Gesundheitsfolgenabschätzung zur Ganztagsschule

Identifizierung und Analyse möglicher Auswirkungen
auf die gesundheitliche Entwicklung von 10 bis 14-jährigen SchülerInnen

Styria vitalis

Gefördert aus den Mitteln
GEMEINSAME GESUNDHEITSZIELE
aus dem Rahmen-Pharmavertrag

IfGP

AutorInnen:

Mag^{a}. Dr^{in}. Christine Neuhold (Styria vitalis)

Mag^{a}. (FH) Ines Spath-Dreyer, MPH (IfGP)

Mag^{a}. Beate Atzler, MPH (IfGP)

Klaus Friedrich,MA,MSc (IfGP)

Mag^{a}. Doris Kuhness, MPH (Styria vitalis)

Mag^{a}. Karin Reis-Klingspiegl (Styria vitalis)

Der Bericht wurde am 20. Dezember 2013 fertiggestellt.

Impressum

Institut für Gesundheitsförderung und Prävention GmbH (IfGP)

Haideggerweg 40, 8044 Graz
Tel: +43 (0) 50 / 23 50 37900
Fax: +43 (0) 50 / 23 50 DW 77900
Internet: www.ifgp.at

Ansprechpartnerin:
Mag^{a}. (FH) Ines Spath-Dreyer, MPH
Tel. Nr. 0502350-37932
ines.spath-dreyer@ifgp.at

Styria vitalis

Marburger Kai 51, 8010 Graz
Tel: +43 (0) 316 / 82 20 94
Fax: +43 (0) 316 / 82 20 94 -951
Internet: www.styriavitalis.at

Ansprechpartnerin:
Mag^{a}. Dr^{in}. Christine Neuhold
Tel. Nr. 0316- 822094-51
christine.neuhold@styriavitalis.at

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS ..... **IV**

TABELLENVERZEICHNIS ..... **IV**

ZUSAMMENFASSUNG **1**

GLOSSAR **4**

1. EINLEITUNG **6**

2. METHODE **7**

2.1 Umfassender Gesundheitsbegriff **7**

2.2 Gesundheitsfolgenabschätzung **8**

2.3 Screening (Sichtung) **10**

2.4 Scoping (Planung) **10**
2.4.1 Scoping-Workshop 11

2.5 Appraisal (Bewertung) **11**
2.5.1 Raum- und Bevölkerungsanalyse 12
2.5.2 Politik- und Vorhabensanalyse 12
2.5.3 Literaturrecherche 12
2.5.4 Fokusgruppen 14
2.5.5 ExpertInneninterviews 14
2.5.6 Quantitative SchülerInnenbefragung 15
2.5.7 Gespräch mit SchulleiterInnen 17
2.5.8 Appraisal-Workshop 17
2.5.9 Gesamtbewertung 18
2.5.10 Workshop Handlungsempfehlungen 22

2.6 Reporting **22**
2.6.1 Stellungnahmeverfahren 22

2.7 Evaluation **23**

3. ERGEBNISSE **24**

3.1 Raum- und Bevölkerungsanalyse **24**
3.1.1 Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung 24
3.1.2 Anzahl der SchülerInnen in der Sekundarstufe I 25
3.1.3 Angebot und Nutzung eines ganztägigen Angebots in der Sekundarstufe I 27
3.1.4 Gesundheitsdaten 28

3.2 Politik- und Vorhabensanalyse ... 31
3.2.1 Hintergrund ... 31
3.2.2 Gesetzliche Regelungen und Bestimmungen ... 32
3.2.3 Ausbau schulische Tagesbetreuung ... 34
3.2.4 Einstellung der ÖsterreicherInnen zur schulischen Tagesbetreuung ... 36
3.2.5 Qualitätsstandards und Gütesiegel ... 37

3.3 Analysephase ... 39

LEBENS- UND ARBEITSBEDINGUNGEN ... 39
3.3.1 Schulkonzept ... 39
3.3.2 Schulausstattung ... 40
3.3.3 Schuldruck ... 41
3.3.4 Mitsprachemöglichkeit ... 42
3.3.5 Qualität der Essensverpflegung ... 42
3.3.6 Integration von Bewegung in den Unterricht ... 43

SOZIALE UND KOMMUNALE NETZWERKE ... 44
3.3.7 Peer und Freundschaftsbeziehungen (außerschulisch) ... 44
3.3.8 SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung ... 45
3.3.9 SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung ... 46
3.3.10 Familienklima ... 46
3.3.11 Sozialer Aspekt des Essens ... 47

VERHALTEN ... 48
3.3.12 Lebenskompetenz ... 48
3.3.13 Bewegungsverhalten ... 48
3.3.14 Ernährungsverhalten - Regelmäßigkeit ... 48
3.3.15 Ernährungsverhalten ... 49
3.3.16 Alkoholkonsum ... 49
3.3.17 Rauchverhalten ... 50
3.3.18 Freizeitverhalten ... 50
3.3.19 Freizeitverhalten - Freie Zeit ... 51
3.3.20 Freizeitverhalten (Vereinsteilnahme) ... 52
3.3.21 Sozialverhalten ... 52

„INNERER KREIS: AUSGANGSLAGE BZW. ERGEBNISEBENE“ ... 54
3.3.22 Betreuung ... 54
3.3.23 Gesundheitszustand ... 55
3.3.24 Lebenszufriedenheit ... 55
3.3.25 Schulerfolg Klassenwiederholung ... 55
3.3.26 Schulerfolg Fördermöglichkeit ... 56
3.3.27 Schulerfolg Noten ... 56
3.3.28 Schulfreude ... 57

3.4 Sozial Benachteiligte ... 58

3.5 Bewertungsphase ... 62

4. EMPFEHLUNGEN 65

4.1 Gesellschaftliche Dimension 66

4.2 Steuerungsdimension 66

4.3 Mitteldimension 68

4.4 Zeitdimension 68

4.5 Raumdimension 69

4.6 Personaldimension 70

4.7 Inhaltsdimension 71

5. REFLEXION 74

5.1 Ziele, Nutzen und Grenzen von GFA 74

5.2 Prozessevaluation 75

5.3 Lessons learned 75

LITERATUR 77

ANHANG 82

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Determinanten der Gesundheit (Dahlgren & Whitehead, 1991, adaptierte Darstellung Fonds Gesundes Österreich). 8
Abbildung 2: Grafische Darstellung einer GFA. 9
Abbildung 3: Absolute Zahl der 10- bis 14-Jährigen in den Bundesländern. 25
Abbildung 4: SchülerInnen der 5. Schulstufe (AHS) nach Wohnort. 26
Abbildung 5: Sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente für schulische Tagesbetreuung. 31
Abbildung 6: Ausbau schulische Tagesbetreuung - Übersicht Phase 1 und 2 35
Abbildung 7: Dimensionsmodell der Ganztagsschule 65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: TeilnehmerInnen nach Schule. 16
Tabelle 2: Geschlechtsverteilung nach SchülerInnengruppen. 16
Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe. 17
Tabelle 4: Bevölkerungsentwicklung, Bevölkerung im Alter von 6 bis 18 Jahren, 1986-2036[1]. 24
Tabelle 5: Schulen und SchülerInnen nach Schultypen. 25
Tabelle 6: Schulen, SchülerInnen nach Schultypen und Bundesländern, Schuljahr 2010/11. 26
Tabelle 7: Schulen mit ganztägigen Angeboten nach Schulform und Bundesland (2011/12) 27
Tabelle 8: SchülerInnen in Tagesbetreuung / Betreuungsquote nach Bundesländern 28
Tabelle 9: Organisationsformen der schulischen Tagesbetreuung. 32
Tabelle 10: Gründe für den Besuch der Nachmittagsbetreuung. 54
Tabelle 11: Gründe für den Besuch der GTS. 54

Zusammenfassung

Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA; international als Health Impact Assessment bzw. HIA bekannt) ist ein international bereits gut verankertes Instrument, um bei (politischen) Strategien, bei Programmen oder vor der Umsetzung von Projekten deren Einfluss auf die Gesundheitsentwicklung der betroffenen Bevölkerung abzuschätzen. GFA ist ein eigenständiges Verfahren und unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Ziele sowie der Methodik sowohl von einer wissenschaftlichen Studie im engeren Sinn als auch von einer Evaluation.

Die Lebenswelt Schule beeinflusst mit ihren Rahmenbedingungen (z.B. Schulklima, zeitliche Strukturierung des Unterrichtsalltags, Möglichkeiten, sich ausreichend zu bewegen, gesund zu essen) die Gesundheit von SchülerInnen und LehrerInnen. Neben dem Erreichen von Bildungszielen stellen die Gesundheit und das Wohlbefinden der SchülerInnen zentrale Ziele einer verantwortungsvollen Politik dar. Vor dem Hintergrund der aktuellen politischen Diskussion über die Zukunft des österreichischen Bildungswesens bzw. der Einführung neuer Schulformen, rücken auch die Organisationsformen der Schulen in den Mittelpunkt. Der Aspekt, dass die Organisationsform der Ganztagsschule (kurz GTS) auch einen Einfluss auf die Gesundheit von Kindern nehmen könnte, ist bis dato wenig untersucht worden und sollte auch Gegenstand der laufenden politischen Diskussionen zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung sein. Die vorliegende GFA möchte dahingehend einen Beitrag leisten.

Das Projekt GFA-Ganztagsschule ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Gesundheitsförderung und Prävention und Styria vitalis und wird aus den Mitteln „Gemeinsame Gesundheitsziele aus dem Rahmen-Pharmavertrag“ gefördert. Die Umsetzung des Projektes erfolgte 2013 durch die beiden Institutionen unter der Beteiligung eines politikfeldübergreifenden Lenkungsausschusses (Verwaltung, betroffene Gruppen, GFA/Public Health-Fachleute).

Ziel dieser Gesundheitsfolgenabschätzung ist die Identifizierung und Analyse möglicher positiver sowie negativer Auswirkungen auf die Gesundheit von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren durch die Ganztagsschule (GTS) – im Sinne des umfassenden Gesundheitsbegriffes der Weltgesundheitsorganisation – und zwar unter Berücksichtigung des Szenarios: Mögliche gesundheitliche Auswirkungen der GTS im Vergleich zu keiner schulischen Tagesbetreuung (NGTS).

Das methodische Vorgehen orientiert sich am standardisierten Ablauf einer GFA (Screening, Scoping, Appraisal, Reporting und Evaluation). Die Folgenabschätzung basiert auf der Analyse verfügbarer Evidenz unter Einschluss der Perspektiven verschiedener Betroffenen- und Interessensgruppen. Neben einer Literaturrecherche wurden Fokusgruppen mit PädagogInnen und Eltern, Interviews mit ExpertInnen und eine schriftliche SchülerInnenbefragung an drei Grazer Schulen durchgeführt. Des Weiteren erfolgten eine Raum- und Bevölkerungsanalyse und eine Politik- bzw. Vorhabensanalyse. Die Methodenwahl entspricht dem Verständnis einer GFA als partizipativer Prozess, der neben der vorliegenden wissenschaftlichen Evidenz die Meinung und Erfahrung betroffener Bevölkerungsgruppen in den Vordergrund stellt.

Die Gesamtbewertung der GFA zur GTS zeigt, dass die GTS – im Vergleich zu keiner schulischen Tagesbetreuung (NGTS) – eine Reihe von potenziell kurz-, mittel- bis langfristigen positiven Auswirkun-

gen auf die Gesundheit der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen (in Bezug auf die untersuchten Gesundheitsdeterminanten) hat:

- Stark positive Auswirkungen sind besonders auf der **Beziehungsebene** zu erwarten. Der Besuch der GTS kann sich positiv auf die SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung (stärkeres in Beziehung Treten) und auf die Beziehung der SchülerInnen untereinander (intensive, enge Freundschaften) auswirken.
- Stark positive Auswirkungen der GTS sind zudem auf der Verhaltensebene im Bereich **Sozialverhalten** (soziale Bewusstheit, weniger aggressives und störendes Verhalten im Unterricht) zu erwarten. Die kompensatorischen Effekte des GTS-Angebots können besonders bei Burschen bzw. bei Kindern aus bildungsfernen Schichten wirken.
- Besonders relevant erscheinen die möglichen stark positiven Auswirkungen der GTS auf die **Fördermöglichkeiten und Noten.** Eine GTS kann durch den zeitlichen Rahmen und das inhaltliche Konzept individuelles Fördern und Fordern erleichtern. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass besonders SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren können, wenn es gelingt, eine strukturierte Lernumgebung (Zeit und Qualität) zu schaffen. Die besseren Fördermöglichkeiten erhöhen in weiterer Folge die Bildungspotenziale/-chancen aller Kinder und wirken somit längerfristig potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen.
- Weitere mögliche positive Auswirkungen des GTS-Besuchs wurden bei folgenden Determinanten identifiziert: **Lebenskompetenz, Beteiligungsmöglichkeiten, Familienklima, Verpflegung, Integration von Bewegung, freie Zeit und Schuldruck.**
- Die einzige identifizierte **mögliche negative Auswirkung** wird in Bezug auf die **Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten** wie z.B. Musikvereinen, Sportvereinen, religiöse Gruppen u.a. gesehen.

Die beschriebenen potenziell positiven Auswirkungen der GTS gelten aber nur unter der Bedingung, dass die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gewährleistet sind.

Die **zentrale Empfehlung aus der GFA** lautet, sicherzustellen, dass die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, da diese unmittelbar auf die Struktur- und Prozessqualität einer verschränkten GTS wirken und somit von prioritärer Bedeutung sind.

Auf Basis der Struktur des Dimensionsmodells der gesundheitsfördernden GTS von Prüß (2008), mit den Dimensionsebenen Gesellschaftliche-, Steuerungs-, Mittel-, Personal-, Zeit-, Raum- und Inhaltsdimension, wurden wesentliche Empfehlungen formuliert:

- Der Ausbau der GTS braucht gezielte Information und Bewusstseinsarbeit auf gesellschaftlicher Ebene.
- Die Qualität eines Schulstandortes ist anhand von Qualitätskriterien zu überprüfen und zu evaluieren.
- Die Organisationsstruktur ermöglicht kommunikative, demokratische und sozial förderliche Prozesse, bei denen SchülerInnen in die Gestaltung der Lebenswelt Schule einbezogen werden.
- Die Rhythmisierung der Lern- und Tagesstruktur ist der Leistungsfähigkeit von SchülerInnen und PädagogInnen anzupassen.

- Die räumlichen Voraussetzungen für die Anforderungen eines Ganztagsbetriebs sind durch Adaptierungen, Um- oder Neubauten zu schaffen. Zentrale Räume sind beispielsweise Schulküche, Speisesaal, Bewegungs-, Lern- und Rückzugsräume sowie adäquate Arbeitsplätze für PädagogInnen.
- Eine KlassenschülerInnenzahl mit max. 20 SchülerInnen sollte sichergestellt sein.
- Für eine hohe Bildungs- und Betreuungsqualität braucht es eine multiprofessionelle Zusammensetzung des Personals und dessen gezielte Aus-, Fort- und Weiterbildung.
- In der GTS erfolgt die Festigung des Lernstoffs während der ganztägigen Anwesenheit in der Schule. Der Unterricht ist demnach mit einem entsprechenden didaktischen Konzept sowie geeigneten Methoden und Lernformen zu gestalten.
- Intensive innerschulische Kooperation (Betreuungspersonal, SchülerInnen und Eltern) und ausreichend zeitliche Ressourcen für diese stellen die Förderung von Basiskompetenzen und besonderen Fähigkeiten sicher.
- Beteiligungsmöglichkeiten für SchülerInnen von der Unterrichtsgestaltung bis zur Raumgestaltung sind gut zu kommunizieren und im Schulalltag umzusetzen.
- Es gilt, Voraussetzungen wie ein wertschätzendes Klima in den Klassen und eine konstruktive Konfliktkultur zu gewährleisten, damit SchülerInnen sich im sozialen Gefüge wohlfühlen. Entsprechende Rahmenbedingungen wie Kommunikationsstrukturen, Rückzugsräume sowie Weiterbildungsangebote sind dafür zu schaffen.
- Standards für eine qualitätsvolle Verpflegung sind einzuhalten und eine entsprechende Raumkapazität und -qualität bereit zu stellen.
- Ein der Verweildauer angemessenes Sport- und Bewegungsangebot im Unterricht, in den Pausen sowie andere Angebote innerschulischer Freizeit sind im Schulkonzept zu verankern.

Ein Ausbau der Ganztagsschulplätze führt nicht automatisch zu Gesundheitsgewinnen für SchülerInnen, sondern könnte sich bei einem Fehlen der erforderlichen Rahmenbedingungen auch negativ auf die SchülerInnengesundheit auswirken.

Die Verbesserung der Chancengerechtigkeit ist ein zentraler Grundsatz der GFA. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass es potenzielle Gesundheitsgewinne gibt, die besonders Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen zugutekommen könnten. Zugleich ist bekannt, dass speziell diese Gruppen in den österreichischen GTS noch unterrepräsentiert sind. Damit die GTS einen wirkungsvollen Beitrag zur Reduktion von gesundheitlicher Ungleichheit leisten kann, gilt es, sich dieser Herausforderung zu stellen.

Glossar

Gesundheit	„Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist gegeben, wenn eine Person sich psychisch und sozial im Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Sie ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt“ (Hurrelmann & Franzkowiak, 2010).
Gesundheitsdeterminanten / Einflussfaktoren auf die Gesundheit	Persönliche, soziale, wirtschaftliche oder umweltbedingte Einflussgrößen, die die Gesundheitsentwicklung von Menschen oder ganzen Bevölkerungsgruppen – positiv bzw. negativ – bestimmen (Dahlgren & Whitehead, 1991).
Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA)	„Gesundheitsfolgenabschätzung ist ein systematischer Prozess zur Analyse und Bewertung geplanter (politischer) Vorhaben hinsichtlich der möglichen positiven und negativen Auswirkungen auf die Gesundheit sowie deren Verteilung innerhalb der Bevölkerung. GFA dient dazu, politische Entscheidungen im Sinne einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik informierter zu gestalten“ (Amegah et al., 2013, S. 7).
Ganztagsschule (GTS)	Unter Ganztagsschule (GTS) versteht man in Österreich Schulformen mit Tagesbetreuung in verschränkter Form, wobei sich Unterrichts-, Lern- und Freizeit im Laufe des Tages abwechseln, und sie gilt für alle SchülerInnen einer Klasse, für alle Schultage und für die Dauer des Schulbesuchs (Hörl et al., 2012; BMUKK, 2012). In Deutschland wird zwischen voll gebundener und teilweise gebundener Form unterschieden, wo die Teilnahme an mindestens drei Tagen zu sieben Zeitstunden für die SchülerInnen verbindlich ist. In voll gebundener Form ist dies für alle SchülerInnen, in teilweise gebundener Form für einen Teil der SchülerInnen bspw. einzelne Klassen oder Klassenstufen verbindlich (Kulturministerkonferenz, zitiert nach Züchner & Fischer, 2011, S. 14).
Nachmittagsbetreuung (NB)	Unter Nachmittagsbetreuung versteht man in Österreich Schulformen mit getrenntem Unterrichts- und Betreuungsteil, die für einzelne Tage und von einzelnen SchülerInnen frei gewählt werden können. Die Nachmittagsbetreuung kann klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend durchgeführt werden (Hörl et al., 2012; BMUKK, 2012). Die Kultusministerkonferenz in Deutschland spricht hier von einer offenen Form der GTS, wo einzelne SchülerInnen freiwillig an den ganztägigen Angeboten teilnehmen können.

Nicht-Ganztagsschule (NGTS)	Unter Nicht-Ganztagsschule (NGTS) werden im Bericht Schulformen zusammengefasst, die nicht den oben beschriebenen Formen (GTS, Nachmittagsbetreuung) entsprechen.

1. Einleitung

Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA; international als Health Impact Assessment bzw. HIA bekannt) ist ein international bereits gut verankertes Instrument, um bei (politischen) Strategien, bei Programmen oder vor der Umsetzung von Projekten deren Einfluss auf die Gesundheitsentwicklung der betroffenen Bevölkerung abzuschätzen.

GFA ist ein systematischer, objektiver aber dennoch flexibler und praktischer Ansatz zur Beurteilung der möglichen positiven und negativen Auswirkungen eines Vorhabens auf Gesundheit und Wohlbefinden. Mit GFA werden Wege aufgezeigt, wie ein möglicher Nutzen für die Gesundheit maximiert und potenzielle Gesundheitsrisiken minimiert werden können (Amegah et al., 2013). Insofern versteht sich GFA als eine Wissensgrundlage zum Treffen informierter Entscheidungen. Ergebnis einer GFA sind daher Empfehlungen, deren Berücksichtigung eine politische Entscheidung bleibt.

Gesundheit und Wohlbefinden werden durch verschiedene Einflussgrößen (sogenannte Gesundheitsdeterminanten) beeinflusst, von denen Bildung nachweislich eine der wichtigsten ist. Das Setting Schule ist bekannt als Interventionsfeld für Gesundheitsförderung. Der Aspekt, dass die Organisationsform der Schule (Ganztagsschule in verschränkter Form) auch einen Einfluss auf die Gesundheit von Kindern nehmen könnte, ist bis dato weder untersucht worden, noch Gegenstand der laufenden politischen Diskussionen zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung. Die vorliegende GFA möchte dahingehend einen Beitrag leisten.

Das Projekt GFA-Ganztagsschule wird gefördert aus den Mitteln „Gemeinsame Gesundheitsziele aus dem Rahmen-Pharmavertrag“ und ist ein Kooperationsprojekt vom Institut für Gesundheitsförderung und Prävention und von Styria vitalis. Die Umsetzung des Projektes erfolgte durch die beiden Institutionen unter der Beteiligung eines politikfeldübergreifenden Lenkungsausschusses.

Als Gesamtziel wurde die Durchführung einer GFA zur Identifizierung und Analyse möglicher positiver und negativer Auswirkungen auf die Gesundheit von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren durch die Ganztagsschule (GTS) formuliert.

Folgende Teilziele wurden zudem festgelegt:

- Entwicklung von Empfehlungen, die bei der zukünftigen Planung und Umsetzung von GTS berücksichtigt werden können. (Hier geht es um die Optimierung der möglichen positiven und Minimierung der möglichen negativen Gesundheitsauswirkungen).
- Die Ergebnisse werden den für Bildung zuständigen EntscheidungsträgerInnen und den betroffenen Gruppen zur Verfügung gestellt.
- Bewusstseinsbildung zum Thema Gesundheit /Gesundheitsdeterminanten und Förderung des Health in All Policies (HiAP)-Ansatzes.
- Durch die Umsetzung eines zweiten österreichischen Pilotprojektes soll Know-how aufgebaut werden und ein Beitrag zur Bekanntmachung von GFA geleistet werden.

Der Projektstart war im Jänner 2013 und das Projekt endete im Dezember 2013. Der hier vorliegende Endbericht beschreibt die methodische Herangehensweise und die Ergebnisse inklusive Empfehlungen.

2. Methode

2.1 Umfassender Gesundheitsbegriff

GFA basiert auf einem umfassenden und ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit. Gesundheit wird als positives Konzept verstanden, welches das soziale, psychische und physische Wohlbefinden umfasst. Die bekannteste Definition von Gesundheit wurde von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Jahr 1948 entwickelt und lautet:

"*Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen*" (WHO, 1948).

Eine Weiterentwicklung des Begriffes Gesundheit beschreiben Hurrelmann und Franzkowiak (2010): *„Gesundheit ist das Stadium des Gleichgewichts von Risikofaktoren und Schutzfaktoren, das eintritt, wenn einem Menschen eine Bewältigung sowohl der inneren (körperlichen und psychischen) als auch äußeren (sozialen und materiellen) Anforderungen gelingt. Gesundheit ist gegeben, wenn eine Person sich psychisch und sozial im Einklang mit den Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Sie ist ein Stadium, das einem Menschen Wohlbefinden und Lebensfreude vermittelt".*

Wesentlich für das Verständnis und die Verortung von GFA ist neben dem umfassenden Gesundheitsbegriff das Konzept der Gesundheitsdeterminanten.

Margaret Whitehead und Göran Dahlgren (1991) haben ein Modell entwickelt (siehe Abbildung 1), das die verschiedenen Ebenen darstellt, auf die diese Einflussgrößen wirken:

- Alter, Geschlecht und Erbanlagen (innerster Kreis)
- die persönlichen Verhaltens- und Lebensweisen (erste Ebene)
- die sozialen und kommunalen Netzwerke (zweite Ebene)
- die Lebens- und Arbeitsbedingungen (dritte Ebene) und
- allgemeine sozioökonomische, kulturelle und umweltbezogene Bedingungen (vierte Ebene) (zitiert nach Amegah et al., 2013)

Das Modell von Whitehead und Dahlgren diente auch als Arbeitsmodell für die vorliegende GFA. Das Modell ist hilfreich bei der Frage, wie sich das untersuchte Vorhaben (in diesem Fall die GTS) auf einzelne Determinantenebenen (z.B. auf die Verhaltens- und Lebensweisen der SchülerInnen) und in weiterer Folge auf die Gesundheit der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen auswirken könnte. Die einzelnen Ebenen von Determinanten stehen dabei in einer wechselseitigen Beziehung.

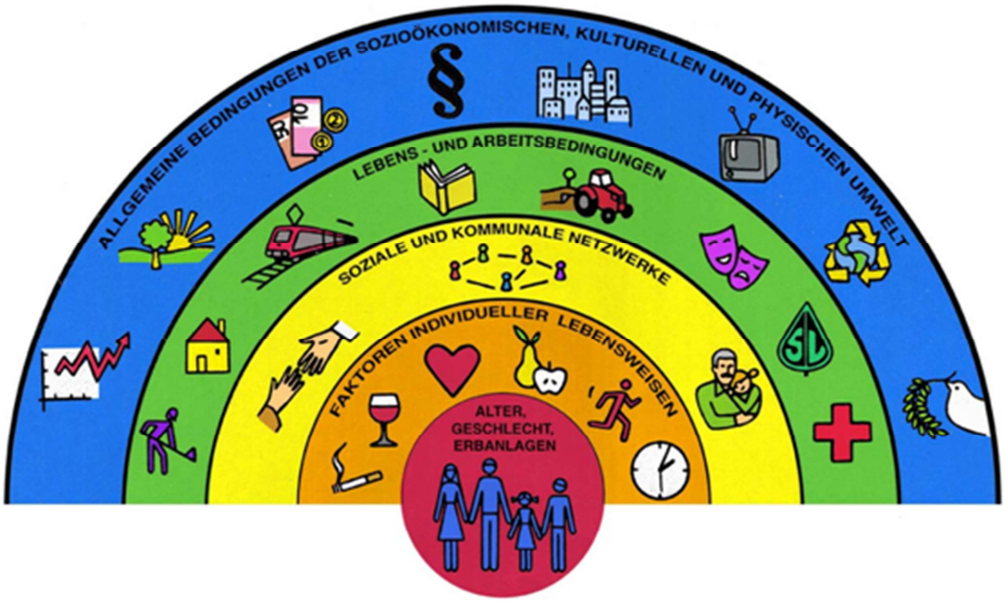


Abbildung 1: Determinanten der Gesundheit (Dahlgren & Whitehead, 1991, adaptierte Darstellung Fonds Gesundes Österreich).

2.2 Gesundheitsfolgenabschätzung

Im Zuge der Etablierung von GFA in Österreich wurde von der Gesundheit Österreich GmbH (GÖG) in Abstimmung mit dem nationalen GFA-Netzwerk eine österreichische GFA-Definition festgelegt, die sich an der Definition des Göteborg-Konsensuspapiers der WHO zu HIA orientiert:

„Gesundheitsfolgenabschätzung ist ein systematischer Prozess zur Analyse und Bewertung geplanter (politischer) Vorhaben hinsichtlich der möglichen positiven und negativen Auswirkungen auf die Gesundheit sowie deren Verteilung innerhalb der Bevölkerung. GFA dient dazu, politische Entscheidungen im Sinne einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik informierter zu gestalten“ (Amegah et al., 2013, S. 7).

Das Göteborg-Konsensuspapier der WHO macht die Werte von GFA explizit und definiert damit die wesentlichen Grundsätze von GFA. Der GFA Prozess sollte demnach:

- **transparent** sein - in allen Phasen des Prozesses einschließlich der Dokumentation;
- **ethisch** sein - in der Verwendung des (systematisch aufbereiteten) Wissens und des Einsatzes von Methoden der Beteiligung;
- **gerecht** sein - durch das Bestreben, zur Verringerung gesundheitlicher Ungleichheiten und damit zur Förderung gesundheitlicher Chancengerechtigkeit beizutragen;
- **zuverlässig** sein - in seinen Methoden zur Prüfung des (systematisch aufbereiteten) Wissens und der Beteiligung;
- **beteiligungsorientiert** sein - durch aktives Zugehen auf und Beteiligung von AkteurInnen aus einer breiten Palette von Betroffenengruppen und Organisationen;
- **nachhaltig** sein - durch Prüfung von kurz- wie langfristigen sowie direkten und indirekten Auswirkungen des Vorhabens und damit Bereitstellung von Grundlagen für nachhaltige (politische) Strategien, Programme und Projekte;

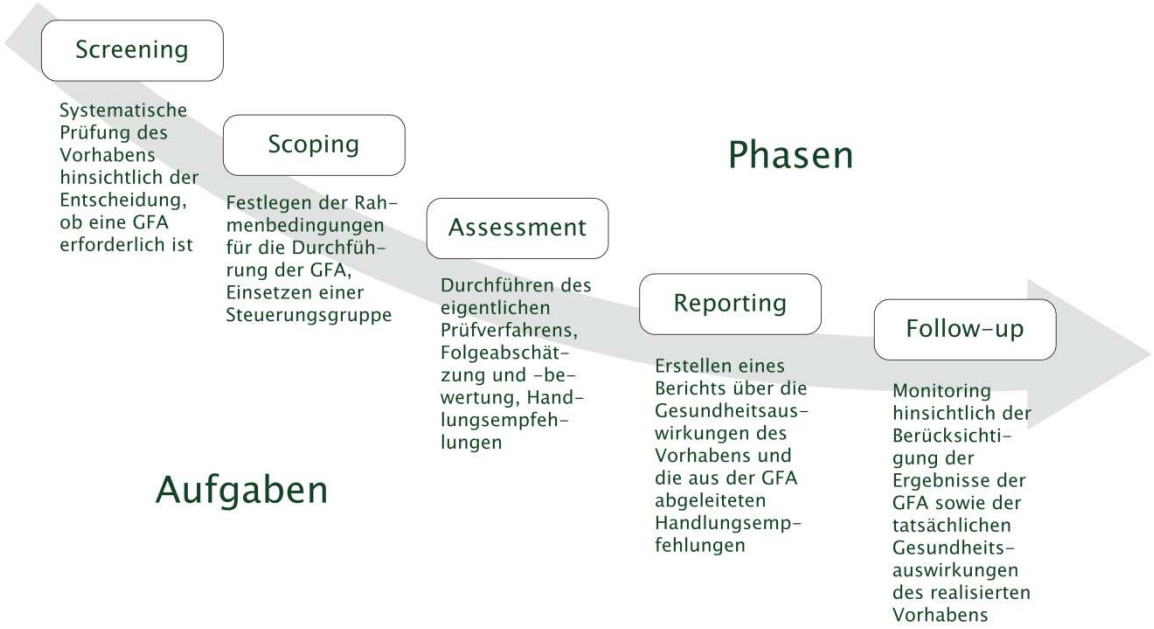
- **demokratisch** sein – durch die Betonung der Rechte der Menschen zur Beteiligung bei wichtigen Entscheidungen, die Auswirkungen auf ihr Leben haben, sowie indem – durch GFA – die Menschen dazu befähigt werden, sich aktiv zu beteiligen und einen Beitrag zum Entscheidungsprozess zu leisten (Amegah et al., 2013, S. 8ff).

Wie einleitend erwähnt, ist die GFA ein systematischer, objektiver aber dennoch flexibler und praktischer Ansatz zur Beurteilung der möglichen positiven und negativen Auswirkungen eines Vorhabens auf Gesundheit und Wohlbefinden. Eine GFA folgt einer standardisierten Vorgehensweise in fünf Schritten:

- Screening (Sichtung): Entscheidung, ob eine GFA durchgeführt werden soll
- Scoping (Planung): Festlegung der Themenschwerpunkte, der Methoden und des Projektplans
- Appraisal (Bewertung): Durchführung des Prüfverfahrens, Gesundheitsfolgen bestimmen und Handlungsempfehlungen ableiten
- Reporting: Berichtslegung
- Evaluation: Verlaufsbeobachtung und Evaluation

Der Ablauf dieser Schritte erfolgt systematisch, muss jedoch nicht immer linear sein. Die Schritte können auch parallel verlaufen und es kann sich als nützlich erweisen, im Prozess auf eine frühere Stufe zurückzugehen (Amegah et al., 2013).

Abbildung 2: Grafische Darstellung einer GFA.



Quelle und Darstellung: GÖG/ÖBIG.

Das vorliegende Projekt orientierte sich an internationalen Guidelines (z.B. der europäischen Arbeitsgruppe EPHIA) und dem von der Gesundheit Österreich GmbH (GÖG) in Kooperation mit dem GFA-Netzwerk erarbeiteten GFA Leitfaden für Österreich, welcher in wesentlichen Teilen auf dem von der Wales Health Impact Assessment Support Unit (WHIASU) erstellten Leitfaden „Health Impact Assessment. A practical guide“ basiert. Für detailliertere Ausführungen zu GFA und seinen Methoden sei an dieser Stelle auch auf den österreichischen Leitfaden verwiesen (Amegah et al., 2013).

Im Folgenden wird die (methodische) Herangehensweise bei der GFA Ganztagsschule in den einzelnen Prozessschritten kurz beschrieben. Die ausführlichen Ergebnisse der einzelnen Erhebungen und die Bewertung finden sich im Kapitel 3 und die Empfehlungen im Kapitel 4.

2.3 Screening (Sichtung)

In der Phase des Screenings erfolgt eine erste Prüfung des Vorhabens mit Hilfe von Checklisten und es wird eine Entscheidung getroffen, ob eine GFA durchgeführt werden sollte oder nicht. Neben der Frage nach möglichen Auswirkungen und der Verteilung der Auswirkungen auf unterschiedliche Gruppen stellt sich auch die Frage, welche Form der GFA (Schreibtisch-, kompakte oder umfassende GFA) erforderlich erscheint (Amegah et al., 2013).

Ein erstes „Mini-Screening“ erfolgte im Sommer 2012 vor der Entscheidung, das Projekt für eine Förderung einzureichen. Aufgrund der mit der Einreichung gefallenen Entscheidung der Durchführung wurde dieser Prozessschritt ohne externe Beteiligung durchgeführt. Am 5. Februar 2013 fand der Screening-Workshop mit dem Projektteam statt. Es wurden zwei Checklisten angewendet, um mögliche Auswirkungen der GTS auf die Gesundheit der SchülerInnen zu prüfen:

1. Raster zur Identifizierung potenzieller Gesundheitsfolgen aus dem Kanton Jura (Schweizer GFA-Plattform, 2010, S. 55-56) und
2. eine auf Basis internationaler GFA-Guides individuell erstellte und von der GÖG GFA Support Unit ins Deutsche übersetzte Checkliste (Public Health Advisory Committee, 2004; Harris et al., 2007)

Als Vorbereitung für den Screening-WS wurden relevante Regierungsdokumente, Stellungnahmen und Zeitungsartikel zur schulischen Tagesbetreuung (im Speziellen zur GTS) recherchiert. Das Screening konnte ohne weitere Recherchen abgeschlossen werden. Das Projektteam befand, dass der Besuch der GTS potenziell positive Auswirkungen auf die Gesundheit der SchülerInnen hat. Die potenziell negativen Effekte der GTS bzw. deren Auswirkungen auf die SchülerInnen und unterschiedliche SchülerInnengruppen konnten vom Projektteam im Rahmen des Screenings nicht eindeutig beurteilt werden. Um eine Folgenabschätzung vorzunehmen, wie auch Handlungsempfehlungen zur Optimierung der Auswirkungen ausarbeiten zu können, wurde das Durchführen einer GFA als notwendig und sinnvoll erachtet. Aufgrund der Komplexität der Fragestellung entschied man sich für eine *umfassende GFA*, welche die Erhebung von Primärdaten umfasst (mehr zu den unterschiedlichen Formen einer GFA findet sich im GFA-Leitfaden, siehe Amegah et al., 2013).

2.4 Scoping (Planung)

In dieser zweiten Phase werden eine Vielzahl von Fragen gestellt und eine Reihe von Entscheidungen getroffen, um die Rahmenbedingungen, Rollen und Verantwortlichkeiten sowie eine abgestimmte Vorgangsweise für die GFA festzulegen (Amegah et al., 2013).

Wie bereits bei den Grundsätzen einer GFA erwähnt, stellt die Einbindung und Beteiligung betroffener und interessierter Gruppen ein wichtiges Qualitätskriterium dar. Man unterscheidet gemäß den Standards der Öffentlichkeitsbeteiligung (Bundeskanzleramt & Bundesministerium Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, 2011) drei Intensitätsstufen der Beteiligung:

- **Information:** Die Beteiligten erhalten Informationen über das Vorhaben, die Kommunikation verläuft nur in eine Richtung.
- **Konsultation:** Die Beteiligten können zu einer gestellten Frage oder vorgelegten Entwürfen Stellung nehmen. Die Kommunikation verläuft wechselseitig.
- **Kooperation:** Die Beteiligten arbeiten aktiv bei der Erarbeitung bestimmter Schritte mit. Die Kommunikation ist intensiv.

Mit Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen entschied man sich für folgende Aktivitäten der Beteiligung:

- **Information:** Information über Projektstart, Ergebnisse und Empfehlungen erging an relevante Stakeholder (siehe Anhang A), Veröffentlichung von Ergebnissen (vorbehaltlich der Freigabe des Fördergebers) auf den Institutswebsites und der GFA-Website der GÖG, Präsentation der Ergebnisse bei Tagungen und Veranstaltungen.
- **Konsultation:** Mit der Durchführung von ExpertInneninterviews, Fokusgruppen mit Eltern und PädagogInnen und schriftlicher SchülerInnenbefragung erfolgte eine direkte Einbindung der betroffenen Gruppen. Das Stellungnahmeverfahren zum Rohbericht gewährleistete einen weiteren Schritt der Beteiligung.
- **Kooperation:** Als zentrales Gremium der Beteiligung wurde ein politikfeldübergreifender Lenkungsausschuss eingerichtet. Der Lenkungsausschuss setzte sich zusammen aus Personen der Verwaltung, von betroffenen Gruppen (Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen) und Fachleuten (BildungsexpertInnen, GFA-ExpertInnen, Public Health ExpertInnen). Eine Liste aller TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses findet sich im Anhang B.

In dieser zweiten Phase wurden der Lenkungsausschuss eingerichtet, die Rahmenbedingungen festgelegt und ein Projektplan "Terms of References" erstellt (siehe Anhang D).

2.4.1 Scoping-Workshop

Der Scoping-WS am 12. März 2013 war zugleich die konstituierende Sitzung des Lenkungsausschusses. Im Rahmen des gemeinsamen Scoping-Workshops wurden die Arbeitsvereinbarungen (siehe Informationsblatt, Anhang C) und die Rahmenbedingungen (Ziele, Methoden, Zeitplan) für die Durchführung der GFA abgestimmt (siehe Anhang D und E), und es erfolgte eine erste Sammlung möglicher Gesundheitsdeterminanten, die durch den Besuch der GTS in positiver oder negativer Weise beeinflusst werden könnten.

2.5 Appraisal (Bewertung)

Die Phase des Appraisals ist das Kernstück und die arbeitsintensivste Phase einer GFA, deren Ziel darin besteht, Informationen über die mögliche Art (positiv, negativ), Größe, Wahrscheinlichkeit und Verteilung der Gesundheitsauswirkungen des untersuchten Vorhabens zu sammeln und gemeinsam zu bewerten. Zudem bietet sich die Gelegenheit, Vorschläge zur Maximierung des Gesundheitsgewinns und zur Minimierung der (Gesundheits-)Risiken zu machen (Amegah et al., 2013).

Die Methoden der Wissensgenerierung bei einer GFA variieren je nach Fragestellung, jedenfalls braucht es unterschiedliche Formen von Wissen. Wissen kann in vielen Formen vorhanden sein und es ist daher wichtig, das zu nützen, was in der vorgegebenen Zeit und mit den verfügbaren Ressourcen zur Verfügung steht (Amegah et al., 2013). Wichtig sind ein Methodenmix (quantitativ und qualitativ) und dass neben wissenschaftlichen Erkenntnissen auch kontextuales Wissen (Meinungen, Erfahrungen und Erwartungen jener, die durch die Entscheidung direkt oder indirekt betroffen sind) berücksichtigt wird. Sobald mehrere Datenquellen vorhanden sind, stellt sich die Frage der Gewichtung der einzelnen Quellen. International gibt es dazu keine einheitliche Empfehlung („Erfahrung zählt", „große Studien haben mehr Gewicht als Einzelmeinung") (WHO, 2013).

Die vorliegende GFA beruht auf der Analyse verfügbarer Evidenz unter Einschluss der Perspektiven verschiedener Betroffenen- und Interessensgruppen. Neben einer Literaturrecherche wurden Fokusgruppen mit PädagogInnen und Eltern, Interviews mit ausgewählten ExpertInnen und eine schriftliche SchülerInnenbefragung an drei Grazer Schulen durchgeführt. Des Weiteren erfolgten eine Raum- und Bevölkerungsanalyse und eine Politik- bzw. Vorhabensanalyse.

Diese dritte Phase wird in eine Analyse- (Durchführung aller Recherchen und Untersuchungen) und eine Bewertungsphase (gemeinsame Bewertung und Folgenabschätzung) unterteilt.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Arbeitsschritte eingegangen.

2.5.1 Raum- und Bevölkerungsanalyse

Durch die Raum- und Bevölkerungsanalyse lässt sich die Anzahl der betroffenen SchülerInnen der Sekundarstufe I, die eine GTS besuchen, darstellen sowie eine Einschätzung der Anzahl der SchülerInnen, die künftig durch den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung eine GTS besuchen werden, vornehmen. Es wurde dabei auf Daten der Statistik Austria und den Bildungsbericht 2012 zurückgegriffen. Es handelt sich vornehmlich um Daten zum Bevölkerungsstand, zur Bevölkerungsentwicklung und SchülerInnen- sowie Schulstatistik. Diese Daten wurden durch gesundheitsspezifische Daten aus dem WHO-HBSC-Survey (2009/10), einem Forschungsprojekt zum ‚Befinden Jugendlicher in der österreichischen Schule' (2007) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie dem Unicef Report (2007) ergänzt. Die Ergebnisse der Raum- und Bevölkerungsanalyse finden sich im Kapitel 3.1.

2.5.2 Politik- und Vorhabensanalyse

Bei der Politik- und Vorhabensanalyse wird das politische Vorhaben oder das Projekt/Programm, welches einer GFA unterzogen wird, genauer beschrieben. Bei der vorliegenden GFA ist das zu untersuchende Vorhaben der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (im Konkreten die verschränkte Form, GTS). Zur Beschreibung der Ausgangslage wurden entsprechende Dokumente (gesetzliche Grundlagen, Regierungsbeschlüsse u.a.) recherchiert und aufbereitet. Die Ergebnisse der Politik- und Vorhabensanalyse finden sich im Kapitel 3.2.

2.5.3 Literaturrecherche

Die Literaturrecherche wurde im Zeitraum von 1. März 2013 bis 31. Mai 2013 durchgeführt.

Die Recherche fokussierte Studien, die die Wirkung der GTS auf die SchülerInnengesundheit (ausgewählte Gesundheitsdeterminanten) untersuchten. Es wurde in einem ersten Schritt mit den Suchmaschinen google und scholar-google recherchiert (Suchwörter z.B. Wirkung (gebundene) Ganztags-

schule, Ganztagsschule und Gesundheit und Wirkung). In diesem Zusammenhang wurden hauptsächlich Publikationen rund um die Studie zur Entwicklung der GTS in Deutschland (www.projekt-steg.de) gefunden. In einem zweiten Schritt wurden die Literaturverzeichnisse der bereits identifizierten Studien nach weiteren Quellen durchsucht. Außerdem wurden Literaturtipps der Bildungsforscherin Dr. Ulrike Popp in die Literaturrecherche mit einbezogen und Ergebnisse, die in Sekundärzitaten der verwendeten Literatur beschrieben wurden.

In dieser GFA gelten als Einschlusskriterien für eine GTS ein ganztägiges Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche, eine warme Mittagsverpflegung und ein konzeptioneller Zusammenhang zwischen Unterricht und Ganztagsangebot. Es fließen daher Ergebnisse aus der Literatur unter dem **Begriff GTS** ein, die **eine voll gebundene, teilweise gebundene (Definiton Deutschland) oder verschränkte (Definition Österreich) Organisationsform** aufweisen. Unter dem **Begriff** Nachmittagsbetreuung fließen jene Ergebnisse ein, denen eine offene Organisationsform zugrunde liegt (siehe Glossar).

Prinzipiell ist festzuhalten, dass im deutschsprachigen Raum, auf den sich die Literaturrecherche konzentrierte, wenige Studien gefunden wurden, die sich mit der Auswirkung einer GTS im Vergleich zu einer NGTS (Fragestellung der vorliegenden GFA) beschäftigen.

Folgende Quellen und Studien wurden der vorliegenden GFA zugrunde gelegt:

- PIN-Studie zur Auswirkung der GTS auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Deutschland) (Kanevski & von Salisch, 2011): Vergleichsstudie von GTS und NB mit Ergänzungen aus der Studie von Kanevski (2008, zitiert nach Kanevski und von Salisch, 2011), die an Schulen durchgeführt wurde, in denen ein Teil der SchülerInnen an der GTS teilnahm, ein anderer Teil keine ganztägige Betreuung in Anspruch nahm.

- Eine qualitative Studie der Bildungswissenschaftlerin Dr. Ulrike Popp, die in Österreich intensiv zum Thema GTS forscht (Popp, U., 2012).

- Ergebnisse der Expertise von Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr im Nationalen Bildungsbericht 2012 zum Thema ganztägige Schulformen (2012, S. 269-312).

- Die Studie zur Entwicklung der GTS in Deutschland mit Begleitliteratur, welche auch Wirkungen der GTS auf SchülerInnen untersuchte (Fischer, 2012; Radisch, 2009; StEG-Konsortium, 2010; Spillebeen, Holtappels & Rollett, 2012; Kuhn & Fischer, 2011, Steiner, 2011; Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011).

Bei der StEG-Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten (2005, 2007, 2009), an der 371/343/326 Primar- und Sekundarschulen teilnahmen. Die Schulen hatten folgende Merkmale zu erfüllen:

- An der Schule gibt es ein ganztägiges Angebot an mindestens drei Tagen in der Woche.
- Die Schule bietet ein Mittagessen.
- Es gibt einen konzeptionellen Zusammenhang zwischen Unterricht und Ganztagsangebot, welches unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert ist (Fischer et al., 2011, S. 37).

323 Schulen nahmen zu allen drei Messzeitpunkten teil, davon 87 Primar- und 236 Sekundarschulen.

Die StEG-Studie berücksichtigte mehrere Perspektiven, aus denen die GTS untersucht werden kann: die Schule als Organisation, die SchülerInnen, die Eltern der befragten Schülerschaft, die SchulleiterInnen, die pädagogischen Fachkräfte und die KooperationspartnerInnen von GTS.

Die hier verwendeten Ergebnisse fokussieren auf die Auswirkungen auf SchülerInnen in der Sekundarstufe 1. Hier wurde die sog. „Längsschnittkohorte“ aus 6.853 SchülerInnen gebildet, die in den Jahren 2005, 2007 und 2009 (zur genauen Beschreibung der StEG-Studie siehe Furthmüller, Neumann, Quellenberg, Steiner & Züchner, 2011) befragt wurden. In der StEG-Studie werden GTS-SchülerInnen mit NGTS-SchülerInnen verglichen.

StEG hatte sich zum Ziel gesetzt, Auswirkungen der GTS zu analysieren, ist jedoch keine experimentelle Studie, die Wirkungen eindeutig und kausal bestimmten Ursachen zuschreiben kann (Züchner, Fischer & Brümmer, 2011). Interessant ist jedoch der längsschnittliche Zugang in Bezug auf SchülerInnen der Sekundarstufe 1, durch welchen Hinweise auf Wirkungen der GTS auf diese SchülerInnengruppe erkannt werden können.

Eine Übersichtstabelle über die verwendete Literatur ist im Anhang F zu finden.

2.5.4 Fokusgruppen

Zur Berücksichtigung von Erfahrungswissen und Perspektiven der Betroffenen, die in einer GFA einen hohen Stellenwert haben, wurden hier einerseits PädagogInnen und andererseits Eltern aus zwei GTS zur Diskussion in einer Fokusgruppe eingeladen.

Die Fokusgruppe PädagogInnen wurde am 22. April 2013 in Graz mit sieben TeilnehmerInnen aus den beiden GTS AHS Modellschule Graz und NMS Klusemann Extern durchgeführt.

Die Fokusgruppe Eltern wurde am 29. April 2013 in Graz mit fünf TeilnehmerInnen aus den beiden GTS AHS Modellschule Graz und NMS Klusemann Extern durchgeführt.

Die Diskussionen beider Fokusgruppen wurden zur Gänze aufgezeichnet sowie dokumentiert und gemäß den Determinanten protokolliert.

Die Liste der TeilnehmerInnen ist im Anhang G zu finden.

2.5.5 ExpertInneninterviews

Um ExpertInnenwissen und -meinungen zum Thema generieren zu können, wurden neun ExpertInnen aus unterschiedlichen Fachbereichen zu einem je 40minütigen, leitfadengestützten Interview eingeladen. Fünf Interviews wurden als Telefoninterview geführt und mit vier ExpertInnen konnte ein persönliches Gespräch geführt werden. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Zur Analyse der Daten wurde das Programm MAXQDA11 herangezogen und eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Es wurde dabei als Vorgehensweise die induktive Kategorienbildung gewählt, die sich an systematischen Reduktionsprozessen orientiert.

Die ExpertInnen stammen aus den Bereichen: Erziehungswissenschaften, Bildungswissenschaften, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie sowie ein Fachexperte für ganztägige Schulformen, eine Bildungsexpertin der GTS und eine Schulärztin einer GTS.

Die Liste der ExpertInnen und der Gesprächsleitfaden sind im Anhang H zu finden.

2.5.6 Quantitative SchülerInnenbefragung

Um auch die Erfahrungen und das Erleben der SchülerInnen zu erfassen, wurde eine schriftliche Fragebogenerhebung an drei Grazer Schulen (Modellschule Graz (GTS), Klusemann Extern (GTS), BG/BRG Carneri (NGTS)) durchgeführt. Für die Wahl der GTS war ausschlaggebend, dass der Ganztagsbetrieb in verschränkter Form schon länger besteht, was die Anzahl der in Frage kommenden Schulen in der Steiermark wesentlich einschränkte. Nachfolgend werden die drei Schulen kurz beschrieben.

Modellschule Graz: Die Modellschule Graz ist ein privates Gymnasium mit Öffentlichkeitsrecht. Der pädagogische Schwerpunkt liegt auf Bildnerischer Erziehung, außerdem sind Projektunterricht, selbstorganisiertes Forschen in der Lernwerkstätte, interkulturelles Lernen auf Reisen und soziales Lernen in der wöchentlichen Palaverstunde wichtige Bestandteile der pädagogischen Arbeit. Die Modellschule Graz wird in den ersten vier Klassen als Ganztagsschule geführt (seit Gründungsbeginn). Der Unterricht ist auf Vormittags- und Nachmittagseinheiten (7:45 bis 16:45) verteilt und wird die ganze Zeit von FachlehrerInnen, unterstützt von ErzieherInnen, gestaltet. Die Mittwoch-Nachmittage und die Samstage sind frei. In der Mittagspause wird von der eigenen Schulküche ein Essen angeboten. Die Lernarbeit findet in der Schule statt, es gibt keine Hausübungen. Lernzielorientierte Beurteilung ersetzt die üblichen Ziffernnoten (http://www.modellschule.at).

Klusemann Extern: Die KLEX-Klusemann Extern ist eine ganztägig geführte NMS (Neue Mittelschule) für 10- bis 14-jährige SchülerInnen in Graz. Der Unterricht findet Montag bis Freitag von 07.45–15.30 Uhr statt. Dieser erfolgt jedoch nicht in den üblichen 45-Minuten Blöcken, sondern durch verschiedene Abschnitte, wie zum Beispiel Phasen des Lernens (Lernblöcke), der Bewegung und der Erholung. Offene Lernformen, vernetzter Unterricht und Interessens- sowie Begabungsförderung sind wichtige Bestandteile des Konzeptes. Neben dem Kompetenztraining im kognitiven Bereich wird besonderer Wert auf die Entfaltung handwerklicher, sozialer, sportlicher und musischer Fähigkeiten gelegt. Auf Hausaufgaben wird verzichtet. Das Mittagessen wird von einem Essenslieferanten gestellt und gemeinsam eingenommen. (http://www.klex.co.at/index.html).

BG/BRG Carneri: Das BG/BRG Carneri, welches als Vergleichsschule fungierte, ist eine AHS Unter- und Oberstufe mit naturwissenschaftlichem (Physik, Biologie und Chemie) und sprachlichem (Französisch, Latein oder Spanisch) Schwerpunkt in Graz. Unterrichtsbeginn ist Montag bis Freitag um 07.45, das Unterrichtsende variiert je nach Schulstufe und Wochentag (Ende der 6. Unterrichtsstunde ist um 13.15). Für die ersten beiden Schulstufen wird eine Nachmittagsbetreuung angeboten. Die Nachmittagsbetreuung startet nach der 6. Unterrichtsstunde um 13.20 Uhr und endet um 16.50, am Freitag um 16.00. Neben der Hausaufgabenbetreuung finden gezielte Lernbetreuung in den Gegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch und diverse Workshops (kreativ, musisch und sportlich) statt. Über den schulunterstützenden Verein „Club Carneri“ werden Sportkurse (für SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern) nach der Schule angeboten (http://www.carneri.at).

Insgesamt wurden 587 SchülerInnen um ihre Teilnahme an der Befragung gebeten. Dies entspricht allen SchülerInnen der vier Schulstufen der Modellschule Graz (88 SchülerInnen, vier Klassen), der drei Schulstufen der Klusemann Extern (147 SchülerInnen, sechs Klassen) und der ersten vier Schulstufen des BG/BRG Carneri (352 SchülerInnen, 10 Klassen). Die Eltern wurden vorab in Form eines kurzen Schreibens informiert und ihre Erlaubnis für die Teilnahme eingeholt (mittels Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten). Die Befragung fand in allen drei Schulen in der Woche vom 22. bis 26. April 2013 statt. Es kamen dabei zwei unterschiedliche Fragenbögen (Fragebogen GTS, Fragebogen NGTS) zum Einsatz, siehe Anhang I. Die deutsche Version des HBSC-SchülerInnenfragebogens (Currie et al., 2010; Ramelow et al., 2011), der KiGGS-Fragebogen (Robert Koch-Institut, 2003) und

der KINDL-Fragebogen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998) dienten als Basis für die Konstruktion der Fragebögen. Insgesamt nahmen 482 SchülerInnen an der Befragung teil.
Tabelle 1 fasst Kennzahlen der Stichprobe der Befragung zusammen.

Tabelle 1: TeilnehmerInnen nach Schule.

	um Teilnahme gebeten	teilgenommen	Anteil
Modellschule (GTS)	88	85	96,6%
Klusemann Extern (GTS)	147	134	91,1%
Carneri (NGTS)	352	263	74,7%
Gesamt	587	482	82,1%

Für die vorliegende Auswertung wurden die beiden GTS (Modellschule Graz und Klusemann Extern) zusammengefasst und gemeinsam als „Ganztagsschule-GTS“ angegeben. Die SchülerInnen des BG/BRG Carneri wurden gebeten anzugeben, ob sie die angebotene Nachmittagsbetreuung besuchen oder nicht. Von den 222 SchülerInnen, die diese Frage beantworteten, gaben 33 der befragten Carneri-SchülerInnen an, die Nachmittagsbetreuung in Anspruch zu nehmen, 189 SchülerInnen gaben an, die Nachmittagsbetreuung nicht in Anspruch zu nehmen. In weiterer Folge wird zwischen diesen beiden SchülerInnengruppen (Nachmittagsbetreuung, keine Nachmittagsbetreuung) unterschieden, und es ergeben sich nach dem Betreuungsverhältnis drei unterschiedliche SchülerInnengruppen. Nachfolgend ist in Tabelle 2 die Geschlechtsverteilung der Stichprobe nach SchülerInnengruppen dargestellt.

