



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/Title of the Master's Thesis

„Arbeitsplatz- und raumbezogene Belastungsfaktoren als
Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschul-
lehrer*innen in Wien“

verfasst von/ submitted by

Clara-Sophie Bäuerl, BEd.

angestrebter akademischer Grad/ in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna, 2022

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

UA >066 848>

Studienrichtung It- Studienblatt/ degree
programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaften (Master)

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Katharina Resch, Bakk. MSc

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Einleitung	4
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Volksschule und die Rolle der Lehrperson.....	8
2.2 Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf	12
2.3 Belastung und Beanspruchung im Volksschulalltag	15
2.4 Modelle zur Untersuchung des Stressausmaßes	19
2.5 Raum- und arbeitsplatzbezogene Aspekte von Gesundheit	25
2.5.1 Konzeption von Raum	26
2.5.2 Räume im Forschungskontext Schule	28
2.5.3 Volksschulen in Wien	32
2.5.4 Das Konferenzzimmer	34
2.5.5 Fazit -	35
3 Methodisches Vorgehen.....	36
3.1 Forschungsdesign.....	36
3.2 Methodisch-theoretisches Fundament	38
3.2.1 Photovoice als Erhebungsinstrument	38
3.2.2 Die Segmentanalyse als Auswertungsinstrument für Fotos.....	42
3.2.3 Das problemzentrierte Interview als Erhebungsinstrument	44
3.2.4 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument für Interviews	49
3.3 Datenerhebung und Datenanalyse	53
4 Ergebnisse der empirischen Studie.....	57
4.1 Arbeitsplatzbezogenen Belastungsfaktoren.....	57
4.2 Räumliche Belastungsfaktoren.....	65
4.3 Gesundheitsförderliche Faktoren	75
5 Diskussion der Ergebnisse	78
6 Schlussfolgerung	84
Literaturverzeichnis.....	88
Internetseiten.....	95
Abbildungsverzeichnis – Literaturangaben	96
Abbildungsverzeichnis – Seiten.....	96
Anhänge.....	97

Anhang 1: Anleitung für Photovoice.....	97
Anhang 2: Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung.....	98
Anhang 3: Interview Leitfaden.....	99
Kurzfassung.....	106
Abstract	106

1 Einleitung

Schule ist in unserer westlich-demokratischen Gesellschaft ein omnipräsentes Thema; jeder von uns ist oder war in der Schule und alle haben eine eigene Meinung zu diesem Gegenstand. Der Mittelpunkt der Diskussionen rund um diesen Bereich bezieht sich zumeist auf die Schüler*innen: Der Lehrinhalt, die Unterrichtsformen und -methoden sowie die Klassenräume werden an diese angepasst, sodass die Kinder den bestmöglichen Lernerfolg erzielen und ihre Fähigkeiten und Stärken im Laufe ihrer Schulkarriere erweitern und kräftigen können. Geraten Lehrpersonen jedoch einmal in den (medialen) Fokus, so entsteht dies zumeist in einem negativen Kontext: Schlechte Schüler*innenleistungen in internationalen Vergleichsstudien, einer veralteten Methodenwahl oder eines unzureichendem pädagogischen Handelns sind oftmals Aspekte, welche öffentlich kritisiert werden. Der gesellschaftliche Blick richtet sich demnach auf die Ergebnisse der schulischen Prozesse, die potentiellen Ursachen beziehungsweise das Umfeld, durch welche diese Ergebnisse überhaupt erst entstehen, werden nur selten in der Öffentlichkeit näher kritisch beleuchtet.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich demnach mit einer der potentiellen Ursachen für mangelnde Qualität innerhalb des österreichischem Bildungssystems, der Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz. Dabei wird vor allem ein Fokus auf die räumlichen und arbeitsplatzbezogenen Gegebenheiten in den Schulen vor Ort gelegt. Das Ziel dieser Forschung besteht darin, Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz von fünfzehn Volksschullehrer*innen in Wien zu eruieren, welche die Gesundheit dieser Lehrpersonen beeinflussen und in weiterer Folge herauszufinden, wie diese spezifischen Faktoren einen veränderten gesundheitlichen Effekt auf die Lehrkräfte zeigen. Zum Thema Lehrer*innengesundheit besteht durchwegs eine ausgeprägte Forschungsliteratur, so bezieht sich diese im deutschsprachigen Bereich jedoch primär auf Sekundarstufenlehrer*innen und nicht auf die spezifischen Gegebenheiten von Pädagog*innen im Primarstufenbereich. Des Weiteren bezieht sich Schulforschung in ihrem Interesse grundsätzlich auf das Wohlergehen der Kinder, die Gesundheit von Lehrkräften wird in diesem Kontext nicht im ausreichenden Ausmaß erforscht. Neben einer Vielzahl an Faktoren ist unter anderem der subjektive Gesundheitszustand einer einzelnen Lehrperson von wichtiger Bedeutung für das tägliche pädagogische Handeln. Systemische und individuelle Belastungen beein-

trächtigen die Pädagog*innen in ihrem Lehrverhalten und haben folglich auch eine prägende Wirkung auf ihre Schüler*innen. Aus diesem Grund ist es im Sinne eines qualitativ hochwertigen Unterrichts erstrebenswert, ein besonderes Augenmerk auf die Förderung der Lehrer*innengesundheit zu legen: „Nur gesunde Lehrerinnen und Lehrer können sich den Herausforderungen des Unterrichtsalltags stellen und den Anforderungen gerecht werden“ (Schuch 2018, S.4).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt, um die persönlichen und beruflichen Umstände der Proband*innen klarer nachvollziehen zu können. Im Gegensatz zu einem quantitativen Forschungsansatz, welcher den Forschungsgegenstand möglicherweise im Vorhinein bereits zu stark eingeschränkt hätte, ermöglichte der qualitative Zugang ein offene Herangehensweise und folglich eine detailliertere Einsicht in die persönlichen Erfahrungen der Lehrpersonen. Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurden zwei Datenerhebungsinstrumente angewendet: Zunächst wurden mittels problemzentrierter Interviews verbale Daten gesammelt, wobei diese anschließend wiederum durch qualitative Inhaltsanalysen ausgewertet wurden. Anhand der zweiten Erhebungsmethode Photovoice wurden visuelle Daten erhoben und folglich mittels Segmentanalysen aufbereitet. Schlussendlich wurden die visuellen und verbalen Daten miteinander verknüpft, sodass die potentiell beeinträchtigende und belastende Umstände am Arbeitsplatz deutlicher widergespiegelt wurden.

Grundsätzlich unterteilt sich diese Masterarbeit in sechs Kapitel. Nach dieser Einleitung folgen die theoretischen Grundlagen, welche einen ersten Einblick in die Materie schaffen. In diesem Kontext werden wissenschaftliche Erkenntnisse zur Lehrer*innengesundheit sowie zu Beanspruchungen- und Belastungen im Lehrberuf behandelt. Zusätzlich werden die Arbeitsplatzbedingungen im Lebensraum Schule erläutert. Im Zuge des dritten Kapitels wird das Forschungsdesign mit der allgemeinen Zielsetzung dieser Arbeit sowie den Forschungsfragen, welche im Zuge der Forschung beantwortet werden, vorgestellt. Anschließend werden die Datenerhebungs- sowie Auswertungsinstrumente präsentiert und die tatsächliche Durchführung dieser dargestellt. Im darauffolgendem Kapitel werden die verbalen Ergebnisse in Zusammenhang mit den visuellen dargelegt und beschrieben. Anschließend werden die Ergebnisse im nächsten Kapitel mit den theoreti-

schen Grundlagen dieser Arbeit verknüpft und diskutiert. Abschließend erfolgt im sechsten Kapitel eine Schlussfolgerung der Ergebnisse und welche Implikationen aus den Erkenntnissen dieser Masterarbeit folgen.

2 Theoretische Grundlagen

Um den Arbeitsalltag von Lehrkräften und die Auswirkungen der beruflichen Umstände auf die Gesundheit dieser verstehen zu können, ist es bis zu einem gewissen Grad notwendig, das System Schule als ein Ganzes in den Blick zu nehmen. Einen wesentlichen Beitrag dazu leistet die Schulforschung, welche „mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden [versucht], die Realität von Schule und Schulunterricht aufzuklären“ (Klafki, 1983, S.281). Im deutschsprachigen Raum hat diese in den letzten Jahrzehnten sowohl im Bereich der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung einen Aufschwung erlebt. Die Entwicklung dieses breitgefächerten Forschungsbereichs manifestiert sich zum Beispiel anhand der Neuerscheinungen der Werke „Handbuch der Schulforschung“ (Helsper, Böhme, 2008) oder „Handbuch Schulforschung“ (Hascher, Idel & Helsper, 2020).

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der komplexe Bereich der Schulforschung primär auf das Forschungsfeld der Lehrer*innenforschung reduziert. Hierzu lassen sich im Handbuch der Forschung zum Lehrberuf von Terhart, Bennewitz, Rothland (2014) einige Studien, welche einen repräsentativen Einblick in die Thematik der Schul- und Lehrer*innenforschung geben, finden. Vor allem die beiden Thematiken Gesundheit und Belastung werden in der Literatur ausgiebig thematisiert und aufgearbeitet (siehe auch Frick 2015; Rothland 2007; Klusmann, Waschke 2018). Insbesondere das letzte Kapitel des Handbuchs für Forschung im Lehrberuf bietet einen tiefen Einblick in die Materie der Belastung und Beanspruchung im Lehrer*innenberuf. Dabei werden unter anderem die gesundheitliche Situation der Lehrkräfte sowie berufliche Faktoren, welche eine gesundheitliche Belastung für die Gesundheit derer darstellen könnten, durch den Gesundheitspsychologen Lehr erforscht (Lehr, 2014). Krause und Dorsemagen (2014) fokussieren sich in ihrem Unterkapitel auf die arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung innerhalb der Schule, wobei sie einige Theorien und Modelle vorstellen, mit welchen die Untersuchung der Zusammenhänge von Arbeit und Gesundheit bei Lehrer*innen ermöglicht werden kann. Diese werden ebenfalls von Van Dick und Stegmann (2007) genauer beleuchtet und beschrieben. Bei diesen beschriebenen Werken handelt es sich allerdings nur um einen Auszug aus einem mittlerweile weitreichendem Forschungsfeld. Der Bereich der Lehrer*innengesundheit zählt zu den wesentlichen Bestandteilen der empirischen Schulforschung. Durch einige Forschungsberichte konnte bereits des Öfteren dargestellt werden, wie es um die Gesundheit der österreichischen Lehrkräfte steht (Felder-Puig et al. 2017,

Griebler 2017, Havranek 2000, Hofmann et al. 2012, Scheuch et. al 2015). In diesen Studien lag der Hauptfokus primär auf der Gesundheit von Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 und 2, die Studienlage zum Gesundheitszustand der Lehrkräfte in der Primarstufe hingegen erweist sich als eher dünn.

Im folgenden Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen, welche die Basis dieser Masterarbeit bilden, dargestellt und näher beleuchtet werden. Mittels der folgenden Unterkapitel soll ein Einblick gegeben werden, welche arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren in der Volksschule ausschlaggebend sind. Das erste Unterkapitel widmet sich dabei der österreichischen Volksschule und der Rolle des Volksschullehrers/der Volksschullehrerin. Im Fokus des zweiten Unterkapitels steht die Gesundheitsförderung, wobei eine allgemeine Begriffserklärung sowie im Speziellen die Aufmerksamkeit auf die Lehrer*innengesundheit gelegt wird. Im nächsten Unterkapitel werden daran anknüpfend die Belastungs- und Beanspruchungsfaktoren des Alltags einer Volksschullehrkraft behandelt. Darauf aufbauend veranschaulicht das folgende Unterkapitel verschiedene arbeitspsychologische Modelle, welche zur Untersuchung des Stressausmaßes bei Lehrpersonen angewendet werden können. Das abschließende Unterkapitel beschäftigt sich mit den Arbeitsplatzbedingungen im Lebensraum Schule und fokussiert dabei die räumlichen Gegebenheiten sowie die baulichen Normen in Volksschulen Wiens.

2.1 Volksschule und die Rolle der Lehrperson

Bildung zählt nicht nur zu einem der wichtigsten Grundsteine des Lebens, sondern auch zu einem zentralen Recht für Kinder. Die Kinderrechte der UNICEF Österreich verdeutlichen:

„Jedes Kind hat das Recht auf Bildung. [...] Jedes Kind soll dabei unterstützt werden, den höchstmöglichen Schul- und Ausbildungsabschluss zu erreichen. Schulen sollen gewaltfrei sein und Kinderrechte respektieren. [...] Die Bildung von Kindern soll ihnen dabei helfen, ihre Persönlichkeiten, Talente und Fähigkeiten vollständig zu entwickeln. Bildung soll ihnen dabei helfen, die eigenen Rechte zu kennen und die Kulturen und Unterschiede anderer Menschen zu respektieren. Bildung soll helfen, dass alle in Frieden leben können und die Umwelt geschützt wird“ (Österreichisches Komitee für UNICEF, o.J.).

Schule trägt somit einen essenziellen Beitrag zur Bildung und Entwicklung der Heranwachsenden bei. In diesem Lebensabschnitt werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder gestärkt sowie deren Begabungen gefördert, um schließlich die Kinder zu einem aktiven und vollwertigen Mitglied der Gesellschaft zu machen: „Das Ziel des österreichischen Schulsystems ist es, Schülerinnen und Schüler den für sie individuell geeigneten Bildungsweg beschreiten zu lassen“ (BMBWF, 2019). Generell besteht für alle in Österreich lebenden Kinder eine Unterrichtspflicht von mindestens neun Jahren, wobei diese Laufbahn in drei Bereiche geteilt wird: Primäre, Sekundäre und Tertiäre Bildung. Diese lassen sich wiederum in mehrere Schultypen unterteilen, welche die Kinder durch ihre Interessen bestimmen oder aber auch durch ihre Noten bestimmt werden (ebd. 2019). Da der Fokus dieser Arbeit ausschließlich auf dem Bereich der Primarbildung liegt, werden die anderen Bereiche nur kurz erläutert.

Grundsätzlich beginnt die Unterrichtspflicht mit dem vollendeten sechsten Lebensjahr eines Kindes. Zunächst besucht das Kind die Volksschule mit einer Dauer von vier Jahren. Unter bestimmten Umständen kann ein/e Schüler*in auch ab dem vollendeten fünften Lebensjahr eine Vorschulklasse besuchen. Nach diesen vier Jahren, in welchen die Kinder eine allgemeine Grundausbildung erhalten haben sollten, wechseln sie in den Bereich der Sekundarbildung. Im ersten Abschnitt der Sekundarstufe 1 findet eine Selektion zwischen zwei Schultypen statt, welche die Schüler*innen ebenfalls für vier Jahre besuchen: Das kann zum einen die Mittelschule (MS) oder zum anderen die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) sein. Nach Absolvierung dieser weiteren vier Jahre besteht eine Vielzahl an weiteren Bildungsmöglichkeiten, wobei sich die Schüler*innen für eine weitere Bildung im Allgemeinen Bereich der AHS-Oberstufe entscheiden oder einen berufsgestützten Schwerpunkt (durch eine berufsbildende höhere Schule (BHS), ein Polytechnikum oder einen Lehrbetrieb) wählen können, diesen Bereich nennt man auch Sekundarstufe 2. Nach erfolgreichem Abschluss einer AHS-Oberstufe oder BHS wird den Schüler*innen der Zugang zum tertiären Bereich eröffnet. Diese können wiederum zwischen Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen, Kollegs und Universitäten entscheiden. Zu diesem Bereich zählt auch die Erwachsenenbildung, welche eine weitere Ausbildung im Erwachsenenalter ermöglicht (OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2021).

Der Bereich der Volksschule bildet somit den Eintritt in dieses System und legt dabei einen Grundstein für die weiteren Bildungsschritte und das Heranwachsen der jungen Menschen. In diesem höchst wichtigen Prozess wird den Kindern „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionellen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich“ (BMBWF, 2019) ermöglicht, welche auf Lehrplänen mit ausgearbeiteten Kompetenzen und Bildungsstandards aufbauen. Der Lehrplan der österreichischen Volksschulen besagt, dass

„die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich als Mitglied der Europäischen Union herangebildet werden. Sie sollen zu selbstständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (Lehrplan der Volksschule, 2012).

Wie man aus diesem Zitat entnehmen kann, trägt die Volksschule einen wesentlichen Anteil an der Eingliederung des Kindes in die österreichische Gesellschaft und zur einer Entwicklung eines demokratischen Grundverständnisses bei. In dieser prägenden Zeit werden die Heranwachsenden durch ausgebildete Lehrpersonen unterstützt und begleitet. Der Beruf des/der Lehrers*in spielt dabei eine tragende und wichtige Rolle in der Entwicklung der jungen Menschen. Nach Fricks (2015) Ermessen ist der Lehrberuf:

„Ein enorm wichtiger und für die Gesellschaft wertvoller Beruf: Er ist maßgebend für die Entwicklung der Gesellschaft (z.B.: seine Bildungs-, Sozialisations- und Integrationsfunktion) und unterstützt die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Die Schule trägt – neben der Erfüllung des Bildungsauftrages – im besten Fall zum Wohlbefinden und zum Erlangen vielfältiger Kompetenzen der Kinder bei und hilft ihnen zu einem mündigen, selbstverantwortlichen und befriedigenden Leben“ (ebd., S.9).

Infolgedessen wird ersichtlich, dass Lehrer*innen vor allem im Bereich der Volksschule einen grundlegenden Beitrag zur Entwicklung der Kinder leisten. Die mit dieser Aufgaben einhergehende Rollenerwartung an die Lehrperson ist jedoch keine in Stein gemeißelte, sondern passt sich an die Anforderungen und Erwartungen der jeweiligen Bezugsgruppen wie Eltern, Schüler*innen, Kolleg*innen, Schulleitung sowie Politik, Gesellschaft und Wirtschaft an. Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Rollenbilder einer Lehrperson kann es zu Unklarheiten und Konflikten im Umgang mit diesen bei den Pädagog*innen kommen, was wiederum eine Überforderung für diese darstellen kann. Durch die veränderten Rollenerwartungen ist es essentiell, dass die Lehrer*innen einen bewussten Umgang mit den jeweiligen Anforderungen erlernen, um ihr eigenes pädagogisches Handeln zu professionalisieren und um eine vertiefte Einsicht in die eigenen beruflichen Tätigkeiten erhalten zu können (Perkhofer-Czapek, Potzmann 2016).

Zu dem weitreichenden Aufgabenspektrum einer Lehrkraft zählen nicht mehr nur das Unterrichten und das Erziehen der Kinder, durch die stetige Erweiterung des Lehrplans und der schulischen Aufgabenfelder sowie den Erwartungen und Ansprüchen an eine gute Schulbildung der Kinder dehnt sich der Aufgabenbereich der Lehrkräfte immer weiter aus. Es wird eine genaue Unterrichtsplanung und -durchführung erwartet, in welcher die Lehrperson auf die individuellen Fähigkeiten der Kinder eingeht, zusätzlich sollen die Schüler*innen dabei von den Lehrer*innen erzogen werden und sich gewisse erstrebenswerte Eigenschaften aneignen. Nicht zu vergessen sind die Beurteilung und Beratung der Schüler*innen im Laufe ihrer gesamten Schulzeit und der stetige Austausch mit den Eltern. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und der eigenen Schule durch Arbeit an der Schulentwicklung dürfen im Aufgabenfeld einer heutigen Lehrperson nicht vergessen werden (Rothland, Terhart 2007).

Neben den breitgefächerten Erwartungen erweist sich die geringe öffentliche Anerkennung dieser Berufsgruppe innerhalb deutschsprachiger Länder als ein belastender Faktor. Friedrich (2008) spricht von einem negativen Image der österreichischen Lehrkräfte, welches er selbst als ein primäres Problem der Schule ansieht. Seiner Meinung nach, sollte „die wichtigste Aufgabe der Lehrer für die Zukunftsaussichten unserer Kinder deutlich [mehr] ins Bewusstsein“ (ebd. 2008, S.20) gerufen werden. Jedoch wird diese Berufsgruppe durch zahlreiche Klischees sowie Vorurteile immer wieder in ein negatives Licht

gerückt: „Lehrer, so die negative Gesamtaussage, verfügen über nicht ausreichende Fähigkeiten und Kenntnisse, arbeiten insgesamt wenig, verdienen dabei aber viel und sind häufig krank“ (Rothland, Terhart 2007, S.23). Wird in Zeitungsartikeln oder anderen Medien allgemein über Schule und den Unterricht berichtet, so wirken die Beschreibungen meist weniger negativ. Warum dies so ist und warum nicht alle Lehrer*innengruppen das gleiche Ansehen genießen, könnte mutmaßlich an der differenzierten Wahrnehmung der Menschen und ihrer eigenen Erfahrungen mit diesen Berufsgruppen liegen, was allerdings nur spekuliert werden kann (ebd. 2007). Trotz der bedeutenden Rolle der Volksschullehrkräfte wird diese Berufsgruppe im Vergleich mit anderen Professionen durch ihr allgemein Negativ-Image auf der Skala des öffentlichen Ansehens am unteren Ende angesiedelt und die Pädagog*innen müssen daher mit viel Kritik umgehen. Schmitz, Voreck (2011) beschreiben:

„Zur Erfahrung einer geringen Anerkennung in der Gesellschaft kommt die Erfahrung der Lehrer, dass einige Verbände meinen, über DIE Lehrer klagen und mitreden zu müssen. Es dürfte kaum einen Bereich geben, in dem so viele „Pressure-Groups“ sich tummeln wie im Bereich Schule“ (ebd. 2011, S.136).

Diese gesellschaftliche Kritik, der ständige Druck, sich gegenüber anderen beweisen zu müssen und das breitgefächerte Aufgabenspektrum können die Gesundheit der Lehrpersonen negativ beeinflussen. Allerdings kann vor allem die subjektive Gesundheit einer Person einen wesentlichen Beitrag in der Entgegenwirkung gegen all diese belastenden Situationen leisten und durch Gesundheitsförderung kann ein angenehmes und gesundes Arbeitsklima für alle Beteiligten geschaffen werden. Da auch Gesundheit zu einem essenziellen Menschengrundrecht zählt, soll dieser Aspekt im nächsten Unterkapitel näher erläutert werden.

2.2 Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrberuf

„Gesundheit ist ein komplexes Phänomen, das alle Lebensbereiche betrifft und für die Berufstätigkeit einen hohen Stellenwert hat“ (Klusmann, Waschke 2018, S.8). Nicht nur das persönliche Leben, auch die berufliche Situation und Umwelt einer Person werden durch diesen Faktor beeinflusst. Je nach Ausprägung des persönlichen und beruflichen Verhaltens sowie der Gestaltung der arbeitsplatzbezogenen Rahmenbedingungen kann dies zu einem positiven Einfluss als auch zu negativen Auswirkungen auf die Gesundheit

führen. Besonders im Arbeitsumfeld Schule stehen die beiden Faktoren Bildung und Gesundheit in einem engen Verhältnis miteinander. Vorerst wurde der Fokus in der Forschung vor allem auf die Gesundheit der Schüler*innen gelegt, seit einiger Zeit findet jedoch auch die Gesundheitsförderung im Bereich der Lehrenden immer mehr Gehör. Sie zählen zu den Schlüsselfiguren in diesem Bereich, welche großen Einfluss auf die Qualität einer Schule und des Unterrichts selbst nehmen und somit einen essenziellen Beitrag für gute und gesunde Schulen leisten. Aus diesem Grund wäre es wichtig, weiterhin nicht nur das persönliche Interesse der Lehrer*innen zu diesem Thema zu wecken, sondern auch die Schulforschung und Bildungspolitik in diesem Bereich zu sensibilisieren (ebd. 2018).

Der Begriff Gesundheit wird je nach Bereich unterschiedlich aufgefasst und ist „kein eindeutig definierbares Konstrukt“ (Nieskens, Rupprecht, Erbring, 2012, S.41). Früher wurde der Begriff vorwiegend pathogen¹ aufgefasst und mit der Abwesenheit von Krankheiten verstanden. Mittlerweile hat sich ein weitgehend positiver Gesundheitsbegriff (salutogen²) durchgesetzt, welcher sich nicht nur auf das Freisein von Krankheiten fokussiert, sondern überwiegend den „Zustand völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens“ (WHO, 2021) einer Person beschreibt. Die Salutogenese beschäftigt sich nicht mehr rein mit den Ursachen einer Erkrankung, sondern vorwiegend mit der Frage, wie ein Mensch gesund bleiben kann (ebd. 2012).

Wie schon die Definition der WHO ausdrückt, steht Gesundheit in einem engen Verhältnis mit dem Wohlbefinden einer Person. Nieskens, Rupprecht, Erbring (2012) beschreiben, dass der Zustand des Wohlbefindens einer Person nur

„dann gegeben ist, wenn die Person sich im Einklang mit den körperlichen, seelischen, sozialen und kognitiven Bereichen ihrer Entwicklung, den eigenen Möglichkeiten, Zielen und den äußeren Lebensbedingungen, wie z.B. sozioökonomische Lage, Wohnbedingungen, Bildungsangebote, Arbeitsbedingungen und private Lebensformen, befindet“ (ebd., S.43).

¹ „Pathogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung einer Krankheit führen“ (Nieskens, Rupprecht, Erbring, 2012, S.42).

² „Salutogenese: Beschreibung von Faktoren, die zur Entstehung (Genese) und Erhaltung von Gesundheit führen“ (Nieskens, Rupprecht, Erbring, 2012, S.42).

Grundsätzlich handelt es sich bei dem gesundheitlichen Befinden einer Person nie um einen statischen Zustand, sondern um ein ständig sich weiterentwickelnden Prozess, welcher regelmäßig neu abgestimmt werden muss (Frick 2015). Dabei ist es von Nöten, dass „Gleichgewicht sowohl innerhalb der Person als auch zwischen der Person und den jeweiligen Umweltgegebenheiten“ (Kaluza 2011, S. 7) immer wieder erneut weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass sich die Gesundheit eines Menschen immer auf den physischen sowie psychischen Zustand der Person bezieht: „There is no health without mental health“ (Nieskens, Rupprecht, Erbring, 2012, S.43).

Aus psychologischer Perspektive wird Gesundheit nicht nur als ein dynamisches Gleichgewicht, sondern zusätzlich als ein lebenslanger Entwicklungsprozess verstanden, in welchem die Wirksamkeit der Person selbst im Fokus steht. Durch verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und Charakterzüge des Menschen selbst können die alltäglichen Herausforderung erfolgreicher gemeistert werden, ohne dass dabei eine gesundheitliche Belastung entsteht. Aus diesem Grund wird Gesundheit als eine dynamische Balance zwischen der Umwelt, der sozialen Lebenswelt und dem Selbst einer Person verstanden (ebd., 2012). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, mit Hilfe welcher Faktoren die Gesundheit der Lehrkräfte auf individueller sowie organisatorischer Ebene gefördert und präventiv gestärkt werden können, um negativen Einflüssen auf die Gesundheit dieser entgegenzuwirken und gesundheitliche Belastungen am Arbeitsplatz bestmöglich verhindern zu können.

Dieser entscheidenden Frage ging die Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen nach und kristallisiert in ihrer Broschüre zwei Ebenen der Gesundheitsförderung heraus (Schuch, 2018). Durch einen Zusammensetzung von individuellen- sowie organisationsspezifischen Maßnahmen sollen Belastungen und Beanspruchungen für Lehrpersonen am Arbeitsplatz in der Schule minimiert und gleichzeitig persönliche Ressourcen gestärkt werden (ebd., 2018). Auch Fraundorfer (2021) erkennt in Bezug auf die Gesundheitsförderung von Lehrer*innen, dass hierbei Ansätze auf systemischer und individueller Ebene kombiniert werden müssen. Auf der individuellen Ebene geht es vorwiegend darum, sich selbst körperlich sowie psychisch fit zu halten. Dazu gehören ein gesunder Lebensstil, ein effektives Zeitmanagement und die regelmäßigen Erholungsphasen sowie weitere Aspekte. Die subjektive Gesundheit einer Person trägt zu einem wesentlichen Teil bei der Bewältigung von belastenden und herausfordernden Situationen

bei. Auf Organisationsebene gilt es, die Arbeitsplatz- sowie die Rahmenbedingungen in der Schule zu evaluieren und gegebenenfalls bestmöglich zu gestalten. In diesem Zuge spielen vor allem Schulqualität und -entwicklung eine tragende Rolle. Um auf organisatorischer Ebene eine Veränderung anstoßen zu können, benötigt es optimalerweise ein starkes, kollegiales Team, welches gemeinsame Ziele verfolgt, ein gutes soziales Schulklima, eine gesundheitsförderliche Raumgestaltung, welche Rücksicht auf die Bedürfnisse aller Beteiligten nimmt sowie eine gute Zusammenarbeit mit der Elternschaft (Schuch, 2018).

Mit Hilfe der zahlreichen Beiträge und des breiten Fortbildungsangebots zur Lehrer*innengesundheit³ besteht für Lehrpersonen die Möglichkeit, sich auf schulischer sowie privater Ebene mit dieser Thematik zu beschäftigen. Dennoch wäre eine aktive Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen und eine Zusammenarbeit vor Ort erstrebenswert, um diese Informationen bewusst an den Schulstandorten zu reflektieren, um einen aktiven Beitrag zur Förderung der Gesundheit der Lehrkräfte in den jeweiligen Schule leisten zu können (Fraundorfer, 2021).

Im dynamischen Prozess der Gesundheitsförderung spielt vor allem die eigene Einschätzung, also die subjektive Wahrnehmung des eigenen Gesundheitszustands, eine tragende Rolle. Sie beeinflusst den Umgang und das jeweilige Verhalten einer Person in bestimmten Situationen (Frick, 2015; Klusmann, Waschke 2018). Aus diesem Grund behandelt das folgende Kapitel Belastungen und Beanspruchungen im Arbeitsalltag einer Lehrperson.

2.3 Belastung und Beanspruchung im Volksschulalltag

Wie bereits in den vorigen Kapiteln erläutert, zählt der Lehrberuf neben vielen anderen Berufsgruppen zu einem „psychisch besonders anstrengende[n] Beruf mit der großen Gefahr der übermäßigen Erschöpfung“ (Frick 2015, S.29). Das eigene Wohlbefinden und die Gesundheit einer Lehrperson sind in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da sie ausschlaggebend für den Umgang mit Schüler*innen und deren Gesundheit sowie

³ Fortbildungsangebote zum Thema Lehrer*innengesundheit in Wien: <https://wohlfuehlzone-schule.at/veranstaltungen>, https://kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Beratungszentren/Kompass/FB_Kompass_Wien_22_23_V2.pdf

für das berufliche Verhalten sein können (Fraundorfer, 2021). Durch genaueres Betrachten des Gesundheitszustands einer Lehrkraft und den arbeitsplatz- sowie raumbezogenen Belastungsfaktoren können eventuelle Störfaktoren aufgewiesen und gegebenenfalls vermindert oder gar gestoppt werden. Bevor jedoch diese Störfaktoren herauskristallisiert werden können, muss ein Grundverständnis für Begrifflichkeiten wie Stress, Belastung und Beanspruchung vorhanden sein. Daher setzt dieses Unterkapitel den Fokus zum einen auf die Erfassung einer allgemeinen Ausprägung dieser Ausdrücke und zum anderen wird im Anschluss ein Schwerpunkt auf Stress und Belastung im beruflichen Alltag eines/r Lehrer*in gesetzt.

