



# DISSERTATION

Titel der Dissertation

Das Gruppenverhalten im Lehrerkollegium-  
Gruppendynamik von Lehrerinnen und Lehrern am  
Arbeitsplatz Pflichtschule in Wien

Verfasser

Marcus Felix Hufnagl

angestrebter akademischer Grad  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 092 297
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

# Dissertation

## *Angaben des Studierenden*

Name: Marcus Felix Hufnagl, M.Ed.

Geburtsdatum: 04.12.1969

Matrikelnummer: 8802970

Adresse: Egon Friedell Gasse 37a/141, 1210 Wien

Kontakt: [marcus.hufnagl@kphvie.ac.at](mailto:marcus.hufnagl@kphvie.ac.at)

0699/1913-4294

Zulassungsbescheid für das Doktoratsstudium an der Universität Wien vom:  
05.03.2008 GZ: 2 2952 2007/Dr018N

Zulassung zum Studium der Studienrichtung: A 092 297  
Dr.-Studium der Philosophie

Dissertationsfach laut Zulassungsbescheid:  
Dissertationsgebiet Pädagogik

*Betreuerin/Erstleserin:*

Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

*Arbeitstitel:*

Das Gruppenverhalten im Lehrerkollegium- Gruppendynamik von Lehrerinnen und Lehrern am Arbeitsplatz Pflichtschule in Wien.

## **Kurzzusammenfassung**

Gruppendynamische Prozesse werden in Zukunft für Lehrerteams an österreichischen Pflichtschulen eine größere Rolle als bislang spielen, da sich die Zusammenarbeit im Professionalisierungsprozess entscheidend ändert. Durch moderne Lehr- und Lernformen, durch eine neue Schulkultur des Miteinander und der zunehmenden gemeinsamen Arbeit rücken Lehrende intensiver zueinander. Der Arbeitsplatz Schule wird sich vermehrt für alle Beteiligten vom reinen Lehr- und Lernraum auch zu einem Lebensraum entwickeln. Abläufe und Arbeitsprozesse und die damit verbundenen Dynamiken im Zusammenleben und -arbeiten, die bereits aus anderen Gruppensituationen bekannt sind, werden in dieser Dissertation mit den Gruppenstrukturen der Lehrerteams in Verbindung gebracht und gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass auch Lehrerteams Gruppen sind und als solche interagieren. Die empirische Studie zeigt die Befindlichkeiten von Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrern in Bezug auf deren Teamsituationen und fordert Konsequenzen für Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung ein.

Group dynamic processes are going to play a greater role in the future than previously for teacher teams at Austrian compulsory schools, as the co-professionalisation process amends. Through modern teaching and learning methods, with a new school culture of mutual cooperation and joint work, the teachers will move intensely closer to each other. The workplace school is developing for everyone involved from pure teaching and learning space into a living space. Job processes and the related dynamics of living and working together, which are already known from other group situations, will be brought in this thesis in connection and comparison to the group structures of teacher teams. It turns out that also teacher teams are groups which interact as such. The empirical study shows the sensitivities of Vienna's compulsory school teachers in relation to their team situations and calls for an impact on continuing education.

## **Vorwort**

In meiner Tätigkeit als Wiener Pflichtschullehrer machte ich in Lehrerkollegien die Erfahrung, dass schlechter Umgang untereinander das Klima nachhaltig negativ beeinflusste. Gleichzeitig bemerkte ich aber, dass die einzelnen Gruppenmitglieder sehr reife, menschliche und positiv gestimmte Persönlichkeiten waren. Diese Divergenz war für mich Motivation, mich gruppendynamischen Hintergründen zu widmen. Die Gestaltpädagogik, vor allem nach dem Grazer Modell von Univ.-Prof. Dr. Albert Höfer, war für mich zusätzlich zum Studium entsprechender Literatur praktische Erfahrung und Begegnung mit entsprechenden Phänomenen. Begleitet von Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig an der Universität Wien und Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz im Rahmen der Leadership Academy und der Entwicklungsbegleitung der NMS konnte ich mein wissenschaftliches Projekt verwirklichen. Unabhängig von weltanschaulichen Einstellungen wurde mein Projekt dankenswerterweise von einer Vielzahl an Verantwortungsträgern in den Wiener Schulbehörden, an den Pädagogischen Hochschulen und bei den Landesvertretungen auf vielfältige Weise gefördert und unterstützt, ganz besonderer Dank kommt den über 1000 Pflichtschullehrerinnen und -lehrern zu, die sich als Probanden zur Verfügung gestellt und damit eine repräsentative Studie ermöglicht haben. Abschließend bedanke ich mich bei meiner Familie, besonders bei meiner Frau Barbara Hufnagl für ihr Verständnis und für die Unterstützung bei der Dateneingabe und bei meinem Neffen Andreas Wenzel BSc für den elektronischen Support.