Tabelle 2: Geschlechtsverteilung nach SchülerInnengruppen.

	Schülerinnen	Schüler	Gesamt
Ganztagsschule (GTS)	118 (53,9%)	101 (46,1%)	219
Kontrollschule, keine Nachmittagsbetreuung (NGTS)	93 (49,2%)	96 (50,8%)	189
Kontrollschule, Nachmittagsbetreuung	17 (51,5%)	16 (48,5%)	33
Gesamt	228 (51,7%)	213 (48,3%)	441

Neben einer ähnlichen Geschlechtsverteilung (Tabelle 2), ist die Stichprobe auch ähnlich hinsichtlich des Alters der Befragten (GTS: 12,5 Jahre; Kontrollschule: 12,8 Jahre). Um einen Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen zu bekommen, wurden die Angaben zum Beruf der Eltern danach kodiert, ob für diesen Beruf ein akademischer Abschluss (zwingend) vorausgesetzt wird. In Tabelle 3 ist zu sehen, dass die Stichprobe in den drei SchülerInnengruppen hinsichtlich des Anteils in Österreich geborener SchülerInnen, der Zusammensetzung des Haushalts in dem diese leben und dem beruflichen Status der Eltern ähnlich ist. Der größte Unterschied zeigt sich hinsichtlich des beruflichen Status der Eltern von SchülerInnen der GTS im Vergleich zu SchülerInnen der Kontrollschule, die das Angebot der Nachmittagsbetreuung nicht in Anspruch nehmen.

Das hohe absolute Niveau des beruflichen Status der Eltern, *unabhängig von der Schulform*, ist hervorzuheben. Zum Vergleich: Österreichweit hatten im Jahr 2011 knapp 12% aller Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 einen Universitätsabschluss (Statistik Austria, 2013).

Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe.

Anteil der SchülerInnen	die in Österreich geboren sind	der bei beiden leiblichen Eltern wohnt	von denen zumindest ein Elternteil einen Beruf ausübt, der einen akademischen Abschluss voraussetzt
Ganztagsschule (GTS)	93,5%	86,3%	40,6%
Kontrollschule, keine Nachmittagsbetreuung (NGTS)	94,7%	84,1%	31,2%
Kontrollschule, Nachmittagsbetreuung	96,9%	88,5%	36,4%
Gesamt	94,3%	85,5%	36,3%

Für die Bewertung des festgelegten Hauptszenarios (GTS im Vergleich zur NGTS) wurden für die weiteren Analysen dann jeweils die Gruppe der GanztagsschülerInnen mit den SchülerInnen der Kontrollschule, die keine Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (=NGTS), verglichen. Die für die Gruppe der GTS berichteten Werte basieren (proportional) auf den Antworten der SchülerInnen der beiden teilnehmenden GTS. Insofern handelt es sich hierbei um einen gewichteten Mittelwert, wobei die Gewichte für beide GTS ähnlich hoch sind (ca. 1:1,6; Modellschule zu Klusemann Extern; das genaue Verhältnis variiert entsprechend des Anteils der SchülerInnen, die die jeweilige Frage beantworteten). Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Durchführung der eingesetzten Signifikanztests zu ermöglichen.

An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die errechnete statistische Signifikanz eines vorliegenden Unterschiedes zwischen den beiden untersuchten Schulformen *für sich genommen keinerlei Aussagekraft über die inhaltliche Relevanz besitzt.* Für die statistische Signifikanz spielen neben dem Ausmaß des Unterschieds zweier errechneter Mittelwerte auch die Streuung in den zugrundeliegenden Populationen und die Größe der Stichprobe eine Rolle. Insofern können zum Teil auch Unterschiede statistische Signifikanz erlangen, welchen inhaltlich kaum oder keine Relevanz zukommt. Eine Differenz der Mittelwerte ≤ 0,3 wurde als inhaltlich nicht relevant eingestuft.

Im Kapitel 3.3 des Berichtes finden sich die Ergebnisse der SchülerInnenbefragung. Im Anhang J sind alle berichteten Ergebnisse inkl. zusätzlicher Informationen zu den verwendeten Signifikanztests tabellarisch dargestellt.

2.5.7 Gespräch mit SchulleiterInnen

Im Zuge der SchülerInnenbefragung an den drei Grazer Schulen wurde ergänzend ein kurzes, leitfadengestütztes Interview mit den drei Schulleiterinnen durchgeführt. Ziel der Interviews war es, neben Daten über die Schule (SchülerInnen- und PädagogInnenanzahl, Klassen, etc.) auch Informationen über die zugrunde liegenden „Schulkonzepte“ in Erfahrung zu bringen. Diese Informationen waren einerseits von Relevanz zur Einstufung der Ergebnisse und flossen andererseits auch in die Erarbeitung der Handlungsempfehlungen ein.

2.5.8 Appraisal-Workshop

Als Vorbereitung für den Appraisal-WS wurden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen (Literatur, Fokusgruppen, ExpertInneninterviews, SchülerInnenbefragung) vom Projektteam zusammengefasst, in einer Power-Point-Präsentation dargestellt und an den Lenkungsausschuss versandt. Ziel des Ap-

praisal-Workshops am 24. Juni 2013 war es, die Ergebnisse der Recherchen und eigenen Erhebungen vorzustellen, zu diskutieren und gemeinsam mit dem Lenkungsausschuss eine Bewertung vorzunehmen.

Das Projektteam hat sich mit dem Lenkungsausschuss darauf geeinigt, dass alle Datenquellen bei der Bewertung im Sinne der Perspektivenvielfalt berücksichtigt werden. Eine Gewichtung der Quellen erfolgte duch ein Punktesystem: eigene Erhebungen (Fokusgruppen, ExpertInneninterviews, SchülerInnenbefragung) und kleinere Literaturstudien wurden mit „1“, große Studien und robuste Daten mit „2“ bewertet.

2.5.9 Gesamtbewertung

Bei der abschließenden Gesamteinschätzung (Folgenabschätzung) wurden neben der Impactart (positiv, neutral, negativ, …) weitere Aspekte wie die Konsistenz der Quellen, die Eintrittswahrscheinlichkeit, die Impactgröße und die Verteilung der Auswirkungen auf betroffene Gruppen berücksichtigt. Die Ergebnisse der abschließenden Gesamteinschätzung für das Hauptszenario „Frage nach den gesundheitlichen Auswirkungen der GTS im Vergleich zu keiner schulischen Tagesbetreuung (NGTS)“ sind in Form einer Matrix abgebildet und finden sich im Anhang K. Eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse liefert das Kapitel 3.5.

Ursprünglich waren folgende zwei Szenarien für die Gesamteinschätzung angedacht:

- Szenario 1: Mögliche gesundheitliche Auswirkungen der GTS im Vergleich zu keiner schulischen Tagesbetreuung (NGTS).
- Szenario 2: Mögliche gesundheitliche Auswirkungen der GTS im Vergleich zur Nachmittagsbetreuung (Hier sollten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Betreuungsformen herausgearbeitet werden).

Aufgrund fehlender Daten in der Literatur war ein Vergleich zwischen GTS und Schulen mit Nachmittagsbetreuung (siehe dazu auch Ausführungen im Kapitel 2.5.3) nicht möglich, und somit konnte das zweite Szenario nicht bearbeitet werden.

Anhand eines konkreten Beispiels (Beziehung SchülerInnenzu SchülerInnen) wird dargelegt, wie die abschließende Gesamteinschätzung jeweils vorgenommen wurde.

Gesundheits-determinante	1. Informations-quellen	2. Impactart	3. Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	4. Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/ hoch*	5. Impact-Stärke *niedrig/mittel/ hoch*	6. Impact-Größe *klein/groß*	7. Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	8. Spezifische Gruppen	9 Impact Spezif. Gruppe	**10 Gesamt-bewertung**
Beziehung SchülerInnen-SchülerInnen	L:+ (2) FGE:+ FGP:+ E:+ SB: neutral	++ (5/1/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	mittel	-	-	++

Schritt 1 - Informationsquelle: Bei der Bewertung der einzelnen Datenquellen entschied sich der Lenkungsausschuss für die folgenden vier Kategorien: positiv (+), neutral, unklar und negativ (-). „Neutral“ bedeutet, dass sich zwischen den Vergleichsgruppen (SchülerInnen in GTS versus SchülerInnen in NGTS) in der Literatur und bei der Befragung kein Unterschied gezeigt hat. „Unklar“ bedeutet, dass die Daten unzureichend bzw. widersprüchlich waren und deshalb keine Bewertung der einzelnen Quelle vorgenommen werden konnte.
Im vorliegenden Beispiel standen verwertbare Informationen aus allen fünf Datenquellen zur Verfügung. In der Literatur, den beiden Fokusgruppen und den ExpertInneninterviews fanden sich Belege, dass sich der GTS-Besuch positiv auf die Beziehung der SchülerInnen untereinander auswirkt (Bewertung daher +). Bei der SchülerInnenbefragung zeigt sich kein Unterschied zwischen den befragten Gruppen (Bewertung daher neutral).

Schritt 2 - Bestimmung der Impactart (Art der Auswirkung): Um zu einer Gesamtbewertung der vorliegenden Quellen zu kommen, wurden die Punkte der einzelnen Quellen in jeder der vier Kategorien (positiv/ neutral/ unklar/ negativ) addiert. Im vorliegenden Beispiel ergibt die Addition fünf Punkte in der Kategorie positiv und einen Punkt in der Kategorie neutral (5/1/0/0). Die so ermittelte Impactart kann stark positiv (++), positiv (+), negativ, unklar oder neutral sein (kein Unterschied). Bei Determinanten mit nur einer Quelle wurde keine Bewertung der Impactart vorgenommen (= keine Bewertung).
Im vorliegenden Beispiel erfolgte die Bewertung der Impacart mit stark positiv (++).

Die Arbeitsschritte 1 und 2 erfolgten im Lenkungsausschuss im Rahmen des Appraisal-WS. Determinanten, deren Impact als neutral oder unklar eingeschätzt wurde, wurden wie Determinanten, deren Impactaufgrund mangelnder Daten (nur eine Datenquelle) nicht bewertet werden konnte, nicht weiter bearbeitet.
Das trifft auf folgende Determinanten in dieser GFA zu: Peers, Bewegungs- und Ernährungsverhalten, Alkoholkonsum, Rauch-, Freizeitverhalten, Gesundheitszustand, Lebenszufriedenheit, Schulerfolg und Schulfreude.
All jene Determinanten, wo stark positive, positive oder negative Auswirkungen identifiziert wurden, wurden einer abschließenden Betrachtung (siehe Schritt 3 bis 10) unterzogen. Die Schritte 3 bis 10 wurden nach dem Appraisal-WS vom Projektteam umgesetzt, die Ergebnisse dem Lenkungsausschuss mit dem Protokoll zur Durchsicht gesandt.

Schritt 3 - Konsistenz der Quellen: Die Konsistenz gibt an, ob die unterschiedlichen Quellen ein homogenes Bild zeichnen. Eine hohe Konsistenz bedeutet, dass die unterschiedlichen Quellen in dieselbe Richtung zeigen. Die Bewertung der Konsistenz erfolgte in den Kategorien hoch, mittel und niedrig.
Im vorliegenden Beispiel wurde die Konsistenz als hoch eingeschätzt.

Schritt 4 - Eintrittswahrscheinlichkeit: Sie gibt die Einschätzung wieder, ob die Auswirkung eher unwahrscheinlich (Eintrittswahrscheinlichkeit niedrig), wahrscheinlich (mittel) oder sicher (hoch) eintreten wird. Die Eintrittswahrscheinlichkeit wird als…

- hoch eingeschätzt, wenn die Impactart (stark) positiv (++/+) und die Konsistenz der Quellen hoch ist
- mittel eingeschätzt, wenn 1) die Impactart (stark) positiv (++/+) und die Konsistenz der Quellen mittel ist und 2) wenn die Impactart negativ (-) und die Konsistenz der Quellen mittel ist

Im vorliegenden Beispiel wurde die Eintrittswahrscheinlichkeit als hoch eingeschätzt, da die Impactart stark positiv und die Konsistenz hoch bewertet wurden.

Schritt 5 - Stärke des Impacts (Relevanz, Drastik): Die Relevanz/Drastik **g**ibt an, als wie bedeutend die Auswirkungen eingeschätzt werden („Wie groß ist der Unterschied, den die Einführung der Maßnahme macht?“). Für die Bewertung stehen die Kategorien hoch, mittel und niedrig zur Verfügung. Der Impact wurde als….

- hoch eingeschätzt, wenn die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Konsistenz der Quellen hoch war
- mittel eingeschätzt, wenn die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Konsistenz der Quellen mittel war

Im vorliegenden Beispiel wurde die Stärke des Impacts als hoch eingeschätzt, da die Eintrittswahrscheinlichkeit und Konsistenz hoch bewertet wurden.

Schritt 6 - Größe des Impacts (betroffene Personen): Die Größe des Impacts verweist auf den Anteil der von dieser Wirkung betroffenen Kinder in Relation zur Gesamtheit der 10- bis 14-Jährigen.
Die Größe des Impacts wurde für alle Determinanten als klein bewertet, da die GTS-SchülerInnen im Vergleich zur Gesamtheit der SchülerInnen eine kleine Gruppe darstellen.

Schritt 7 - Wirkdauer des Impacts (Nachhaltigkeit): Die Wirkdauer verweist auf die zeitliche Dimension der Wirkung auf die betroffene Gruppe. Hier standen drei Kategorien zur Verfügung:

- Kurz(fristig) bedeutet für die Dauer der Sekundarstufe I
- Mittel(fristig) bedeutet für die Dauer der Sekundarstufe II
- Lang(fristig) bedeutet bis ins Erwachsenenleben

Im vorliegenden Beispiel wurde die Wirkdauer mit mittelfristig (für die Zeit des gesamten Schulbesuchs) bewertet.

Schritt 8 - spezifisch betroffene Gruppen (insbesondere im Hinblick auf „health inequalities"): Angabe, ob eine ohnehin gesundheitlich benachteiligte Subgruppe (das sind sozioökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen) von dieser Wirkung insbesondere betroffen ist.
Im vorliegenden Beispiel konnte in den vorliegenden Datenquellen kein Hinweis auf eine spezifische Betroffenheit ohnehin gesundheitlich benachteiligter Subgruppen gefunden werden

Schritt 9 - Spezifische Auswirkungen:
Aufgrund der Einschätzung einer spezifischen Auswirkung auf bestimmte Subgruppen könnte diese andere Auswirkungen als die gesamte Gruppe erfahren.
Im vorliegenden Beispiel wurden keine spezifischen Auswirkungen auf eine spezifische Subgruppe identifiziert.

Schritt 10 - „Gesamtbewertung (AMPEL)": Unter Berücksichtigung aller neun beschriebenen Arbeitsschritte wurde eine abschließende Gesamteinschätzung jeder Determinante vorgenommen und das Feld in Spalte 10 entsprechend farblich markiert. Orange steht für eine negative Gesamtwirkung, hellgrün für eine positive Gesamtwirkung und dunkelgrün für eine stark positive Gesamtwirkung.
Im vorliegenden Beispiel wurden die Folgen des GTS-Besuchs auf die Beziehung der SchülerInnen untereinander abschließend stark positiv (dunkelgrün) bewertet.

2.5.10 Workshop Handlungsempfehlungen

Am 16. September 2013 fand das dritte und letzte Treffen des Lenkungsausschusses statt, bei dem auf Basis der vorliegenden Gesamteinschätzung Handlungsempfehlungen für die zukünftige Planung und Umsetzung von gesundheitsförderlichen GTS erarbeitet wurden. Im Fokus stand dabei die Beschreibung der notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen. Als Diskussionsgrundlage wurden die wichtigsten Punkte aus der Literatur, den ExpertInneninterviews und Fokusgruppen zusammengefasst und vorab an die TeilnehmerInnen versandt.

2.6 Reporting

In der vierten Phase, dem Reporting wurden der Bericht über die Gesundheitsauswirkungen der GTS erstellt und die Handlungsempfehlungen formuliert.

2.6.1 Stellungnahmeverfahren

Das Stellungnahmeverfahren stellt eine weitere Möglichkeit der Partizipation dar. Da Zeit und Projektressourcen begrenzt waren, wurde in Absprache mit dem Lenungsausschuss ein eingeschränktes Stellungnahmeverfahren durchgeführt, das sich an die TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses, an die zuständigen Abteilungen/Organisationen der neun Länder sowie an ausgewählte Organisationen und ExpertInnen (insgesamt 46 Personen, siehe Anhang L) richtete und eine Frist von vier Wochen vorsah. Der Ablauf des Stellungnahmeverfahrens orientierte sich an den Standards für Öffentlichkeitsbeteiligung (Bundeskanzleramt & Bundesministerium Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft, 2011) bzw. am Vorgehen bei der Pilot-GFA zum verpflichtenden Kindergartenjahr (Knaller & Türscherl, 2012). Das Stellungnahmeverfahren wurde eine Woche vor Versand per E-Mail angekündigt. Am 16. Oktober 2013 wurden die Einladung und der Rohbericht versandt. Für die Stellungnahme besonders relevant waren die beiden Kapitel 3.5 und 4 mit Gesamtbewertung und Empfehlungen. Die Eingeladenen wurden gebeten, bei der Stellungnahme auf folgende vier Fragen Bezug zu nehmen:

1) Sind die identifizierten Gesundheitsauswirkungen der GTS für Sie nachvollziehbar?
2) Fehlen Ihrer Meinung nach wichtige Auswirkungen? Wenn ja, welche (bitte mit Begründung)?
3) Können Sie die abgeleiteten Empfehlungen nachvollziehen und erscheinen Ihnen diese relevant?
4) Würden Sie weitere Empfehlungen ableiten? Wenn ja, welche (bitte mit Begründung)?

In drei Bundesländern (Tirol, Oberösterreich und Niederösterreich) wurde die Anfrage von den angeschriebenden Abteilungen der Länder an den jeweiligen Landesschulrat weitergeleitet. Eine Woche vor Ablauf der Frist wurde eine Erinnerungsmail versandt. Insgesamt sind 18 Stellungnahmen bis zum 19. November 2013 eingelangt, die sich wie folgt aufteilen: sieben Stellungnahmen wurden von TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses übermittelt, fünf von den zuständigen Abteilungen der Länder bzw. Landesschulräten und sechs Stellungnahmen von einbezogenen Organisationen und ExpertInnen.

Die eingelangten Stellungnahmen wurden vom Projektteam gesammelt, den vier Fragen zugeordnet und im Rahmen einer Projektteamsitzung auch bezüglich ihrer Einarbeitung in den Bericht diskutiert. Alle Stellungnahmen sind in einer eigenen Tabelle dokumentiert (siehe Anhang M). Punkte im Kapitel Empfehlungen, die aufgrund der Rückmeldungen des Stellungnahmeprozesses nachträglich ergänzt wurden, sind danach zitiert.

2.7 Evaluation

Um die Qualität zu sichern und für zukünftige GFA zu lernen, gilt es, den Prozess der Durchführung der GFA begleitend zu evaluieren. Das Monitoring im Anschluss an eine GFA dient zum einen dazu, festzustellen, ob die Empfehlungen der GFA umgesetzt worden sind, und zum anderen zur längerfristigen Beobachtung der tatsächlichen Gesundheitsauswirkungen (Amegah et al., 2013).

In der vorliegenden GFA erfolgte eine interne Evaluation (formativ, Prozessevaluation). Im Anschluss an die sieben Projektteammeetings wurden vier bis sechs Fragen von jedem Projektteammitglied schriftlich (per E-Mail) beantwortet. Dies hatte den Zweck, Projektabweichungen und Probleme frühzeitig zu identifizieren und ggf. darauf reagieren zu können (laufende Qualitätssicherung). Die Ergebnisse der Prozessevaluation sind im Kapitel 4 dargestellt.

3. Ergebnisse

3.1 Raum- und Bevölkerungsanalyse

3.1.1 Bevölkerung und Bevölkerungsentwicklung

2011 waren in Österreich **338.000 Kinder 10 bis 13 Jahre** alt und besuchten die Sekundarstufe I. Seit 2006 sinken die Zahlen, ein Trend, der sich im gesamten Bundesgebiet längerfristig fortsetzen wird. Für 2020 sind um 3% weniger SchülerInnen (329.000) prognostiziert. Danach ist mit einer Trendwende zu rechnen, und schätzungsweise 2030 werden mit 346.000 Kindern etwa um zwei Prozentpunkte mehr prognostiziert als aktuell leben (Statistik Austria, 2011).

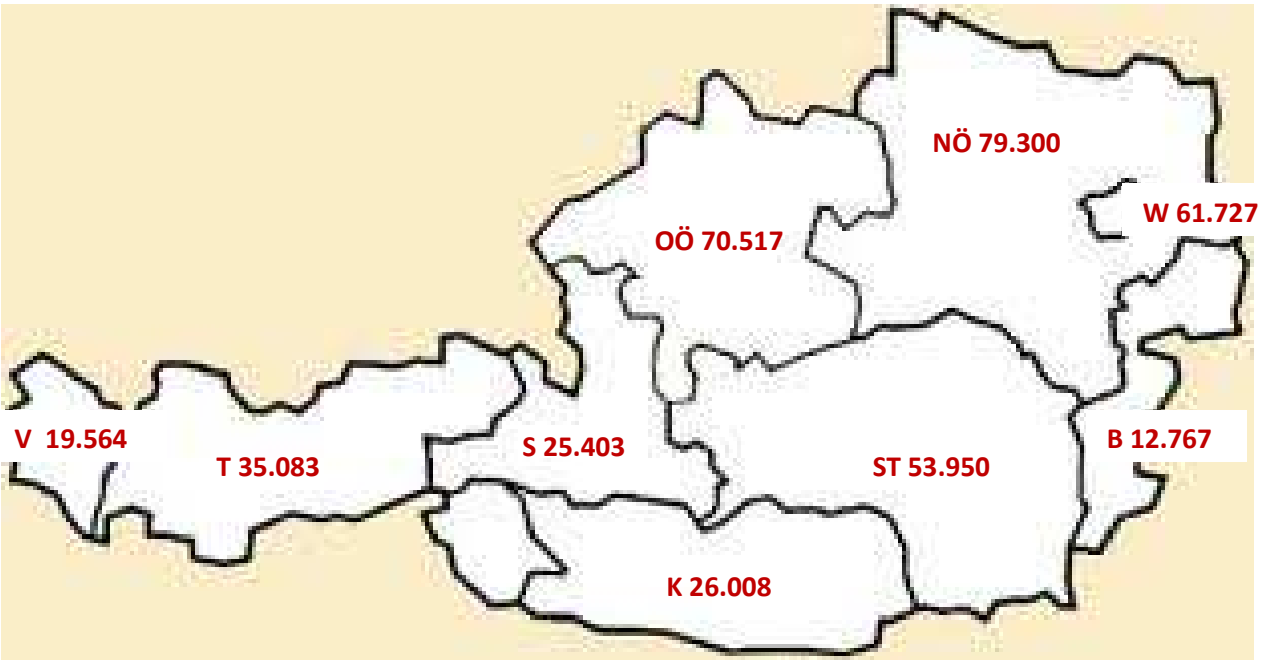
Tabelle 4: Bevölkerungsentwicklung, Bevölkerung im Alter von 6 bis 18 Jahren, 1986-2036[1].

	6-9 Jahre	10-13 Jahre	14-18 Jahre
1986	340.558	373.860	584.149
1991	372.333	356.976	475.426
1996	373.493	377.691	467.554
2001	379.399	381.744	477.011
2006	343.117	381.820	494.482
2011	325.529	338.528	481.157
2016	323.185	333.200	434.149
2021	335.968	331.349	427.938
2026	341.712	343.561	428.204
2031	341.530	348.346	442.156
2036	337.025	347.188	447.545

[1] Wohnbevölkerung im Jahresdurchschnitt, ab 2011 Prognose.
Quelle: Statistik Austria, zitiert nach BMUKK, 2011a

Betrachtet man die absolute Verteilung der 10- bis 14-Jährigen, so zeigt sich ein deutliches Ost-West Gefälle (sieheAbbildung 3). Die östlichen Bundesländer weisen einen deutlich höheren Anteil 10- bis 14-Jähriger auf. Das Burgenland bildet eine Ausnahme, hier ist der Anteil der 10- bis 14-Jährigen am niedrigsten.

Abbildung 3: Absolute Zahl der 10- bis 14-Jährigen in den Bundesländern.



Quelle: Statistik Austria, 2011 – Karte eigene Darstellung

3.1.2 Anzahl der SchülerInnen in der Sekundarstufe I

Nachfolgende Tabelle 5 und 6 zeigen die Verteilung der SchülerInnen in Österreich bzw. in den Bundesländern auf die drei Schultypen Hauptschule, Neue Mittelschule und Allgemeinbildende höhere Schule (AHS-Unterstufe). Mit 66% bilden die Hauptschulen dabei den häufigsten Schultyp, der von rund 193.000 SchülerInnen in Österreich besucht wird.

Tabelle 5: Schulen und SchülerInnen nach Schultypen.

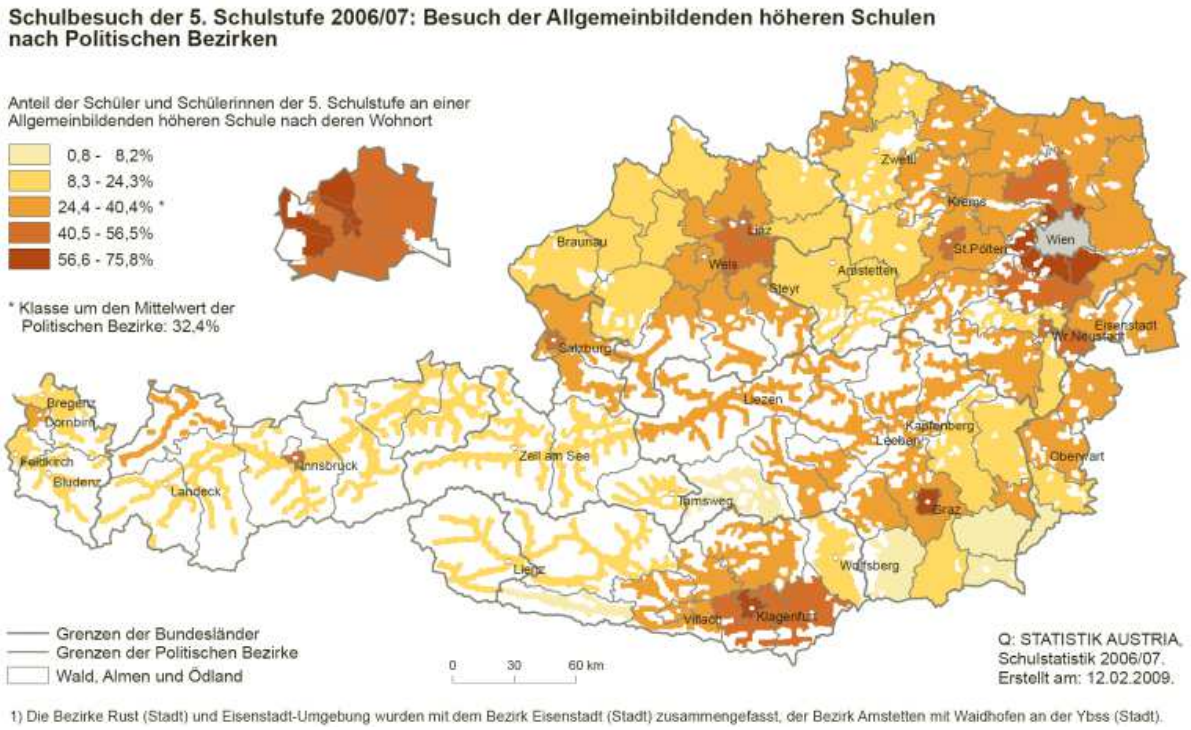
	Österreich insgesamt 2010/11		
	Schulen	SchülerInnen	
		gesamt	davon weiblich
Hauptschulen	1.158	192.616	91.655
Modellversuch "Neue Mittelschule"	323	34.324	16.189
AHS - 1. bis 4. Klasse (Unterstufe)	272	112.330	58.254

Tabelle 6: Schulen, SchülerInnen nach Schultypen und Bundesländern, Schuljahr 2010/11.

	Burgenland			Kärnten			Niederösterreich		
	Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen	
		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.
Hauptschulen	41	4.886	2.386	69	12.065	5.760	262	38.044	17.992
Modellversuch "Neue Mittelschule"	28	2.692	1.274	36	3.373	1.641	51	4.895	2.288
AHS - 1. bis 4. Klasse (Unterstufe)	8	3.075	1.564	15	7.267	3.771	44	21.019	10.972
	Oberösterreich			**Salzburg**			**Steiermark**		
	Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen	
		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.
Hauptschulen	247	42.276	20.234	75	15.019	7.237	**177**	**27.002**	**12.864**
Modellversuch "Neue Mittelschule"	48	3.774	1.766	15	1.236	543	**37**	**5.005**	**2.293**
AHS - 1. bis 4. Klasse (Unterstufe)	39	16.060	8.361	19	7.175	3.648	**36**	**13.844**	**7.218**
	Tirol			**Vorarlberg**			**Wien**		
	Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen		Schulen	Schüler/innen	
		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.		gesamt	davon weibl.
Hauptschulen	109	20.715	10.002	55	5.831	2.857	123	26.778	12.323
Modellversuch "Neue Mittelschule"	33	2.221	1.050	51	7.326	3.541	24	3.802	1.793
AHS - 1. bis 4. Klasse (Unterstufe)	18	7.273	3.743	10	4.043	2.101	83	32.574	16.876
Quelle: Statistik Austria - Bildungsdokumentation									

Der Besuch von Schultypen ist vom regionalen Angebot abhängig. Es zeigt sich, dass im städtischen Raum der Anteil der SchülerInnen, die eine AHS besuchen, wesentlich höher ist als im ländlichen Raum (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: SchülerInnen der 5. Schulstufe (AHS) nach Wohnort.



3.1.3 Angebot und Nutzung eines ganztägigen Angebots in der Sekundarstufe I

Die Daten basieren auf einer Primärerhebung im Zuge der Erstellung des Bildungsberichtes im März/April 2012 unter den SchulleiterInnen von rund 1500 ermittelten Schulen mit ganztägigem Angebot (Hörl, Konrad, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012, S. 283f):

Im Vergleich zu Berechnungen für das Schuljahr 2007/08 (Datenmaterial: BMWFJ, 2011, S. 91) lässt sich über alle Schultypen (Volks-, Sonder-, Haupt-, Neue Mittelschulen, Gymnasien in Langform [AHS], Polytechnische Schulen) hinweg ein Ausbau ganztägiger Angebote in den letzten Jahren nachweisen.

In Tabelle 7 ist der absolute und relative Anteil an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen (+12 Prozentpunkte im Vergleich zu 2007/08) sowie an Gymnasien in der Langform (+17 Prozentpunkte im Vergleich zu 2007/08), die ein ganztägiges Angebot führen, dargestellt. Die Daten beziehen sich auf die Sekundarstufe I.

Tabelle 7: Schulen mit ganztägigen Angeboten nach Schulform und Bundesland (2011/12)

	Hauptschulen	**Neue Mittelschulen**	**Gymnasien in Langform (AHS)**
Burgenland	6	28	5
Kärnten	12	23	15
Niederösterreich	33	34	36
Oberösterreich	45	32	23
Salzburg	6	5	18
Steiermark	30	26	31
Tirol	4	7	11
Vorarlberg	4	38	10
Wien	17	45	80
GESAMT	157	238	229
	(13%)	(54%)	(84%)

Die Nutzung des ganztägigen Angebots in der Sekundarstufe I erfolgt hochgerechnet durch 9.200 SchülerInnen, die ganztägig verschränkt unterrichtet werden, das sind 2,6 % aller SchülerInnen der 5.-8. Schulstufe.

Für die offene schulische Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung ergibt sich ein Schätzwert von 34.000 SchülerInnen, das sind 9,7 % aller SchülerInnen der 5.-8. Schulstufe, was einen geschätzten Anteil von 12,3 % für die schulische Tagesbetreuung in der Sekundarstufe I ergibt (Hörl, Konrad, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012, S. 286).

Laut der Pressekonferenz zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung vom 13. Juni 2013 (Schmied & Mödlhammer, 2013), wird die aktuelle Betreuungsquote von SchülerInnen in der schulischen Tagesbetreuung nach Bundesländern berichtet bzw. für das Schuljahr 2013/14 folgendermaßen prognostiziert (siehe Tabelle 8). Es handelt sich hier jedoch um eine Übersicht von SchülerInnen an allgemeinen Pflichtschulen (APS) und allgemein bildenden höheren Schulen (AHS). Es wird hier nicht zwischen Primar- und Sekundarstufe I unterschieden.

Tabelle 8: SchülerInnen in Tagesbetreuung / Betreuungsquote nach Bundesländern

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Burgenland	10,77%	13,99%	15,90%	19,72%	21,63%	24,43%	24,67%
Kärnten	6,54%	8,56%	8,47%	9,11%	9,85%	11,21%	10,66%
Niederösterreich	6,26%	7,42%	8,86%	10,68%	11,64%	12,69%	13,80%
Oberösterreich	5,01%	5,65%	6,42%	6,63%	6,82%	9,33%	10,70%
Salzburg	7,52%	12,19%	12,76%	11,81%	13,53%	15,01%	16,77%
Steiermark	8,91%	10,15%	12,07%	12,86%	13,63%	14,37%	15,30%
Tirol	4,67%	6,45%	6,04%	6,96%	7,47%	8,78%	9,31%
Vorarlberg	16,39%	17,20%	20,14%	20,28%	20,93%	24,44%	25,47%
Wien	26,29%	30,33%	33,18%	33,58%	34,93%	35,96%	38,12%
Österreich	**10,68%**	**12,69%**	**14,15%**	**14,96%**	**15,92%**	**17,51%**	**18,75%**

Anm.: Betreuungsquote 2013/14 auf Basis der Hochrechnung aus dem vorläufigen Stellenplan inkl. Mittagsbetreuung in AHS

Durch den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung auf 200.000 Plätze bzw. 30% Gesamtbetreuungsquote bis 2018/19 (siehe dazu Kapitel 2.5.2) wird von einer linearen Weiterentwicklung in der Aufteilung zwischen Primar- und Sekundarstufe I ausgegangen, was einer Verdopplung der Zahlen in der Sekundarstufe I entsprechen würde, da es bereits jetzt in der Primarstufe eine höhere Betreuungsquote gibt. Das würde in der Sekundarstufe I eine **Zielgröße** von **18.400 SchülerInnen** bedeuten, **die künftig ganztägig verschränkt unterrichtet werden,** und von 68.000 SchülerInnen, die eine Nachmittagsbetreuung besuchen.

3.1.4 Gesundheitsdaten

Die Daten zu Gesundheitszustand und weiteren Gesundheitsdeterminanten stehen für die Altersgruppe der 10- bis 14-Jährigen über die Health-Behaviour in School-aged Children (HBSC) Längsschnitt-Studie, die unter der Schirmherrschaft der Weltgesundheitsorganisation (WHO-Regionalbüro für Europa) und in Österreich vom Ludwig Boltzmann Institute for Health Promotion Research durchgeführt wird, zur Verfügung.

Die Darstellung der folgenden Daten basiert einerseits auf Daten der *HBSC-Studie* des Erhebungszeitraumes 2009/10 (Ramelow, Griebler, Hofmann, Unterweger, Mager, Felder-Puig & Dür, 2011) und andererseits auf Daten der *Studie zum Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule* aus dem Jahr 2005 (Eder, 2007), die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragt wurde.

Die Grundgesamtheit für die Zufallsstichprobe der *HBSC-Studie* (Ramelow, Griebler, Hofmann, Unterweger, Mager, Felder-Puig & Dür, 2011) umfasst alle österreichischen Schulklassen der 5., 7., 11. und 13. Schulstufe und ist repräsentativ für die Gesamtpopulation der gleichaltrigen österreichischen SchülerInnen. Es wurden 6.493 11-, 13-, 15- und 17-jährige SchülerInnen mittels Selbstausfüller befragt.

Im Zuge der *Studie zum Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule* (Eder, 2007) wurden 7.625 SchülerInnen in 339 Klassen der 4.-12. Schulstufe in 126 Schulen mittels Selbstausfüller befragt.

3.1.4.1 Gesundheitszustand

- 37,2% der SchülerInnen geben an, über eine ausgezeichnete, 48,5% über eine gute Gesundheit zu verfügen.
- Die durchschnittliche Lebenszufriedenheit der SchülerInnen liegt bei 7,53 auf einer Skala von 0 (sehr niedrig) bis 10 (sehr hoch).
- Die durchschnittliche Beschwerdelast (Kopf-, Rücken-, Magen/Bauchschmerzen, allgemein schlechtes Befinden, Gereiztheit, Nervosität, Schlafstörungen, Müdigkeit/Erschöpfung) liegt bei 34,25 auf einer Skala von 0 (sehr niedrig) bis 100 (sehr hoch).
- Die häufigsten Beschwerden, unter denen die österreichischen SchülerInnen mehrmals pro Woche leiden, sind Einschlafstörungen (17,2%), Kopfschmerzen (14,4%) und Gereiztheit bzw. schlechte Laune (14,2%).
- Mädchen schätzen ihren Gesundheitszustand, ihre Lebenszufriedenheit prinzipiell schlechter und ihre Beschwerdelast höher ein als Burschen.
- Ältere SchülerInnen geben ebenfalls einen schlechteren Gesundheitszustand, eine niedrigere Lebenszufriedenheit und eine höhere Beschwerdelast an als jüngere Mädchen und Burschen.
- Nur 48,6% der Kinder und Jugendlichen geben an, über „ungefähr das richtige Gewicht“ zu verfügen; rund 37% fühlen sich zu dick. Den selbst berichteten Angaben zu Körpergröße und -gewicht zufolge sind jedoch nur 12,3% als übergewichtig und 2,8% als adipös einzustufen.

3.1.4.2 Gesundheits- und Risikoverhalten

- Bewegung
  Nur ein Fünftel der SchülerInnen (20,4%) hält sich an die Bewegungsempfehlungen für tägliche körperliche Aktivität im Ausmaß von mindestens 60 Minuten.
- Freizeitverhalten – Fernsehen, Computer & Co.
  Im Gegensatz dazu werden durchschnittlich fünf Stunden an Schultagen und sieben Stunden an schulfreien Tagen mit sitzendem Freizeitverhalten verbracht, z.B. mit Fernsehen oder vor dem Computer.
- Ernährung
  57,6% der SchülerInnen essen weder täglich Obst noch Gemüse. Umgekehrt konsumieren 39% der Mädchen und Burschen täglich entweder Süßigkeiten oder süße Limonaden oder beides.
- Frühstücksverhalten
  Die meisten SchülerInnen frühstücken unter der Woche entweder mit täglicher Regelmäßigkeit (50,4%) oder überhaupt nie (32,2%). Hier wird sichtbar, wie stark es sich dabei um ein Gewohnheitsverhalten handelt.
- Rauchen
  25,4% der Befragten aller untersuchten Altersstufen geben an zu rauchen. Ein Fünftel der 15-Jährigen raucht täglich. Seit 2001 ist der Anteil der 11- und 15-jährigen täglich Rauchenden zurückgegangen (vor allem bei den 15-jährigen Mädchen). Der Anteil der 13-jährigen täglich Rauchenden ist leicht gestiegen.
- Alkohol
  25,1% der SchülerInnen aller untersuchten Altersstufen trinken mindestens einmal in der Woche Alkohol, bei den 15-jährigen Burschen sind es 31% und bei den 15-jährigen Mädchen 26,9%.

3.1.4.3 Schulische Determinanten

Schulische Determinanten wirken sich deutlich auf die subjektive Gesundheit aus.

- Schulzufriedenheit
  Die Schulzufriedenheit nimmt mit zunehmendem Alter ab. 50,4% der 11-jährigen Burschen und Mädchen gefällt es sehr gut in der Schule. Mit 13 Jahren halbiert sich dieser Anteil auf 25,4% und bleibt dann bei den 15-Jährigen in etwa auf diesem Niveau (26,9%).
- Schulische Belastung
  Die schulische Belastung nimmt mit dem Alter zu. 60,8% fühlen sich in leichtem Ausmaß belastet. 21% der 15-jährigen Burschen und Mädchen fühlen sich bereits ziemlich stark belastet.
- Beziehung zu den MitschülerInnen
  68,1% haben eine sehr oder eher gute Beziehung zu den MitschülerInnen. Rund ein Viertel (25,8%) gibt an, eher schlechte Beziehungen zu den anderen SchülerInnen zu haben.
- Beziehung der SchülerInnen zu ihren PädagogInnen
  Rund zwei Drittel der SchülerInnen der 4.-8. Schulstufe fühlen sich von den Lehrpersonen meistens fair behandelt und drei Viertel der SchülerInnen denken, „bei den meisten“ Lehrpersonen beliebt zu sein.

3.1.4.4 Mitsprachemöglichkeit im Unterricht

- Während bei 11-jährigen AHS-SchülerInnen etwa 54% von geringen Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht berichten, gilt dies für 63% der HauptschülerInnen.
- Bei den 13- bis 15-Jährigen berichten über alle Schultypen hinweg rund 60% der SchülerInnen von zu geringen Mitsprachemöglichkeiten im Unterricht.

3.1.4.5 Soziale Beziehungen in der Familie

Nachweislich besteht ein starker Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen in der Familie und der subjektiven Gesundheit.

- Elterliche Zuwendung
  Die elterliche Zuwendung ist insgesamt in hohem Ausmaß gegeben. Bei den 11-Jährigen ist diese am höchsten: 93% der Burschen und 90,2% der Mädchen erhalten ein hohes Ausmaß an Zuwendung von Seiten der Mutter bzw. des Vaters. Das geringste Ausmaß elterlicher Zuwendung wird von den 15-jährigen SchülerInnen angegeben. Rund 20% geben an, nur ein mittleres Ausmaß an empathischer Zuwendung zu erhalten.
- Kommunikation mit den Eltern
  Die Kommunikation mit den Eltern ist insgesamt sehr gut. Sehr viele SchülerInnen stufen die Kommunikation mit den Eltern als sehr leicht oder leicht ein. Nur die 13-jährigen Mädchen stufen die Kommunikation mit der Mutter (23,3%) und mit dem Vater (50,5%) als schwer oder sehr schwer ein.

3.2 Politik- und Vorhabensanalyse

3.2.1 Hintergrund

Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in vielen Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird. Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für einen Regierungsbeschluss für den Ausbau von Ganztagsschulangeboten (Hörl et al., 2012).

Mit der Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote für SchülerInnen sind vielfältige Erwartungen verknüpft. Hörl et al. (2012) unterscheiden zwischen sozialpolitischen, bildungspolitischen und pädagogischen Argumenten. Aus sozialpolitischer Sicht stehe der Betreuungsaspekt im Vordergrund. Die bildungspolitische Argumentation zielt auf eine nachhaltige gesellschaftsrelevante Bildungswirkung und pädagogisch wird für die Etablierung von günstigen schulischen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der SchülerInnen argumentiert, dabei wird häufig explizit für die verschränkte Form (GTS) plädiert. In Abbildung 5 sind die Argumente zusammengefasst:

Abbildung 5: Sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente für schulische Tagesbetreuung.

Sozialpolitische Argumente: Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern	• Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit) • Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen • Sicherung der Betreuung der Kinder (Kompensation) • Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien
Bildungspolitische Argumente: Leistungsfähigkeit des Systems steigern	• Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden) • Ausschöpfung der Begabungsreserven • Reduktion der Klassenwiederholungen • Anhebung des Bildungsniveaus • Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen
Pädagogische Argumente: Neue Lernkultur – Lern- und Lebenswelt verknüpfen	• Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen • Interessens- und Begabungsförderung • individualisierte Lernzugänge • Verbesserung schulischer Leistungen (Fördern und Fordern) • Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung • Zeit zum Spielen, Aufbau von Gemeinschaft, Verantwortung etc. (Gleichaltrigengruppe) • Kooperationen / Öffnung nach außen

Quelle: Hörl et al., 2012.

3.2.2 Gesetzliche Regelungen und Bestimmungen

Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 wurde durch eine Änderung des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (§ 8d Abs. 2 und 3 SchOG, siehe Infobox) die Einrichtung von ganztägigen Schulformen im Regelschulwesen gesetzlich neu geregelt: Allgemeinbildende Pflichtschulen (= Volksschulen, Sonderschulen, Neue Mittelschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen) und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind seither gesetzlich verpflichtet, die Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten. Zuständig für die Errichtung der schulischen Tagesbetreuung ist der jeweilige Schulerhalter. Das sind in der Regel bei den Pflichtschulen die Gemeinden und bei der AHS-Unterstufe der Bund. Bei der Organisationsform der Betreuung wird zwischen offener Form (Nachmittagsbetreuung) und verschränkter Form (GTS) unterschieden. In Tabelle 9 sind die beiden Organisationsformen gegenübergestellt (Hörl et al., 2012, S. 269; BMUKK, 2012).

Tabelle 9: Organisationsformen der schulischen Tagesbetreuung.

Nachmittagsbetreuung	**Ganztagsschule**
Die Anmeldung für die Nachmittagsbetreuung der Tagesbetreuung kann **für alle oder auch einzelne Tage** erfolgen und gilt für **ein Schuljahr**.	Die Anmeldung für die verschränkte Form der Tagesbetreuung erfolgt **für alle Schultage** und gilt für die **Dauer des Schulbesuchs**.
Die Nachmittagsbetreuung **kann klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend** durchgeführt werden.	Sie gilt immer für **eine ganze Klasse und für die Dauer eines Schulbesuchs**.
Unterricht am Vormittag, Betreuungsteil am Nachmittag	Bei der verschränkten Form **wechseln Unterrichts-, Lern- und Freizeit im Laufe eines Tages ab.**
Bei einer **Anmeldezahl von mindestens 10 Kindern** für mindestens 3 Tage die Woche haben die Eltern an einer AHS einen **Rechtsanspruch auf die Einführung** der **Nachmittagsbetreuung.** Für den Bereich der öffentlichen Pflichtschulen legen die Landesgesetze der Bundesländer fest, ab wann eine Nachmittagsbetreuungsgruppe geführt wird. Diese ist aber jedenfalls mit mindestens 15 Kindern **klassen-, schulstufen- oder schulübergreifend** zu führen. Bei einer **schulartenübergreifenden Tagesbetreuung** gilt der **Rechtsanspruch** bereits bei einer **Anmeldezahl von 12 Kindern.**	Bei der **verschränkten Form der Tagesbetreuung** besteht der **Rechtsanspruch** auf eine Tagesbetreuung bei **Zustimmung von mindestens zwei Drittel der Eltern und der PädagogInnen** der betroffenen Klasse. In der AHS zusätzlich auch zwei Drittel der SchülerInnen (SGA).
Betreuung Montag bis Freitag bis mindestens 16.00 Uhr.	Betreuung Montag bis Freitag bis mindestens 16.00 Uhr. Am **Freitag** ist in der **verschränkten Form** ein **Ende ab 14.00 Uhr** möglich.
Der Schulerhalter entscheidet über die Höhe des Selbstkostenanteils für Verpflegung und Freizeit.	Der Schulerhalter entscheidet über die Höhe des Selbstkostenanteils für Verpflegung und Freizeit.

Infobox gesetzliche Grundlagen – Schulorganisationsgesetz

Begriffsbestimmungen § 8 lit j
Im Sinne des Bundesgesetzes sind zu verstehen:
j) unter ganztägigen Schulformen Schulen mit Tagesbetreuung, an denen neben dem Unterricht eine Tagesbetreuung angeboten wird, wobei zum Besuch der Tagesbetreuung eine Anmeldung erforderlich ist und die Tagesbetreuung aus folgenden Bereichen besteht:
aa) gegenstandsbezogene Lernzeit, die sich auf bestimmte Pflichtgegenstände bezieht, und/oder
bb) individuelle Lernzeit sowie
cc) jedenfalls Freizeit (einschließlich Verpflegung);

Führung ganztägiger Schulformen § 8d Abs 1. bis 3 SchOG
§ 8d. (1) Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden. **Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist erforderlich, dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind sowie dass die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der betroffenen Schüler und mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer zustimmen; in allen übrigen Fällen sind der Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt zu führen.** Bei getrennter Abfolge dürfen die Schüler für den Betreuungsteil in klassen-, schulstufen- oder schulübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden; der Betreuungsteil darf auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden.

(2) Der Festlegung der Standorte öffentlicher ganztägiger Schulformen hat eine Information der Erziehungsberechtigten voranzugehen. Auf der Grundlage der für die Bildung einer Schülergruppe (getrennte Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung) bzw. einer Klasse (verschränkte Form von Unterricht und Tagesbetreuung) erforderlichen Zahl an Anmeldungen von Schülern für die Tagesbetreuung ist die Schule als solche mit Tagesbetreuung zu führen.

(3) **(Grundsatzbestimmung)** Öffentliche allgemein bildende Pflichtschulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a Abs. 1 sind, können als ganztägige Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) geführt werden. Die Festlegung der Standorte solcher ganztägiger Schulformen hat auf Grund der Vorschriften über die Schulerhaltung zu erfolgen, wobei auf die Zahl der Anmeldungen von Schülern zur Tagesbetreuung abzustellen ist, die Schulerhalter zu befassen sind und – unbeschadet des § 8a Abs. 3 sowie unter Bedachtnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreuungsangebote – eine klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15, bei sonstigem Nichtzustandekommen einer schulischen Tagesbetreuung auch bei schulartenübergreifender Führung jedenfalls ab 12 angemeldeten Schülern zu führen ist.

Akademische Freizeitpädagogin/akademischer Freizeitpädagoge
Seit 2012 wird an den pädagogischen Hochschulen ein Lehrgang zur Freizeitpädagogik (zwei Semester, mit Praxis) angeboten. Die ausgebildeten FreizeitpädagogInnen sollen in den Schulen (offene und verschränkte Form) bei der Freizeitgestaltung unterstützen. Die Anstellung erfolgt über den jeweiligen Schulerhalter bzw. durch einen beauftragten Verein. Mit der Schaffung des neuen Berufsbildes soll der Bereich der Freizeit auch qualitativ eine Aufwertung erfahren und den SchülerInnen verschiedene Arten einer sinnvollen Freizeitgestaltung (sportlich, musikalisch, künstlerisch, naturwissenschaftlich-technisch, usw.) näher gebracht werden. Die Ausbildung richtet sich an SportlerInnen, TrainerInnen, Lehrwarte, MusikschullehrerInnen, MusikerInnen, KünstlerInnen, FreizeitbetreuerInnen, Studierende und sonstige Interessierte (BMUKK, 2013).

3.2.3 Ausbau schulische Tagesbetreuung

Bereits im Juli 2011 wurde der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (offene und verschränkte Form) bis 2015 vom Parlament beschlossen. *„Die Anzahl an qualitativ hochwertigen Plätzen in der schulischen Tagesbetreuung soll von 105.000 auf 160.000 bis 2015/16 ausgebaut werden. Zu diesem Zweck werden jährlich 80 Millionen Euro durch den Bund, also insgesamt 320 Millionen Euro, in diesen Ausbau österreichweit investiert. Zur weiteren Umsetzung wurde zwischen Bund (BMUKK) und Ländern eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen abgeschlossen. Diese umfasst eine Anschubfinanzierung in Form eines jährlichen Zweckzuschusses zu den Personalkosten im Freizeitbereich der schulischen Tagesbetreuung in der Kernzeit von 8.00 bis 16.00 Uhr (jährlich bis zu € 8.000,- pro Gruppe) bzw. zu den infrastrukturellen Maßnahmen (einmalig bis zu € 50.000,- pro Gruppe). Den Ländern wurden bis November 2012 bereits € 119.449.998,81 für den Ausbau überwiesen. In den Jahren 2013 und 2014 stehen den Ländern noch zusätzlich € 80.699.999,20 zur Verfügung“* (Schmied, 2012).

Im Dezember 2012 wurden der weitere Ausbau der Betreuung und eine Verlängerung der Finanzierung bis 2018 beschlossen. *„Die bisherigen finanziellen Ressourcen für schulische Tagebetreuung sollen fortgeschrieben werden, ab 2014 will die Bundesregierung in Summe zu den vereinbarten 80 Millionen Euro weitere bis zu maximal 80 Millionen Euro pro Jahr in qualitätsvolle schulische Tagesbetreuung investieren. Die Betreuungsquote in der schulischen Tagesbetreuung soll von derzeit 18% auf 30% erhöht werden. Bis 2018/19 sollen die derzeit bestehenden Plätze auf 200.000 für die schulische Tagesbetreuung ausgeweitet werden. Zur legistischen Umsetzung wird ein Zusatz zur Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG in Abstimmung mit den Bundesländern sowie dem Städtebund und Gemeindebund vorbereitet und dem Ministerrat zur Beschlussfassung vorgelegt. Bei der Förderungsabwicklung werden vom BMUKK definierte Qualitätsstandards bei der Ausgestaltung der Tagesbetreuung vorgegeben und die Mittel nach Qualitätskriterien objektiviert vergeben. Den Bundesländern stehen Abrufkontingente zur Verfügung, wobei die zusätzlichen Mittel für den zusätzlichen Bedarf zur Verfügung stehen. Zusätzlich werden in Absprache mit den Bundesländern sowie dem Städtebund und dem Gemeindebund begleitende Informationsmaßnahmen entwickelt, um das Angebot der schulischen Tagesbetreuung in zumutbarer Entfernung zum Wohnort - in allen Regionen, in der Stadt wie auf dem Land - bedarfsorientiert und flächendeckend auszubauen. Im Sinne der Treffsicherheit soll mit den genannten Partnern ein Übersichtsplan ausgearbeitet werden. Im Rahmen der Zusatzvereinbarung zur bestehenden Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG soll eine jährliche, nachweisliche und auf jeder Schulstufe bzw. bei Schuleinschreibung stattfindende Bedarfserhebung für alle Pflichtschulstandorte (Angabe der betroffenen Eltern) vereinbart werden“* (Schmied, 2012).

„Ein besonderes Augenmerk soll auf die Förderung von Bewegung und Sport in der schulischen Tagesbetreuung gelegt werden. Durch gezielte Angebote im Rahmen der schulischen Tagesbetreuung und verstärkte Kooperationen mit Sportvereinen soll die Freude an Bewegung vermittelt werden“
(Schmied, 2012).

Abbildung 6: Ausbau schulische Tagesbetreuung - Übersicht Phase 1 und 2

	zusätzliche Plätze	Plätze schulische Tagesbetreuung absolut (inkl. Mittagsbetreuung)	Betreuungsquote schulische Tagesbetreuung
Stand aktueller Ausbau (2012/13)		119.036 Plätze	**17,55 %**
Ziel Ausbauphase 1 (2011/12-2015/16)	+ 46.000 Plätze	161.000 Plätze	**23,74 %**
Ziel Ausbauphase 2 (2015/16-2018/19)	+ 39.000 Plätze	200.000 Plätze	**29,49 %**

Quelle: Schmied & Mödlhammer, 2013, eigene Darstellung.