Schon seit einigen Jahren rücken Begriffe wie Belastung, Beanspruchung und Stress immer mehr in den Fokus der Lehrer*innenforschung (Krause, 2003; Rothland, 2007; Frick, 2015; Cramer, Friedrich, Merk, 2018 uvm.). Diese Begrifflichkeiten werden dabei oft Seite an Seite verwendet oder sogar manchmal als Synonyme füreinander benützt, jedoch werden hier unterschiedliche Konzepte verstanden. Aus Sicht der Arbeitspsychologie wird „zwischen belastenden Gegebenheiten am Arbeitsplatz (Belastung) und deren nachteiligen Wirkungen auf die Person (Beanspruchung) unterschieden“ (Fraundorfer 2021, S.6). In diesem Konzept wird unter einer Belastung die subjektive Befindlichkeit, welche von der einzelnen Person als unangenehm erlebt wird, beschrieben. Krause (2003) beschreibt Belastungen als „alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen [...], die unabhängig vom Individuum existieren und potentiell Beanspruchung hervorrufen“ (ebd., S.256). Eine Beanspruchung hingegen ist in diesem Sinne eine Anforderung, welche durch eine belastende Situation hervorgerufen wurde, zu verstehen, welche personale oder berufliche Folgen mit sich bringt. Somit versteht man unter einer psychischen Belastung „die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken“ (Nieskens, Rupprecht, Erbring, 2012, S. 51). Als Beanspruchung wird „die individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung im Menschen in Abhängigkeit von seinen individuellen Voraussetzungen und seinem Zustand (Ressourcen)“ (ebd. 2012, S. 51) bezeichnet.

Rothland (2007) versteht dies ähnlich, er geht davon aus, dass Stress

„alle möglichen Formen von Umweltanforderungen ausdrücken [kann], wissenschaftlich würde man dabei von (potenziellen) Stressoren oder Belastung sprechen. Andererseits wird im Alltag mit ‚Stress‘ ausgedrückt, dass man sich unter den Anforderungen der Umwelt, also den Stressoren, tatsächlich belastet fühlt, weil diese die eigenen Ressourcen übersteigen – wissenschaftlich würde man hier von Beanspruchung reden“ (ebd., S.35).

Stress kann unter anderem im Alltag auch als ein Symptom dieser Beanspruchung wahrgenommen werden, welche durch Belastung zuvor hervorgerufen wird, wissenschaftlich nennt man dies Stressreaktionen (ebd. 2007). Zusätzlich zu diesen Definitionen unterscheidet man in der Literatur auch zwischen zwei Komponenten der Belastung, der personalen oder beruflichen. Bei der personalen oder auch subjektive Belastung genannt, handelt es sich um ungünstige Persönlichkeitsmerkmale oder bestimmte Erfahrungen, die eine Person im Leben erlebt hat. Als berufliche oder objektive Belastungen wiederum werden Bedingungen beschrieben, welche von außen auf die Person einwirken. Auch bei den Folgen der Beanspruchung wird zwischen personalen und beruflichen Folgen unterschieden. So gibt es kurzfristige und langfristige personale Beanspruchungsfolgen, welche sich durch bestimmte Verhaltensmuster, Emotionen oder die Leistungsfähigkeit einer Person äußern. Berufliche Folgen beschreiben die negative Einstellung einer Person bezüglich der Arbeitsmoral, was wiederum in einer frühzeitigen Kündigung oder Pensionierung sowie einer niedrigen Produktivität in der Arbeit resultieren kann (Cramer et al., 2007). Zusammenfassend beschreiben Cramer et al. (2018): „Das Ausmaß der Beanspruchung ist abhängig von der subjektiven Bewertung der objektiven Belastung vor dem Hintergrund der individuell verfügbaren Ressourcen“ (ebd. 2018, S.10). Das bedeutet, dass tägliche Belastungen im Arbeitsumfeld sich auf die Person auswirken und durch fehlende Ressourcen zu einer Beanspruchung mit personalen oder beruflichen Folgen führen kann, was im Allgemeinen bei vielen Arbeitnehmer*innen als Stress empfunden wird. Entscheiden in diesem Kontext ist jedoch die vorhandene Anpassungsfähigkeit der Pädagog*innen, denn wenn die vorhandenen Fähigkeiten überstiegen werden, werden Erlebnisse erst als belastend empfunden (Fraundorfer 2021).

Der schulische Alltag erweist sich für viele Lehrkräfte als eine Herausforderung, doch welche Faktoren belasten unsere Lehrer*innen maßgeblich? In der Literatur werden oft Stressoren als „Merkmale der Arbeitssituation [genannt], die das Auftreten negativer Beanspruchungen bei arbeitenden Menschen wahrscheinlicher machen“ (Krause, Dorsemagen, Bariswyl, 2013, S. 61). Krause, Dorsemagen, Baeriswyl (2013) gehen dabei von drei Haupteinflussfaktoren aus: Arbeitsbezogene, personenbezogene und außerberufliche Einflüsse. Unter arbeitsbezogenen Einflussfaktoren sind „Aspekte gemeint, die sich auf die Tätigkeit der Lehrkräfte auswirken“ (ebd. 2013, S.66). Darunter fallen zum Beispiel Arbeitszeiten, arbeitshygienische Variablen in der Klasse wie Luftverhältnisse, der Lärmpegel oder auch die Klassenraumgröße, aber auch negatives Schüler*innenverhalten und Unterrichtsstörungen. Unter personenbezogenen Einflüssen werden Angaben zur Person selbst verstanden, so wie demographische Details wie Alter, Berufsalter und Geschlecht. Außerdem zählen hierzu auch individuelle Aspekte der Person wie Charaktereigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und persönliche Kompetenzen, wodurch sich die Person eigene Bewältigungsstrategien aneignet. Unter außerberuflichen Faktoren werden „alle tätigkeitsbezogene Einflüsse außerhalb des Berufs, die Auslöser von Beanspruchung sein können“ (ebd. 2013, S.70), verstanden. Darunter fallen besondere Lebensereignisse oder auch oft Konflikte zwischen dem Arbeits- und Privatleben der betroffenen Personen (ebd. 2013). Ähnlich sehen dies auch Hennig und Keller (1995), sie gehen davon aus, dass vorwiegend interpersonelle, emotionale und soziale Stressoren in der Forschung berücksichtigt und untersucht werden. Dennoch sind die physikalischen Faktoren⁴ und ihr Einfluss auf die Gesundheit der beteiligten Personen nicht zu unterschätzen (ebd. 1995). Im Rahmen dieser Arbeit bezieht sich der Forschungsfokus vorwiegend auf die arbeitsbezogenen oder auch physikalischen Einflussfaktoren, welche sich auf die Gesundheit der Arbeitnehmer*innen auswirken. Da gleichwertige Situation nicht zwingend zum selben Stressempfinden führen, behandelt das folgende Kapitel unterschiedliche Modelle zur Untersuchung des Stressausmaßes, welche einen möglichen Erklärungsansatz für diesen Umstand liefern.

⁴ Unter physikalischen Stressoren werden Umgebungsmerkmale, wie „Raummangel, Dichtestreß [sic], schlechte Lichtverhältnisse, hoher Lärmpegel und schlechtes Raumklima“ (Hennig, Keller 1995, S.38) verstanden.

2.4 Modelle zur Untersuchung des Stressausmaßes

Das nun vorliegende Kapitel schließt an die Thematik der Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf an und zeigt, wie Stress in Form von unterschiedlichen Modellen wissenschaftlich ermittelt werden kann. Mithilfe dieser Modelle kann das Ausmaß an Stress und Belastung einer Person wissenschaftlich erfasst und dargestellt werden. Dabei ist zu beachten, dass belastende Situation von verschiedenen Personen unterschiedlich wahrgenommen und je nach Persönlichkeit und externen Umständen des Menschen „als positive Herausforderung oder negative Beanspruchung“ (Schuch, 2018, S.6) empfunden werden können.

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden drei theoretische Modelle vorgestellt, welche das Ausmaß an Stress am Arbeitsplatz aufgrund der unterschiedlichen Verhaltens- und Umgangsformen einer Person eruieren. Dabei handelt es sich bei dieser Auswahl nur um einen Bruchteil dieses weitreichenden Forschungskomplexes, welcher durch diese drei präsentierten Modelle nicht in vollem Ausmaß dargestellt wird. Die Begründung für die Auswahl dieser drei Modelle liegt in den unterschiedlichen aufeinander aufbauenden Schwerpunkten. Das Rahmenmodell nach Rudow (1994) behandelt primäre Belastungen sowie Beanspruchungen und mit welchen Reaktionen das Subjekt auf diese reagiert. Das Transaktionale Stressmodell nach Lazarus (1995) erweitert diesen Ansatz und teilt den Prozess der Stressbewertungen in drei Phasen ein. Bei diesen beiden Modellen steht der individuelle Prozess, in welchem die Belastungen verhindert oder zugelassen werden, im Vordergrund, die organisationspsychologischen Ansätze wie bestimmte Anforderungen und Merkmale am Arbeitsplatz werden jedoch nicht erwähnt. Das dritte Modell, das Systemische Anforderungs-Ressourcen Modell (SAR-Modell) nach Becker (2003) beseitigt diese Schwäche und berücksichtigt ebenfalls die Umwelt des Individuums. Anhand der zentralen Theorien und Modelle kann ein besseres Verständnis des beruflichen Wohlbefindens auf zwei unterschiedlichen Ebenen erlangt werden. In diesem Zuge werden sowohl die individuellen Bedürfnisse einer Person als auch die Merkmale der beruflichen Umwelt für das Wohlbefinden einer Person als verantwortlich angesehen (Klusmann, Waschke, 2018).

Beim ersten Modell handelt es sich um das Rahmenmodell nach Rudow (1994), welches eine „theoretisch-methodologische Grundlage für die Belastungs-/Beanspruchungsforschung im allgemeinen [sic] und im besonderen [sic] für den Lehrberuf“ (Rudow 1994, S.40) darstellt und daher für viele weitere Modelle als Fundament gilt. Hierbei wird zwischen subjektiven und objektiven Beanspruchungen im Lehrberuf unterschieden:

„Die objektive Belastung ist zunächst alles, was auf die Lehrkraft in Form von Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen einwirkt. Durch den Prozess der Widerspiegelung wird die objektive Belastung in die subjektive Belastung überführt“ (Van Dick, Stegmann 2007, S.34).

In dieser Phase der Widerspiegelung werden verschiedene subjektive Handlungsvoraussetzungen der Person, wie zum Beispiel das emotionale und körperliche Befinden, die soziale Kompetenz oder auch die Berufserfahrung der Person, berücksichtigt. Schließlich resultiert aus der subjektiven Belastung die Beanspruchungsreaktion sowie anschließend die Beanspruchungsfolgen, welche sich von Lehrkraft zu Lehrkraft unterscheiden (ebd., 2007). Reagiert der/die Pädagog*in auf die Belastung in einer negativen Weise, so kann dies wiederum in einer chronischen Beanspruchungsfolge wie etwa einem Burnout enden. Positive Bewertungen hingegen führen zu einem optimistischen Zugang, welcher bei der Bewältigung dieser Anforderungen Hilfe leistet (Cramer et. al, 2018).

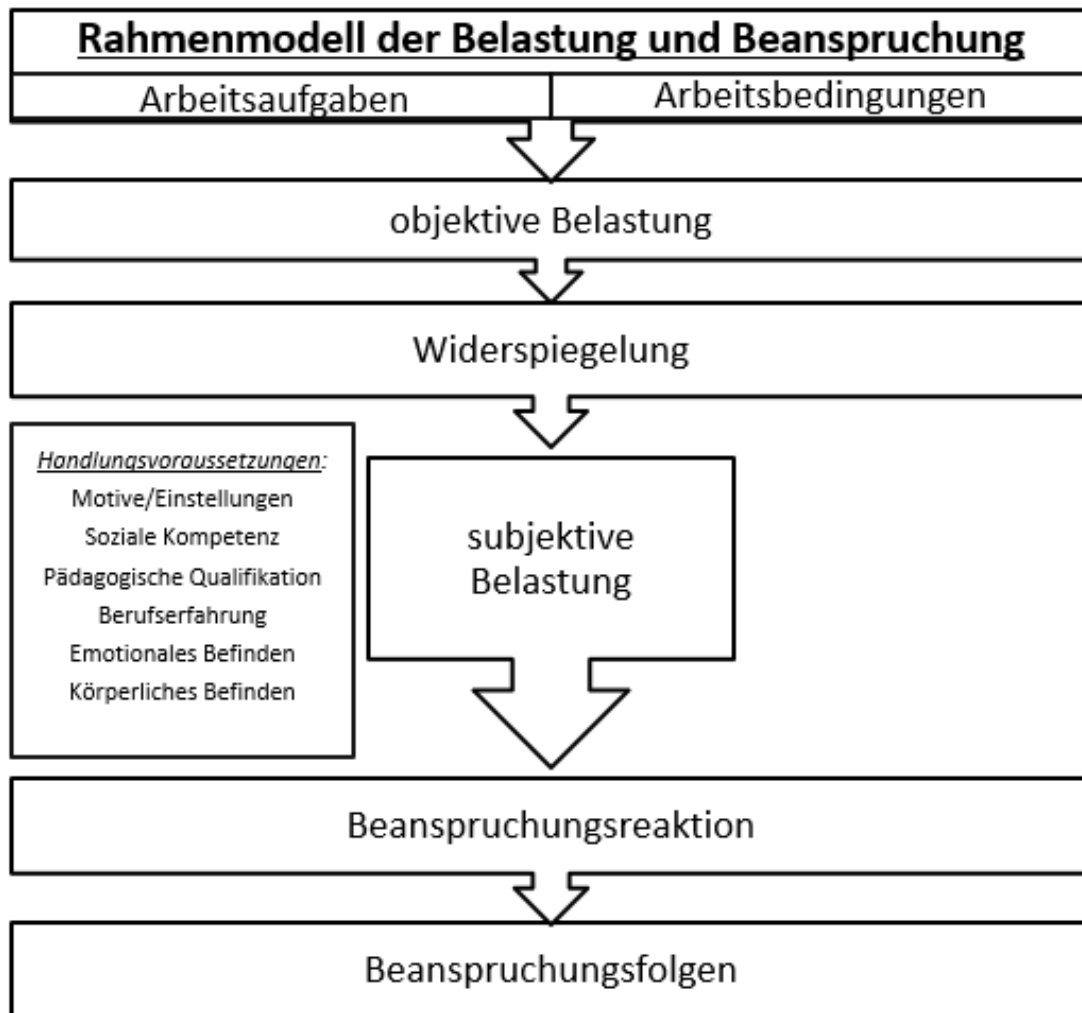


Abbildung 1: Rahmenmodell nach Rudow (1994)

Basierend auf dem Rahmenmodell wurde das zweite Modell von Lazarus (1995), das transaktionale Stressmodell, erstellt. Lazarus definiert Stress „als Ergebnis einer Transaktion zwischen zwei Systemen – der Umwelt und der Person“ (Van Dick, Stegmann 2007, S. 37). Dabei postulierte er, dass „objektive, äußere Stressoren nicht bei jeder Person dieselbe Stressreaktion hervorrufen. Damit hat er die Subjektivität des Stresserlebens betont“ (Klusmann, Waschke 2018, S.26). Werden die flexiblen Fähigkeiten einer Person überschritten, so kann Stress das Resultat sein. Durch das Zusammenspiel von Reizen und Reaktionen kann schließlich die Beziehung zwischen der Person und ihrer Umwelt erforscht werden.

Lazarus (1995) teilt diesen Prozess in drei verschiedene Arten der Bewertung ein: Die primäre Bewertung, die sekundäre Bewertung und die Neubewertung. In der ersten Bewertungsphase beurteilt die Person, inwiefern sich die konkreten Umstände auf die eigene Person und das Wohlbefinden auswirken. Dabei wird eingestuft, ob die Situation von belangen ist oder diese sich als eine Belastung für den eigenen Körper erweist. Dies wird wiederum durch denkbare Belastungen wie „die Möglichkeit von Schädigung oder Verlust, Bedrohung oder Herausforderung“ (Van Dick, Stegmann, 2007, S.37) beeinflusst. Anschließend erfolgt die sekundäre Bewertung, in welcher die Umstände und die Möglichkeiten, diese zu regulieren, eingestuft werden. In dieser Phase wählt die Person aus einem Pool an Bewältigungsstrategien (Coping-Strategien) eine oder mehrere Vorgehensweisen aus, welche sich durch nach außen ersichtliche oder nach innen psychische Verhaltensweisen charakterisieren. Bei diesem Vorgehen handelt es sich um eine transaktionale Beziehung zwischen Situation und Person, welche durch rationale Bewertungsmethoden verändert werden kann. Zusätzlich können immer wieder neue Informationen hinzukommen, welche als die Neubewertung und somit dritte Phase beschrieben wird. Die Umstände und die Bewertung dieser hängt dabei vom Gelingen oder Scheitern der gewählten Copingstrategie in der zweiten Bewertungsphase ab. Bei einem Misserfolg der Bewältigung wird der Prozess von Neuem gestartet und gegebenenfalls kommen andere Strategien zum Einsatz (ebd., 2007).

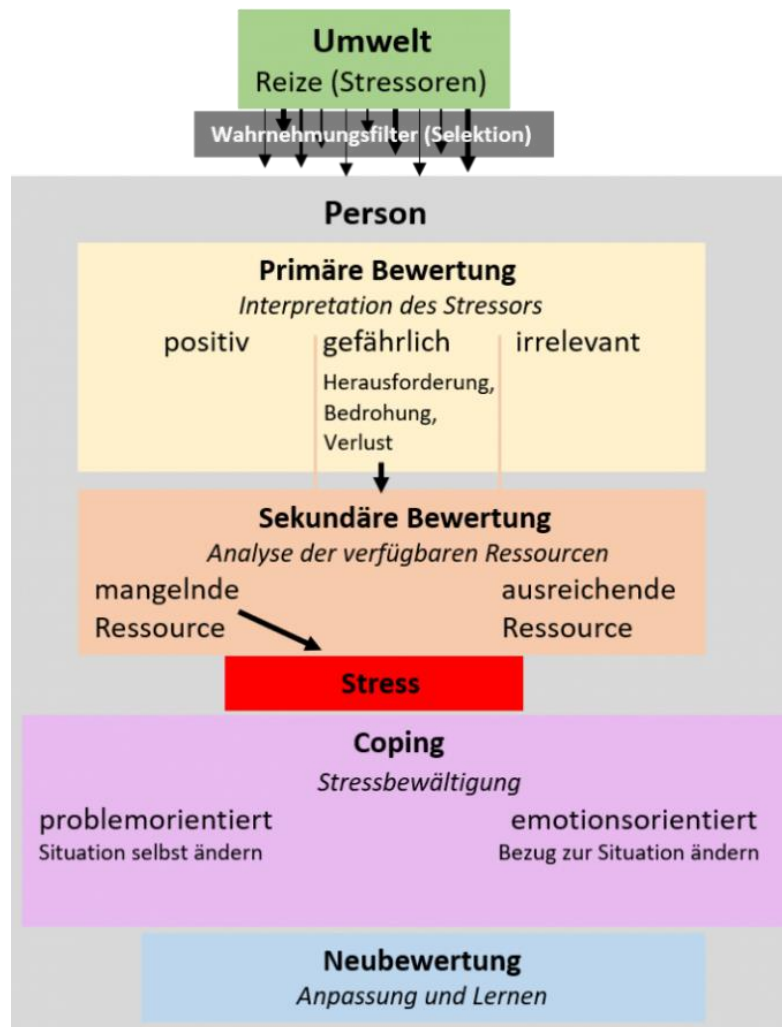


Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995)

Im Vordergrund dieser beiden Modelle stehen vor allem die individuellen Prozesse, welche Belastung und Beanspruchung verhindern oder zulassen. Bei dem nächsten Modell steht nicht nur der individuelle Aspekt einer Lehrperson im Mittelpunkt, zusätzlich wird ein Augenmerk auf die systemischen Voraussetzungen, welche durch die Merkmale am Arbeitsplatz ersichtlich werden, gelegt. Dabei handelt es sich um das Systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) von Peter Becker (2003). Die Besonderheit dieses Modells liegt darin, dass sowohl die Gesundheit als auch die Krankheit eines Individuums als ein Ergebnis des Einklangs und Ausgleichs mit der Umwelt in den Prozessverlauf hineinfließt. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass ein Individuum stetig dem Umgang von Anforderungen ausgesetzt wird, dabei werden externe von internen Anforderungen unterschieden. Kommen die Anforderungen aus der eigenen Umwelt der Person, so werden sie als externe bezeichnet. Entstehen Anforderungen wiederum

durch die eigene Person, dann werden sie als interne verstanden. In einem nächsten Schritt versucht die betroffene Person, diese Anforderungen durch vorhandene Ressourcen zu regulieren, auch hier wird wieder zwischen internen und externen Ressourcen unterschieden. Daraus lässt sich schließen:

„Der Gesundheitszustand eines Individuums hängt davon ab, wie gut es diesem gelingt, externe und interne Anforderungen mit Hilfe externer und interner Ressourcen zu bewältigen.“ (Becker, Schulz, Schlotz, 2004, S.12).

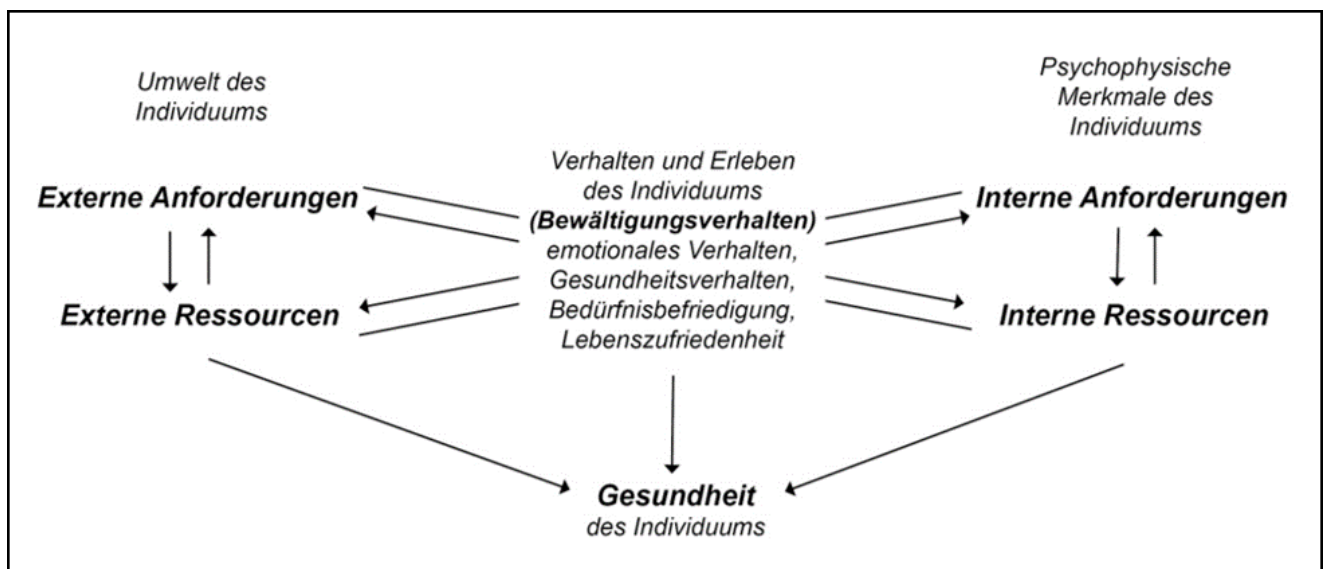


Abbildung 3: Das Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Becker (2003)

Wesselborg, Reiber, Richey und Bohl (2014) geben in ihrer Studie konkrete Beispiele für die externen und internen Anforderungen und Ressourcen im Lehrberuf an. So werden unter externen Anforderungen zum Beispiel die Lautstärke und der Lärm im Laufe eines Schultags, das Fehlverhalten von Schüler*innen oder die permanente Aufsichtspflicht ohne Erholungsphase zwischendurch verstanden. Als externe Ressourcen, welche diesen externen Anforderung entgegenwirken können, werden wertschätzende Interaktionen mit den Schüler*innen, soziale Unterstützung seitens des Kollegiums oder der Direktion genannt, welche die Motivation und Gesundheit stärken und fördern können. Als interne Anforderungen werden bei Lehrkräften Persönlichkeitsmerkmale wie Perfektionismus und Ehrgeiz genannt. Diese können ebenfalls durch interne Ressourcen wie eine gute Klassenführung, Distanzierungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit gefördert werden und den Anforderungen schließlich entgegenwirken (ebd., 2014).

Wie diese drei Modelle zeigen, steht der Umgang mit Belastungen und Beanspruchungen im Lehrberuf in engem Zusammenhang mit den persönlichen, aber auch berufsspezifischen Merkmalen einer Person. In diesem Zusammenhang wurden die ausgewählten Modelle bereits in einigen Studien zur Untersuchung der Lehrer*innengesundheit angewendet⁵. In Bezug auf den Forschungsteil dieser Arbeit orientieren sich die Leitfragen der Interviews an dem Aufbau des SAR-Modells. Die Vorzüge des SAR-Modells bestehen in dem Umstand, dass nicht nur individuelle, sondern auch organisationspsychologische Voraussetzungen und Merkmale Berücksichtigung finden. Dadurch können arbeitsplatz- und raumbezogene Umstände am Arbeitsplatz der Pädagog*innen miteinbezogen werden, wodurch wiederum das Verhalten oder Handeln einer Lehrperson verständlicher nachvollzogen werden kann. Da der Fokus dieser Masterarbeit auf den arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren liegt, mit welchen die Lehrpersonen an ihren Arbeitsplätzen konfrontiert werden, stellt das SAR-Modell eine ansprechende Möglichkeit dar, die persönlichen Bewältigungsstrategien und Reaktionen auf die Umstände vor Ort einer Lehrperson besser verstehen zu können.

2.5 Raum- und arbeitsplatzbezogene Aspekte von Gesundheit

Aus den vorigen Kapiteln geht hervor, dass verschiedene Stressoren und der jeweilige Umgang mit diesen die Gesundheit eines Menschen positiv als auch negativ beeinflussen können. Diese Prozesse werden laut Hennig und Keller (1995) vorwiegend von interpersonellen, emotionalen und sozialen Stressoren geprägt, welche sich auf die Gesundheit der Lehrpersonen an Schulen auswirken. Dabei spielen die physikalischen Einflussfaktoren, wie etwa die arbeitsplatz- und raumbezogenen Bedingungen vor Ort, eine nicht zu unterschätzende Rolle, da auch diese in hohem Maß die Gesundheit und folglich das pädagogische Handeln der Lehrpersonen beeinflussen können (ebd. 1995). Aus diesem Grund zählt die Erforschung der Arbeitsplatzbedingungen und schulischer Gegebenheiten zu einem bislang vernachlässigten Forschungsinhalt, welcher in Zukunft eine zentralere Rolle in der Lehrer*innenforschung tragen sollte (Krause, Dorsemagen, Alexander, 2011). So sieht dies auch Kessl (2016), welcher „Raum und Räumlichkeiten [...] als selbstverständliche Bestandteile pädagogischen Tuns“ (ebd., S.6) sieht und den Bezug zu Räumen als einen essenziellen Bestandteil wissenschaftlicher Diskussionen erachtet. Die

⁵ Siehe auch Cramer, et al. (2018), Wesselborg, et al. (2014) sowie Soltau & Mienert (2010)

bisherigen Erläuterungen zur Thematik des Raums waren primär theoretischer Natur, daher werden nun in den folgenden Absätzen die konkreten Bedingungen des räumlichen Erlebens der Pädagog*innen in Schulgebäuden näher dargestellt.

2.5.1 Konzeption von Raum

Bei dem Begriff *Raum* handelt es sich um einen überaus vielfältigen und komplexen Begriff, welcher weit mehr als lediglich „die dreidimensionale Begrenzung unseres täglichen Tuns“ (Bauer 2015, S.56), einen Ort oder die Deutung eines kleinen Teils eines Gebäudes, darstellt. Der Begriff erhält je nach Wissenschaft eine andere Bedeutung, auch durch das individuelle Erleben und Empfinden erhält der Raum für jeden Menschen eine unterschiedliche Gewichtung:

„Denn während wir Raum im Kleinen täglich erfahren, indem wir ihn begehen, vermessen und verlassen, sind wir gleichzeitig mit einer Unermesslichkeit und Abstraktion von Räumen konfrontiert, die wir nur schwer begreifen können“ (Baumgärtner, Klumbies, Sick 2009, S.9).

In dieser Forschungsarbeit spielt vor allem die Verbindung zwischen Mensch und Raum eine relevante Rolle. Aus diesem Grund wird dieser mehrdeutige Begriff zunächst auf philosophischer Ebene behandelt. Laut Bollnow (1960), welcher das Verhältnis zwischen Mensch und Raum als den „erlebten Raum“ (ebd. 1960) interpretierte, wird der Raum im Bezug zum Menschen konkretisiert und dadurch sichtbar und spürbar gemacht. Dabei spielen die qualitativen Bewertungen der Menschen eine essenzielle Rolle in der subjektiven Wahrnehmung eines Raumes. Es erfolgt eine konkrete Verbindung zwischen Mensch und dem erlebten Raum, welcher wiederum die subjektive Wahrnehmung und Bewertung des Wohlseins beziehungsweise Unwohlseins zum Ausdruck bringt (Bauer 2015). In diesem Konzept wird der Raum als die Wirklichkeit beziehungsweise der konkrete Raum beschrieben, in welchem Menschen das Leben erfahren und begreifen (Bollnow 1960). Im soziologisch aufgefassten Raumkonzept nach Löw (2001) wird der Prozess der Entstehung eines Raums in den Vordergrund gestellt. Eine dynamische Betrachtung der Konstitution von Räumen ermöglicht eine Einsicht in Handlungen innerhalb des Raumes und somit können auch Veränderung von Räumen erfasst werden. Somit trägt das Handeln selbst zu einer raumbildenden Maßnahme bei. In der Entstehung von Räumen werden laut der Autorin zwei Aspekte benannt: Das „Spacing“ bezeichnet „aktive

Platzieren, Verknüpfen und (An)Ordnen physisch-materieller Artefakte und bezieht bewusst auch den menschlichen Körper und das Sich-Platzieren mit ein“ (Löw 2019, S.206). Zudem werden mit diesem Begriff symbolische Markierungen berücksichtigt, welche über eine Gestaltungskraft verfügen. Als zweites entscheidendes Element ermöglichen die Syntheseleistungen die Verknüpfung von Gegenständen und Menschen zu Räumen, welche durch „Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (Löw 2001, S. 159) geprägt werden. Wie ein Raum wahrgenommen wird, hängt insbesondere von den eingesetzten Sinnen ab. Der Einsatz verschiedene Sinne ist wiederum für die Entstehung unterschiedlicher Räume verantwortlich (ebd. 2001).

In Bezug auf Lehrer*innen und ihren Arbeitsplatz stellt der Raum eine grundlegende Komponente im Rahmen des pädagogischen Handelns dar: „Raum ist wie Zeit eine konstitutive Bedingung des pädagogischen Tuns“ (Kessl, Reh, Glaser, Thole 2016, S.1). Je nachdem in welchem Raum wir uns bewegen, fühlen sich Menschen wohl oder unwohl, dies hat mit dem Erleben eines Raums zu tun. Opp (2015) beschreibt, dies als ein Zusammenspiel „subjektive[r] Wahrnehmung, individuelle[r] Bedürfnisse und ästhetische[r] Bewertungsmaßstäbe“ (ebd., S. 12) einer Person, welche das Erleben eines Raum prägen. Demzufolge wäre eine Schulraumplanung, welche versucht, auf unterschiedlichste Reize der Akteur*innen einer Schule einzugehen, von großer Bedeutung, um durch die Bedingungen vor Ort ein gesundes Schulklima etablieren zu können (ebd., 2015).