Bei einer Pressekonferenz von Bildungsministerin Claudia Schmied und Gemeindebundpräsident Helmut Mödlhammer am 13. Juni 2013 in Wien wurden die Eckpunkte der neuen 15a-Vereinbarung vorgestellt. Die Weiterentwicklung der 15a-Vereinbarung erfolgte gemeinsam mit den Bundesländern, vertreten durch den Vorsitzenden der Landeshauptleutekonferenz, Landeshauptmann Markus Wallner, dem Bundesministerium für Finanzen, vertreten durch Finanzministerin Maria Fekter, und den Schulerhaltern (Gemeinden), vertreten durch den Gemeindebundpräsidenten sowie dem Städtebund.
Basierend auf den bisherigen Erfahrungen wurden folgende neue Regelungen erarbeitet:

- *„**Planungssicherheit** durch Verlängerung bis zum Budgetjahr 2018.*
- ***Zusätzliche Mittel** bis zum Budgetjahr 2018 für die Bundesländer auch für Infrastruktur.*
- ***Inflationsanpassung** der Höchstbeträge ab dem Budgetjahr 2015:*
    - *Personal (also vor allem FreizeitpädagogInnen für den Freizeitbereich, das vom Schulerhalter bezahlt werden muss) von € 8.000,- auf € 9.000,- pro Gruppe,*
    - *Infrastruktur von € 50.000,- auf € 55.000,- pro Gruppe (Investitionszuschuss).*
- ***Kleinere Gruppengrößen.** Erfüllt eine Gruppe die sogenannten erweiterten Zielsetzungen für qualitätsvolle Tagesbetreuung, kann eine Gruppe geteilt werden und somit können pro Gruppe zwei FreizeitpädagogInnen für einen qualitativ hochwertigen Freizeitteil zum Einsatz kommen. Zu diesen Kriterien gehören:*
    - *integrative Betreuungsangebote, die etwa auch Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Zugang zur Tagesbetreuung ermöglichen.*
    - *Tagesbetreuung mit erhöhten Qualitätskriterien etwa bei Kooperationen, Förderung und Individualisierung nach den Richtlinien für das Gütesiegel für schulische Tagesbetreuung.*
    - *Dadurch wird noch bessere und individuellere Förderung der SchülerInnen am Standort möglich.*
- *Herstellung von **gleichen Rahmenbedingungen** zum Ausbau der **Tagesbetreuung** in getrennter Form von Unterrichts- und Betreuungsteil und jener mit **verschränkter Abfolge** von Unterrichts- und Betreuungsteil.*
- *Die Mittel aus dem 15a-Vertrag können für Infrastruktur und Personal **flexibel** eingesetzt werden, falls der Betrag im Vorjahr nicht ausgeschöpft wurde.*
- ***Flexibilität beim Mitteleinsatz:** 20 % der Mittel, die nach einem festgelegten Schlüssel im jeweiligen Bundesland zwischen Infrastrukturzuschüssen und Personalzuschüssen aufgegliedert sind, können von 2016 bis 2018 unter Beibehaltung der Gesamtsumme, die dem jeweiligen Bundesland zur Verfügung steht, vom jeweiligen Personal-Topf in den Infrastruktur-Topf umgeschichtet werden. Damit sind Investitionen in die Schulinfrastruktur, die in der Einführungsphase am Standort notwendig sind, leichter zu finanzieren.*

- *Alle **privaten Schulen** mit Öffentlichkeitsrecht sind künftig anspruchsberechtigt.*
- ***Personalkosten** der Schulerhalter für den Freizeitbereich können auch für die Zeit bis **18.00 Uhr** (bisher bis 16.00 Uhr) aus Mitteln des 15a beglichen werden" (Schmied & Mödlhammer, 2013).*

Die neue 15a-Vereinbarung (Vertrag zwischen Bund und Ländern) zum weiteren Ausbau ganztägiger Schulformen wurde im Juli 2013 vom National- und Bundesrat beschlossen.

Das BMUKK stellt ab Juli 2013 allen Stakeholdern – Schulerhaltern, Schulleitungen, Elternvertretungen und Vereinen – gezielt Informationsmaterialien zur Verfügung, mit denen der rasche und unbürokratische Zugang zu Fördermitteln aus dem 15a-Vertrag sichergestellt werden soll.

Im Jahr 2011 gab es zudem zwei Initiativen (Bildungsdialog der österreichischen Sozialpartner und das Volksbegehren der Bildungsinitiative „Österreich darf nicht sitzen bleiben"), bei denen der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung gefordert wurde. Im Volksbegehren wurde für ein flächendeckendes Angebot und für die Einführung einer achtstündigen verschränkten GTS als Regelschule plädiert (Volksbegehren Bildungsinitiative, 2011).

In der Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie des Bundesministeriums für Gesundheit (BMG) wird bei Ziel 6 „Bildung als zentralen Einflussfaktor auf Gesundheit positiv nutzen" als eine Maßnahme die Forcierung des Ausbaus der ganztägigen Schulbetreuung unter Berücksichtigung der Anforderungen in Hinblick auf Gesundheitsförderung gefordert (BMG, 2012a, S. 21).

Inhalt der Diskussionen rund um den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung sind mit Ausnahme der Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie somit meist sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente. Die gesundheitlichen Auswirkungen der Organisationsform waren bis dato noch nicht Gegenstand laufender politischer Diskussionen und die vorliegende GFA möchte hier einen Beitrag zur Diskussion leisten.

3.2.4 Einstellung der ÖsterreicherInnen zur schulischen Tagesbetreuung

Von Bedeutung für das Gelingen von bildungspolitischen Reformvorhaben ist die Akzeptanz in den betroffenen Bevölkerungsgruppen (Eltern, PädagogInnen, Schulerhalter). In den letzten Jahren wurden vermehrt telefonische Umfragen zu dieser Thematik von österreichischen Markt- und Meinungsforschungsinstituten (z.B. IFES, SORA, Spectra) durchgeführt. Zwischen offener und verschränkter Form wird in den Erhebungen nur selten differenziert. Zusammenfassend zeigen die Befunde eine hohe Akzeptanz gegenüber ganztägigen schulischen Angeboten in der Bevölkerung und bei den Eltern. Der Anteil jener, die für einen Ausbau des Angebots stimmen, ist im Zeitverlauf immer weiter gewachsen. So stimmten 2011 (IFES-Umfrage) bereits ¾ der Befragten der Aussage „Der weitere Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung, also ganztägiger Schulformen, ist eine gute Sache" zu. PädagogInnen stehen dem Konzept der GTS dagegen gespalten gegenüber: 45% sind dafür, 50 % – tendenziell dienstjüngere PädagogInnen – dagegen (MARKET-Umfrage, 2011). Bei einer Befragung von BürgermeisterInnen im Jahr 2005 (Lachmayr) zeigte sich eine grundsätzliche Akzeptanz mit Vorbehalten hinsichtlich der Umsetzung (Hörl et al., 2012, S. 278-288). Eine aktuelle, von der Arbeiterkammer Steiermark beauftragte Studie, bei der 600 Eltern telefonisch befragt wurden, zeigt, dass Eltern über das Angebot an ganztägigen Schulformen schlecht informiert sind. Bei der Befragung wurde zwischen Nachmittagsbetreuung und GTS unterschieden und die Eltern wurden gefragt, ob ihnen diese Schulformen bekannt sind. Nur 37,5 Prozent der Befragten gaben an, von beiden Schulformen schon gehört zu haben (bmm, 2013).

3.2.5 Qualitätsstandards und Gütesiegel

Um einen Einblick in die innere Organisation, Gestaltung und Nutzung der schulischen Tagesbetreuung in Österreich zu bekommen, wurde im Zuge der Erstellung des Bildungsberichtes im März/April 2012 eine Primärerhebung unter den SchulleiterInnen der rund 1500 ermittelten Schulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass schulische Tagesbetreuung (meint offene und verschränkte Form) je nach Schulstandort sehr unterschiedlich strukturiert und organisiert ist. Nachholbedarf wird von den AutorInnen im Bereich der pädagogischen Qualitätsmerkmale (Konzepte, Koordinationsstrukturen, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Qualifikationen, Unterstützung der PädagogInnen durch SchulpsychologInnen, Kooperationen mit der schulischen Umwelt) gesehen (Hörl et al., 2012, S. 284ff).

Auch die Informationseinholungen im Rahmen der GFA haben gezeigt, dass es kein einheitliches „Konzept" für die Nachmittagsbetreuung und die GTS gibt. Die gesetzlichen Bestimmungen (siehe Infobox, 3.2.2) bilden lediglich den Rahmen für die Umsetzung, die Ausgestaltung der Angebote obliegt den jeweiligen Schulen.

Das BMUKK hat unter Einbindung von ExpertInnen einen Empfehlungskatalog (84 Seiten) zur Umsetzung gelungener schulischer Tagesbetreuung (offene und verschränkte Form) erstellt. *„Die Broschüre besteht vor allem aus Empfehlungen, wie die Qualität in der schulischen Tagesbetreuung gesichert bzw. verbessert werden kann. Die Empfehlungen können für Eltern Kriterien für die Schulwahl ihrer Kinder, aber auch eine Orientierungshilfe sowie Anregungen für Schulen und Schulerhalter sein. Die Empfehlungen beruhen in erster Linie auf Erfahrungen von Praktikern, einer vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebenen Studie und Auswertungen von Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum"* (BMUKK, 2007, S. 5).

Empfehlungen werden in folgenden Bereichen formuliert:

- Förderung im Lern- und Freizeitbereich
- Freizeit in der schulischen Tagesbetreuung
- Interaktionen, Kooperationen und Beziehungen – Bedürfnisse und Wünsche
- Organisation und Administration

Als Bedingungen für das Gelingen guter schulischer Tagesbetreuung werden folgende Punkte genannt (BMUKK, 2007, S. 69ff):

Kommunikation: Kommunikationsbereitschaft und ein regelmäßiger Informationsaustausch auf allen Ebenen – zwischen den KollegInnen der Tagesbetreuung, Vormittags- und Nachmittagslehrkräften, Eltern und Betreuungspersonen; engagierte und überzeugte Haltung der Schulleitung.

Schulklima: vollständige Integration des Betreuungsteams (kollegiales Arbeitsklima), Mitsprachemöglichkeiten, Schaffung und Finanzierung einer entsprechenden Infrastruktur.

Flexibilität des Systems der ganztägigen Schulform: spontane Änderung vorgegebener Zeit- oder Arbeitsstrukturen, individuelles Eingehen auf die Situation einzelner SchülerInnengruppen, Professionen-Mix (PädagogInnen, ErzieherInnen, FreizeitpädagogInnen u.a.) mit unterschiedlichen Kompetenzen.

Einfluss auf Personalentscheidung: größeres Mitspracherecht bei Personalentscheidungen oder die Möglichkeit, Lehrkräfte und Betreuungspersonen, die sich nicht bewähren, abzulehnen.

Gezielte Fortbildungsangebote: Fortbildungsverpflichtung (z.B. Freizeitpädagogik, soziale Arbeit) für alle in der Tagesbetreuung tätigen PädagogInnen.

Rhythmisierung und verpflichtende Elemente an den Nachmittagen: ab 7.00 Uhr individuelles „Ankommen", ab 8.30 Beginn des „offiziellen Unterrichts", Unterricht in Unterrichtsblöcken, die fächerübergreifend organisiert sein können, dazwischen längere Pausen mit der Möglichkeit für Bewegung aber auch Gespräche und Beratung, Mittagessen zwischen 12.00 Uhr bis 12.30 Uhr, letzte (verpflichtende) Unterrichtsblock von 13.30 bis 15.00 Uhr, danach freiwillig zu nutzende Zusatzangebote.

Gütesiegel schulische Tagesbetreuung

Seit 2007 gibt es das Gütesiegel für schulische Tagesbetreuung. Teilnahmeberechtigt sind alle Schulen, die im gesetzlichen Sinn Tagesbetreuung anbieten. Für die Bewertung wurde ein Kriterienkatalog (fünf Qualitätsbereiche) erarbeitet, der auf dem oben erwähnten Empfehlungskatalog beruht. Durch eine Bundesjury werden die Schulen ermittelt, die immer für zwei Jahre das Gütesiegel erhalten. Mit dieser Aktion „Qualität in der schulischen Tagesbetreuung" werden zwei Hauptziele verfolgt:

1. Die mit einem Qualitätsgütesiegel ausgestatteten Schulen dienen als Kompetenzzentren und als good-practice-Beispiele für qualitativ hochwertige Tagesbetreuung, auch über die jeweilige Gemeinde- und Landesgrenze hinaus.
2. Mit dieser Aktion werden Modelle für Veränderungen, die Sinnhaftigkeit von Weiterentwicklungen und viele initiative Fortschritte im Bereich der schulischen Tagesbetreuung aufgezeigt (BMUKK, 2011b).

3.3 Analysephase

Zur Beurteilung der potenziellen Auswirkungen des GTS-Besuchs auf die Gesundheit (d.h. auf die untersuchten Gesundheitsdeterminanten) der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen wurde ein Methodenmix gewählt. Neben einer Literaturrecherche wurden Fokusgruppen mit PädagogInnen und Eltern, Interviews mit ausgewählten ExpertInnen und eine schriftliche SchülerInnenbefragung an drei Grazer Schulen durchgeführt.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungen in Bezug auf bestimmte Determinanten zusammengefasst. Die Reihenfolge entspricht den Ebenen des Determinantenmodells von Dahlgren und Whitehead.

Diese Zusammenstellung bildete die Basis für die gemeinsame Bewertung mit dem Lenkungsausschuss beim Appraisal-WS und für die abschließende Gesamteinschätzung seitens des Projektteams. Die Ergebnisse der Diskussion mit dem Lenkungsausschuss (LA) und die gemeinsame Bewertung der Impactart sind im jeweiligen Subkapitel ausgewiesen. Die Ergebnisse der abschließenden Gesamteinschätzung sind in einer Matrix abgebildet (siehe Anhang K). Eine schriftliche Zusammenfassung der Ergebnisse der Folgenabschätzung findet sich im Kapitel 3.5.

Lebens- und Arbeitsbedingungen

3.3.1 Schulkonzept

Sowohl von den ExpertInnen als auch in den Fokusgruppen wurde ein pädagogisches Schulkonzept als wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer gesundheitsförderlichen GTS genannt.

Literatur
Zum „Schulkonzept“ konnten in der Literatur keine Vergleichsstudien zwischen GTS und NGTS gefunden werden. Im Rahmen des StEG-Projekts wurden jedoch Studien durchgeführt, in denen verschiedene Typen der schulischen Tagesbetreuung (GTS, NB) z.B. in Bezug auf das Schulkonzept verglichen wurden.

Holtappels (zitiert nach Steiner, 2009, S. 85) konnte in einer Querschnittserhebung zeigen, dass in GTS eine erkennbar stärkere konzeptionelle Verbindung zwischen dem Unterricht und den sonstigen Angeboten im Rahmen des Ganztags besteht als in Schulen mit NB und so eine ernsthaftere Integration des GTS-Bereichs in die gesamte pädagogische Arbeit der Schule gewährleistet ist.

Dieser Befund bestätigte sich auch in den Längsschnittuntersuchungen: Die aktive PädagogInnenmitwirkung am Ganztagsbetrieb ist bei GTS etwas höher als bei anderen Schulen mit NB (Spillebeen, Holtappels & Rollett, 2012). GTS weisen somit günstigere Bedingungen für die pädagogische Entwicklungsarbeit auf und betreiben diese intensiver als Schulen mit anderen ganztägigen Angeboten.

ExpertInneninterviews
ExpertInnen nannten für das Gelingen einer gesundheitsförderlichen GTS folgende Bedingungen:

- ein gutes pädagogisches Konzept
- eine gute pädagogische Qualität
- ein hohe Beziehungsqualität
- Möglichkeit der Mitsprache und Mitgestaltung
- eine angemessene Qualität der Räume
- eine gute Verpflegungsqualität

Ein großes Potential wird in der Beständigkeit von Beziehungen, dem Rhythmus und der Regelmäßigkeit von Abläufen in der GTS gesehen.

Fokusgruppe PädagogInnen
PädagogInnen beschrieben ein gutes Konzept wie folgt:

- es fördert allgemein
- es unterstützt die Eigenständigkeit der SchülerInnen
- es fördert die Kreativität der SchülerInnen
- es ermöglicht, die „Schule in der Schule zu lassen“
- es fokussiert Stärken
- es liefert ein Gesamtbild von SchülerInnen
- es ermöglicht, dass Kinder sich in der Schule zu Hause fühlen (haben gemeinsame Regeln)

Schulkonzept-Impactart: Das entsprechende Schulkonzept wird als Voraussetzung für eine GTS eingestuft, es wird daher keine Bewertung vorgenommen. Die Ergebnisse sind in die Erarbeitung der Empfehlungen eingeflossen.

3.3.2 Schulausstattung

Die Schulausstattung stellt neben dem Schulkonzept eine Grundvoraussetzung für das Gelingen einer GTS dar.

Quantitative SchülerInnenbefragung
Hinsichtlich des empfundenen Wohlbefindens an zehn abgefragten Orten der Schule zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den befragten SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 46 GTS, Nr. 51 NGTS).

ExpertInneninterviews
ExpertInnen betonten in diesem Zusammenhang vor allem die Wichtigkeit geeigneter Räumlichkeiten für Bewegung, da die aktuelle Situation diesbezüglich als nicht ideal bzw. sogar als negativ eingestuft wird.

Fokusgruppe Eltern und PädagogInnen
Eltern und PädagogInnen nannten folgende Merkmale der Schulausstattung:

- ausreichend große Räumlichkeiten
- angemessene Ausstattung mit Sitzmöbeln etc.
- eigene Schulküche
- eigenen Speisesaal/Raum (Lärmschutz)
- Ruhezonen/ Rückzugsbereiche
- Vorhandensein von Außenräumen wie Grünflächen und bespielbaren Flächen

Schulausstattung-Impactart: Die adäquate Schulausstattung wird als Voraussetzung für eine GTS eingestuft, es wird daher keine Bewertung vorgenommen. Die Ergebnisse sind in die Erarbeitung der Empfehlungen eingeflossen (siehe Raumdimension).

3.3.3 Schuldruck

Literatur (LA bewertet positiv)
Zu diesem Bereich konnte in der Literatur keine Fall-Kontroll-Studie gefunden werden, die den erlebten Schuldruck von SchülerInnen einer GTS mit jenem von SchülerInnen einer NGTS vergleicht.

Ein Indikator für den von SchülerInnen erlebten Schuldruck könnte die Möglichkeit sein, im schulischen Alltag auf Hausaufgaben zu verzichten und den Arbeitstag eines Schülers/einer Schülerin somit zeitlich planbar zu gestalten.

Popp untersuchte 2012 die Frage, ob eine Grazer Sekundarschule (GTS), die zum Untersuchungszeitpunkt gerade neu gegründet worden war, auf Hausübungen verzichten kann, und wie die Anforderungen und Funktionen, die an Hausaufgaben geknüpft sind, in den Schulalltag integriert werden können.

Die Untersuchung erfolgte durch eine teilnehmende Beobachtung beim offenen Lernen und vernetzten Unterricht in den beiden ersten Klassen (5. Schulstufen), die Sichtung von Lernzielüberprüfungen, die Durchführung von vier Gruppeninterviews mit insgesamt 16 SchülerInnen und durch acht problemzentrierte ExpertInneninterviews mit LehrerInnen und Schulleitung.

"Alle SchülerInnen bestätigten in den Gruppeninterviews, dass die Schule auf Hausübungen sowie auf separate für Hausaufgabenunterstützung vorgesehene Stunden im Schulalltag verzichtet" (S.8). Die SchülerInnen nehmen den individualisierten Unterricht wahr. *„Das differenzierte Offene Lernen mit der Integration der Hausübungen verläuft unbemerkt"* (S.8).

„Trotz der innerschulischen Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen geben die meisten SchülerInnen an, vor Tests und Schularbeiten zuhause zu lernen, wobei gleichzeitig betont wird, dass es sich dabei um eine freiwillige Tätigkeit und nicht um eine Erwartung oder Anforderung seitens der Lehrpersonen handelt" (S.9).

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des empfundenen Schuldrucks zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den befragten SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 40 GTS, Nr. 45 NGTS).

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern berichteten von einer Entlastung durch die Rolle der PädagogInnen und durch alternative Lernformen, die zum Einsatz kommen. Die Kinder fühlten sich zuhause "frei", da sie keine Hausaufgaben mit nach Hause nehmen. Die Lehrkräfte tragen stärker die Verantwortung für die Verankerung des Lernstoffs, weil sie sehen, was in einer bestimmten Zeit erlernbar ist und sie sind für SchülerInnen da. Durch andere pädagogische Konzepte (z.B. Doppelstunden, Arbeit mit Mindmaps, offenes Lernen, Lernwerkstätten etc.) kommt es zu einer Entlastung der SchülerInnen.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen meinten, dass Lernzielkontrollen den Druck von den SchülerInnen nehmen und Lernen „angstfrei“ passiert. Die PädagogInnen sind in der Lernzeit anwesend (veränderte Pädagogen-Rolle), sie sehen, wie lange es braucht, bis Inhalte etc. erfasst werden.

Durch ein offenes Gestalten des Unterrichts kann mit Arbeitsaufträgen jongliert werden, SchülerInnen holen sich die Aufträge im eigenen Tempo ab, PädagogInnen stehen für Fragen der SchülerInnen zur Verfügung.

Schuldruck-Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den vier vorliegenden Datenquellen (3x positiv/1x neutral) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

3.3.4 Mitsprachemöglichkeit

Literatur (LA bewertet positiv)
Auch zu diesem Bereich konnte in der Literatur keine Fall-Kontroll-Studie gefunden werden, die die Mitsprachemöglichkeiten von SchülerInnen einer GTS mit jenen von SchülerInnen einer NGTS vergleicht.

Einen Hinweis auf Beteiligungsmöglichkeiten von SchülerInnen in GTS gibt die 2010 in Deutschland durchgeführte Studie zum Thema Mittagsverpflegung in Schulen mit einem Ganztagsangebot in Nordrhein-Westfalen. In den 165 Sekundarschulen, die an der Studie teilnahmen (davon 81 % GTS), hatten 59 % der SchülerInnen in Bezug auf das Mittagessen ein Mitspracherecht (Kerstin, Clausen & Krämer, 2010).

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet positiv)
SchülerInnen der GTS bewerteten die Möglichkeiten der Partizipation sowohl hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung (MW GTS 2,41, NGTS 1,58 auf einer 0-4 Skala) als auch auf Schulebene (MW GTS 2,49, NGTS 1,85 auf einer 0-4 Skala), (*statistisch signifikant*) als *stärker ausgeprägt* als SchülerInnen der NGTS (Fragen Nr. 43, 45 GTS, Nr. 48, 50 NGTS).

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen sahen in der Einrichtung eines SchülerInnenrates/-parlamentes, Möglichkeiten der SchülerInnenbeteiligung.

Mitsprachemöglichkeit-Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (3x positiv) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

3.3.5 Qualität der Essensverpflegung

Literatur (LA bewertet unklar)
Was die Qualität der Mittagsverpflegung anbelangt, zeigte die bereits oben beschriebene Studie von Kerstin et al. (2010), dass kein Speiseplan das Ziel erreichen konnte, bei allen Menükomponenten die Qualitätsstandards für Schulverpflegung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung zu erfüllen. Es zeigte sich, dass ernährungsphysiologisch unbedeutendere Standards (z.B. Ei-Gerichte, süße Hauptgerichte) am häufigsten empfehlungsgerecht angeboten wurden. Am seltensten wurden die Empfehlungen zum Gemüseangebot erreicht (nur 3,1 % boten ein tägliches Gemüseangebot). Auch ein tägli-

ches Stärkebeilagen-Angebot (12,5 %), maximal achtmal Fleisch (12,5 %) und mindestens viermal Fisch (15,6 %) in 20 Tagen erreichten wenige Speisepläne.

Zu dieser Studie ist einschränkend zu sagen, dass in die Auswertung nur Speisepläne eingingen, die sich auf einen Zeitraum von 20 Verpflegungstagen in vier Wochen bezogen und bei denen eindeutig erkennbar war, welches Menü von der Schule tatsächlich angeboten wurde. Dies war möglich, wenn täglich ein Menü angeboten wurde, was nur bei 32 von 94 zugeschickten Speiseplänen der Fall war (Kerstin et al., 2010).

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen meinten, dass das verbindliche Bereitstellen einer Mittagsmahlzeit schon an sich eine Qualität - im Sinne einer warmen, regelmäßigen Mahlzeit - darstellt. Es wird weiters darauf hingewiesen, dass es konkrete Empfehlungen vom BMUKK für die Mittagsverpflegung in der schulischen Tagesbetreuung gibt.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern bezeichneten eine eigene Schulküche als große Chance für ein ausgewogenes Ernährungsangebot und eine frisch gekochte Mittagsmahlzeit.

Qualität der Essensverpflegung-Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (2x positiv/1x unklar) ergibt eine „positive“ Bewertung.

3.3.6 Integration von Bewegung in den Unterricht

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
Die Chance auf mehr Bewegung im Schulalltag liegt laut ExpertInnen in der GTS in der größeren Gestaltbarkeit des Unterrichts und in den Übergängen zwischen den Lehreinheiten.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern meinten, dass in einer GTS das Lernen (offenes Lernen) nicht nur sitzend erfolgt. Kinder könnten umhergehen, den Gang nutzen etc. Trotzdem gehörte ihrer Ansicht nach Bewegung noch besser in den schulischen Alltag integriert und „ritualisiert“. Es wird gefordert, dass die Kinder 1-2 Mal am Tag ins Freie hinausgehen.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen berichteten, dass im Zuge des Unterrichts ins Freie gegangen wird und Lernen in der Umgebung passiert. Im Winter gilt es jedoch, in der Mittagspause verstärkt bewegte Pausen anzubieten, Turnsäle zu öffnen und Aktivitäten im Freien, wie eine Licht- oder Sonnenpause, zu propagieren.

Integration von Bewegung-Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (3x positiv) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

Soziale und kommunale Netzwerke

3.3.7 Peer und Freundschaftsbeziehungen (außerschulisch)

Literatur (LA bewertet unklar)
Kanevski untersuchte 2008, welche Auswirkung die Dauer des Schulalltags auf die Einbettung der SchülerInnen in Peernetzwerke und Freundschaften hat, und beobachtete Hinweise auf Beeinträchtigungen der Freundschaftsbeziehungen (zitiert nach Kanevski & von Salisch, 2011, S. 104). Bei dieser Studie wurden 114 elf bis 17-Jährige SchülerInnen aus einer Schule, die eine GTS und ein Halbtagssystem (NGTS) anbietet, untersucht. Es ergab sich bei den SchülerInnen in der GTS-Form eine geringere Anzahl von auf Gegenseitigkeit beruhenden (reziproken) Freundschaften als bei den SchülerInnen der NGTS. Außerdem gaben die GTS-SchülerInnen eine geringere Anzahl von inhaltlichen Kontexten an, bei denen sie von ihren KollegInnen Unterstützung erwarten können, als SchülerInnen in der NGTS.

Die oben gefundenen Befunde konnten jedoch in einer weiteren Studie nicht bestätigt werden: In der PIN-Studie (Peers in Netzwerken) untersuchten Kanevski et al. unter anderem, welchen Einfluss die GTS auf die Qualität und Quantität der Peernetzwerke und Freundschaften von Jugendlichen hat (Kanevski & von Salisch, 2011). Hier ist jedoch einschränkend anzumerken, dass die Studie in deutschen Bundesländern durchgeführt wurde, in denen eine sechsjährige Primarstufe existiert und sich der Untersuchungsfokus auf die 7. Schulstufe, in der die Auswirkungen des Wechsels von der Primar- auf die Sekundarstufe beobachtet werden konnten, lag.

Die Studie ergab, dass
- Mädchen in der GTS weniger außerschulische Beziehungspartner angeben als jene in NGTS,
- Burschen in der GTS ähnlich viele außerschulische Beziehungen angeben wie jene in NGTS,
- auf Gegenseitigkeit beruhende (reziproke) einfache und beste Freundschaften häufiger von SchülerInnen der GTS genannt werden als von SchülerInnen der NGTS
- die GTS als Schulform jedoch keinen Effekt auf den neuen Aufbau von reziproken Freundschaften hat.

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet unklar)
Hinsichtlich der Gesamtanzahl an engen Freunden und Freundinnen zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und SchülerInnen der NGTS (Frage Nr. 49 GTS, Nr. 54 NGTS).

SchülerInnen der NGTS geben an, *statistisch signifikant mehr* enge Freunde und Freundinnen zu haben, die mit ihnen dieselbe Schule besuchen (MW GTS 8,1, NGTS 10,5; Frage Nr. 49 GTS, Nr. 54 NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich der (Anzahl an) Freundschaften *keine klare Bewertung hinsichtlich eines Unterschieds* zwischen beiden Schulformen.

ExpertInneninterviews (LA bewertet unklar)
Die ExpertInnen meinten, dass in diesem Alter Freundschaften hauptsächlich aus Schulbeziehungen stammen, d.h., dass verstärkt Beziehungen zu FreundInnen und Peers in der Schule stattfinden.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet unklar)
Eltern berichteten, dass außerschulische Freundschaften grundsätzlich neben einem Besuch der GTS möglich sind. Die Kinder haben nach Schulschluss Zeit, da sie nicht mit den Hausübungen beschäftigt sind. Die Kinder sind nach der Schule z.T. aber auch sozial gesättigt und wollen keine weiteren sozialen Beziehungen.

Insgesamt entscheidet die Qualität der Beziehungen, unabhängig ob es sich um schulische oder außerschulische Beziehungen handelt.

Peer und Freundschaftsbeziehungen (außerschulisch) – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den vier vorliegenden Datenquellen (4x unklar) ergibt die Bewertung „unklar“. Der Lenkungsausschuss ist sich einig, dass weniger die Quantität der Beziehungen und deren Ursprung (schulisch oder außerschulisch) von Bedeutung sind, sondern vielmehr deren Qualität.

3.3.8 SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet positiv)
SchülerInnen der GTS bewerteten das Verhältnis zu ihren PädagogInnen *statistisch signifikant besser* als SchülerInnen der NGTS (MW GTS 2,80, NGTS 2,44 auf einer 0-4 Skala; Frage Nr. 41 GTS, Nr. 46 NGTS).

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen sahen es als Qualität, dass PädagogInnen viel mehr Zeit mit den Kindern verbringen, mit ihnen reden und in Beziehung treten. Man kann eventuellen Störungen Vorrang geben und hat Zeit, diese zu bearbeiten. Die Beziehungen sind qualitativ besser und intensiver, weil man sich ganzheitlicher wahrnimmt und nicht nur den Leistungsbereich im Fokus hat. Die ExpertInnen merkten aber an, dass für leistungsschwache und sozial ungeschicktere Kinder sich die Nähe negativ auswirken könnte.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern stellten fest, dass die Kinder eine hohe Sozialkompetenz erlernen. Es werden eine gute Konfliktkultur und ein soziales Miteinander entwickelt.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen berichteten von einem sehr positiven und starken Beziehungsgefüge zu den SchülerInnen, wichtige Entwicklungsschritte passieren in der Schule. Durch soziales Lernen und das Entwickeln einer Konfliktkultur kommt es zu einer positiven Gruppendynamik und einem sorgfältigen Umgang miteinander. PädagogInnen merkten an, dass die Persönlichkeit der PädagogInnen eine wichtige Rolle spielt. Sie müssen quasi freiwillig in der GTS tätig sein und in Beziehung gehen wollen.

SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den vier vorliegenden Datenquellen (4x positiv) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

3.3.9 SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung

Literatur (LA bewertet positiv, 2 Punkte)
In der bereits oben beschriebenen Studie von Kanevski & von Salisch (2011) konnte gezeigt werden, dass bei SchülerInnen der GTS die Anzahl der Unterstützungskontexte im Vergleich zu SchülerInnen der NGTS im Verlauf des Schuljahres stärker wuchs.

Außerdem entwickelten SchülerInnen der GTS im Verlauf des Schuljahres eine größere Bandbreite von Unterstützungsleistungen (Anzahl von Kontexten von M=4,85 zu M=5,44), in denen die stabil befreundeten Jugendlichen sich Hilfe gaben, während diese Anzahl bei den NGTS-SchülerInnen zurückging (von M=5,88 auf M=4,84) (Kanevski & von Salisch, 2011).

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des Klassenklimas zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den befragten SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 44 GTS und Nr. 49 NGTS).

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen sprachen davon, dass eine GTS leistungsfähiger sei, da sie den Kindern Sozialisationsprozesse bietet, die sie in der Familie nicht mehr haben, weil Geschwister vielleicht nicht mehr da sind und Nachbarskinder fehlen. In einer GTS können die Kinder wichtige soziale (Lebens-)Erfahrungen machen. Ein weiterer Vorteil ist, dass solche Freundschaften auch häufig Lerngemeinschaften sind. Durch die Intensität der Beziehungen bildet sich eine gute Kameradschaft, und es entstehen Netzwerke fürs Leben.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eine GTS ermögliche sehr intensive, enge und dauerhafte Freundschaften, wenn diese auch gut begleitet sind, was für SchülerInnen und PädagogInnen aufwändiger ist.

Wenn Beziehungen jedoch kippen, kann das durch den langen Kontakt problematisch sein und sich negativ auswirken.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen waren der Meinung, dass eine GTS sehr intensive, enge und dauerhafte Freundschaften ermöglicht. Sie erleben, dass die SchülerInnen gut als "Gruppe" im positiven Sinn funktionieren.

SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den fünf vorliegenden Datenquellen (5x positiv/1x neutral) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

3.3.10 Familienklima

Literatur (LA bewertet positiv)
In der oben genannten Studie von Kanevski (2008, zitiert nach Kanevski & von Salisch, 2011, S. 104) wurde gezeigt, dass sich SchülerInnen der GTS eher an den Eltern als Quelle der sozialen Unterstützung orientieren.

Auch in der StEG-Studie wurde die Frage analysiert, welchen Einfluss die Teilnahme an der GTS auf das Familienklima hat. Hier zeigte sich im Längsschnitt, dass Kinder, die die GTS besuchen, einen etwas weniger ausgeprägten Negativtrend in Bezug auf die Bewertung des Familienklimas aufweisen

als Kinder und Jugendliche, die das Ganztagsangebot nicht nutzen. Besonders galt dies für Familien, wo sich die Eltern bei Erziehungsproblemen und bei der Hausaufgabenbetreuung unterstützt fühlten (Züchner, 2011).

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des zu Hause empfunden Familienklimas zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 15 GTS und NGTS).

Auch bei der Frage, wie schwer es den SchülerInnen fällt, mit ihren Eltern zu reden, zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den beiden Schulformen (Frage Nr. 16 GTS und Nr. 17 NGTS).

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen waren sich einig, dass es durch die GTS zu einer Entlastung der Familien kommt, da ein Großteil der schulbezogenen Arbeiten in der Schule erledigt wird und somit das Familienleben nicht stört. Es kommt vor allem zu einer Entlastung der Eltern, da der Bildungsauftrag bei der GTS in der Schule bleibt. Es gibt daher weniger schulisches Konfliktpotential, das die Eltern-Kind Beziehung belastet.
Weiters wird angemerkt, dass Kinder in dieser Altersgruppe ihre Freizeit nicht hauptsächlich mit den Eltern verbringen, da in dieser Altersphase der Abnabelungsprozess stark einsetzt.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern berichteten, dass das Familienklima durch die Schule nicht belastet wird und sie sich eher entlastet fühlen. Kinder bringen durch den Besuch einer GTS eine hohe soziale Kompetenz mit, was angenehm für das Familienklima ist und allgemein weniger Stress bedeutet.

Familienklima-Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den vier vorliegenden Datenquellen (3x positiv/1x neutral) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

3.3.11 Sozialer Aspekt des Essens

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen betonten vor allem den positiven sozialen Aspekt des gemeinsamen Essens (Ritual).

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern sahen das gemeinsame Essen als sehr positiv für den sozialen Zusammenhalt der SchülerInnen aber auch PädagogInnen bzw. weiterem Personal, wobei die pädagogische Begleitung als wichtig erachtet wird. Im Falle einer eigenen Schulküche wird auch die Kommunikation mit der Küche befürwortet, um einen gegenseitig wertschätzenden Umgang zu lernen und zu pflegen.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet unklar)
PädagogInnen berichteten von einer grundsätzlich positiven Gruppendynamik: Kinder probieren und kosten mehr. Aber diese Dynamik kann sich auch ins Negative entwickeln, wenn das Essen nicht schmeckt.

Sozialer Aspekt des Essens – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (2x positiv/1x unklar) ergibt eine „positive“ Bewertung.

Verhalten

3.3.12 Lebenskompetenz

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich der Lebenskompetenz bzw. des Selbstkonzeptes (zwei abgefragte Themenblöcke) zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 20 und 21 GTS und NGTS).

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern sahen, dass die SchülerInnen eigenständiges Lernen lernen und einen hohen Selbstwert sowie Selbstständigkeit entwickeln. Die Selbstorganisation muss aber erlernt werden, da sie für die Kinder sonst sehr fordernd bis überfordernd sein kann.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen merkten an, dass bei einem guten Konzept die Selbstorganisation hoch ist, selbstständiges Entscheiden gelernt wird und SchülerInnen in der Lage sind, Selbstverantwortung zu übernehmen (Lernen, Putzen, Putzplan …).

Lebenskompetenz – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (2x positiv/1x neutral) ergibt eine „positive“ Bewertung.

3.3.13 Bewegungsverhalten

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des Ausmaßes an Bewegung (Anzahl an Tagen pro Woche, an denen für mindestens 60 Minuten körperliche Aktivität ausgeübt wird) zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 24 GTS und NGTS).

Fokusgruppe Eltern (wird in den Empfehlungen aufgenommen)
Eltern forderten, dass Bewegung besser in den schulischen Alltag integriert und „ritualisiert“ wird.

Bewegungsverhalten – Impactart: Die Information aus nur einer vorliegenden Datenquelle (1x neutral) lässt keine Bewertung zu.

3.3.14 Ernährungsverhalten - Regelmäßigkeit

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet unklar)
Die SchülerInnen wurden zur Regelmäßigkeit des Essens (Frühstück und Mittagessen) und zu ihrem Ernährungsverhalten (siehe 3.3.15) befragt.

Frühstück und Mittagessen
Bei der Frage nach der Regelmäßigkeit eines Frühstücks (Anzahl an Schultagen und schulfreien Tagen, an denen ein Frühstück gegessen wird) zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den befragten SchülerInnen der GTS und NGTS (Frage Nr. 26 GTS und NGTS).

SchülerInnen der NGTS gaben an, an *statistisch signifikant mehr* Schultagen pro Woche ein (warmes) Mittagessen zu konsumieren/zu sich zu nehmen als SchülerInnen der GTS (MW GTS 4,33, NGTS 4,68). Hier sei allerdings angemerkt, dass der Wert (die Häufigkeit) bei beiden Gruppen mit 4,3 und 4,7 Tagen pro Woche sehr hoch ist. Bei der Häufigkeit eines (warmen) Mittagessens an schulfreien Tagen zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den Angaben der SchülerInnen beider Schulformen (Frage Nr. 27 GTS und NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich der Regelmäßigkeit des Essens *kein klarer Unterschied* zwischen beiden Schulformen.

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen schätzten die Qualität einer regelmäßigen warmen Mahlzeit positiv ein (siehe weiter oben unter Punkt „Qualität der Essensverpflegung“).

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern waren der Meinung, dass durch den Besuch der GTS eine Regelmäßigkeit des Essens gegeben ist und sich die Kinder dadurch besser ernähren.

Ernährungsverhalten, Regelmäßigkeit – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (2x positiv/1x unklar) ergibt eine „positive“ Bewertung.

3.3.15 Ernährungsverhalten

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet unklar)
Hinsichtlich des Konsums von Obst, Gemüse und zuckerhaltigen Limonaden (wie oft in der Woche) zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage 25 GTS und NGTS). Ein Unterschied zeigte sich lediglich beim Süßigkeitenkonsum: SchülerInnen der NGTS gaben an, statistisch signifikant häufiger Süßigkeiten und Schokolade zu essen als SchülerInnen der GTS (MW GTS 3,37, NGTS 3,84 auf einer 0-6 Skala; Frage 25 GTS und NGTS).
Insgesamt ergibt sich bezüglich des Ernährungsverhaltens kein klarer Unterschied zwischen beiden Schulformen.

Ernährungsverhalten – Impactart: Die Information aus nur einer vorliegenden Datenquelle (1x unklar) lässt keine Bewertung zu.

3.3.16 Alkoholkonsum

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet unklar)
Die SchülerInnen wurden gefragt, wie oft sie Bier, Wein, Spirituosen oder andere alkoholische Getränke konsumieren. Die SchülerInnen der GTS gaben statistisch signifikant *häufiger an* diese vier verschiedenen Arten von alkoholischen Getränken zu trinken als SchülerInnen der NGTS (MW GTS 0,07-0,15, NGTS 0,01-0,06; Frage Nr. 28 GTS und NGTS).

Bei der Frage, ob die SchülerInnen jemals so viel Alkohol getrunken hätten, dass sie richtig betrunken waren, zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* (Frage Nr. 29 GTS und NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich des Alkoholkonsums bei der Berücksichtigung beider Fragen *kein klarer Unterschied* zwischen beiden Schulformen.

Alkoholkonsum – Impactart: Die Information aus nur einer vorliegenden Datenquelle (1x unklar) lässt keine Bewertung zu.

3.3.17 Rauchverhalten

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich der Häufigkeit des Rauchens zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den befragten SchülerInnen der GTS und NGTS (Frage Nr. 30 GTS und NGTS).

Rauchverhalten – Impactart: Die Information aus nur einer vorliegenden Datenquelle (1x neutral) lässt keine Bewertung zu.

3.3.18 Freizeitverhalten

Literatur (wird nicht in die Bewertung aufgenommen)
Die StEG-Studie zeigte, dass SchülerInnen einer NGTS im Vergleich zu SchülerInnen, die an schulischer Tagesbetreuung teilnahmen, auf hohem Niveau mehr Zeit für das Treffen mit FreundInnen und für den Freizeitsport außerhalb von Vereinen aufwenden. Nichts desto trotz stehen die SchülerInnen in ganztägigen Schulformen den SchülerInnen aus NGTS nicht generell in Bezug auf außerschulische Aktivitäten nach (Züchner, zitiert nach Kanevski & von Salisch, 2011, S.102-103). Diese Studie wurde nicht in die Bewertung der GFA aufgenommen, da beim Ganztagsangebot nicht zwischen GTS und NB unterschieden wurde.

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Die SchülerInnen wurden nach ihrem Freizeitverhalten an Schultagen und schulfreien Tagen gefragt. Konkret wurden sie gefragt, wie lange sie sich in der Freizeit mit a) Fernsehen/Video/DVD schauen, b) Spiele spielen am Computer/Handy/auf der Spielkonsole, c) Musik hören, d)Lesen zum Vergnügen, e) Nachhilfeunterricht nehmen, f) Lernen für die Schule, g) Instrument spielen und h) Sport ausüben beschäftigen.

Schultage
Hinsichtlich der Zeit, die SchülerInnen in ihrer Freizeit an Schultagen mit Fernsehen (auch Videos, DVDs), Musikhören, Lesen zum Vergnügen und dem Spielen eines Instruments verbringen, zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den beiden Schulformen (Frage Nr. 32 GTS und NGTS).

SchülerInnen der NGTS gaben an, *statistisch signifikant mehr Zeit* ihrer Freizeit an Schultagen mit dem Spielen am Computer/Handy/auf der Spielkonsole, der Ausübung von Sport, Nachhilfeunterricht und dem Lernen für die Schule zu verbringen (MW GTS 0,16-1,77, NGTS 0,45-2,1 auf einer 0-4 Skala; Frage Nr. 32 GTS und NGTS).

Schulfreie Tage
Hinsichtlich der Zeit, die SchülerInnen in ihrer Freizeit an schulfreien Tagen mit Fernsehen (auch Videos, DVDs), dem Spielen von Spielen am Computer/Handy/auf der Spielkonsole, Musikhören, Lesen zum Vergnügen, Nachhilfeunterricht, dem Spielen eines Instruments und der Ausübung von Sport verbringen, zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den beiden Schulformen (Frage Nr. 33 GTS und NGTS).

SchülerInnen der NGTS gaben an, *statistisch signifikant mehr Zeit* ihrer Freizeit an schulfreien Tagen mit dem Lernen für die Schule zu verbringen (MW GTS 1,14, NGTS 1,52 auf einer 0-4 Skala; Frage Nr. 33 GTS und NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich des allgemeinen Freizeitverhaltens *kein klarer Unterschied* zwischen beiden Schulformen.

Zusätzlich zum Freizeitverhalten wurden die SchülerInnen der GTS gefragt, ob sie durch den GTS-Besuch auf Dinge verzichten müssten, und die SchülerInnen der NGTS wurden gefragt, ob sie durch die hypothetische Teilnahme an der angebotenen Nachmittagsbetreuung auf etwas verzichten müssten. Die SchülerInnen der NGTS bejahten dies eher als die SchülerInnen der GTS (MW GTS 1,53, NGTS 2,36 auf einer 0-3 Skala, Frage Nr. 36 GTS und Nr. 41 NGTS).

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen schätzten, dass SchülerInnen einer GTS insgesamt weniger Zeit mit PC, Internet und Fernsehen verbringen.

Freizeitverhalten – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (1x positiv/1x unklar) ergibt die Bewertung „unklar“.

3.3.19 Freizeitverhalten - Freie Zeit

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet positiv)
Die SchülerInnen wurden nach ihrem Freizeitverhalten an Schul- und schulfreien Tagen gefragt. Konkret wurden sie gefragt, wie lange sie sich in der Freizeit mit a) Fernsehen/Video/DVD schauen, b) Spiele spielen am Computer/Handy/auf der Spielkonsole, c) Musik hören, d) Lesen zum Vergnügen, e) Nachhilfeunterricht nehmen, f) Lernen für die Schule, g) Instrument spielen und h) Sport ausüben beschäftigen. Wie oben berichtet, ergibt sich bezüglich des allgemeinen Freizeitverhaltens kein klarer Unterschied zwischen beiden Schulformen.

Ein (klarer) Unterschied zeigte sich jedoch bei der „freien Zeit“, nämlich der Zeit, die nicht mit dem Lernen für die Schule verbracht wird. SchülerInnen der befragten GTS verbringen weniger Freizeit mit Lernen für die Schule, dies gilt an Schultagen und am Wochenende.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet positiv)
Eltern berichteten, dass die Freizeit eine andere Qualität habe, da diese wirklich frei sei und Schule in der Schule bleibe. Sie sind der Meinung, dass SchülerInnen einer NGTS durch Aufgaben weniger freie Zeit haben als SchülerInnen einer GTS. Instrumente lernen und/oder sportliche Aktivitäten sind durchaus möglich, jedoch abhängig vom Kind und der Schuldauer (Schulende 15:30/16:45 oder später).

Freizeitverhalten, Freie Zeit – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (2x positiv) ergibt eine „positive“ Bewertung.

3.3.20 Freizeitverhalten (Vereinsteilnahme)

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich der Teilnahme an Sportvereinen sowie kirchlichen und anderen religiösen Gruppen zeigte sich, dass der *Anteil bei den* NGTS-SchülerInnen *statistisch signifikant* höher ist (Sportverein: GTS 44,8%, NGTS 57,4%; kirchliche oder andere religiöse Gruppe: GTS 9,3%, NGTS 18%; Frage Nr. 31 GTS und NGTS).

Hinsichtlich der Beteiligung an anderen Jugendgruppen oder Jugendverbänden sowie an „anderen Vereinen oder Verbänden“ (offene Kategorie im Fragebogen) zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und NGTS (Frage Nr. 31 GTS und NGTS).

Wird die Beteiligung an verschiedenen Vereinen gemeinsam betrachtet, zeigte sich hinsichtlich des Anteils von SchülerInnen, der an mindestens einem Verein beteiligt ist, *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den beiden Schulformen.

Fokusgruppe Eltern (LA bewertet negativ)
Eltern sahen, dass eine Teilnahme an Vereinen oder Gruppen außerhalb der Schule schwerer möglich ist. Vor allem ist es schwieriger bzw. aufwändiger, Angebote außerhalb der üblichen Nachmittagszeiten zu finden und zu organisieren (z.B. Angebote am Samstag).

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet negativ)
PädagogInnen berichteten, dass aus ihrer Sicht der außerschulische Vereinssport zu kurz komme. Das Erlernen eines Instruments oder ein spezifisches Sportangebot sind jedoch konzeptabhängig und könnten auch in GTS erbracht werden.

Vereinsteilnahme – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (1x unklar/2x negativ) ergibt eine „negative“ Bewertung.

3.3.21 Sozialverhalten

Literatur (LA bewertet positiv, 2 Punkte)
Kanevski & von Salisch (2011) konnten zeigen, dass SchülerInnen einer GTS in sozialen und emotionalen Kompetenzen teilweise mehr Fortschritte machen als SchülerInnen einer NGTS. Außerdem gewannen sie im Jahresverlauf stärker an sozialer Bewusstheit, was eine Vorbedingung für prosoziales Verhalten ist. Die Burschen in GTS werden im Vergleich zu den Burschen einer NGTS selbstaufmerksamer gegenüber den eigenen Emotionen. Bei Mädchen in GTS wird der soziale Entwicklungsbedarf von PädagogInnen geringer eingeschätzt als bei Mädchen aus NGTS. Ein Unterschied im prosozialen Verhalten selbst bzw. in Bezug auf die Klarheit von Emotionen zeigte sich in Abhängigkeit vom Schultyp jedoch nicht.

Aus der StEG-Studie geht hervor, dass Mädchen aus GTS-Klassen sich im Vergleich zu Mädchen aus NGTS-Klassen in Bezug auf aggressives und störendes Verhalten positiver entwickeln. Die GTS erreicht auch SchülerInnen, die Defizite im Sozialverhalten haben: Beim störenden Verhalten in der

Schule weisen Jugendliche, die die GTS dauerhaft besuchen, ein höheres Ausgangsniveau auf als Gleichaltrige, die das Angebot nicht nutzen. Das StEG-Konsortium kommt zum Schluss, dass kompensatorische Effekte der GTS bei Burschen bzw. bei Kindern aus bildungsfernen Schichten, so es einen relativ hohen Anteil an problematischem Sozialverhalten gab, wirken. Vor allem dann, wenn die GTS den Bedürfnissen der SchülerInnen entgegenkommt, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden (StEG-Konsortium, 2010).

Kapus und Popp kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die GTS jedoch auch das Potenzial haben kann, einen potenziell negativen Status von AußenseiterInnen zu bestätigen. Jugendliche in GTS, mit denen Gruppeninterviews durchgeführt wurden, stellten soziale Defizite in gruppenabhängigen Sozialisationsprozessen fest. Aus Angst, aus der Peer-Group ausgeschlossen zu werden, wird sozialen Außenseitern (z.B. in der Lerngruppe) wenig Hilfe und Loyalität entgegengebracht (Kapus & Popp, 2008, zitiert nach Popp, 2009, S.12).

Messner und Hörl (2011, zitiert nach Hörl et al., 2012, S. 274) kamen in ihrer Studie zum Ergebnis, dass die GTS das Potenzial besitzt, den Erwerb von Fähigkeiten wie soziale Verantwortung und vernetztes Denken zu fördern.

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des prosozialen Verhaltens zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 47 GTS, Nr. 52 NGTS).

Bei der Frage, „Wie oft die SchülerInnen in den letzten 12 Monaten an einem Kampf oder einer Rauferei beteiligt waren?“, zeigte sich ebenfalls *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen den beiden Schulformen (Frage Nr. 48 GTS, Nr. 53 NGTS).

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen sahen einen Vorteil in den Möglichkeiten, aktiv Konflikte zu bewältigen, was zu einer allgemein positiven Schulstimmung führt. Beispielsweise sind frühe Interventionen bei Konflikten möglich und über soziales Lernen (z.B. Palaver) wird eine gute Problem-/Konfliktlösekompetenz erworben.

Sozialverhalten – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (3x positiv/1x neutral) ergibt eine „stark positive“ Bewertung.

„Innerer Kreis: Ausgangslage bzw. Ergebnisebene“

3.3.22 Betreuung

Quantitative SchülerInnenbefragung (wird nicht in die Bewertung aufgenommen)
Die SchülerInnen der Kontrollschule, welche das Angebot der Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen, und die SchülerInnen der GTS wurden nach den Gründen bzw. Motiven für den Besuch der jeweiligen Schulform gefragt (Frage Nr. 35 GTS, Nr. 38 NGTS). 33 SchülerInnen der Kontrollschule mit Nachmittagsbetreuung gaben an, das Angebot der Nachmittagsbetreuung in Anspruch zu nehmen. Der Anteil gültiger Antworten lag, je nach Item, zwischen 75,8% und 81,8%, siehe Tabelle 10. Es zeigt sich, dass SchülerInnen der Kontrollschule, die die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen, mit ihren Antworten vor allem Aspekte die mit den zeitlichen Ressourcen der Eltern in Zusammenhang stehen könnten (Berufstätigkeit, Unterstützung bei Hausaufgaben, ansonsten nachmittags alleine) hervorhoben.

Tabelle 10: Gründe für den Besuch der Nachmittagsbetreuung.

Warum nimmst Du an der Nachmittagsbetreuung teil?	ja, Anteil in	nein, Anteil in %
Weil ich sonst am Nachmittag meistens allein wäre.	65,4%	34,6%
Weil ich ein gutes Mittagessen bekomme.	26,9%	73,1%
Weil meine Eltern berufstätig sind.	81,5%	18,5%
Weil ich dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	65,4%	34,6%
Damit ich bei den Hausaufgaben unterstützt werde.	72,0%	28,0%
Weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will.	53,8%	46,2%
Weil es Kurse / Angebote gibt, die mir Spaß machen.	48,0%	52,0%
Weil meine Eltern das wollen.	88,5%	11,5%

Bei den Antworten der SchülerInnen der GTS zeigte sich, dass vor allem soziale und lernbezogene Aspekte (mit Freunden zusammen sein, Kurse/Arbeitsgruppen, die Spaß machen, zusätzlich etwas lernen) hervorgehoben werden. Nachfolgend sind in Tabelle 11 die Antworten der SchülerInnen der GTS abgebildet. Der Anteil gültiger Antworten, je nach Item, war mit 88,6%-90,9% hoch.

Tabelle 11: Gründe für den Besuch der GTS.

Warum besuchst Du die Ganztagsschule?	ja, Anteil in %	nein, Anteil in %
Weil ich sonst am Nachmittag meistens alleine wäre.	19,6%	80,4%
Weil ich ein gutes Mittagessen bekomme.	15,2%	84,8%
Weil meine Eltern berufstätig sind.	39,7%	60,3%
Weil ich dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	47,5%	52,5%
Weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will.	71,4%	28,6%
Weil es Kurse / Arbeitsgruppen gibt, die mir Spaß machen.	49,2%	50,8%
Weil meine Eltern das wollen.	29,2%	70,8%

3.3.23 Gesundheitszustand

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet unklar)
SchülerInnen der NGTS bewerteten ihren subjektiven Gesundheitszustand *statistisch signifikant besser* als SchülerInnen der GTS (MW GTS 0,63, NGTS 0,46 auf einer 0-3 Skala, niedriger besser; Frage Nr. 18 GTS und NGTS).

Hinsichtlich der empfundenen Lebensqualität zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und NGTS (Frage Nr. 22 GTS und NGTS).

Unter den SchülerInnen der GTS gab ein *statistisch signifikant höherer Anteil* an, in den letzten drei Monaten Schmerzen gehabt zu haben (GTS 63,9%, NGTS 48,4%; Frage Nr. 23 GTS und NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich des Gesundheitszustandes der SchülerInnen (wenn alle drei Fragen berücksichtigt werden) *kein klarer Unterschied* zwischen beiden Schulformen.

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen merkten an, dass die GTS Stärken und Schwächen eines Schulstandortes deutlicher machen kann. Bei guten Rahmenbedingungen (Konzept/Ausstattung) kann sich eine GTS durchaus positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirken.

Gesundheitszustand – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (1x positiv/1x unklar) ergibt die Bewertung „unklar“.

3.3.24 Lebenszufriedenheit

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet negativ)
SchülerInnen der NGTS bewerten ihre Lebenszufriedenheit *statistisch signifikant höher* als SchülerInnen der GTS (MW GTS 7,56, NGTS 8,5; Frage Nr. 19 GTS und NGTS).

Lebenszufriedenheit – Impactart: Die Information aus nur einer vorliegenden Datenquelle (1x negativ) lässt keine Bewertung zu.

3.3.25 Schulerfolg Klassenwiederholung

Literatur (LA bewertet positiv, 2 Punkte)
In der StEG-Studie konnte gezeigt werden, dass die GTS das Risiko, eine Klasse zu wiederholen, reduziert (Steiner, 2011).

Hörl et al. (2012) geben in ihrer Expertise zum Thema schulische Tagesbetreuung im nationalen Bildungsbericht an, dass es in Bezug auf eine Verbesserung von Schulleistungen widersprüchliche Ergebnisse gibt (S. 291), wobei hier in den zitierten Studien nicht zwischen GTS und NB unterschieden wurde **(wird nicht in die Bewertung aufgenommen).**

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
Hinsichtlich des Anteils an SchülerInnen, der angibt, schon einmal eine Klasse wiederholt zu haben, zeigte sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen beiden Schulformen (Frage Nr. 4 GTS und NGTS).

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen berichteten, dass Klassenwiederholungen in GTS minimiert werden konnten (siehe Bildungsbericht 2012).

Schulerfolg, Klassenwiederholung – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den drei vorliegenden Datenquellen (3x positiv/1x neutral) ergibt eine „stark positive" Bewertung.

3.3.26 Schulerfolg Fördermöglichkeit

ExpertInneninterviews (LA bewertet positiv)
ExpertInnen waren der Meinung, dass die Fördermöglichkeiten in einer GTS besser sind, da individuelles Fördern und Fordern vom Rahmen her gut möglich sind. Allein den Faktoren Beständigkeit, Rhythmus und Regelmäßigkeit wird ein gewisses Potential zugeschrieben.
Für Kinder mit Lernschwächen brauche es laut ExpertInnen andere pädagogische Zugänge, die sich über eine GTS mit gezielten Fördermöglichkeiten leichter umsetzen lassen.
Wenn wirklich gezielte Förderung in der Schule passiert, dann haben sozial Beanchteiligte Vorteile, weil zuhause ja oftmals gar keine Unterstützung möglich ist.

Fokusgruppe PädagogInnen (LA bewertet positiv)
PädagogInnen sahen den Vorteil, dass für Förder- und Forderstunden Zeit ist und diese gut in den Tagesablauf integrierbar sind. SchülerInnen, die einen erhöhten Förderbedarf haben, können in Kleingruppen oder - wenn notwendig - auch einzeln unterstützt werden.

Schulerfolg, Fördermöglichkeit – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (2x positiv) ergibt eine „positive" Bewertung.

3.3.27 Schulerfolg Noten

Literatur (LA bewertet positiv, 2 Punkte)
Aus den Ergebnissen der StEG-Studie zeigte sich, dass sich die Noten der SchülerInnen, die ein GTS-Angebot mindestens dreimal pro Woche nutzen (also GTS im Sinne der vorliegenden Definition), in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache weniger negativ entwickeln als bei jenen, die das GTS-Angebot seltener (oder nie) nutzen (Kuhn und Fischer, 2011).

Anzumerken ist auch, dass sich die Noten der SchülerInnen prinzipiell besser entwickeln, die Angebote in der Schule als motivierend wahrnehmen, die sich kognitiv herausgefordert fühlen und das Gefühl haben, sich aktiv beteiligen zu können. Außerdem zeigte die StEG-Studie, dass sich die Noten in Mathematik dort positiver entwickelten, wo die PädagogInnen angeben, differenzierte Lernmethoden anzuwenden, was in GTS eher der Fall ist (Kuhn & Fischer, 2011).

Hörl et al. (2012) geben in ihrer Expertise zum Thema schulische Tagesbetreuung im nationalen Bildungsbericht an, dass es in Bezug auf eine Verbesserung von Schulleistungen widersprüchliche Er-

gebnisse gibt (S. 291), wobei hier in den zitierten Studien nicht zwischen GTS und NB unterschieden wurde **(wird nicht in die Bewertung aufgenommen).**

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
SchülerInnen der NGTS schätzen die Bewertung ihrer Leistung durch ihre LehrerInnen im Vergleich zu ihren MitschülerInnen *statistisch signifikant besser* ein als SchülerInnen der GTS (MW GTS 2,68, NGTS 2,9; Frage Nr. 42 GTS, Nr. 47 NGTS), wobei dieser Unterschied aufgrund seiner Größe als *inhaltlich unbedeutsam* bewertet wird.

Schulerfolg, Noten – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (2x positiv/1x neutral) ergibt eine „positive“ Bewertung.

3.3.28 Schulfreude

Literatur (LA bewertet neutral)
Die StEG-Studie zeigte, dass sich für die Entwicklung von Lernmotivation und Schulfreude keine Effekte für eine bloße Teilnahme am Ganztagsbetrieb, egal welcher Intensität, zeigen lassen (Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011).

Der Besuch von fächerübergreifenden und freizeitorientierten Angeboten an einer GTS ist jedoch schon mit einer größeren Schulfreude verbunden (Radisch, 2009).

Quantitative SchülerInnenbefragung (LA bewertet neutral)
SchülerInnen der GTS gaben an, dass es ihnen in der Schule derzeit *statistisch signifikant besser* gefällt als SchülerInnen der NGTS (MW GTS 2,3, NGTS 2,1; Frage Nr. 37 GTS, Nr. 43 NGTS), wobei dieser Unterschied aufgrund seiner Größe als *inhaltlich unbedeutsam* bewertet wird.

Hinsichtlich der Schulfreude, berechnet als Mittelwert dreier Einzelitems, zeigt sich *kein statistisch signifikanter Unterschied* zwischen SchülerInnen der GTS und der NGTS (Frage Nr. 38 GTS, Nr. 44 NGTS).

Insgesamt ergibt sich bezüglich der Schulfreude *kein klarer Unterschied* zwischen beiden Schulformen.

Schulfreude – Impactart: Die Zusammenschau der Informationen aus den zwei vorliegenden Datenquellen (2x neutral) ergibt die Bewertung „neutral“.

3.4 Sozial Benachteiligte

Die Berücksichtigung gesundheitlicher Ungleichheiten und Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit sind ein Kernelement von GFA und sollten Bestandteil jeder GFA sein. Sowohl bestehende gesundheitliche Ungleichheiten als auch mögliche Auswirkungen des zu prüfenden Vorhabens auf benachteiligte bzw. gefährdete Gruppen müssen in Betracht gezogen und bewertet werden.

Bei einer GFA muss man sich deshalb immer die Frage stellen, ob sich die identifizierten möglichen positiven und negativen Effekte auch gleich auf benachteiligte Gruppen übertragen lassen oder ob diese stärker davon betroffen sind (in positiver oder negativer Ausprägung). Bei der vorliegenden Fragestellung werden einkommens- und/oder bildungsschwache Familien, Familien mit Migrationshintergrund oder auch AlleinerzieherInnen der Gruppe der sozial Benachteiligten zugeordnet.

Ergebnisse aus der Literatur zu GTS & sozialer Benachteiligung

Tausch (deutsche Studie) beschäftigte sich 2006 in einer Literaturstudie mit der Frage, ob die GTS einen Beitrag zur Reduktion von sozialer Ungleichheit leisten kann. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass

- die Wahl zwischen GTS und keiner schulischen Tagesbetreuung den Eltern überlassen bleiben sollte und
- der positive Einfluss auf Kinder aus sozial benachteiligten Schichten nur unter bestimmten Voraussetzungen wirksam werden kann (Tausch, 2006).

Andererseits fasste sie auch einige positive Einflussmöglichkeiten der GTS auf SchülerInnen mit sozioökonomischer Benachteiligung zusammen:

1. Entlastung der Eltern: Die GTS sichert eine Betreuung am Nachmittag, was eine Berufstätigkeit erleichtert und damit eine Möglichkeit zur Verbesserung der ökonomischen Situation bietet.
2. Eine Teilnahme von Kindern an der GTS entlastet bei Erziehungsaufgaben und Hausaufgabenbetreuung. Einflüsse auf Einstellungen zum Thema Bildung werden vielfältiger und sind weniger stark familiär geprägt.
3. Die GTS kann Zugang zu kulturellen Gütern erleichtern, was ein Vorteil für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten sein kann (Tausch, 2006).

Andere oft positiv gesehene Einflussmöglichkeiten sieht die Autorin jedoch kritisch:

1. Die GTS als Ort vielseitigen Lernens, die Raum für Freizeitaktivitäten und Erleben von Gemeinschaft bietet und Zugang zu gemeinsamen Mittagessen und zu verschiedenen Aktivitäten ermöglicht, muss sich nicht vorteilhaft auf Kinder aus sozial benachteiligten Schichten auswirken, da informelles Lernen in den Hintergrund rücken könnte und weniger Kontakt mit außerschulischen Betreuungs-, Bildungs- und Freizeitangeboten möglich wird, die eine höhere soziale Durchmischung aufweisen als die GTS.
2. Die GTS als Ort, an dem individuelle Förderung möglich ist, bietet Möglichkeiten zum individualisierten und rhythmisierten Lernen. Sozial benachteiligte Kinder könnten davon profitieren, da der Bildungserfolg von familiären Bedingungen entkoppelter wird, wobei unklar ist, ob diese Vorteile unter den heute zur Verfügung stehenden personellen Ausstattungen geboten werden können. Wenn nicht, könnte sich die GTS sogar nachteilig für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten auswirken, da freie Lernformen voraussetzungsvoll sind, diese Voraussetzungen bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten nicht gegeben sind.

Prinzipiell kommt die Autorin zum Schluss, dass die GTS die Wirkung der frühen Selektion (Anm. in Deutschland wie in Österreich nach der 4. Schulstufe) im Bildungssystem nicht ausgleichen kann, die schichtspezifischen Unterschiede in der Bildungsentscheidung von Eltern bestehen bleiben (Tausch, 2006).

Die Gefahr von sozialer Stigmatisierung wird als gering eingeschätzt, da die Nachfrage aus allen Schichten gleich hoch ist (ebda). Dies zeigte auch die StEG-Studie, die eine ausgewogene Beteiligung von SchülerInnen aus unterschiedlichen sozialen Schichten beobachtete (StEG-Konsortium, 2010).

Gelingt es, eine hohe Qualität von Hausaufgabenhilfe und Lernzeit, also eine strukturierte Lernumgebung zu schaffen, wirkt sich dies vor allem bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund positiv auf die Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache aus (StEG-Konsortium, 2010).

In einer Erkundungsstudie von Börner, Eberitzsch, Grothues und Wilk wurde der Frage nachgegangen, welche Unterstützungsformen sich an GTS in der Sekundarstufe 1 für SchülerInnen aus belasteten Lebenslagen finden lassen. Über acht Gruppeninterviews mit GanztagskoordinatorInnen, Schulleitungen und Lehrkräften zeigte sich folgendes Ergebnis:

- Das Spektrum der Unterstützungsformen reicht von "kleinen Lösungen", über einzelfallbezogene, institutionalisierte Unterstützungsformen bis hin zu netzwerk- bzw. sozialraumorientierten Lösungsansätzen in Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren.
- Beratung ist eine zentrale Unterstützungsform.
- Ein Hauptziel der Schulen liegt in der Kompensation der sozialen Benachteiligung bei SchülerInnen aus sozioökonomisch prekären Lebenslagen sowie der Integration dieser SchülerInnen in den Schulalltag.
- Die Interviewten meinten, dass der Ganztag im Speziellen neue Möglichkeiten in der Ausgestaltung des pädagogischen Arrangements und der damit verbundenen Berücksichtigung von Beratungs- und Unterstützungselementen bietet.
- Der erweiterte Zeitrahmen ermöglicht ein Ausdehnen der Beratungsaktivitäten.
- Der GTS-Betrieb bietet nicht unbedingt neue Aspekte in Bezug auf belastete Lebenslagen von SchülerInnen, jedoch sind die Möglichkeiten, diesen zu begegnen, größer geworden.
- Elemente der Unterstützung werden auch von Eltern stärker als selbstverständlicher Teil der Schule wahrgenommen (Börner et al., 2011, S. 50-52).

Rösselet (2012, zitiert nach Hörl et al., 2012) analysierte Urteile von ExpertInnen aus den Bereichen Wissenschaft, Unterricht und Bildungsadministration und vergleicht die Einschätzungen von Wirksamkeit und Durchführbarkeit unterschiedlicher Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund. Hier gab es einen hohen Konsens über die positive Wirkung des Punktes "Die Schule baut das Angebot einer Tagesschule auf/aus, ganztägige Schulpräsenz mit Mittagstisch“ (S. 270).

Zu erwähnen ist auch die Aussage von Schlicht (2011, zitiert nach Hörl et al., 2012, S. 293), dass

- keine gesicherten Befunde für Deutschland und die Schweiz zu den Wirkungen der GTS auf die Sozialisierungs- und Integrationsprozesse berichtet werden. Positive Befunde gibt es aus den USA.
- kein kompensatorischer Effekt in Bezug auf Schulleistungen für Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten bzw. mit Migrationshintergrund (siehe auch Schulleistungen) zu erwarten sind, jedoch
- je stärker der Ausbau der GTS in einem Land ist, desto weniger hängt eine gymnasiale Laufbahn von der sozialen Herkunft ab.

Die aktuelle Studie ‚Darstellung von Ursachen sozialer Ungleichheit sowie der Entwicklung von möglichen Lösungsansätzen für das österreichische Schulsystem im urbanen Raum' von Kerstin Nestelberger und Sara Intering (2013) beleuchtet das österreichische Bildungssystem in Bezug auf soziale Ungleichheit, Segregation und deren Ursachen im urbanen Raum mit der Frage, ob die Ganztagsschule sozialer Ungleichheit im urbanen Raum entgegenwirken kann.

Die Ergebnisse der qualitativen ExpertInneninterviews verweisen auf das Problem der Vererbung des Bildungsstandes sowie das Vorhandensein regionaler Bildungsunterschiede als wesentliche Faktoren zur Entstehung sozialer Ungleichheit. Des Weiteren werden die frühe Selektion und das mangelnde Wissen von Eltern über das österreichische Bildungssystem als Problem benannt. Als Vorteil einer GTS wird vor allem die Verantwortungsübernahme für den Lernerfolg durch die Schule genannt. Aus Sicht der ExpertInnen könnten zudem diverse Förderprogramme eingespielt werden, da mehr Zeit-, Raum- und Personalressourcen zur Verfügung stünden. Die GTS hätte da auch das Potential, die soziale Selektion der Elternhäuser zu verringern, die Hausaufgaben werden zu Schulaufgaben unter Aufsicht der PädagogInnen. Allgemein wird Faktoren wie fachspezifischer PädagogInnenfortbildung (auch zum Thema Migration), Programmen zur Leseförderung und einem problemlösenden Unterricht großes Gewicht beigemessen, damit Inklusion gelingen kann. Als große Herausforderung für einen leichteren Zugang von sozial Benachteiligten zur GTS wird die Finanzierung des Mittagessens genannt. Die GTS (Unterricht und Betreuung) wird vom Staat finanziell gefördert, das verpflichtende gemeinsame Mittagessen jedoch nicht, das stellt für einkommensschwache Familien eine Hürde dar (Nestelberger & Intering, 2013).

Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews

Das Thema sozial Benachteiligte wurde zudem durch zwei Fragen bei den ExpertInneninterviews angesprochen:

- *Sozial Benachteiligte gelten oft als ‚Bildungsverlierer', welche Chancen und Risiken sehen Sie durch den Besuch einer GTS?*
- *Angenommen es besteht die Wahlmöglichkeit zwischen einer GTS und Schule mit klassischer Nachmittagsbetreuung, die auf Bedarf frei gewählt werden kann. Wo liegen Ihrer Meinung nach die Hürden für sozial Benachteiligte in der Inanspruchnahme einer GTS?*

Hürden im Zugang:
ExpertInnen sind sich einig, dass es gewisse Hürden im Zugang zu einer GTS für sozial Benachteiligte gibt. Die entstehenden Mehrkosten durch die GTS (Unterricht ist gratis, Verpflegung und Betreuung kosten etwas) stehen da an erster Stelle.
Eine zweite Hürde wird in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gesehen, da viele Familien sehr daran interessiert sind, die Kontrolle über ihre Kinder nicht aus der Hand zu geben. Sie wollen nicht, dass der elterliche Einfluss reduziert und die Erziehung der Schule überlassen wird. Eine gewisse Rolle spielen durchaus auch intellektuelle Fähigkeiten, die für bestimmte Schulen Voraussetzung sind.

Chancen durch eine GTS:
ExpertInnen sehen auch positive Effekte für benachteiligte Gruppen und zwar hinsichtlich des Lernerfolgs, der durch die Regelmäßigkeit in der Unterstützung verbessert werden kann. Der Bildungsauftrag bleibt bei den PädagogInnen und ist unabhängig vom Bildungsgrad der Eltern. Es wird aber trotzdem stark abhängig von der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sein, ob der sozial Benachteiligte auch weiterhin sozial benachteiligt sein wird.
Es besteht die Chance, dass es zum Abbau von Vorurteilen kommt, da durch den Ganztagsbetrieb SchülerInnen in vielen Bereichen ihre Qualitäten zeigen können.

Für sozial Benachteiligte kann der Besuch einer GTS als Chance, einem nicht ganz so förderlichen Milieu zu entfliehen, gesehen werden. Den Kindern wird der Wert von Bildung vorgelebt bzw. für sie erlebbar gemacht.

3.5 Bewertungsphase

Die Folgenabschätzung erfolgte in zwei Phasen: einer Analyse- und einer Bewertungsphase. Die genaue methodische Herangehensweise ist im Methodenteil des Berichtes beschrieben.

Die in der Analysephase durchgeführten Erhebungen (Literaturrecherche, Fokusgruppen Eltern und PädagogInnen, ExpertInneninterviews, schriftliche SchülerInnenbefragung, siehe 3.3) bildeten die Basis für die darauf folgende gemeinsame Bewertung mit dem Lenkungsausschuss und die Folgenabschätzung. Das Ergebnis der Folgenabschätzung ist in Form einer sogenannten Matrix abgebildet (siehe Anhang K).

Einleitend sei erwähnt, dass nicht für alle untersuchten und im Kapitel 3.3 berichteten Gesundheitsdeterminaten eine abschließende Folgenabschätzung vorgenommen werden konnte. Bei folgenden Determinanten konnte aufgrund fehlender oder unzureichender Daten keine Folgenabschätzung erfolgen: Einfluss der GTS/NGTS auf Peerbeziehungen, Bewegungsverhalten, Ernährungsverhalten, Alkoholkonsum, Rauchverhalten, Freizeitverhalten, Gesundheitszustand, Lebenszufriedenheit und Schulfreude.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der GFA für jene Determinanten, bei denen eine abschließende Folgenabschätzung gemacht wurde, vorgestellt. Die Ergebnisse beziehen sich dabei immer auf die zentrale Fragestellung (Hauptszenario) der vorliegenden GFA: „Welchen Einfluss hat der GTS-Besuch im Vergleich zu keiner schulischen Tagesbetreuung (NGTS) auf die Gesundheit der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen.

Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 9.200[1] SchülerInnen im Alter von 10 bis 14 Jahren in Österreich eine GTS, 34.000 eine Nachmittagsbetreuung. Die österreichische Bundesregierung beschloss im Dezember 2012 den (weiteren) Ausbau der schulischen Tagesbetreuung. Durch zusätzliche finanzielle Mittel sollen eine Gesamtbetreuungsquote von 30% erreicht und 200.000 Betreuungsplätze bis 2018/2019 geschaffen werden (Zielwerte gelten für Primar- und Sekundarstufe I gemeinsam). Wenn von einer linearen Weiterentwicklung in der Aufteilung zwischen Primar- und Sekundarstufe I und des Verhältnisses von GTS und Nachmittagsbetreuung ausgegangen wird, bedeutet dies, dass 2018/19 18.400 SchülerInnen ganztägig verschränkt unterrichtet werden. Das entspricht ca. 5% der SchülerInnen in der Altersklasse der 10- bis 14-Jährigen. Bei den unten beschriebenen Auswirkungen gehen wir davon aus, dass diese für die meisten der 18.400 SchülerInnen gelten, die bis 2018/19 ganztägig verschränkt unterrichtet werden (siehe Kapitel 3.1.3). Wenn spezifische Gruppen besonders profitieren könnten, wird dies hervorgehoben.

Mögliche positive Auswirkungen
Die GFA zeigt eine Reihe von potenziell kurz-, mittel- bis langfristigen positiven Auswirkungen auf die Gesundheit der SchülerInnen (in Bezug auf die untersuchten Gesundheitsdeterminanten). Bei der abschließenden Bewertung wurde zwischen stark positiven und positiven Auswirkungen unterschieden.

Stark positive Auswirkungen zeigen sich besonders auf der Beziehungsebene. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der Besuch der GTS positiv auf die **SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung** und auf die **Beziehung der SchülerInnen untereinander** auswirkt. Hier wird das Mehr an gemeinsam ver-

[1] Die Zahlen basieren auf einer Primärerhebung (Befragung von 1.500 SchulleiterInnen mit ganztägigem Angebot), die im Zuge der Erstellung des Bildungsberichtes im März/April 2012 durchgeführt wurde (Hörl et al., 2012, S. 283f).

brachter Zeit hervorgehoben, welche es den PädagogInnen ermöglicht, mit den Kindern stärker in Beziehung zu treten. Dieses stärkere Beziehungsgefüge findet sich auch zwischen den SchülerInnen. Die GTS ermöglicht sehr intensive und enge Freundschaften, was sich wiederum auf das soziale Miteinander und die Unterstützungsleistungen auswirkt. Diese stark positiven Auswirkungen können sich vor allem mittelfristig (über die Zeit des gesamten Schulbesuches) potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirken.

Stark positive Auswirkungen der GTS sind zudem im Bereich **Sozialverhalten** zu erwarten. In Studien konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen in GTS im Vergleich zu SchülerInnen in NGTS mehr Fortschritte bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen machen und stärker an sozialer Bewusstheit gewinnen, was eine Vorbedingung für prosoziales Verhalten ist. Eine positive Entwicklung zeigt sich auch in Bezug auf weniger aggressives und störendes Verhalten im Unterricht (Kanevski & von Salisch, 2011; StEG-Konsortium, 2010). Die AutorInnen der deutschen StEG-Studie kommen zum Schluss, dass kompensatorische Effekte des GTS-Angebots besonders bei Burschen bzw. bei Kindern aus bildungsfernen Schichten wirken. Vor allem dann, wenn die GTS-Angebote den Bedürfnissen der SchülerInnen entgegenkommen, verringert sich dadurch die Häufigkeit von störendem Verhalten in den Schulstunden (StEG-Konsortium, 2010).

Dem Fördern von Basiskompetenzen, damit auch lernschwächere Kinder ihre Leistung erbringen können, und der Förderung besonderer Fähigkeiten und Talente der Kinder wird eine große Bedeutung beigemessen. Eine GTS kann durch den zeitlichen Rahmen und das inhaltliche Konzept individuelles Fördern und Fordern erleichtern. Die AutorInnen der StEG-Studie weisen darauf hin, dass besonders SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren können, wenn es gelingt, eine strukturierte Lernumgebung (Zeit und Qualität) zu schaffen. Weiters konnten sie nachweisen, dass eine solche Lernumgebung sich positiv auf die Noten dieser SchülerInnen auswirkt (StEG-Konsortium, 2010). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die GTS SchülerInnen in belasteten Lebenslagen mehr Möglichkeiten bietet, diesen zu begegnen. Die besseren **Fördermöglichkeiten** erhöhen in weiterer Folge die Bildungspotenziale/-chancen der Kinder und wirken somit längerfristig potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen.

Neben den bereits berichteten möglichen stark positiven Auswirkungen wurden weitere mögliche positive Auswirkungen des GTS-Besuchs für folgende Determinanten identifiziert:

- **Lebenskompetenz:** Wenn das Erlernen von Selbstorganisation und Selbstständigkeit gut im Konzept der GTS verankert sind, kann sich das positiv auf die Entwicklung der Lebenskompetenz der Kinder und längerfristig potenziell positiv auf die Gesundheit auswirken.
- **Beteiligungsmöglichkeiten:** Partizipation ist ein wichtiger Wert gesundheitsfördernder Schulen. Die Ergebnisse der GFA weisen darauf hin, dass in GTS mehr Möglichkeiten der Mitsprache (persönliche Zeitgestaltung, Beteiligung am Schulleben) bestehen. Diese besseren Beteiligungsmöglichkeiten wirken sich mittelfristig (für die Dauer des gesamten Schulbesuchs) potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen aus. Die Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen – sofern positiv erlebt – sind in Hinblick auf die Forderung nach mehr BürgerInnenbeteiligung aber auch längerfristig von großem gesellschaftlichen Nutzen.
- **Familienklima:** Die Ergebnisse sprechen für eine Unterstützung und Entlastung der Eltern durch den GTS-Besuch, was sich wiederum positiv auf das Familienklima und in weiterer Folge potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirken kann (für die Dauer des gesamten Schulbesuchs). Die Ergebnisse der STEG-Studie zeigen eine weniger negative Beur-

teilung des Familienklimas bei SchülerInnen in GTS im Vergleich zu SchülerInnen in NGTS (Züchner, 2011).

- **Verpflegung:** In Bezug auf die Verpflegung (Mittagessen) zeigen sich positive Auswirkungen auf der Strukturebene (**Qualität der Verpflegung**), auf der Verhaltensebene (**Regelmäßigkeit des Essens**) und auf der sozialen Ebene (**sozialer Aspekt des gemeinsamen Essens**). Ein warmes Mittagessen, das entsprechende Qualitätskriterien erfüllt, ist fixer Bestandteil des GTS-Konzeptes und dieses Angebot wirkt sich potenziell positiv auf die Gesundheit der Kinder aus (für die Dauer des GTS-Besuchs).
- **Integration von Bewegung:** Positive Auswirkungen der GTS zeigen sich auch bei der Möglichkeit, Bewegung besser in den Schulalltag zu integrieren**.** Hier wird auf den größeren Gestaltungsspielraum und das Element der Rhythmisierung verwiesen.
- **Freie Zeit:** Beim allgemeinen Freizeitverhalten (Fernsehen, Musikhören, Lesen zum Vergnügen und dem Spielen eines Instruments etc.) zeigen sich keine Unterschiede bei SchülerInnen einer GTS im Vergleich zu SchülerInnen einer NGTS. Die Ergebnisse weisen aber darauf hin, dass die verbleibende freie Zeit aufgrund des Wegfalls von Hausübungen, Nachhilfe und Lernzeit eine andere Qualität hat. Diese wirklich freie Zeit hat potenziell positive Auswirkungen auf die Gesundheit der SchülerInnen für die Dauer des GTS-Besuchs.
- **Schuldruck:** Die Tatsache, dass die „Schule in der Schule bleibt“, kann sich auch in einem geringeren Schuldruck bei den SchülerInnen widerspiegeln, welcher sich ebenso potenziell positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden der SchülerInnen auswirken kann.

Mögliche negative Auswirkungen

Die einzige identifizierte **mögliche negative Auswirkung** wird in Bezug auf die **Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten** wie z.B. Musikvereinen, Sportvereinen, religiösen Gruppen etc. gesehen. Die Teilnahme könnte durch fehlende Angebote (zeitlich abgestimmt auf den GTS-Schulbesuch) und den größeren Organisationsaufwand möglicherweise eingeschränkt sein (für die Dauer des Schulbesuchs) und sich in weiterer Folge potenziell negativ auf die Entwicklung des Kindes/auf die Gesundheit auswirken.

Die beschriebenen potenziell positiven Auswirkungen der GTS gelten aber nur unter der Bedingung, dass die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gewährleistet sind. Im Prozess der vorliegenden GFA wurde schon zu einem frühen Zeitpunkt deutlich, dass das gesundheitsförderliche Potenzial einer GTS stark von den Rahmenbedingungen abhängt.

Ein Ausbau der Ganztagsschulplätze führt nicht automatisch zu Gesundheitsgewinnen für SchülerInnen, sondern könnte sich bei einem Fehlen der erforderlichen Rahmenbedingungen auch negativ auf die SchülerInnengesundheit auswirken.

Umso mehr Bedeutung kommt der Ableitung und Erarbeitung von Empfehlungen zu. Im folgenden Kapitel werden die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen beschrieben, die es braucht, damit eine GTS ihre gesundheitsförderliche Wirkung entfalten kann. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen aber auch, dass es potenzielle Gesundheitsgewinne gibt, die besonders Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen zugutekommen könnten. Zugleich ist bekannt, dass speziell diese Gruppen in den österreichischen GTS noch unterrepräsentiert sind (mögliche Hürden wurden im Kapitel 3.4 thematisiert). Damit die GTS einen wirkungsvollen Beitrag zur Reduktion von gesundheitlicher Ungleichheit leisten kann, gilt es, sich dieser Herausforderung zu stellen.

4. Empfehlungen

Auf Basis der Ergebnisse der Folgenabschätzung wurden in Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss Handlungsempfehlungen abgeleitet. Grundlagen dafür waren:

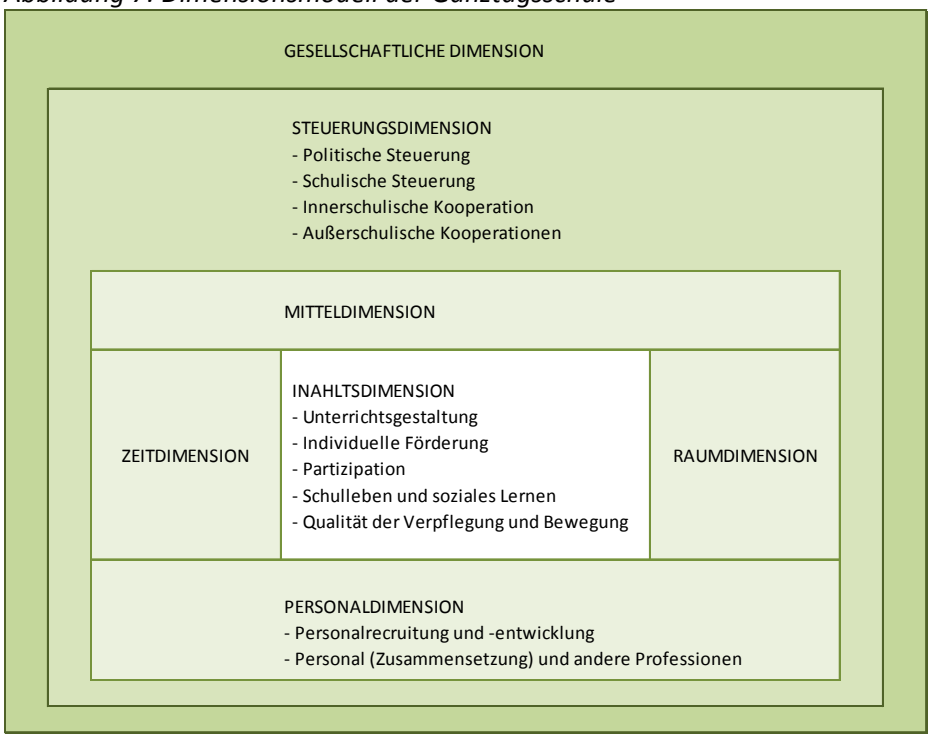
- die durchgeführten ExpertInneninterviews und Fokusgruppen mit Eltern und PädagogInnen,
- der Empfehlungskatalog zur schulischen Tagesbetreuung des BMUKK (2007)
- das Qualitätsentwicklungssystem zur Schulentwicklung aus der aktuellen Initiative SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) des BMUKK, des BMG und des Österreichischen Jugendrotkreuzes (Altrichter et al., 2012)

sowie weiterführende Literatur.

Als Strukturrahmen und Gliederung für die Darstellung der Empfehlungen wurde das Dimensionsmodell der gesundheitsförderlichen Ganztagsschule von Prüß (2008) herangezogen.

Die abgeleiteten Empfehlungen werden auf der gesellschaftlichen Dimension, der Steuerungsdimension, der Mitteldimension, der Personaldimension, der Zeitdimension, der Raumdimension und der Inhaltsdimension dargestellt.

Abbildung 7: Dimensionsmodell der Ganztagsschule



Quelle: Prüß, 2008, adaptiert und eigene Darstellung.

Damit die GTS ihr gesundheitsförderndes Potenzial entfalten kann beziehen sich die zentralen Empfehlungen im Besonderen auf die Sicherstellung notwendiger Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine hochwertige Qualität in und an verschränkten GTS. Auf Basis der einzelnen Dimensionen des Modells nach Prüß wird nachfolgend auf diese im Detail eingegangen.

4.1 Gesellschaftliche Dimension

Derzeit gibt es noch wenige Schulen, die verschränkt geführt werden (2,6% der SchülerInnen in der Sekundarstufe I). Zudem ist bekannt, dass das Angebot eher von an Bildung interessierten Gruppen, wie Eltern mit Matura oder Hochschulabschluss, genutzt wird. Ergebnisse einer von der Arbeiterkammer Steiermark beauftragten Studie haben gezeigt, dass Eltern über das Angebot an ganztägigen Schulformen schlecht informiert sind und oft zwischen verschränkter GTS und Nachmittagsbetreuung nicht unterschieden werden kann (bmm, 2013). Um diese Informationslücke zu schließen und bestehende Hürden (vor allem bei sozial Benachteiligten) abzubauen, braucht es gezielte Informations- und Aufklärungsarbeit über die GTS in Richtung Eltern bzw. Erziehungsberechtigte. In den aktuellen Ausbauplänen der Regierung ist der Punkt Informationsarbeit fix verankert und gezielte Informationsmaßnahmen für Schulerhalter, Schulleitungen, Eltern und außerschulische Partner sind geplant. Ein besonderer Fokus sollte hier auf die zielgruppengerechte Ansprache und Aufbereitung der Informationsmaterialien gelegt werden. Informations- und Bewusstseinsarbeit muss aber auch in Richtung politische EntscheidungsträgerInnen geleistet werden (Stellungnahme).

4.2 Steuerungsdimension

Politische Steuerung

Die Umsetzung der GTS bedarf gewisser Ressourcen und konzeptioneller Gegebenheiten, die je nach Schultyp und Standort variieren können. Nach Meinung des Lenkungsausschusses wäre die Initiierung von Pilotschulen an sozialen Brennpunkten und ländlichen Standorten etc. zu überlegen, um in Erfahrung zu bringen, welche Rahmenbedingungen und zusätzlichen Unterstützungsleistungen es in den unterschiedlichen Settings für die Umsetzung einer GTS braucht. Grundsätzlich müssten aber die entsprechenden finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, und die Sicherstellung der Finanzierung auch nach Ende der Pilotphase gewährleistet sein.

Ein wesentlicher Faktor für eine gesundheitsförderliche GTS ist die Qualität am Schulstandort. Eine vorgeschaltete Prüfung der Schulstandorte anhand eines Qualitätskriterienkatalogs, bei der abgeklärt wird, ob eine Schule einen qualitätsvollen Ganztagsbetrieb anbieten kann, ist einzuführen (Stellungnahme).

Weiters wird empfohlen die Umstellung auf GTS in kleinen Schritten vorzunehmen und die Umsetzung begleitend zu evaluieren. Die Entscheidungsfreiheit der Eltern sollte erhalten bleiben. Ebenso

müsste die Möglichkeit einer Rückführung nach begleitender Evaluierung und Zeichen von überwiegenden Nachteilen möglich bleiben (Stellungnahme).

Für einkommensschwache Familien stellt die Finanzierung des verpflichtenden Mittagessens eine Hürde dar. Um den Zugang zu einer GTS allen SchülerInnen zu ermöglichen wird ein gratis Mittagessen gefordert (Nestelberger & Intering, 2013; Stellungnahme).

Schulische Steuerung (Schulleitung und Verwaltung)
Voraussetzung für eine hochwertige Qualität in der schulischen Steuerung ist eine engagierte und gesundheitsförderliche Haltung der Schulleitung (BMUKK; 2007, S. 69).

Die Flexibilität in der Schulorganisation muss soweit gegeben sein, dass spontane Änderungen vorgegebener Zeit- oder Arbeitsstrukturen, individuelles Eingehen auf die Situation einzelner SchülerInnengruppen, insbesondere sozial Benachteiligte, und der Professionenmix mit unterschiedlichen Kompetenzen ermöglicht wird (BMUKK, 2007, S. 70).

Laut ExpertInnen sollten Schulteams mitentscheiden können, wie die pädagogischen Kompetenzen des Teams bestmöglich eingebracht werden können. Hier gilt es aber auch, sich an den Stärken der einzelnen PädagogInnen zu orientieren, und faire Arbeitsbudgets zu verteilen (ExpertInneninterviews).

Um ein gutes Wohlbefinden der SchülerInnen und die Qualität der Bildung sowie Betreuung gewährleisten zu können, wären optimale Bedingungen hinsichtlich der Klassengröße mit max. 20 SchülerInnen pro Klasse als Obergrenze sicherzustellen.

Damit es bei der beabsichtigten Einführung einer GTS für beide Seiten (PädagogInnen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte) Planungssicherheit in Bezug auf den Umfang des Betriebes (Anzahl der Klassen, die verschränkt geführt werden sollen) gibt, sollte rechtzeitig vor dem Start von GTS-Klassen mit der notwendigen Organisation und Information aller Beteiligten begonnen werden.

Innerschulische Kooperation (Betreuungspersonal, SchülerInnen und Eltern)
Die Organisationsstrukturen sollen das Zusammenwirken aller Mitglieder der Schulgemeinschaft ermöglichen und fördern (Altrichter et al., 2012). Das erfordert laut Meinung der interviewten ExpertInnen idealerweise eine kommunikative, demokratische und sozial förderliche Organisationsform, bei der die SchülerInnen in die Gestaltung der Lebenswelt Schule auch mit einbezogen werden. Das beginnt bei der gemeinsamen Festlegung der Hausordnung, der Anschaffungen von Sportgeräten und geht bis hin zur Raumgestaltung. Die Ergebnisse der GFA weisen darauf hin, dass in GTS mehr Möglichkeiten der Mitsprache bestehen, die sich wiederum positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirken können.

Kommunikation gilt als eine zentrale Bedingung für das Gelingen einer GTS. Es braucht Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsstrukturen, die den regelmäßigen Informationsaustausch auf allen Ebenen, d.h. zwischen der Schulleitung, den PädagogInnen, anderen Professionen, den SchülerInnen und Eltern sowie Erziehungsberechtigten, ermöglichen. Innerschulisch wird die Einbindung

und Mitsprache aller Betreuungspersonen (PädagogInnen und anderer Professionen) als wichtiger Punkt genannt (BMUKK, 2007, S. 69). Die Beziehungsqualität zu den Eltern sollte über eine intensive Kooperation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten sichergestellt werden. Eltern sollte auch bewusst gemacht werden, dass sie nicht die gesamte Verantwortung an die GTS abgeben können (Stellungnahme).

Um dem höheren Bedarf an Kommunikation nachkommen zu können, sind erhöhte Zeitressourcen für z.B. Stufenteambesprechungen, Elternrückkoppelung oder Kind-Eltern-Lehrer-Gespräche einzuplanen. Dieser Mehraufwand wäre auch entsprechend abzugelten.

Außerschulische Kooperationen
Die Qualität von Außenbeziehungen sollte durch Kooperationen mit den Einrichtungen und Institutionen des Umfeldes sichergestellt werden (Altrichter et al., 2012). Die Entscheidung über den Umfang und die Intensität der Kooperationen sollte bei der einzelnen Schule bleiben und in Abhängigkeit vom Standort (Stadt, Land), der betroffenen SchülerInnenzahl, dem schulspezifischen Bedarf bzw. den vorhandenen Ressourcen erfolgen. Im BMUKK-Empfehlungskatalog ist dem Thema „Freizeit in der schulischen Tagesbetreuung“ ein eigenes Kapitel gewidmet. Dabei werden Ansatzpunkte für die Gestaltung und für mögliche Kooperationspartner zur erfolgreichen Umsetzung genannt (BMUKK, 2007, S. 28ff).

4.3 Mitteldimension

Für den Ausbau der GTS braucht es entsprechende finanzielle Mittel, z.B. für räumliche Adaptierungen und Personal. Zuständig für die Errichtung der schulischen Tagesbetreuung (inkludiert die GTS in verschränkter Form) ist der jeweilige Schulerhalter. Das ist in der Regel bei den Pflichtschulen die Gemeinde des Schulstandortes und bei der AHS-Unterstufe der Bund. Bei der Pressekonferenz vom 13. Juni 2013 in Wien wurden die Eckpunkte der neuen 15a-Vereinbarung vorgestellt. Basierend auf den bisherigen Erfahrungen wurden neue Regelungen erarbeitet. Für die Umsetzung der GTS (verschränkte Form) spielen dabei vor allem folgende Punkte eine Rolle:

- Zusätzliche Mittel zum Ausbau von GTS (und Tagesbetreuung) bis zum Budgetjahr 2018 für die Bundesländer auch für die Infrastruktur.
- Ermöglichen von kleineren Gruppengrößen. Durch das Führen von kleineren Gruppengrößen wird eine noch bessere und individuellere Förderung der SchülerInnen am Standort möglich.
- Herstellung von gleichen Rahmenbedingungen, auch zum Ausbau der Tagesbetreuung mit verschränkter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil.
- Alle privaten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht sind künftig anspruchsberechtigt.

4.4 Zeitdimension

Die GTS sollte Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum für die Kinder und Jugendlichen sein. In der Schule wird nicht nur gelernt, sondern auch gelebt im Sinne von Spaß haben, spielen und Freizeit verbringen. Ebenso gehört die gemeinsame Einnahme von Mahlzeiten zum Alltag der SchülerInnen. Damit

einher geht eine andere Gestaltung der Lern- und Tagesstruktur, die der Leistungsfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und PädagogInnen entsprechend rhythmisiert, in einer verschränkten Abfolge von Unterrichts-, Förder-, Stillarbeits- und Freizeitphasen organisiert sein sollte (BMUKK, 2007, S. 72). Empfohlen wird ein pädagogisch sinnvoller Wechsel von Unterrichtszeit, betreuter Lernzeit (inklusive der Förderzeit) und innerschulischer Freizeit, der unerlässlich für das Gelingen einer GTS ist.
Ein Zeitfenster (im Sinne eines freien Nachmittags) für außerschulische Aktivitäten (Teilnahme an-Vereinen und anderen Gruppen, Ehrenamtlichkeit etc.) ist einzuplanen (Stellungnahme).

4.5 Raumdimension

Da die Schule nicht nur „Lernraum“, sondern auch „Lebensraum“ ist, muss in einer GTS besonderes Augenmerk auf die räumlichen Voraussetzungen gelegt werden. Die Schulen sollten über eine gute Raumkapazität verfügen und eine adäquate Raumqualität für SchülerInnen und PädagogInnen aufweisen. Da österreichische Schulen ursprünglich als Halbtagsschulen gedacht waren, muss daher für das Gelingen von GTS, laut Meinung der interviewten ExpertInnen, entsprechend in bauliche Maßnahmen investiert werden. Sowohl bei Neubauten als auch bei Adaptierungen (bestehender Räume oder Erweiterung um neue Räume) von Schulen muss die Umsetzung einer GTS ermöglicht werden. Dazu braucht es vor allem bei Adaptierungen kreative Lösungen, um „aus Bestehendem das Beste“ zu machen. Ein Neubau, der den entsprechenden Anforderungen eines Ganztagsbetriebs (Schulküche, Speisesaal, Bewegungsräume, Lernräume, Rückzugsräume etc.) gerecht wird, wäre die „erste Wahl“ und einem Zu- bzw. Umbau oder einer Adaptierung bestehender Räumlichkeiten vorzuziehen.

Bei der Neuplanung oder Umgestaltung von Schulen sollte den PädagogInnen und SchülerInnen die Möglichkeit der Mitsprache und -gestaltung eingeräumt werden, damit sie ihre Bedürfnisse und Wünsche einbringen und ihre Lebenswelt mitgestalten können.

Um der Forderung des gemeinsam eingenommenen warmen Mittagessens nachzukommen, ist ein Speisesaal/-raum jedenfalls notwendig. Die Gestaltung des Speisesaals ist für die Atmosphäre besonders wichtig. Er sollte sauber, hell und entsprechend der Jahreszeit oder Festen schön dekoriert sein (BMUKK, 2007, S. 39). Eine besondere Bedeutung kommt aber der Qualität des Essens zu (siehe dazu unten den Punkt Qualität der Verpflegung). Die personellen Voraussetzungen und die Küchenausstattung hängen dabei stark davon ab, ob das Essen vor Ort zubereitet oder zugeliefertes Essen nur mehr aufbereitet wird.

Optimale Bedingungen sind auch für das notwendige, tägliche Ausmaß an Bewegung der SchülerInnen herzustellen. Empfohlen werden dazu Bewegungsräume wie ein Turnsaal und ein Sportplatz mit adäquater Ausstattung sowie ein Schulhof und Schulgänge, die zu Bewegung animieren.

Kinder brauchen für ihr Wohlbefinden die Möglichkeit, sich zurückziehen zu können. Aufgrund der intensiven Kontakte über den Zeitraum des Ganztags muss daher auf Rückzugsräume besonders geachtet werden.

Um eine gute Lernumgebung zu schaffen, ist neben den Bewegungs- und Rückzugsräumen auf adäquate Lernräume, die auch Platz für Kreativität lassen, zu achten, die den Bedürfnissen der SchülerInnen und PädagogInnen entsprechen. Davon könnten laut StEG Konsortium (2010) besonders auch SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren.

PädagogInnen sollte ein eigener Raum, mit entsprechend ausgestatteten Arbeitsplätzen und Arbeitsmitteln zur Verfügung stehen, damit diese eine qualitätsvolle Arbeit leisten können (Stellungnahme).

4.6 Personaldimension

Personalrecruitung und -entwicklung (Pädagogische Qualität)
Der Einfluss auf Personalentscheidungen wird im BMUKK-Empfehlungskatalog als wichtige Voraussetzung genannt. Ein größeres Mitspracherecht bei Personalentscheidungen oder die Möglichkeit, PädagogInnen und Betreuungspersonen, die sich nicht bewähren, abzulehnen, werden gefordert (BMUKK, 2007, S.70).

Lehrpersonen müssen eine ausgeprägte Bereitschaft für Teamteaching und für das Eingehen intensiver Beziehungen zu SchülerInnen, PädagogInnen und anderen Professionen mitbringen, um den anspruchsvollen Beziehungsanforderungen, die durch eine GTS gegeben sind, positiv begegnen zu können. Die Ergebnisse der GFA zeigen auf der Beziehungsebene (SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung und Beziehung der SchülerInnen untereinander) besonders positive Auswirkungen des GTS-Besuchs, was sich in weiterer Folge potenziell positiv auf die Gesundheit der SchülerInnen auswirken könnte.

Um die spezifischen Anforderungen einer nicht routinisierbaren Arbeit – verantwortungsvoll und kompetent – zu bewältigen, ist laut Meinung der interviewten BildungsexpertInnen die Selbstreflexion und Selbstevaluation der eigenen Tätigkeit wichtig. Dafür braucht es Verbindlichkeit und strukturelle Rahmenbedingungen, die die Etablierung einer Reflexionskultur nachhaltig unterstützen können.

Der speziellen Aus-, Fort- und Weiterbildung von GTS-PädagogInnen kommt eine wichtige Bedeutung zu, da eine innovative Unterrichtsgestaltung, wenn die Lernziele ausschließlich oder weitgehend durch den Unterricht in der Schule erreicht werden sollen, Voraussetzung ist. Auch soziales Lernen sollte Bestandteil der Ausbildung sein (Stellungnahme). Das pädagogische Personal und auch die anderen Professionen müssen sich regelmäßig fort- und weiterbilden können, um die Qualität der pädagogischen und betreuenden Arbeit sicherzustellen. Das BMUKK (2007, S. 71) empfiehlt für das Gelingen einer guten schulischen Tagesbetreuung (inkl. GTS) gezielte Fortbildungsangebote. Nachdem es hierzulande nur sehr vereinzelte Angebote gibt, gilt es, diese noch zu schaffen. Eine Möglichkeit wäre die Vernetzung mit inländischen Institutionen, eine andere die verstärkte Kooperation mit Pädagogischen Landesinstituten in Deutschland (vor allem Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Berlin, Hamburg, Bremen). Man könnte deren Angebote, die speziell für Lehrkräfte an GTS

entwickelt wurden, übernehmen bzw. entsprechend an österreichische Verhältnisse anpassen (BMUKK, 2007, S. 71).

Personal (Zusammensetzung) und andere Professionen
Voraussetzung für eine hohe Bildungs- und Betreuungsqualität in einer GTS ist einerseits eine multiprofessionelle Zusammensetzung des Personals mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen, die unter anderem zu einer Pluralität von Arbeitsweisen führt (Speck et al., 2011), die Vernetzung mit anderen BeraterInnensystemen (Sozial- und InklusionspädagogInnen, LogopädInnen oder Sport- und MusikpädagogInnen etc.) sowie andererseits die Kooperation und Einbindung von SchulärztInnen und SchulpsychologInnen (Stellungnahme).

4.7 Inhaltsdimension

Neben den klassischen Anforderungen des Lernens und Lehrens, dessen Qualität sich in der Vorbereitung und Durchführung der Lern- und Lehrprozesse und einem bewussten Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernwegen zeigt (Altrichter et al., 2012), ist in einer GTS verstärkt auf die Unterrichtsgestaltung, die individuelle Förderung und die Partizipation der SchülerInnen zu achten.

Unterrichtsgestaltung
Die Qualität der pädagogischen Arbeit wirkt sich unmittelbar auf Entwicklung, Bildungsförderung und Wohlbefinden der SchülerInnen aus. Das Arbeitspapier zur Unterrichts- und Schulqualität (Altrichter et al., 2012, S.12f) bietet hier eine gute Basis für die Qualität und dient als Orientierungsrahmen für alle Organisationsformen. Für die GTS von besonderer Bedeutung ist die Festigung des Lernstoffes während der ganztägigen Anwesenheit. Es werden keine Hausübungen erteilt, Hausübungen werden in der GTS zu Schulübungen (Stellungnahme). Das ist gerade für sozial benachteiligte SchülerInnen eine große Chance, da sie nicht ausschließlich auf häusliche Unterstützungsleistungen angewiesen sind und von einer strukturierten Lernumgebung profitieren (StEG-Konsortium, 2010). Um dies zu ermöglichen, werden hier ein entsprechendes didaktisches Konzept und die Wahl der passenden Methoden und Lernformen empfohlen.

Individuelle Förderung
Zur Ausschöpfung des Potenzials in Hinblick auf spezifische Förderung gilt es, sich an den didaktischen Grundsätzen der Individualisierung und Differenzierung zu orientieren, die in den Lehrplänen verankert sind.

Da die Kinder in GTS den ganzen Tag in der Schule verbringen und außerschulisches Fördern nur begrenzt möglich ist, kommt dem Fördern von Basiskompetenzen (damit auch lernschwächere Kinder ihre Leistung erbringen können) und der Förderung besonderer Fähigkeiten, die den Talenten der Kinder entsprechen, eine besondere Bedeutung zu.

Die GTS bietet die Chance, SchülerInnen in anderen Zusammenhängen und in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu sehen, nicht nur im schulischen Leistungsbereich. Das führt zu einer besseren Kennt-

nis der Person und mehr Verständnis für Lebensprobleme, die sich bei Kindern oftmals vor die Lernprobleme schieben (BMUKK, 2007). Dadurch kann es auch zu einer Abwendung vom Fokus auf die Defizite hin zu den Stärken und Begabungen der Kinder kommen, was von BildungsexpertInnen bereits vielfach gefordert wird. Die Ergebnisse der GFA zeigen ein großes Potential der GTS in Bezug auf die Fördermöglichkeiten, die die Bildungschancen – besonders bei sozial benachteiligten SchülerInnen – erhöhen und sich somit langfristig stark positiv auf die Gesundheit der Kinder auswirken können. Voraussetzungen für gute Fördermöglichkeiten sind, wie oben bereits erwähnt, intensive innerschulische Kooperation und ausreichende Ressourcen für Kooperationszeiten.

Partizipation

Die Beteiligung und Selbstbestimmung der SchülerInnen eröffnen neue soziale Erfahrungsräume für sie. Partizipationsmöglichkeiten in denen wichtige Schlüsselkompetenzen erlernt werden können, wirken sich laut den Ergebnissen der GFA, mittelfristig positiv auf die gesundheitliche Entwicklung der SchülerInnen aus. Dabei geht es einerseits um persönliche Gestaltungsmöglichkeiten, z.B. in der Unterrichtsgestaltung, wo junge Leute selbst gesteuert und selbstbestimmt ihre Themen und auch die Personen aussuchen, mit denen sie interagieren, andererseits um die Mitsprache und Beteiligung im Schulleben (z.B. Raumgestaltung, Mittagessen, Anschaffung von neuen Sportgeräten etc.), die neben der klassischen SchülerInnenvertretung (Klassen- und Schulsprecher) ermöglicht werden sollte.

Eine wichtige Voraussetzung für die Beteiligung ist, dass die Möglichkeiten der Mitsprache verschriftlicht und für die SchülerInnen sowie das gesamte Personal öffentlich (sichtbar) gemacht werden. Das Zitat eines interviewten Experten verdeutlicht das noch einmal: Laut Bildungswissenschaftler Hopmann ist „…ein ganz zentrales Moment erfolgreicher Ganztagsschulen auch aufgrund der Forschungslage die ‚student voice' (Mitsprache der SchülerInnen). SchülerInnen fühlen sich umso wohler, je mehr sie das Gefühl haben, Anteil an den Lebensbedingungen der eigenen Lebenswelt zu haben, also nicht so sehr, dass sie einen formalisierten Schülersprecher haben, sondern dass sie die Schulorganisation, das Schulleben tatsächlich folgenreich mitbestimmen können (ExpertInneninterview)".

Schulleben und soziales Lernen (Schulklima und Beziehungsqualität)

Die Qualität des Schullebens und sozialen Lernens zeigt sich stark am Schul- und Klassenklima und prägt den Umgang zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen (Altrichter et al., 2012). Da die Kinder den ganzen Tag in diesem sozialen Gefüge verbringen, sollte in einer GTS besonders auf eine gute Kultur der Interaktion, Kommunikation und Konfliktbewältigung geachtet werden.

Es hat sich in den Ergebnissen der GFA vielfach empirisch bestätigt, dass die GTS ein besonderes Potenzial in Bezug auf soziales Lernen hat. Dies beruht vermutlich auch darauf, dass die GTS soziale Erfahrungsräume über den Unterricht und fachbezogene Angebote hinaus bietet, in denen die SchülerInnen soziale Situationen üben und Verantwortungsübernahme lernen können. Dabei ist die gegenseitige Wertschätzung ein großes Thema. Die SchülerInnen müssen sich im sozialen Gefüge wohlfühlen, und es braucht eine wertschätzende soziale Umgebung. Es wird empfohlen, soziales Lernen als fixen Bestandteil (Unterrichtsfach mit entsprechendem Konzept hinterlegt) im Stundenplan zu verankern und auch finanziell entsprechend abzugelten. Auch Angebote zur Konfliktbewältigung, um

frühzeitig auf Konflikte reagieren zu können, werden als wichtig erachtet. Weiters gilt es, gute Rahmenbedingungen (Kommunikationsstrukturen, entsprechende Rückzugsräume, Weiterbildung etc.) für gute SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehungen und gute Peerbeziehungen zu schaffen. Den PädagogInnen kommt dabei in einem GTS-Betrieb besondere Verantwortung zu, da sie nicht nur Lehr-, sondern auch Vertrauens- und Bezugspersonen sind. Gelingt es, diese Voraussetzungen für gute Beziehungen zu schaffen, wirkt sich das wie bereits erwähnt, positiv auf die gesundheitliche Entwicklung der Kinder aus.

Qualität der Verpflegung und Bewegung für eine gesunde Lebensweise

Das Mittagessen dient nicht nur zur Nahrungsaufnahme, sondern ist ein wichtiger Punkt in der Strukturierung des Tagesablaufes und erfüllt somit auch soziale Funktionen. Das Mittagessen ist ein wichtiger sozialer Treffpunkt, an dem auch die Betreuungspersonen (PädagogInnen) teilnehmen sollten. Um positive Auswirkungen auf die Gesundheit zu erzielen, braucht es, wie oben bereits erwähnt (siehe Raumdimension), eine angemessene Raumkapazität und -qualität. Die Mitsprache von Eltern und SchülerInnen bei der Auswahl des Essens sollte ebenso ermöglicht werden, wobei die Qualität des Essens sich an Standards, wie sie seitens der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) im „Qualitätsstandard für die Schulverpflegung“ (2013) bestehen, orientieren sollte. Das BMUKK (2007, S. 37f) empfiehlt, bei der Auswahl des Speisenangebotes folgende Kriterien zu beachten:

- Einhaltung der Hygiene-Leitlinie (2006) für Großküchen und Gemeinschaftsverpfleger,
- Qualitätssicherung bei Essenslieferanten,
- einen abwechslungsreichen Speiseplan mit einem mindestens vierwöchigen Menüzyklus, in dem auch saisonale Speisen einzuplanen sind,
- die Speisenmenge und Nährwerte,
- Rohstoffe und biologische Rohstoffe,
- die Preisgestaltung,
- Verpackung und Entsorgung
- sowie die Gerätebeistellung, Liefersicherheit und Schulungen für das Personal, das das Essen aufbereitet und ausgibt.