„The space of the classroom is constituted differently from the positions of a pupil and a teacher, or even between teachers. There is also a difference between a teacher’s perception, that of parents and that of the school’s leadership and administration” (Fransson, Grannäs 2013, S.7).

Schmitz und Voreck (2011) erforschen die Bedingungen und Anforderungen am Arbeitsplatz Schule und unterteilen die Arbeitsbedingungen dabei in drei verschiedene Bereiche:

„(1) Die objektiven, gesellschaftlichen und betrieblichen Arbeitsbedingungen, (2) die sozialen betrieblichen Bedingungen (z.B. Führungsstil, externe Erwartungen) und (3) die inneren, personalen oder individuellen Arbeitsbedingungen wie Kompetenz, Ausbildung, interne Erwartungen“ (ebd., S.133).

Im Rahmen dieser Masterarbeit werden nicht nur die Arbeitsplatzbedingungen, sondern auch die räumlichen Gegebenheiten an den Standorten beleuchtet, wobei vor allem die betrieblichen Umstände in den Fokus gerückt werden. Dabei wird wiederum zwischen

formalen und materialen betrieblichen Arbeitsbedingungen unterschieden. Unter den formalen Umständen werden Regeln, Gesetze, Verwaltungsvorschriften verstanden, welche über das System der Schule bestimmen. Darunter fallen das gesamte Stundenausmaß der Lehrkräfte, welches sich aus der Unterrichtszeit, den Vor- und Nachbereitungsarbeiten und weiteren schulischen Tätigkeiten ergibt. Die materialen betrieblichen Arbeitsbedingungen hingegen stellen die tatsächlichen Bedingungen in der Schule dar, welche von den Pädagog*innen selbst erlebt und wahrgenommen werden. Auch dieser Bereich lässt sich wieder in verschiedene Untergruppen differenzieren: „Die schulischen Umgebungsbedingungen, die Arbeitsplatzbedingungen, schulorganisatorischen Bedingungen und die tätigkeitsspezifischen Arbeitsbedingungen“ (ebd. 2011, S. 143).

Zu den schulischen Umgebungsmerkmalen, welche Lehrer*innen ihren täglichen Arbeitsalltag beeinflussen, zählen laut Schmitz und Voreck (2011): „Schulgebäude, Pausenhof, Raumverhältnisse, Licht, Wärme, Lüftungsmöglichkeiten bzw. Luftverunreinigung usw. und Lärm“ (ebd. 2011, S.143). Auch Schwarz-Viechtbauer, Rabl (2012) sind davon überzeugt: „Zur Behaglichkeit eines Raumes tragen viele Faktoren bei. Neben ‚atmosphärischen‘ Qualitäten wie beispielsweise Material- und Farbwahl spielen Licht, Akustik und Raumklima wichtige Rollen“ (2012, S. 51). Desgleichen zählen für Krause, Dorsemagen und Alexander (2011) die schlechte räumliche Situation sowie der hohe Lärmpegel und schlechten akustischen Rahmenbedingungen zu Stressoren, welche sich negativ auf den Gesundheitszustand der Lehrkräfte auswirken und die Wahrscheinlichkeit einer Krankheit erhöhen können. Dadurch wird deutlich, dass die baulichen Rahmenbedingungen sowie die organisatorischen Umstände an den Schulen, in Bezug auf die Gesundheit der Betroffenen vor Ort oftmals nicht ausreichend beachtet werden.

2.5.2 Räume im Forschungskontext Schule

Wie auch bei anderen Arbeitsplätzen herrscht in Schulen eine hohe Geräuschkulisse vor, vorwiegend verursacht von den dort arbeitenden und lernenden Personen, wie Schüler*innen und Lehrkräften. Dieser natürliche Schüllärm wird zusätzlich durch die raum- und bauakustische Eigenschaften vor Ort beeinflusst, welche einen wesentlichen Bestandteil zur Lärmbildung innerhalb eines Raumes beitragen. Das Entstehen einer jeden Geräuschkulisse basiert auf physikalischen Grundlagen, welche wir mit unserem Sinnesorgan, dem Ohr begreifen. Die Wahrnehmung von Tönen, Klängen und Geräuschen wird

vereinfacht als Schall bezeichnet und tritt in Form von Wellen auf. Auf welche Weise wir diese Schallwellen wahrnehmen, ist von ihrer Quelle abhängig und wird überdies durch die jeweilige Umgebung (reflektierende Hindernisse) beeinflusst und löst immer ein Gefühl des Wohlbefindens oder des Unwohlseins aus (Broemser, 1925). Werden Geräusche oder Töne als unangenehm empfunden oder zu laut eingestuft, wird zumeist das Wort Lärm benützt. Grundlegend werden Geräusche als Lärm bezeichnet, wenn ein bestimmtes Maß an Anhaltspunkten erfüllt werden, darunter fallen die zeitliche Dauer, die Lautstärke und die Frequenz (Walden 2016). Hinzukommend spielt auch hier die subjektive Wahrnehmung einer Person eine tragende Rolle. Ungeachtet dessen beeinflussen Hintergrundlärm und akustische Störungen die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit einer Person, insbesondere von Kindern und Jugendlichen. Walden (2016) deklariert Lärm als einen grundlegenden Stressor, welcher auf die Gesundheit und das subjektive Wohlbefinden eines Menschen einwirken und diese negativ beeinflussen kann.

Zur Raumakustik an Schulen liegen bereits einige wissenschaftliche Erkenntnisse vor. Dabei wird Raumakustik als „die Ausbreitung des Schalls in einem Innenraum“ (Huber 2018, S.2) beschrieben. Der Autor schildert, dass Personen zumeist die „Halligkeit“ eines Raumes als unangenehm empfinden, dies sein laut ihm „das subjektive Empfinden von Nachhallzeit“ (ebd., S.2). Grundsätzlich liegen bestimmte Richtlinien, welche bei der Gestaltung von öffentlichen Räumen (wie Schul- und Unterrichtsräumen) zu beachten sind, vor. Bei Unterrichtsräumen steht hier die Sprachverständlichkeit im Vordergrund, welche durch gut ausgestattete, den Vorgaben entsprechenden Räumen gesichert werden soll. Aus Studien geht hervor, dass „ein A-bewerteter äquivalenter Dauerschallpegel von 65 dB“ (ebd., S.3) als Richtwert für einen „normalen“ Schallpegel innerhalb eines Klassenraums zu sehen ist (Huber 2018). Somit wird klar, dass die akustischen Beschaffenheiten in Schulräumen zu einer der „wesentliche[n] Einflussgrößen für die darin stattfindende Lern- und Arbeitssituation“ (Schwarz-Viechtbauer, Rabl 2012, S.51) zählen.

Die beiden Autoren sind davon überzeugt: „Die Bereitstellung der richtigen Raumakustik fördert die Qualität von Lehren und Lernen“ (ebd. 2012, S.53). Sprache und andere Geräusche gehören zu den wesentlichen Bestandteilen der Informationsvermittlung im Unterricht und tragen daher zu einem natürlichen Lärmpegel bei. Walden (2016) bestärkt, dass es in diesen Zusammenhang von großer Bedeutung ist, dass die Raumakustik den natürlichen Lärmpegel in einem Klassenzimmer vermindert und dämpft, anstatt diesen

durch nicht vorhandene räumliche Maßnahmen der Schalldämpfung zu verstärken (ebd., S.141).

In Bezug auf Lehrer*innen haben Untersuchungen aus Deutschland aufgezeigt, dass diese eine zusätzliche Lautstärke von 10-15 dB über der bestehenden Lautstärke aufwenden müssen, um gegen den Lärm einer Schulklasse anzukommen (ebd. 2016). Auch Huber (2018) beschreibt gesundheitliche Konsequenzen durch den beinahe konstanten Schall- und Lärmpegel innerhalb von Schulklassen: Der Autor zeigt auf, dass Lehrkräfte durch einen erhöhten Stimmaufwand rascher ermüden und verweist auf Studien, welche „belegen, dass sich durch zu hohe Schallpegel die Leistungsfähigkeit aller am Unterricht Beteiligten verringert und das bestmögliche Potential nicht vollständig ausgeschöpft werden kann“ (ebd. 2018, S. 4). Daraus lässt sich schließen, dass raumakustisch ungünstige Klassenzimmer die Gesundheit der Schüler*innen sowie Lehrer*innen negativ beeinflussen können, wodurch die betroffenen Personen nicht ihr volles Leistungspotential ausschöpfen können. Aus diesem Grund „sollten [Klassenräume] so gestaltet werden, dass potentielle negative Begleiteffekte einer so positiven unterrichtspädagogischen Entwicklung verhindert oder zumindest minimiert werden.“ (Walden, 2016, S.148). Hierzu wären raumakustische Sanierungen und Überprüfung der Materialien sowie des Mobiliars vor Ort hilfreich (ebd. 2016).

Eine weitere Komponente, welche das Wohlbefinden von Lehrpersonen in Schulen beeinflussen kann, sind die Lichtverhältnisse. Während Menschen die Lichtquellen in ihren Wohnräumen intuitiv an Stimmung und Befinden anpassen, verändert sich die künstliche Lichtquelle in Schul- und Unterrichtsräumen zumeist nicht. In der Literatur wird deutlich, dass Licht als ein zentrales Element den Menschen und seine Gesundheit schon von Beginn an begleitet und prägt hat. „Zahlreiche Forschungsarbeiten der letzten Jahre zeigen, dass sich das Licht auf den menschlichen Organismus und das Wohlbefinden sehr positiv auswirkt“ (Ross, Schmidberger 2015, S.282). Außerdem geht hervor, dass nicht nur unsere subjektive Wahrnehmung des Lichts einen wesentlichen Bestandteil zu unserem Wohlbefinden beiträgt, sondern auch die Lichtaufnahme unserer Umgebung und die damit verbundene Ausschüttung des Hormons Melatonin. Demzufolge sind drei wesentliche Aspekte bei der Wahl einer Lichtquelle zu beachten: Die Helligkeit, das Spektrum und die Farbe. Ross und Schmidberger (2015) erklären, dass bei einer intensiven Lichteinstrahlung und einer damit verbundenen ausreichenden Lichtaufnahme das Hormon

Melatonin vom Körper gehemmt wird. Im Wesentlichen nimmt dieses Hormon Einfluss auf unseren Schlaf-Wach-Rhythmus:

„Ist dieser Schlaf fördernde Stoff wenig vorhanden, so sind wir wach und aufmerksam. Gegen Abend hingegen ist eine vermehrte Ausschüttung dieses Stoffes natürlich und sinnvoll, da er uns auf den Schlaf vorbereitet. Allerdings reicht die Lichtqualität der meisten künstlichen Lichtquellen – so auch in vielen Schulzimmern – nicht aus, um überhaupt eine melatoninhemmende Wirkung zu erzielen, so dass Müdigkeit und Konzentrationsschwäche die natürliche Folge sind“ (ebd. 2015, S. 282).

Aus diesem Grund sind auch in diesem Bereich bauliche Normen vorhanden, welche bei der Wahl der Lichthelligkeit in einem Klassenzimmer beachtet werden sollten. „Dies bedeutet allerdings lediglich, dass es gerade hell genug ist, um eine Überanstrengung der Augen zu vermeiden“ (ebd. 2015, S.282). Alle Schulräume sollten daher blendfreie und indirekte Beleuchtung haben, welche eine extreme Helligkeitskonzentration vermeidet und durch die Hemmung des Hormons die Konzentration aller Beteiligten fördert. Im weiteren Verlauf ist auch die Farbzusammensetzung eines Lichtstrahls, das Lichtspektrum zu beachten. Physikalisch gesehen, setzt sich jeder Lichtstrahl aus mehreren Farben zusammen. Auch wenn das Licht weiß erscheint, so befinden sich in diesem mehrere Einzelfarben oder durchgehende Farbspektren. Gegen Abend hin empfinden Menschen ein rötliches Spektrum als angenehm und beruhigend, tagsüber hingegen wirkt ein bläuliches Farbspektrum als aktivierend und motivierend. In Schulräumen werden zumeist herkömmliche Leuchtstofflampen eingesetzt. Während das natürliche Sonnenlicht sich in ein Farbband mit vielen unterschiedlichen Wärmeanteilen aufteilt, zerlegen sich diese Lampen „je nach Bauart in nur fünf verschiedene Einzelfarben. (...) und enthalten uns die differenzierte Farbenpracht unserer Umgebung vor“ (ebd. 2015, S. 283 f.). Durch diesen Mangel des unvollständigen Farbspektrums löst diese künstliche Lichtquelle nach einiger Zeit oft Unbehagen und Unwohlsein aus. Aus diesen Erkenntnissen geht hervor, dass Licht ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Gesundheit ist und sich das Lichtverhältnis maßgeblich auch das Wohlbefinden einer Person auswirkt. Daher plädieren die Autoren:

„Eine Kombination aus Vollspektrumlicht am Tag und warmen, rötlichen Licht in der Dämmerungszeit kann einige der heutigen Schulprobleme positiv beeinflussen. In einer professionellen Lichtgestaltung für Schulgebäude unter Berücksichtigung gesundheitlicher Aspekte liegt ein Potential, das genutzt werden sollte“ (Ross, Schmidberger, 2015, S.294).

Auch die Farbwahl der Wände und Materialien in einem Raum können zum Wohlbefinden einer Lehrperson beitragen. Durch ihre starke Ausdruckskraft und die unterschiedlichsten Botschaften, welche sie uns senden, zählen Farben zu einer wichtigen Komponente der Wahrnehmung. Mit Hilfe unserer Augen und der Lichteinstrahlung können wir diese Energien aufnehmen und dadurch verschiedene Gefühle erleben. Rogger (2012) betont zudem die Wichtigkeit einer angemessenen Farbergonomie an Schulen. Ihrer Meinung nach können „lichte, freundliche und warmtonige“ (ebd. S. 37) Farben in Schulräumen die Leistung und Konzentration aller Akteur*innen in dieser fördern sowie das Wohlbefinden dieser begünstigen. Bei der Farbwahl ist unbedingt auf die Funktion der Räume zu achten. Je nach Dauer des Aufenthalts sollten die Farben gewählt werden. Je kürzer sich Schüler*innen und Lehrpersonen in einem Raum aufhalten, desto kräftiger und intensiver können die Farben an den Wände und am Mobiliar gewählt werden. Klassenräume, in welchen länger Zeitbracht wird, erfordern im Gegensatz neutralere und schwächere Farbtöne (ebd. 2012).

2.5.3 Volksschulen in Wien

Auch die Raumausstattung und Möbel können einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheit eines Pädagog*innen leisten. Jedoch sind diese zumeist vorgegeben und können nur geringfügig von den Lehrpersonen verändert oder mitbestimmt werden (Unger, Bauer, 2015). In den meisten Volksschulen in Wien werden fast identische Materialien und Oberflächen gewählt. Schwarz-Viechtbauer und Rabl (2012) verweisen auf langlebige und pflegeleichte Oberflächen für Möbel. Zwar erweisen sich diese als pragmatisch in der Pflege, jedoch wird bei dieser Wahl der Möbel nicht auf die vermehrte Verbreitung von Schall durch die Reflexion der Geräuschen auf diesen harten und eintönigen Oberflächen geachtet. Folglich müssen Lehrpersonen oft unbewusst lauter sprechen, um die schlechte Raumakustik auszugleichen. Auch das Raumbuch für Amtshäuser, Kindergär-

ten und Schulen der Stadt Wien (2022) befasst sich einem eigenen Unterkapitel mit diesem Thema. Dabei werden klar formulierte und geregelte Richtlinien für die Planung sowie Umsetzung von Möbeln in Schulen beschrieben. Im Fokus der Planung steht dabei „die Funktion und Lebensdauer der Möblierung“ (ebd. 2022, S.43). Im Gegensatz hebt Rogger (2012) hervor, dass die Materialien bei der Gestaltung von schulischen Räumen so gewählt werden sollten, dass die „Erlebnisqualität des Raumklima[s] und gleichzeitig auch die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer günstig beeinfluss[t]“ (ebd. 2012, S.37) wird. Aus diesem Grund sollten alle verwendeten Materialien und Möbel in schulischen Räumen so gestaltet und ausgewählt werden, sodass diese „keinen negativen Einfluss auf die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schüler haben“ (ebd. 2012, S.38). Diese Masterarbeit befasst sich in diesem Zusammenhang ausschließlich mit dem Raum als Arbeitsplatz für Lehrer*innen, hierzu zählen jegliche Klassenräume sowie das Lehrer*innenzimmer.

Ein weiterer Aspekt, welcher in der Raumplanung beachtet werden muss, ist die Entwicklung der CO²-Konzentration. Die Luftqualität in einem Raum hängt von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel die Personenbelegschaft oder der Anteil an Lüftungsmöglichkeiten ab. „In Räumen mit hoher Belegungsdichte wie etwa in Klassenräumen werden diese Luftverunreinigungen hauptsächlich durch den Menschen verursacht“ (Sedlbauer, Holm, Hellwig o.J., S.5). In Österreich liegt die übliche Schüler*innenanzahl bei 25 Kindern plus mindestens eine Lehrperson. Allerdings spielt nicht nur die Anzahl der Personen in diesem Raum eine essenzielle Rolle bei der Entwicklung der CO²-Konzentration, auch die Größe eines Unterrichtsraumes oder der Ausstoß von Luftschadstoffen durch verschiedene Einrichtungsgegenstände tragen dazu bei. Bemessen wird die Luftqualität mittels des „Pettenkofer-Wert“, welcher sich „als Grenzkonzentration von CO² in der Raumluft von 1000 ppm⁶ erwiesen“ (Schwarz, 2002, S.46) hat. Schwarz-Viechtbauer und Rabl (2012) verweisen darauf: „Spätestens ab einem Wert von 1500ppm sollte jedoch unbedingt stoßgelüftet werden“ (ebd., S.51). Tiesler, Schönwälder, Ströver (2009) untersuchen die gesundheitsförderlichen Einflüsse auf das Leistungsvermögen in schulischen Unterricht und skizzieren dabei ein klares Bild: „Ermüdung und damit – u.U. vermeidbare – Leistungsminderung folgt aus der Belastungsvariablen CO²-Konzentration im und durch Unterricht (ebd., S. 21). Auch Schwarz-Viechtbauer und Rabl (2012) betonen:

⁶ ppm bedeutet parts per million

„Eine unzureichende Raumlufthqualität führt zu schlechten Lern- und Lehrbedingungen und zu einer geminderten Leistungsfähigkeit“ (Schwarz-Viechtbauer, Rabl 2012, S.51). Um die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit der Lehrpersonen sowie Kinder folglich zu fördern und stärken, wäre ein verbesserter Zugang zu Frischluft (zugängliche Fenster) und eine damit einhergehende verbesserte Atemluft das Ziel einer jeden Planung und Gestaltung von Unterrichtsräumen (Tiesler, et al., 2009).

In Bezug auf die Größe eines Unterrichtsraums gibt es ebenfalls unterschiedliche baulichen Normen, welche bei der Planung eines Raums zu beachten sind. Je nach Nutzung und Funktion des Raums gibt es von der Stadt Wien eine gesetzliche Vorgabe der Größe dieses Raums (Technisches Informationsnetzwerk der MA 34, 2021). In jedem Klassenraum sollte somit jedes Kind einen eigenen Arbeitsplatz haben, es sollten Kästen, Ablagefläche und Regale sowie bestimmte Bereiche, in welchen die Kinder bestimmte Aktivitäten (wie lesen, spielen, basteln) durchführen können, vorhanden sein (Arbeitskreis Grundschule, 1979, S.4). Für ein Klassenzimmer in einer Wiener Volksschule wird hier bei einer Schüler*innenzahl von 25 eine Raumgröße von 63m² vorgegeben, was wiederum einer Fläche von 2,52 m² pro Schüler*in entspricht. Diese Vorgabe an Quadratmetern wird in den Raumblättern für Volksschulen als Nutzfläche bezeichnet, wobei es sich hierbei um eine Nutzfläche ohne Stellflächen für Einbaumöbel handelt (Technisches Informationsnetzwerk der MA 34, 2021). Die Grundproblematik bei diesen Vorgaben ist, dass „diese Raumgröße [...] in vielen Grundschulen nur durch bauliche Veränderung erreicht werden [kann]“ (Arbeitskreis Grundschule, 1979, S.4), da sich die gesetzlichen Raumvorgaben an die neusten Baunormen anpassen und nicht an die aktuellen baulichen Gegebenheiten vor Ort.

2.5.4 Das Konferenzzimmer

Durch diese vorherrschenden baulichen Normen ergeben sich ebenfalls weitreichende Implikationen für den Arbeitsplatz der Lehrpersonen. Darunter fallen, abhängig von der Lehrer*innenrolle (Klassenlehrkraft, Förderlehrer*in, Religionslehrkraft, usw.), alle Klassenräume jeglicher Art sowie das Lehrer*innenzimmer. Schwarz-Viechtbauer und Rabl (2012) beschrieben dieses klassische Konferenzzimmer als einen überfüllten Raum, welcher „den heutigen Anforderungen nicht mehr genügt“ (ebd., S. 56). Aufgrund der baulichen Gegebenheiten ist es fast unmöglich, allen Lehrkräften einer Schule einen

„vollwertigen Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen“ (ebd., S.56). Angesichts des Platzmangels werden die Lehrer*innenschreibtische im Konferenzzimmer zumeist als Ablageplatz genutzt, wobei der umliegende Raum zwischen den Kolleg*innen hart umkämpft ist (Honka, 2014). Dadurch rückt der Hauptarbeitsplatz der meisten Lehrer*innen zurück in den Klassenraum (Schwarz-Viechtbauer, Rabl, 2012), wobei dieser laut den Raumblättern für Volksschulen der Stadt Wien (Technisches Informationsnetzwerk der MA 34, 2021) lediglich einen Schreibtisch für Lehrpersonen innerhalb des Klassenraumes vorsieht. Während im Lehrer*innenzimmer Tische und Sessel zur notwendigen Ausstattung zählen, welche durch die MA 56 zu beschaffen sind, wird im Klassenraum selbst lediglich ein Schreibtisch zur Verfügung gestellt (ebd.2021). Zwecks des fehlenden Arbeitsplatzes in den schulischen Räumen ist davon auszugehen, dass sich ein weiterer Arbeitsplatz für viele Lehrkräfte auch zu Hause im privaten Wohnbereich befindet (Schuch 2018). Anlässlich dessen plädiert Honka (2014) für eine sinnvolle Aufteilung bei geringem Platzangebot, um konzentriertes Arbeiten am Arbeitsplatz für Lehrpersonen zu ermöglichen.

2.5.5 Fazit -

Die bisherigen Erläuterung dieses Kapitels zeigen den maßgeblichen Einfluss von Unterrichtsräumen und ihrer Gestaltung beziehungsweise Planung auf die Gesundheit der Lehrkräfte. Inwiefern diese Räume wahrgenommen und erlebt werden, ist von unterschiedlichen Faktoren wie Licht, Akustik, Farben und Größe sowie Raumklima und der Ausstattung vor Ort abhängig. All diese Aspekte können bei einer gut durchdachten Planung und Ausführung die Qualität des Arbeitsplatzes von Lehrer*innen steigern und dadurch die Lehrer*innengesundheit positiv beeinflussen (Schwarz-Viechtbauer, Rabl, 2012). Waldens (2016) Ideal entsprechend sollten deshalb alle Klassenräume „so gestaltet werden, dass potentielle negative Begleiteffekte einer so positiven unterrichtspädagogischen Entwicklung verhindert oder zumindest minimiert werden“ (ebd., S.148) können. In privatwirtschaftlichen Betrieben gehört eine ergonomische Ausstattung der Arbeitsplätze mittlerweile zum Standardrepertoire, bei der Gestaltung von Schulgebäuden hat dieser Gedanke in Hinblick auf die Lehrer*innengesundheit noch keinen nachhaltigen Einzug gefunden. Aus diesem Grund sollte eine sinnvolle Gestaltung der Arbeitsplatzbedingungen und -verhältnisse für Lehrer*innen eines der Ziele einer jeden Schulergonomie sein (Tiesler, Schönwälder, Ströver, 2009).

3 Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen in dieser Masterarbeit. Hierzu wurde das Kapitel in einige Unterkapitel gegliedert, um einen Einblick in die Methodenwahl mit ihren Grundlagen sowie die genauen Schritte der Durchführung zu geben. Im ersten Unterkapitel wird das Forschungsdesign erläutert, welche die Forschungsfrage, die Art der Untersuchung und die Generierung der Daten sowie die Beschreibung der Daten und ihrer Analyse darstellt. Das folgende Unterkapitel fokussiert sich auf das methodisch-theoretische Fundament dieser Arbeit. Es werden beide Forschungsmethoden sowie Analyseverfahren vorgestellt und in ihren Grundzügen genauer beschrieben. Mit dem Datenerhebungsinstrument Photovoice wird der Anfang gemacht, welches anschließend durch sein Auswertungsinstrument der Segmentanalyse ergänzt wurde. Im nächsten Abschnitt wird das problemzentrierte Interview als ein weiteres Datenerhebungsinstrument beschrieben, welches wiederum durch die qualitative Inhaltsanalyse analysiert wurde. Im Anschluss an das theoretische Fundament erfolgt eine genaue Beschreibung des Vorgehens der Datenerhebung und Datenanalyse in dieser Masterarbeit, welche im dritten Unterkapitel die methodische Abfolge behandelt.

3.1 Forschungsdesign

Grundsätzlich fokussiert sich das Interesse dieser Forschungsarbeit auf den weitreichenden Bereich der Lehrer*innenforschung, wobei die Themen der Lehrer*innengesundheit und der Arbeitsforschung die wichtigsten Grundsteine darstellen. Im Zuge der Literaturrecherche konnte bereits eine wesentliche Forschungslücke entdeckt werden. Zwar liegen bereits einige wesentliche Theorien in den oben genannten wissenschaftlichen Bereichen vor, dennoch wird der Bereich der Lehrer*innengesundheit in Zusammenhang mit arbeitsplatz- und raumbezogenen Einflussfaktoren auf die Gesundheit von Lehrpersonen im Volksschulbereich in der Literatur nur minimal behandelt. Aus diesem Grund bilden der Arbeitsplatz und das räumliche Umfeld von Lehrpersonen und die Auswirkungen dieser auf die Gesundheit der Lehrkräfte das Zentrum der Fragestellung dieser Masterarbeit:

„Wie wirken sich die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren auf die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen aus? Und wann zeigen diese spezifischen Belastungsfaktoren einen verändernden gesundheitlichen Effekt auf die Lehrpersonen?“

Das Ziel dieser Fragestellung soll die Erforschung der Auswirkungen des Arbeitsplatzes auf das subjektive Gesundheitsempfinden von Lehrer*innen im Volksschulbereich in Wien sein. Durch ein induktives Verfahren sollen die Erfahrungen und Empfindungen der Lehrpersonen bestenfalls zu neuen Theorien führen und das Forschungsfeld erweitern.

Prinzipiell wird in diese Masterarbeit empirisch geforscht, dabei werden zwei qualitative Forschungsmethoden angewendet. Die Entscheidung, qualitativ zu forschen, wurde aufgrund der Prämisse eines offenen Forschungszugangs getroffen:

„Während in der quantitativen Forschung die standardisierten Verfahren dominieren [...], wird im qualitativen Bereich eher mit weniger standardisierten, offenen Verfahren gearbeitet, die weniger Vorgaben machen und damit den untersuchten Personen auch mehr Freiraum lassen“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 223).

Die Besonderheit der gewählten Vorgehensweise besteht darin, dass zwei qualitative Verfahren ineinander verzahnt wurden und sich dabei zum einen gegenseitig ergänzt haben, zum anderen aufeinander aufgebaut haben. Durch die Kombination dieser beiden Datenerhebungsinstrumente konnte ein detaillierter Einblick in den Arbeitsplatz der Forschungsteilnehmer*innen gegeben werden, in welchem Fotos mit mündlichen Aussagen und somit das Visuelle mit dem Verbalen vereint wurde. Die Erhebung der visuellen Daten erfolgte in Form einer Eigenproduktion durch das Schießen von Fotos. Dies hatte den Vorteil, dass seitens der teilnehmenden Personen „keine speziellen verbalen Kompetenzen erforderlich“ (ebd., S.229) waren. Einzig die Fähigkeit ein Foto zu machen und das Werkzeug in Form eines Fotoapparats oder eines Handy zu benutzen, war bei diesem methodischen Vorgehen vorausgesetzt. Die Erhebung der verbalen Daten erfolgte in Form von Interviews, welche zur Ermittlung von bestimmten Informationen eingesetzt wurden, wobei die Proband*innen über die „eigenen Beweggründe und Ansichten“ (ebd., S. 214) nachdachten und diese schließlich verbal erläuterten. Im Anschluss an die Datengenerierung durch die beiden gewählten methodischen Verfahren wurden die gewonnenen Daten durch zwei verschiedene Auswertungsverfahren, der Segmentanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse, analysiert. Das nächste Unterkapitel soll das methodisch-theoretische Fundament dieser Masterarbeit genauer beschreiben, damit die vollzogenen Arbeitsschritte dieser Masterarbeit besser nachvollzogen werden können.

3.2 Methodisch-theoretisches Fundament

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit dem theoretischen Fundament des methodischen Vorgehens in dieser Masterarbeit. Im ersten Abschnitt wird eines der beiden Datenerhebungsinstrumente in seinem grundlegenden Ablauf und seinen Vorteilen vorgestellt. Im Anschluss daran wird die dazu ausgewählte Auswertungsmethode behandelt, welche schließlich bei der Analyse der gewonnenen Daten helfen soll. Folglich wird das zweite Datenerhebungsinstrument sowie das dazu passende Analyseverfahren präsentiert. Das methodische Vorgehen wird in diesem Unterkapitel rein theoretisch beschrieben, sodass die Leser*innen ein grundsätzliches Verständnis für diese Forschungsmethoden erhalten. Erst in den folgenden Unterkapiteln wird ein Einblick in das spezifische methodische Vorgehen dieser Masterarbeit gegeben werden.

3.2.1 Photovoice als Erhebungsinstrument

Bei dem ersten Datenerhebungsinstrument dieser Masterarbeit handelt es sich um das methodische Verfahren „Photovoice“, welches in den frühen 1990 Jahren von Dr. Caroline Wang in Zusammenarbeit mit Mary Ann Burris ins Leben gerufen wurde. Dieses Vorgehen ermöglicht die Vernetzung zwischen visuellen und verbalen Informationen: „The heart of photovoice is the intermingling of images and words“ (Palibroda, Krieg, Murdock, Havelock 2009, S.8). Ursprünglich wurde diese Methode von Wang und Burris im Jahr 1994 als *Photo Novella* vorgestellt. Drei Jahre später im Jahr 1997 entwickelten Wang und Burris ihr methodisches Vorgehen weiter und änderten den Namen zu *Photovoice*. Voice steht dabei für all die Stimmen, welche durch persönliche und gemeinschaftliche Erfahrungen geprägt werden (Trepal & Cannon, 2018):

„Using cameras, participants document the reality of their lives. [...] By sharing and talking about their photographs, they use the power of the visual image to communicate their life experiences, expertise and knowledge“ (Wang et al., 1998, S. 75).