Neben der warmen Mittagsmahlzeit nehmen die SchülerInnen auch meist eine Jause ein. Wie die Organisation der Schuljause bewerkstelligt wird, ist abhängig von räumlichen und personellen Voraussetzungen und liegt in der Entscheidung der einzelnen Schulen bzw. sollte zwischen Schule und Eltern geklärt werden.

In der GTS ist der Bereich der bewussten körperlichen Aktivität durch ein abwechslungsreiches Sport- und Bewegungsangebot in ausreichendem Umfang gemäß der langen Verweilzeit zu berücksichtigen. ExpertInnen fordern, dass diese Bewegungsbereiche ritualisiert in den Unterricht, in die Pausen und in die innerschulische Freizeit eingebunden sowie im Schulkonzept verankert werden müssen.
Die Ergebnisse der GFA zeigen, dass es hier noch Handlungsbedarf gibt: die Integration von Bewegung in den Unterricht wurde positiv bewertet, das Ausmaß/der Umfang der Bewegung sollte jedoch in den Schulen noch angepasst bzw. ausgebaut werden.

5. Reflexion

5.1 Ziele, Nutzen und Grenzen von GFA

GFA ist ein systematischer, objektiver aber dennoch flexibler und praktischer Ansatz zur Beurteilung der möglichen positiven und negativen Auswirkungen eines Vorhabens auf Gesundheit und Wohlbefinden. Mit einer GFA werden Wege aufgezeigt, wie ein möglicher Nutzen für die Gesundheit maximiert und potenzielle Gesundheitsrisiken minimiert werden können (Amegah et al., 2013). Insofern versteht sich GFA als eine Wissensgrundlage zum Treffen informierter Entscheidungen. Ergebnis einer GFA sind Empfehlungen, deren Berücksichtigung eine politische Entscheidung bleibt.

Ziel der vorliegenden GFA war es, mögliche positive wie negative Auswirkungen der GTS auf die Gesundheit (ausgewählte Determinanten) der 10- bis 14-jährigen SchülerInnen zu identifizieren und Empfehlungen zu erarbeiten, die bei der zukünftigen Planung und Umsetzung von Ganztagsschulen in Österreich Berücksichtigung finden können.

Die Ergebnisse der GFA beruhen auf der Analyse verfügbarer Evidenz unter Einschluss der Perspektiven verschiedener Betroffenen- und Interessensgruppen. Neben einer Literaturrecherche wurden Fokusgruppen mit PädagogInnen und Eltern, Interviews mit ExpertInnen und eine schriftliche SchülerInnenbefragung an drei Grazer Schulen durchgeführt. Die eigene Erhebung hat dabei vorrangig den Zweck, in Ergänzung zur Evidenz aus der Literatur das Erfahrungswissen und die Perspektiven der Betroffenen zu erheben und für eine abschließende Folgenabschätzung zugänglich zu machen.

GFA ist ein eigenständiges Verfahren und unterscheidet sich hinsichtlich ihrer Ziele sowie der Methodik sowohl von einer wissenschaftlichen Studie im engeren Sinn als auch von einer Evaluation. Eine GFA ist meist prospektiv angelegt, um auf anstehende Entscheidungen **noch Einfluss nehmen zu können,** und ersetzt keine Evaluation der tatsächlichen Auswirkungen der Umsetzung eines Vorhabens. Sie kann aber wertvolle Hinweise geben, auf welche Aspekte bei einer Evaluation besonderes Augenmerk gelegt werden sollte (Haas et al., 2012).

Es konnte nicht für alle untersuchten Determinanten eine abschließende Folgenabschätzung vorgenommen werden. So bleiben beispielsweise die Fragen nach möglichen Auswirkungen des GTS-Besuchs auf den Lebensstil (Ernährungs- und Bewegungsverhalten) oder den Gesundheitszustand der SchülerInnnen unbeantwortet. Diese interessierenden Fragen sollten nach Meinung des Projektteams bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich jedenfalls Berücksichtigung finden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse deutlich machen, dass das Setting Schule und insbesondere die GTS das Potential haben, wichtige Gesundheitsdeterminanten und damit in weiterer Folge Gesundheit und Wohlbefinden positiv zu beeinflussen, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt sind. Die erarbeiteten Empfehlungen sind sehr umfassend und ein Teil der Empfehlungen ist auch für andere Organisationsformen gültig, könnte ggf. auch deren gesundheitförderliches Potential erhöhen.

5.2 Prozessevaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der internen Prozessevaluation zum Verlauf der GFA-Umsetzung zusammengefasst.

Zielerreichung im Rahmen der Projektteams: Die Mitglieder des Projektteams geben an, dass die wesentlichen, für die sieben Treffen gesetzten Ziele auch überwiegend erreicht wurden. Rückmeldungen bezüglich einer eingeschränkten Zielerreichung betonten die Wichtigkeit (a) der zeitgerechten Übermittlung der relevanten Unterlagen und (b) die frühzeitige Klärung von Begrifflichkeiten bzw. deren durchgängige Verwendung.

Projekthürden: Als Projekthürden wurden bereits zu einem frühen Zeitpunkt die zeitlichen Ressourcen für die GFA im Gesamten bzw. für die Durchführung einzelner Arbeitspakete (Bewertung und Stellungnahmeverfahren) erkannt.

Änderungen im Projektumfeld: Mit Ausnahme personeller Änderungen bei beteiligten Stakeholdern gab es keine relevanten Änderungen im Projektumfeld.

Kommunikation im Projektteam: Die Kommunikation im Rahmen der Projektteamtreffen wurde durchwegs als gut und zielorientiert beschrieben. Eine gute Vorbereitung (Klärung von Begrifflichkeiten, Erstellung und Vorabversand von Unterlagen) und eine aktive Moderation wurden als wichtige Erfolgsfaktoren für die effiziente Bearbeitung genannt.

Erreichbarkeit der Stakeholder: Alle Projektteammitglieder meinen, dass es gelungen ist, die für das Projekt relevanten Betroffenen- und Interessensgruppen in den Prozess einzubinden. Durch den Versand des Endberichtes ist eine umfassende Information verschiedener Politikbereiche über die Ergebnisse und Empfehlungen sichergestellt.

5.3 Lessons learned

Abschließend sind die wesentlichen Lernerfahrungen zusammengefasst:

Gemeinsames Verständnis von GFA: Die Erfahrung und Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen im Prozess hat gezeigt, dass es ganz wichtig ist, ein gemeinsames Verständnis über die Ziele und den Nutzen von GFA herzustellen, aber auch auf Grenzen hinzuweisen. Diese Einordnung und Klarstellung ist in jeder Phase des Prozesses wichtig, um keine falschen Erwartungen zu wecken.

Offenheit im Umgang mit unterschiedlichen Quellen: Eine Herausforderung ist die Bewertung und das Zusammenführen unterschiedlicher Quellen/unterschiedlicher Formen von Wissen, um zu einer abschließenden Gesamteinschätzung zu kommen. Fragen der Gewichtung und vielleicht auch Wertigkeit von unterschiedlichen Quellen sind offen mit den Beteiligten zu diskutieren, die Bewertung gemeinsam vorzunehmen. Der transparenten Darstellung im Bericht kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu.

Zusammensetzung des Projektteams: Die Umsetzung der GFA durch zwei Institutionen hat sich bewährt. Im Projektteam vereinten sich diverse Qualifikationen und Kompetenzen, wie Erfahrungen mit qualitativen und quantitativen Methoden sowie Zugängen zu unterschiedlichen Netzwerken. Eine Kollegin mit Expertise zum Thema Schule (Ganztagsschule) im erweiterten Projektteam zu haben, hat

sich als Vorteil bzw. wichtige Ressource erwiesen. Der Abstimmungsaufwand zwischen den Projektleiterinnen und dem gesamten Team war wichtig, aber zeitintensiv, hier gilt es künftig, mehr Ressourcen einzuplanen.

Lenkungsausschuss: Die Zusammensetzung des Lenkungsausschusses wurde bewusst vielfältig und breit gewählt, da unterschiedliche Expertisen vertreten sein sollten. Der Lenkungsausschuss umfasste neben ExpertInnen aus der Verwaltung und von betroffenen Gruppen (Schulleiterinnen, PädagogInnen, SchülerInnenvertreterInnen und ElternvertreterInnen) auch BildungsexpertInnen und KollegInnen mit Public Health- und GFA-Expertise, die in dieser zweiten Pilot-GFA als sehr hilfreich empfunden wurden. Dieser breite ExpertInnenkreis wurde zu drei Zeitpunkten in den Prozess einbezogen: beim Scoping-Workshop, beim Appraisal-Workshop und beim Workshop zu den Handlungsempfehlungen. Die Begleitung und Koordination eines großen Lenkungsausschusses bedarf aber ausreichend Zeit für die Organisation und den Umsetzungsprozess.

Literaturrecherche:
Der Start der Literaturrecherche sollte zu einem möglichst frühen Zeitpunkt erfolgen. Zum Zeitpunkt des Screenings, jedoch spätestens vor dem Scopingworkshop sollte die Basisliteratur gesichtet sein, da es schon zu Beginn der GFA Informationen braucht, ob Daten zur Beantwortung der Fragestellung und Szenarien vorliegen bzw. welche Determinanten in der GFA von Relevanz sein könnten, um die Methoden zu Beginn des Projekts bestmöglich festlegen zu können.

Literatur

Amegah, T., Amort, F.M., Antes, G., Hass, S., Knaller, C., Peböck, M., Reif, M., Spath-Dreyer, I., Sprenger, M., Strapatsas, M. Türscherl, E., Vyslouzil, M. & Wohlschlager, V. (2013). *Gesundheitsfolgenabschätzung. Leitfaden für die Praxis.* Wien: Bundesministerium für Gesundheit.

Altrichter, H., Helm, CH. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Schulqualität Allgemeinbildung (sqa) und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Download vom 31. Juli 2013 von http://www.sqa.at/pluginfile.php/994/course/section/450/qualitaet_von_schule_unterricht.pdf

bmm-Brandstätter Matuschkowitz Marketing GmbH. (2013). Arbeiterkammer Steiermark – Die Ganztagesschule. Download vom 6. September 2013 von http://media.arbeiterkammer.at/stmk/bildung/die_ganztagesschule.pdf

Börner, N., Eberitzsch, St., Grothues, R. & Wilk, A. (2011). *Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2011.* Download vom 24. April 2013 von http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Jugendhilfe_und_Schule/Bildungsbericht_Ganztagsschule_NRW_2011_korr.pdf.

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). *Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz.* Download vom 1. März 2013 von http://www.ganztagsschulen.org/_media/121206_BMBF_GTS-Forschungsbilanz_bf_df.pdf.

Bundesministerium für Gesundheit (BMG). (2012a). *Kinder- und Jugendgesundheitsstrategie 2012.* Download vom 15. Juli 2013 von http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/9/1/1/CH1351/CMS1354113085605/kinderjugendgesundheitsstrategie_2012.pdf

Bundesministerium für Gesundheit (BMG). (2012b). *Rahmengesundheitsziele für Österreich.* Download vom 31. Juli 2013 von http://www.gesundheitsziele-oesterreich.at/praesentation/10-rahmen-gesundheitsziele-fuer-oesterreich/

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung*. Wien: BMUKK.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011a). *Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Download vom 25. Februar 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22287/zahlenspiegel_2011.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011b). Qualitätsaktion-Gütesiegel. Download vom 15. Juli 2013 von http://www.bmukk.gv.at/schulen/tagesbetreuung/guetesiegel/index.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Schulische Tagesbetreuung: Beste Bildung und Freizeit für unsere Kinder (Folder)*. Download vom 24. Jänner 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23413/stb_folder.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2013*). Ausbau ganztägiger Schulformen-Informationen für außerschulische Organisationen*. Download vom 15. Juli 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21376/stb_ausbau_ao.pdf

Bundeskanzleramt & Bundesministerium Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (Hrsg). (2011). *Standards der Öffentlichkeitsbeteiligung. Empfehlungen für die gute Praxis.* Wien: Herausgeber.

Currie, C., Griebler, R., Inchley, J., Theunissen, A., Molcho, M., Samdal, O. & Dür W. (eds.). (2010). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory Items for the 2009/10 Survey*. Edinburgh: CAHRU & Vienna: LBIHPR.

Dahlgren, G. & Whitehead, M. (1991). *Policies and strategies to promote social equity in health.* Stockholm: Institute for Future Studies.

Deutsche Gesellschaft für Ernährung (2013). Qualitätsstandard für die Schulverpflegung. Download vom 11. September 2013 von http://www.schuleplusessen.de/qualitaetsstandard.html.

Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Fischer, N. (2012). Individuelle Wirkungen von Ganztagsschule – zum Forschungsstand. *DIPF informiert, 17,* 7-9. Download vom 28. März 2013 von http://www.dipf.de/de/publikationen/pdf/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.-17.

Fischer, N., Brümmer, F. & Kuhn, H.P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationaler Orientierungen in der Ganztagsschule. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 227-245).* Weinheim und Basel: Juventa.

Furtmüller, P., Neumann, D., Quellenberg, H., Steiner, Ch. & Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 30-56).* Weinheim und Basel: Juventa.

Haas, S., Gruber, G., Kerschbaum, H., Knaller, C., Sax, G. & Türscherl, E. (2012). *Gesundheitsfolgenabschätzung zum verpflichtenden Kindergartenjahr. Wissenschaftlicher Ergebnisbericht 2012*. Wien: Gesundheit Österreich GmbH.

Harris, P., Harris-Roxas, B., Harris, E., & Kemp, L. (2007). *Health Impact Assessment: A Practical Guide*, Sydney: Centre for Health Equity Training, Research and Evaluation (CHETRE)

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 269-312)*. Graz: Leykam.

Hurrelmann, K. & Franzkowiak, P. (2010). *Definition von Gesundheit*. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Download vom 18. Dezember 2013 vonhttp://www.bzga.de/leitbegriffe/?uid=0e17d946f69985cf238a46fce7d1b6b9&id=angebote&idx=143

Institut für Sozialforschung, Informatik und Soziale Arbeit. (2005). *Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen.* Download vom 10. April 2013 von http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_11327_11328_2.pdf.

Kanevski, R. & von Salisch, M. (2011). *Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kerstin, M., Clausen, K. & Krämer, C. (2010). *Landesweite Erhebung zur Mittagsverpflegung in Schulen mit Ganztagsangebot in NRW 2009/2010*. Download vom 27. März 2013 von http://www.fke-do.de/temp/explorer/files/pdf/SchulverpflegungNRW_Bericht_2401111.pdf.

Knaller, C. & Türscherl, E. (2012). *Gesundheitsfolgenabschätzung zum verpflichtenden Kindergartenjahr. Dokumentation der Stellungnahmen 2012*. Wien: Gesundheit Österreich GmbH.

Kuhn, H.P. & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagsschule. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 207-226).* Weinheim und Basel: Juventa.

Nestelberger, K. & Intering, S. (2013). *Darstellung von Ursachen sozialer Ungleichheit sowie der Entwicklung von möglichen Lösungsansätzen für das österreichische Schulsystem im urbanen Raum.* Unveröffentlichter Endbericht im Auftrag der Grünen Akademie Graz für die Forschungswerkstatt „Stadtsoziologie“ 2012/13.

Popp, U. (2012). Hausaufgabenintegration in der verschränkten Ganztagsschule. *Die Ganztagsschule, 51 (4)*, S. 142-162. Download vom 21. Mai 2013 von http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2011/popp_hausaufgaben.pdf.

Popp, U. (2009). Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagsschule. *Die Ganztagsschule, 49 (1),* S. 5-23. Download vom 21. Mai 2013 von http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2009/popp_soziales_lernen_in der_gts.pdf.

Prüß, F. et al. (2008). Die gesundheitsfördernde Ganztagsschule. In: St. Appel, H. Ludwig, U. Rother, G. Reetz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagsschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 178-188.

Public Health Advisory Committee. (2004). A Guide to Health Impact Assessment: A Policy Tool for New Zealand, Wellington: National Health Committee.

Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulformen. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ramelow, D., Griebler, R., Hofmann, F., Unterweger, K., Mager, U., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2011). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010.* Wien: Bundesministerium für Gesundheit & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (1998). Assessing health related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content-analytical results. *Quality of Life Research, Vol. 4, No 7*.

Robert Koch-Institut. (2003). *KiGGS-Basiserhebung 2003-2006*, Berlin: Robert Koch-Institut.

Schmied, C. (2012). *Vortrag an den Ministerrat. GZ. BMUKK-BMS1000/0037-MinBüro Dr. Schmied/2012.* Download vom 24. Jänner 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23679/20121204.pdf

Schmied, C. & Mödlhammer, H. (2013). *Unterlagen zur Pressekonferenz am 13. Juni 2013 zum Ausbau der schulischen Tagesbetreuung.* Download vom 15. Juli 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24948/20130613.pdf

Schweizer GFA-Plattform. (2010). *Leitfaden für die Gesundheitsfolgenabschätzung in der Schweiz*. Download vom 28. Jänner 2013 von http://www.impactsante.ch/pdf/Leitfaden%20_GFA_2010.pdf

Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2011). *Multiprofessionelle Teams an Ganztagsschulen. Professionsentwicklung, Kooperation und Vernetzung.* Weinheim: Juventa.

Spillebeen, L., Holtappels, H. & Rollett, W. (2011). *Schulentwicklungsprozesse in Ganztagsschulen. Effekte schulischer Entwicklungsarbeit im Längsschnitt*. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 120-138).* Weinheim und Basel: Juventa.

Statistik Austria (2011). *Demografisches Jahrbuch*. Download vom 25. Februar 2013 von http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=132006&dDocName=068697

Statistik Austria (2013): *Bildungsstand der Bevölkerung: Entwicklung des Bildungsstandes.* Download vom 6. Dezember 2013 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/

Stecher, L., Allemann-Ghionda, C., Helsper, W. & Klieme, E. (2009). Ganztägige Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54*, 81-105.

StEG-Konsortium. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule 2005-2010*. Download vom 28. März 2013 von http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf.

Steiner, Ch. (2009). Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagsschule? In: L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper, E. Klieme, *Ganztägige Bildung und Betreuung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 54,* 81-105. Download vom 10. Mai 2013 von http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6960.

Steiner, Ch. (2011). Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 187-206).* Weinheim und Basel: Juventa.

Tausch, Ch. (2006). *Ganztagsschule – ein Beitrag zur Bewältigung sozialer Ungleichheit?!*. München, Ravensburg: Grin Verlag für akademische Texte.

Volksbegehren Bildungsinitiative. (2011). *Forderungen Bildungsvolksbegehren*. Download vom 3. April 2013 von http://www.nichtsitzenbleiben.at/fileadmin/user_upload/pdf/VBBI_Forderungen_incl_Kurztext.pdf

Wiener Zeitung. (2013). *Ganztagsschule: Ganztägiger Unterricht ist in Europa der Normalfall.* Download vom 10. April 2013 von http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule_aktuell/501543_Ganztagsschule-Ganztaegiger-Unterricht-ist-in-Europa-der-Normalfall.html

World Health Organisation (WHO). (1948). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. Download vom 9. Dezember 2013 von http://www.admin.ch/ch/d/sr/i8/0.810.1.de.pdf

World Health Organisation (WHO). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people.* Health Behaviour in school-aged children (HBSC)Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Download vom 25. März 2013 von http://www.euro.who.int/en/what-we-publish/abstracts/social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-study.

World Health Organisation (WHO). (2013). *Using evidence within HIA*. Download vom 2. August 2013 von http://www.who.int/hia/tools/evidenceuse/en/index.html

Züchner, I. (2011). Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 291-311).* Weinheim und Basel: Juventa.

Züchner, I. & Fischer, N. (2011). Ganztagsschulentwicklung und Ganztagsschulforschung. In: N. Fischer, HG. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher, I. Züchner. (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen (S. 9-17).* Weinheim und Basel: Juventa.

Züchner, I., Fischer, N. & Brümmer F. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1-2011,* 95-101.

Anhang

A- Liste der relevanten Stakeholder
B- Liste der TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses
C- Informationsblatt Lenkungsausschuss
D- Projektplan (Terms of Reference)
E- Zeitplan GFA-Ganztagsschule
F- Übersicht der verwendeten Literatur
G- TeilnehmerInnen Fokusgruppen Eltern und PädagogInnen
H- Liste interviewte ExpertInnen und Gesprächsleitfaden
I- Fragebögen (GTS und NGTS)
J- Tabellarische Darstellung der Ergebnisse der SchülerInnenbefragung
K- Ergebnismatrix
L- Liste der in das Stellungnahmeverfahren einbezogenen Personen bzw. Institutionen
M- Dokumentation der Stellungnahmen

Anhang A – Liste der relevanten Stakeholder

Bildungslandesrat Steiermark

BildungssprecherInnen Steiermark

Bundesmininsterium für Gesundheit (BMG)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)

Elternvertretung Steiermark

FH Joanneum Bad Gleichenberg

Gemeindebund Steiermark

Gesundheitslandesrätin Steiermark

Gesundheitsplattform Steiermark (Bereich Gesundheitsförderung)

Gesundheit Österreich GmbH (GÖG)-GFA Support Unit

GFA-Netzwerk Steiermark

Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger (Bereich Gesundheitsförderung)

Land Steiermark, Abt. 6, Referat Pflichtschule

Landesschulinspektor Steiermark für NMS/HS

Landesschulinspektor Steiermark für AHS

Landesschulrat Steiermark

Lehrergewerkschaften

Pädagogische Hochschulen

Schülervertretung Steiermark

Städtebund-Landesgruppe Steiermark

STGKK, Arbeitsbereich Gesundheitsförderung und Public Health

Verband Elternverein – LIGA Kindergesundheit

Anhang B – Liste der TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses

Verwaltung	Betroffene Gruppen	Fachleute
Dr. Veronika Wolschlager, MPH (BMG Kinder/Jugendgesundheit, GFA)	Mag. Andreas Waltenstorfer (Landeselternvertreter) Vertretung Dr. Elke Toplak	MMag. Brigitte Presker (Bildungsexpertin)
Dr. Elisabeth Wilkens (BMUKK Gesundheit)	Michael Paukovitsch (Schülervertreter Steiermark)	Mag. Frank Amort (FH-Joanneum Graz, Hauptberuflich Lehrenden) Vertretung: Mag. (FH) Maria Auer
Mag. Claudia Koch/Mag. Jan Sisko (BMUKK, Sektion I, Ganztägige Schulformen)	Mag. Sabine Hüttl (Leiterin AHS Modellschule Graz)	Mag. (FH) Christine Knaller (GÖG, GFA Support Unit)
Dr. Robert Hinteregger (Landesschulinspektor AHS) Vertretung Mag. Gabriela Kriebitz und Dr. Gerda Lichtberger	Philipp Brunsteiner Ida Hausner (SchülerInnen Modellschule)	Dr. med. Amegah Thomas, MAS (ÖGD), MPH (Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 8 Wissenschaft und Gesundheit, Fachabteilung Gesundheit und Pflegemanagement, GFA-Experte)
Dipl. Päd. Hermann Zoller (Landesschulinspektor NMS) Vertretung: Eccher Walther und Dipl. Päd. Elisabeth Tassoti	Manuela Urdl (Elternvertreterin Modellschule)	Dr. Martin Sprenger, MPH (Leiter Universitätslehrgang Public Health, GFA-Experte)
	Mag. Sabine Höfert (Leiterin NMS Klusemann Extern)	Mag. Gernot Antes, MPH (Selbstständiger GFA-Experte)
	Mag. Ulrike Pansy (Pädagogin Kontrollschule - BG/BRG Carneri)	Mag. (FH) Verena Krammer, MPH (STGKK, Leiterin Arbeitsbereich GF und Public Health)

Anhang C – Informationsblatt Lenkungsausschuss

Informationsblatt Lenkungsausschuss
GFA-Projekt Gesundheitsfolgenabschätzung Ganztagsschule

1. Aufgaben des Lenkungsausschusses

Der Lenkungsausschuss für das GFA-Projekt Gesundheitsfolgenabschätzung Ganztagsschule übernimmt folgende Aufgaben:

- Beitrag zur Festlegung der Rahmenbedingungen für die GFA („Terms of Reference“)
- Begleitung der gegenständlichen GFA (Teilnahme an drei Sitzungen)
- Förderung einer effektiven und effizienten GFA, z. B. durch Unterstützung beim Zugang zu Informationen und InformantInnen
- Benennung weiterer wichtiger InformantInnen- und Interessensgruppen
- Unterstützung und Beratung des Projektteams
- Transfer der Handlungsempfehlungen in die jeweiligen politischen Ressorts
- Unterstützung bei der Verbreitung von Erkenntnissen aus dem GFA-Projekt
- Unterstützung bei der Umsetzung der Handlungsempfehlungen aus der GFA im Rahmen des möglichen (z.B. im Zuge von Fortbildungen)

2. TeilnehmerInnen

2.1 Lenkungsausschuss

Der Lenkungsausschuss setzt sich zusammen aus Personen der Verwaltung, betroffenen Gruppen (Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen) und Fachleuten (BildungsexpertInnen, GFA-ExpertInnen, Public Health ExpertInnen). Eine Liste aller TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses findet sich im Anhang.

2.2 Projektteam

Die Mitglieder des GFA-Projektteams (siehe Anhang) nehmen an den Lenkungsausschuss-Sitzungen aktiv teil (z. B. Moderation, inhaltliche Inputs, Diskussion) und haben zusätzlich die Aufgabe, diese Sitzungen vor- bzw. nachzubereiten und die Ergebnisse der Lenkungsausschuss-Sitzungen in den laufenden Prozess einzuarbeiten. Die Mitglieder des Projektteams sind nicht stimmberechtigt.

3. Besprechungen

3.1 Besprechungsformalien

Die Tagesordnung und alle dazugehörigen Unterlagen werden fünf Arbeitstage vor dem Sitzungstermin verteilt (Papier- oder elektronische Version). Die Lenkungsausschuss-Sitzungen werden vom Projektteam organisiert und finden entweder in den Räumlichkeiten der Ärztekammer für Steiermark, Kaiserfeldgasse 29, 8010 Graz oder in der VAEB Graz, Lessingstrasse 20, Sitzungssaal 5. Stock, (Lift bis 4. Stock) statt.

3.2 Häufigkeit und Zielsetzung der Lenkungsausschuss-Sitzungen

Die Sitzungen finden wie folgt statt:

- 12. März 2013 (13.00 - 17.00) - Scoping-Workshop: Information über GFA und das Projektvorhaben, Festlegung der Rahmenbedingungen, Identifizierung von Gesundheitsdeterminanten, Terminabstimmung
- 24. Juni 2013 (13.00 - max. 18.00) - Appraisal-WS: Vorstellung der Ergebnisse und gemeinsame Diskussion der Gesundheitsauswirkungen
- 16. September 2013 (13.00 - max. 18.00): Ausarbeitung von Handlungsempfehlungen auf Basis der Ergebnisse der Appraisal-Phase

3.3 Abstimmungsprozedere in den Sitzungen

Da die Anzahl der Personen in den drei Gruppen (Verwaltung, betroffene Gruppen, Fachleute) ungleich groß ist wird festgelegt, dass im Falle einer Abstimmung während der Sitzungen jede Gruppe gleich viele Stimmen hat. Diese Herangehensweise wird gewählt, um einem Ungleichgewicht entgegenzuwirken.

3.4 Abstimmung zwischen den Lenkungsausschuss-Sitzungen

Die Abstimmung zwischen Lenkungsausschuss und Projektteam zwischen den Lenkungsausschuss-Sitzungen erfolgt mittels Umlaufbeschlüssen per E-Mail (z.B. Freigabe Protokoll). Hierbei sind neun Arbeitstage als Zeitfrist für die Antworten des Lenkungsausschusses auf E-Mails vom Projektteam vorgesehen. Erfolgt keine Antwort innerhalb dieser Zeitfrist, wird eine Zustimmung angenommen.

4. Berichte

Der Endbericht „GFA Ganztagsschule“ wird vom Projektteam erarbeitet und dem Lenkungsausschuss zur Stellungnahme vorgelegt. Alle Stellungnahmen werden vom Projektteam gesammelt, dokumentiert und nach Prüfung durch das Projektteam im Bericht eingearbeitet.

5. Zeitplan und Ressourcen

Die GFA wird vom Projektteam in Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss durchgeführt. Eine Beschreibung der Methode, des Untersuchungsumfangs und Zeitplans für die GFA zur Ganztagsschule ist in den Rahmenbedingungen („Terms of Reference“) beschrieben.

6. Publikation

Die Ergebnisse der Arbeit werden, im Sinne des zentralen GFA-Grundsatzes der Transparenz, nach Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss und nach Freigabe des Auftraggebers öffentlich gemacht.

7. Vertraulichkeit

Die Sitzungsprotokolle werden ohne Nennung von Namen verfasst und haben das Ziel die zentralen Diskussionspunkte darzustellen. Darüber hinaus sind die Vorgänge und Diskussionsinhalte der Lenkungsausschuss-Sitzungen vertraulich.

Anhang D – Projektplan /Terms of Reference, Stand März 2013

Rahmenbedingungen des GFA-Projekts zur Ganztagsschule („Terms of Reference“)

1. Gesamtziel

Durchführung einer Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA) zur Identifizierung und Analyse möglicher positiver und negativer Auswirkungen auf die Gesundheit von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren durch ein flächendeckendes[2] Angebot der Ganztagsschule (in verschränkter Form).

2. Teilziele

Entwicklung von Empfehlungen, die bei der zukünftigen Planung und Umsetzung von Ganztagsschulen berücksichtigt werden können. (Hier geht es um die Optimierung der möglichen positiven und Minimierung der möglichen negativen Gesundheitsauswirkungen).

Die Ergebnisse werden den für Bildung zuständigen EntscheidungsträgerInnen und den betroffenen Gruppen zur Verfügung gestellt.

Bewusstseinsbildung zum Thema Gesundheit /Gesundheitsdeterminanten und Förderung des Health in All Policies (HiAP)-Ansatzes.

Durch die Umsetzung eines zweiten österreichischen Pilotprojektes soll Know-how aufgebaut werden und ein Beitrag zur Bekanntmachung von GFA geleistet werden.

3. Nicht-Ziele

Anspruch/Forderung nach Umsetzung der GFA-Ergebnisse
Instrumentalisierung des Projektteams für politische Zwecke
Auswirkungen auf die Gruppe der PädagogInnen und Eltern

4. Organisation

Das Projekt GFA-Ganztagsschule wird gefördert aus den Mitteln „Gemeinsame Gesundheitsziele aus dem Rahmen-Pharmavertrag“ und ist ein Kooperationsprojekt vom Institut für Gesundheitsförderung und Prävention und von Styria vitalis. Die Umsetzung des Projektes (organisatorisch und inhaltlich) erfolgt durch die beiden Institutionen. Das Projektteam setzt sich aus fünf Personen der beiden Institutionen zusammen: Mag. Beate Atzler, MPH (IfGP), Klaus FRIEDRICH, MA., MSc. (IfGP), Mag. Dr. Christine Neuhold (Styria vitalis), Mag. Karin Reis-Klingspiegl (Styria vitalis) und Mag. (FH) Ines Spath-Dreyer, MPH (IfGP). Die duale Projektleitung haben Mag. Dr. Christine Neuhold und Mag. (FH) Ines Spath-Dreyer, MPH.

Mag. Doris Kuhness, MPH (Styria vitalis) wird als Expertin für das Thema Gesundheitsförderung in der Schule bei ausgewählten Fragestellungen hinzugezogen.

[2] nicht verpflichtend

5. Beteiligung und Lenkungsausschuss

Man unterscheidet drei Intensitätsstufen der Partizipation[3]:

- ➔ Information: Die Beteiligten erhalten Informationen über das Vorhaben, die Kommunikation verläuft nur in eine Richtung.
- ➔ Konsultation: Die Beteiligten können zu einer gestellten Frage oder vorgelegten Entwürfen Stellung nehmen. Die Kommunikation verläuft wechselseitig.
- ➔ Kooperation: Die Beteiligten arbeiten aktiv bei der Erarbeitung bestimmter Schritte mit. Die Kommunikation ist intensiv.

Mit Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen entscheidet man sich für folgende Aktivitäten der Beteiligung:

Information: eine Information über den Projektstart, Ergebnisse und Empfehlungen ergeht an relevante Stakeholder (siehe Anhang), Veröffentlichung von Ergebnissen (vorbehaltlich der Freigabe des Auftraggebers) auf den Institutswebsites und der GFA-Website der Gesundheit Österreich GmbH, Präsentation der Ergebnisse bei Tagungen und Veranstaltungen.

Konsultation: Mit der Durchführung von ExpertInneninterviews, Fokusgruppen und schriftlicher Befragung erfolgt eine direkte Einbindung der betroffenen Gruppen. Mit dem Stellungnahmeverfahren beim Endbericht ist ein weiterer Schritt der Beteiligung geplant.

Kooperation: Als zentrales Gremium der Beteiligung wird ein politikfeldübergreifender Lenkungsausschuss eingerichtet. Der Lenkungsausschuss setzt sich zusammen aus Personen der Verwaltung, betroffenen Gruppen (Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen) und Fachleuten (BildungsexpertInnen, GFA-ExpertInnen, Public Health ExpertInnen). Eine Liste aller TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses findet sich im Anhang. Im Rahmen des gemeinsamen Scoping-Workshops im März werden die Rahmenbedingungen für die Durchführung der GFA vorgestellt. Daneben sind zwei weitere Termine mit dem Lenkungsausschuss geplant (Appraisal-WS: Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse und der Workshop-Handlungsempfehlungen).

6. Zeitlicher Rahmen

Die GFA beginnt im Jänner 2013 und endet im Dezember 2013 mit dem Vorliegen des Endberichtes. Ein detaillierter Zeitplan findet sich im Anhang.

[3] Bundeskanzleramt & Bundesministerium Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Lebensministerium) (Hrsg). (2011). *Standards der Öffentlichkeitsbeteiligung. Empfehlungen für die gute Praxis.* Wien: Herausgeber.

7. Untersuchungsumfang

Tiefe der Bewertung: Bei der Bewertung handelt es sich um eine comprehensive GFA (Dauer über mehrere Monate und eigene Datenerhebung).

Geographische Grenzen: Gegenstand der GFA ist die Bewertung der Auswirkungen auf die Gesundheit der SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren in Österreich, bezüglich der qualitativen und quantitativen Daten richtet sich der Fokus auf das Bundesland Steiermark.

Politischer Kontext:
Die schulische Tagesbetreuung wird in Österreich in getrennter Form (Nachmittagsbetreuung) oder verschränkter Form („echte“ Ganztagsschule) angeboten.

Die Nachmittagsbetreuung sieht eine getrennte Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil vor. Die Nachmittagsbetreuung kann für alle oder auch einzelne Tage erfolgen und gilt für ein Schuljahr. Die Nachmittagsbetreuung kann klassen-, schulstufen-, schul- und schulartenübergreifend durchgeführt werden.

Die Anmeldung für die Ganztagsschule erfolgt für alle Schultage und gilt für die Dauer des Schulbesuchs. Sie gilt immer für eine ganze Klasse und für die Dauer eines Schulbesuchs. Bei der verschränkten Form wechseln Unterrichts-, Lern- und Freizeit im Laufe eines Tages ab.

Vom Parlament wurde bereits im Juli 2011 der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (getrennte und verschränkte Form) bis 2015 beschlossen. Zu diesem Zweck werden jährlich 80 Millionen Euro durch den Bund in diesen Ausbau österreichweit investiert. Zur weiteren Umsetzung wurde zwischen Bund (BMUKK) und Ländern eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau der ganztägigen Schulformen abgeschlossen. Im Dezember 2012 wurden der weitere Ausbau der Betreuung und eine Verlängerung der Finanzierung bis 2018 beschlossen. Die bisherigen finanziellen Ressourcen für schulische Tagebetreuung sollen fortgeschrieben werden, ab 2014 will die Bundesregierung in Summe zu den vereinbarten 80 Millionen Euro weitere bis zu maximal 80 Millionen Euro pro Jahr in qualitätsvolle schulische Tagesbetreuung investieren. Zur legistischen Umsetzung wird ein Zusatz zur Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG in Abstimmung mit den Bundesländern sowie dem Städtebund und Gemeindebund vorbereitet und dem Ministerrat zur Beschlussfassung vorgelegt.

8. Verfahren und Methoden

Das Projekt orientiert sich an internationalen Guidelines (z.B. der europäischen Arbeitsgruppe EPHIA und der Wales HIA Support Unit (WHIASU) bzw. den Richtlinien der Gesundheit Österreich GmbH für die Umsetzung einer qualitätsgesicherten GFA.

Entsprechend dem Aufbau einer GFA wird nach folgenden Prozessschritten (Phasen) vorgegangen:

1. Screening (Selektion): Systematische Prüfung der zu erwartenden Auswirkungen mittels Checkliste im Screening-Workshop. Aufgrund der bereits gefallenen Entscheidung der Durchführung vor dem Ansuchen um Förderung wurde dieser Prozessschritt ohne externe Beteiligung durchgeführt.

2. Scoping (Abgrenzung): Einrichtung eines Lenkungsausschusses, Rahmenbedingungen und Umfang werden festgelegt und ein Projektplan "Terms of References" erstellt; Identifizierung und Priorisierung der Gesundheitsdeterminanten.

3. Appraisal (Bewertung): wirkliches Prüfverfahren und Kernstück einer GFA; hier wird zwischen einer Erhebungs- und Bewertungsphase unterschieden.

3.1 Erhebungs- und Analysephase:

- Politik-/Vorhabensanalyse (Recherche und Aufbereitung von entsprechenden (Regierungs)dokumenten zur schulischen Tagesbetreuung)
- Bevölkerungsanalyse (Beschreibung der betroffenen Population inklusive vorhandener Gesundheitsdaten, z.B. HBSC-Daten)
- Literaturanalyse (internationale und nationale Literatur zum Thema Ganztagsschule, Kernfrage: Auswirkungen der Ganztagsschule auf die Gesundheit der SchülerInnen)
- ExpertInneninterviews (8 - max. 12 Personen, Personen aus Bildung und Bildungspolitik, weitere Personen werden noch definiert)
- Drei Fokusgruppen (einmal mit PädagogInnen, einmal mit Eltern, einmal mit BildungsprecherInnen)
- Schriftliche Befragung von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren in zwei Grazer Ganztagsschulen. Als Kontrollgruppe fungieren SchülerInnen einer klassischen AHS, die nicht als Ganztagsschule geführt wird.

Nach einer ersten Literaturrecherche und dem Scoping-Workshop mit dem Lenkungsausschuss erscheinen folgende Themen (Gesundheitsdeterminanten) relevant:

- Soziodemographie (Kontrollvariable)
- Gesundheitszustand (Kontrollvariable)
- Gesundheitsverhalten (Bewegung, Ernährung, Alkohol, Rauchen)
- Freizeitverhalten
- Schuldruck/Stress und Copingstrategien
- Soziale Unterstützung von SchülerInnen für SchülerInnen
- Sozialverhalten
- Peer und Freundschaftsbeziehungen
- Beziehung SchülerInnen-PädagogInnen
- Mitsprachemöglichkeiten und Partizipation
- Familienklima (Beziehung SchülerInnen/Eltern)
- Schulausstattung
- Lebens-/Gesundheitskompetenz

- Struktur- und Prozessmerkmale
- Schulerfolg
- Schulkonzept
- Lernklima
- Schulklima

3.2 Bewertungsphase:

- Zusammenfassen der Ergebnisse aus allen Quellen und Aufzeigen der wichtigsten Gesundheitsdeterminanten und ihrer nachfolgenden Auswirkungen (Folgenabschätzung) auf den Gesundheitszustand für die Szenarien a und b

  Szenario a: flächendeckendes Angebot der Ganztagsschule (verschränkte Form)

  Szenario b: Nachmittagsbetreuung (getrennte Form, an einem oder mehreren Tagen)
  An dieser Stelle sei angemerkt, dass sowohl bei der Literaturrecherche als auch bei allen Erhebungen der Hauptfokus auf den Auswirkungen der Ganztagsschule liegt.

- Diskussion und Bewertung der identifizierten Auswirkungen beim Appraisal-Workshop mit dem Lenkungsausschuss, als Basis dient eine Bewertungsmatrix.

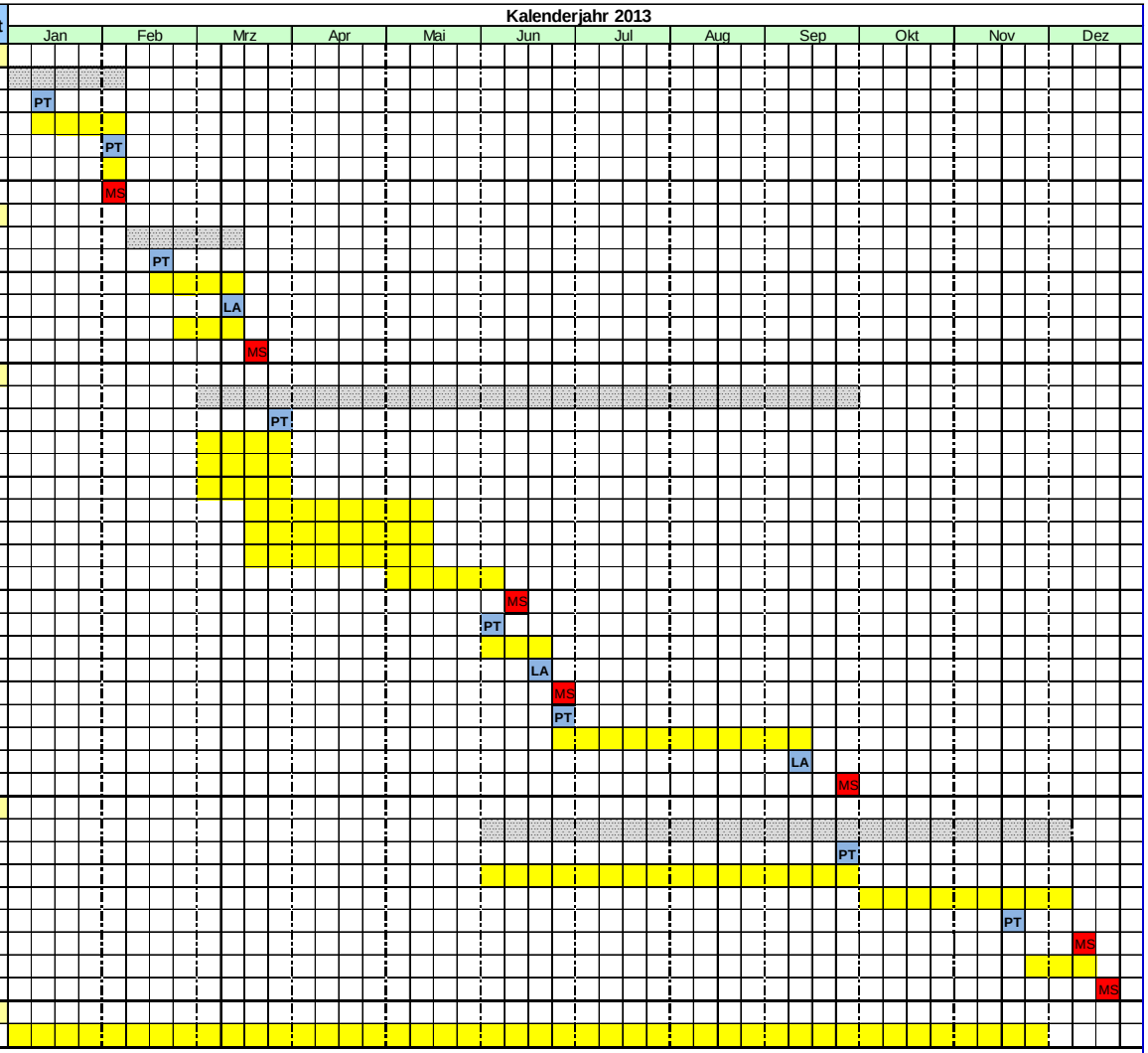
- Ableitung von Empfehlungen beim Workshop Handlungsempfehlungen mit dem Lenkungsausschuss

4. Reporting (Berichterstellung): In der Phase des Reportings wird der Bericht über die Gesundheitsauswirkungen der Ganztagsschule und die Handlungsempfehlungen erstellt. Geplant ist ein Stellungnahmeverfahren des Endberichtes und eine Präsentation der Ergebnisse nach Freigabe des Auftraggebers.

5. Monitoring (Prozessevaluation)
Es erfolgt eine interne Evaluation (formativ, Prozessevaluation). Im Rahmen der geplanten Projektteammeetings soll als fixer Agendapunkt jedes Mal eine interne Reflexion erfolgen, um Projektabweichungen und Probleme frühzeitig zu identifizieren und darauf reagieren zu können (laufende Qualitätssicherung). Die Ergebnisse der Prozessevaluation werden auch im Gesamtbericht kurz dargestellt.

Anhang E – Zeitplan

AP-Nr.	Arbeitspaketbezeichnung	Zuständigkeit
1.	**Screening**	
1.1	Organisation	PL
1.2	PT-Treffen	PT
1.3	Vorbereitung Screening WS	PL
1.4	Screening WS mit PT	PT
1.5	Kurzbericht Screening	PL
MS	**Kurzbericht Screening liegt vor**	
2.	**Scoping**	
2.1	Organisation	PL
2.2	PT-Treffen	PT
2.3	Vorbereitung Scoping WS	PL
2.4	Scoping WS PT und LA	PT,LA
2.5	Erstellung Projektplan "Terms of References"	PL
MS	**Terms of References liegen vor**	
3.	**Appraisal**	
3.1	Organisation	PL
3.2	PT-Treffen	PT
3.3	Vorhabensanalyse	IfGP
3.4	Bevölkerungsanalyse	Styria vitalis
3.5	Literaturrecherche	Styria vitalis
3.6	Fokusgruppe (Eltern, PädagogInnen)	Styria vitalis
3.7	ExpertInneninterviews (8-12 Interviews)	Styria vitalis
3.8	Quantitative Datenerhebung (SchülerInnenbefragung)	IfGP
3.9	Kurzbericht Ergebnisse Appraisal	PL
MS	**Kurzbericht Ergebnisse Appraisal liegt vor**	
3.10	PT-Treffen	PT
3.11	Vorbereitung Appraisal WS	PL
3.12	Appraisal WS (inkl. Protokoll)	PT, LA
MS	**Protokoll Appraisal WS liegt vor**	
3.13	PT-Treffen	PT
3.14	Vorbereitung WS Empfehlungen	PL
3.15	WS Erarbeitung Handlungsempfehlungen (PT und LA)	PT, LA
MS	**Handlungsempfehlungen liegen vor**	
4.	**Reporting**	
4.1	Organisation	PL
4.2	PT-Treffen	PT
4.3	Berichterstellung	PL
4.4	Stellungnahmeverfahren	PL
4.5	PT-Treffen	PT
MS	**Bericht liegt vor**	
4.6	Präsentation der Ergebnisse	PL
MS	**Präsentation erfolgt**	
5.	**Monitoring**	
5.1	Prozessevaluation	IfGP



Abkürzungen: AP-Nr. (Arbeitspaket-Nummer), MS (Meilenstein), WS (Workshop), PL (Projektleitung), PT (Projektteam), LA (Lenkungsausschuss)

Meilensteine

PT/LA Besprechungstermine: nur Projektteam (PT), Treffen des Lenkungsausschusses (LA)

Styria vitalis

Gefördert aus den Mitteln GEMEINSAME GESUNDHEITSZIELE aus dem Rahmen-Pharmavertrag

IfGP

Anhang F – Übersicht der verwendeten Literatur

Übersicht der Literatur und Studien zu Auswirkungen der GTS auf SchülerInnen - Lebens- und Arbeitsbedingungen

Autor	Titel	Studientyp	Instrumente	Studienpopulation	Fragestellung/Zielsetzung
Kanevski (2008) zitiert nach Kanevski, R. & von Salisch, M. (2011) Deutschland	Ganztagsbeschulung und soziale Beziehung Jugendlicher: Eine netzwerkanalytische Studie.	Querschnittsstudie mit Netzwerkanalyse mittels Lüneberger Netzwerkinterviews für Jugendliche (LüNIK)	Netzwerkanalyse - ebenfalls mit LüNIK	N = 114, 11-17 Jahre NGTS und GTS- und InternatsschülerInnen aus der selben Schule	Welche Bedeutung hat die Dauer des Schulalltages für die Einbettung der SchülerInnen in Peernetzwerke und Freundschaften, auch in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht?
Kanevski, R. von Salisch M. (2011) Deutschland	Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen	Längsschnitterhebung mit zwei Erhebungszeitpunkten bei der die subjektive Sicht der SchülerInnen mittels Netzwerkanalysen (LüNIK-2) erhoben wurden	Lüneberger Netzwerkinventar für Kinder und Jugendliche (LüNIK-2), Kanevski, 2008: egozentriertes Netzwerk	SchülerInnen aus 4 NGTS und 3 GTS; 2008: N = 427 Jugendliche aus 21 Klassen, davon 222 NGTS und 205 GTS; 12 - 13 Jahre; 2009: 380 Jugendliche, rd. 13 Jahre	Einlfuss der ganztägigen Beschulung auf die Entwicklung der Peer-Netzwerke v.a. im Übergang von Grundschule zu Sekundarstufe 1
Züchner, I. (2011) Deutschland	Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs.	STEG-Studie: Fragebogenerhebung bei Eltern und SchülerInnen aus StEG 2009. Hier: Fokus auf die Sicht der SchülerInnen. Bewertung von Familienklima und Familienaktivitäten.	Eltern- und SchülerInnen-Befragung, Fragebogenerhebung	2005: N = 4704 2007: N= 5833 2009: N= 5570	Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehungen aus der Sicht der SchülerInnen der Sek. 1
Kapus, M. & Popp, U. (2008) zitiert nach Popp, U. (2009) Österreich	Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagsschule	qualitative Studie mit Gruppeninterviews	Gruppeninterviews	Jugendliche zwischen 13 und 19	Geschlechterkonflikte im Jugendalter
Messner, E. & Hörl, G. (2011) zitiert nach Hörl, G., Dämon K., Popp, U., Bacher, J., Lachmayr, N. (2012) Österreich	Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft.	Querschnittserhebung	Interviews, Videostudien und Fragebogenerhebungen	Betroffene aus 7 steirischen VS, 1 steirische NMS und 2 steirischen AHS, die als GTS arbeiten	

Übersicht über Literatur und Studien zu Auswirkungen der GTS auf SchülerInnen - Verhalten

Autor	Titel	Studientyp	Instrumente	Studienpopulation	Fragestellung/Zielsetzung
Züchner, (2007, 2009), zitiert nach Kanevski, R & von Salisch, M. (2011) Deutschland	Veränderung der sozialen Einbindung von SekundarschülerInnen in ihrer Freizeit unter besonderer Berücksichtigung des Ganztagsschulbesuchs.	StEG-Studie (s.o.)	Fragebogenerhebung	StEG-Längsschnittkohorte: N = 6.853 Jugendliche aus 210 Schulen. 4.428 haben an allen 3 Befragungszeitpunkten teilgenommen.	Die Entwicklung von außerschulischen Aktivitäten im Kontext des Ganztagsbetriebs.
Kanevski, R. & von Salisch, M. (2011) Deutschland	Peer-Netzwerke und Freundschaften in Ganztagsschulen	Längsschnitterhebung mit zwei Erhebungszeitpunkten bei der die subjektive Sicht der SchülerInnen mittels Netzwerkanalyse (LüNIK-2) erhoben wurden	Lüneberger Netzwerkinventar für Kinder und Jugendliche (LüNIK-2), Kanevski, 2008: egozentriertes Netzwerk	SchülerInnen aus 4 NGTS und 3 GTS; 2008: N = 427 Jugendliche aus 21 Klassen, davon 222 NGTS und 205 GTS; 12 - 13 Jahre; 2009: 380 Jugendliche, rd. 13 Jahre	Einfluss der ganztägigen Beschulung auf die Entwicklung der Peer-Netzwerke v.a. im Übergang von Grundschule zu Sekundarstufe 1
StEG-Konsortium (2010) Deutschland	Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen Kapitel: Ganztagsteilnahme der SchülerInnen	StEG-Studie (s.o.). Fragebogenerhebungen bei SchülerInnen der Längsschnittkohorte.	Fragebogenerhebung	StEG-Längsschnittkohorte	Auswirkungen der GTS auf das Sozialverhalten der SchülerInnen
Kapus, M. & Popp, U. (2008) zitiert nach Popp, U. (2009) Österreich	Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagsschule; Kapitel "Individuelle und gruppenbezogene Empathieförderung"	qualitative Studie mit Gruppeninterviews	Gruppeninterviews	Jugendliche zwischen 13 und 19	Geschlechterkonflikte im Jugendalter
Messner, E. & Hörl, G. (2011) zitiert nach Hörl, G., Dämon K., Popp, U., Bacher, J., Lachmayr, N. (2012) Österreich	Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft.	Querschnittserhebung	Interviews, Videostudien und Fragebogenerhebungen	Betroffene aus 7 steirischen VS, 1 steirische NMS und 2 steirischen AHS, die als GTS in verschränkter Form arbeiten	Potenziale von ganztägigen Schulformen

Übersicht über Literatur und Studien zu Auswirkungen der GTS auf SchülerInnen - Ausgangslage bzw. Ergebnisebene

Autor	Titel	Studientyp	Instrumente	Studienpopulation	Fragestellung/Zielsetzung
Kuhn, H.P. & Fischer, N. (2011) Deutschland	Entwickung der Schulnoten in der Ganztagsschule	StEG-Studie (s.o.)	Fragebogenerhebung	StEG-Längsschnittkohorte: N = 6.853 Jugendliche aus 210 Schulen. 4.428 haben an allen 3 Befragungszeitpunkten teilgenommen.	Auswirkungen der GTS auf Schulnoten
Steiner, Ch. (2011) Deutschland	Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung	StEG-Studie (s.o.)	Fragebogenerhebung	s.o.	Einlfuss der ganztägigen Beschulung auf die Schullaufbahn
Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012) Österreich	Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft.	Literaturstudie, Expertise	Literaturrecherche, Erfahrungsberichte		
Fischer, N., Brümmer, F.& Kuhn, H.P. (2011) Deutschland	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagsschule	StEG-Studie (s.o.)	Fragebogenerhebung	s.o.	Entwicklung von Wohlbefinden und motivationaler Orientierung in der GTS
Radisch, F. (2009)	Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation	Querschnittserhebung im Rahmen von StEG, Daten aus Erhebungswelle 2007	Fragebogenerhebungen	SchülerInnen, N = 23.693	Zusammenhänge zwischen Intensität der Nutzung der GTS und Wohlbefinden, Schulfreude, prosoziales Verhalten

Übersicht über Literatur und Studien zu Auswirkungen der GTS auf SchülerInnen - Ganztagsschule und soziale Ungleichheit

Autor	Titel	Studientyp	Instrumente	Studienpopulation	Fragestellung/Zielsetzung
Tausch, Ch. (2006) Deutschland	Ganztagsschule - ein Beitrag zur Bewältigung sozialer Ungleichheit?!	Literaturstudie	Literaturrecherche und -aufbereitung		Kann GTS einen Beitrag zur Verringerung sozialer Ungleichheit leisten?
StEG-Konsortium (2010) Deutschland	Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen; Kapitel: Ganztagsteilnahme der SchülerInnen	StEG-Studie (s.o.)	StEG-Längsschnittkohorte	s.o.	Frage nach Teilnahmequoten auf Schulebene
Börner, N., Eberitzsch, St., Grothues, R. & Wilk,. A. (2011) Deutschland	Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2011. Kapitel 9.2: SchülerInnen in belasteten Lebenslagen - Eine Erkundungsstudie in gebundenen Ganztagsschulen der Sekundarstufe I	Qualitative Studie; Querschnitt	8 Gruppeninterviews in unterschiedlichen ausgewählten Haupt-, Realschulen und Gymnasien mit Ganztagskoordinatorinnen, Schulleitungen sowie Lehrkräften	Ganztagskoordinator-Innen, Schulleitungen, Lehrkräfte	Welche Unterstützungsformen haben GTS in der Sekundarstufe I für SchülerInnen, die sich in belasteten Lebenslagen befinden?
Rösselet, St. (2012), zitiert nach Hörl, G., Dämon K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012) Schweiz/Österreich	Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft.	Delphi-Studie	Delphi-Befragung	ExpertInnen aus den Bereichen Wissenschaft, Unterricht und Bildungsadministration (in der Schweiz)	Wie schätzen ExpertInnen die Wirksamkeit von verschiedenen Maßnahmen, SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu fördern, ein?
Schlicht, R. (2011), zitiert nach Hörl, G., Dämon K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012) Deutschland/Österreich	Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft.				Gibt es Effekte in Bezug auf Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität & Chancenausgleich

Anhang G – TeilnehmerInnen Fokusgruppen Eltern und PädagogInnen

PädagogInnen	Eltern
Mag. Jürgen Seitlinger (Modellschule)	Mag. Robert Müller (Modellschule)
Mag. Harald Meindl (Modellschule)	Armanda Pilinger (Modellschule)
Mag. Dagmar Holzschuster (Modellschule)	Dr. Ingrid Hubmann (Modellschule)
Irene Harkamp (Modellschule)	Dr. Gesine Schmücker-Schüßler (KLEX)
Mag. Laura Bergmann (KLEX)	Dipl. Päd. Margit Rauch (KLEX)
Mag. Martina Rupp (KLEX)	
Mag. Katharina Oberhofer (KLEX)	

Anhang H – Teil 1: Liste interviewte ExpertInnen

Person	Funktion
Prof. Dr. Ulrike Popp	Bildungsexpertin Institut für Erziehungswissenschaften Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Univ.-Prof. Mag. Dr. Hannelore Reicher	Bildungsexpertin Institut für Erziehungswissenschaften Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann	Bildungsexperte Institut für Bildungswissenschaften Universität Wien
A.Univ. Prof. Univ.-Doz. Dr. Ferdinand Eder	Bildungsexperte Institut für Erziehungswissenschaften Universität Salzburg
MinR Dr.Beatrix Haller	Schulpsychologie BMUKK
Dr. Windisch Kerschbaumer	Schulärztin NMS Klex
MMag. Brigitte Presker	Bildungsexpertin GTS ehem. Leiterin Modellschule Graz
Mag. Andreas Schatzl	Direktor Therersianum
Mag. Sandra Jensen	Schulsozialarbeit ISOP

Anhang H – Teil 2: Gesprächsleitfaden ExpertInneninterviews

Leitfaden ExpertInneninterviews

Das Institut für Gesundheitsförderung und Prävention und Styria vitalis führen 2013 gemeinsam eine Gesundheitsfolgenabschätzung (GFA) zum Thema „Auswirkung von Ganztagsschule (GTS) auf die Gesundheit von SchülerInnen“ durch.
Eine GFA schafft eine Wissensgrundlage zum Treffen informierter Entscheidungen. Ergebnis einer GFA sind Empfehlungen, die als Grundlage für politische Entscheidungen dienen können.