Eine Besonderheit dieses methodischen Verfahren ist der partizipative Forschungsansatz, welcher eine Forschung in Kooperation zwischen Wissenschaftler*innen und Nichtwissenschaftler*innen versteht (Hartung, Wihofszky, Wright, 2020). In diesem Vorgehen

wird folglich nicht an oder über jemanden geforscht, sondern gemeinsam mit den Teilnehmer*innen, denn diese werden als sogenannte Co-Forscher*innen angesehen (Palibroda et al., 2009). Die teilnehmenden Individuen werden nahezu in den gesamten Forschungsprozess eingebunden, dies kann jedoch je nach Auslegung und Durchführung dieser Methodik abweichen (Trepal et al., 2018). Grundsätzlich folgt Photovoice einen flexiblen Vorgehen, bei welchem unterschiedliche und einzigartige Erfahrungen gesammelt werden, so einzigartig und individuell wie die Teilnehmer*innen selbst sind. Ziel bei solch einer partizipativen Forschung ist es, das Bewusstsein zu einem bestimmten Thema mit Hilfe von Erfahrungen zu erweitern und dadurch effektvolle Veränderungen anzustreben. Im speziellen Fall von Photovoice werden visuelle Informationen gesammelt und anschließend mit verbalen Informationen verknüpft, wodurch die Erfahrungs- und Wissensbestände zu einem bestimmten Thema mehr an Aussagekraft und Bewusstsein gewinnen (Palibroda et al., 2009).

Eine weitere Besonderheit dieses methodischen Verfahren ist die beinahe uneingeschränkte Zugänglichkeit in unserer heutigen Zeit. Durch die geringen Voraussetzungen können nahezu alle gesellschaftlichen Gruppen angesprochen und erreicht werden. Vor allem Gruppierungen, welche oftmals keine Stimme erhalten, bekommen durch dieses methodische Vorgehen die Chance, gehört zu werden. Die minimale Grundvoraussetzung dafür ist der Umgang mit einer Kamera, um ein Foto zu schießen. Dabei steht das Individuum selbst zu jeder Zeit im Fokus dieses Forschungszugangs und dies wiederum stellt das Grundprinzip dieser Methode dar. Durch „Erkundung, Dokumentation und Deutung von Lebensweltentwürfen der Betroffenen“ (Nußer 2020, S.59) erhält die subjektive Auslegungen der empfunden Wirklichkeit der Proband*innen Hand und Fuß, wodurch schließlich gesellschaftliche Problematiken anhand persönlicher Auffassungen dargestellt und thematisiert werden können (ebd., 2020).

Grundlegend verfolgt diese Forschungsmethode drei Ziele, welche im Laufe dieses Vorgehen angestrebt werden. Primär geht es darum, „dass Menschen ihre Stärken und die Anliegen ihrer Gemeinschaft erfassen und reflektieren“ (Wihofszky, Hartung, Allweiss, Bradna, Brandes, Gehardt, Layh, 2020, S.86). Daran anknüpfend sollen die Photographien zu einer Diskussion und einem kritischen Dialog führen, wodurch schließlich das Ziel der Veränderung auf Ebene der politischen Entscheidungen erreicht werden soll (ebd. 2020).

Um diese Ziele schließlich zu erreichen, können unterschiedliche Wege gegangen werden. Da Photovoice einem flexiblen Vorgang folgt, kann die Anzahl sowie die Ausführung der Schritte je nach Forschung abweichen oder unterschiedlich ausgelegt sein. Wihofszky et al. (2020, S. 90-92) befolgen im Wesentlichen sieben verschiedene Schritte, um die genannten Ziele zu erreichen: Als ersten Schritt erfolgt eine gründliche *Planung und Vorbereitung* der Forschung, wobei zeitliche, finanzielle und organisatorische Fragen geklärt werden. Als Nächstes findet eine *Schulung der Mitforschenden* statt, bei welcher ethische und datenschutzrechtliche Aspekte mitgeteilt werden. Anschließend erfolgt die *Feldphase*, in welcher die Proband*innen die Fotos zu einer bestimmten Aufgabenstellung machen. Im nächsten Schritt kommt es zu einer *Diskussion in der Gruppe*, dabei werden die Fotos vorerst von der Person persönlich vorgestellt und erläutert, wobei die subjektive Bedeutung und der Kontext dieses Bilds hineinfließen. Darauf folgt die *Auswertung der Ergebnisse und der Diskussion*, wobei Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Danach kommt es zur *Präsentation und Nutzung der Ergebnisse*, welche zumeist in einer Art Ausstellung oder in Form eines Videos erfolgt. Schlussendlich kommt es zur *Evaluation*, wobei die Ergebnisse und die Methode selbst bewertet und reflektiert werden. Ähnlich geht Nußer (2020, S.61) vor, wobei sie von sechs Phasen der Fotobefragung ausgeht: *Planung und Vorbereitung, Vorbesprechung, Datengenerierung, Auswertung, Diskussion und Diagnose*. Auch in der englischsprachigen Literatur wird eine unterschiedliche Anzahl an Schritten und Phasen befolgt. Trepal und Cannon (2018, S. 161-167) unterteilen ihren Forschungsprozess etwa in vier Phasen, welche wiederum unterschiedliche Schritte befolgen: *Vorbereitungs-, Umsetzungs-, Auswertungs- und Präsentationsphase*.

Je nach Auslegung des Forschungsprozesses werden somit weniger oder mehr Schritte/Phasen befolgt. Prinzipiell soll mithilfe dieser einzelnen Schritte versucht werden, einen kritischen Dialog zu etablieren, welche den Anliegen einer Gemeinschaft auf den Zahn fühlt und im besten Fall politische Veränderungen anstrebt. Dieser partizipative Forschungsansatz zählt allerdings nicht einzig und allein zu den Besonderheiten dieser Forschungsmethode. Im Vergleich zu anderen Forschungsvorgehen heben Wihofszky et al. (2020) noch zwei weitere einzigartige Aspekte hervor: Zum einen kommen die gemachten Fotos von den Proband*innen selbst und bieten daher einen tieferen Einblick in das persönliche Erleben der Personen. Zum anderen verfolgt diese Forschungsmethode

eine weitere Intention, nämlich das Ziel der persönlichen sowie gesellschaftlichen Veränderung.

Mit den verschiedenen Besonderheiten dieser Forschungsmethode gehen auch viele Chancen und Vorteile einher. Die Teilnehmer*innen stärken ihr kritisches Denken und ihr Selbstbewusstsein, sich für Themen einzusetzen, wodurch sie ihre eigene Realität erforschen. Dadurch lernen die Proband*innen, sich selbst durch visuelle und verbale Mittel besser auszudrücken. Für die Forscher*in eröffnen sich ebenfalls einige Chancen, wie beispielsweise die individuelle Einsicht in die Anliegen anderer, welche durch lebendige Erzählungen verdeutlicht werden und zu einem regen Austausch im Forschungsbereich führen. Auch die Gesellschaft kann von dieser Forschungsmethode profitieren, wie die Intention der persönlichen sowie gesellschaftlichen Veränderung verdeutlicht. Durch das Teilen dieser Erfahrungen kann eine vertiefte Einsicht und ein verbessertes Bewusstsein für Probleme und Anliegen in der Gesellschaft geschaffen werden. Diskussionen und die Forschung selbst tragen des Weiteren zu einer persönlichen und gesellschaftlichen Weiterentwicklung bei (ebd., 2020).

Auch wenn diese Methode einige Vorteile mit sich bringt, sind einige Einschränkungen zu berücksichtigen, welche sich als Barrieren im Forschungsprozess herausstellen können. Der zeitliche Aufwand dieses methodischen Vorgehen ist um einiges intensiver als bei anderen Methoden. Des Weiteren können die Teilnehmer*innen Schwierigkeiten bei der Beschreibung und Deutung ihres Fotos aufweisen oder es können negative Gefühle durch die Darlegung des Problems bei den Proband*innen hervorgerufen werden. Früher wurde das Equipment, eine Kamera, als eine Hürde angesehen, heutzutage ist dies jedoch kein Problem mehr, da durch jede Handykamera ein Foto gemacht werden kann (Palibroda et al., 2009). Zusätzlich dürfen, wie auch bei jeder anderen Forschungsmethode, die Berücksichtigung ethischer Grundlagen nicht vernachlässigt werden, damit ein „fairer, respektvoller und ethischer“ (ebd., S.32) Umgang mit allen Beteiligten gewährleistet werden kann. “The key message is that participants must be fully informed about the project before they agree to take part in the project. Informed consent is an extremely important ethical issue” (ebd., S.33). Dabei müssen auch alle Vor- und Nachteile dieser Methode formuliert und den teilnehmenden Personen mitgeteilt werden. Des Weiteren müssen die Teilnehmer*innen über den korrekten Umgang bei der Aufnahme eines Fotos

informiert werden. Es werden klare Richtlinien (beispielsweise keine anderen Personen ohne deren Zustimmung zu fotografieren) vorgegeben, welche während des Prozesses streng beachtet werden müssen (ebd., 2009).

Die Vorzüge von Photovoice können mit folgendem Zitat zusammengefasst werden: „Photovoice can be a powerful tool for researchers who want to bring their participants’ voices to life” (Trepal & Cannon 2018, S. 172). Durch die Einbindung aller Teilnehmer*innen kann ein tiefer Einblick in die Materie geboten werden, welche nicht nur den Proband*innen und Forscher*innen Vorteile verschaffen kann, sondern auch der Gesellschaft als ein Ganzes. Im nächsten Abschnitt soll nun das Auswertungsinstrument vorgestellt werden, welches Fotos analysiert, denn die Analyse von Fotos erfolgt unter anderen Prämissen als vergleichsweise die Analyse von Texten.

3.2.2 Die Segmentanalyse als Auswertungsinstrument für Fotos

Die Erhebung visueller Daten kann in der qualitativen Forschung neben der Erhebung verbaler Daten weitere interessante Einblicke bieten. Vor allem in den letzten Jahren hat die Generierung von selbstgemachten visuellen Daten in Form von Fotos an Bedeutung in der qualitativen Forschung gewonnen (Hussy et al. 2013): „Eine große Herausforderung beim Einsatz von visuellen Erhebungsmethoden stellt [allerdings] die Wahl eines geeigneten Analyseverfahrens dar, um die im Bild innewohnenden Bedeutung zu erschließen“ (Nußer, 2020, S.72). Bohnsack und Krüger (2004) betonen im Hinblick auf Bildinterpretationen:

„Die zunehmende Bedeutung der Bildmedien stellt eine Herausforderung für die empirische Methodik in den Sozial- und Erziehungswissenschaften dar. Es wird immer offensichtlicher, dass im Medium des Bildes, im Medium der Ikonizität, Prozesse der Verständigung und Sinnvermittlung sich vollziehen, zu deren Deutung und Interpretation empirisch-methodisch gesicherte Zugänge bisher kaum vorliegen“ (ebd., S.3).

In Bezug auf die gewählte Erhebungsmethode Photovoice stellt sich die grundlegende Frage: „Wie visuelle Wahrnehmungen in beschreibende und interpretierende Sprache transformiert werden können?“ (Breckner 2012, S.143). Die Soziologin Breckner erläutert in diesem Zusammenhang eine visuelle Segmentanalyse als ein mögliches Auswertungsverfahren für visuell gewonnenes Datenmaterial, wobei die Basis ihrer Überlegung

Aspekte der Bildwahrnehmung und Bildinterpretation miteinbeziehen. Grundlegend handelt es sich bei der Bilderinterpretation um einen Symbolisierungsprozess, in welchem das Bild beziehungsweise das Foto an Bedeutung und Sinn gewinnt. In diesen Prozessen werden „affektive Zustände, Wahrnehmungsprozesse, Wissensbestände, begriffliche Konzepte und Theorien“ (Breckner 2012, S. 146) bis hin zu eigenen Betrachtungsperspektiven und fundamentalen Einstellungen gegenüber der Welt miteinander verknüpft. Die Bildinterpretation stellt somit grundlegend das dar, was sich im Rahmen der Symbolisierungsprozesses für den/die Betrachter*in ergibt. Durch ein Hinterfragen der Wahrnehmungsprozesse von Bildern lässt sich schließlich ein Verständnis entwickeln, „wie spezifisch bildliche Symbolisierungsprozesse über die visuelle Generierung von Bedeutung und Sinn an der Erzeugung sozialer Welten beteiligt sind“ (ebd., S.146-147).

Die Besonderheit der Fotografie selbst ist ihre Gabe, bestimmte Vorstellungen und Sinnwelten für andere sichtbar zu machen. Im Wesentlichen entsteht ein Bild,

„wenn ein räumlich, akustisch, taktil, leiblich und in der Regel synästhetisch wahrgenommenes sowie ein vorgestelltes Phänomen auf einer Fläche mittels Linien, Farben, Formen, Konstellationen und Kontrasten verschiedener Art dargestellt wird, respektive sich zeigt oder überhaupt erst als sichtbares entsteht“ (ebd., S.147).

Dabei heben die Bilderzeuger*innen fast bewusst bestimmte Faktoren wie Gegenstände oder soziale Situationen hervor, welche sie für andere sichtbar machen wollen. Im Zuge einer Bildwahrnehmung und -interpretation werden diese Fotografien mit der Sprache des/der Betrachters*in verknüpft. Durch eine „Anordnung bildlicher Elemente (Punkte, Striche, Linien, Formen, Farben, Licht, Kontraste u. a. m.)“ (ebd., S.148) entsteht bei der betrachtenden Person eine bestimmte Wahrnehmung, welche durch die

„Darstellung (das, was auf dem Bild zu sehen ist), dem Dargestellten (worauf sich die Darstellung bezieht) und einer Betrachtungsinstanz in Form verschiedener sozialer Entitäten (Individuum, Gruppe, Milieu, Kollektiv), die erst eine Verbindung zwischen Darstellung und Dargestelltem“ (ebd., S.148)

geprägt wird. Die einzelnen bildlichen Aspekte bezeichnet Breckner als sogenannte Segmente, welche „als Bedeutungseinheiten verstanden [werden], aus denen sich das Bild gestalthaft aufbaut“ (ebd., 154).

Im Wesentlichen folgt die Autorin in ihrem Analyseverfahren einem bestimmten Ablauf, um schließlich die Bedeutungs- und Sinngestalten eines Bildes erfassen zu können. Eingangs erfolgt eine genaue Aufzeichnung der Bildwahrnehmung. Dazu wird das Gesehene selbstreflexiv beschrieben und zeichnerisch dokumentiert. Anschließend werden die ersten Eindrücke sowie das Geschehen im Bild erfasst und niedergeschrieben. Weiters folgt ein Bericht über die rein bildlichen Elemente wie die Farben, Konstellationen oder die Perspektive. Folglich wird das Bild in einzelne Segmente unterteilt und interpretiert, dabei werden auch Zusammenhänge der Segmente aufgezeigt und beschrieben. Ziel dieses Analyseverfahrens ist es, durch eine genaue Bildbeschreibung und -interpretation das Unsichtbare für andere sichtbar zu machen (ebd. 2012).

3.2.3 Das problemzentrierte Interview als Erhebungsinstrument

Um die einzelnen gesundheitlichen Probleme am Arbeitsplatz von Volksschullehrer*innen genauer zu erheben und die arbeitsplatz- und raumbezogenen Einflussfaktoren zu eruieren, wurde das problemzentrierte Interview von Witzel (1985) als zweites und Haupt-Datenerhebungsinstrument angewendet. Diese Interviewform stellt „die Sicht der Befragten zu einer Problemstellung“ (Zierer, Speck, Moschner 2013, S.66) in den Mittelpunkt. Anhand dieser Methode sollte eine inhaltliche Vertiefung der zuvor erhaltenen Daten stattfinden sowie eine Verknüpfung zu den aufgestellten Hypothesen der Forscherin hergestellt werden. Die mit dem Interview verbundene Zielstellung lag darin, das Thema Lehrer*innengesundheit mit dem Arbeitsplatz und seinen gesundheitlichen Einflussfaktoren zu verbinden.

Das problemzentrierte Interview stellt eine erprobte Form der qualitativen Datenerhebung dar, vor allem die theoriegeleitete Forschung findet großen Nutzen an diesem methodischen Verfahren. Der Ursprung dieser Methode ist auf die qualitative Sozialforschung zurückzuführen (Lamnek, 2010). Diese Interviewform zählt zu einer von vielen qualitativen Interviewformen, wobei dieses Erhebungsverfahren einige Ähnlichkeiten mit anderen qualitativen Interview-Arten (narratives, episodisches, fokussiertes Interview und weitere) aufweist, jedoch nie vollkommen kongruent ist. Bei dieser Art handelt es sich um ein ermittelndes Interview, wobei „der Befragte als Träger abrufbarer Informationen,

die den Forscher interessieren, verstanden wird“ (ebd., S.304). Diese Intention kann wiederum in drei Teile unterteilt werden: „Informatorisches, analytisches und diagnostisches Interview“ (ebd., S.304). Im Fall dieser Masterarbeit ist eine informatorische Intention vorhanden, da das Interview der „deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten [dient]. [...] Der Befragte ist Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren“ (ebd., S. 305).

Im Vordergrund dieser Methode steht die Problemanalyse, daher kann dieses Erhebungsmittel überall dort angewendet werden „wo schon einiges über den Gegenstand bekannt ist, [und] überall dort, wo dezidiert, spezifischere Fragestellungen im Vordergrund stehen“ (Mayring 1996, S.52). Wie in weiteren qualitativen Erhebungsverfahren bildet auch hier das Gespräch den Kern der Forschung und anders als bei Beobachtungen können somit subjektive Aussagen der befragten Personen ermittelt werden. Mayring (1996) betont: „Man muß hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Beobachtungsergebnisse“ (ebd. S.49).

Die unterschiedlichen Interviewformen lassen sich nach verschiedenen Besonderheiten charakterisieren, beispielsweise nach der Offenheit der Fragenstellung und dem Strukturierungsgrad. Das problemzentrierte Interview nach Witzel (1985) wird durch offene, halbstrukturierte Interviewfragen geprägt:

„Das Interview läßt [sic] den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahezukommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt“ (ebd., S.50).

Der Leitfaden des Interviews selbst ist teilweise standardisiert, was wiederum eine Unterstützung bei der Vergleichbarkeit mit anderen Interviews ermöglicht (Mayring, 1996). Anders als bei anderen qualitativen Interviewformen steht im problemzentrierten Interview

„die Konzeptgenerierung durch den Befragten zwar immer noch im Vordergrund, doch wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch Äußerungen des Erzählenden eventuell modifiziert. [...] Mittels einer Kombination aus Induktion und Deduktion“ (Lamnek 2010, S.333)

kann das theoretische Konzept des/r Forscher*in durch eine Veränderung dieser ersetzt werden. Grundsätzlich betritt die forschende Person die Erhebungsphase schon vorab mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Vorverständnis, wobei primär die gefundenen Informationen aufgrund ihrer Wichtigkeit gefiltert werden und schlussendlich das theoretische Konzept festigen (ebd. 2010).

Bei dieser Methode nach Andreas Witzel (1985) stehen grundlegend drei Prinzipien im Vordergrund: Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung. Beim ersten Prinzip wird vor allem Bezug auf gesellschaftliche Problematiken genommen, wobei sich der/ die Forscher*in bereits vor der Interviewphase den objektiven Anhaltspunkten und Faktoren widmet. Durch die Gegenstandsorientierung wird ausgedrückt, dass dieses methodische Verfahren sich auf einen ganz bestimmten Gegenstand bezieht. Und letzteres geht es um den Prozess dieses Verfahrens, welcher schrittweise fortläuft und dabei die vorhandenen Daten genauestens überprüft. Zugleich werden die einzelnen Bestandteile gemustert und schließlich miteinander verknüpft. Eben diese drei Aspekte bilden die Grundlage des problemzentrierten Interviews, welches vor allem durch seine Offenheit geprägt wird. Das problemzentrierte Interview bietet die Chance, frei und offen antworten zu können, dies zählt zum größten Vorteil dieses Untersuchungsinstruments, denn dadurch kann geprüft werden, ob die befragte Person die Fragestellung verstanden hat. Zudem können „die Befragten [...] ihre ganz subjektive Perspektive und Deutung offenlegen [sowie] selbst Zusammenhänge, größere kognitive Strukturen im Interview entwickeln (Mayring 1996, S.51)“. Durch die Möglichkeit für die befragte Person, offen zu antworten, wird auch die Beziehung des Vertrauens zwischen dem/der Interviewer*in und des/der Befragten gestärkt (ebd., 1996).

Je nach methodischer Vorgehensweise werden unterschiedliche Aspekte bei der Durchführung eines problemzentrierten Interviews berücksichtigt. Laut Witzel (1985) besteht dieses im Rahmen eines qualitativen Interviews aus vier Kernelementen: „Kurzfragebogen, dem Leitfaden, der Tonbandaufzeichnungen und dem Postscriptum“ (ebd., S.236). Ein Kurzfragebogen kann als Einstiegshilfe dienen, welcher am Anfang oder sogar noch vor dem Interview durchgeführt werden kann. Dieser dient als eine erste Auseinandersetzung mit dem Problembereich der Forschung. „Der Leitfaden ist Orientierungsrahmen

bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer und dient der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten“ (ebd., S. 236). Anfangs wird die Sachkenntnis des/der Interviewers*in strukturiert, um schließlich durch die Fragen zum eigentlichen Forschungsgegenstand zu gelangen. Das dritte Kernelement, die Tonbandaufnahme, dient vorwiegend zur Verbesserung des Interviewkontexts und ermöglicht dem/der Forscher*in, sich während dem Interview vollständig auf seinen/ihren Interviewpartner*in zu fokussieren. Unter dem Post-Skriptum versteht man die Anfertigung eines Verlaufsprotokolls des jeweiligen Interviews, welches schlussendlich essentielle Daten für die Interpretation der Ergebnisse liefern kann (ebd., 1985).

Um nun eine erfolgreiche Umsetzung des Interviews zu gewährleisten, sollten bestimmte aufeinanderfolgende Punkte berücksichtigt werden. Zunächst ist es von großer Bedeutung, dass „die Formulierung und Analyse des Problems [...] immer am Anfang steh[t]“ (Mayring 1996, S.52), wobei daraus wiederum die zentralen Anhaltspunkte des anschließenden Interviewleitfadens entstehen. Bei der Konstruktion des Leitfadens ist darauf zu achten, dass die einzelnen thematischen Schwerpunkte in einer sinnvollen Reihenfolge wiedergegeben werden. Nach dem Finalisieren der ersten Fassung des Leitfadens folgt die sogenannte Pilotphase, in welcher Probeinterviews durchgeführt werden, welche zur Modifizierung der Interviewfragen beitragen sollen und dem/der Interviewenden die Chance geben soll, seine/ihre eigenen Interviewqualitäten zu erproben und zu festigen (Mayring, 1996). Anschließend erfolgt die Durchführung der Interviews, wobei auch hier bestimmte Kommunikationsstrategien beachtet werden müssen: „Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierung, spezifische Sondierung und Ad-hoc-Fragen“ (Witzel 1985, S. 245).

Neben diesen allgemeinen Gesichtspunkten gibt es noch weitere Aspekte bei der Durchführung eines problemzentrierten Interviews zu beachten. Mit Hilfe einer vorformulierten Einleitungsfrage wird das Gespräch eröffnet und das grundlegende Problem ins Zentrum gerückt. Dabei ist es besonders wichtig, die Frage möglichst offen zu formulieren, sodass die interviewte Person in den Erzählfluss kommen kann, ohne bereits die Aufmerksamkeit auf nur einen gewissen Aspekt der Problemstellung zu reduzieren. Das freie Erzählen des/der Befragten steht hier im Vordergrund. Diese allgemeinen Sondierungsfragen dienen somit am Anfang des Interviews als eine Einleitung in die Thematik, welche der befragten Person die erste Möglichkeit gibt, seine/ihre subjektive Meinung zum Thema zu

formulieren. Bei den anschließenden Leitfadenfragen geht es darum, die einzelnen Themenbereiche durch vorformulierte Fragen zu behandeln und die Meinung der befragten Person zur jeweiligen Thematik zu eruieren. Für den Fall, dass Aspekte während des Interviews angesprochen werden, welche nicht im Leitfaden vorhanden sind, können sogenannte Ad-Hoc-Fragen gestellt werden. Durch diese spontanen Zusatzfragen kann der/die Interviewer*in die interviewte Person zu einer näheren Erläuterungen anregen und somit ein vertieftes Verständnis zur Forschungsinhalt generieren (Mayring 1996).

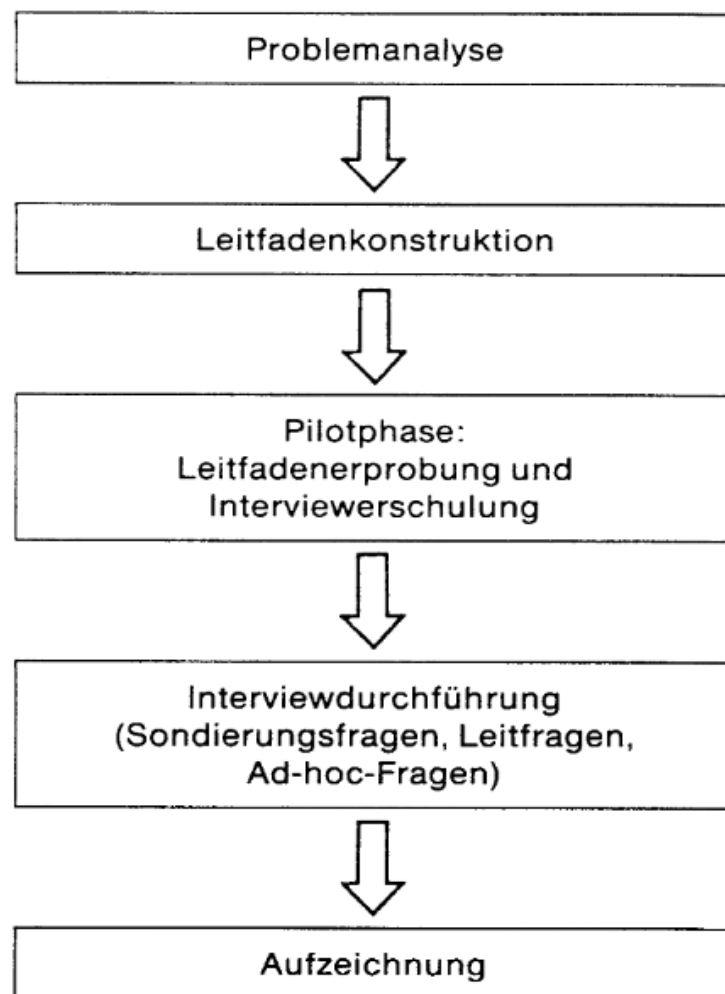


Abbildung 1: Ablaufmodell des problemzentrierten Interviews nach Witzel (Mayring 1996)

Nicht nur die Einhaltung dieser Vorgaben ist für den Erfolg des Interviews von Bedeutung, eine Aufzeichnung der Daten in Form eines Audiogeräts/Tonbandes stellt ebenfalls einen essenziellen Teil dar, da somit die gewonnen Daten anschließend wiedergegeben und im Anschluss daran transkribiert werden können. Des Weiteren wird empfohlen,

nach jedem Interview ein Postskriptum anzufertigen, welches Einsicht „über den Inhalt der Gespräche, die vor dem Einschalten und nach dem Abschalten des Tonbandgeräts geführt worden sind“ (Lamnek, 2010, S.335).

Auch im Rahmen dieser Masterarbeit wurden mittels des Datenerhebungsinstruments die subjektiven Wahrnehmungen sowie Erfahrungen der einzelnen Teilnehmer*innen in den Vordergrund der Forschung gerückt. Wie nun diese Informationen im weiteren Ablauf analysiert werden, wird in der Forschungsliteratur nicht strikt vorgegeben und dies obliegt teilweise dem Empfinden der forschenden Person. Als ein mögliches Auswertungsverfahren bietet sich zum Vergleich der erhaltenen Informationen der unterschiedlichen Teilnehmer*innen eine Kodierung und Kategorienbildung an, welche in diesem Fall mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgen kann.

3.2.4 Die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsinstrument für Interviews

Grundsätzlich bieten sich viele verschiedene methodische Instrumente zur Auswertung von qualitativen Interviews an. Bei der Auswahl dieser spielen vor allem die Forschungsfrage und der Forschungsgegenstand eine entscheidende Rolle, da nicht jedes Auswertungs- und Erhebungsinstrument zusammenpassen. Als charakteristisch für alle qualitativen Auswertungsmethoden zeigt sich ein vielschichtiger Prozess, welcher von Regeln begleitet wird, um sich schließlich von den erhobenen Daten zu einer passenden Theorie zu nähern (Hug, Poscheschnik 2015).

Ursprünglich handelte es sich bei der Inhaltsanalyse um ein quantitatives Auswertungsinstrument, welches in seiner Analyse den Schwerpunkt auf „die Häufigkeit bestimmter Motive im Material, das Auszählen, Bewerten und Inbeziehungsetzen von Textelementen“ (Mayring 1996, S. 91) legt. Nachdem grundlegende Aspekte hier jedoch nicht berücksichtigt wurden, entstand nach nur kurzer Zeit die Nachfrage nach einer qualitativen Inhaltsanalyse. Im deutschsprachigen Raum zählt Philipp Mayring zu einem der wichtigsten Pioniere in der Entwicklung dieser Auswertungsmethode. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zählt zu einem der weitverbreitetsten Auswertungsverfahren, welches sich auf die ursprüngliche Inhaltsanalyse zurückführen lässt. Bei dieser werden mittels einer „Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt“ (Mayring, 2015, S.11), Daten verarbeitet und ausgewertet. Im Laufe der Zeit wurde dieses

Auswertungsverfahren immer mehr präzisiert und von Philipp Mayring schließlich als qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet (ebd., 2015).

Generell handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein „stark regelgeleitetes Verfahren, das einen hohen Strukturierungsgrad aufweist“ (Hug, Poscheschnik 2015, S.153). Das Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, „sprachliches Material, Texte systematisch [zu] analysieren“ (Mayring 1996, S. 91). Dabei wird das vorhandene Datenmaterial in Einzelteile, sogenannte Sinn-Einheiten, gestückelt und anschließend phasenweise untersucht. Zugleich wird ein Kategoriensystem entwickelt, welches sich an die vorhandene Theorie anlehnt. Schließlich können dadurch die einzelnen Analyseaspekte herausgefiltert und definiert werden. Diese strikte Vorgehensweise erweist sich trotz hohen Zeitaufwands als ein großer Vorteil dieses Auswertungsinstruments (ebd., 1996). Grundsätzlich können bei der Bildung des Kategoriensystems zwei unterschiedliche Techniken angewendet werden: Die induktive oder die deduktive Vorgehensweise. Bei der deduktiven Kategorienbildung werden mit Hilfe von bereits ausgereiften Theorien neue Kategorien gebildet, welchen die Aussagen des Textmaterials schließlich zugeordnet werden. Bei der induktiven Kategorienbildung werden die neuen Kategorien erst sukzessive im Verlauf der Auswertung durch die vorhandenen Aussagen gebildet. Grundlegend lassen sich diese beiden Strategien natürlich auch miteinander verbinden und kombinieren (Hug, Poscheschnik, 2015).

Des Weiteren unterscheidet Mayring zwischen drei verschiedenen Grundtechniken der Inhaltsanalyse: Die zusammenfassende, die strukturierte und die explizierende Inhaltsanalyse, diese drei Techniken lassen sich durch ihre verschiedenen Zielsetzungen unterscheiden. Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse liegt das Ziel darin, das gesamte Textmaterial durch eine minimierte Zusammenfassung darzustellen. Dabei wird mit der induktiven Kategorienbildung gearbeitet, wodurch mittels dem vorhandenen Textmaterial schrittweise Kategorien gebildet werden. Das Textmaterial wird diesen Kategorien zugeordnet, wobei neue Kategorien entstehen, bis sich keine neuen Kategorien mehr bilden lassen. Anschließend wird das Kategoriensystem überprüft und gegebenenfalls bearbeitet, bis schließlich das gesamte Textmaterial zu einem minimierten Überblick zusammengefasst wird. Bei der strukturierten Inhaltsanalyse wird das Textmaterial mit Hilfe eines regelgeleiteten Vorgehens bearbeitet. Dabei werden vorab Kategorien entwickelt, welche einem Kodierleitfaden folgen, welcher die genaue Zuordnung der Aussagen zu

einer Kategorie bestimmt. Ziel dieser Technik ist es, mit Hilfe eines strukturierten Leitfadens, welcher die Rahmenbedingungen der Auswertung vorgibt, das Textmaterial zu verarbeiten. Die explizierende Inhaltsanalyse ist eine Sonderform, bei welcher Zusatzmaterial verwendet wird, um unverständliches Textmaterial besser verstehen und auswerten zu können (ebd. 2015).

Grundlegend folgt die qualitative Inhaltsanalyse einem regelgeleiteten Ablauf, welcher „das Vorgehen übersichtlich, für andere nachvollziehbarer und intersubjektiv überprüfbar“ (Vogt, Werner 2014, S.47) macht. Das Kategoriensystem stellt in diesem Zusammenhang „das zentrale Instrument der Analyse dar“ (Mayring 2015, S. 51). Ziel dieses Systems ist es, die wichtigsten Informationen herauszufiltern, um schließlich die Forschungsfrage beantworten zu können. Je nach Auslegung können unterschiedliche Schritte befolgt werden, um das Textmaterial auszuwerten. Diese Masterarbeit arbeitet mit der induktiven Kategorienbildung mittels einer zusammenfassenden Technik. Das Ziel liegt darin, das Textmaterial auf das Wesentliche zu reduzieren und das Material durch ein Kategoriensystem abstrakt zu repräsentieren. Dabei werden die einzelnen Textstellen durch die verschiedenen Kategorien in Beziehung gesetzt.

In der Regel werden in diesem Prozess laut Mayring (2015) sieben Schritte befolgt: Vor der Erstellung eines Kategoriensystems empfiehlt es sich, sich einen Überblick über das vorhandene Textmaterial zu verschaffen. Dabei sollen die Interviews Schritt für Schritt gelesen werden, um erste Auffälligkeiten, Gedanken und Zusammenhänge niederzuschreiben. In diesem Memo werden die ersten Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Textmaterials festgehalten, wodurch die ersten Thesen entstehen. Folglich kann das Kategoriensystem gebildet werden. Hierzu werden zuerst bestimmte Analyseeinheiten in Form von kurzen Textabschnitten, Zeilen oder Passagen festgelegt. Anschließend werden diese Aussagen paraphrasiert, also auf ein notwendiges Minimum reduziert, sodass nicht relevante Textbestandteile wegfallen und sich die grundlegenden Aussagen herauskristallisieren. Im nächsten Schritt folgt die Festlegung des Abstraktionsniveaus, in Form von Reduktionen. Dabei werden die Aussagen generalisiert, wobei der grundlegende Sinn der Aussage nicht verändert wird. Ziel ist es, mittels der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduzierung das alltagssprachliche Textmaterial in eine wissenschaftliche Sprache umzuwandeln. Darauf folgend wird das Material einem zweiten Reduzierungsprozess unterzogen. Schließlich wird das Material überprüft und die erfassten Aussagen in einem

Kategoriensystem zusammengefasst. Durch diese Rücküberprüfung sollen große Datenmengen auf einen überschaubares Maß gekürzt werden, um die grundlegenden Inhalte und Ergebnisse hervorzuheben (Kuckartz 2018).

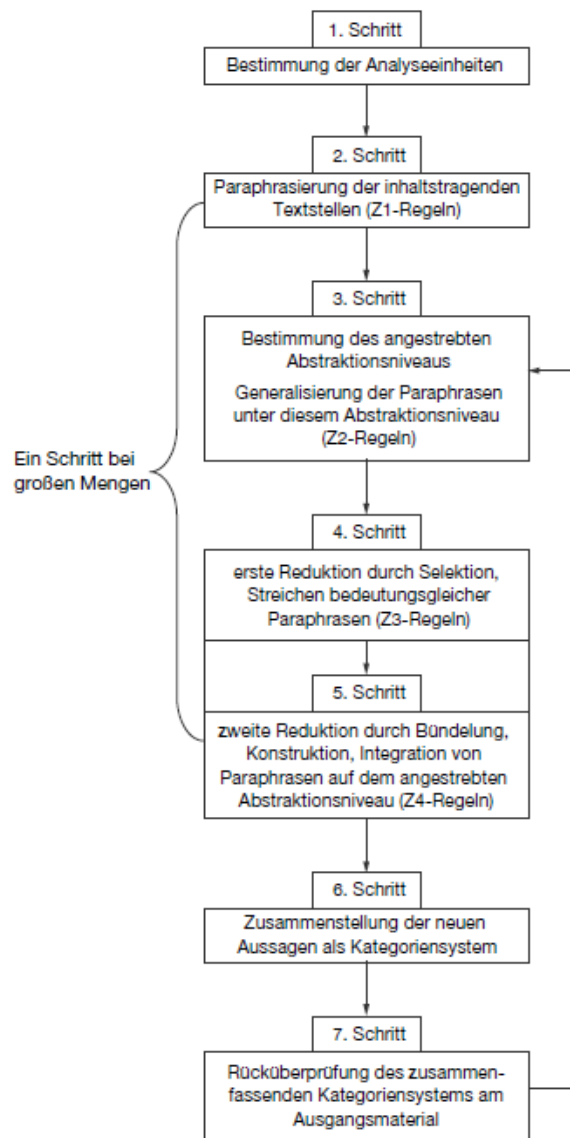


Abbildung 2: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich aufgrund ihres strukturierten und regelgeleiteten Vorgehens als ein solides Instrument an, um qualitativ erhobene Daten auch für Außenstehende nachvollziehbar auszuwerten und zu präsentieren. Die bisherigen Erläuterungen in Bezug auf das methodische Vorgehen waren rein theoretischer Natur, im nächsten Unterkapitel wird nun das tatsächliche Forschungsvorgehen im Rahmen dieser Masterarbeit näher erläutert.

3.3 Datenerhebung und Datenanalyse

Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der detaillierten Beschreibung der Datenerhebung und Datenanalyse dieser Masterarbeit. Unter Berücksichtigung des methodischen Vorgehens (wie bereits im vorigen Unterkapitel erläutert) wurden die Daten dieser Arbeit mittels den Erhebungsmethoden Photovoice und problemzentrierten Interviews erhoben. Anschließend wurden diese Daten durch die beiden Analyseverfahren der Segmentanalyse und der qualitativen Inhaltsanalyse verarbeitet und ausgewertet. Bei all diesen Vorgehen wurden die methodischen Grundlagen dieser Verfahren beachtet. Aufgrund von bestimmten Faktoren wie Zeit, Ausmaß der Daten und umweltspezifischen Einflussfaktoren⁷ wurden die methodischen Verfahren abgewandelt und an die Rahmenbedingungen der Forschung angepasst.

Um die Forschungsfrage bestmöglich beantworten zu können, wurde das Vorgehen der beiden Datenerhebungsinstrumente sowie der Analyseverfahren ineinander verzahnt. Im Zuge dessen konnten die non-verbalen Daten durch die verbalen Daten gefestigt werden und dadurch mehr an Aussagekraft gewinnen. Grundsätzlich wurde der Forschungsprozess in drei Phasen unterteilt: Die Planungsphase, die Erhebung der Daten und die Analyse der Daten. Im ersten Schritt erfolgte eine genaue Vorbereitung der Forschungsarbeit, dabei wurden die zeitlichen Maßstäbe, der Pool der Proband*innen und die Interaktionsform gewählt. Aufgrund der weltweiten Pandemie durch das Corona-Virus musste die Interaktionsform an die neue Situation angepasst werden, aus diesem Grund wurden digitale Plattformen (*Zoom* und *Skype*) für den Kommunikationsaustausch zwischen der Forscherin und den Teilnehmer*innen gewählt. Generell wurde der Pool der Proband*innen auf Wien beschränkt, dabei wurden männliche sowie weibliche Teilnehmer*innen gesucht. Diese sollten sich hinsichtlich des Anstellungs-Bezirks, der Anzahl an Dienstjahren und der Anstellungsformen⁸ unterscheiden, um eine möglichst repräsentative Stichprobe im Rahmen dieser Forschungsarbeit zu erreichen.

⁷ Aufgrund der weltweiten Pandemie durch die Ausbreitung des Corona-Virus musste die Kommunikation im Rahmen dieser Masterarbeit in digitaler Form stattfinden.

⁸ Mögliche Anstellungsformen sind beispielsweise: Klassenlehrer*in, Werklehrer*in, Religionslehrer*in, Förderlehrer*in, Teamlehrer*in

Nachdem die ersten organisatorischen Fragen geklärt wurden, entstand die erste Rohfassung des Leitfadens unter der Beachtung des Aufbaus eines problemzentrierten Interviews nach Mayring (1996) und Witzel (1985). Dabei unterteilte sich der Leitfaden in drei große Abschnitte: Zu Beginn wurde mit einer vorformulierten Einleitungsfrage gestartet, wodurch das Gespräch zum untersuchenden Problem hingeleitet wurde. Anschließend wurde hier die Möglichkeit für konkrete Nachfragen eingebaut, um bei Bedarf Unklarheiten zu beseitigen. Im weiteren Verlauf wurden spezifische Fragen vorbereitet, welche sich auf die konkrete Problemstellung der Forschung bezogen. Diese unterteilten sich in folgende Bereiche: Die eigene Person und persönliche Lebenswelt, die Lebenswelt als Lehrkraft mit Blick auf das System Schule, Fragen zum Thema Raum in Verbindung mit Gesundheit, Beschreibung des Fotos mit anschließenden spezifischen Rückfragen und der Konfrontation zum Thema Raum und Gesundheit, Beleuchtung der persönlichen Gesundheit und der Gesundheitsförderung innerhalb von Volksschulen und abschließend ein kurzer Einblick in Bezug auf die aktuelle Situation mit COVID-19. Am Ende wurde noch ein Abschnitt für eventuelle Rückfragen oder offene Punkte für die interviewte Person eingeplant. Im Laufe der Leitfaden-Fragen wurde Platz für etwaige Ad-Hoc-Fragen berücksichtigt. Im Anschluss an die Erstellung des Leitfadens erfolgte die Pilotphase, in welcher die Rohfassung des Leitfadens anhand der Durchführung von drei unterschiedlichen Interviews erprobt wurde. Infolgedessen konnte das eigene Interviewverhalten der Interviewerin ertestet und der Interviewleitfaden verändert und schließlich modifiziert werden. Abschließend wurde in dieser ersten Phase eine Anleitung für Photovoice und weiterführende Informationen zum Ablauf der Forschung sowie eine Zustimmungserklärung für die Teilnahme an der Forschung und eine Datenschutzmitteilung entworfen.

Dadurch wurde die erste Planungsphase der Forschung in einem nahezu fließenden Übergang abgeschlossen und die zweite Phase der Erhebung, ergo die Suche nach Proband*innen, gestartet. Hierbei wurden insgesamt 15 Teilnehmer*innen, drei männliche und zwölf weibliche gefunden. Im Hinblick auf die Anzahl der Dienstjahre wurden sechs Proband*innen befragt, welche eine Anstellungszeit unter fünf Jahren haben, fünf weitere Teilnehmer*innen wiesen ein Dienstalster zwischen fünf und zwanzig Jahren auf und vier Personen eine Anstellung über 20 Jahre. Großteils haben sich Klassenlehrer*innen gemeldet, dennoch wurden auch Förderlehrer*innen, Muttersprachenlehrer*innen und Deutschklassenlehrer*innen befragt. Insgesamt ließen sich neun verschiedene Bezirke

finden, wobei sich hier vorwiegend Personen aus den Außenbezirken gemeldet haben. Sofern sich eine Person zu einer Teilnahme an der Forschung bereit erklärte, wurden die Anweisungen und weiterführenden Informationen per E-Mail weitergeleitet. Des Weiteren wurde eine Zustimmungserklärung sowie Datenschutzmitteilung an die Personen geschickt, in welcher diese der Veröffentlichung der anonymisierten Daten in der Masterarbeit bereits vorab zustimmten. Zusätzliche forschungsethische Aspekte bezogen sich beispielsweise auf die Wahrung der Anonymität der Proband*innen, da im Rahmen der Interviews sensible Daten wie Schulstandort, Gesundheitszustände sowie Einblicke in das Privatleben erfragt wurden. Zudem wurden die befragten Lehrpersonen darauf aufmerksam gemacht, dass sie beim Fotografieren keine anderen Personen ablichten sollen. Im weiteren Verlauf wurden die Fotos durch die Teilnehmer*innen aufgenommen und per E-Mail an die Forschende übermittelt und unterdessen ein Termin für das jeweilige Interview vereinbart. Die Auswahl der Fotos erfolgte vor allem nach dem Kriterium, dass der Arbeitsplatz der Pädagog*innen und die räumlichen Gegebenheiten deutlich zu erkennen waren. Zudem wurde Wert daraufgelegt, dass durch die jeweiligen Fotos unterschiedliche Perspektiven repräsentiert wurden. Während des Zeitraums zwischen der Übermittlung der Fotos und des vereinbarten Interviewtermins wurden die erhaltenen Fotos mittels des Analyseverfahrens der Segmentanalyse ausgewertet, sodass die ersten Erkenntnisse der non-verbalen Daten in den Verlauf der Interviews bereits einfließen konnten. Die Auswertung der Fotos erfolgte angelehnt an den methodischen Zugang von Breckner (2012). Als Erstes wurde die Wahrnehmung des Fotos in Form einer zeichnerischen Dokumentation erfasst. Folglich wurde das Bild in bestimmte Segmente unterteilt, welche durch die Betrachterin wahrgenommen wurden. Diese Segmente wurden mittels eines Programmes am Computer zeichnerisch festgehalten, nummeriert und kurz beschriftet. Im zweiten Schritt wurde der erste Eindruck sowie die leiblich-affektiven Resonanzen niedergeschrieben. Dabei wurde genauestens beschrieben, was das Foto zeigt und welche Emotionen die betrachtende Person dabei fühlt. Im anschließenden dritten Punkt wurden die rein bildlichen Aspekte betrachtet und dargestellt. Im Zuge dessen wurden die Farben, Formen, szenischen Konstellationen und Perspektiven des Fotos schriftlich verdeutlicht. Im letzten und vierten Schritt wurden die einzelnen Segmente und Erkenntnisse der zuvor durchgeführten Schritte durch die Forschende interpretiert. Infolge-

dessen wurden im Anschluss noch mögliche gesundheitsschädliche sowie gesundheitsförderliche Aspekte im Foto niedergeschrieben, um denkbare Verknüpfung mit den Ergebnissen der Interviews zu ermöglichen.

Als Nächstes wurden die einzelnen Interviews durchgeführt. Da sich nicht alle Proband*innen zeitgleich finden ließen, wurde diese Phase der Datenerhebung sowie Auswertung der non-verbalen Daten an die einzelnen Teilnehmer*innen angepasst und durchgeführt. Je nach Gesprächsfluss und -fülle fanden die Interviews in einem Zeitrahmen von ungefähr einer Stunde statt. Darauffolgend wurden die einzelnen Interviews basierend auf den Audio-Dateien transkribiert – das Gesprochene wurde in einen schriftlichen Text umgewandelt. Die letzte Phase der Forschung, die Analyse der gewonnenen Daten, fokussierte sich dann vorwiegend auf die Auswertung der verbalen Daten, ergo der Interviews. Diese wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dazu wurden die Transkripte studiert und erste Memos erstellt, in welchen die Forschende ihre eigenen Gedanken niederschrieb und die ersten Hypothesen verfasste. Daraufhin wurden die Transkripte in die Computersoftware MAXQDA eingespielt, um technologische Unterstützung bei der Codierung, Kategorienbildung und Analyse der Daten zu erhalten. Die gewonnenen Kategorien sowie die mittels Segmentanalyse betrachteten Fotos bildeten folglich die Basis der Ergebnisse, um die Forschungsfrage zu beantworten, welche im Laufe des nächsten Kapitels präsentiert werden.

4 Ergebnisse der empirischen Studie

Im Zuge der empirischen Studie konnten durch die Durchführung und Auswertung der problemzentrierten Interviews einige Belastungsformen herauskristallisiert werden, welche sich auf die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen auswirken. Dabei bildeten sich vier verschiedene Schwerpunkte: Zum einen die Belastungsfaktoren, welche mit dem Arbeitsplatz und den Menschen, welche vor Ort miteinander verkehren, zu tun haben. Andererseits räumliche Belastungsfaktoren, welche die räumlichen Gegebenheiten vor Ort entstehen. Des Weiteren Faktoren, welche sich auf die weltweite Pandemie und die damit einhergehende Situation an Wiener Volksschulen beziehen, welche vor Ausbruch des Coronavirus nicht in diesem Ausmaß zu spüren waren. Und letztlich gesundheitlich förderliche Faktoren, welche bei Lehrpersonen am Arbeitsplatz oder auch im Privaten zu einem verbesserten Wohlbefinden oder einer positiven Auswirkung auf die Gesundheit führen. Durch den Einsatz von Photovoice und den gemeinsamen Austausch über die Fotos während der Interviews wurden die verbal gewonnen Daten durch das Visuelle unterstützt und in ihrer Aussage bekräftigt werden. In den folgenden Unterkapiteln werden die gewonnenen Ergebnisse detailliert beschrieben und mit den aufbereiteten Fotos hinterlegt.

4.1 Arbeitsplatzbezogenen Belastungsfaktoren

Im Rahmen der Gespräche erwiesen sich die arbeitsplatzbezogenen Belastungsfaktoren als eines der Kernelemente, welche einen nachhaltigen Einfluss auf die Gesundheit der Lehrpersonen im Volksschulbereich in Wien hat. Dabei handelt es sich um organisatorische sowie strukturelle Aspekte wie beispielsweise personelle Ressourcen innerhalb der Schulen, auf welche die Lehrkräfte selbst keinen direkten Einfluss ausüben können. In Hinblick auf den Personalstand in Schulen hat sich vor allem der Lehrer*innenmangel als belastender Punkte herauskristallisiert. Generell besteht der Wunsch nach mehreren Lehrkräften pro Schulklasse, sodass die Kinder ausreichend an Förderung und Forderung erfahren sowie Lehrpersonen sich gegenseitig entlasten können. Grundlegend sollte es an jeder Wiener Volksschule ein bestimmtes Kontingent an Team- und Förderstunden geben, wobei dadurch eine gegenseitige Entlastung im Team möglich sein sollte. Infolge

von Krankenständen und dem allgemeinen Lehrer*innenmangel fallen diese Zusatzstunden und Unterstützungsmöglichkeiten jedoch aus, was wiederum verursacht, dass das Lehrer*innenteam sich untereinander nicht mehr entlasten kann:

„Teamlehrer werden natürlich für Supplierstunden abgezweigt, wenn wer krank ist, das ist auch ganz klar, nur . den Klassenlehrer und der Klasse selber, den Kindern fehlt natürlich dann die Unterstützung, die eigentlich eingeplant wäre [...] und die ja eigentlich auch in der Öffentlichkeit so präsentiert wird, nur leider stimmt das nicht . . Und die Förderungen fallen dadurch aus.“ (LP 10: 396-404)

Zusätzlich wird eine Pensionswelle von Lehrer*innen beschrieben, welche den Mangel an Pädagog*innen vor Ort noch mehr vorantreibt und die gegenseitige Entlastung im Team immer wieder einschränkt:

„Genau, absolut. Und alle wissen, dass es nicht mehr gesund ist, aber wie geht's sonst? [...] Genau, bei uns kommt hinzu, dass wir einige Kolleginnen haben, die bald in Pension gehen.“ (LP 15: 192-197)

Hand in Hand mit dieser Problematik ergibt sich ein Defizit an Erholungsphasen der Lehrkräfte innerhalb eines Schultages. Durch den Mangel an Lehrkräften haben die Volksschullehrer*innen meist über einen ganzen Vormittag eine dauerhafte Aufsichtspflicht alleine über die Kinder zu erfüllen. Rechtlich sind dadurch die eigenen menschlichen Bedürfnisse wie ausreichende Flüssigkeitszufuhr, Nahrungsmittelaufnahme und der Klogang eingeschränkt und können teils mehrere Stunden oder gar einen ganzen Vormittag nicht ausgeübt werden können. Nur unter den Umständen der Aufsicht einer Lehrperson von zwei Schulklassen gleichzeitig, können diese grundlegenden Faktoren ausgeführt werden:

„Nur dass eigentlich, ich mein, ich bin zwar jetzt erst wieder KV [Klassenvorstand], aber wenn ich [...] jetzt zurückdenke, wie's war die letzten zwei Jahre, ständig bin ich allein drin gestanden. [...] Fünf, sechs Stunden am Stück. Natürlich auf die Toilette oder was zum Trinken holen auf Gach, geht einmal. Weil do sagst in da Nebenklasse Bescheid: Ah, ich geh kurz und hol mir was zum Trinken. [...] Aber das geht jetzt auch nicht lange.“ (LP 11: 442-453)

Fast alle Lehrpersonen verfügen über das Wissen dieses schädlichen Verhaltens, dennoch werden die Bedürfnisse der Kinder oder gegenwärtige organisatorische Aspekte immerzu in den Vordergrund gestellt:

„Also das ist schon ein großes Thema. Wesen ich mir bewusst bin, aber es für mich einfach irrsinnig schwer ist zu ändern. Einfach regelmäßiges Trinken und eben auch Essen vor allem an langen Tagen. Das geht einfach komplett unter.“ (LP 12: 603-606)

Die Unterdrückung der eigenen dringlichen Verlangen kann wiederum gesundheitliche Folgen wie Harnwegsinfekte mit sich mitbringen:

„Dass ich im zweiten Stock die Pipipause ablöse, ist, weil die eine Kollegin immer so viele Harnwegsinfekte hat. Ähm . also diese Sachen muss ich sagen sind generell bei uns im Haus vertreten.“ (LP 15: 158-161)

Im Vergleich mit anderen Berufsgruppen wurde das Angebot an Erholungs- und Entspannungsmöglichkeiten während der Arbeitszeit von den Lehrkräften geäußert. Während andere Berufsgruppen kurze Pause einlegen können, ist laut Lehrpersonen im Laufe eines Schultages keine Zeit, um neu Kraft zu tanken oder menschliche Bedürfnisse zu erfüllen:

„Obwohl man da immer wieder Pausen machen kann, die man so in der Volksschule vielleicht nicht so machen kann.“ (LP 6: 136-138)

„Ah es ist sicherlich auch dieses keine Pausen haben, weil wir haben ja durchgehend ahm Beaufsichtigen müssen, das aufs Klo gehen ist ah ein ich renn jetzt mal schnell aufs Klo. Ahm und alle wissen es und ich beeil mich möglichst, also keine wirklichen ... Entspannungszeiten während des Unterrichts oder in der Pause.“ (LP 4: 178-183)

Zudem wird nicht nur die intensive Unterrichtszeit, sondern auch alle organisatorischen Zusatzaufgaben als eine Belastung der Gesundheit im Schulalltag angesehen. Der Aufgabenbereich einer Lehrperson beschränkt sich mittlerweile nicht mehr ausschließlich auf den Unterricht, sondern umfasst eine Breite angefangen von der Führung finanzieller Listen bis hin zu Zusatz-Kustodiate und Nebenleistungen (Gesundheitsförderung an der Schule, IT, Gewerkschaft, usw.), welche zur Aufrechterhaltung der Schulgemeinschaft beitragen. Oftmals entsteht dadurch eine zusätzliche Belastung im Arbeitsalltag der Lehrkräfte:

„Mhm. Ähm .. die vielen Aufgabenbereiche, die oftmals gar nicht so klar definiert sind, würde ich als belastend sehen.“ (LP 12: 188-189)

Ein weiterer Aspekt, welcher sich aus den Gesprächen als arbeitsplatzbezogener Belastungsfaktor herauskristallisieren ließ, sind die menschlichen Beziehungen und Umstände im Team innerhalb der Schulen. Ob Konflikte zwischen Lehrer*innen, Probleme mit der

Direktion oder zu wenig Unterstützung und Wertschätzung untereinander, all diese Situationen belasten die Lehrkräfte und können zu psychischem Stress und Unwohlsein am Arbeitsplatz führen. Dabei wird vor allem der Umgang bestimmter Kolleg*innen mit den Kindern als ein Konfliktpotenzial gesehen, welches durch Meinungsverschiedenheiten und unterschiedliche pädagogische Ansichten ausgelöst wird. Zusätzlich wurde von den interviewten Junglehrer*innen die fehlende Unterstützung oder der fehlende Anschluss im Team als problematisch beschrieben:

„Am Anfang fehlte mir einfach das Engagement. Die Zusammenarbeit war eigentlich so gut wie gar nicht vorhanden. [...] Ja manchmal wünsche ich mir hat ein bisschen mehr Unterstützung.“ (LP 5, 340-356)

Gerade Junglehrer*innen sollten in der ersten Phase ihrer Berufseinstiegs Unterstützung und Hilfestellung erfahren, um diesen Beruf möglichst lange voller Freude und Kraft ausüben zu können. Eine Lehrperson beklagt sich zusätzlich über die Mühseligkeit, sich alles selbst anzulernen zu müssen, da sie es in ihren Ausbildungszeiten nicht ausreichend erlernt hat und es ihr/ihm jetzt im Berufseinstieg niemand proaktiv erklärt. Diese Aussage bezieht sich vorwiegend auf organisatorische Faktoren, welche für die Lehrperson eine persönliche Belastung darstellt. Ein weiterer belastender Punkt, welcher von einer weiteren interviewten Person beschrieben wird, ist die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung im Team. Als Muttersprachenlehrer*in hat diese Person eine andere Anstellungsform als die meisten Lehrkräfte in der Volksschule (Klassenlehrer*in), was wiederum von anderen Lehrkräften oder sogar Direktor*innen als nicht gleichwertig angesehen wird und deshalb zu weniger Anerkennung führt:

„Ah aber ich sehe bei den anderen Muttersprachenlehrern, besonders auch dass die in der Schule weniger Anerkennung haben. Und manchmal denkt man "Naja, ich mache eigentlich da etwas, ich leiste auch etwas. Eigentlich viele Sachen leisten wir in der Schule.“ (Lehrperson 9: 333-338)

Diese Lehrperson berichtet zusätzlich auch von Ausgrenzungen bei schulischen Konferenzen, da ihr/sein Aufgabenbereich als nicht so wichtig für die gesamte Schulstruktur von der Direktion empfunden wird. In diesem Zusammenhang erzählt eine weitere Proband*in, dass der Zusammenhalt innerhalb des Teams zwar gut funktioniert und vor allem durch die liebe volle Unterstützung der Leitervertretung geprägt wird, das Verhalten

und Handeln der/die Direktor*in allerdings als belastend und problematisch angesehen wird:

„Ja generell, dass das Untereinander also im Team funktioniert es sehr gut, manchmal fehlt es ein bisschen von oben ein bisschen das Verständnis für Situationen und auch den Gegebenheiten.“ (LP 1: 604-607)

Fehlender Zusammenhalt im Team sowie mangelnde Hilfestellung und Wertschätzung seitens der Schulleitung erweisen sich als ein belastender Faktor am Arbeitsplatz, welcher sich vor allem in Form von Stress und Unwohlsein äußert.

In den Interviews wurde ersichtlich, dass bei einem Großteil der Lehrer*innen durchaus ein Bewusstsein für diese Problematiken besteht und ebenfalls mögliche Lösungsansätze von ihnen selbst gesucht werden, um den negativen Folgen entgegenzuwirken. Jedoch zeigt sich, dass bei der Mehrheit der Befragten die schulischen Vorgesetzten keine Priorität in Bezug auf die Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz ihrer Angestellten setzen. Bei der Nachfrage nach gesundheitsförderlichen Maßnahmen in der Vergangenheit an den jeweiligen Schulen, welche sich positiv auf die Gesundheit der Lehrer*innen ausgewirkt haben, wurden alle Proband*innen nachdenklich:

„(stottert) ich, mir fällt jetzt eigentlich nichts ein (lacht). [...] Was tut man mir? Um meine Gesundheit. Was tut die Schule, um mir meine Gesundheit zu fördern? Nein, das ist nicht die Schule, das sind vielleicht wieder die Menschen, die dort sind. Also die Kollegen mit denen ich mich gut verstehe.“ (LP 4: 481-487)

Im Zuge dieser Frage wurden fast ausschließlich soziale Aspekte, wie die Unterstützung oder der Austausch mit lieben Kolleg*innen genannt. Einige Lehrpersonen haben gemeinsam mit ihren Kolleg*innen Ideen für körperliche Gesundheitsförderung der Lehrkräfte entwickelt (beispielsweise Yoga-Kurse oder gemeinsame sportliche Aktivitäten), diese wurden jedoch aufgrund von organisatorischen Gründen und fehlender Ressourcen von den Vorgesetzten nicht bewilligt. Zusätzlich wurde der Wunsch nach mehr Supervision am Arbeitsplatz von einigen Lehrpersonen geäußert, um die eigene Gesundheit zu fördern und präventiv zu schützen. Diesem Bedürfnis konnte allerdings aufgrund mangelnder freier Supervisionsplätzen nicht nachgegangen werden. Zwar wurde ein breites kognitives Angebot an Gesundheitsförderung in Form von Fortbildungen zu gesundheitlichen Thematiken von einigen Lehrkräften beschrieben. Jedoch wurde im Rahmen dieser persönlichen Weiterbildungen der Fokus allerdings oft lediglich auf die Gesundheit der

Kinder gelegt und die Stärkung der eigenen Lehrer*innengesundheit nur minimal bis gar nicht behandelt. Grundsätzlich zeichnet sich in diesem Zusammenhang ein Bild ab, in welchem die Pädagog*innen fast ausschließlich selbstverantwortlich handeln müssen und kaum Unterstützung und Fürsorge seitens ihrer/s Arbeitsgeber*in erfahren.