Wir gehen von einem sehr breiten, biopsychosozialen Gesundheitsbegriff aus. Hier geht uns, im Besonderen, um verschiedene Einflussfaktoren, die auf die gesundheitliche Entwicklung wirken.

Wir untersuchen in dieser GFA, welche Auswirkungen der Besuch einer GTS (gebundene Form) auf die Gesundheit von 10- bis 14-jährigen SchülerInnen hat.
Gebundene Form meint, dass in verschränkter Form Unterrichts-, Lern- und Freizeit im Laufe eines Tages abwechseln und sie gilt immer für eine ganze Klasse und für die Dauer eines Schulbesuchs.

1. Welche **Auswirkungen (positive/negative) auf die Gesundheit** der SchülerInnen könnten das aus Ihrer Sicht sein?
2. Welche **Voraussetzungen** sind notwendig, damit SchülerInnen sich in einer GTS wohl fühlen und diese als positiven Lern- und Lebensort wahrnehmen?
3. In einer GTS wird verpflichtend ein warmes Mittagessen angeboten. Wo sehen Sie Chancen und Risiken in Bezug auf die Entwicklung eines **gesunden Ernährungsverhaltens** von Kindern in der GTS?
4. Die SchülerInnen sind von 8.00 Uhr Früh bis 15.00 /16.00 Uhr am Nachmittag in der Schule. Wo liegen Chancen und Risiken hinsichtlich eines **gesunden Bewegungsverhaltens** von Kindern in der GTS?
5. Die GTS kann Familien entlasten und zugleich steht den Eltern und Kindern wenig gemeinsame Zeit zur Verfügung. Wo sehen Sie Chancen und Risiken für SchülerInnen, die eine GTS besuchen, in Bezug auf die **Beziehung zu den Eltern**?
6. Auch für Freundschaften außerhalb der GTS bleibt wenig Zeit, wo sehen Sie Chancen und Risiken für SchülerInnen, die eine GTS besuchen, in Bezug auf die **Beziehung zu Freunden/Peers**?
7. SchülerInnen und Lehrpersonen verbringen in einer GTS viel Zeit miteinander, welche Chancen und Risiken sehen sie für SchülerInnen, die eine GTS besuchen, was eine gute **Beziehung zwischen PädagogInnen und SchülerInnen** anbelangt?
8. Worin sehen Sie Chancen und Risiken der GTS in Bezug auf das Erreichen eines guten **Schulerfolgs** von SchülerInnen?
9. **Sozial Benachteiligte** gelten oft als ‚Bildungsverlierer‘, welche Chancen und Risiken sehen Sie durch den Besuch einer GTS?
10. Angenommen es besteht die Wahlmöglichkeit zwischen einer GTS und Schule mit klassischer Nachmittagsbetreuung, die auf Bedarf frei gewählt werden kann. Wo liegen Ihrer Meinung nach die Hürden, für sozial Benachteiligte, in der Inanspruchnahme einer GTS?
11. Möchten Sie uns abschließend noch etwas zum Thema mitteilen?

Herzlichen Dank für das Gespräch!

Anhang I – Teil 1: Fragebogen GTS

Schüler/innen Befragung

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Der Fragebogen ist Teil einer Studie, die sich mit der Gesundheit von Schülern und Schülerinnen beschäftigt. Erwachsene sehen die Schule oft anders als Kinder und Jugendliche – und deshalb sind uns deine persönliche Meinung und deine Erfahrungen mit der Schule ganz besonders wichtig. Diese erfahren wir natürlich nur, wenn du alle Fragen, so gut es geht, ausfüllst und beantwortest. Also lass bitte keine Frage aus. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt. Niemand wird etwas über deine Antworten erfahren, weder deine Eltern, noch deine Lehrer/innen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Über dich

1	**Bist du ein Bub oder ein Mädchen?**	
	☐ Bub	☐ Mädchen

2	**Wann wurdest du geboren?**	
	|___|___|___|___| (Jahr)	|___|___| (Monat)

3	**In welche Klasse gehst du?**
	……

4	**Hast du jemals freiwillig oder unfreiwillig eine Klasse wiederholt?**		
	☐ Nein	☐ Ja, einmal	☐ Ja, öfter

5	**Hast du schon einmal eine Klasse übersprungen?**	
	☐ Nein	☐ Ja

6	**Seit wann lebst du in Österreich?**		
	☐ Seit meiner Geburt	☐ Seit ich |___|___| Jahre alt bin.	☐ Weiß nicht

7	**Sind deine Eltern berufstätig? Was machen sie zurzeit?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Mutter	**Vater**
	Vollzeit beschäftigt (arbeitet jeden Tag ca. 8 Stunden)	☐	☐
	Teilzeit beschäftigt (arbeitet nicht jeden Tag oder nicht jeden Tag ganztägig)	☐	☐
	Zurzeit nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche	☐	☐
	Etwas Anderes (z.B. Hausfrau / Hausmann, Pensionistin / Pensionist)	☐	☐

8	**Welche Berufe üben deine Eltern aus? (z.B. Automechaniker, Arzt, Busfahrer)** Wenn dein Vater oder deine Mutter zurzeit keine Arbeit hat, sag uns bitte, was er / sie zuletzt gearbeitet hat. Bitte in Blockbuchstaben schreiben.
	Vater ……
	Mutter ……

9	**Mit wem wohnst du zusammen in eurer Wohnung?** Kreuze bitte für jede Person ein Kästchen an.		
		Nein	**Ja**
	Mutter	☐	☐
	Vater	☐	☐
	Mann / Freund der Mutter (nicht der eigene Vater)	☐	☐
	Frau / Freundin des Vaters (nicht die eigene Mutter)	☐	☐
	Geschwister (Schwester / Bruder oder mehrere Schwestern / Brüder)	☐	☐
	Andere Personen (zum Beispiel Pflegemutter, Onkel, Tante)	☐	☐

10	**Welchen Schulabschluss hat deine Mutter / dein Vater?**		
		Vater	**Mutter**
	Ohne Abschluss	☐	☐
	Pflichtschulabschluss	☐	☐
	Berufsschule / Lehrabschluss	☐	☐
	Matura (AHS, BHS, BORG)	☐	☐
	Hochschul- / oder Universitätsabschluss	☐	☐

11	**Welchen Schulabschluss strebst du an?**	
	Pflichtschulabschluss mit 9. Schuljahr	☐
	Berufsschule / Lehrabschluss	☐
	Matura (AHS, BHS, BORG)	☐
	Hochschul- / oder Universitätsabschluss	☐

12	**Besitzt deine Familie ein Auto, einen Bus (Van) oder Lastwagen?**		
	☐ Nein	☐ Ja, eines (einen)	☐ Ja, zwei oder mehrere

13	**Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten mit deiner Familie in den Ferien auf Urlaub gefahren?**			
	☐ Überhaupt nicht	☐ Einmal	☐ Zweimal	☐ Öfter als zweimal

14	**Gibt es diese Dinge bei dir zu Hause?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Nein	**Ja**
	Computer (bitte Playstation, Nintendo etc. nicht mitzählen)	☐	☐
	Einen Schreibtisch oder einen anderen Tisch nur für dich	☐	☐
	Bücher, die dir ganz alleine gehören (außer deinen Schulbüchern)	☐	☐
	Eine Tageszeitung	☐	☐
	Geschirrspülmaschine	☐	☐
	Ein Zimmer für dich alleine	☐	☐
	Internet-Anschluss	☐	☐

Über deine Familie

15	**Wir möchten von dir gerne wissen, wie du dich in deiner Familie fühlst. Wie sehr stimmen folgende Aussagen über deine Familie.**				
		Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.	☐	☐	☐	☐
	In unserer Familie können wir über alles sprechen.	☐	☐	☐	☐
	In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander.	☐	☐	☐	☐
	Meine Eltern haben viel Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Familie unternimmt viel zusammen.	☐	☐	☐	☐

16	**Interessieren sich deine Eltern für deine schulischen Angelegenheiten?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.			
		Nein	Ja	Weiß nicht
	Fragen dich deine Eltern regelmäßig, wie es in der Schule gewesen ist?	☐	☐	☐
	Achten deine Eltern auf die Beurteilungen, die du nach Hause bringst?	☐	☐	☐
	Nehmen deine Eltern deine Schulzeugnisse sehr ernst?	☐	☐	☐

17	**Wie leicht oder schwer fällt es dir, mit den folgenden Personen über Dinge zu sprechen, die dir wirklich nahe gehen und dir wichtig sind?**					
		Sehr leicht	Leicht	Schwer	Sehr schwer	Ich habe oder sehe diese Person nicht.
	Vater	☐	☐	☐	☐	☐
	Mutter	☐	☐	☐	☐	☐

Gesundheit und Lebensgefühl

18	**Wie würdest du deinen Gesundheitszustand beschreiben?**			
	☐ Ausgezeichnet	☐ Gut	☐ Eher gut	☐ Schlecht

19	**Hier ist das Bild einer Leiter.** Die oberste Sprosse der Leiter "10", stellt das beste für dich mögliche Leben dar. Der Boden auf dem die Leiter steht, "0", stellt das schlechteste Leben dar, das für dich in deiner Situation möglich wäre. Insgesamt betrachtet: Auf welcher Sprosse der Leiter findest du, dass du derzeit stehst? Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!	
	☐	10 Bestes mögliches Leben
	☐	9
	☐	8
	☐	7
	☐	6
	☐	5
	☐	4
	☐	3
	☐	2
	☐	1
	☐	0 Schlechtestes mögliches Leben

20	**Hier sind einige Aussagen zu deiner Person.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐	☐
	Da ich in der Lage bin, Probleme zu lösen, kann ich auch in schwierigen Situationen ruhig bleiben.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Schwierigkeiten bin, fällt mir normalerweise eine Lösung ein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.	☐	☐	☐	☐	☐

21	**Treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.				
		Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	☐	☐	☐	☐
	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	☐	☐	☐	☐
	Ich meine, dass ich eine Reihe guter Eigenschaften habe.	☐	☐	☐	☐
	Ich lerne Dinge schnell.	☐	☐	☐	☐
	Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen.	☐	☐	☐	☐
	Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen.	☐	☐	☐	☐

22	**In der letzten Woche …**					
		Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
	…habe ich mich krank gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
	…hatte ich Kopf- oder Bauchschmerzen.	☐	☐	☐	☐	☐
	…war ich müde und schlapp.	☐	☐	☐	☐	☐
	…hatte ich viel Kraft und Ausdauer.	☐	☐	☐	☐	☐

23	**Hattest du in den letzten 3 Monaten Schmerzen?**	
	☐ Ja, ich hatte Schmerzen.	☐ Nein, ich hatte keine Schmerzen.

Bewegung und Sport

Die nächste Frage betrifft körperliche Aktivität. Mit körperlicher Aktivität sind alle körperlichen Betätigungen gemeint, die deinen Pulsschlag erhöhen und dich für einige Zeit außer Atem kommen lassen. Dazu können Sport und Schulaktivitäten gehören genauso wie das Herumtoben mit Freunden oder zu Fuß zur Schule zu gehen. Einige Beispiele für körperliche Aktivitäten sind Laufen, schnelles Gehen, Radfahren, Tanzen, Skateboard fahren oder Rollschuh laufen, Schwimmen, Fußball oder ähnliche Sportarten sowie Kampfsport und Reiten.

24	**Für die nächste Frage zähle bitte die gesamte Zeit zusammen (Schule und Freizeit), die du pro Tag aktiv warst. An wie vielen der vergangenen 7 Tage warst du mindestens für 60 Minuten pro Tag körperlich aktiv?**							
	An 0 Tagen	An 1 Tag	An 2 Tagen	An 3 Tagen	An 4 Tagen	An 5 Tagen	An 6 Tagen	An 7 Tagen
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ernährung

25	**Wie oft in der Woche isst oder trinkst du normalerweise die folgenden Dinge?** Bitte kreuze ein Kästchen pro Zeile an.							
		Nie	Seltener als einmal pro Woche	Einmal wöchent-	An 2-4 Tagen pro Woche	An 5-6 Tagen pro Woche	Einmal täglich	Mehrmals täglich
	Obst / Früchte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Gemüse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Süßigkeiten / Schokolade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zuckerhaltige Limonaden (Cola etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26	**Wie häufig frühstückst du normalerweise (mehr als nur ein Getränk)?** Bitte kreuze an, was an Schultagen und an schulfreien Tagen (z.B.: an Sonn- und Feiertagen) jeweils für dich zutrifft.	
	Schultage	Schulfreie Tage
	☐ Ich frühstücke nie an Schultagen.	☐ Ich frühstücke nie an schulfreien Tagen.
	☐ An einem Schultag in der Woche.	☐ Ich frühstücke normalerweise an einem schulfreien Wochenendtag (Samstag oder Sonntag).
	☐ An zwei Schultagen in der Woche.	
	☐ An drei Schultagen in der Woche.	☐ Ich frühstücke normalerweise an beiden schulfreien Wochenendtagen (Samstag und Sonntag).
	☐ An vier Schultagen in der Woche.	
	☐ An fünf Schultagen in der Woche.	

27	**Wie häufig isst du normalerweise ein (warmes) Mittagessen?** Bitte kreuze an, was an Schultagen und an schulfreien Tagen (z.B.: an Sonn- und Feiertagen) jeweils für dich zutrifft.	
	Schultage	Schulfreie Tage
	☐ An keinem Schultag.	☐ An keinem schulfreien Tag.
	☐ An einem Schultag in der Woche.	☐ Normalerweise an einem schulfreien Wochenendtag (Samstag oder Sonntag).
	☐ An zwei Schultagen in der Woche.	
	☐ An drei Schultagen in der Woche.	☐ Normalerweise an beiden schulfreien Wochenendtagen (Samstag und Sonntag).
	☐ An vier Schultagen in der Woche.	
	☐ An fünf Schultagen in der Woche.	

Rauchen und Alkohol

28	**Wie oft trinkst du derzeit alkoholische Getränke wie Bier, Wein oder Spirituosen?** Denke dabei auch an die Gelegenheiten, bei denen du nur kleine Mengen getrunken hast. Bitte kreuze pro Zeile ein Kästchen an.					
		Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Seltener	Nie
	Bier oder Alkopops (z.B. Smirnoff Ice, Bacardi Breezer, Feigling Eyes)	☐	☐	☐	☐	☐
	Wein oder G'spritzter, Sekt, Most	☐	☐	☐	☐	☐
	Spirituosen (Schnaps, Wodka, Gin, Whisky, Rum etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
	Irgendein anderes alkoholisches Getränk	☐	☐	☐	☐	☐

29	**Hast du jemals so viel Alkohol getrunken, dass du richtig betrunken warst?**				
	☐ Nein, nie.	☐ Ja, einmal.	☐ Ja, 2 - 3 Mal.	☐ Ja, 4 - 10 Mal.	☐ Ja, öfter als 10 Mal

30	**Wie oft rauchst du derzeit Tabak?**			
	☐ Jeden Tag.	☐ Einmal oder öfter pro Woche, aber nicht jeden Tag.	☐ Seltener als einmal pro Woche.	☐ Ich rauche gar nicht.

Freizeitaktivitäten

31	**Gib bitte an, ob du in folgenden Vereinen / Verbänden aktiv bist.** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.			
		Nein, noch nie	Nein, aber früher	Ja
	Sportverein	☐	☐	☐
	Kirchengemeinde, kirchliche Jugendgruppe, religiöse Vereinigung	☐	☐	☐
	Sonstige Jugendgruppe, Jugendorganisation (z.B. Naturschutz, Landjugend)	☐	☐	☐
	Andere Vereine oder Verbände Und zwar ……	☐	☐	☐

32	**Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich <u>an Schultagen</u> mit folgenden Dingen?**					
		Gar Nicht	Ungefähr 30 Minuten	Ungefähr 1-2 Std.	Ungefähr 3-4 Std.	Mehr als 4 Std.
	Fernsehen / Videos / DVDs schauen	☐	☐	☐	☐	☐
	Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	☐	☐	☐	☐	☐
	Musik hören	☐	☐	☐	☐	☐
	Lesen zum Vergnügen	☐	☐	☐	☐	☐
	Nachhilfeunterricht nehmen	☐	☐	☐	☐	☐
	Lernen für die Schule	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Instrument spielen	☐	☐	☐	☐	☐
	Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

33	**Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich <u>an schulfreien</u> Tagen mit folgenden Dingen?**					
		Gar Nicht	Ungefähr 30 Minuten	Ungefähr 1-2 Std.	Ungefähr 3-4 Std.	Mehr als 4 Std.
	Fernsehen / Videos / DVDs schauen	☐	☐	☐	☐	☐
	Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	☐	☐	☐	☐	☐
	Musik hören	☐	☐	☐	☐	☐
	Lesen zum Vergnügen	☐	☐	☐	☐	☐
	Nachhilfeunterricht nehmen	☐	☐	☐	☐	☐
	Lernen für die Schule	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Instrument spielen	☐	☐	☐	☐	☐
	Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Schulbesuch

34	**Wer hat entschieden, dass du die Ganztagsschule besuchst?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Nein	**Ja**
	Ich selbst	☐	☐
	Meine Eltern	☐	☐
	Meine Lehrer	☐	☐
	Es gab keine andere Möglichkeit	☐	☐

35	**Warum besuchst du die Ganztagsschule?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Nein	**Ja**
	Weil ich sonst am Nachmittag meistens alleine wäre.	☐	☐
	Weil ich ein gutes Mittagessen bekomme.	☐	☐
	Weil meine Eltern berufstätig sind.	☐	☐
	Weil ich dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	☐	☐
	Weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will.	☐	☐
	Weil es Kurse / Arbeitsgruppen gibt, die mir Spaß machen.	☐	☐
	Weil meine Eltern das wollen.	☐	☐

36	**Bitte gib an, wie sehr folgende Aussage auf dich zutrifft.**				
		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	Durch den Besuch der Ganztagsschule muss ich auf Dinge verzichten, die ich ansonsten am Nachmittag unternehmen würde.	☐	☐	☐	☐

37	**Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?**			
	☐ Es gefällt mir sehr gut.	☐ Es gefällt mir ganz gut.	☐ Es gefällt mir nicht so gut.	☐ Es gefällt mir gar nicht.

38	**Hier sind einige Aussagen zu deiner Person.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Ich freue mich darauf in die Schule zu gehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich bin gerne in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich genieße, was in der Schule unternommen wird.	☐	☐	☐	☐	☐

39	**Was ist dir persönlich in der Schule wichtig?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.					
	In der Schule geht es mir darum …	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dass andere Schülerinnen und Schüler nicht denken, ich sei dumm.	☐	☐	☐	☐	☐
	… etwas Interessantes zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
	… mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	☐	☐	☐	☐	☐
	…bessere Noten zu bekommen als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	☐	☐	☐	☐	☐

40	**Wie stark fühlst du dich durch das belastet, was in der Schule von dir verlangt wird?**			
	☐ Überhaupt nicht belastet.	☐ Ein bisschen belastet.	☐ Ziemlich stark belastet.	☐ Sehr stark belastet.

Schüler/innen, Lehrer/innen und Schule

41	**Hier sind einige Aussagen zu deinen Lehrer/Innen.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht. Denke dabei bitte an alle deine Lehrer/Innen.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, kann ich sie bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich habe das Gefühl, dass meine Lehrer/Innen mich akzeptieren wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Lehrer/Innen interessieren sich für mich als Person.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Schüler/Innen meiner Klasse mögen ihre Lehrer/Innen.	☐	☐	☐	☐	☐

42	**Wie glaubst du, beurteilen deine Lehrerinnen und Lehrer deine Schulleistungen insgesamt im Vergleich zu den Leistungen deiner Mitschüler/innen:**			
	☐ Sehr gut	☐ Gut	☐ Durchschnittlich	☐ Unter dem Durchschnitt

43	**Hier sind einige Aussagen über deinen Unterricht.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für deine Schule zutrifft oder nicht.					
	Die Schüler/innen …	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… dürfen in ihrem eigenen Tempo arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dürfen sich aussuchen, mit wem sie in einer Gruppe zusammenarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können mitbestimmen, wofür die Unterrichtszeit verwendet wird.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können mitbestimmen, was gemacht wird.	☐	☐	☐	☐	☐

44	**Hier sind einige Aussagen über die Schüler/innen in deiner Klasse.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Wenn es einem Schüler oder einer Schülerin in meiner Klasse schlecht geht, versuchen die Mitschüler/innen ihm oder ihr zu helfen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Schüler/innen meiner Klasse unterstützen sich gegenseitig.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mit Mitschüler/innen meiner Klasse über Probleme sprechen, wenn ich welche habe.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Mitschüler/innen akzeptieren mich so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich bin gerne mit meinen Mitschülern/innen zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die meisten Schüler/innen in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	☐	☐	☐	☐	☐

45	**Hier sind einige Aussagen über deine Schule.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
	In meiner Schule …	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… sind Schüler/innen an der Festlegung von Regeln beteiligt.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können die Schüler/innen mitreden wie die Aufenthaltsräume gestaltet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können die Schüler/innen mitreden wie die Klassenräume gestaltet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können Schüler/innen mitreden, ob und zu welchen Themen Schulprojekte durchgeführt werden.	☐	☐	☐	☐	☐

46	**Wie wohl fühlst du dich an folgenden Orten?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.					
		Das gibt es an meiner Schule nicht	Gar nicht wohl	Eher nicht wohl	Eher wohl	Sehr wohl
	Schulgelände (z.B. Schulhof)	☐	☐	☐	☐	☐
	Dein Klassenraum	☐	☐	☐	☐	☐
	Fachräume (z.B. Bio, Kunst, Musik etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
	Bibliothek	☐	☐	☐	☐	☐
	Pausenräume	☐	☐	☐	☐	☐
	Bewegungsraum / Turnhalle	☐	☐	☐	☐	☐
	Essensraum / Mensa	☐	☐	☐	☐	☐
	Spielanlagen	☐	☐	☐	☐	☐
	Entspannungsraum	☐	☐	☐	☐	☐
	Schulgänge	☐	☐	☐	☐	☐

47	**Wie oft hast du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht?** Kreuze bitte für jede Aussage ein Kästchen an.					
	Ich habe …	Fast täglich	Mehrmals wöchent-lich	Mehrmals im Monat	Alle paar Monate	Nie
	andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐
	jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurecht zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
	mich aktiv engagiert um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
	mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
	andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
	bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.	☐	☐	☐	☐	☐
	den Unterricht erheblich gestört.	☐	☐	☐	☐	☐
	einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.	☐	☐	☐	☐	☐
	im Schulgebäude etwas absichtlich be-schädigt.	☐	☐	☐	☐	☐
	anderen etwas gewaltsam weggenommen.	☐	☐	☐	☐	☐

48	**Wie oft warst du in den letzten 12 Monaten an einem Kampf oder an einer Rauferei betei-ligt?**				
	☐ Nie.	☐ Einmal.	☐ Zweimal.	☐ Dreimal.	☐ Viermal oder öfter.

49	**Wie viele <u>enge</u> Freunde und Freundinnen hast du derzeit? Wie viele davon gehen mit dir in die gleiche Schule?**	
	…… Freunde	…… Freundinnen
	Davon sind …… in meiner Schule.	Davon sind …… in meiner Schule.

Anhang I – Teil 2: Fragebogen NGTS

Schüler/innen Befragung

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Der Fragebogen ist Teil einer Studie, die sich mit der Gesundheit von Schülern und Schülerinnen beschäftigt. Erwachsene sehen die Schule oft anders als Kinder und Jugendliche – und deshalb sind uns deine persönliche Meinung und deine Erfahrungen mit der Schule ganz besonders wichtig. Diese erfahren wir natürlich nur, wenn du alle Fragen, so gut es geht, ausfüllst und beantwortest. Also lass bitte keine Frage aus. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt. Niemand wird etwas über deine Antworten erfahren, weder deine Eltern, noch deine Lehrer/innen.

Vielen Dank für deine Teilnahme!

Über dich

1	**Bist du ein Bub oder ein Mädchen?**	
	☐ Bub	☐ Mädchen

2	**Wann wurdest du geboren?**	
	|___|___|___|___| (Jahr)	|___|___| (Monat)

3	**In welche Klasse gehst du?**
	……

4	**Hast du jemals freiwillig oder unfreiwillig eine Klasse wiederholt?**		
	☐ Nein	☐ Ja, einmal	☐ Ja, öfter

5	**Hast du schon einmal eine Klasse übersprungen?**	
	☐ Nein	☐ Ja

6	**Seit wann lebst du in Österreich?**		
	☐ Seit meiner Geburt	☐ Seit ich |___|___| Jahre alt bin.	☐ Weiß nicht

7	**Sind deine Eltern berufstätig? Was machen sie zurzeit?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Mutter	**Vater**
	Vollzeit beschäftigt (arbeitet jeden Tag ca. 8 Stunden)	☐	☐
	Teilzeit beschäftigt (arbeitet nicht jeden Tag oder nicht jeden Tag ganztägig)	☐	☐
	Zurzeit nicht berufstätig, aber auf Arbeitssuche	☐	☐
	Etwas Anderes (z.B. Hausfrau / Hausmann, Pensionistin / Pensionist)	☐	☐

8	**Welche Berufe üben deine Eltern aus? (z.B. Automechaniker, Arzt, Busfahrer)** Wenn dein Vater oder deine Mutter zurzeit keine Arbeit hat, sag uns bitte, was er / sie zuletzt gearbeitet hat. Bitte in Blockbuchstaben schreiben.
	Vater ……
	Mutter ……

9	**Mit wem wohnst du zusammen in eurer Wohnung?** Kreuze bitte für jede Person ein Kästchen an.		
		Nein	**Ja**
	Mutter	☐	☐
	Vater	☐	☐
	Mann / Freund der Mutter (nicht der eigene Vater)	☐	☐
	Frau / Freundin des Vaters (nicht die eigene Mutter)	☐	☐
	Geschwister (Schwester / Bruder oder mehrere Schwestern / Brüder)	☐	☐
	Andere Personen (zum Beispiel Pflegemutter, Onkel, Tante)	☐	☐

10	**Welchen Schulabschluss hat deine Mutter / dein Vater?**		
		Vater	**Mutter**
	Ohne Abschluss	☐	☐
	Pflichtschulabschluss	☐	☐
	Berufsschule / Lehrabschluss	☐	☐
	Matura (AHS, BHS, BORG)	☐	☐
	Hochschul- / oder Universitätsabschluss	☐	☐

11	**Welchen Schulabschluss strebst du an?**	
	Pflichtschulabschluss mit 9. Schuljahr	☐
	Berufsschule / Lehrabschluss	☐
	Matura (AHS, BHS, BORG)	☐
	Hochschul- / oder Universitätsabschluss	☐

12	**Besitzt deine Familie ein Auto, einen Bus (Van) oder Lastwagen?**		
	☐ Nein	☐ Ja, eines (einen)	☐ Ja, zwei oder mehrere

13	**Wie häufig bist du in den letzten 12 Monaten mit deiner Familie in den Ferien auf Urlaub gefahren?**			
	☐ Überhaupt nicht	☐ Einmal	☐ Zweimal	☐ Öfter als zweimal

14	**Gibt es diese Dinge bei dir zu Hause?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Nein	**Ja**
	Computer (bitte Playstation, Nintendo etc.nicht mitzählen)	☐	☐
	Einen Schreibtisch oder einen anderen Tisch nur für dich	☐	☐
	Bücher, die dir ganz alleine gehören (außer deinen Schulbüchern)	☐	☐
	Eine Tageszeitung	☐	☐
	Geschirrspülmaschine	☐	☐
	Ein Zimmer für dich alleine	☐	☐
	Internet-Anschluss	☐	☐

Über deine Familie

15	**Wir möchten von dir gerne wissen, wie du dich in deiner Familie fühlst. Wie sehr stimmen folgende Aussagen über deine Familie.**				
		Stimmt nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.	☐	☐	☐	☐
	In unserer Familie können wir über alles sprechen.	☐	☐	☐	☐
	In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander.	☐	☐	☐	☐
	Meine Eltern haben viel Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
	Unsere Familie unternimmt viel zusammen.	☐	☐	☐	☐

16	**Wie leicht oder schwer fällt es dir, mit den folgenden Personen über Dinge zu sprechen, die dir wirklich nahe gehen und dir wichtig sind?**					
		Sehr leicht	Leicht	Schwer	Sehr schwer	Ich habe oder sehe diese Person nicht.
	Vater	☐	☐	☐	☐	☐
	Mutter	☐	☐	☐	☐	☐

17	**Interessieren sich deine Eltern für deine schulischen Angelegenheiten?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.			
		Nein	Ja	Weiß nicht
	Fragen dich deine Eltern regelmäßig, wie es in der Schule gewesen ist?	☐	☐	☐
	Achten deine Eltern auf die Beurteilungen, die du nach Hause bringst?	☐	☐	☐
	Nehmen deine Eltern deine Schulzeugnisse sehr ernst?	☐	☐	☐

Gesundheit und Lebensgefühl

18	**Wie würdest du deinen Gesundheitszustand beschreiben?**			
	☐ Ausgezeichnet	☐ Gut	☐ Eher gut	☐ Schlecht

19	**Hier ist das Bild einer Leiter.** Die oberste Sprosse der Leiter "10", stellt das beste für dich mögliche Leben dar. Der Boden auf dem die Leiter steht, "0", stellt das schlechteste Leben dar, das für dich in deiner Situation möglich wäre. Insgesamt betrachtet: Auf welcher Sprosse der Leiter findest du, dass du derzeit stehst? Bitte kreuze das Kästchen neben der Zahl an, die am besten beschreibt, wo du stehst!	
	☐	10 Bestes mögliches Leben
	☐	9
	☐	8
	☐	7
	☐	6
	☐	5
	☐	4
	☐	3
	☐	2
	☐	1
	☐	0 Schlechtestes mögliches Leben

20	**Hier sind einige Aussagen zu deiner Person.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐	☐
	Da ich in der Lage bin, Probleme zu lösen, kann ich auch in schwierigen Situationen ruhig bleiben.	☐	☐	☐	☐	☐
	Wenn ich in Schwierigkeiten bin, fällt mir normalerweise eine Lösung ein.	☐	☐	☐	☐	☐
	Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.	☐	☐	☐	☐	☐

21	**Treffen die folgenden Aussagen auf dich zu?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.				
		Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher nicht	Stimmt gar nicht
	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	☐	☐	☐	☐
	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	☐	☐	☐	☐
	Ich meine, dass ich eine Reihe guter Eigenschaften habe.	☐	☐	☐	☐
	Ich lerne Dinge schnell.	☐	☐	☐	☐
	Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen.	☐	☐	☐	☐
	Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen.	☐	☐	☐	☐

22	**In der letzten Woche …**					
		Nie	Selten	Manchmal	Oft	Immer
	…habe ich mich krank gefühlt.	☐	☐	☐	☐	☐
	…hatte ich Kopf- oder Bauchschmerzen.	☐	☐	☐	☐	☐
	…war ich müde und schlapp.	☐	☐	☐	☐	☐
	…hatte ich viel Kraft und Ausdauer.	☐	☐	☐	☐	☐

23	**Hattest du in den letzten 3 Monaten Schmerzen?**	
	☐ Ja, ich hatte Schmerzen.	☐ Nein, ich hatte keine Schmerzen.

Bewegung und Sport

Die nächste Frage betrifft körperliche Aktivität. Mit körperlicher Aktivität sind alle körperlichen Betätigungen gemeint, die deinen Pulsschlag erhöhen und dich für einige Zeit außer Atem kommen lassen. Dazu können Sport und Schulaktivitäten gehören genauso wie das Herumtoben mit Freunden oder zu Fuß zur Schule zu gehen. Einige Beispiele für körperliche Aktivitäten sind Laufen, schnelles Gehen, Radfahren, Tanzen, Skateboard fahren oder Rollschuh laufen, Schwimmen, Fußball oder ähnliche Sportarten sowie Kampfsport und Reiten.

24	**Für die nächste Frage zähle bitte die gesamte Zeit zusammen (Schule und Freizeit), die du pro Tag aktiv warst. An wie vielen der vergangenen 7 Tage warst du mindestens für 60 Minuten pro Tag körperlich aktiv?**							
	An 0 Tagen	An 1 Tag	An 2 Tagen	An 3 Tagen	An 4 Tagen	An 5 Tagen	An 6 Tagen	An 7 Tagen
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ernährung

25	**Wie oft in der Woche isst oder trinkst du normalerweise die folgenden Dinge?** Bitte kreuze ein Kästchen pro Zeile an.							
		Nie	Seltener als einmal pro Woche	Einmal wöchent-	An 2-4 Tagen pro Woche	An 5-6 Tagen pro Woche	Einmal täglich	Mehrmals täglich
	Obst / Früchte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Gemüse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Süßigkeiten / Schokolade	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	Zuckerhältige Limonaden (Cola etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26	**Wie häufig frühstückst du normalerweise (mehr als nur ein Getränk)?** Bitte kreuze an, was an Schultagen und an schulfreien Tagen (z.B.: an Sonn- und Feiertagen) jeweils für dich zutrifft.	
	Schultage	Schulfreie Tage
	☐ Ich frühstücke nie an Schultagen.	☐ Ich frühstücke nie an schulfreien Tagen.
	☐ An einem Schultag in der Woche.	☐ Ich frühstücke normalerweise an einem schulfreien Wochenendtag (Samstag oder Sonntag).
	☐ An zwei Schultagen in der Woche.	
	☐ An drei Schultagen in der Woche.	☐ Ich frühstücke normalerweise an beiden schulfreien Wochenendtagen (Samstag und Sonntag).
	☐ An vier Schultagen in der Woche.	
	☐ An fünf Schultagen in der Woche.	

27	**Wie häufig isst du normalerweise ein (warmes) Mittagessen?** Bitte kreuze an, was an Schultagen und an schulfreien Tagen (z.B.: an Sonn- und Feiertagen) jeweils für dich zutrifft.	
	Schultage	Schulfreie Tage
	☐ An keinem Schultag.	☐ An keinem schulfreien Tag.
	☐ An einem Schultag in der Woche.	☐ Normalerweise an einem schulfreien Wochenendtag (Samstag oder Sonntag).
	☐ An zwei Schultagen in der Woche.	
	☐ An drei Schultagen in der Woche.	☐ Normalerweise an beiden schulfreien Wochenendtagen (Samstag und Sonntag).
	☐ An vier Schultagen in der Woche.	
	☐ An fünf Schultagen in der Woche.	

Rauchen und Alkohol

28	**Wie oft trinkst du derzeit alkoholische Getränke wie Bier, Wein oder Spirituosen?** Denke dabei auch an die Gelegenheiten, bei denen du nur kleine Mengen getrunken hast. Bitte kreuze pro Zeile ein Kästchen an.					
		Täglich	Jede Woche	Jeden Monat	Seltener	Nie
	Bier oder Alkopops (z.B. Smirnoff Ice, Bacardi Breezer, Feigling Eyes)	☐	☐	☐	☐	☐
	Wein oder G'spritzter, Sekt, Most	☐	☐	☐	☐	☐
	Spirituosen (Schnaps, Wodka, Gin, Whisky, Rum etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
	Irgendein anderes alkoholisches Getränk	☐	☐	☐	☐	☐

29	**Hast du jemals so viel Alkohol getrunken, dass du richtig betrunken warst?**				
	☐ Nein, nie.	☐ Ja, einmal.	☐ Ja, 2 - 3 Mal.	☐ Ja, 4 - 10 Mal.	☐ Ja, öfter als 10 Mal

30	**Wie oft rauchst du derzeit Tabak?**			
	☐ Jeden Tag.	☐ Einmal oder öfter pro Woche, aber nicht jeden Tag.	☐ Seltener als einmal pro Woche.	☐ Ich rauche gar nicht.

Freizeitaktivitäten

31	**Gib bitte an, ob du in folgenden Vereinen / Verbänden aktiv bist.** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.			
		Nein, noch nie	Nein, aber früher	Ja
	Sportverein	☐	☐	☐
	Kirchengemeinde, kirchliche Jugendgruppe, religiöse Vereinigung	☐	☐	☐
	Sonstige Jugendgruppe, Jugendorganisation (z.B. Naturschutz, Landjugend)	☐	☐	☐
	Andere Vereine oder Verbände Und zwar ……	☐	☐	☐

32	**Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich <u>an Schultagen</u> mit folgenden Dingen?**					
		Gar Nicht	Ungefähr 30 Minuten	Ungefähr 1-2 Std.	Ungefähr 3-4 Std.	Mehr als 4 Std.
	Fernsehen / Videos / DVDs schauen	☐	☐	☐	☐	☐
	Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	☐	☐	☐	☐	☐
	Musik hören	☐	☐	☐	☐	☐
	Lesen zum Vergnügen	☐	☐	☐	☐	☐
	Nachhilfeunterricht nehmen	☐	☐	☐	☐	☐
	Lernen für die Schule	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Instrument spielen	☐	☐	☐	☐	☐
	Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

33	**Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich <u>an schulfreien</u> Tagen mit folgenden Dingen?**					
		Gar Nicht	Ungefähr 30 Minuten	Ungefähr 1-2 Std.	Ungefähr 3-4 Std.	Mehr als 4 Std.
	Fernsehen / Videos / DVDs schauen	☐	☐	☐	☐	☐
	Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	☐	☐	☐	☐	☐
	Musik hören	☐	☐	☐	☐	☐
	Lesen zum Vergnügen	☐	☐	☐	☐	☐
	Nachhilfeunterricht nehmen	☐	☐	☐	☐	☐
	Lernen für die Schule	☐	☐	☐	☐	☐
	Ein Instrument spielen	☐	☐	☐	☐	☐
	Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Schulbesuch

34	**Wer hat entschieden, ob du an der Nachmittagsbetreuung teilnimmst oder nicht teilnimmst?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.		
		Nein	**Ja**
	Ich selbst	☐	☐
	Meine Eltern	☐	☐
	Meine Lehrer	☐	☐
	Es gab keine andere Möglichkeit	☐	☐

35	**Besuchst du die Nachmittagsbetreuung an deiner Schule?** Mach bitte nur ein Kreuz.	
	Ja, ich besuche die Nachmittagsbetreuung.	☐
	Nein, und ich möchte auch nicht an der Nachmittagsbetreuung teilnehmen (weiter mit Frage 40).	☐
	Nein, aber ich würde schon gerne an der Nachmittagsbetreuung teilnehmen (weiter mit Frage 40).	☐

36	**An wie vielen Tagen besuchst du die Nachmittagsbetreuung an deiner Schule?**	
	An einem Tag.	☐
	An zwei Tagen.	☐
	An drei Tagen.	☐
	An vier Tagen.	☐
	An fünf Tagen.	☐

37	**Gehst du lieber zur Schule, seitdem du die Nachmittagsbetreuung besuchst?**	
	☐ Nein	☐ Ja

38	**Warum nimmst du an der Nachmittagsbetreuung teil?**		
		Nein	**Ja**
	Weil ich sonst am Nachmittag meistens alleine wäre.	☐	☐
	Weil ich ein gutes Mittagessen bekomme.	☐	☐
	Weil meine Eltern berufstätig sind.	☐	☐
	Weil ich dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	☐	☐
	Damit ich bei den Hausaufgaben unterstützt werde.	☐	☐
	Weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will.	☐	☐
	Weil es Kurse / Arbeitsgruppen gibt, die mir Spaß machen.	☐	☐
	Weil meine Eltern das wollen.	☐	☐

39	**Uns interessiert sehr, wie du persönlich die Nachmittagsbetreuung findest. Inwieweit stimmen die folgenden Aussagen?**				
		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	Die Angebote machen mir Spaß.	☐	☐	☐	☐
	Ich lerne in den Angeboten Dinge, die mir beim Lernen im Unterricht helfen.	☐	☐	☐	☐
	Ich lerne Vieles, was ich im Unterricht vermisse.	☐	☐	☐	☐
	In den Angeboten habe ich neue Freunde / Freundinnen kennengelernt.	☐	☐	☐	☐
	Ich bin froh, dass ich nachmittags nicht so oft alleine bin.	☐	☐	☐	☐
	Das Mittagessen schmeckt meistens gut.	☐	☐	☐	☐

40	**Warum nimmst du nicht an der Nachmittagsbetreuung teil?** Falls du an der Nachmittagsbetreuung teilnimmst, weiter mit der nächsten Frage.		
		Nein	**Ja**
	Weil ich am Nachmittag lieber für mich bin.	☐	☐
	Weil ich zu Hause ein gutes Mittagessen bekomme.	☐	☐
	Weil meine Eltern oder Verwandten am Nachmittag auf mich aufpassen können.	☐	☐
	Weil ich am Nachmittag in der Schule nichts Wichtiges lernen würde.	☐	☐
	Weil ich keine Unterstützung (z.B. bei den Hausaufgaben) brauche.	☐	☐
	Weil ich mit meinen Freunden zu Hause bzw. auf der Straße zusammen sein will.	☐	☐
	Weil ich keine Lust auf die Angebote habe.	☐	☐
	Weil es zu teuer ist.	☐	☐

41	**Bitte gib an, wie sehr folgende Aussage auf dich zutrifft.**				
		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	Wenn ich jeden Tag die Nachmittagsbetreuung besuchen würde, müsste ich auf Dinge verzichten die ich ansonsten am Nachmittag unternehme.	☐	☐	☐	☐

42	**Was ist dir persönlich in der Schule wichtig?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.					
	In der Schule geht es mir darum …	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dass andere Schülerinnen und Schüler nicht denken, ich sei dumm.	☐	☐	☐	☐	☐
	… etwas Interessantes zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
	… mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	☐	☐	☐	☐	☐

	…bessere Noten zu bekommen als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	☐	☐	☐	☐	☐

43	**Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?**			
	☐ Es gefällt mir sehr gut.	☐ Es gefällt mir ganz gut.	☐ Es gefällt mir nicht so gut.	☐ Es gefällt mir gar nicht.

44	**Hier sind einige Aussagen zu deiner Person.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Ich freue mich darauf in die Schule zu gehen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich bin gerne in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich genieße, was in der Schule unternommen wird.	☐	☐	☐	☐	☐

45	**Wie stark fühlst du dich durch das belastet, was in der Schule von dir verlangt wird?**			
	☐ Überhaupt nicht belastet.	☐ Ein bisschen belastet.	☐ Ziemlich stark belastet.	☐ Sehr stark belastet.

Schüler/innen, Lehrer/innen und Schule

46	**Hier sind einige Aussagen zu deinen Lehrer/Innen.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht. Denke dabei bitte an alle deine Lehrer/Innen.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, kann ich sie bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich habe das Gefühl, dass meine Lehrer/Innen mich akzeptieren wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Lehrer/Innen interessieren sich für mich als Person.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Schüler/Innen meiner Klasse mögen ihre Lehrer/Innen.	☐	☐	☐	☐	☐

47	**Wie glaubst du, beurteilen deine Lehrerinnen und Lehrer deine Schulleistungen insgesamt im Vergleich zu den Leistungen deiner Mitschüler/innen:**			
	☐ Sehr gut	☐ Gut	☐ Durchschnittlich	☐ Unter dem Durchschnitt

48	**Hier sind einige Aussagen über deinen Unterricht.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für deine Schule zutrifft oder nicht.					
	Die Schüler/innen …	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… dürfen in ihrem eigenen Tempo arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	… dürfen sich aussuchen, mit wem sie in einer Gruppe zusammenarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können mitbestimmen, wofür die Unterrichtszeit verwendet wird.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können mitbestimmen, was gemacht wird.	☐	☐	☐	☐	☐

49	**Hier sind einige Aussagen über die Schüler/innen in deiner Klasse.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
		Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	Wenn es einem Schüler oder einer Schülerin in meiner Klasse schlecht geht, versuchen die Mitschüler/innen ihm oder ihr zu helfen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die Schüler/innen meiner Klasse unterstützen sich gegenseitig.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich kann mit Mitschüler/innen meiner Klasse über Probleme sprechen, wenn ich welche habe.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	☐	☐	☐	☐	☐
	Meine Mitschüler/innen akzeptieren mich so wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
	Ich bin gerne mit meinen Mitschülern / Mitschülerinnen zusammen.	☐	☐	☐	☐	☐
	Die meisten Schüler/innen in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	☐	☐	☐	☐	☐

50	**Hier sind einige Aussagen über deine Schule.** Bitte kreuze bei jeder Aussage an, wie sehr sie für dich stimmt oder nicht.					
	In meiner Schule ……	Stimmt genau	Stimmt	Weder richtig noch falsch	Stimmt nicht	Stimmt überhaupt nicht
	… sind Schüler/innen an der Festlegung von Regeln beteiligt.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können die Schüler/innen mitreden wie die Aufenthaltsräume gestaltet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können die Schüler/innen mitreden wie die Klassenräume gestaltet werden.	☐	☐	☐	☐	☐
	… können Schüler/innen mitreden, ob und zu welchen Themen Schulprojekte durchgeführt werden.	☐	☐	☐	☐	☐

51	**Wie wohl fühlst du dich an folgenden Orten?** Mach bitte in jeder Zeile ein Kreuz.					
		Das gibt es an meiner Schule nicht	Gar nicht wohl	Eher nicht wohl	Eher wohl	Sehr wohl
	Schulgelände (z.B. Schulhof)	☐	☐	☐	☐	☐
	Dein Klassenraum	☐	☐	☐	☐	☐
	Fachräume (z.B. Bio, Kunst, Musik etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
	Bibliothek	☐	☐	☐	☐	☐
	Pausenräume	☐	☐	☐	☐	☐
	Bewegungsraum / Turnhalle	☐	☐	☐	☐	☐
	Essensraum / Mensa	☐	☐	☐	☐	☐
	Spielanlagen	☐	☐	☐	☐	☐
	Entspannungsraum	☐	☐	☐	☐	☐
	Schulgänge	☐	☐	☐	☐	☐

52	**Wie oft hast du selbst an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht?** Kreuze bitte für jede Aussage ein Kästchen an.					
	Ich habe …	Fast täglich	Mehrmals wöchent-lich	Mehrmals im Monat	Alle paar Monate	Nie
	andere beim Lernen oder Anfertigen von Hausaufgaben unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐
	jüngeren oder neuen Schülern geholfen, sich an der Schule zurecht zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
	mich aktiv engagiert um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.	☐	☐	☐	☐	☐
	mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
	andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
	bei Klassenarbeiten erheblich gemogelt.	☐	☐	☐	☐	☐
	den Unterricht erheblich gestört.	☐	☐	☐	☐	☐
	einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.	☐	☐	☐	☐	☐
	im Schulgebäude etwas absichtlich be-schädigt.	☐	☐	☐	☐	☐
	anderen etwas gewaltsam weggenommen.	☐	☐	☐	☐	☐

53	**Wie oft warst du in den letzten 12 Monaten an einem Kampf oder an einer Rauferei betei-ligt?**				
	☐ Nie.	☐ Einmal.	☐ Zweimal.	☐ Dreimal.	☐ Viermal oder öfter.

54	**Wie viele <u>enge</u> Freunde und Freundinnen hast du derzeit? Wie viele davon gehen mit dir in die gleiche Schule?**	
	…… Freunde	…… Freundinnen
	Davon sind …… in meiner Schule.	Davon sind …… in meiner Schule.