Ein weiterer Aspekt, welcher bei einigen Lehrpersonen als belastend angesehen wird, ist die fehlende oder defekte technische Ausstattung in den Wiener Volksschulen. Im Vergleich mit anderen Arbeitsplätzen haben die Befragten herausgehoben, dass Volksschullehrer*innen keinen eigenen Laptop von ihrem/r Dienstgeber*in erhalten und nur auf Gerätschaften am Standort zugreifen können. Diese Geräte sind oftmals defekt oder veraltet und stehen aufgrund der geringen Anzahl der technischen Geräte in Relation zur Gesamtzahl des Personals oftmals nicht zur Verfügung:

„Wir haben nur fünf Laptops für fünfzig Leute und das kann halt auch passieren, dass wir keinen Laptop frei haben.“ (LP 10: 634-636)

Hinzukommt, dass die technologische Ausstattung (Laptop, Drucker) eigenständig angeschafft und finanziert werden muss. Dies hat zur Folge, dass fast alle Lehrpersonen einen weiteren Arbeitsplatz zu Hause benötigen. Grundsätzlich verbringen fast alle Befragten mit einer vollen Lehrverpflichtung (22-24 Stunden) im Verlauf der Arbeitswoche zwischen 30 und 35 Stunden ausschließlich in schulischen Räumen. Dieser Wert beinhaltet jedoch noch nicht die Vorbereitungs- oder/und Nachbereitungszeit des Unterrichts. Das Gesamtstundenausmaß einer Arbeitswoche variiert laut den Pädagog*innen oftmals von Woche zu Woche, da arbeitsintensivere Wochen (Elternabende, Konferenzen, Zeugnisaufbereitung) zusätzliche Arbeitszeit beanspruchen. In erster Linie haben vor allem junge oder überengagiert Lehrer*innen Schwierigkeiten das persönliche Arbeitsausmaß bei einer 40 Stundenwoche zu belassen. Was wiederum zu einer Überforderung, Energielosigkeit oder einem erhöhten Maß an Stressempfinden führen kann:

„[...]Jes ist alles, alles ein Graubereich sozusagen. Ja, je nachdem, wie sehr man sich reinhängt unter Anführungsstrichen. Dieses Reinhängen, wenn man den Beruf wirklich gerne macht, das geht halt sehr, sehr schnell dann eben in die Richtung, dass man dann für sich selber keine Zeit mehr hat oder für Freizeit oder keine Energie.“ (LP 8: 226-231)

Fundamental für dieses Verhalten sind die Persönlichkeitsmerkmale einer Person, welche sie in einer bestimmten Art und Weise handeln und denken lassen. Dabei konnten bei den Befragungen vier charakteristische Grundzüge für Lehrpersonen erkannt werden, welche

zu psychischen Belastungen bei den Befragten führen. Das eigenständige Abverlangen von nahezu perfektem Verhalten und Handeln im Arbeitsbereich, führt bei vielen Lehrpersonen zu perfektionistischen Zügen, welche mit hohen Ansprüchen an die eigene Person einhergehen und einen immensen seelischen Druck bei Misserfolg ausüben. Ein weiteres charakteristisches Merkmal, welches in den Interviews ersichtlich wurde, ist die geistige Belastung in Form von nicht abschalten können. Selbst in der Freizeit, im privaten Leben kreisen die schulischen Gedanken oft stundenlang in den Köpfen der Lehrer*innen herum, was wiederum dazu führt, dass die Personen nicht zur Ruhe kommen und ausreichend Kraft tanken können:

„Also dieses Loslassen, dass man sagt gut du tust eh das Beste, was du tun kannst. Aber es ist eben die Frage reicht das? [...] dass die, die, die Grenze zwischen Arbeit und Freizeit sehr schnell überschritten wird und dass man dann eigentlich das Gefühl hat, man ist nur am Arbeiten und hat gar nicht die Pausen sozusagen.“ (LP 8:182-192)

Wie die Lehrperson beschreibt, drehen sich die Gedanken, um jegliche Informationen, welche innerhalb eines Schultages erfasst werden und anschließend verarbeitet werden müssen. Dabei handelt es sich oftmals, um Erlebtes oder Schicksalsschläge der Kinder in ihrem familiären Bereich, welche ein weiteres Persönlichkeitsmerkmal vieler Lehrer*innen hervorruft, dass geradezu übertriebene Mitfühlen mit den Kindern. Die Anteilnahme an den persönlichen Leben der Kinder impliziert oftmals eine immens hohe seelische und emotionale Belastung, welche nur mit professioneller Hilfe verarbeitet werden kann:

„Beide Eltern gestorben, nur Mama gestorben, Kind aber dabei gewesen. Beide Eltern im Gefängnis, Mama mit Brustkrebs, Mama mit Nierenversagen und wartet auf Transplantation, solche Sachen. Es war einfach heftig.“ (LP 15: 135-138)

„[...] dann komm ich in die Stadt [Lehrperson hat zuvor in einer ländlichen Region gelebt] und hör dann solche Sachen, das ist für mich sehr belastend. Und es ist schwierig, dass man das nicht nach Hause nimmt.“ (LP 5: 155-158)

Einhergehend mit dem Mitgefühl und dem Gedankenkreisen über schulische Thema bildet sich der vierte Charakterzug, welcher bei vielen Pädagog*innen zu einer Belastung führen kann, das Problem der Abgrenzung. Einige Lehrpersonen haben in diesem Zuge vor allem auf die Problematik der neuen Medien hingewiesen. Durch viele neue Möglichkeiten der Erreichbarkeit ist das Ausmaß an Kommunikation zwischen Schulleitung

und Lehrkräften oder Eltern und Lehrpersonen in den letzten Jahren unverkennbar gestiegen. Wo es früher nur ein analoges Mitteilungsheft gab und die Pädagogen in ihren Sprechstunden erreichbar waren, konnte mehr Distanz zwischen beruflichem und privatem geschaffen werden. Heutzutage sind Lehrpersonen auf bis zu vier unterschiedlichen Wegen für Eltern zu erreichen: Mitteilungsheft, Schultelefon (manchmal sogar das private Handy), E-Mail und seit Neuestem digitale Mitteilungshefte (wie Schoolfox). Vielen Lehrkräften fällt es besonders schwer diese neuen Medien nach der Arbeitszeit auszuschalten und zu vergessen, da sie durch ihr privates Handy mittels diverser Apps (Schoolfox, E-Mail) ständig daran erinnert werden:

„Das ist wieder . das ist da kommen wieder zurück zu dem Thema mit der Abgrenzung, wo ich persönlich das jetzt nicht so gut schaffe, schau ich ständig rein, ja? Gibt's was Neues? Du bist schon wieder mit dem Kopf in der Arbeit, ja.“ (LP 11: 167-170)

Diese vier Persönlichkeitsmerkmale haben zur Folge, dass Lehrpersonen durch körperliche und vor allem seelische und emotionale Überanstrengung hinsichtlich ihres beruflichen Lebens ein hohes Ausmaß an psychischer Belastung in Form von Stressempfinden, Energielosigkeit, Müdigkeit, Schlaflosigkeit sowie Erschöpfung erfahren, was sich wiederum auf ihr privates Leben auswirkt.

Wie bereits kurz angeschnitten zählt auch die Arbeit mit den Eltern der Kinder zu einem arbeitsplatzbezogenen Belastungsfaktor. Hier wurden unkooperatives Verhalten, geringe Wertschätzung, Forderung nach dauerhafter Erreichbarkeit sowie Druck aufgrund der Notengebung als unangenehme, belastende und problematische Faktoren bezüglich der Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz genannt:

„Ja und wenn man spürt, dass Eltern nicht mit einem zusammenarbeiten wollen, also nicht kooperieren wollen. [...] Das ist sehr belastend, wenn es kein Miteinander und am selben Strang ziehen ist ja. (LP 3: 206-217)

Die im Rahmen des Lehrberufs auftretenden arbeitsplatzbezogenen Belastungsfaktoren erweisen sich als äußerst vielfältig. Einerseits wirken sich die vor Ort vorhandenen personellen Ressourcen maßgeblich auf das Wohlbefinden der Pädagog*innen aus. Krankenstände, Personalnot und Pensionierungswellen sowie ein breitgefächertes Aufgabengebiet der Lehrer*innen führen zu einer gesteigerten physischen und psychischen Belastung und erschweren es den Lehrpersonen, gesundheitsförderliches Verhalten einzuhalten und am Arbeitsplatz auszuüben. Etwaige dysfunktionale Strukturen im Schulteam stellen

einen weiteren potentielle Belastungsfaktor dar, denn dadurch können essentielle Kooperationsnetzwerke verloren gehen. Doch nicht nur personelle Ressourcen erweisen sich als ein mögliches Hindernis für Lehrer*innengesundheit, auch eine unzureichende oder fehlerhafte technologische Ausstattung belastet die Kräfte und finanziellen Mittel der Lehrer*innen. Des Weiteren zeigt sich, dass die Förderung der Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz ausschließlich von den Lehrer*innen selbst in die Hand genommen wurde und auf Ebene der Schulleitung nur minimales Bewusstsein für die Thematik besteht. Auf Ebene der Pädagog*innen hingegen stellte sich heraus, dass insbesondere die vorhandenen Persönlichkeitsmerkmale sich negativ auf die Lehrer*innengesundheit auswirken können. Und schließlich stellt auch die Elternarbeit einen belastenden und anspruchsvollen Aspekt dar, welcher nur durch gezieltes Abgrenzungsverhalten der Lehrperson gegenüber seinem/ihrem Arbeitsplatz abgewehrt werden kann.

4.2 Räumliche Belastungsfaktoren

Im Laufe der Gespräche wurden allerdings nicht nur arbeitsplatzbezogene Belastungsfaktoren beschrieben, sondern immer wieder auch Bezug auf räumliche Aspekte genommen, welche die eigene Gesundheit am Arbeitsplatz beeinträchtigen. Dabei handelt es sich zumeist um Faktoren, welche mit den schulischen Räumen und ihren Gegebenheiten zu tun haben, allerdings lediglich minimal von den Lehrkräfte beeinflussbar sind. Durch das Machen von Fotos der einzelnen Arbeitsplätze kann in diesem Abschnitt das Verbale mit dem Visuellen verknüpft werden, sodass die Ergebnisse der Interviews deutlicher dargestellt und deren Inhalt an Aussagekraft gewinnt.

Grundlegend konnte während der Interviews festgestellt werden, dass Lehrer*innen in der Volksschule fast immer zu an ihre Schüler*innen und deren Gesundheitszustand sowie Wohlbefinden denken und dabei ihr eigenes Wohlbefinden in den Hintergrund stellen. Oftmals bezogen sich die befragten Personen im Kontext von Verbesserungsvorschlägen am eigenen Arbeitsplatz oder Wünschen zur Verbesserung der Lehrer*innengesundheit implizit auf das Wohl ihrer Schüler*innen:

„Mh. Meine Gesundheit ... mh an das denke ich eigentlich nie. Ich denk immer nur was könnte ich für die Kinder besser machen.“ (LP 5: 459-460)

In diesem Zusammenhang wurde oftmals eine Resignation der Pädagog*innen gegenüber der räumlichen Arbeitsumstände erkennbar. Viele von ihnen hegen zwar Wünsche für

räumliche Veränderungen am Arbeitsplatz, jedoch formulieren sie im gleichen Atemzug die Aussichtslosigkeit für diesen Wandel. Zumeist sind sich die Lehrkräfte, vor allem die Kolleg*innen, welche bereits seit einige Jahre im Berufsleben stehen, über die Umstände vor Ort und deren Einfluss auf die Gesundheit bewusst, dennoch neigen sie zur Gleichgültigkeit, da sich in der Vergangenheit keine Verbesserung oder Veränderung wahrnehmen konnten:

„Was könnte ich noch verändern? Ich weiß nicht. Ich hab da gar nicht so viele Ideen, weil ich, weil es sich für mich dann auch gar nicht ergibt, weil ich eh nichts verändern kann.“ (LP 12: 560-563)

Diese resignative Grundeinstellung gegenüber den bestehenden räumlichen Umständen vor Ort führt zu dem Umstand, dass die meisten Lehrpersonen vor den Interviews nicht aktiv über eine Besserung ihres Arbeitsumfeldes nachdachten. Erst durch die Behandlung dieser Thematik im Rahmen des Interviews wurden vielen Proband*innen sich dieser Problematik erst wirklich bewusst. In diesem Zusammenhang wurde vor allem die Größe der Räume behandelt und durch die interviewten Personen als eine Belastung beschrieben. Grundlegend liegt eine Verordnung vor in, welcher ein Standard-Klassenraum einer Wiener Volksschule 63 m² groß sein muss. Viele Lehrpersonen berichten allerdings von Klassenräumen die weitaus kleiner als diese Norm sind und durch die vielen Möbeln und die hohe Anzahl an Kindern im Raum zu einem Gefühl der Enge führen:

„Also ganz prinzipiell belasten mich die sehr kleinen Arbeitsräume, die wir haben. Unsere Klassenräume sind ah die größten sind 56m² groß, der kleinste ist nur etwas über 30m² oder um die 30m² groß.“ (LP 4: 44-47)

Die Interviews haben gezeigt, dass sich die Größe der schulischen Räumlichkeiten von Standort zu Standort unterscheiden und fast alle Lehrpersonen die Räume als zu klein empfinden. Dabei wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Räume von ihrer Quadratmeteranzahl grundlegend als groß genug angesehen werden, aufgrund der Möblierung und der Anzahl an Schulkindern in diesen Räumen schlussendlich als zu klein und zu eng erachtet werden:

„Also . prinzipiell, glaub ich, ist es schon ein großer Raum, aber dadurch, dass wir natürlich fünfundzwanzig Kinder haben, ist er natürlich superklein.“ (LP 10: 845-847)

„Es ist an sich ein großer Raum, aber man sieht da hinten ganz viele Kästen hab und die waren schon drinnen. Und das sind zu viele Kästen eigentlich [...] und dadurch wirkt der Raum viel kleiner als er ist.“ (LP 3: 548-552)

Im Rahmen der Interviews zeigt sich insbesondere, erweist sich die Möblierung in den schulischen Räumlichkeiten als eine Belastung für die Lehrkräfte. Durch die Beschreibung der Möbel, wie Schreibtische und Sessel im schulischen Raum sowie die Schilderung einzelner wiederkehrender Belastungen, konnte ein Zusammen-



Abbildung 4: Arbeitsplatz einer Lehrperson

hang zwischen den Möbeln und den gesundheitlichen Auswirkungen auf die Personen in diesen Raum geschlossen werden. Eine Lehrperson berichtet davon, dass sie kaum sitzt, weil der Holzstuhl, welcher ihr zur Verfügung gestellt worden ist, zu hart und unangenehm zum Sitzen ist. Einige andere Lehrer*innen berichten davon, dass sie während des Schultages auf Kindersesseln sitzen, da keine Erwachsenensessel vorhanden sind. Die Nachfrage, ob die Sessel und Tische höhenverstellbar sind, wurde nur von wenigen Lehrpersonen bejaht. Die Tische seien gar nicht verstellbar und die Sessel nur im Falle eines Rollsessels, welcher in diesen besonderen Fällen eigenständig angeschafft und bezahlt werden musste, da auch hier keine gesundheitsförderlichen Möbel von der Stadt Wien zur Verfügung gestellt worden sind.

Außerdem erzählt eine Lehrkraft, dass ihre/seine Schreibtischladen schon seit geraumer Zeit kaputt seien und nicht repariert werden oder dass die Oberfläche zur Ablagerung und Organisation einfach zu klein sei. Vor allem Förderlehrer*innen, Muttersprachenlehrkräfte und andere Lehrpersonen, welchen kein eigener Klassenraum zur



Abbildung 5: Kaputte Schreibtischlade

Verfügung steht, beklagen sich über den fehlenden eigenen Arbeitsplatz. Eine Pädagog*in beschreibt ihren/seinen Rucksack als Schreibtisch, da sie keine eigenen Raum und daher auch keine eigenen Möbel zur Verfügung hat, in oder auf welchen sie/er etwas lagern könnte. Einige Lehrer*innen beklagen sich oftmals über Rücken-, Nacken- oder Schulterschmerzen, die auf das Tragen der eigenen Utensilien oder auch der Hefte und Bücher der Kinder zurückgeführt werden, kann. Auch hier ist wieder eine Resignation festzustellen, da die meisten Lehrkräfte sich zwar über die schädlichen Sitzmöglichkeiten bewusst sind, jedoch nicht bereit sind etwas zu ändern. Eine Neuanschaffung eines ergonomischen Sessels würde einen zusätzlichen Kostenfaktor darstellen und die Lehrpersonen sind nicht bereit, mit ihrem privaten Geld dafür aufzukommen.

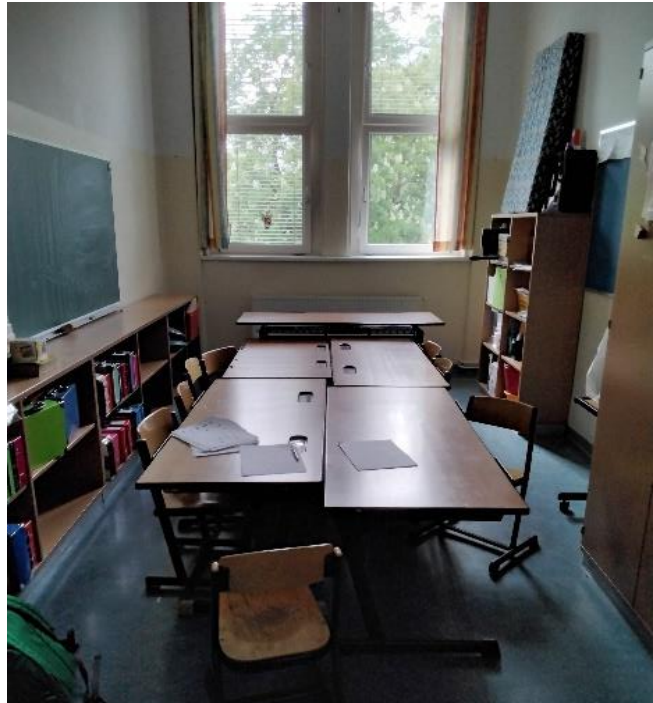
„Mhm. Naja also der Sessel ist nicht ideal, also für meiner Gesundheit (beide lachen). Auch wenn ich mir das vielleicht jetzt nicht so bewusst mache jeden Tag, aber ideal ist er nicht.“ (LP 12: 504-507)

„Ich hätte auch gerne was anderes. Nur hatte ich eigentlich ähm wenn, dann müsste ich mir das wahrscheinlich selbst besorgen so einen besonderen Sessel [...] und das war es mir noch nicht wert zu selbst investieren, weil ich weiß nicht mal, ob die Schule so was zur Verfügung stellen würde.“ (LP 4: 287-293)

Generell beklagen sich einige Lehrpersonen über die vielen Aufbewahrungsmöbel in den Klassenräumen, welche nahezu keinen Spielraum für Veränderung ermöglichen. Zusätzlich wird das Ausmaß an Regalen und Kästen in den Klassenräumen als zu hoch empfunden, was zu einer unflexiblen Raumgestaltung sowie Platzmangel führt. Die meisten Wandschränke seien festgeschraubt und erlauben daher keine andere Raumaufteilung. Das ist nach dem Geschmack einiger Lehrer*innen sehr unpraktisch und lästig, da diese Faktoren sich auf das eigene Wohlbefinden innerhalb dieses Raumes auswirken.

Weitere räumliche Faktoren, welche in den Gesprächen von den Lehrer*innen als belastend bezeichnet wurden, sind die Licht-, Luft- und Akustikverhältnisse in den schulischen Räumen. Angefangen bei den Lichtverhältnissen wird deutlich, dass es fast keinen Raum mit idealen Lichtverhältnissen zum Arbeiten in den Wiener Volksschulen gibt. Zwar beschreiben einige Lehrpersonen die natürliche Beleuchtung durch die Sonneneinstrahlung, verdeutlichen allerdings gleichzeitig, dass eine übermäßige Sonneneinstrahlung das Unterrichten und Arbeiten der Kinder in diesen Räumen fast nicht möglich macht. Daraus

folgt, dass die Rollos oder Vorhänge verwendet werden müssen, was wiederum zu einem Wechsel zu einer künstlichen Lichtquelle führt. Diese künstliche Beleuchtung wird oft als zu grell oder unangenehm beschrieben und auch in Verbindung mit Kopfschmerzen gebracht. Zu wenig natürliche Lichteinstrahlung verursacht, dass die künstliche Beleuchtung fast den gesamten Arbeitstag verwendet werden muss. Bei der Auswahl der jeweiligen Lampen wurde keine Rücksicht auf das Wohlbefinden der Lehrer*innen ge-



**Abbildung 6: Zwischenraum - Arbeitsplatz einer
Lehrperson**

nommen. Die Art der Lampe beschreiben die meisten als Leuchtstoffröhren, welche das Licht sehr künstlich erscheinen lassen. Bei einigen Pädagog*innen wird dadurch ein unangenehmes Gefühl ausgelöst, wodurch ein Einsatz nur sehr ungern erfolgt.

Ein weiterer störender Aspekt sind die Luftverhältnisse innerhalb der schulischen Räume. Alle interviewten Lehrpersonen bestätigten, dass die Luft nach einem Vormittag draußen ist und schon nach nur wenigen Stunden die Luft innerhalb der Räume stickig ist. Dabei wird beschrieben, dass die schlechte Luftqualität zweifellos schneller in kleineren Räumen zu bemerken ist als in größeren Räumlichkeiten. Lediglich das regelmäßige Stoßlüften bewirkt eine Luftzirkulation im Raum und ermöglicht es frische Luft in den Raum zu bringen. Zudem ist es problematisch, dass die Lehrpersonen selbst nicht die schlechte Luftqualität wahrnehmen und nur durch das Eintreten einer neuen Person festgestellt werden kann. Oftmals ist der Alltagsschulstress daran schuld, dass die Lehrer*innen einfach vergessen in regelmäßigen Abständen zu lüften. Hier ist allerdings anzumerken, dass sich dieser Aspekt durch Covid-19 zum Besseren entwickelt hat, da auf ein angemessenes Lüften mehr Acht gegeben wurde. Zusätzlich kommt es zu jahreszeitspezifischen Unterschieden hinsichtlich der Luftverhältnisse in schulischen Räumen, wobei vorwiegend die

Sommer- und Wintermonate zur Sprache gebracht werden. Im Sommer klagen die Lehrpersonen über Hitze und unzureichende Luftzirkulation, welche den Raum schon in den frühen Morgenstunden äußerst stickig werden lassen. Im Winter wird die Luft hingegen als zu trocken oder zu kalt empfunden. Entweder werden die Schulhäuser übermäßig beheizt und lassen die Luft trocken werden oder die Klassen und Gänge werden unzureichend beheizt, sodass die Lehrer*innen und Kinder frieren müssen. Durch eine dezentrale und automatische Heizregulierung haben die Lehrpersonen darauf keinen Einfluss und können den Heizvorgang nicht an die örtlichen und jahreszeitspezifischen Gegebenheiten anpassen. Dadurch sind die Lehrpersonen gezwungen wieder auf eigene Faust einzugreifen. Eine Lehrperson hat sich aus diesem Grund einen eigenen Luftbefeuchter gekauft, um in diesen Zeiten selbst nicht immer an Halsschmerzen zu leiden, eine andere Lehrkraft hat sich einen Heizstrahler besorgt, sodass sie/er nicht frieren muss, wenn sie/er mit den Kinder am Gang arbeitet.

„Ja, ähm .. die Heizung ähm .. wie sagt man da so, es wird die Heizung angestellt am so und so vielten und abgestellt am so und so vielten, ganz egal, wie es draußen ist. Wir überhitzen uns komplett und schwitzen uns zu Tode im Herbst und jetzt sitz ma da und es ist kalt. Also die Heizung macht uns wahnsinnig.“ (LP 15: 221-226)

Des Weiteren werden auch akustische Schwierigkeiten als belastend beschrieben. Dabei handelt es sich nicht ausschließlich um die Akustik selbst, hinzukommend werden auch der dauerhafte Lärmpegel und die Lautstärke eines Schultages als problematisch angesehen. In diesem Zuge gaben einige Lehrpersonen zu sehr Lärmempfindlich zu sein, andere wiederum versuchen den Lärm auszuschalten und haben gelernt die dauerhafte Geräuschkulisse zu überhören. So oder so bemängeln die Lehrer*innen die ausreichende Schalldämpfung in schulischen Räumen, zumeist wird der Lärm bloß durch die Einrichtungsgegenstände gedämpft. Eine Lehrperson erfragt, ob es in diesem Aspekt überhaupt eine Lösung gebe, was wiederum zeigt, dass die meisten Lehrkräfte sich diesen Problematiken und ihren schwerwiegenden Folgen, wenn dann nur oberflächlich oder gar nicht bewusst sind. Grundsätzlich lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Austreten von Kopfschmerzen und dem Ausgesetzt sein gegenüber eines ständigen Lärmpegels schließen.

„Ich glaub die Spannungskopfschmerzen kommen eigentlich von diesem Lärmpegel. Könnte ich mir gut vorstellen. Die Akustik . . ich wüsste nicht, also wenn der Raum mehr schalldämmt wäre, ob es dann weniger unangenehm wäre.“ (LP 3: 621-624)

Ihren Ursprung haben Licht-, Luft- und Akustikverhältnisse in den baulichen Vorgaben und Normen rund um die Errichtung einer Schule. Ein Großteil der Wiener Schulgebäude wurde bereits vor vielen Jahren errichtet und maßgebliche Veränderungen sind hier in Nachhinein nur schwierig zu bewerkstelligen. Aber auch bei Neu-, beziehungsweise Umbauten ist das Mitspracherecht von Schulpersonal am Standort nur sehr begrenzt. Obwohl die Pädagog*innen den Bauentscheidungen täglich ausgesetzt sind und auch über ein förderliches Wissen in diesem Bereich verfügen, wird ihre Expertise kaum berücksichtigt. Eine Lehrperson erzählt von aktuellen Umbauten an ihrer Schule und wie die Zusammenarbeit mit den zuständigen Instanzen abläuft. Auf die Frage, ob die Lehrer*innen in den Entscheidungen in einer Art und Weise mitwirken dürfen, antwortet sie/er:

„Ja. Jein sag ich jetzt einmal. Wir hätten das Ganz anders gemacht. Das Problem ist nur, es war natürlich Vorgaben natürlich auch von, vom Ministerium her oder dem Bezirk da. Ein sehr klares Budget. Minimalst haben wir mitsprechen dürfen. Also wegen der Farbe zum Beispiel schon mal gar nicht. Wo wird gesagt haben, das ist eigentlich ein Wahnsinn. [...] Ja einen Teil durften wir mitreden, aber jetzt nicht so viel. Also es waren minimalst Sachen, wo es geheißen hat, es geht noch.“ (LP 13: 526-538)

Zusätzlich berichten mehrere Lehrpersonen von vorgegeben Richtlinien bezüglich des Brandschutzes in Schulen, welche es den Lehrer*innen nicht ermöglichen räumliche Veränderungen vorzunehmen. Dabei beziehen sie sich zumeist auf Möbel, welche zwar den Brandschutzbestimmungen entsprechen, jedoch nicht besonders gesundheitsförderlich für die Personen vor Ort sind (siehe Abbildung 5). So ist es den Lehrer*innen laut Brandschutzverordnung zum Beispiel nicht erlaubt einen Wasserkocher in ihrem Klassenraum aufzustellen. Einige Lehrkräfte berichten, dass sie vor allem in den Wintermonaten an Heiserkeit und anderen Stimmproblemen leiden und durch ausreichende Zufuhr von warmen Getränken, wie Tee versuchen diesen Krankheiten entgegenzusteuern. Allerdings werden die Teekocher in diesen Räumen verboten und sind daher teilweise nur im Lehrer*innenzimmer zu finden. Dem Großteil der Lehrer*innen ist es allerdings nicht möglich ihre Räumlichkeiten während eines Vormittags zu verlassen, um sich in Ruhe einen Tee im Lehrer*innenzimmer zu holen, da eine dauerhafte Aufsichtspflicht der Kinder besteht:

„[...] wir dürfen keine Wasserkocher seit eineinhalb Jahren in der Klasse haben. Und für mich war das einfach in den ersten zwei Jahren ganz wichtig, [...] Warum darf ich mir keinen Tee machen? Und wenn ich es dann abstecke.“ (LP 14: 734-742)

Dies ist aber nicht der einzige belastende Aspekt für Lehrpersonen in Bezug auf die Brandschutzverordnung. Auch die Eigenanschaffung von Möbeln, wie zum Beispiel einem ergonomischen Lehrer*innensessel, wird teilweise verboten. In diesem Zusammenhang beklagen sich einige Lehrpersonen über das Verhalten der Schulwarte an ihren Schulen, da diese auf die strenge Einhaltung dieser Vorgaben achten, allerdings kein anderes brandschutztaugliches Mobiliar zur Verfügung stellen:

„Wenn du bittest um irgendein anderes Mobiliar ähm kriegst du es nicht, „Darfst du nicht, kriegst du nicht, homa ned.“ Ähm .. Ich sitze halt immer nur auf den winzig kleinen Sesseln, das ist halt schwierig.“ (LP 15: 264-267)

Dadurch werden die Pädagog*innen gezwungen auf die Möbelstück vor Ort zurückzugreifen, welche allerdings keinen gesundheitsförderlichen Maßnahmen entsprechen. Zuletzt kritisieren einige Befragte die Handhabung der Räumlichkeiten am Gang. Durch spezielle Brandschutztüren und Vorgaben ist es oftmals nicht erlaubt, Gegenstände wie Tische oder Sessel am Gang aufzubewahren. Somit werden die Möglichkeiten in Bezug auf das Arbeiten am Gang mit den Kindern eingeschränkt oder sogar ganz verboten, was wiederum die Menge an Räumlichkeiten zum Arbeiten beschränkt und verursacht, dass alle Kinder in den Klassen arbeiten müssen. Was wiederum erneut zu stickiger Luft und einem erhöhten Lärmpegel innerhalb der Klassenräume führt.



Abbildung 7: Arbeitsplatz einer Förderlehrer*in in einem Klassenraum

In diesem Zusammenhang ergibt sich ein weiterer räumlicher Belastungsfaktor, nämlich die mangelnde Anzahl an schulischen Räumen. Vor allem Förderlehrer*innen leiden darunter, dass sie ihren Unterricht teilweise nur zeitgleich im Klassenraum mit der Klassenlehrer*in durchführen können. Dieser Umstand führt wiederum zu einer erhöhten Geräuschkulisse, welche die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit der Lehrpersonen sowie Schüler*innen beeinträchtigt.

Hinzukommend müssen viele Räumlichkeiten für unterschiedliche Zwecke genützt werden, da es grundlegend an Räumen mangelt. Vor allem Lehrpersonen in Ganztagesvolkschulen leiden darunter, dass der Klassenraum oftmals auch gleichzeitig der Freizeitraum der Freizeitpädagog*in ist. Das bedeutet, dass den Lehrkräften kein ruhiger Platz für Vor- und Nachbereitungsarbeiten in ihren Freistunden oder nach dem Unterricht zur Verfügung steht. Förderlehrer*innen oder Muttersprachenlehrer*innen versuchen, des Öfteren vergeblich einen Ort zu finden, an welchem sie in Ruhe mit den Kindern arbeiten oder nach dem Unterricht organisatorische Arbeiten erledigen können. Schlussendlich stehen ihnen nur der Gang oder dunkle Zwischenräume für diese Zwecke bereit. Eine Lehrperson mit Deutschförderklasse berichtet, dass es in ihrer Schule an Räumen mangelt und es deshalb für ihre Deutschförderklasse keinen eigenen Raum, sondern nur den Gang/das Stiegenhaus als Arbeitsplatz gibt.