Anhang J: Tabellarische Darstellung der Ergebnisse der SchülerInnenbefragung

Anmerkung: Rangsummentest (Mann-Whitney U Test) wird mit R.S. abgekürzt

Lebens- und Arbeitsbedingungen

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Schuldruck	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 40 (GTS) 45 (Nicht-GTS): Wie starkt fühlst du dich **durch das belastet, was in der Schule** von dir **verlangt wird**? [0=überhaupt nicht belastet, 1=ein bisschen belastet, 2=ziemlich stark belastet, 4=sehr stark belastet]	**1,03**	209	0,71	**1,01**	184	0,67	1,04	426	0,72	T-Test	nein	t(391)= -0,4 p=0,689

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Mitsprachemöglichkeiten_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der Items zur Partizipation auf der Schulebene, höher Werte besser	**2,49**	204	0,82	**1,85**	181	0,87	2,17	418	0,91	T-Test	**ja**	t(383)= -7,47 p=0,000
Frage 45 (GTS) 50 (Nicht-GTS): Hier sind einige Aussagen über deine Schule. In meiner Schule… [0=stimmt überhaupt nicht, 1=stimmt nicht, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt, 4=stimmt genau]												
...sind SchülerInnen an der Festlegung von Regeln beteiligt.	**2,46**	217	1,05	**1,87**	182	1,13	2,19	432	1,13			
...können die SchülerInnen mitreden wie die Aufenthaltsräume gestaltet werden.	**2,68**	211	1,02	**1,66**	183	1,07	2,18	427	1,17			
...können die SchülerInnen mitreden wie die Klassenräume gestaltet werden.	**2,81**	216	1,02	**2,07**	183	1,17	2,41	432	1,16			
...können SchülerInnen mitreden, ob und zu welchen Themen Schulprojekte durchgeführt werden.	**1,99**	210	1,06	**1,79**	183	1,09	1,87	426	1,08			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Mitsprachemöglichkeiten_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der Items zu Partizipation an der Unterrichtsgestaltung, höher besser	**2,41**	203	0,84	**1,58**	185	0,78	1,98	421	0,92	T-Test	**ja**	t(386)= -10,13 p=0,000
Frage 43 (GTS) 48 (Nicht-GTS): Hier sind einige Aussagen über deinen Unterricht. Die SchülerInnen ... [0=stimmt überhaupt nicht, 1=stimmt nicht, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt, 4=stimmt genau]												
... dürfen in ihrem eigenem Tempo arbeiten.	**2,62**	215	1,07	**2,11**	187	1,03	2,35	435	1,09			
... dürfen sich aussuchen, mit wem sie in einer Gruppe zusammenarbeiten.	**2,56**	209	1,00	**2,01**	187	1,07	2,26	429	1,08			
... können mitbestimmen, wofür die Unterrichtszeit verwendet wird.	**2,31**	214	1,21	**1,07**	186	0,96	1,68	433	1,26			
... können mitbestimmen, was gemacht wird.	**2,15**	212	1,17	**1,13**	186	1,03	1,66	431	1,22			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Schulausstattung	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert des Wohlfühlens an allen 10 Orten, höher besser	**3,05**	217	0,60	**3,05**	183	0,54	3,06	431	0,57	T-Test	nein	t(398)=0,09 p=0,928
Frage 46 (GTS) 51 (Nicht-GTS): Wie wohl fühlst du dich an folgenden Orten? [1=gar nicht wohl, 2=eher nicht wohl, 3=eher wohl, 4=sehr wohl]												
Schulgelände	**3,14**	213	0,83	**3,09**	172	0,74	3,12	414	0,79			
Dein Klassenraum	**3,20**	213	0,82	**3,06**	180	0,77	3,12	424	0,80			
Fachräume (z.B. Bio, Kunst, Musik etc.)	**2,72**	211	0,88	**2,69**	180	0,83	2,71	422	0,85			
Bibilothek	**3,16**	176	0,87	**3,09**	179	0,82	3,13	386	0,85			
Pausenräume	**3,18**	155	0,82	**3,18**	178	0,75	3,19	364	0,78			
Bewegungsraum / Turnhalle	**3,39**	210	0,81	**3,42**	179	0,73	3,43	420	0,77			
Essensraum / Mensa	**2,63**	203	1,00	**2,93**	88	0,83	2,75	312	0,95			
Spielanlagen	**3,03**	80	0,83	**3,33**	76	0,77	3,21	174	0,82			
Entspannungsraum	**3,30**	90	0,81	**3,09**	55	0,95	3,22	156	0,87			
Schulgänge	**3,03**	209	0,85	**2,84**	177	0,87	2,94	415	0,87			

Soziale und kommunale Netzwerke

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Peer Beziehungen_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 49 (GTS) 54 (Nicht-GTS): Wie viele enge Freunde und Freundinnen hast du derzeit? Wie viele davon gehen mit dir in die gleiche Schule?												
Anzahl an engen Freunden **insgesamt** (Fälle mit mehr als 50 Freunden ausgeschlossen)	**7,7**	173	7,7	**8,3**	142	7,7	8,1	338	8,1	T-Test	nein	t(313)=0,7 p=0,483
Anzahl an engen Freunde **an der Schule** (Fälle mit mehr als 50 Freunden ausgeschlossen)	**4,2**	182	5,8	**5,2**	150	6,1	4,8	356	6,3	T-Test	nein	t(330)=1,6 p=0,111
Anzahl an engen Freundinnen **insgesamt** (Fälle mit mehr als 50 Freundinnen ausgeschlossen)	**7,8**	172	7,6	**7,5**	149	8,7	7,8	345	8,2	T-Test	nein	t(319)= -0,32 p=0,748
Anzahl an engen Freundinnen **an der Schule** (Fälle mit mehr als 50 Freundinnen ausgeschlossen)	**4,4**	182	4,9	**5,5**	154	7,7	5,1	361	6,6	T-Test	nein	t(334)=1,52 p=0,131

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Peer Beziehungen_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Zusatz zu Frage 49 (GTS) 54 (Nicht-GTS)												
Anzahl an Freunden und Freundinnen **insgesamt** (Fälle mit mehr als 50 ausgeschlossen)	**15,1**	156	11,9	**15,9**	134	12,9	15,8	310	12,7	T-Test	nein	t(288)=0,53 p=0,597
Anzahl an Freunden und Freundinnen **an der Schule** (Fälle mit mehr als 50 FreundInnen ausgeschlossen)	**8,1**	165	8,0	**10,5**	138	12,5	9,5	324	10,8	T-Test	**ja**	t(226)=1,99 p=0,047
Verhältnis der Freunde an Schule zu Anzahl von Freunden gesamt (Fälle mit mehr als 50 ausgeschlossen)	**0,6**	153	0,3	**0,7**	126	0,4	0,6	298	0,4	T-Test	nein	t(277)=1,68 p=0,093

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
SchülerInnen-PädagogInnen-Beziehung	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert des Index zum Lehrerverhältnis, höher positiver	**2,80**	200	0,82	**2,44**	186	0,84	2,61	417	0,87	T-Test	**ja**	t(384)= -4,24 p=0,000
Frage 41 (GTS) 46 (Nicht-GTS): Hier sind einige Aussagen zu deinen LehrerInnen [0=stimmt überhaupt nicht, 1=stimmt nicht, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt 4=stimmt genau]												
Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, kann ich sie bekommen.	3,08	216	0,90	2,75	188	1,02	2,92	436	0,98			
Ich habe das Gefühl das meine LehrerInnen mich akzeptieren wie ich bin.	3,00	214	1,01	2,83	189	1,07	2,90	434	1,05			
Meine LehrerInnen interessieren sich für mich als Person.	2,50	209	1,01	2,15	189	1,05	2,32	430	1,07			
Die SchülerInnen meiner Klasse mögen ihre LehrerInnen.	2,54	207	0,97	2,05	187	0,99	2,31	426	1,02			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der Items zum Klassenklima, höhere Werte besser	**2,93**	195	0,86	**2,85**	183	0,83	2,86	410	0,86	T-Test	nein	t(376)= -0,91 p=0,365
Frage 44 (GTS) 49 (Nicht-GTS): Hier sind einige Aussagen über die SchülerInnen in deiner Klasse. [0=stimmt überhaupt nicht, 1=stimmt nicht, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt, 4=stimmt genau]												
Wenn es einer SchülerIn in meiner Klasse schlecht geht, versuchen die MitschülerInnen ihm oder ihr zu helfen.	**2,99**	207	0,99	**2,76**	186	1,01	2,85	426	1,03			
Die SchülerInnen meiner Klasse unterstützen sich gegenseitig.	**2,88**	212	0,99	**2,74**	185	0,97	2,80	430	0,97			
Ich kann mit MitschülerInnen meiner Klasse über Probleme sprechen, wenn ich welche habe.	**2,55**	214	1,21	**2,31**	186	1,26	2,41	432	1,24			
Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	**2,97**	216	0,97	**3,01**	186	0,96	2,97	435	0,98			
Meine MitschülerInnen akzeptieren mich so wie ich bin.	**2,90**	210	1,01	**2,95**	186	0,95	2,88	429	1,00			
Ich bin gerne mit meine SchülerInnen zusammen.	**3,10**	214	0,93	**3,10**	184	0,95	3,09	431	0,95			
Die meisten SchülerInnen in meiner Klasse sind nett und hilfsbereit.	**2,93**	215	1,01	**2,98**	185	1,00	2,93	433	1,01			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Familienklima_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der 5 Items zu Familienklima, höher besser	**2,34**	195	0,60	**2,45**	180	0,60	2,40	405	0,61	T-Test	nein	t(373)=1,67 p=0.095
Frage 15 (GTS und Nicht-GTS): Wie sehr stimmen folgende Aussagen über deine Familie. [0=stimmt nicht, 1=stimmt eher nicht, 2=stimmt eher, 3=stimmt genau]												
Ich bin gerne mit meiner Familie zusammen.	**2,62**	214	0,64	**2,69**	184	0,59	2,65	431	0,63			
In unserer Familie können wir über alles sprechen.	**2,15**	215	0,87	**2,29**	185	0,85	2,22	432	0,86			
In unserer Familie haben wir viel Spaß miteinander.	**2,48**	216	0,71	**2,59**	185	0,66	2,54	434	0,70			
Meine Eltern haben viel Zeit für mich.	**2,28**	207	0,79	**2,40**	183	0,76	2,33	421	0,79			
Unsere Familie unternimmt viel zusammen.	**2,05**	211	0,91	**2,26**	184	0,83	2,16	428	0,87			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Familienklima_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der Schwierigkeit mit Eltern zu reden, niedriger besser	**0,95**	186,00	0,70	**0,88**	182	0,68	0,91	396	0,68	T-Test	nein	t(366)= -1,01 p=0.312
Frage 17 (GTS) 16 (Nicht-GTS): Wie leicht oder schwer fällt es dir, mit den folgenden Personen zu sprechen? [0=sehr leicht, 1=leicht, 2=schwer, 3=sehr schwer; 4=ich habe oder sehe diese Person nicht wurde als fehlend definiert]												
Vater	**1,15**	189	0,84	**1,12**	182	0,86	1,12	399	0,84			
Mutter	**0,79**	205	0,77	**0,65**	184	0,74	0,71	420	0,76			

Verhaltensebene

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
	MW	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der 4 Items zu Lebenskompetenz, niedriger besser	**1,28**	208	0,64	**1,16**	186	0,70	1,25	427	0,69	T-Test	nein	t(392)= -1,81 p=0,072
Frage 20 (GTS und Nicht-GTS): Hier sind einige Aussagen zu deiner Person [0=stimmt genau, 1=stimmt, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt nicht, 4=stimmt überhaupt nicht]												
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	**1,15**	214	0,71	**1,04**	188	0,81	1,13	435	0,80			
Da ich in der Lage bin, Probleme zu lösen, kann ich auch in schwierigen Situationen ruhig bleiben.	**1,36**	213	0,90	**1,30**	188	0,96	1,37	434	0,95			
Wenn ich in Schwierigkeiten bin, fällt mir normalerweise eine Lösung ein.	**1,28**	213	0,75	**1,19**	188	0,92	1,23	434	0,85			
Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.	**1,37**	213	1,03	**1,17**	188	0,99	1,31	434	1,03			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
	MW	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der 6 Items zum Selbstkonzept, niedriger besser	**1,30**	180	0,58	**1,08**	178	0,47	1,19	389	0,49	T-Test	**ja**	t(356)= -4,68 p=0,000
Frage 21 (GTS und Nicht-GTS): Treffen die folgenden Aussagen auf dich zu? [0=stimmt genau, 1=stimmt eher, 2=stimmt eher nicht, 3=stimmt gar nicht; Für die Mittelwertbildung zum Selbstkonzept wurde das zweite Item ["Manchmal glaube ich …"] umgepolt.]												
Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	**0,86**	213	0,76	**0,56**	189	0,71	0,72	434	0,77			
Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	**1,88**	213	0,94	**2,06**	188	0,99	1,95	432	0,98			
Ich meine, dass ich eine Reihe guter Eigenschaften habe.	**0,89**	214	0,75	**0,65**	187	0,69	0,78	433	0,73			
Ich lerne Dinge schnell.	**1,06**	200	0,86	**0,72**	187	0,82	0,91	419	0,87			
Ich weiß die Antwort auf eine Frage meistens früher als die anderen.	**1,67**	204	0,77	**1,33**	187	0,81	1,50	423	0,81			
Es fällt mir leicht, schwierige Aufgaben zu lösen.	**1,49**	201	0,79	**1,23**	185	0,81	1,38	418	0,82			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Bewegungsausmaß	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 24 (GTS und Nicht-GTS): Zähle bitte die gesamte **Zeit** zusammen (Schule und Freizeit), die du **pro Tag aktiv** warst. An wie vielen der vergangenen 7 Tage warst du mindestens für 60 Minuten pro Tag körperlich aktiv?	**4,96**	207	1,64	**5,24**	182	1,53	5,11	420	1,63	T-Test	nein	t(387)= 1,73 p=0,000

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Frühstück und Mittagessen	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 26 (GTS und Nicht-GTS): Wie häufig **frühstückst** du normalerweise (mehr als nur ein Getränk)?												
an Schultagen [0=nie, 1=an 1 Schultag, 2=an 2 Schultagen , 3=an drei Schultagen, 4=an vier Schultagen, 5=an fünf Schultagen]	**3,38**	214	2,08	**3,61**	185	2,13	3,46	432	2,12	R.S.	nein	z= -1,79 p=0,074
an schulfreien Tagen [0=an keinem schulfreien Tag, 1=an 1 schulfreien Tag, 2=an 2 schulfreien Tagen]	**1,83**	208	0,46	**1,86**	180	0,41	1,84	420	0,44	R.S.	nein	z= -0,53 p=0,597
Frage 27 (GTS und nicht GTS): Wie häufig isst du normalerweise ein **(warmes) Mittagessen**?												
an Schultagen [0=nie, 1=an 1 Schultag, 2=an 2 Schultagen , 3=an drei Schultagen, 4=an vier Schultagen, 5=an fünf Schultagen]	**4,33**	210	1,16	**4,68**	184	0,78	4,50	427	1,04	R.S.	**ja**	z= -3,55 p=0,000
an schulfreien Tagen [0=an keinem schulfreien Tag, 1=an 1 schulfreien Tag, 2=an 2 schulfreien Tagen]	**1,89**	209	0,37	**1,90**	184	0,37	1,89	425	0,38	R.S.	nein	z= -0,15 p=0,879

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Ernährungsverhalten	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 25 (GTS und Nicht-GTS): Wie oft in der Woche **isst oder trinkst** du normalerweise die **folgenden Dinge**? [0=nie, 1=seltener als einmal pro Woche, 2=einmal wöchentlich, 3=an 2-4 Tagen pro Woche, 4=an 5-6 Tagen pro Woche, 5=einmal täglich, 6=mehrmals täglich												
Obst / Früchte	**4,30**	213	1,53	**4,43**	187	1,55	4,34	433	1,56	R.S.	nein	z= -0,96 p=0,339
Gemüse	**4,05**	214	1,43	**4,19**	186	1,45	4,11	433	1,46	R.S.	nein	z= -1,16 p=0,246
Süßigkeiten / Schokolade	**3,39**	211	1,40	**3,84**	187	1,48	3,55	431	1,48	R.S.	**ja**	z= -3,07 p=0,002
Zuckerhältige Limonaden (Cola etc.)	**2,13**	216	1,52	**2,34**	183	1,67	2,22	432	1,60	R.S.	nein	z= -1,28 p=0,202

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Alkohol_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 28 (GTS und Nicht-GTS): Wie oft trinkst du derzeit **alkoholische Getränke**? [0=nie, 1=seltener [als], 2=jeden Monat, 3=jede Woche, 4=täglich]												
Bier oder Alkopops (z.B. Smirnoff Ice, Bacardi Breezer, Feigling Eyes)	**0,15**	216	0,45	**0,06**	187	0,35	0,11	436	0,44	R.S.	**ja**	z= -2,67 p=0,007
Wein oder G´spritzter, Sekt, Most	**0,15**	212	0,39	**0,05**	187	0,28	0,10	432	0,39	R.S.	**ja**	z= -3,32 p=0,001
Spirituosen (Schnaps, Wodka, Gin, Whisky, Rum etc.)	**0,07**	213	0,27	**0,01**	188	0,10	0,06	434	0,34	R.S.	**ja**	z= -2,81 p=0,005
Irgendein anderes alkoholisches Getränk	**0,12**	213	0,35	**0,06**	188	0,40	0,10	433	0,41	R.S.	**ja**	z= -2,65 p=0,008

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Alkohol_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 29 (GTS und Nicht-GTS): Hast du jemals so viel Alkohol getrunken, dass du **richtig betrunken** warst? [0=nein, nie 1=ja, einmal 2=ja, 2-3 mal 3=ja, 4-10 mal 4=ja, öfter als 10 Mal	**0,15**	215	0,50	**0,07**	189	0,35	0,12	437	0,47	R.S.	nein	z= -1,84 p=0,66

Alkohol_3	**GTS gewichtet**			**NGTS**			**Insgesamt**					
Zusatz zu Frage 29	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
SchülerInnen die angaben zumindest **1 Mal so viel getrunken zu haben, dass sie richtig betrunken waren**	22	**10,2%**	215	10	**5,3%**	189	37	8,5%	437	Chi²	nein	χ^2 (1, 437)= 3,37 p=0,066

Alkohol_4	**GTS gewichtet**			**NGTS**			**Insgesamt**					
Zusatz zu Frage 28	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
SchülerInnen die angaben **mindestens 1 Art von Alkohol zu konsumieren**	43	**19,8%**	217	**8,5%**	16	188	62	14,2%	438	Chi²	**ja**	χ^2 (1, 405)= 10,34 p=0,001

	GTS gewichtet			**NGTS**			**Insgesamt**					
Rauchen_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 30 (GTS und Nicht-GTS): Wie oft **rauchst du derzeit**? [0=ich rauche gar nicht, 1=seltener als einmal pro Woche, 2=einmal oder öfter pro Woche, aber nicht jeden Tag, 3=jeden Tag]	0,06	**218**	0,34	**0,04**	189	0,24	0,05	440	0,32	R.S.	nein	z= -0,34 p=0,732

Rauchen_2	**GTS gewichtet**			**NGTS**			**Insgesamt**					
Zusatz zu Frage 30	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
SchülerInnen, die angaben zu rauchen	7	**3,2%**	218	5	**2,6%**	189	13	3,0%	440	Chi²	nein	χ^2 (1, 407)= 0,11 p=0,737

	GTS gewichtet			**NGTS**			**Insgesamt**					
Freizeitverhalten an Schultagen	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 32 (GTS und Nicht-GTS): Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich **an Schultagen** mit folgenden Dingen? [0=gar nicht, 1=ungefähr 30 Minuten, 2=ungefähr 1-2 Stunden, 3=ungefähr 3-4 Stunden, 4=mehr als 4 Stunden]												
Fernsehen / Videos / DVDs schauen	**1,38**	210	0,92	**1,52**	187	0,93	1,45	429	0,94	R.S.	nein	z= -1,41 p=0,16
Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	**1,28**	211	1,00	**1,50**	188	1,03	1,38	431	1,02	R.S.	**ja**	z= -2,32 p=0,02
Musik hören	**1,69**	213	1,24	**1,84**	188	1,30	1,79	433	1,26	R.S.	nein	z= -1,11 p=0,266
Lesen zum Vergnügen	**1,61**	206	1,27	**1,48**	187	1,11	1,58	425	1,21	R.S.	nein	z= -0,89 p=0,372
Nachhilfeunterricht nehmen	**0,16**	215	0,56	**0,45**	184	0,93	0,30	429	0,77	R.S.	**ja**	z= -3,88 p=0,000
Lernen für die Schule	**1,09**	205	0,91	**1,71**	185	0,97	1,44	420	1,00	R.S.	**ja**	z= -6,38 p=0,000
Ein Instrument spielen	**0,58**	212	0,89	**0,69**	188	1,05	0,63	431	0,98	R.S.	nein	z= -0,83 p=0,409
Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	**1,77**	209	1,06	**2,10**	186	1,04	1,98	428	1,10	R.S.	**ja**	z= -3,11 p=0,002

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Freizeitverhalten an schulfreien Tagen	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 33 (GTS und Nicht-GTS): Wie lange beschäftigst du dich in deiner Freizeit durchschnittlich **an schulfreien Tagen** mit folgenden Dingen? [0=gar nicht, 1=ungefähr 30 Minuten, 2=ungefähr 1-2 Stunden, 3=ungefähr 3-4 Stunden, 4=mehr als 4 Stunden]												
Fernsehen / Videos / DVDs schauen	**1,92**	213	1,00	**1,94**	177	0,95	1,93	423	0,99	R.S.	nein	z= -0,45 p=0,651
Spiele spielen am Computer, Handy oder Spielkonsole	**1,61**	214	1,16	**1,70**	181	1,13	1,66	428	1,15	R.S.	nein	z= -0,97 p=0,331
Musik hören	**1,83**	212	1,33	**1,96**	178	1,36	1,91	423	1,33	R.S.	nein	z= -0,79 p=0,432
Lesen zum Vergnügen	**1,71**	214	1,34	**1,57**	178	1,15	1,68	425	1,27	R.S.	nein	z= -0,88 p=0,381
Nachhilfeunterricht nehmen	**0,15**	217	0,56	**,23**	178	0,70	0,19	427	0,63	R.S.	nein	z= -1,13 p=0,188
Lernen für die Schule	**1,14**	209	0,92	**1,52**	179	0,90	1,37	421	0,97	R.S.	**ja**	z= -4,17 p=0,000
Ein Instrument spielen	**0,56**	213	0,90	**,65**	179	1,02	0,62	424	0,99	R.S.	nein	z= -0,71 p=0,478
Sport ausüben (Fußball spielen, Laufen, Schwimmen etc.)	**2,07**	213	1,20	**2,23**	179	1,17	2,18	425	1,21	R.S.	nein	z= -1,13 p=0,258

Vereinsteilnahme_1	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Frage 31 (GTS und Nicht-GTS): **Beteiligung an Vereinen**: Anteil derer die sich beteiligen nach Art des Vereins	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Sportverein	94	**44,8%**	210	108	**57,4%**	188	223	51,9%	430	Chi²	**ja**	χ^2 (1, 398)= 6,39 p=0,012
Kirchengemeinde, kirchliche Jugendgruppe, religiöse Vereinigung	18	**9,3%**	200	33	**18,0%**	183	56	13,6%	413	Chi²	**ja**	χ^2 (1, 383)= 6,76 p=0,009
sonstige Jugendgruppe, Jugendorganisation (z.B. Naturschutz, Landjugend)	20	**10,3%**	199	13	**7,2%**	180	35	8,6%	409	Chi²	nein	χ^2 (1, 379)= 0,95 p=0,329
andere Vereine oder Verbände	52	**35,6%**	160	34	**23,8%**	143	95	28,7%	331	Chi²	nein	χ^2 (1, 303)= 2,83 p=0,093

Vereinsteilnahme_2	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Zusatz zu Frage 31 (GTS und Nicht-GTS)	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
durchschnittliche Anzahl an Vereinsmitgliedschaften pro SchülerIn	**0,87**	147	0,90	**0,95**	140	0,83	0,94	314	0,89	T-Test	nein	t(285)=0,77 p=0,441

Vereinsteilnahme_3	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Zusatz zu Frage 31 (GTS und Nicht-GTS)	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
SchülerInnen die an zumindest 1 Verein beteiligt sind	**85**	**57,8%**	147	**94**	**67,1%**	140	217	63,8%	340	Chi²	nein	χ^2 (1, 287)= 2,65 p=0,103

	GTS gewichtet			NGTS		
	MW	N	SD	MW	N	SD
Bitte gib an, wie sehr folgende Aussage auf dich zutrifft [0=stimmt gar nicht, 1=stimmt eher nicht, 2=stimmt eher, 3=stimmt genau]						
Frage 41 Nicht-GTS: Wenn ich jeden Tag **die Nachmittagsbetreuung besuchen** würde, müsste ich **auf Dinge verzichten** die ich ansonsten am Nachmittag unternehme.				**2,36**	177	0,93
Frage 36 GTS: Durch den **Besuch der Ganztagsschule** muss ich **auf Dinge verzichten**, die ich ansonsten am Nachmittag unternehmen würde.	**1,53**	212	1,01			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Sozialverhalten_1	MW	N	SD	MW	N	SD	MW	N	SD	Test	signifikant	Teststatistik
Mittelwerte der Items zu Sozialverhalten, höher besser	**2,71**	174	0,49	**2,65**	172	0,54	2,68	377	0,51	T-Test	nein	t(344)= -1,19 p=0,234
Frage 47 (GTS) 52 (Nicht-GTS): Wie oft hast du an deiner Schule oder auf dem Schulweg in den letzten 12 Monaten Folgendes gemacht? Ich habe... [bei negativ gepolten Items: 0=fast täglich, 1=mehrmals wöchentlich, 2=mehrmals im Monat, 3=alle paar Monate, 4=nie, bei positiv gepolten Items umgekehrt]												
... andere beim Lernen oder anfertigen von Hausarbeiten unterstützt.	**1,49**	209	1,37	**1,69**	185	1,25	1,58	426	1,32			
... jüngeren oder neuen Schülern geholfen sich an der Schule zurecht zu finden.	**1,07**	206	1,17	**1,04**	183	1,20	1,07	421	1,20			
... mich aktiv engagiert um einen Konflikt gewaltfrei zu lösen.	**1,44**	207	1,27	**1,21**	183	1,19	1,31	422	1,24			
... mich selbst gegen Störungen im Unterricht eingesetzt.	**1,49**	209	1,28	**1,11**	183	1,27	1,27	423	1,28			
... andere gehänselt oder mich über sie lustig gemacht.	**3,35**	206	0,95	**3,39**	182	1,08	3,38	419	1,01			
... bei Klassenarbeit erheblich gemogelt.	**3,71**	211	0,74	**3,60**	183	0,91	3,66	425	0,81			
... den Unterricht erheblich gestört.	**3,43**	210	0,92	**3,36**	179	1,14	3,40	420	1,03			
... einen Lehrer oder eine Lehrerin geärgert oder provoziert.	**3,63**	211	0,77	**3,45**	182	1,00	3,56	425	0,88			
... im Schulgebäude etwas absichtlich beschädigt.	**3,90**	213	0,39	**3,78**	185	0,75	3,85	430	0,60			
... andere gewaltsam etwas weggenommen.	**3,83**	212	0,47	**3,70**	185	0,78	3,78	429	0,62			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Sozialverhalten_2	MW	N	SD	MW	N	SD	MW	N	SD	Test	signifikant	Teststatistik
Frage 48 (GTS) 53 (Nicht-GTS): Wie oft warst du in den letzten 12 Monaten an einem **Kampf oder einer Rauferei** beteiligt? [0=nie, 1=einmal, 2=zweimal, 3=dreimal, 4=viermal oder öfter]	**3,31**	213	1,18	**3,38**	182	1,19	3,34	428	1,19	R.S.	nein	z= -0,98 p=0,326

Ergebnisebene

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Gesundheitszustand_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 18 (GTS und Nicht-GTS): Wie würdest du deinen **Gesundheitszustand** beschreiben? [0=ausgezeichnet, 1=gut, 2=eher gut, 3=schlecht]	**0,63**	217	0,75	**0,46**	187	0,62	0,55	436	0,70	T-Test	**ja**	t(401)= -2,43 p=0,015

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Gesundheitszustand_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der 4 Items zu Lebensqualität, niedriger besser	**1,56**	204	0,80	**1,44**	181	0,63	1,51	418	0,66	T-Test	nein	t(383)= -1,94 p=0,053
Frage 22 (GTS und Nicht-GTS): In der letzten Woche: [0=Nie, 1=Selten, 2=Manchmal, 3=Oft, 4=Immer]												
Habe ich mich krank gefühlt.	**0,80**	209	1,02	**0,77**	183	0,98	0,79	425	1,01			
Hatte ich Kopf- oder Bauchschmerzen.	**1,21**	212	1,12	**0,83**	184	1,06	1,03	429	1,12			
War ich müde und schlapp.	**1,91**	211	1,24	**1,52**	185	1,26	1,70	429	1,27			
Hatte ich viel Kraft und Ausdauer.	**2,36**	214	1,10	**2,65**	185	1,11	2,52	432	1,11			

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Gesundheitszustand_3	Anzahl 'ja'	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl 'ja'	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl 'ja'	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 23 (GTS und Nicht-GTS): Hattest du in den letzten 3 Monaten Schmerzen? [0=Ja, ich hatte Schmerzen, 1=Nein, ich hatte keine Schmerzen]	**75**	**63,9%**	**208**	89	**48,4%**	184	240	43,4%	424	Chi²	**ja**	χ^2 (1, 392)= 9,64 p=0,002

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Lebenszufriedenheit	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 19 (GTS und Nicht-GTS): Hier ist das Bild einer Leiter. Die oberste Sprosse, 10, stellt das beste für dich mögliche Leben dar; 0 stellt das schlechteste Leben dar. Insgesamt betrachtet: Auf welcher Sprosse der Leiter findest du, dass du derzeit stehst?	**7,56**	**217**	**1,82**	**8,52**	183	1,39	7,99	431	1,75	T-Test	**ja**	t(394)= 6,02 p=0,000

Schulerfolg-Klassenwiederholung	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Zusatz zu Frage 4 (GTS und Nicht-GTS)	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Anteil der nie eine Klasse wiederholt hat	201	**93,0%**	216	185	**97,9%**	189	419	95,7%	438	Chi²	nein	χ^2 (2, 405)= 5,44 p=0,066

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Schulerfolg-Noten	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 42 (GTS) 47 (Nicht-GTS): Wie glaubst du **beurteilen deine LehrerInnen deine Schulleistungen** insgesamt im Vergleich zu den Leistungen deiner Mitschülerinnen? [0=unter dem Durchschnitt, 1=durchschnittlich, 2=gut, 3=sehr gut]	**2,68**	195	0,78	**2,86**	184	0,83	2,76	412	0,81	T-Test	**ja**	t(377)=2,2 p=0,028

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Schulfreude_1	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Frage 37 (GTS) 43 (Nicht-GTS): **Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?** [0=Es gefällt mir gar nicht, 1=Es gefällt mir nicht so gut, 2=Es gefällt mir ganz gut, 3=Es gefällt mir sehr gut]	**2,30**	211	0,68	**2,14**	185	0,63	2,21	429	0,67	T-Test	**ja**	t(393)= -2,47 p=0,014

	GTS gewichtet			NGTS			Insgesamt					
Schulfreude_2	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**MW**	**N**	**SD**	**Test**	**signifikant**	**Teststatistik**
Mittelwert der drei Items zu Schulfreude, höher besser	**2,47**	211	0,92	**2,34**	185	0,95	2,41	429	0,94	T-Test	nein	t(394)= -1,37 p=0,171
Frage 38 (GTS) 44 (Nicht-GTS): Hier sind einige Aussage zu deiner Person [0=stimmt überhaupt nicht, 1=stimmt nicht, 2=weder richtig noch falsch, 3=stimmt, 4=stimmt genau]												
Ich freue mich darauf in die Schule zu gehen.	**2,44**	217	1,02	**2,38**	188	1,04	2,42	438	1,03			
Ich bin gerne in der Schule.	**2,56**	214	1,00	**2,42**	188	1,06	2,51	435	1,04			
Ich genieße, was in der Schule unternommen wird.	**2,40**	213	0,96	**2,21**	185	1,05	2,30	431	1,02			

Gründe für Besuch	GTS gewichtet			NGTS		
Frage 35 (GTS) 38 (nicht GTS, nur SchülerInnen welche die Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen): Warum besuchst Du die Ganztagsschule / Nachmittagsbetreuung?	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten	Anzahl	Anteil in %	Gültige Antworten
Weil ich sonst am Nachmittag meistens allein wäre.	**39**	**19,6%**	199	**17**	**65,4%**	26
Weil ich ein gutes Mittagessen bekomme.	**30**	**15,2%**	197	**7**	**26,9%**	26
Weil meine Eltern berufstätig sind.	**77**	**39,7%**	194	**22**	**81,5%**	27
Weil ich dort noch zusätzlich etwas lernen kann.	**97**	**47,5%**	204	**17**	**65,4%**	26
Damit ich bei den Hausaufgaben unterstützt werde.				**18**	**72,0%**	25
Weil ich mit meinen Freunden zusammen sein will.	**142**	**71,4%**	199	**14**	**53,8%**	26
Weil es Kurse / Angebote gibt, die mir Spaß machen.	**94**	**49,2%**	191	**12**	**48,0%**	25
Weil meine Eltern das wollen.	**56**	**29,2%**	192	**23**	**88,5%**	25

Anhang K - Bewertungsmatrix GFA Ganztagsschule (Vergleich GTS und NGTS)

Gesundheits-determinante	Informations-quellen	Impactart *++/+/-/ unklar/neutral/ keine Bewertung*	Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Stärke *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Größe *klein/groß*	Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	Spezifische Gruppen	Impact Spezif. Gruppe	**Gesamt-bewertung**
Lebens- und Arbeitsbedingungen										
Schul-konzept		**keine Bewertung**								keine Bewertung
Schulaus-stattung		**keine Bewertung**								keine Bewertung
Schuldruck	L:+ (1) FGE:+ FGP:+ SB: neutral	**++** (3/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	kurz			+
Mitsprache-möglichkeit	L:+ (1) FGP:+ SB:+	**++** (3/0/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	mittel			+
Qualität der Essens-verpflegung	L:unklar(1) FGE:+ E:+	**+** (2/0/1/0)	mittel	mittel	mittel	klein	kurz			+
Integration von Bewegung	FGE:+ FGP:+ E:+	**++** (3/0/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	kurz			+

Gesundheits-determinante	Informations-quellen	Impactart *++/+/-/ unklar/neutral/ keine Bewertung*	Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Stärke *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Größe *klein/groß*	Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	Spezifische Gruppen	Impact Spezif. Gruppe	**Gesamt-bewertung**
Soziale und kommunale Netzwerke										
Peers	L: u. (1) FGE: u. E: u. SB: u.	**unklar** (0/0/4/0)	hoch							keine Bewertung
Beziehung SchülerInnen-Pädagog-Innen	FGE:+ FGP:+ E:+ SB:+	**++** (4/0/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	mittel			++
Beziehung SchülerInnen-SchülerInnen	L:+ (2) FGE:+ FGP:+ E:+ SB: neutral	**++** (5/1/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	mittel			++
Familien-klima	L: + (1) FGE:+ E:+ SB: neutral	**++** (3/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	mittel			+
Sozialer Aspekt des Essens	FGE:+ FGP:unklar E:+	**+** (2/0/1/0)	mittel	mittel	mittel	klein	kurz			+

Gesundheits-determinante	Informations-quellen	Impactart *++/+/-/ unklar/neutral/ keine Bewertung*	Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/hoch*	Impact-Stärke *niedrig/mittel/hoch*	Impact-Größe *klein/groß*	Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	Spezifische Gruppen	Impact Spezif. Gruppe	**Gesamt-bewertung**
Verhaltensebene										
Lebens-kompetenz	FGE:+ FGP:+ SB: neutral	**+** (2/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	lang			+
Bewegungs-verhalten	SB: neutral	**keine Bewertung** (0/1/0/0)								keine Bewertung
Ernährungs-verhalten-Regelmäßig-keit	FGE:+ E:+ SB: unklar	**+** (2/0/1/0)	mittel	mittel	mittel	klein	kurz			+
Ernährungs-verhalten	SB: unklar	**keine Bewertung** (0/0/1/0)								keine Bewertung
Alkohol-konsum	SB:unklar	**keine Bewertung** (0/0/1/0)								keine Bewertung
Rauchver-halten	SB: neutral	**keine Bewertung** (0/1/0/0)								keine Bewertung

Gesundheits-determinante	Informations-quellen	Impactart *++/+/-/ unklar/neutral/ keine Bewertung*	Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Stärke *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Größe *klein/groß*	Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	Spezifische Gruppen	Impact Spezif. Gruppe	**Gesamt-bewertung**
Freizeit-Freie Zeit	FGE:+ SB:+	**+** (2/0/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	kurz			+
Freizeit-verhalten	FGP:+ SB: neutral	**unklar** (1/1/0/0)	niedrig							keine Bewertung
Vereins-teilnahme	FGE:- FGP:- SB: neutral	**negativ** (0/1/0/2)	mittel	mittel	mittel	klein	mittel			-
Sozial-verhalten	L:+ (2) FGP:+ SB: neutral	**++** (3/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	lang	Burschen, Kinder aus bildungsfernen Schichten	++	++

Gesundheits-determinante	Informations-quellen	Impactart *++/+/-/ unklar/neutral/ keine Bewertung*	Konsistenz der Quelle *niedrig/mittel/ hoch*	Eintritts-Wahrscheinlichkeit *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Stärke *niedrig/mittel/ hoch*	Impact-Größe *klein/groß*	Impact-Wirkdauer *kurz/mittel/ lang*	Spezifische Gruppen	Impact Spezif. Gruppe	**Gesamt-bewertung**
Ergebnisebene										
Gesundheits-zustand	E:+ SB: unklar	**unklar** (1/0/1/0)	niedrig							keine Bewertung
Lebenszu-friedenheit	SB:-	**keine Bewertung** (0/0/0/1)								keine Bewertung
Schulerfolg-Klassen-wieder-holung	L:+ (2) E: + SB: neutral	**++** (3/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	mittel			+
Schulerfolg-Förder-möglich-keiten	FGP:+ E:+	**+** (2/0/0/0)	hoch	hoch	hoch	klein	mittel	Kinder mit Migrations-hintergrund	++	++
Schulerfolg-Noten	L:+ (2) SB: neutral	**+** (2/1/0/0)	mittel	mittel	mittel	klein	mittel	Kinder mit Migrations-hintergrund	++	++
Schulfreude	L:neutral (1) SB:neutral	**neutral** (0/2/0/0)	hoch							keine Bewertung

Anmerkungen:

Gesundheitsdeterminanten	In der Scopingphase identifizierte gesundheitsrelevante Einflussfaktoren.
Quelle der Information	Folgende Datenquellen sind verfügbar: L = Literatur, FGE/FGP = Fokusgruppe Eltern/Fokusgruppe PädagogInnen, E= ExpertInneninterviews, SB = SchülerInnenbefragung Bei der Bewertung der einzelnen Datenquellen entschied sich der Lenkungsausschuss für die folgenden vier Kategorien: positiv (+), neutral, unklar und negativ (-). „Neutral“ bedeutet, dass sich zwischen den Vergleichsgruppen (SchülerInnen in GTS versus SchülerInnen in NGTS) in der Literatur und bei der Befragung kein Unterschied gezeigt hat. „Unklar“ bedeutet, dass die Daten unzureichend bzw. widersprüchlich waren und deshalb keine Bewertung der einzelnen Quelle vorgenommen werden konnte. Für die Bewertung der Impactart wurde folgende Gewichtung der Einzelquellen festgelegt: • Literatur: 2 Punkte (robuste Datenbasis) und 1 (weniger robust) • Fokusgruppen: jeweils 1 Punkt • ExpertInneninterviews: 1 • SchülerInnebefragung: 1
Impactart (Art der identifizierten Auswirkungen)	Um zu einer Gesamtbewertung der vorliegenden Quellen zu kommen, wurden die Punkte der einzelnen Quellen in jeder der vier Kategorien (positiv/ neutral/ unklar/ negativ) addiert. Die so ermittelte Impactart kann stark positiv (++), positiv (+), negativ, unklar oder neutral sein (kein Unterschied). Bei Determinanten mit nur einer Quelle wurde keine Bewertung der Impactart vorgenommen (= keine Bewertung). Insgesamt standen somit 6 Kategorien zur Verfügung. **Determinanten, deren Impact als neutral oder unklar eingeschätzt wurde, wurden wie Determinanten, deren Impact aufgrund mangelnder Daten (nur eine Datenquelle) nicht bewertet werden konnte, nicht weiter bearbeitet (siehe durchgestrichene Kästchen). Das trifft auf folgende Determinanten in dieser GFA zu: Peers, Bewegungs- und Ernährungsverhalten, Alkoholkonsum, Rauch-, Freizeitverhalten, Gesundheitszustand, Lebenszufriedenheit, Schulerfolg (Noten) und Schulfreude.**
Konsistenz der Quellen	Die Konsistenz gibt an, ob die unterschiedlichen Quellen ein homogenes Bild zeichnen. Eine hohe Konsistenz bedeutet, dass die unterschiedlichen Quellen in dieselbe Richtung zeigen. Die Bewertung der Konsistenz erfolgte in den Kategorien hoch, mittel und niedrig.

Wahrscheinlichkeit des Eintretens	Sie gibt die Einschätzung wieder, ob die Auswirkung eher unwahrscheinlich (Eintrittswahrscheinlichkeit niedrig), wahrscheinlich (mittel) oder sicher (hoch) eintreten wird. Die Eintrittswahrscheinlichkeit wird als… • hoch eingeschätzt, wenn die Impactart (stark) positiv (++/+) und die Konsistenz der Quellen hoch ist • mittel eingeschätzt, wenn 1) die Impactart (stark) positiv (++/+) und die Konsistenz der Quellen mittel ist und 2) wenn die Impactart negativ (-) und die Konsistenz der Quellen mittel ist
Stärke des Impacts (Relevanz, Drastik)	Die Relevanz/Drastik gibt an, als wie bedeutend die Auswirkungen eingeschätzt werden („Wie groß ist der Unterschied, den die Einführung der Maßnahme macht?“). Für die Bewertung stehen die Kategorien hoch, mittel und niedrig zur Verfügung. Der Impact wurde als…. • hoch eingeschätzt, wenn die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Konsistenz der Quellen hoch war • mittel eingeschätzt, wenn die Eintrittswahrscheinlichkeit und die Konsistenz der Quellen mittel war
Größe des Impacts (betroffene Personen)	Die Größe des Impacts verweist auf den Anteil der von dieser Wirkung betroffenen Kinder in Relation zur Gesamtheit der 10- bis 14-Jährigen. Die Größe des Impacts wurde für alle Determinanten als klein bewertet, da die GTS-SchülerInnen im Vergleich zur Gesamtheit der SchülerInnen eine kleine Gruppe darstellen.
Wirkdauer des Impacts	Die Wirkdauer verweist auf die zeitliche Dimension der Wirkung auf die betroffene Gruppe. Hier standen drei Kategorien zur Verfügung: • Kurz(fristig) bedeutet für die Dauer der Sekundarstufe I • Mittel(fristig) bedeutet für die Dauer der Sekundarstufe II • Lang(fristig) bedeutet bis ins Erwachsenenleben
spezifisch betroffene Gruppen (insbesondere in Hinblick auf „health inequalities“)	Angabe, ob eine ohnehin gesundheitlich benachteiligte Subgruppe (das sind sozioökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen) von dieser Wirkung insbesondere betroffen ist.
Spezifische Auswirkungen	Einschätzung der Auswirkung auf die spezifische Subgruppe (könnte eventuell anders sein als für die gesamte Gruppe).
„Gesamtbewertung (AMPEL)“	Unter Berücksichtigung aller neun beschriebenen Arbeitsschritte wurde eine abschließende Gesamteinschätzung jeder Determinante vorgenommen und das Feld entsprechend farblich markiert: – Orange = negative Auswirkungen – Hellgrün = positive Auswirkungen – Dunkelgrün = stark positive Auswirkungen

Anhang L - Liste der in das Stellungnahmeverfahren einbezogenen Personen bzw. Institutionen

Tabelle A: TeilnehmerInnen des Lenkungsausschusses, die um Stellungnahme ersucht wurden

Person	Institution/Akteur	Funktion
Dr. med. Thomas Amegah, MAS (ÖGD), MPH	Amt der Steiermärkischen Landesregierung	Abteilung 8 Wissenschaft und Gesundheit, Fachabteilung Gesundheit und Pflegemanagement, GFA-Experte
Mag. Gernot Antes, MPH	Selbstständiger GFA-Experte	
Mag. Frank Amort	FH Joanneum Bad Gleichenberg	Hauptberuflich Lehrenden
Mag. (FH) Maria Auer	FH Joanneum Bad Gleichenberg	Lehrende, Wissenschaftliche MA
Phillip Brunnsteiner	Modellschule Graz (Ganztagsschule)	Schüler
Ida Hausner	Modellschule Graz (Ganztagsschule)	Schülerin
Mag. Sabine Höfert	KLEX (Ganztagsschule)	Leiterin
Mag. Sabine Hüttl	Modellschule Graz (Ganztagsschule)	Leiterin
Mag. (FH) Christine Knaller	Gesundheit Österreich GmbH	Mitarbeiterin der GFA Support Unit
Mag. (FH) Verena Krammer, MPH	STGKK	Leiterin Arbeitsbereich Gesundheitsförderung und Public Health
Dr. Gerda Lichtberger	Landesschulrat AHS	Pädagogische Mitarbeiterin der Abteilung für AHS
Mag. Ulrike Pansy	AHS Carneri (Kontrollschule)	Pädagogin
Michael Paukovitsch	Schülervertretung Steiermark	Schülerunion Steiermark, zuvor AHS Schülersprecher
MMag. Brigitte Presker	Bildungsexpertin	ehemalige Leiterin der Modellschule Graz
Mag. Jan Sisko	BMUKK	Sektion I, Ganztägige Schulformen
Dr. Martin Sprenger, MPH	Medizinische Universität Graz	Leiter Universitätslehrgang Public Health, GFA-Experte
Dipl. Päd. Elisabeth Tassoti	Landesschulrat NMS	Unterabteilungsleiterin
Dr. Elke Toplak	Landeselternverband Steiermark	Mitglied des Erweiterten Präsidiums des LEV Steiermark

Manuela Urdl	Modellschule Graz	Elternvertreterin
Eccher Walther	Landesschulrat NMS	Sportmittelschule Graz, Vertretung Landesschulinspektor NMS
Dr. Elisabeth Wilkens	BMUKK	Schulärztlicher Dienst
Dr. Veronika Wolschlager, MPH	BMG	Kinder- und Jugendgesundheit
Dipl. Päd. Hermann Zoller	Landesschulinspektor NMS	Landesschulinspektor NMS

Tabelle B: Zuständige Abteilungen der Länder/Landesregierungen, die um Stellungnahme ersucht wurden

Institution/Akteur	Ansprechperson	Funktion
Land Kärnten Abteilung 6, Kompetenzzentrum Bildung, Generationen und Kultur	Mag. Gerhild Hubmann	Abteilungsleitung
Land Salzburg, Abteilung 2: Bildung	Mag. Eva Veichtlbauer	Abteilungsleitung
Land Tirol, Abteilung Bildung	Mag. Julia Holzer-Pistoja	Abteilung Bildung, Mitarbeiterin Referat IV
Land Vorarlberg Abteilung Gesellschaft, Soziales und Integration (IV a), Bereich Jugend und Familie	Ing. Thomas Müller MAS	Leitung
Land Oberösterreich	Direktor HR Ing.Dr. Hermann Felbermayr	Leitung
Land Niederösterreich, Abteilung Schulen	Mag. Josef STAAR	Leitung
Land Burgenland Hauptreferat Jugendbildung, Schul- und Kindergartenbetreuungswesen	MMag. Gerald Kögl	Hauptreferatsleiter
wien MA 13 Bildung und außerschulische Jugendbetreuung	Dr. Martina Schmied	Leitung
Land Steiermark Abteilung 6 Bildung	Mag. DDr. Herbert König	Referatsleitung Pflichtschulen

Tabelle C: Ausgewählte Organisationen und ExpertInnen, die um Stellungnahme ersucht wurden

Institution/Akteur	Ansprechperson	Funktion
Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit	Martina Wolf	Geschäftsführung
Bundesinstitut bifie	HR Mag. Erich Svecnik	Leitung Department Evaluation, Bildungsforschung & Berichterstattung
Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research	Priv. Doz. Mag. Dr. Wolfgang Dür	Direktor
Bundesverband der Elternvereine an höheren und mittleren Schulen	Ing. Theodor Saverschel, MBA	Präsident
PEG-Plattform Elterngesundheit	Ingrid Wallner, MBA	Koordinatorin
Bundesjugendvertretung	Christina Unterberger	Geschäftsführerin
Steirische Landesschülervertretung	Stefan Wagner	AHS-Landesschulsprecher
Bundesschülervertretung	Felix Wagner	Bundesschulsprecher
Gesellschaft für Schulärztinnen und Schulärzte Österreichs (GSÖ)	Dr. Judith Glazer	Präsidentin
Zentralausschuss PädagogInnen AHS	Mag. Gerhard Riegler	Vorsitzender
Zentralausschuss PädagogInnen Pflichtschulen	Paul Kimberger	Vorsitzender und Vorstand der ARGE LehrerInnen (Gewerkschaft)
Bildungsexpertin	Univ.-Prof. Dr. Ulrike Popp	Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung
Bildungsexperte	Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann	Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
Bildungsexperte	Mag. Andreas Schatzl	Direktor Theresianum

Anhang M – Dokumentation der Stellungnahmen

Tabelle A: Eingelante Stellungnahmen in chronologischer Reihenfolge

Nr.	Eingangsdatum und -uhrzeit	Einbezogene Personen bzw. Institutionen	Ansprechperson bzw.- BearbeiterIn
1	28.10.2013 12.49	Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Abteilung 8 Wissenschaft und Gesundheit, Fachabteilung Gesundheit und Pflegemanagement (Teilnehmer Lenkungsausschuss)	Dr. med. Thomas Amegah, MAS (ÖGD), MPH
2	31.10.2013 12.05	Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research	Priv. Doz. Mag. Dr. Wolfgang Dür
3	5.11.2013 11.49	FH Joanneum Bad Gleichenberg (Teilnehmer Lenkungsausschuss)	Mag. Frank Amort und Mag. (FH) Maria Auer
4	6.11.2013 14.16	Amt der Tiroler Landesregierung Abteilung Bildung	Mag. Julia Holzer-Pistoja
5	6.11.2013 14.16	Landesschulrat Tirol	FI Dipl.-Päd. Andrea Ladstätter
6	6.11.2013 20.51	Elternvertretung Modellschule Graz (Teilnehmerin Lenkungsausschuss)	Manuela Urdl
7	10.11.2013 21.10	BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens	HR Mag. Erich Svecnik
8	11.11.2013 9.30	Gesellschaft für Schulärztinnen und Schulärzte Österreichs (GSÖ)	Dr. Judith Glazer
9	11.11.2013 16.47	Zentralausschuss AHS Zentralausschuss beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für die Bundeslehrerinnen oder Bundeslehrer an allgemein bildenden Schulen und die Bundeserzieherinnen oder Bundeserzieher an Schülerheimen, die ausschließlich oder vorwiegend für Schülerinnen oder Schüler dieser Schulen bestimmt sind	Mag. Gerhard Riegler

10	12.11.2013 12.00	Landesschulrat AHS Steiermark (Teilnehmerin Lenkungsausschuss)	Dr. Gerda Lichtberger
11	13.11.2013 14.42	Amt der Kärntner Landesregierung Abteilung 6 (Kompetenzzentrum Bildung, Generationen und Kultur) UAbt. Dienstrecht – Ganztägige Schulformen	Kerstin Aigner
12	13.11.2013 15.49	BMUKK Koordination Schulärztlicher Dienst, Abt. III/11/KSD (Teilnehmerin Lenkungsausschuss)	Dr. Elisabeth Wilkens
13	13.11.2013 15.49	BMUKK Ganztägige Schulformen, Abt. I/5 (angefragter Teilnehmer Lenkungsausschuss)	Mag. Jan Sisko
14	13.11.2013 17.00	Bundesjugendvertretung	Mag. (FH) Christina Unterberger
15	13.11.2013 17.43	Gesundheit Österreich GmbH GFA Support Unit (Teilnehmerin Lenkungsausschuss)	Mag. (FH) Christine Knaller
16	13.11.2013 21.15	Plattform Elterngesundheit (PEG)	Ingrid Wallner, MBA
17	14.11.2013 15.09	Landesschulrat für Oberösterreich	Dr. Jindrich
18	19.11.2013 10.08	Amt der Burgenländischen Landesregierung Abteilung 2 - Gemeinden und Schulen	MMag. Gerald Kögl

Tabelle B: Stellungnahmen zu den vier Fragestellungen und deren weitere Bearbeitung

Frage 1: Sind die identifizierten Gesundheitsauswirkungen der Ganztagsschule für Sie nachvollziehbar?

Stellungnahme	Berücksichtigung im Bericht
Die identifizierten Gesundheitsauswirkungen der Ganztagsschule sind grundsätzlich plausibel.	---
Insgesamt gesehen nein. Die in Anhang K gegebenen positiven Bewertungen sind teilweise – möglicherweise überwiegend – mit den in den Vorkapiteln Ergebnissen aus den verschiedenen Datenquellen prima vista nicht vereinbar. Es ist letztlich unklar, durch welche sukzessiven Analyseschritte diese abschließenden Gesamtbewertungen vorgenommen wurden.	**Ergänzung:** 1) Im Kapitel 2.5.9 wird anhand eines Beispiels exemplarisch dargestellt wie die abschließende Gesamteinschätzung zustande gekommen ist. 2) Im Kapitel 3.3 wird bei jeder Determinante das Ergebnis der Diskussion und Bewertung mit dem Lenkungsausschuss, als Ausgangspunkt für die abschließende Gesamteinschätzung, abgebildet.
Beispiel „Beziehung SchülerInnen/SchülerInnen“: Hier wird ein hoher positiver Impact angegeben, obwohl die Schülerbefragung neutral war, die eigentlich das relevanteste Datenmaterial darstellt. Gleichwohl ist auch hierzu festzustellen, dass die Schulen, deren Schüler/innen an der quantitativen Befragung teilnahmen, kaum beschrieben sind. So erfährt der Leser nicht, was genau in der untersuchten GTS anders gemacht wird als in der HTS und wie es dazu kam, dass gerade diese Schule eine GTS wurde. Da in Österreich ja mind. 2/3 der Lehrer/innen und 2/3 der Eltern der Schüler/innen pro GTS sein müssen, bevor eine Schule eine solche werden kann, können die in der quantitativen Befragung der Schüler/innen beobachteten Effekte auch Ausdruck eines von vornherein besseren Schulklimas sein (z.B. besonders engagierte Lehrer/innen an dieser Schule, die mit ihren Schüler/inne/n gerne den ganzen Tag verbringen).	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle, für die Gesamtbewertung wurden alle Quellen berücksichtigt. **Ergänzung:** Im Kapitel 2.5.6 werden ein Satz zur Auswahl der Schulen und eine kurze Beschreibung der drei Schulen ergänzt.
Beispiel „außerschulische Freizeitaktivitäten“: Die Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten scheint für GTS-Schüler/innen ein kleineres Manko zu sein als im Bericht dargestellt. Denn in GTS sollten solche Freizeitaktivitäten ja angeboten werden. Gemäß internationaler Evidenz treten die positiven Effekte solcher Aktivitäten unabhängig davon auf, ob sie in oder außerhalb der Schule angeboten werden. Wenn die GTS hier ein Nachteil wäre, dann mehr für die außerschulischen Einrichtungen (Sportvereine, Musikschulen) als für die Schüler/innen selber.	**Anmerkung:** Die negative Bewertung ist Ergebnis der gemeinsamen Diskussion mit dem Lenkungsausschuss auf Basis der vorliegenden Daten. Der Fokus lag auf den Auswirkungen auf die SchülerInnengesundheit, Auswirkungen auf außerschulische Kooperationen wurden nicht untersucht.
Die identifizierten Gesundheitsauswirkungen sind aus der Fülle der zur Verfügung gestellten Informationen für uns nachvollziehbar, wir können derzeit auch keine anderen Gesundheitsauswirkungen plausibel ableiten.	---

Die Gesundheitsauswirkungen sind nachvollziehbar	---
Die identifizierten Gesundheitsauswirkungen sind nachvollziehbar. Anzumerken ist, dass Kinder und Jugendliche eine besondere Beachtung verdienen, da in der frühen Lebensphase die Grundlage für eine gesunde Lebensweise und lebenslange Gesundheit gelegt wird. Die Anzahl der übergewichtigen Kinder im stellungnehmenden Bundesland steigt, ebenso der Alkohol- und Zigarettenkonsum bei Minderjährigen. Zusätzliche Risikofaktoren wie ein niedriger sozioökonomischer Status oder Migrationshintergrund sowie schwierige familiäre Verhältnisse beeinflussen die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen und erfordern eine neue strategische Ausrichtung zur Verbesserung der gesundheitlichen Chancengleichheit und des Gesundheitsverhaltens von Kindern und Jugendlichen. Dabei ist die Bewusstseinsbildung zum Thema Gesundheit und Förderung des Health in All Policies (HiAP)-Ansatzes dringend zu forcieren.	**Anmerkung:** Die Stellungnahme unterstreicht die Wichtigkeit von GFA als ein Instrument um Entscheidungen informierter zu gestalten im Sinne einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik.
Deutliche Schwächen sind im Kapitel 3.5 auszumachen. So plausibel die Empfehlungen in Kapitel 4 sind und auch viele der Aussagen in der „Bewertungsphase“, so fragwürdig ist aber auch deren empirische Untermauerung. Begonnen damit, dass die Datengrundlage aus nur drei Schulstandorten besteht, die noch dazu hoch selektiv sind und eine Generalisierung kaum erlauben, werden positive Gesundheitseffekte hinein interpretiert, obwohl konkurrierende Schlussfolgerungen ebenso plausibel sind.	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle, für die Gesamtbewertung wurden alle Quellen berücksichtigt. Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt. **Ergänzung:** 1) Im Kapitel 2.5.6 werden ein Satz zur Auswahl der Schulen und eine kurze Beschreibung der drei Schulen ergänzt. 2) Im Kapitel Reflexion wird auf Ziele, Nutzen aber auch Grenzen einer GFA hingewiesen.
So wird bei den Beziehungen der Schüler/innen untereinander festgestellt, dass sich in der Gesamtanzahl der engen Freunde und Freundinnen kein Unterschied zwischen GTS und HTS besteht, in den HTS aber mehr Freunde und Freundinnen in derselben Schule sind. Soweit korrekt, aber das bedeutet auch eine Einschränkung bzw. Verengung des Freundeskreises auf Mit-schüler/innen, deren Folgen und Auswirkungen auf die Zeit nach Verlassen der Schule bzw. Schulwechsel nicht thematisiert werden.	**Anmerkung:** Die Bewertung ist Ergebnis der Diskussion mit dem Lenkungsausschuss, wo man sich darauf einigte keine Bewertung vorzunehmen da die Datenlage unklar ist. Im Vordergrund steht die Qualität der Beziehung und nicht deren Herkunft (außerschulisch, innerschulisch) bzw. die Anzahl der Freunde. Ein erklärender Satz wird im Kapitel 3.3.7 ergänzt.
Auf S. 54 werden „stark positive“ Effekte auf „Lebenskompetenz und Sozialverhalten“ postuliert – im empirischen Teil sind dazu keine belastbaren Daten zu finden, nur nicht signifikante Ergebnisse (wenn die Effekte stark sind, müssten sie doch auch empirisch nachweisbar sein). Im Falle der Lebenskompetenz (fragwürdig ist hier auch die theoretische Konzeptualisierung) gibt es ausschließlich Meinungen von Eltern und Pädagog/inn/en, im Fall des Sozialverhaltens wenigstens Literaturbelege. Jedenfalls ist die pauschale Zuschreibung von „stark positiven“ Effekten auf beide Aspekte nicht zulässig.	**Anmerkung:** Für die Gesamtbewertung wurden alle vorliegenden Quellen berücksichtigt (qualitative und quantitative). Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt. Eine GFA beschreibt mögliche Folgen und ist keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinn (siehe Kapitel 5.1 Reflexion). **Ergänzung:** Die Bewertung der Determinante Lebenskompetenz wurde nach Diskussion im Projektteam von stark positiv auf positiv verändert.