Abbildung 8: Arbeitsplatz einer Lehrperson am Gang/im Stiegenhaus

Wie auf dem Bild zu erkennen ist, wird mit einer Trennwand versucht, diesen Lernort und den Arbeitsplatz dieser Lehrperson vom Lärm und den Ablenkungen am Gang abzusichern. Allerdings erzählt der/die Lehrer*in, dass dies kaum möglich ist:

„Also mein Arbeitsplatz ist ähm die meiste Zeit am Gang, ich habe die Deutschförderklasse am Gang. A h m ja (lacht laut) also ähm wir haben nette Gänge und große ähm Räumlichkeiten am Gang, aber natürlich ich arbeite am Gang also natürlich ähm ... ähm Ruhe ist dort nicht immer vorzufinden.“ (LP 1: 63-68)

Vor dem Hintergrund, dass viele Räumlichkeiten fast dauerhaft in Benützung sind, wurde die Frage gestellt, ob ein Rückzugsort ausschließlich für Lehrer*innen im Schulgebäude vorzufinden ist, in welchem die Lehrpersonen kurz Pause machen, zur Ruhe kommen oder gelegentlich abschalten können. Diese Aussage haben alle Proband*innen eindeutig verneint. Zwar haben einige das Lehrer*innenzimmer in diesem Zusammenhang genannt, jedoch gleichzeitig berichtet, dass dies kein angemessener Rückzugsraum sei. Geprägt von einem stetigem Kommen und Gehen der Kolleg*innen sei das Konferenzzimmer grundsätzlich ein guter Ort für den Austausch mit den anderen Lehrer*innen. Allerdings sei es durch die ungemütliche Einrichtung und chaotisch vollen Tische kein Raum für einen längeren, erholsamen Aufenthalt. So hat keine der befragten Personen diese Räumlichkeiten als ihren Wohlfühlort innerhalb der schulischen Räumlichkeiten bezeichnet, sondern als kurzen Aufenthaltsraum für organisatorische Arbeiten oder den regelmäßigen Austausch mit den Kolleg*innen beschrieben.

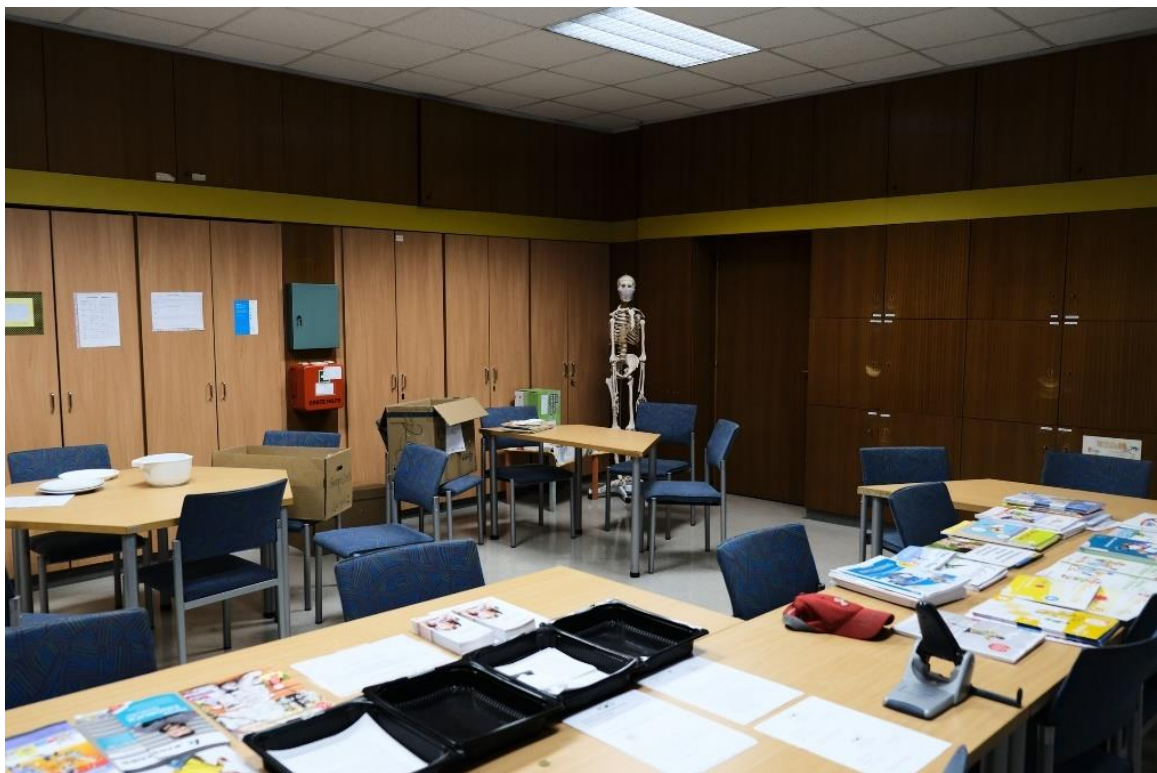


Abbildung 9: Ein Lehrer*innenzimmer

Auf die Frage, wo sie am meisten zur Ruhe und Entspannung kommen, antworten alle Interviewpartner*innen ausschließlich außerhalb der Schule. Zwei Lehrpersonen weisen darauf hin, dass sie in der Schule höchstens am Klo kurz zur Entspannung kommen können, wenn überhaupt:

„Wenn ich jetzt so drüber nachdenke, dann ist der Ort wo ich am meisten zur Entspannung in der Schule komme am Klo. Das ist jetzt kein Spaß (lacht).“ (LP 3: 413-415)

In diesem Rahmen erzählen einige andere Lehrer*innen, dass sie nicht einmal am Klo zur Ruhe kommen können, da sie sich diese Sanitäranlagen mit den Kindern teilen müssen und daher auch in diesen Räumlichkeiten so gut wie nie alleine sein können.

Prinzipiell lässt sich erkennen, dass die räumlichen sowie baulichen Gegebenheiten einer Schule einen wesentlichen Belastungsfaktor in Bezug auf die Lehrer*innengesundheit darstellen. Dies beginnt bei der Größe eines Raumes, welche von den Lehrpersonen grundsätzlich als zu klein und zu beengend empfunden wird. Des Weiteren beeinflussen Licht-, Akustik- und Luftverhältnisse das Wohlbefinden und die Konzentrationsfähigkeit der Pädagog*innen nachhaltig. Zudem wird durch einen Mangel an Räumen und den verschiedenen Nutzungszwecken der Arbeitsalltag weiter erschwert. Schließlich wird der Handlungsspielraum und die gestalterische Kreativität der Lehrpersonen durch etliche bauliche und brandschutztechnische Richtlinien erheblich eingeschränkt. Lehrer*innen sind somit gezwungen, auf die verfügbaren und erlaubten Mittel vor Ort zurückzugreifen, welche sich allerdings nicht nach den gesundheitlichen Bedürfnissen der Lehrkräfte ausrichten.

4.3 Gesundheitsförderliche Faktoren

Während in den bisherigen Ergebnissen primär gesundheitlich belastende Faktoren hervorgehoben wurden, wird in diesem Unterkapitel der Fokus ausschließlich auf die gesundheitsförderlichen Faktoren am Arbeitsplatz von Volksschullehrer*innen in Wien gelegt. Im Rahmen der Interviews sowie Analyse der Fotos konnten sowohl arbeitsplatz- als auch raumbezogene Faktoren gefunden werden, welche sich auf die subjektive Gesundheit der Proband*innen positiv auswirken.

Hinsichtlich der arbeitsplatzbezogenen Faktoren handelt es sich vor allem um den Umgang mit anderen schulischen Personen. Ob Wertschätzung der Kindern und Eltern gegenüber der Lehrkraft oder unterstützende Kolleg*innen sowie eine bestärkende Direktion, diese sozialen Interaktionen geben den Befragten neue Motivation, Kraft und helfen dabei, herausfordernde Situationen am Arbeitsplatz zu meistern:

„[...] natürlich wünscht man sich gerade in der jetzigen Zeit ein Danke. [...] einfach ein bisschen eine Wertschätzung [...] bei mir kommen Sie Gott sei Dank eh ja von unserer Direktion

und auch so wir Kollegen untereinander, dass wir uns da auch stärken. Deswegen muss ich sagen eben in dem Team, da hab ich wirklich großes Glück.“ (LP 8: 206-214)

Gerade in Bezug auf Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz nennen einige Lehrpersonen ihre Kolleg*innen, welche aufeinander achten und sich den Rücken stärken. Auch gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Schule oder SCHILF (schulinterne Fortbildungen) werden als wohltun und gesundheitsförderlich von den Interviewpartner*innen beschrieben. In diesem Kontext werden vor allem der Austausch und die Stärkung der zwischenmenschlichen Beziehungen im Team als wertvoll empfunden werden.



Abbildung 10: Blick in einen Schulgarten

Betreffend der räumlichen Faktoren wurden vor allem der Schulgarten oder der Balkon als Erholungsorte hervorgehoben. Durch die frische Luft und den schönen Ausblick kann auch während eines Arbeitstages kurz Pause gemacht werden,

um neue Kräfte zu tanken. Eine Lehrperson beschreibt einen kleinen Zwischenraum, in welchem er/sie sich zurückziehen und sich zwischendurch erholen kann:

„In meinem Kammerl fühle ich mich wohl. Ich komme dann, wenn ich dann unterrichtet habe, [...] kann ich ein bisschen meine meine Zeitung lesen.“ (LP 9: 869-874)

Innerhalb der Räumlichkeiten werden vor allem selbstangeschaffte Möbelstücke als wohltuend und entspannend beschrieben. Ein grünes Sofa, ein Bürosessel mit Rollen, ein Wackelsessel oder ein ergonomischer Sitzpolster werden von den Proband*innen im Rahmen der richtigen und gesundheitsförderlichen Sitzhaltung hervorgehoben. Ansonsten werden persönliche Gegenstände am Arbeitsplatz als wohltuend bezeichnet, dabei handelt es sich um Fotos von Angehörigen oder Haustieren, aber auch um Topfpflanzen. Ein ausreichender Zugang zu natürlichem Licht mittels Fenster und die Möglichkeit zu lüften, stellt für fast alle Lehrkräfte einen notwendigen räumlichen Faktor da. Auf die Frage, in welchen Räumen sich



Abbildung 11: Ein selbst angeschaffter Sessel

die Lehrpersonen am liebsten aufhalten, erwidern alle klassenführenden Lehrer*innen mit ihrem Klassenraum. Als Begründung wurde hier die Möglichkeit der eigenen Gestaltung genannt. Förderlehrer*innen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Klassenräume, welche ihren Lieblingskolleg*innen gehören, da hier die zwischenmenschlichen Beziehungen für Wohlbefinden sorgen. Auch der tägliche Kaffee oder Tee in der Früh ist für einige Lehrpersonen hilfreich, um erfolgreich in den Arbeitstag starten zu können.

Des Weiteren wurden die Teilnehmer*innen befragt, welche persönlichen Maßnahmen sie setzen, um ihre Gesundheit als Lehrkraft zu stärken. Dabei wurden einige Aspekte genannt, welche vorwiegend außerhalb des Arbeitsplatzes umgesetzt werden, um eventuell schädlichen Faktoren am Arbeitsplatz entgegenzuwirken. Die Lehrpersonen haben hier Aktivitäten in der Natur, ausreichender Schlaf, gesunde Ernährung, Wege zu Fuß, Atem- und Achtsamkeitsübungen, soziale Treffen, Urlaube und abwechslungsreiches Programm am Wochenende genannt. Auch am Arbeitsplatz versuchen, die Lehrpersonen auf ausreichende Wasserzufuhr und eine kleine gesunde Jause zwischendurch mit den Kindern zu achten. Viele Lehrer*innen realisieren vor allem nach einigen Arbeitsjahren, dass sie ihre Persönlichkeitszüge bis zu einem gewissen Grad verändern müssen, um sich selbst zu schützen, dabei versuchen sie sich realistische Ziele zu setzen, einen Ausgleich zu dem schulischen Alltag zu finden, am Wochenende bewusst abzuschalten sowie nicht an die Schule zu denken, fixierte Zeiten für den Feierabend festzulegen oder auch während eines Arbeitstages auf die eigene Sitz-, Steh- und Gehhaltung zu achten:

„Ah welche Maßnahmen setzt sich ahm ich habe jetzt versucht, eigentlich als Neujahrsvorsatz ahm möglichst nichts mit nach Hause zu nehmen. Auch zum Beispiel Verbesserungsarbeit in der Schule zu machen, nicht mit nach Hause zu nehmen. Vorbereitungen vor dem Wochenende zu machen, dass wirklich zwei Tage Zeit sind um Pausen einlegen.“ (LP 8: 603-608)

Die im Rahmen der Interviews geäußerten gesundheitsförderlichen Faktoren waren zahlreich und vielseitig. Es ist in diesem Zusammenhang jedoch zu erkennen, dass bis auf die SCHILF alle Maßnahmen letztlich von den Lehrpersonen selbst initiiert werden mussten. Im schulischen Kontext bestand in keiner der untersuchten Schulen ein regelmäßiges und fixiertes Programm zur Gesundheitsförderung der Lehrpersonen am Arbeitsplatz. Insbesondere die zwischenmenschlichen Einschränkungen durch Covid-19 erschwerten die Umstände des Lehrpersonals vor Ort hinsichtlich ihrer Gesundheit maßgeblich.

5 Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden mittels einer empirischen Forschung die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren an Volksschulen in Wien untersucht, welche sich auf das subjektive Gesundheitsempfinden von Lehrer*innen auswirken. Insgesamt wurden 15 problemzentrierte Interviews durchgeführt, wobei die Proband*innen zusätzlich im Zuge der weiteren Erhebungsmethode Photovoice Fotos von ihrem Arbeitsplatz gemacht haben. Mit Hilfe der Verknüpfung der visuellen (Fotos) und verbalen Daten (Interviews) konnten die Ergebnisse in der Analyse verbunden werden. Die Auswertung der Ergebnisse hat gezeigt, dass Lehrkräfte an Wiener Volksschulen, nahezu selbstverantwortlich für die Förderung ihrer eigenen Gesundheit sind. Laut den Lehrkräften findet Gesundheitsförderung primär auf kognitiver Ebene statt, indem sie sich nach Eigeninteresse für Fort- und Weiterbildungen zu dieser Thematik anmelden, wobei hier das Angebot auch nur minimal vorhanden ist. In Rücksprache mit den Proband*innen konnte festgestellt werden, dass bei vielen Lehrpersonen kaum ein Bewusstsein vor den Interviews über den Zusammenhang zwischen den räumlichen sowie arbeitsplatzbezogenen Umständen und ihrem eigenen subjektiven Gesundheitszustand bestand. Erst im Rahmen der Gespräche konnten einige befragte Lehrer*innen diesen Zusammenhang herstellen und ein erweitertes Verständnis für Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz entwickeln.

Basierend auf den theoretischen Ansätzen dieser Masterarbeiten ergeben sich einige Verbindungen zu den Ergebnissen der Interviews. Zwar wird Lehrer*innengesundheit in der Forschungsliteratur durchaus thematisiert, wie etwa in den Studien von Havranek (2000), Felder-Puig et al. (2017) und Hofmann et al. (2012). Der zentrale Fokus dieser Arbeiten liegt vor allem auf dem Gesundheitszustand der Lehrkräfte im Sekundarbereich. Die Studienlage zur subjektiven Gesundheitseinschätzung bei Volksschullehrer*innen in Österreich erweist sich als eher dünn. Die Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen (GIVE) versucht mit Hilfe ihrer Publikation (Schuch 2018) Lehrpersonen unterschiedliche Wege anzubieten, um ein gesundheitsförderliches Klima an Schulen zu schaffen. Grundsätzlich besteht ein Forschungsinteresse an dieser Thematik und zusätzlich werden auch Leitfäden wie GIVE angeboten, jedoch zeigte sich im Verlauf der In-

interviews ebenfalls, dass diese Überlegungen in den untersuchten Schulen nicht in der Organisation des Schulalltags angekommen sind. In diesem Zusammenhang zeigt sich zudem ein massives Ungleichgewicht zwischen den gesundheitsförderlichen Maßnahmen und den gesundheitsbelastenden Faktoren. Die belastenden Aspekte im Alltag des Lehrberufs erweisen sich aufgrund ihrer Vielfalt und ihrer ständigen Präsenz als wesentlich dominanter. Gesundheitsförderliche Maßnahmen hingegen sind nahezu automatisiert und erfolgen selten durch proaktives Handeln auf systemischer Ebene⁹. Demnach gäbe es hier ein enormes Potential, um wirklich nachhaltig gesundheitsförderliche Maßnahmen an Schulen zu etablieren, damit Lehrer*innen in ihrem stressigem Schulalltag unterstützt und entlastet werden können.

Ein weiterer notwendiger Aspekt, um die Gesundheit von Lehrpersonen am Arbeitsplatz zu stärken, wäre die klare Definition und Einschränkung des Tätigkeitsspektrums. Wie Rothland und Terhart (2007) erläutern, können die verschiedenen Aufgabenbereiche zu einem erhöhten Druck führen und eine Belastung für die Pädagog*innen darstellen. Auch in den Interviews klagten einige Personen über die Vielfalt an Aufgaben, welche zeitgleich zu den regulären Tätigkeiten durchgeführt werden müssen. Viele dieser Aufgaben fallen in den Augen der Befragten nicht in den Kernbereich, welche sich mit den Erwartungen an den Lehrberuf decken.

„Mhm. Ähm .. die vielen Aufgabenbereiche, die oftmals gar nicht so klar definiert sind, würde ich als belastend sehen.“ (LP 12: 188-189)

Wie mit diesen beruflichen Anforderungen folglich umgegangen wird, hängt laut Cramer et al. (2007) „von der subjektiven Bewertung der objektiven Belastung vor dem Hintergrund der individuell verfügbaren Ressourcen“ (ebd. 2018, S. 10) ab. In Bezug auf die subjektive Bewertung konnte im Rahmen der Gespräche festgestellt werden, dass die personenbezogenen Einflüsse wie Alter, Geschlecht und Berufsalter (Krause, Dorsemagen, Bariswyl 2013) einer Lehrperson bei der Bewältigung belastender Arbeitsumstände einwirken. Jüngere Lehrperson mit einer geringen Anzahl an Dienstjahren reagierten auf belastende Gegebenheiten mit dem Wunsch nach Veränderung sowie dem Glauben, die

⁹ Dieser Umstand spiegelt sich auch implizit im Umfang der Ergebniskapitel wider. Kapitel 4.3 (Gesundheitsförderliche Faktoren) ist im Vergleich zu den zwei vorangehenden Kapiteln wesentlich kürzer und auch die Frage nach der Gesundheitsförderungen der Lehrer*innen wurde in den Befragungen seitens der Proband*innen kurz gehalten.

Situation zum Positiven verändern zu können. Ältere Kolleg*innen hingegen antworteten zumeist mit einem resignierenden Ton und sahen wenig Veränderungspotential. Des Weiteren war ein Unterschied der Geschlechter zu erkennen. Weibliche Pädagog*innen neigten vermehrt zu perfektionistischen Arbeitsverhalten im Gegensatz zu ihren männlichen Kollegen.

Wie eine belastende Situation von einem Menschen wahrgenommen und empfunden wird, unterscheidet sich von Person zu Person. Durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen werden diverse Bewältigungsstrategien angewendet (Van Dick, Stegmann 2007), welche den Personen bei der Bewertung und dem Umgang mit bestimmten Situationen helfen. Anhand von unterschiedlichen Modellen kann der Umgang mit Stress wissenschaftlich untersucht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurden mehrere dieser Modelle prägnant vorgestellt, wobei diese teils aufeinander aufbauen und sich ergänzen. Das Systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Becker (2003) differenziert hier zwischen externen und internen Anforderungen, welche auf Personen einwirken. Durch externe oder interne Ressourcen wiederum kann diesen Anforderungen entgegengesteuert und die Gesundheit der Individuen geschützt werden. Anhand der Erstellung des Interviewleitfaden sowie der Durchführung basierend auf dem SAR-Modell nach Becker (2003) konnten Zusammenhänge zwischen den externen sowie internen Anforderungen am Arbeitsplatz von Wiener Volksschullehrer*innen in dieser Masterarbeit untersucht werden. In Bezug auf die externen Anforderungen ließen sich vor allem räumliche Umstände wie die Akustik-, Licht und Luftverhältnisse innerhalb von schulischen Räumlichkeiten, welche sich als eine Belastung darstellen, finden (Walden, 2016). Zudem erwies sich der Lehrer*innenmangel an vielen Schulen als problematisch im Rahmen der Erfüllung menschlicher Bedürfnisse wie ausreichende Wasserzufuhr, regelmäßige Erholungspausen und die Verwendung der Sanitäreinrichtungen bei dringendem Bedarf. Zusätzlich werden Probleme unter den Kolleg*innen oder mit der Direktion sowie eine mangelnde oder defekte technische Ausstattung am Standort als belastend wahrgenommen. Bezüglich der Gesundheitsförderung konnte herausgefunden werden, dass Gesundheitsförderung für Lehrer*innen kaum auf der seelischen, körperlichen oder sozialen Ebene durchgeführt wird. Das Angebot wird nahezu ausschließlich auf kognitiver Ebene in Form von Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte angeboten. Das Wiener Netzwerk für Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS, o.J.) bietet beispielsweise eine Auswahl an

Veranstaltungen zum Thema Gesundheit an, wobei lediglich ein bis zwei Angebote von 14 Lehrveranstaltungen¹⁰ sich ausschließlich auf die Lehrer*innengesundheit beziehen. Das restliche Angebot behandelt gesundheitsförderliche Aspekte für Schüler*innen oder Direktor*innen. Das zeigt wiederum, dass auch in diesem Bereich ein enorm großes Potential zur Erweiterung des Angebots für Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz Schule besteht und dass es in diesem Zusammenhang ein noch nicht ausreichendes Bewusstsein für die Thematik der Gesundheit der Pädagog*innen vorhanden ist.

Mit Hilfe von externen Ressourcen am Arbeitsplatz kann diesen Anforderungen der Umwelt an eine Person durchaus entgegengewirkt werden. Ein unterstützendes Lehrer*innenteam oder eine hilfreiche Direktion zum Beispiel können belastende Umstände am Arbeitsplatz mildern oder gar ganz aufheben (Klusmann & Waschke, 2018). Auch die Wertschätzung der Eltern, Kolleg*innen und der Rückhalt der Direktion entfalten eine durchaus positive Wirkung bei Belastungen am Arbeitsplatz. Persönliche Gegenstände oder Pflanzen am Arbeitsplatz sowie besondere Räumlichkeiten wie der Schulgarten oder ein Balkon werden von den Proband*innen als wohltuend und entspannend beschrieben, was ihnen im schulischen Alltag Kraft gibt.

Allerdings können nicht nur die Umstände der Umwelt einer Person eine Belastung darstellen, auch interne Anforderungen wie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale können den beruflichen sowie persönlichen Alltag einer Lehrperson einschränken und belasten. Vor allem Charakterzüge wie Perfektionismus, übertriebenes Mitgefühl, keine Möglichkeit abzuschalten oder Schwierigkeiten bei der Abgrenzung zwischen beruflichem und persönlichem Leben führen zu Unwohlsein und gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Doch auch hier können interne Ressourcen entgegenwirken. Vor allem persönliche Maßnahmen zur Stärkung der Lehrer*innengesundheit wie sportliche Aktivitäten, Atemübungen, Kontrastprogramm im privaten Leben sowie ein entspannende Wochenende zeigen sich als förderliche Faktoren in der eigenen Gesundheitsförderung.

Krause (2003) und Cramer et al. (2018) erläutern, dass sich belastende Situationen am Arbeitsplatz aufgrund des subjektiven Erlebens in unterschiedlichen Ausmaß auf die Ge-

¹⁰ <https://www.wiengs.at/fuer-projektschulen/termine/> - Angebot für das Schuljahr 2022/23

sundheit der Lehrpersonen auswirken. Im Rahmen der Interviews konnten diverse gesundheitliche Beschwerden eruiert werden, welche in einen Zusammenhang mit den arbeitsplatz- und raumbezogenen Faktoren gestellt werden können. So berichten viele Lehrkräfte von Kopfschmerzen nach dem Unterricht, was auf die Akustik- und Lichtverhältnisse innerhalb der Räumlichkeiten zurückgeführt werden kann. Mögliche für diese Beschwerden geäußerte Gründe waren das Tragen der PCR-Masken, der hohe Lärmpegel sowie die schlechten Luftverhältnisse. Des Weiteren haben sich viele befragte Lehrpersonen über Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen beklagt. Diese können wiederum von der Sitz- und Stehposition im Unterricht, aber auch bei den Vor- und Nachbereitungen in den schulischen Räumlichkeiten sowie von den veralteten Möbeln abgeleitet werden. Einige Lehrpersonen erzählen von schlaflosen Nächten und Alpträumen, welche sie mit den unentwegten Gedanken über schulische Anforderungen und dem nicht abschalten und zur Ruhe kommen können verbinden. Dies wiederum führt teilweise zu Müdigkeit und Energielosigkeit, weil die Lehrpersonen durch den breitgefächerten Aufgabenbereich auch nach den Unterrichtszeiten nicht zur Ruhe kommen können und ihre Arbeit oftmals mit nach Hause nehmen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass diese Belastungen ausschließlich zu Hause ersichtlich werden und sich auf das private Leben der Lehrpersonen auswirken. In den Wintermonaten leiden einige der Pädagog*innen an Stimmproblemen und Halsschmerzen. Vorwiegend Junglehrer*innen berichten, dass sie gegen Ende der Schulwoche Schwierigkeiten beim Sprechen oder gar keine Stimme mehr haben. Dieser Umstand kann auf das kontinuierliche, laute und deutliche Reden im Unterricht und den Pause sowie die trockenen Luftverhältnisse in den Klassenräumen zurückgeführt werden. Auch Bauchschmerzen und Übelkeit werden von Proband*innen genannt, welches aus dem unregelmäßigen Wasser trinken und Essen resultieren kann. Möglicherweise können Harnwegsinfekte das Resultat des langen Zurückhaltens des Harndrangs bei weiblichen Interviewpartnerinnen sein, da diese unter der stetigen Aufsichtspflicht der Kinder, keine Möglichkeit haben jederzeit die Toilette aufzusuchen. Vor allem ältere Kolleg*innen beklagen sich über die Lärmbelästigung, welche sich mit dem Alter vermehrt bemerkbar macht. Grundsätzlich beschreiben die Lehrpersonen, dass sie diese Beschwerden erst nach dem Unterricht oder am Weg nach Hause wahrnehmen, dass wird wiederum auf den hohen Stresspegel und den hohen Adrenalin Spiegel während eines Unterrichtstages zurückgeführt:

„Ja, bin ich in Dauer . stress. [...] Also ich steh total unter Strom. [...] Und dann erst, wenn da Unterricht vorbei is, geht's (pustet aus). (LP 11: 277-281)

Im Verlauf dieser Forschung ergaben sich einige Limitationen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung bestanden einige zwischenmenschliche Beschränkungen, wodurch die Interviews im digitalen Format durchgeführt werden mussten. Dieser Umstand führt zu einer gewissen Ablehnung seitens der Proband*innen, da diese Kommunikationsform für einige vorwiegend ältere Lehrpersonen eine Barriere darstellte. Zudem gab es seitens der Teilnehmer*innen eine gewisse Ablehnung aufgrund des hohen Zeitaufwands eines Interviews, da zu diesem Zeitpunkt die Personen über eine Überlastung im Lehrberuf klagten. Bezüglich der vorhandenen Forschungsliteratur zeigte sich, dass sich der wissenschaftliche Fokus in der Schulforschung und speziell in der Gesundheitsforschung primär auf den Zustand der Kinder richtet. Die Implikationen, welche Schule als Arbeitsplatz von Lehrer*innen bedeuten, werden in diesen Kontext nur minimal berücksichtigt. Die vorhandene Forschungsliteratur im Bereich der Lehrer*innengesundheit legt das Hauptaugenmerk auf Ebene der Sekundarstufe, wobei die Forschung im Primarbereich eher dünn erscheint.

Basierend auf diesen Erkenntnissen ergeben sich folglich einige weitere Forschungsansätze. In den Interviews und Fotos zeigte sich, dass eine erhebliche Diskrepanz zwischen den baulichen Vorgaben und der Umsetzung in der Praxis bestand. Mittels einer Untersuchung der Raumplanung von Wiener Volksschulen könnten die Vorgaben und Richtlinien der Stadt Wien mit der tatsächlichen Umsetzung in den schulischen Räumen erforscht werden. Im Laufe der Datenauswertung erwiesen sich die Bewältigungsstrategien der Befragten als ein wichtiges Element, wie auf Stresssituationen reagiert wurde. Aus diesem Grund wäre eine vertiefte Erforschung der einzelnen Copingstrategien der Lehrkräfte von Interesse, um präventive Konzepte für die Lehrer*innengesundheit zu entwickeln. Da die Primarstufe auf Länderebene verwaltet wird, wäre die Untersuchung der arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren in weiteren Bundesländern von möglichem Interesse. Eventuell zeigen sich in dieser Hinsicht Unterschiede in der Raum- und Schulplanung und der tatsächlichen Ausgestaltung der schulischen Räume und Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte. In einigen Gesprächen wurden aktuelle Schulumbau thematisiert, wobei hier insbesondere das mangelnde Mitspracherecht der Pädagog*innen

kritisiert wurde. Daher wäre ein Forschungsprojekt eines Schulumbaus mit ausreichendem Mitspracherecht der Lehrperson vor Ort von Bedeutung, welches die Umsetzung von gesundheitsförderlichen Baumaßnahmen für Lehrer*innen sowie Schüler*innen in den Vordergrund stellt. Schlussendlich wäre anzudenken, dass das subjektive Gesundheitsempfinden der Lehrkräfte im Rahmen eines Projekts zur Gesundheitsförderung erforscht wird. Im Zuge dessen könnte ein besonderer Fokus auf die Förderung sozialer, körperlicher und seelischer Aspekte gelegt werden, denn im Verlauf dieser Forschung zeigte sich die essentielle Bedeutung dieses Faktors.

6 Schlussfolgerung

Die vorliegende Masterarbeit ging der Fragen nach „Wie wirken sich die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren auf die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen aus? Und wann zeigen diese spezifischen Belastungsfaktoren einen verändernden gesundheitlichen Effekt auf die Lehrpersonen?“. Für die Beantwortung dieser wurde eine empirische Forschung über die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren als Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen in Wien durchgeführt.

Aus der Datenerhebung sowie -analyse dieser Masterarbeit ging hervor, dass sich der Beruf der Lehrer*innen in einem stetigen Wandel befindet, welche die Lehrpersonen vor immer neue Aufgaben stellt und erfordert, dass diese sich den Arbeitsbedingungen anpassen müssen, um nicht von diesen Anforderungen überwältigt zu werden. Es hat sich gezeigt, dass das weitreichende Ausmaß des Tätigkeitsfeldes des Lehrberufs den subjektiven Gesundheitszustand der Lehrpersonen beeinflusst. Trotz dessen, dass ein allgemeines Bewusstsein über dieses auf Systemebene besteht, lässt sich deutlich erkennen, dass sich das Spektrum in den letzten Jahren um zahlreiche zusätzliche Aufgaben erweitert hat¹¹. Dieser enorme Arbeitsaufwand neben der pädagogischen Kerntätigkeit führt zu einer Überlastung und stellt einen signifikanten Stressor im Alltagsleben der Lehrer*innen dar. Aufgrund des mangelnden direkten Einflusses auf diese Umstände etablierte sich bei den Proband*innen ein primär resignatives Verhalten und die Gegebenheiten wurden widerwillig akzeptiert.

¹¹ Administrative Tätigkeiten in Bezug auf Covid-19 (Testen, usw.), Kompetenzmessungen, internationale Vergleichsstudien, nahezu dauerhafte Erreichbarkeit auf digitalen Plattformen, usw.

Im Verlauf dieser Forschung wurde des Weiteren ersichtlich, dass sich Schule mit all ihren Rahmenbedingungen und räumlichen Gegebenheiten weitaus mehr an die Kinder und ihre Bedürfnisse anpasst und ein adäquater Arbeitsplatz für die Pädagog*innen wird in den Hintergrund gestellt. Bei einer Sanierung oder einem Umbau wird der Hauptfokus zumeist auf das Wohl der Schüler*innen richtet und nicht gleichermaßen auf die Lehrpersonen. So stand in keiner der befragten Schulen eine Rückzugsraum für Lehrer*innen zur Verfügung, um nach dem Unterricht für kurze Zeit entspannen und neue Kraft für Vor- und Nachbereitungsaufgaben tanken zu können. Zudem richtet sich die Aufmerksamkeit der Literatur ebenfalls auf die Gesundheit und das Wohl der Kinder in den schulischen Räumen. Grundlegende Überlegungen bestehen darin wie schulische Räume nach den Bedürfnissen der Schüler*innen gestaltet werden können, damit diese eine bestmögliche Lernumgebung erhalten. In diesem Zuge ist es wichtig zu betonen, dass dieser Ansatz grundsätzlich wünschenswert ist, dennoch wäre die Beachtung der Bedürfnisse von Kindern sowie Lehrpersonen im gleichen Ausmaß erstrebenswert.

Im Verlauf der Interviews konnte vielen Lehrpersonen die Wichtigkeit der eigenen Gesundheit und Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz näher gebracht werden. Grundsätzlich wird in diesem Bereich ausschließlich pädagogisches Programm auf der kognitiven Ebene für Lehrer*innen von verschiedenen Veranstalter*innen angeboten. Fort- und Weiterbildungen zur Stärkung der eigenen Lehrer*innengesundheit oder schulinterne Projekte stellen zwar grundlegend eine lehrreiche Möglichkeit der Informationsquelle zu dieser Thematik dar, diese fokussieren sich allerdings nur auf die Vermittlung und nicht auf die tatsächliche Umsetzung und Unterstützung in diesem Prozess. Lehrpersonen sind daher nahezu selbstständig für die proaktive Förderung und den Schutz ihrer Gesundheit am Arbeitsplatz verantwortlich. Überdies liegt der Fokus der Veranstaltungen oftmals auf der Gesundheitsförderung der Kinder und das tatsächliche Angebot zur Lehrer*innengesundheit hält sich in Grenzen.

Neben arbeitsplatzbezogenen Aspekten wie Teamstrukturen, Elternarbeit und technische Ausstattung bestehen eine Vielzahl an räumlichen Faktoren wie Licht-, Luft- und Akustikverhältnisse sowie Möblierung, welche den subjektiven Gesundheitszustand der Lehrpersonen beeinträchtigen. Im Rahmen der Forschung wurde ersichtlich, dass diese Belastungsfaktoren zu unterschiedlichen gesundheitlichen Veränderungen führen können.

Kopf-, Rücken-, Nacken- und Schulterschmerzen gefolgt von Schlaflosigkeit, Stimmproblemen und Harnwegsinfekten sind einige der gesundheitlichen Folgeerscheinungen, welche aufgrund der arbeitsplatz- und raumbezogenen Umstände bei den befragten Lehrer*innen auftraten. Obwohl ein Teil der beschriebenen gesundheitlichen Probleme durchaus während eines Schultages auftraten, spürten die Pädagog*innen insbesondere in ihrem Privatleben die negativen gesundheitlichen Auswirkungen. Dennoch bestand ebenfalls ein gewisses Ausmaß an gesundheitsförderlichen Faktoren am Arbeitsplatz. Eine gegenseitige Unterstützung im Lehrer*innenteam, Wertschätzung der Eltern sowie Direktion, persönlichen Gegenstände und setzen persönlicher Maßnahmen außerhalb der Schule zeigten einen positiven Effekt auf das subjektive Gesundheitsempfinden der Lehrpersonen.

In Bezug auf den dominierenden Anteil an gesundheitsschädlichen Faktoren am Arbeitsplatz der Volksschullehrer*innen in Wien wäre es ratsam gesundheitsförderliche Strukturen in den Schulen zu etablieren. Der übermäßige administrative Aufgabenbereich der Lehrpersonen können durch andere Anstellungspositionen im Schulsystem reduziert werden. Dies wiederum führt zu einer Entlastung der Pädagog*innen, wodurch sich diese wieder vermehrt ihrer Hauptaufgabe dem Unterrichten widmen können. Individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie Drang zum Perfektionismus oder übermäßiges Mitgefühl stellen einen weiteren möglichen Belastungsfaktor dar. Durch psychologische Unterstützungsangebote in Form von Supervision oder professionellen psychologischen Rat können die Lehrpersonen einen gesundheitsförderlichen Umgang mit diesen sich potentiell negativ auswirkenden Charaktereigenschaften erlernen. Schlussendlich wäre es empfehlenswert, die Pädagog*innen bei der Gestaltung sowie Einrichtung der schulischen Räume mitwirken zu lassen, denn sie sind es, die tagtäglich in diesen Räumen mit den Kindern arbeiten und den Umständen vor Ort ausgesetzt sind. Durch die Möglichkeit eines Mitspracherechts im Umbau und Sanierungsprozess vieler Schulen könnten Lehrkräfte auf wichtige Aspekte hinweisen, welche Architekt*innen oder anderen Baubeauftragten nicht bewusst sind, da diese nicht jeden Tag in diesen Räumlichkeiten Zeit verbringen.

In Anbetracht der zukünftigen Personalsituation ist es daher essentiell, die bereits vorhandenen Lehrpersonen möglichst lange und insbesondere gesund im Lehrberuf zu halten. Aus diesem Grund muss dafür gesorgt werden, dass die arbeitsplatzbezogenen sowie räumlichen Bedingungen an den Standorten der Wiener Volksschulen die Gesundheit der

Lehrer*innen fördern und unterstützen. Obwohl eine Vielzahl der Pädagog*innen in ihrem Privatleben gesundheitsförderliche Maßnahmen tätigen, müssen auf systemischer Ebene Entscheidungen getroffen werden, welche die Gesundheit der Lehrpersonen vor Ort berücksichtigen und stärken. Im aktuellen schulischen Umfeld sind die Lehrer*innen gezwungen, sich selbst mit der Aufrechterhaltung ihrer Gesundheit zu kümmern. Dennoch kann es nicht der Status quo sein, dass gesundheitsförderliche Maßnahmen primär auf individueller und privater Ebene erfolgen, sondern es ist dringend notwendig, dass die Arbeitsprozesse und räumlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Gesundheitsförderung auf Schulebene optimiert werden. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Masterarbeit sollte daher das „Ziel schulischer Gesundheitsförderung [...] [sein], die Schule als Lern- und Arbeitsort so zu gestalten, dass gleichzeitig die Gesundheit aller Beteiligten gefördert“ (Schuch 2018, S.6) wird. Nur unter solch einer Prämisse können Lehrkräfte langfristig ihren Beruf gesund und motiviert ausüben, was sich wiederum maßgeblich auf die Qualität des Unterrichts auswirkt und in Folge den Schüler*innen zugutekommt.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Grundschule (1979): Empfehlungen zur Gestaltung und Veränderung des Schuraums. In K. Burk, D., Haarmann: *Schulraumgestaltung: Das Klassenzimmer als Lernort und Erfahrungsraum*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1979, S. 4-5.
- Bauer, A. (2015). Schule als pädagogischer Raum - theoretische Überlegungen und praktische Konsequenzen. In G. Opp, A. Bauer (Hrsg.), *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln*. (S.55-70). Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Baumgärtner, I., Klumbies, P., Sick, F. (2009): *Raumkonzepte*. Göttingen: V&R uni-press.
- Becker, P., Schulz, P., Schlotz, W. (2004): Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12(1), S.11-23.
- Bohnsack, R., Krüger, H. (2004): Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 5, Jg., Heft 1, S.3-6.
- Bollnow, O. (1960): Der erlebte Raum. *Universitas*, 15.Jg., Heft 8, S.397-412.
- Breckner, R. (2012): Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. *Österreich Z Soziol* 37, 143–164.
- Broemser P. (1925) Schallwellen. In: Einführung in die Physik. Springer, Berlin, Heidelberg. S. 138-152
- Cramer, C., Friedrich, A., Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, S.1-23.
- Felder-Puig, R., Ramelow, D., Maier, G. & Teutsch, F. (2017): *Ergebnisse der WieNGS Lehrer/innen-Befragung 2017* (Forschungsbericht). Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.

- Fransson, G. & Grannäs, J. (2013): Dilemmatic spaces in educational contexts – towards a conceptual framework for dilemmas in teachers work. In *Teachers and Teaching*, 19:1, 4-17
- Fraundorfer, A. (2021): Gesund unterrichten: Warum die (psychosoziale) Gesundheit von Lehrkräften an Bedeutung gewonnen hat. In NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung, *Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag. Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen* (S.6-25). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich.
- Frick, J. (2015): *Gesund bleiben im Lehrberuf. Ein ressourcenorientiertes Handbuch*. (1.Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Friedrich, M. (2008): *Lebensraum Schule*. Wien: Verlag Carl Ueberreuter.
- Griebler, R. (2017). *Schule und Gesundheit : Eine Studie zu den schulischen Determinanten der Lehrergesundheit*. Dissertation, Universität Wien.
- Hartung, S., Wihofszky, M., Wright, T. (2020): *Partizipative Forschung. Ein Forschungsansatz für Gesundheit und seine Methoden*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hascher, T., Idel, T. & Helsper, W. (2020): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Havranek, W. (2000): *LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchung und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich*. Wien: SORA Institute for Social Research and Analysis Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH.
- Helsper, W. & Böhme, J. (2008): *Handbuch der Schulforschung*. (2.Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Hennig, Claudius, Keller, Gustav (1995): *Anti-Streß-Programm für Lehrer*. Erscheinungsbild, Ursachen, Bewältigung von Berufsstreß. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Hofmann, F., Griebler, R., Ramelow, D., Unterweger, K., Griebler, U., Felder-Puig, R. & Dür, W.(2012). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Österreichs Lehrer/innen: Ergebnisse der Lehrer/innenbefragung 2010* (Forschungsbericht). Wien: LBIHPR.

- Honka, T. (2014): *Hamsterrad adé. Zeitmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Huber, T. (2018). *Raumakustik in Schulen* (Broschüre). Wien: Saint-Gobain Rigips Austria GesmbH.
- Hug, T., Poscheschnik, G. (2015): *Empirisch forschen*. München, Tübingen: UVK Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kaluza, G. (2011): *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (2.Auflage). Berlin, Heidelberg: VS Springer.
- Kessl, F. (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils "Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung" In *Zeitschrift für Pädagogik*. 62/1, S. 5- 19.
- Kessl, F., Reh, S., Glaser, E., Thole, W.: *Raum und Räumlichkeiten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Eine Einführung* - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2016) 1, S. [1]-4 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-167015
- Klafki, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29. (1983) 2, S. 281-296
- Klusmann, U. & Philipp, A. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Zum Stand der empirischen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.1014-1022). Münster, New York: Waxmann.
- Klusmann, U., Waschke, N. (2018): *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Krause, A. (2003): Lehrerbelastrungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, S.254-273.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.987-1013). Münster, New York: Waxmann.

- Krause, A., Dorsemagen, C., Baeriswyl, S. (2013) Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (S.61-80) (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krause, A., Dorsemagen, C. & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788-813). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. (5.Aufl.). Weinheim, Basel: Bletz Verlag.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage, S. 198-229). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.947-967). Münster, New York: Waxmann.
- Löw, M.(2001): *Raumsoziologie*. . Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Löw, M., Sturm, G.(2019): *Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum*. In: F. Kessl & C. Reutlinger, *Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich*. (S. 3-21). (2. Auflage). Wiesbaden: VS Springer.
- Mayring, P. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. (3., ü. a. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., ü. a. Aufl.): Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Nieskens, B, Rupprecht, S., Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.): *Handbuch Lehrer*gesundheits – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (S. 41-96). Köln: Carl Link.
- Nuß, C. (2020): *Fotobefragung im Kontext raumbezogener Sozialraumforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Opp, G. & Bauer A. (2015): *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen -gestalten-entwickeln*. (2. Auflage). Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L., Havelock, J. (2009): *A practical guide to photovoice*. Winnipeg: The Prairie Women's Health Centre of Excellence
- Perkhofer-Czapek, M., Potzmann, R. (2016): *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf im Wandel*. Wiesbaden: VS Springer
- Rogger, K. (2012): Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen. Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik. In S. Appel, R., Ulrich: *Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt*. Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, S. 33-42. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2012).
- Ross, M., Schmidberger, J. (2015). Licht für den Lebensraum Schule. In G. Opp, A. Bauer: *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen-gestalten-entwickeln*. (S.281-29). 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Rothland, M. (2007): Zur Einführung in das Studienbuch. In M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (S.7-10). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf*. (S.11-31). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1994): *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrer*gesundheits*. Huber, Bern
- Scheuch K, Haufe E, Seibt R (2015): Teachers' health. *Dtsch Arztebl Int*; 112, S.347–356.

- Schmitz, E., Voreck, P. (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien GmbH.
- Schuch, S. (2018): Give. Lehrer/innen-Gesundheit (Broschüre). Wien: Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Eine Initiative von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz und Österreichischem Jugendrotkreuz.
- Schwarz, B. (2002): Raumluftqualität und Luftbewegung in Gebäuden. *Glaswelt* 09/2002, 46-49
- Schwarz-Viechtbauer, K. & Rabl, B. (2012): Schulräume aneignen und mitreden. In E. Rauscher (Hrgs.), Lernen und Raum (S.49-61). Baden: Pädagogische Hochschule.
- Sedlbauer, Holm, Hellwig o.J.. *Raumklima und Schülerleistung* (Forschungsbericht). Stuttgart: Fraunhofer Institut Bauphysik.
- Soltau, Andreas; Mienert, Malte: Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 761-778
- Technisches Informationsnetzwerk (TIN) der MA 34 (2022): *Raumbuch für Amtshäuser, Kindergärten und Schulen der Stadt Wien*. Stadt Wien: Bau- und Gebäudemanagement.
- Technisches Informationsnetzwerk der MA 34 (2021): *Raumblätter für Volksschulen der Stadt Wien (für Sanierungen und Adaptierungen)*. Stadt Wien: Bau- und Gebäudemanagement.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland M. (2014): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York: Waxmann.
- Tiesler, G., Schönwälder, H. & Ströver, F. (2009): *Gesundheitsfördernde Einflüsse auf das Leistungsvermögen im schulischen Unterricht*. Bremerhaven: Verlag für neue Wissenschaften GmbH.

- Trepal, H. & Cannon, Y. (2018). Photovoice. In C. Wachter Morris & K. Wester, *Making Research Relevant*. New York: Routledge.
- Unger, N. & Bauer, A. (2015). Didaktik und Raum – Lernformen und Raumstrukturen. In G. Opp, A. Bauer (Hrsg.), *Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln*. (S.81-95). Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Van Dick R., Stegmann, S. (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (2007): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. (S.34-51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, S., Werner, M. (2014): *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. (Forschungsskript). Köln: Fachhochschule, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Soziale Arbeit.
- Walden, R. (2016): Lärm und Ruhe in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht. In U. Stadler-Altmann[Hrsg.]: *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S.139-151.
- Wang, C., Yi, W., Tao, Z., Carovano, K (1998). *Photovoice as a participatory health promotion strategy*. Health Promotion International, Vol. 13, No. 1, S. 75-86.
- Wesselborg, B., Reiber, K., Richey, P., Bohl, T. (2014). Untersuchung der Lehrergesundheit im Mixed-Method-Design unter Verwendung von Videografie. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7*, S. 157-174.
- Wihofszky, P., Hartung, S., Allweiss, T., Bradna, M., Brandes, S., Gehardt, B., Layh, S. (2020): *Photovoice als partizipative Methode: Wirkungen auf individueller, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S.227-255). Weinheim: Beltz.
- Zierer, K., Speck, K., Moschner, B. (2013): *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

Internetseiten

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): *Volksschule*. Zugriff am 10.03.2021, unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012): *Gesamte Volksschullehrplan, Artikel I und II, Stand: BGBl. II Nr. 303/2012*. Zugriff am 30.03.2021, unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html

OeAD-GmbH — Agentur für Bildung und Internationalisierung (Austria's Agency for Education and Internationalisation) (2021). *Das österreichische Bildungssystem*. Zugriff am 30.03.2021, unter <https://www.bildungssystem.at/>

Österreichisches Komitee für UNICEF (o.D.). *Die UN-Kinderrechtskonvention: Alle Kinder haben Rechte!* Zugriff am 10.03.2021, unter <https://unicef.at/kinderrechte-oesterreich/kinderrechte/#>

Weltgesundheitsorganisation: *Gesundheit als Menschenrecht*. Zugriff am 19.07.2021, unter <https://www.euro.who.int/de/about-us/partners/news/news/2018/12/health-is-a-human-right>

Weltgesundheitsorganisation: *Gesundheit 2020 und die Bedeutung der Messung von Wohlbefinden: Faktenblatt*. Zugriff am 19.07.2021, unter: <https://www.euro.who.int/de/publications/abstracts/european-health-report-2012/fact-sheets/fact-sheet-health-2020-and-the-case-for-measuring-well-being>

Wiener Netzwerke gesundheitsfördernde Schule: *WieNGS Jours fixes im Schuljahr 2022/23*. Zugriff am 30.08.2022, unter: <https://www.wiengs.at/fuer-projektschulen/termine/>

Abbildungsverzeichnis – Literaturangaben

Abbildung 1: Rahmenmodell nach Rudow 1994, In: Van Dick, R. & Stegmann, S. (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. S. 36.

Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995), In: <https://www.buero-kaizen.de/stressmodell-lazarus/>

Abbildung 3: Das Anforderungs-Ressourcen-Modell, In: <https://www.academyofsports.de/de/lexikon/anforderungs-ressourcen-modell/>

Abbildung 4 – Abbildung 12: Fotos der Proband*innen der Forschung

Abbildungsverzeichnis – Seiten

Abbildung 1: Rahmenmodell nach Rudow (1994)	21
Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995)	23
Abbildung 3: Das Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Becker (2003)	24
Abbildung 4: Arbeitsplatz einer Lehrperson	67
Abbildung 5: Kaputte Schreibtischlade	67
Abbildung 6: Zwischenraum - Arbeitsplatz einer	69
Abbildung 7: Arbeitsplatz einer Förderlehrer*in in einem Klassenraum	72
Abbildung 8: Arbeitsplatz einer Lehrperson am Gang/im Stiegenhaus	73
Abbildung 9: Ein Lehrer*innenzimmer	74
Abbildung 10: Blick in einen Schulgarten	76
Abbildung 11: Ein selbst angeschaffter Sessel	76

Anhänge

Anhang 1: Anleitung für Photovoice

Anleitung für PhotoVoice & weiterführende Informationen

1. Nehmen Sie mich mit in Ihren Schulalltag. Machen Sie dazu bitte mehrere Fotos (idealerweise ca. 3-5 unterschiedliche Fotos) von Ihrem Arbeitsplatz mit einem Handy oder einer Kamera. Beachten Sie dabei bitte, dass Sie keine anderen Menschen fotografieren! Hier ein paar Anregungen, welche Ihnen bei dieser Aufgabenstellung helfen können:

- Wie sieht Ihr Arbeitsplatz typischerweise aus?
- In welchen räumlichen Begebenheiten arbeiten Sie (Hierzu zählen natürlich nicht nur die Unterrichtsstunden, sondern auch Vor- und Nachbereitungszeit sowie Ihre Pausen)?
- Gibt es einen Raum/einen Ort in Ihrer Schule, in/an welchem Sie sich am wohlsten fühlen/sich unwohl fühlen?

2. Schicken Sie mir bitte anschließend Ihre Fotos. Sie können mich unter meiner E-Mail-Adresse [REDACTED] oder meiner Handynummer [REDACTED] gerne erreichen.

3. Idealerweise können Sie mir gleich in der E-Mail oder Handynachricht mit den Fotos auch mögliche Terminvorschläge für ein weiterführendes Interview bekanntgeben. Aufgrund der aktuellen Situation würde ich das Interview in Form von einem Online-Termin via Zoom, Skype oder anderer Online-Plattformen vorschlagen (bitte geben Sie mir Bescheid, auf welcher Plattform Sie am liebsten kommunizieren).

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme und ich freue mich schon auf ein persönliches Kennenlernen!

Mit freundlichen Grüßen,

Anhang 2: Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung

Datenerhebung Masterarbeit „Arbeitsplatz- und raumbezogene Belastungsfaktoren als Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen in Wien“

Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Interviewpartner*in für ein problemzentriertes Interview im Zuge der Masterarbeit zum Thema „Arbeitsplatz- und raumbezogene Belastungsfaktoren als Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen in Wien“ der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden. Ihre Daten werden nur anonymisiert verwendet und nicht veröffentlicht. Die Daten können von den Betreuer*Innen der Masterarbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten werden nur bis zum Abschluss der Masterprüfung gespeichert und danach gelöscht.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden. Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gern an den Verantwortlichen dieser Untersuchung:

Clara-Sophie Bäuerl, BEd. ([REDACTED])
Arbeitsbereich Lehren und Lernen
Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien.

Für Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at. Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!



universität
wien

Anhang 3: Interview Leitfaden

Problemzentriertes Interview – Leitfaden

Thema: „Arbeitsplatz- und raumbezogene Belastungsfaktoren als Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen in Wien“

Forschungsfrage: „Wie wirken sich die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsformen auf die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen aus? Und wann zeigen diese spezifischen Belastungsformen einen verändernden gesundheitlichen Effekt auf die Lehrpersonen?“

Begrüßung und Einverständniserklärung:

Begrüßung	Herzlich willkommen! Ich begrüße Sie zu unserem heutigen Interview. Danke, dass Sie sich Zeit genommen haben und mir vorab die Fotos zukommen haben lassen. Wir werden dann anschließend im Gespräch noch einmal auf die Bilder zurückkommen.
Vorstellung	Zu meiner Person mein Name ist [REDACTED] und ich bin [REDACTED] alt. Ich arbeite seit [REDACTED] als [REDACTED] [REDACTED] und absolviere derzeit berufsbegleitend mein Masterstudium in Bildungswissenschaften an der Universität Wien.
Erläuterung des Forschungsprojekts	Das Ziel des heutigen Interviews soll die Beschreibung Ihres Arbeitsplatzes sowie den dazugehörigen schulischen Räumlichkeiten sein. Dabei liegt der Fokus auf möglichen Belastungen innerhalb Ihres Arbeitsumfeldes, welche sich auf Ihre Gesundheit auswirken. Generell möchte ich mit Ihnen über Ihre Erfahrungen vor COVID-19 sprechen, am Ende dieses Interviews möchte ich jedoch noch näher auf die aktuelle Situation in Zusammenhang mit COVID-19 eingehen.

Einverständnisabfrage	Sind Sie damit einverstanden, dass dieses Interview mittels Audiogerät aufgezeichnet wird und haben Sie die Zustimmungserklärung sowie Datenschutzmitteilung erhalten und gelesen?
------------------------------	--

Interview-Leitfadenfragen:

Einstiegsfrage	Zu Beginn bitte ich Sie, sich und Ihre Lehrer*innenpersönlichkeit kurz vorzustellen (<i>In welchem Bezirk unterrichten Sie? Aktuelle Anstellungsform [Klassenlehrer*in, Werklehrer*in, Religionslehrer*in, Förderlehrer*in]?, Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie schon? Unterrichten Sie in einer öffentlichen oder privaten Volksschule?</i>).
Einleitung der Erzählphase	Ich möchte heute mit Ihnen ein Gespräch über die arbeitsplatz- und raumbezogene Belastungsfaktoren führen, welche sich auf Ihre Gesundheit auswirken. Denken Sie nun an Ihren Arbeitsplatz und die Räumlichkeiten in Ihrer Schule, beschreiben Sie mir bitte nun eine belastende Situation, die Sie in letzter Zeit erlebt haben.
Rückfragen & Ad-Hoc-Fragen	<i>situationsangepasst</i>
Leitfaden-Fragen	Danke vielmals für diesen ersten Einblick in Ihren schulischen Alltag. Ich habe nun noch einige spezifische Fragen für Sie vorbereitet. Als erstes möchte ich auf Sie und Ihre persönliche Lebenswelt eingehen: • Wie würden Sie Ihren aktuellen körperlichen sowie psychischen Gesundheitszustand beschreiben? • Wurde bei Ihnen im Verlauf einer vergangenen ärztlichen Untersuchung eine chronische Krankheit diagnostiziert, wenn ja welche?

	<i>(Hierzu zählen Krankheiten, wie: Erkrankung des Muskel-Skelett-Systems, Erkrankung des Herz-Kreislaufs, Atemwegserkrankungen, Erkrankung des Verdauungssystems, usw.)</i> ○ Wie wirkt sich diese Erkrankung auf Ihr Berufsleben aus? • Leiden Sie an einer wiederkehrenden Belastung, wie <i>Kopfschmerzen, Magen- und Bauchschmerzen, Rück- und Kreuzschmerzen, Nacken- und Schulterschmerzen, Hals-/Stimmprobleme, Schwindel, Müdigkeit/Erschöpfung, Harnwegsinfekte, Energielosigkeit/Antriebslosigkeit, Stressempfinden oder andere?</i> ○ Wenn ja, wie oft erfahren Sie diese Beschwerde(n) monatlich? ○ Wie wirken sich diese Beschwerden auf Sie und Ihr berufliches Leben aus? Jetzt möchte ich gerne auf Ihre Lebenswelt als Lehrer*in eingehen und dabei das System der Schule genauer betrachten. • Wenn Sie an die Volksschule denken, welche Belastungsfaktoren würden Ihnen hierzu einfallen, welche Sie als problematisch in Bezug auf die Lehrer*innengesundheit ansehen? • Denken Sie jetzt bitte an die Berufe Ihrer Bekannten, welche nicht im Schulwesen arbeiten (z.B.: Büro, Geschäft, Baustelle, usw.). Welche Arbeitsplatzbedingungen fallen Ihnen ein, die sich positiv auf die Gesundheit der Arbeitnehmer*innen auswirken?
--	--

	Jetzt möchte ich mich gerne dem Raum widmen. Dieser stellt einen äußerst wichtigen Aspekt für unsere Gesundheit dar, deswegen ist es von großer Bedeutung sich diesen zu widmen und seine Begebenheiten genauer anzuschauen. • Wie viel Zeit verbringen Sie durchschnittlich pro Woche in schulischen Räumen? • In welchen Räumen an Ihrem Arbeitsplatz halten Sie sich am meisten auf? • In welchem Raum des Schulgebäudes fühlen Sie sich am wohlsten und warum? • Gibt es einen Rückzugsort in Ihrer Schule, wenn ja, wie sieht dieser aus? Sie haben mir vor Kurzem Fotos zukommen lassen. Durch diese Fotos habe ich einen ersten Einblick in Ihren Arbeitsplatz und die Gegebenheiten der schulischen Räume erhalten. Beschreiben Sie mir bitte nun kurz dieses Bild! <i>(ausgewähltes Bild wird eingespielt, Zusatzfragen aufgrund der Segmentanalyse des Bildes werden gestellt)</i> • Was können Sie mir über die Größe dieses Raumes berichten? • Empfinden Sie die Helligkeit dieses Raumes als angemessen zum Lehren und Lernen? • Inwiefern wirken sich die Akustik des Raumes und der dauerhafte Lärmpegel auf Ihre Gesundheit aus? • Welche Veränderung der Luftverhältnisse innerhalb dieses Raumes können Sie während des Schultages feststellen? ○ Gibt es auch jahreszeiteinspezifische Veränderungen, wenn ja, welche?
--	---

	• Gibt es ein Möbelstück in diesem Raum, welches einen positiven/negativen Einfluss auf Sie hat? Wenn ja, beschreiben Sie bitte inwiefern sich dieses Möbelstück auf Ihre Gesundheit auswirkt (sowohl positiv als auch negativ)? • Was würden Sie räumlich an Ihrem Arbeitsplatz verändern, um eine Verbesserung Ihrer Gesundheit zu fördern? • In welchen Zeiten und an welchen Orten kommen Sie zur Ruhe und Entspannung? Jetzt möchte ich noch einmal auf Ihre persönliche Gesundheit und die Gesundheitsförderung innerhalb von Volksschulen eingehen: • Welche persönlichen Maßnahmen setzen Sie, um Ihre Gesundheit als Lehrer*in zu stärken? • Welche gesundheitsfördernden Maßnahmen wurden in der Vergangenheit in Ihrer Schule getätigt, um die Gesundheit der Lehrkräfte positiv zu fördern? • Was würden Sie sich in Bezug auf Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz in der Volksschule für die Zukunft wünschen? Zum Schluss möchte ich wie bereits angekündigt noch kurz auf die aktuelle Situation (COVID-19) eingehen, da Schulen enorm von der Pandemie betroffen waren und sind: • Hat sich, Ihrer Meinung nach, Ihr Gesundheitszustand seit dem Beginn von COVID-19 verändert, wenn ja, inwiefern?
--	--

	• Empfinden Sie die tägliche Belastung in Ihrem Arbeitsumfeld höher als vor COVID-19? • Wie erfolgreich können die von der Bildungsdirektion vorgegebenen Maßnahmen (wie Lüften, Abstand halten, usw.) in Ihren schulischen Räumen umgesetzt werden?
Abschluss	Ich danke Ihnen vielmals, dass Sie sich für das heutige Interview Zeit genommen haben. Gibt es von Ihrer Seite noch Fragen oder offene Punkte, die Sie mir gerne mitteilen wollen? Vielen herzlichen Dank!

Abschlussklärung:

Interviewpartner*in: _____

☐ Männlich☐ Weiblich

Dienstalter: _____

Beschäftigungsform: _____

Schulbezirk: _____. Bezirk in Wien

Sie arbeiten in einer ☐ öffentlichen oder einer ☐ privaten Volksschule

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Lehrer*innengesundheit am Arbeitsplatz. Dabei werden die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren als Indikatoren für die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen in Wien untersucht. Es wird den beiden Forschungsfragen: „Wie wirken sich die arbeitsplatz- und raumbezogenen Belastungsfaktoren auf die subjektive Gesundheit von Volksschullehrer*innen aus? Und wann zeigen diese spezifischen Belastungsfaktoren einen verändernden gesundheitlichen Effekt auf die Lehrpersonen?“ nachgegangen. Mittels Interviews und Photovoice wurden Daten zu dieser Thematik gesammelt, welche wiederum anhand einer Qualitative Inhaltsanalyse und einer Segmentanalyse ausgewertet wurden. Dabei konnte herausgefunden werden, dass der subjektive Gesundheitszustand der Lehrpersonen auf belastende Umstände am Arbeitsplatz zurückgeführt werden kann und dass seitens der Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz ein enorm großer Aufholbedarf auf systemischer Ebene besteht.

Abstract

This master's thesis deals with the topic of teachers' health in the workplace. The workplace and space-related stress factors are examined as indicators for the subjective health of primary school teachers in Vienna. The two research questions: “How do the workplace and space-related stress factors affect the subjective health of primary school teachers? And when do these specific stress factors show a changing health effect on the teachers?” are being researched. The main data on this topic was collected by interviews and Photovoice, which in turn was evaluated by qualitative content analysis and segment analysis. The final results showed that the teachers' subjective state of health can be traced back to stressful circumstances in the workplace and that there is an enormous need to catch up on the systemic level in terms of health promotion in the workplace.