Völlig ignoriert hingegen wird der statistisch signifikant höhere Alkoholkonsum in den GTS gegenüber den HTS (weil er nicht zur angestrebten Aussage passt?). Allgemein ist der Umgang mit statistischen Ergebnissen fragwürdig.	**Anmerkung:** Für Determinanten mit nur einer vorliegenden Datenquelle (im Fall des Alkoholkonsums nur Informationen aus der SchülerInnenbefragung) wurde keine Gesamtbewertung vorgenommen. Dieser Punkt könnte bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich berücksichtigt werden (siehe Kapitel 5.1 Reflexion). **Ergänzung:** Im Kapitel 3.5 wird einleitend darauf hingewiesen für welche Determinanten keine abschließende Folgenabschätzung vorgenommen werden konnte.
So wird ein nicht signifikantes Ergebnis im Fall der Schülerbeziehungen (Kap. 3.3.9) nicht interpretiert und aus der Literatur nur auf zeitliche Veränderungen hinsichtlich Unterstützungskontexten Bezug genommen, ohne auf das absolute Niveau einzugehen.	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle, für die Gesamtbewertung wurden alle Quellen berücksichtigt. Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt. Im Kapitel 3.3.9 wird beim Absatz zur Literatur das absolute Niveau der Unterstützungskontexte ergänzt.
Im anderen Fall des Familienklimas wird ein nicht signifikantes Ergebnis sogar als Beleg für die Nullhypothese interpretiert.	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle, für die Gesamtbewertung wurden alle Quellen berücksichtigt. Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt.
Nein. Untersucht wurden Gesundheitsdeterminanten, eine Definition der Gesundheitsauswirkungen ist nicht ersichtlich. Gesundheitszustand „UNKLAR“ : ist durch Befragung evaluiert, keine Erhebung von Daten (bei SchulärztInnen Österreichweit vorliegend, jedoch nicht ausgewertet) wie z.B. bei der Kidds Studie in Deutschland.	**Anmerkung:** Ziel war es mögliche Auswirkungen auf ausgewählte Gesundheitsdeterminanten zu identifizieren und deren Folgen auf Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder abzuschätzen. GFA ist keine Evaluierung der tatsächlichen Auswirkungen eines Vorhabens (siehe Kapitel Reflexion: Ziele, Nutzen und Grenzen einer GFA). Für Determinanten mit nur einer vorliegenden Datenquelle (im Fall des Gesundheitszustandes nur Informationen aus der SchülerInnenbefragung) wurde keine Gesamtbewertung vorgenommen. Dieser Punkt sollte bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich berücksichtigt werden (siehe Kapitel 5.1 Reflexion).
1. Das Sample (siehe Seite 11) erscheint sehr klein bemessen. 2. Der privilegierte sozioökonomische Background der befragten SchülerInnen der beiden ausgewählten Ganztagsschulen wird zwar auf Seite 12 ausgewiesen, dürfte aber in seiner Auswirkung auf die Ergebnisse nicht entsprechend berücksichtigt worden sein. 3. Die auf Seite 32 beschriebene Gruppierung, die die „gebundene Form“ der Ganztagsschule Deutschlands mit der „verschränkten Form“ Österreichs vermischt, ist aus unserer Sicht irreführend. Die deutsche Variante fordert nämlich bloß jeweils sieben Stunden an	**Anmerkung bzw. Ergänzungen:** Ad 1) Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle der GFA. Ziel war es die Erfahrungen der SchülerInnen für eine Gesamtbewertung zugänglich zu machen. GFA ist keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinn, welche ein größeres Sample bedürft hätte. (siehe Kapitel 5.1 Reflexion). Im Kapitel 2.5.6 werden ein Satz zur Auswahl der Schulen und eine kurze Beschreibung der

mindestens drei Tagen und unterscheidet sich damit deutlich von der österreichischen Ganztagsschule in verschränkter Form. 4. Die auf Seite 9 beschriebenen Einschlusskriterien sind in sich widersprüchlich, wenn einerseits von einem „ganztägigen Angebot“ gesprochen wird, andererseits das Angebot, das bei der Nachmittagsbetreuung vorliegt, von der Ganztagsschule ausgeschlossen wird. Wurde hier womöglich Angebot mit Verpflichtung verwechselt? **1. In den meisten der untersuchten Punkte gibt es keinen bzw. keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Erleben der SchülerInnen, die eine Ganztagsschule besuchen, und dem Erleben derjenigen, die eine (leider so genannte) „Halbtagsschule“ besuchen. Im Konkreten hinsichtlich** „des empfundenen Wohlbefindens an zehn abgefragten Orten der Schule“ (Seite 33) – „des empfundenen Schuldrucks“ (Seite 34) – „der Gesamtanzahl an engen Freunden und Freundinnen“ (Seite 37) – „des Klassenklimas“ (Seite 39) – „des zu Hause empfunden Familienklimas“ (Seite 40) – „der Lebenskompetenz bzw. des Selbstkonzeptes“ (Seite 41) – „des Ausmaßes an Bewegung (Anzahl an Tagen pro Woche an denen für mindestens 60 Minuten körperliche Aktivität ausgeübt wird)“ (Seite 41) – „der Regelmäßigkeit eines Frühstücks (Anzahl an Schultagen und schulfreien Tagen an denen ein Frühstück gegessen wird)“ (Seite 42) – „der Häufigkeit des Rauchens“ (Seite 43) – „der Menge an Zeit, die SchülerInnen in ihrer Freizeit an Schultagen mit Fernsehen (auch Videos, DVDs), Musikhören, Lesen zum Vergnügen und dem Spielen eines Instruments verbringen“ (Seite 43) - „des prosozialen Verhaltens“ (Seite 45) – „des Anteils an SchülerInnen der angibt schon einmal eine Klasse wiederholt zu haben“ (Seite 48) **2. Dort, wo sich eine signifikante Differenz ergibt, spricht sie teils für die Ganztagsschule, häufiger für die „Halbtagsschule“:** **pro Ganztagsschule:** - „Möglichkeiten der Partizipation“ (Seite 35) – „Verhältnis zu ihren PädagogInnen“ (Seite 38) – „SchülerInnen der GTS geben an, dass es ihnen in der Schule derzeit statistisch signifikant besser gefällt als SchülerInnen der HTS (MW GTS 2,3, HTS 2,1; Frage Nr. 37 GTS, Nr. 43 HTS), wobei dieser Unterschied aufgrund seiner Größe als inhaltlich unbedeutsam bewertet wird.“ (Seite 49)	drei Schulen ergänzt. Ad 2) Im Kapitel 2.5.6 wird in einem Ergänzungssatz auf das absolute hohe Niveau des beruflichen Status der Eltern, *unabhängig von der Schulform* hingewiesen (GTS: 40,6, NGTS: 31,2) und ein Vergleich zum Österreichschnitt gezogen. Ad 3 und 4) Es wird ein Glossar erstellt mit dem Ziel gleich zu Beginn des Berichtes Begrifflichkeiten und deren Verwendung im Bericht zu erklären. Auf die Unterschiede der Modelle in Deutschland und Österreich wird hingewiesen.

pro „Halbtagsschule“: - „SchülerInnen der HTS geben an statistisch signifikant mehr enge Freunde und Freundinnen zu haben, die mit ihnen dieselbe Schule besuchen.“ (Seite 37) – „Die SchülerInnen wurden gefragt, wie oft sie Bier, Wein, Spirituosen oder andere alkoholische Getränke konsumieren. Die SchülerInnen der GTS gaben an häufiger (statistisch signifikant) diese vier verschiedenen Arten von alkoholischen Getränken zu trinken als SchülerInnen der HTS“ (Seite 42) - „Teilnahme an Sportvereinen sowie kirchlichen und anderen religiösen Gruppen“ (Seite 44) - „SchülerInnen der HTS bewerten ihren subjektiven Gesundheitszustand statistisch signifikant besser als SchülerInnen der GTS“ (Seite 47) – „SchülerInnen der HTS bewerten ihre Lebenszufriedenheit statistisch signifikant höher als SchülerInnen der GTS“ (Seite 47) Die Wahrnehmung der betroffenen SchülerInnen unterscheidet sich in sehr vielen der abgefragten Punkte deutlich von den optimistischen Erwartungen der ExpertInnen, die sich zumindest an den untersuchten Schulen nach Aussage der betroffenen SchülerInnen nicht erfüllt haben. Vor diesem Hintergrund ist die zusammenfassende Darstellung grob irreführend. LeserInnen, die nicht die ganze Studie, sondern nur jene lesen, könnten die Ergebnisse der Untersuchung völlig missverstehen. Die Schulwirklichkeit, wie sie von den betroffenen SchülerInnen erlebt wird, wird nämlich nicht deutlich genug von den nicht erfüllten Hoffnungen und Erwartungshaltungen unterschieden. Zusammenfassend ist aus Sicht des ZA-AHS als Ergebnis der Untersuchung festzuhalten, dass • die oft formulierten hohen Erwartungen an ganztägige Schulformen in den allermeisten Punkten zumindest an den ausgewählten Schulen nicht erfüllt werden konnten, • ein qualitativer Ausbau ganztägiger Schulen jedenfalls Vorrang vor dem quantitativen haben und • die Freiwilligkeit unbedingt gewahrt bleiben muss.	**Anmerkung:** Die methodische Vorgehensweise ist im Bericht transparent dargestellt. Für die Gesamtbewertung wurden alle vorliegenden Quellen berücksichtigt (qualitative und quantitative). Eine GFA beschreibt mögliche Folgen und ist keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinn. **Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) wird die Wichtigkeit der Standortprüfung (Qualität des Standortes) betont und die Freiwilligkeit als neuer Punkt ergänzt.
Nachvollziehbarkeit – ist für mich gegeben. Kritisch ist für mich nach wie vor die Auswahl der Schulen, die beide in einem besonderen Segment angesiedelt sind und nicht repräsentativ sind. Aber das ist jetzt zu spät und außerdem gab es noch keine große Auswahl – das ist mir bewusst. Die Themen Migration und Inklusion sind aber bei beiden Schulen beinahe auszuschließen.	**Anmerkung:** Dieser Punkt ist im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) bereits aufgegriffen „Zu überlegen wäre die Initiierung von Pilotschulen an sozialen Brennpunkten und ländlichen Standorten etc., um in Erfahrung zu bringen, welche Rahmenbedingungen und zusätzlichen Unterstützungsleistungen es in den unterschiedlichen Settings für die Umsetzung einer GTS braucht“.

…teilen die im Bericht enthaltenen Ergebnisse, wonach sich die einzelnen Faktoren und die damit identifizierten Gesundheitsauswirkungen langfristig positiv auf die SchülerInnen auswirken können. Sie sind für uns nachvollziehbar, wobei jedoch auf Verwaltungsebene nicht beurteilbar.	---
Der Bericht wird als Darstellung des gesundheitlichen Potenzials gesehen, das eine unter weitgehend idealen Bedingungen geführte GTS bietet. Diese berichteten positiven Auswirkungen sind in Bezug auf Beziehungsgestaltung, Sozialverhalten, Lebenskompetenzen, Partizipation, Rhythmisierung des Alltags, Ernährung, Bewegung und Fördermöglichkeiten gut nachvollziehbar und äußerst begrüßenswerte Ergebnisse.	---
Zu den skizzierten negativen Auswirkungen in Kapitel 3.5, S.55, ist zu sagen, dass es möglich ist den Betreuungsteil in nicht verschränkten Formen der GTS früher zu verlassen, um an Vereinsaktivitäten teilzunehmen. Ebenso besteht die Möglichkeit seitens des Schulerhalters mit Vereinen bzgl. des Freizeitteils in allen Formen der GTS zu kooperieren.	**Anmerkung:** Fokus der vorliegenden GFA lag auf den Auswirkungen der verschränkten Form, die Möglichkeit der außerschulischen Kooperation (z.B. mit Vereinen) ist im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Außerschulische Kooperation) erwähnt.
Aus Sicht der stellungnehmenden Organisation sind die identifizierten stark positiven bzw. positiven Gesundheitsauswirkungen der GTS daher überaus nachvollziehbar.	---
Ja	---
Im Prinzip ja, allerdings wird es stark von den Rahmenbedingungen abhängig sein. Potentiale sind vorhanden, ob diese ausgeschöpft werden können, hängt von vielen Kriterien ab. Nach Einschätzung der stellungnehmenden Organisation werden viele der genannten Aspekte von den jeweiligen Rahmenbedingungen abhängen, wie z.B. Vorhandensein entsprechender Räumlichkeiten, Mobiliar, Platz für Rückzug von SchülerInnen und Lehrkräften, Platz für Bewegung, Möglichkeit für eine gesundheitsförderliche Mittagsverpflegung und entsprechende Speisesäle, dem Schulklima, der Autonomie der Schulen bei der Auswahl von Personal und BeraterInnensystemen sowie natürlich entsprechenden Personal- und Finanzressourcen.	**Anmerkung:** Die Stellungnahme unterstreicht die notwendigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für das Gelingen einer GTS, die im Kapitel 4. Empfehlungen beschrieben werden.
Zum Rohbericht Gesundheitsfolgenabschätzung Ganztagsschule wird mitgeteilt, dass die vorliegende Analyse möglicher positiver und negativer Auswirkungen auf die Gesundheit von SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren durch die Ganztagsschule von ho. Seite mit großem Interesse aufgenommen wurde. Die darin identifizierten Gesundheitsauswirkungen sind im Wesentlichen nachvollziehbar, zumal sie durchwegs durch wissenschaftliche Literatur und Studien ausreichend belegt sind.	---

Frage 2: Fehlen Ihrer Meinung nach wichtige Auswirkungen? Wenn ja, welche (bitte mit Begründung)?

Stellungnahme	Berücksichtigung im Bericht
Meiner Meinung nach fehlt unter Punkt 3.5 „Bewertungsphase“ die explizite Nennung der potentiellen negativen Auswirkung „Mobbing“, welche schon beim ersten Treffen des Lenkungsausschusses angesprochen worden ist: SchülerInnen, die gemobbt werden, sind dieser Situation in einer Ganztagsschule länger ausgesetzt, als in einer Halbtagsschule. Dementsprechend gibt es für die PädagogInnen einen erhöhten Bedarf, entsprechende Vorkehrungen zu treffen bzw. Rahmenbedingungen zu schaffen, um diesem Phänomen einerseits vorzubeugen sowie andererseits damit adäquat umzugehen. Dies sollte unter den Empfehlungen auch klar und deutlich angesprochen werden - der auf Seite 62 unter dem Punkt „Schulleben und soziales Lernen (Schulklima und Beziehungsqualität)“ zu lesende Satz *„Da die Kinder den ganzen Tag in diesem sozialen Gefüge verbringen, muss in einer GTS besonders auf eine gute Kultur der Interaktion, Kommunikation und der sozialen Beziehungen geachtet werden.“* wird dieser Anforderung nicht wirklich gerecht.	**Anmerkung:** Das Projektteam hat entschieden die Konfliktbewältigung zu ergänzen. *Da die Kinder den ganzen Tag in diesem sozialen Gefüge verbringen, muss in einer GTS besonders auf eine gute Kultur der Interaktion, Kommunikation und Konfliktbewältigung geachtet werden.*
Wir denken nicht, dass wichtige Auswirkungen unmittelbar fehlen. Vielmehr sollte man darauf achten, dass die postulierten Auswirkungen sehr genau überprüft werden, angesichts der etwas prekären Datenquellen. Insbesondere ist hervorzuheben, dass die zentral nachgefragten Gesundheitseffekte aufgrund mangelnder Daten nicht bewertet werden können.	**Anmerkung:** Im Kapitel 5.1 Reflexion wird auf Ziele, Nutzen aber auch Grenzen der GFA hingewiesen. Bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich sollten die Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden neben anderen Indikatoren ebenfalls Berücksichtigung finden.
Die identifizierten Gesundheitsauswirkungen sind aus der Fülle der zur Verfügung gestellten Informationen für uns nachvollziehbar, wir können derzeit auch keine anderen Gesundheitsauswirkungen plausibel ableiten.	---
Es fehlen unserer Meinung nach keine wichtigen Auswirkungen.	---
Das Fehlen wichtiger Auswirkungen konnte ich dem Rohbericht zum Projekt nicht entnehmen.	---
Gesundheitsdeterminanten wurden untersucht, nicht der Gesundheitszustand. Durch fehlende klinische Untersuchung keine Aussage zu BMI, Bewegungsapparat, Motoriktest, Fittness, Gleichgewicht, Blutdruck, Sehen, Hören, … möglich.	**Anmerkung:** Ziel der GFA war es mögliche Auswirkungen auf ausgewählte Gesundheitsdeterminanten zu identifizieren und deren Folgen auf Gesundheit und Wohlbefinden der Kinder abzuschätzen. GFA ist keine Evaluierung der tatsächlichen Auswirkungen eines Vorhabens (siehe Kapitel 5.1 Reflexion: Ziele, Nutzen und Grenzen einer GFA). Die angesprochenen Punkte könnten bei

	einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich Berücksichtigung finden.
Wichtige Auswirkungen? Dazu ist mir nichts eingefallen, was man noch ergänzen sollte.	---
Keine Berücksichtigung findet im jetzigen Bericht die Situation von SchülerInnen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Wie sich die GTS auf chronisch kranke und behinderte Kinder sowie Kinder mit psychosozialen Störungen auswirkt, welche Bedürfnisse zu berücksichtigen sind und welcher Bedarf an Betreuungspersonal (SchulärztInnen, SchulpsychologInnen, Pflegepersonal etc.) besteht, sollte nicht unerwähnt bleiben und müsste mMn in einer ergänzenden Studie erhoben werden.	**Anmerkung:** Hier handelt es sich um eine sehr spezifische Fragestellung, die mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden kann.
Nein	---
Uns fehlt ein Vergleich mit „Brennpunkt“-Pilotschulen und daher ein einschlägiger Erfahrungswert.	**Anmerkung:** Dieser Punkt ist im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) bereits aufgegriffen „Zu überlegen wäre die Initiierung von Pilotschulen an sozialen Brennpunkten und ländlichen Standorten etc., um in Erfahrung zu bringen, welche Rahmenbedingungen und zusätzlichen Unterstützungsleistungen es in den unterschiedlichen Settings für die Umsetzung einer GTS braucht“.

Frage 3: Können Sie die abgeleiteten Empfehlungen nachvollziehen und erscheinen Ihnen diese relevant?

Zusammenfassung der Stellungnahme	Berücksichtigung im Bericht
Obwohl mir die abgeleiteten Empfehlungen grundsätzlich als plausibel und relevant erscheinen, würde ich mir an manchen Stellen Formulierungen wünschen, die keinerlei Zweifel daran aufkommen lassen, worum es tatsächlich geht (z.B. Abhängigkeit der Schulküchenausstattung vom Umstand, ob Speisen vor Ort zubereitet oder zugeliefert werden; kreative Lösungen bei der Adaptierung von Räumen versus entsprechende Berücksichtigung bei der Planung - Stichwort Mehrzweckräume; Beteiligungsmöglichkeit auch an der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts). Besonders hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass insbesondere PädagogInnen, die den ganzen Tag in der Schule verbringen sollen, dafür auch entsprechend ausgestattete Arbeitsplätze benötigen (d.h. sowohl genügend Platz als auch geeignetes Mobiliar und notwendige Arbeitsgeräte), was meines Erachtens unter Punkt 4.5. „Raumdimension“ ebenso ausführlich abgehandelt und durch Beispiele illustriert werden sollte, wie der Bedarf der diesbezügliche SchülerInnen, weil eben auch die Qualität der Rahmenbedingungen, unter denen die PädagogInnen arbeiten (müssen), wesentliche Auswirkungen auf das Lernumfeld der SchülerInnen hat.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.5 Empfehlungen (Raumdimension) wird die Empfehlung konkreter formuliert. **Ergänzung:** Im Kapitel 4.5 Empfehlungen (Raumdimension) wird der Punkt Raum für PädagogInnen und entsprechend ausgestatte Arbeitsplätze ergänzt. **Anmerkung:** Im Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension-Partizipation) wird die Empfehlung umformuliert, sodass der Bezug zur Unterrichtsgestaltung klar hervorgeht.
Im Grunde nein. Schon weil die Auswirkungen nicht zufriedenstellend dargestellt werden können, ist es mehr oder weniger aussichtslos, relevante, folgerichtige Empfehlungen zu geben. Hinzu kommt, dass die Formen der GTS – offen, teiloffen oder verschränkt – nicht immer klar getrennt werden, weshalb für die Empfehlungen dazu gesagt werden müsste, für welchen Typ diese Empfehlungen voll oder nur eingeschränkt gelten können. Weiters sind die Effekte der GTS ganz offenbar an jeweilige Zusatzbedingungen geknüpft, die das Raster der Empfehlungen beträchtlich ausweiten würden. Sofern die vorhandene Literatur bzw. die selbst erzeugten Daten etwas aussagen, dann doch vor allem, dass solche Bedingungen eine Rolle spielen. So Beispiel die Klassengröße, die Wahlfreiheit der Eltern, Möglichkeiten der außerschulischen Freizeitgestaltung, Kostenfragen punkto Verpflegung u.a.	**Ergänzung:** 1) Im Kapitel 4. Empfehlungen wird die Herleitung der Empfehlungen konkreter beschrieben und erläutert für welchen Typ sie gelten. 2) Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Politische Steuerung) werden die Punkte Wahlfreiheit der Eltern und Kostenfrage der Verpflegung ergänzt.
Die Empfehlungen finden wir ebenso nachvollziehbar.	---
Die Empfehlungen im Rohbericht sind ebenfalls nachvollziehbar und vor allem Punkt 4.3 ist im stellungnehmenden Bundesland besonders wichtig, da hier die Infrastruktur meistens noch nicht oder kaum vorhanden ist.	---
1)Die abgeleiteten Empfehlungen sind nachvollziehbar und relevant. In den allgemein bildenden Pflichtschulen im stellungnehmenden Bundesland wurden Konzepte zu den Empfehlungen im Bereich Ernährung und Bewegung bereits im Unterrichtsalltag der HTS etabliert. Wie z.B. die bewegte Schule, die gesunde bewegte Pause an VS, Bildungsprogramm zur Ernährungsbildung in der Volksschule mit dem Abschluss zum Ernährungsführerschein, das länderübergreifendes Projekt gesunde Pause gestalten an NMS und PTS, „Gesunde Schule“- in Zusammenarbeit mit der betreuenden Gebietskrankenkasse – Service Stelle Schule; 2) Im Besonderen ist in der GTS auf adäquate Lernräume zu achten, die den Bedürfnissen der Schüler/inn/en und Pädagog/inn/en entsprechen, da die GTS nicht nur „Lernraum“, sondern auch „Lebensraum“ ist.	--- **Anmerkung:** Die angesprochenen Punkte (Lernräume, Teamteaching etc.) sind im Kapitel 4. Empfehlungen bereits berücksichtigt.

3) In der GTS werden die Unterrichtszeiten altersgerecht über den Tag verteilt. In Lern- und Förderphasen wird geübt, vertieft, wiederholt. Die Lehrpersonen müssen eine ausgeprägte Bereitschaft für Teamteaching und für das Eingehen intensiver Beziehungen zu Schüler/innen, Pädagog/inn/en und anderen Professionen mitbringen, dabei ist besonders hervorzuheben, dass die Betreuung der individuellen Lern- Förder- und Freizeitstunden in der GTS auch finanziell entsprechend abzugelten sind.	
Grundsätzlich scheinen die Empfehlungen (Kap. 4) sinnvoll und Erfolg versprechend hinsichtlich einer breitflächigen Einführung der Ganztagsschule. Zu betonen sind dabei v.a. die inhaltliche Dimension und hier wiederum die eng miteinander verwobenen Bereiche Unterrichtsgestaltung und Individuelle Förderung, wobei die Empfehlung „entsprechendes didaktisches Konzept“ ohne zu spezifizieren, was „entsprechend“ wäre, etwas zu kurz greift („entsprechendes“ didaktisches Konzept ist auch für die HTS erforderlich). Kernpunkt ist die individuelle Förderung der Kinder mit entsprechenden Kompensationsangeboten für jene mit Bildungsbenachteiligungen.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension- Individuelle Förderung) wird die Förderung sozial Benachteiligter besser herausgearbeitet.
relevant: nein – siehe Antwort unter 1 und 2 nachzuvollziehen: ja Gesamtbewertung: bei Gesundheitszustand, Ernährungsverhalten, Bewegungsverhalten, Alkohol und Rauchverhalten: keine Bewertung	**Anmerkung:** Für Determinanten mit nur einer vorliegenden Datenquelle (z.B. im Fall des Gesundheitszustandes nur Informationen aus der SchülerInnenbefragung) wurde keine Gesamtbewertung vorgenommen. Diese Punkte sollten bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich berücksichtigt werden (siehe Kapitel 5.1 Reflexion).
Forderungen und Empfehlung der stellungnehmenden Organisation ist eine Umstellung auf Ganztagsschule NUR in kleinen Schritten vorzunehmen, Rahmenbedingungen sind exakt im Vorfeld zu prüfen und die Schule sollte in verschränkter Form geführt werden. Letztlich sollte den Eltern die Entscheidungsfreiheit nicht zur Gänze genommen werden. Ebenso muss die Möglichkeit einer Rückführung! nach Evaluierung und Zeichen von überwiegenden Nachteilen möglich bleiben. Entwicklungen wie derzeit in einigen Bundesländern von Deutschland, wo sich die Ganztagsschulform nicht bestätigt hat sollte vermieden werden. (Thüringen, Bayern ect.)	**Ergänzung**: Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) wird die Wichtigkeit der Standortprüfung (Qualität des Standortes) betont und die begleitende Evaluierung sowie die Freiwilligkeit als neuer Punkt ergänzt.
Die Empfehlungen sind nachvollziehbar unter den oben genannten Anmerkungen. Anmerkungen/Anregungen: „Aber kritisch anzumerken ist sicher, dass die Studie nicht tendenziell pro Ganztagesschule gelesen werden darf und dies für mich schon so den Eindruck macht. Der geplante Ausbau der Ganztagesbetreuung in verschränkter Form ist sicher zu forcieren, aber man muss immer die standortspezifischen Faktoren im Fokus haben und die Freiwilligkeit der Teilnahme an dieser Form nicht ausschließen“.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) wird die Wichtigkeit der Standortprüfung (Qualität des Standortes) betont und die Freiwilligkeit als neuer Punkt ergänzt.

Wie Ihrerseits ausgeführt, sind wir jedoch auch der Meinung, dass die beschriebenen potenziellen positiven Auswirkungen der Ganztagsschule nur zum Tragen kommen, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen gewährleistet sind (zB entsprechende Raumgestaltung und Raumkapazität, Qualität der Verpflegung, etc.) wie auch die pädagogische Qualität am Standort, Personalauswahl, etc. Die abgeleiteten Empfehlungen sind daher für uns nachvollziehbar bzw. setzt das stellungnehmende Bundesland gemeinsam mit Verantwortlichen aller beteiligten Ebenen auch sehr viele Aktivitäten um diese umzusetzen.	---
Die Empfehlungen bzw. Voraussetzungen, unter denen die positiven Auswirkungen zum Tragen kommen, sind nachvollziehbar und sicherlich berechtigt, allerdings legen sie die Latte sehr hoch und zeigen eine Schulqualität, wie sie derzeit nur an einzelnen Schulen geboten werden kann. Gesundheitliche Gefährdungen, die sich unter ungünstigeren Voraussetzungen ergeben würden, finden im Bericht keine Berücksichtigung. Auch diese potenzielle Gefährdung muss bei einem Rollout im Auge behalten werden.	**Anmerkung:** Bei Nicht-Gewährleistung der erforderlichen Rahmenbedingungen treten die möglichen positiven Auswirkungen nicht ein und dies kann sich auch negativ auswirken. Eine Einschätzung der Gefährdungen, die unter ungünstigen Voraussetzungen eintreten könnten, kann im Rahmen der vorliegenden GFA nicht geleistet werden. **Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (politische Steuerung) wird der Punkt begleitende Evaluierung ergänzt und die Möglichkeit einer Rückführung beim Überwiegen von Nachteilen empfohlen.
Die größte Herausforderung einer GTS stellt meiner Meinung nach die innovative Unterrichtsgestaltung dar, wenn die Lernziele ausschließlich oder weitgehend durch den Unterricht in der Schule erreicht werden sollen. Die Notwendigkeit einer speziellen Aus- und Fortbildung und pädagogischen Begleitung müssen mMn ganz besonders betont werden.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.5 Empfehlungen (Personaldimension) wird der Bedarf der speziellen Aus- und Fortbildung stärker betont.
Die dargestellten Empfehlungen sind nachvollziehbar und erscheinen relevant. Bei einzelnen Absätzen wird nicht auf die Quelle der Empfehlung verwiesen (z. B. Kap. 4.2, 5. und 6. Absatz von oben). Die fehlenden Quellenangaben sollten ergänzt werden. Das im Kap. 4 eingangs erwähnte Modell der gesundheitsförderlichen Ganztagsschule von Prüß 2006 könnte einleitend noch kurz beschrieben werden, damit die Leserin/der Leser die dem Modell zugrundeliegende Theorien (Was braucht es, damit eine Ganztagsschule gesundheitsförderlich ist?) nachvollziehen kann.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4. Empfehlungen werden die fehlenden Quellenangaben ergänzt. **Anmerkung:** Das im Kapitel 4. Empfehlungen herangezogene Modell dient als Rahmenkonstrukt, die inhaltliche Befüllung und Ausgestaltung passiert im Zuge der GFA. Die Formulierung wird konkretisiert und das Modell wird grafisch dargestellt.

Ja, die Empfehlungen sind nachvollziehbar, allerdings ist das Sample nicht repräsentativ und die Ergebnisse scheinen zum Teil geprägt von Wunschdenken.	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist eine Quelle der GFA. Ziel war es die Erfahrungen der SchülerInnen für eine Gesamtbewertung zugänglich zu machen. Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt.
Zum Projekt "Gesundheitsfolgenabschätzung Ganztagsschule" ist aus der Sicht des stellungnehmenden Bundeslandes anzumerken, dass die fünf Qualitätsbereiche in der BMUKK-Broschüre "Qualität in der schulischen Tagesbetreuung" (http://www.BMUKK.gv.at/medienpool/21304/Bewerbungsportfolio_quist.pdf) bereits dargelegt sind und diese sehr deutlich und ausreichend markieren, an welchen Standards sich eine Ganztagsschule annähern sollte, damit sowohl physische als auch psychische Gesundheit und sozial aufbauende Erfahrungsmöglichkeiten durch die Ganztagsschule gewährleistet sind. Je weniger von diesen Standards bereits der Fall sind bzw je weniger beabsichtigt ist, die Standards in diese Richtung zu verbessern, desto eher ist ein Gefährdungspotenzial für die physische und/oder psychosoziale Entwicklung gegeben.	**Anmerkung:** Das Gütesiegel zur schulischen Tagesbetreuung wird im Kapitel 3.2.5 erwähnt.
Auch die abgeleiteten Empfehlungen sind nachvollziehbar und sind durchaus geeignet zur Unterstützung zukünftiger bildungspolitischer Entscheidungsprozesse.	---

Frage 4: Würden Sie weitere Empfehlungen ableiten? Wenn ja, welche (bitte mit Begründung)?

Zusammenfassung der Stellungnahme	Berücksichtigung im Bericht
Wenn die unter 3. genannten Punkte entsprechend berücksichtigt werden, dann würde ich vorerst keinen Bedarf sehen, weitere Empfehlungen abzuleiten.	---
Eine Reduzierung der Empfehlungen würde eine positive Fokussierung mit sich bringen. Da das (externe) Dimensionsmodell von Prüß (2008) gewählt wurde und die Empfehlungen daran stark angelehnt sind, gehen sie, wie schon gesagt, oft nicht direkt aus den Datenquellen und –analysen hervor. Eine wesentliche Empfehlung wäre unserer Meinung nach jene, auf die ungenügende Datenlage hinzuweisen und den entsprechenden Forschungsbedarf zu formulieren.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4. Empfehlungen wird die Herleitung der Empfehlungen konkreter beschrieben. **Anmerkung:** Im Kapitel 5.1 Reflexion wird auf offen gebliebene Fragen (z.B. Auswirkungen auf den Gesundheitszustand) hingewiesen und empfohlen bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich diese Punkte zu berücksichtigen.
Aus unserer Sicht konnte die GFA aber einige relevante Themen der Gesundheit von SchülerInnen festhalten, die aus unserer Sicht besondere Beachtung in zukünftiger Forschung bzw. Routineerhebungen zur Gesundheit von SchülerInnen beachtet werden sollte. Dies trifft insbesondere auf die unterschiedliche Wahrnehmung der subjektiven Gesundheit bzw. den hohen Anteil von SchülerInnen, die berichten, dass sie ohne Betreuungsangebote alleine wären. In meinem Verständnis ist das Erleben von Gemeinschaft – in welchem Setting auch immer (Schule, Vereine, …) eine der wesentlichsten Ressourcen und Determinanten von Gesundheit. Aus diesen Beobachtungen bei der Lektüre können wir aber keine neue Empfehlung als eben die Aufforderung zur kontinuierlichen Beachtung in der Forschung ableiten.	**Anmerkung:** Im Kapitel 5.1 Reflexion wird auf offen gebliebene Fragen (z.B. Auswirkungen auf den Gesundheitszustand) hingewiesen und empfohlen bei einer begleitenden Evaluierung von GTS in Österreich diese Punkte zu berücksichtigen.
Nein	---
Ich möchte im Besonderen die Empfehlung im Bereich Ernährung in der GTS aufzeigen: Ernährung in der Ganztagsschule hat zentrale Bedeutung dafür, wie Schule als „Lebensraum“ wahrgenommen und angenommen wird. Essen kann hier als eine der grundlegenden Kulturtechniken geübt werden. Mit dem ganztägigen Schulaufenthalt verstärkt sich die Verantwortung seitens der Schule. Die Bildung und Einübung eines gesunden Ernährungsverhaltens wird Verpflichtung. Die Ganztagsschule bietet die Gelegenheit, auf unterschiedlichen Ebenen auch diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden. Was und wie täglich gegessen und getrunken wird, hat entscheidenden Einfluss auf das Ernährungsverhalten und damit auch auf das Körpergewicht und den Gesundheitszustand unserer Schülerinnen und Schüler. Grundsätzlich geht es darum, partiell auch die Gesundheitskompetenz von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln und zu stärken. Qualitativ hochwertiges Essen kann von den Schülerinnen und Schülern besser wahrgenommen, akzeptiert und geschätzt werden, wenn	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension-Ernährung) wird bereits auf den „Qualitätsstandard für die Schulverpflegung“ (2013) verwiesen und die soziale Funktion betont.

durch schulische Ernährungsbildung die entsprechenden Grundlagen geschaffen oder weiterentwickelt werden und Kenntnisse über eine vollwertige Ernährung vermittelt werden. Sobald Lerneinheiten und Lernkonzepte darauf abheben und dies Ernährung und Essen in den Fokus rückt, werden Schülerinnen und Schüler aus sich selbst heraus das eigene Verhalten und die Gewohnheiten prüfen. Das gemeinsame Essen von Lehrenden und Lernenden bietet eine gute Gelegenheit zur Kommunikation außerhalb des Unterrichts und ist für die pädagogischen Beziehungen äußerst wertvoll. Partizipation von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern bei der Zusammenstellung des Speiseplans fördert die Akzeptanz und schafft Identität - „Unser Schulessen“. Eine gute Kommunikation zwischen Herstellern bzw. Anbietern und Verpflegungsteilnehmenden verbessert die Atmosphäre beim gemeinsamen Essen und ist ebenfalls Grundlage für die Akzeptanz und für die Wertschätzung des Verpflegungsangebotes. Dabei ist das Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot für Pädagog/inn/en von evidenter Bedeutung. Das pädagogische Personal und auch die anderen Professionen müssen sich regelmäßig fort- und weiterbilden können, um die Qualität der pädagogischen und betreuenden Arbeit sicherzustellen. Abschließend darf ich darauf hinweisen, dass ein eigenes pädagogisches Schulkonzept als wichtige Voraussetzung für das Gelingen einer gesundheitsförderlichen GTS erforderlich ist.	
Fazit: Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass die Schlussfolgerungen und Empfehlungen (die – wie bereits festgehalten – plausibel und sinnvoll erscheinen) bereits im Vorhinein feststanden und empirische Befunde selektiv und verzerrt interpretiert wurden. Es wäre günstiger, mit offenen Karten zu spielen und darauf hinzuweisen, dass nur wenig belastbare Daten vorliegen, weiters nicht den Eindruck zu erwecken, dass die Schlussfolgerungen und Empfehlungen empirisch begründet seien, sondern in die Empfehlungen aufzunehmen, dass in Modellversuchen die gesundheitsrelevanten Auswirkungen einer GTS genauer zu untersuchen sind und dazu die Empfehlungen aus Kap. 4 für die Gestaltung dieser Modellversuche bzw. als Treatmentvariablen für detaillierte Analysen heranzuziehen, um besonders Erfolg versprechende Implementationsstrategien und –varianten identifizieren zu können.	**Anmerkung:** Die methodische Herangehensweise ist im Bericht transparent dargestellt. Eine GFA beschreibt mögliche Folgen und ist keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinn (siehe Kapitel 5.1 Reflexion). Im Kapitel 4.2 Empfehlung (politische Steuerung) wird empfohlen die Umsetzung von GTS in Österreich begleitend zu evaluieren, gesundheitsrelevante Auswirkungen sollten dabei jedenfalls auch Berücksichtigung finden.
Definition der Gesundheitsauswirkungen und Einbeziehen dieser in die weitere Arbeit. Erheben des Gesundheitszustandes (z.B. : schulärztliche Untersuchungsdaten am Schulstandort vorliegend) Aufnahme der österreichischen Studien „Klug und Fit“ und „ Get Fit Kid“ und „Projekt Schnecke – Bildung braucht Gesundheit“ Studie aus Hessen (D) und somit stärkere Gewichtung der Bewegung und den durch die Studien offensichtlichen Zusammenhang von Bewegung und intellektueller Leistung. Siehe 3.5: „Die beschriebenen potenziellen positiven Auswirkungen der GTS gelten aber nur unter der Bedingung, dass die notwendigen	**Anmerkung:** Im Kapitel 5.1 Reflexion wird auf offen gebliebene Fragen (z.B. Auswirkungen des GTS-Besuchs auf das Bewegungsverhalten und den Gesundheitszustand) hingewiesen und eine begleitende Evaluierung von GTS in Österreich empfohlen, wo diese Punkte

Voraussetzungen (Rahmenbedingungen) gewährleistet sind.“ - > Bewegungsimpulse, Anreize und räumliche Möglichkeiten.	Berücksichtigung finden können. Im Kapitel 4.7 Inhaltsdimension (Qualität der Verpflegung und Bewegung für eine gesunde Lebensweise) wird auf das Thema Bewegung in der GTS eingegangen.
„Lehrpersonen müssen eine ausgeprägte Bereitschaft für Teamteaching und für das Eingehen intensiver Lehrer-Schüler Beziehungen mitbringen“ -> die persönliche Fähigkeit dazu ist Grundvoraussetzung! Zugang zum Lehr- und Betreuungspersonal z.B. nur nach entsprechenden Tests/ Studieneingangsphase mit Praktikum.	**Anmerkung:** Ein Aufnahmeverfahren würde für alle und nicht nur für GTS-LehrerInnen gelten, daher wird es hier nicht extra empfohlen.
Die Küchen müssen den derzeit gültigen Ernährungsempfehlungen (Prof.Dr. Widhalm) entsprechen, Die Ausbildung der Küchenbetreiber muss angepasst werden und entsprechend kontrolliert werden.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension-Ernährung) wird auf den „Qualitätsstandard für die Schulverpflegung“ (2013) verwiesen.
Einbeziehen der Schulärztin/des Schularztes bei Konzepterstellung, die dem Standort und den Bedürfnissen der Schulgemeinschaft angepasst ist. Begründung: SchulärztIn kennt SchülerInnen, den Schulstandort, die LehrerInnen und ist kompetent die Schule in gesundheitlichen Fragen und vor Entscheidungen zu beraten. Gesundheit im umfassenden Sinne der WHO gemeint: "Gesundheit ist ein Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur die Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen.“	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.6 Empfehlungen (Personaldimension) wurde als wichtige Profession SchulärztInnen ergänzt.
Raumdimension: Platz für Kreativität fehlt mir	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.5 Empfehlungen (Raumdimension) wird der Punkt Platz für Kreativität ergänzt.
Inhaltsdimension: o Professionalisierung der PädagogInnen im Bereich soziales Lernen o Umdenken der PädagogInnen im Bereich Hausübungen ist notwendig	**Ergänzung:** 1) Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension) wird der Punkt in einer GTS werden ‚Hausübungen zu Schulübungen‘ ergänzt. 2) Kapitel 4.6 Empfehlungen (Personaldimension) wird der Satz „Auch soziales Lernen sollte Bestandteil der Ausbildung sein“ ergänzt.
Elternverantwortlichkeit stärker betonen.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (innerschulische Kooperation) wird die Elternverantwortlichkeit ergänzt.

Frage der sozial benachteiligten Familien stärker in den Blick rücken	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (politische Steuerung) wird die Herausforderung sozial Benachteiligte zu erreichen stärker betont.
Ohne die identifizierte mögliche negative Auswirkung, also die mögliche Einschränkung bei der Teilnahme an außerschulischen Freizeitaktivitäten, bestreiten zu wollen, scheint aus Sicht der stellungnehmenden Organisation eine **Ergänzung im Bereich der Empfehlungen** sinnvoll: Wenn davon auszugehen ist, dass außerschulische Kooperationen die Qualität von Außenbeziehungen sicherstellen sollen und es in GTS multiprofessionelle Teams braucht (vgl. Empfehlungen des Rohberichts, S. 58 und 61), dann sind hier vor allem auch Organisationen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit in den Blick zu nehmen – einerseits als Akteurinnen im Bereich non-formale Bildung (1) und andererseits als (gesellschaftspolitisch erwünschtes) Betätigungsfeld für junge Menschen (2). ad (1) Durch ihre alternativen Zugänge und Methoden können **Angebote und Aktivitäten von außerschulischen Kinder- und Jugendorganisationen eine gute Ergänzung** zu schulischen Aktivitäten sein und sollten daher bei außerschulischen Kooperationen von GTS nicht außer Acht gelassen werden. Als Beispiele für Anknüpfungspunkte seien hier nur einige Themenfelder genannt: Musik, Sport, Theater, Politische Bildung, Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung, Globales Lernen. Ziel bei der Umsetzung der GTS sollte es sein, dass die GTS als Lebens- und Erfahrungsraum genauso spannend und attraktiv ist, wie die Zeit, die junge Menschen in anderen Kontexten verbringen. ad (2) Bei der Planung und Umsetzung von GTS gilt es aus Sicht der stellungnehmenden Organisation jedenfalls auch entsprechende **Zeitfenster für unverplante Zeit** einzubauen. Österreich weist, auch unter jungen Menschen, einen hohen Grad an freiwilligem Engagement auf – 45 Prozent der 15-30jährigen sind engagiert, viele davon in Kinder- und Jugendorganisationen. Der Grundstock für dieses freiwillige Engagement wird oft bereits in jungen Jahren gelegt. Daher gilt es, die für freiwilliges Engagement notwendigen zeitlichen Rahmenbedingungen bei der Planung von GTS zu berücksichtigen, bspw. indem junge Menschen nur vier Mal pro Woche den ganzen Tag in der Schule verbringen und ein Nachmittag frei bleibt.	**Anmerkung:** Beim WS Handlungsempfehlungen wurde in Abstimmung mit dem Lenkungsausschuss bewusst entschieden nicht einzelne Kooperationspartner aufzulisten. Es wird auf den Punkt „Freizeit in der schulischen Tagesbetreuung“ im Empfehlungskatalog des BMUKK (-> dem Thema ist ein eigenes Kapitel gewidmet) verwiesen. **Ergänzung:** Im Kapitel 4.4 Empfehlungen (Zeitdimension) wird der Punkt ein Zeitfenster für außerschulische Aktivitäten einzuplanen ergänzt.
Hinsichtlich der **Nachvollziehbarkeit der Empfehlung betreffend Mitteldimension** ist anzumerken, dass die Empfehlungen scheinbar leider nur den Status quo beschreiben. Bei einer derart überzeugenden Anzahl von stark positiven und positiven Gesundheitsauswirkungen erscheint ein noch stärkerer Ausbau der GTS angebracht. Wenn, wie durch den Bericht angegeben, im Jahr 2018/19 nur ca. 5 Prozent der SchülerInnen in der Primarstufe 1 davon profitieren, bleibt die GTS ein Minderheiten-Programm, das womöglich jene, die den größten Nutzen daraus ziehen könnten, nicht erreicht (vgl. Empfehlungen des Rohberichts, S. 56). Um Mittel für den Ausbau der GTS freizusetzen, bedarf es aus Sicht der stellungnehmenden Organisation längst überfälliger Strukturreformen, sowohl im Bildungssystem als auch in anderen Politikfeldern.	**Anmerkung:** Eine notwendige Strukturreform betrifft alle Schulformen und nicht nur die GTS.

Hinsichtlich der **Empfehlungen betreffend Personaldimension** erachtet die stellungnehmende Organisation eine stärkere Betonung der Adaptierung der PädagogInnen-Ausbildung als sinnvoll. Allen angehenden PädagogInnen müssen bereits in der Ausbildung (nicht erst durch Fort- und Weiterbildung) die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden, damit sie später in einer GTS eingesetzt werden können.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.6 Empfehlungen (Personaldimension) wird die spezielle Ausbildung stärker betont.
Die Faktoren **Sicherstellung und Ausbau von Beteiligungsmöglichkeiten für SchülerInnen und die Stärkung der SchulpartnerInnenschaft** stellen für die stellungnehmende Organisation einen Dreh- und Angelpunkt der GTS dar. Nur wenn diese Empfehlung quer durch alle Maßnahmenbereiche berücksichtigt wird, können Reformen nachhaltig greifen und die GTS breitenwirksam gelingen.	**Anmerkung:** Die Themen Partizipation und innerschulische und außerschulische Kooperation werden im Kapitel 4. Empfehlungen als wichtige Voraussetzung erwähnt.
Nicht zuletzt will die die stellungnehmende Organisation noch anmerken, dass im öffentlichen GTS-Diskurs stets verschiedene Schulformen (verschränkte Form vs. HTS mit Nachmittagsbetreuung) vermischt werden. Hier bedarf es nicht nur einer **Informations- und Bewusstseinsarbeit** in Richtung Eltern, sondern vor allem auch **politischer EntscheidungsträgerInnen**. Von jenen, die diese inhaltliche Unschärfe wissentlich in Kauf nehmen, wird stellungnehmende Organisation weiterhin „Gute Bildung für alle!“ und damit eine klares bildungspolitisches Bekenntnis zu Reformen einfordern.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.1 Empfehlungen (gesellschaftliche Dimension) wird der Punkt Informations- und Bewusstseinsarbeit in Richtung politische EntscheidungsträgerInnen ergänzt.
Es sollte in den Empfehlungen stärker herausgearbeitet werden, welche Rahmenbedingungen es braucht, damit insb. sozial Benachteiligte von potenziellen positiven Gesundheitsauswirkungen der Ganztagsschule profitieren können bzw. potenziell negative Auswirkungen für diese Gruppe möglichst minimiert werden. Hierbei könnte auf die in Kap. 3.4 dargestellten Ergebnissen Bezug genommen werden. Die Verbesserung der Chancengerechtigkeit ist ein zentraler Grundsatz der GFA und sollte daher nach Möglichkeit auch Berücksichtigung bei den Empfehlungen finden.	**Ergänzung:** Im Kapitel 4. Empfehlungen wird vor allem in den Punkten ‚politische Steuerung‘, ‚schulische Steuerung‘, ‚Unterrichtsgestaltung‘ und ‚individuelle Förderung‘ stärker darauf verwiesen, welche Rahmenbedingungen es braucht, damit insb. sozial Benachteiligte von potenziellen positiven Gesundheitsauswirkungen der Ganztagsschule profitieren können.
Eine grafische Darstellung der zentralen Empfehlungen aus der GFA würde den sehr gut gelungenen GFA-Bericht abrunden und könnte nach Möglichkeit am Ende von Kap. 4 ergänzt werden.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4. Empfehlung wird nur das Modell, das als strukturelle Rahmen dient, grafisch dargestellt. Die zentralen Empfehlungen werden in der Zusammenfassung beschrieben.

Wir sind allerdings der Meinung, dass die Anzahl und Auswahl der Pilotschulen nicht repräsentativ und dadurch bezüglich der Praxistauglichkeit nur bedingt aussagekräftig ist und schließen uns daher der Empfehlung an, weitere Untersuchungen mit Pilotschulen an sozialen Brennpunkten und an ländlichen Standorten durchzuführen.	**Anmerkung:** Die SchülerInnenbefragung ist nur eine Quelle der GFA. Die Initiierung von Pilotschulen an sozialen Brennpunkten und ländlichen Standorten ist als Empfehlung im Kapitel 4.2 (politische Steuerung) formuliert.
VOR Umstellung auf Ganztagsschulbetrieb: Verpflichtende Standortüberprüfung, Qualitätskriterien-Katalog, Evaluierung. Es scheint durchaus sinnvoll, Eltern besser über Ganztagsschulen zu informieren und aufzuklären. Allerdings sollte damit Hand in Hand eine Prüfung der Schulstandorte gehen, bei der abgeklärt wird, ob eine Schule überhaupt in der Lage ist, einen qualitätsvollen Ganztagsbetrieb anzubieten (Qualitätskriterien-Katalog). Ebenso würden wir eine begleitende Evaluierung begrüßen. Der wichtigste Faktor für eine gesundheitsförderliche Ganztagsschule ist unserer Meinung nach die Qualität am Schulstandort! Wenn die Ganztagsschule die aufgezeigten, erhofften Verbesserungen bringen soll, ist sie von Qualität noch abhängiger als die sogenannte Halbtagsschule	**Ergänzung:** Im Kapitel 4.2 Empfehlungen (Steuerungsdimension) wird die Wichtigkeit der Standortprüfung (Qualität des Standortes) betont und die begleitende Evaluation als neuer Punkt ergänzt.
Dazu ist es **vor** Einführung der Ganztagsschule oder Nachmittagsbetreuung notwendig, entsprechende Rahmenbedingungen an den Schulen zu schaffen: 1. Ausreichend geeignete Räumlichkeiten mit Freizeitbereichen "wie zu Hause", Rückzugs- und Ruhebereiche, Kommunikationsbereiche, Bewegungsbereiche, insbesondere auch Bewegungsräume im Freien, ausreichend unterschiedliche Bewegungsangebote. 2. Angebot einer warmen Mittagsverpflegung im Sinn des Konzepts "Gesunde Küche (des stellungnehmenden Bundeslandes)", Angebot eines gesundheitsfördernden Schulbuffets und entsprechende Getränkeversorgung im Sinn des Projekts "Unser Schulbuffet" der AGES und des Bundesministeriums für Gesundheit, eventuell Frühstück. Entsprechende Speiseräume sind unbedingt einzurichten. Das Mittagessen "am Gang" oder in kurzfristig nur immer für diese Zeit umgewandelten Aufenthalts- oder Klassenräumen ist eine Zumutung für alle Kinder und Lehrkräfte. 3. Durch die relativ hohe Anzahl chronisch kranker Kinder und Kinder mit anderen besonderen Bedürfnissen sind regelmäßige Sprechstunden von Schulärztinnen und Schulärzten und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen notwendig, weiters deren Einbindung in das Schulteam, ebenso regelmäßige Kommunikationsmöglichkeit zwischen Eltern, Pädagogen/innen, Schulärztinnen und Schulärzten und Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. 4. Ebenso ist die Durchführung von langfristigen Schulkonzepten zur psychosozialen Gesundheit und Suchtprävention im Schulalltag notwendig. Die Planung und Umsetzung dieser Konzepte sind unter der Federführung der zuständigen Schulbehörde durchzuführen. In der Realität sind die geforderten Voraussetzungen an vielen Schulen nicht gegeben.	**Anmerkung ad 1 und 2**): Im Kapitel 4.5 Empfehlung (Raumdimension) wird die Bedeutung einer guten Raumkapazität und einer adäquaten Raumqualität für SchülerInnen und PädagogInnen als Empfehlung formuliert und bei der Inhaltsdimension auf die Qualität der Verpflegung und Bewegung für eine gesunde Lebensweise eingegangen. **Ergänzung:** Im Kapitel 4.6 Empfehlungen (Personaldimension) werden als wichtige Professionen SchulärztInnen und SchulpsychologInnen ergänzt. **Anmerkung:** Im Projektteam wurde entschieden das Thema Suchtprävention nicht gesondert anzuführen.

Zur Umsetzung dieser Rahmenbedingungen und Voraussetzungen im Bereich Bewegung, Ernährung, psychosozialer Gesundheit und Suchtprävention stellt auch das Projekt "Gütesiegel Gesunde Schule des stellungnehmenden Bundeslandes" eine Grundlage für die entsprechend geforderten Qualitätskriterien dar.	**Anmerkung:** Im Kapitel 4.7 Empfehlungen (Inhaltsdimension-Ernährung) wird auf den „Qualitätsstandard für die Schulverpflegung“ (2013) verwiesen.

Sonstige Rückmeldungen, die sich nicht auf die vier Fragen bezogen

Stellungnahmen	Berücksichtigung im Bericht
Einschränkend muss vorab gesagt werden, dass es grundsätzlich für ein Kollegen-Review nicht leicht ist, einen 70-seitigen Rohbericht mit zusätzlich 60 Seiten Anhängen bei gegebenen Zeitressourcen in einer Weise zur Kenntnis zu nehmen, die hilfreiche Kommentare ermöglicht. Allgemein gesagt, zeigen sich in diesem Bericht prinzipielle Schwierigkeiten einer GFA in einem Feld, zu bei Weitem zu wenig beforscht ist. Daher wirken die in Kapitel 4 formulierten im Ganzen gesehen reichlich spekulativ. Das gilt insbesondere für die tabellarische Übersicht im Anhang K.	**Anmerkung:** Das Projektteam ist sich bewusst, dass der Zeitrahmen knapp bemessen war, eine längere Frist war aufgrund des vorgegebenen zeitlichen Projektrahmens leider nicht möglich. Die methodische Herangehensweise wurde transparent im Bericht beschrieben. Auf Limitierungen wird im Kapitel 5.1 Reflexion hingewiesen.
Meiner Meinung nach eine umfassende weitblickende Arbeit! Danke herzlich!	---
Es ist bedauerlich, dass als Pendant zur „Ganztagsschule“ (GTS) der pejorative Begriff „Halbtagsschule“ (HTS) verwendet wird. Wer die Aufenthaltsdauer von SchülerInnen in einer „Ganztagsschule“ (insbesondere im Sinne der in dieser Untersuchung verwendeten Definition) mit denen einer „Halbtagsschule“ vergleicht, wird die Untauglichkeit dieses Begriffspaars eingestehen müssen.	**Anmerkung:** Das Projektteam hat sich entschieden statt HTS den neutralen Begriff Nicht GTS (NGTS) einzuführen. Die Klärung der Begriffe erfolgt über das Glossar.
Veränderung des Begriffes Halbtagesschule – eventuell Regelschule (?). Der „normale“ Schulalltag ist nicht Halbtagsschule.	**Anmerkung:** Das Projektteam hat sich entschieden statt HTS den neutralen Begriff Nicht-GTS (NGTS) einzuführen. Die Klärung der Begriffe erfolgt über das Glossar.
Bei der Analyse der Befragung ist mir der Fokus zu negativ: Beispiel: S.22: 20 % fühlen sich ungerecht behandelt – warum nicht: 80% finden sich gerecht behandelt?	**Ergänzung/Anmerkung:** Die angesprochene Textpassage wird geändert, eine Überarbeitung des gesamten Berichtes war aus zeitlichen Gründen nicht möglich.
Der in Kapitel 4.3, S. 58 erwähnte Zusatz zur 15a-Vereinbarung ist bereits in Kraft. Den genannten Punkten wäre hinzuzufügen: • Die Indexanpassung ab 2015 (höhere Förderobergrenzen für Personal und Infrastrukturmaßnahmen pro Gruppe) • Dass Personalkosten bis 18 Uhr abgerechnet werden können (bisher 16:00) • Die Ermöglichung kleinere Gruppen zu bilden, kommt insbesondere Kindern mit gesundheitlichen Problemen und/oder SPF-Bedarf entgegen • Ein ausreichendes Ausmaß an Bewegung wird explizit als Teil des pädagogischen Gesamtkonzeptes festge-	**Anmerkung:** Die genannten Punkte sind bis auf den Punt „ausreichendes Ausmaß an Bewegung“ bereits bei der Vorhabensanalyse (Kapitel 3.2.3) erwähnt. Ein Satz „Förderung von Bewegung und Sport“ aus der zitierten Pressemitteilung wird noch ergänzt.

halten	
Unter dem Motto **„Gute Bildung für alle!“** setzt sich die stellungnehmende Organisation für folgende bildungspolitische Maßnahmen ein: • der flächendeckende Ausbau einer gemeinsamen Schule für alle 10-15jährigen, die von interner Differenzierung und Individualisierung geprägt ist, • die Senkung der KlassenschülerInnen-Höchstzahl sowie mehr Begleit- und StützlehrerInnen, um die Bedürfnisse der SchülerInnen adäquat wahrnehmen und Chancengleichheit fördern zu können, • das verstärkte Angebot von ganztägigen Schulformen, die in ihrem Tagesablauf eigenständige Lern- und Bewegungsphasen beinhalten, • die Abkehr von der derzeit defizitorientierten Pädagogik hin zur Berücksichtigung aller Talente, Begabungen und Interessen in der Unterrichtsgestaltung. Lernangebote sollen u.a. kognitive, haptische, musische und soziale Aspekte beinhalten.	---