Wien, 1. Mai 2013

Marcus Felix HUFNAGL

## Inhaltsverzeichnis

	Kurzzusammenfassung – Summery	3
	Vorwort	4
	Inhaltsverzeichnis	5
	Abbildungsverzeichnis	7
	Tabellenverzeichnis	8
1.	Einleitung	10
1.1.	Begründung der Themenwahl	14
1.2.	Identifikation der Forschungslücken mit Bezug zur Fragestellung	18
1.3.	Abgrenzung der Forschungsarbeit	21
2.	Begriffsdefinitionen und Abgrenzungen	22
2.1.	Gruppe	22
2.2.	Verwandte, benachbarte und sich inhaltlich überschneidende Begriffe	24
2.3.	Gruppendynamik	27
2.3.1.	Geschichte der Gruppendynamik	29
3.	Gestaltpädagogik als Ausgangslage und Hintergrund für das Verständnis von Gruppenprozessen	31
3.1.	Zentrale handlungsleitende Prinzipien der Gestaltpädagogik	35
3.2.	Ziele der Gestaltpädagogik	37
4.	Darstellung der Grundlagen zum Verständnis von Gruppenphänomenen	40
4.1.	Das Spannungsverhältnis von innerer Realität und sozialer Wirklichkeit – Psychodynamik versus Gruppendynamik	40
4.2.	Die Gruppenemotion Angst als Verhaltensmuster in Gruppen und als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung	43
4.3.	Charakterprägungen und deren Auswirkungen auf das Gruppenverhalten und die Dynamik in Gruppen	45
4.4.	Gruppenfeldmodelle anlehnend an die Charakterprägungstheorie Riemanns	49
4.5.	Gruppengeschichte – Die Entwicklung der Gruppen- und Teamfähigkeit	53
4.5.1.	Die Familie als Urgruppe	53
4.5.2.	Kindergarten, Schule und Freizeitgruppen	54
4.6.	Die soziodynamische Rangordnung in Gruppen – die Rollenmuster	56
4.6.1.	Das rangdynamische Modell nach Raoul Schindler	56
4.6.2.	Rollen im Gruppenfeld und der Begriff Zentrale Person	58
4.7.	Phasen der Gruppenentwicklung vom Entstehen bis zur Auflösung	60
4.7.1.	Gruppenentwicklung als linearer Prozess	60
4.7.2.	Gruppenentwicklung als zirkularer Prozess	61
5.	Das Phänomen Gruppe in der Lebens- und Arbeitswelt Schule	67
5.1.	Relevante Methoden für die Begleitung von Lehrergruppen	69
5.1.1.	Soziometrie und Soziogramm	70
5.1.2.	Gruppensupervision	71
5.1.3.	Themenzentrierte Interaktion (TZI)	72
5.1.4.	Systemische Aufstellungsmethoden	73
5.1.5.	KTC – Kollegiales Teamcoaching	74

5.2.	Konkrete Entwicklungsschritte für Lehrerkollegien	75
5.2.1.	Kollegialität als Voraussetzung für gelungene Gruppendynamik	75
5.2.2.	Von Arbeitsgruppen zu Hochleistungsteams	76
5.2.3.	Professionelle Lerngemeinschaften	78
6.	Planung und Durchführung der empirischen Studie	79
6.1.	Konsequenzen aus der Literatur für die Forschung	79
6.2.	Ableitung der Hypothesen	80
6.3.	Sichtung relevanter Studien	84
6.4.	Verlauf des Forschungsvorhabens	87
6.4.1.	Darstellung des Forschungsdesigns, Beschreibung der wissenschaftlichen Forschungsmethode	87
6.4.2.	Der Pretest	88
6.5.	Haupttestung – Darstellung der Forschungsergebnisse – statistische Auswertung	96
6.5.1.	Erklärende Einführung	96
6.5.2.	Deskriptive Statistik	98
6.5.3.	Inferenzstatistische Ergebnisse	109
6.6.	Zusammenfassung und Resümee der Forschungsergebnisse	159
6.6.1.	Zusammenfassung der Ergebnisse	159
6.6.2.	Interpretation der Ergebnisse	161
6.6.3.	Schlussfolgerungen für die Praxis	165
7.	Zusammenfassung der gesamten Arbeit	168
8.	Literaturverzeichnis	170
9.	Anhang	179
9.1.	Verzeichnis relevanter Tabellen der statistischen Berechnung	179
9.2.	Fragebogen der Haupttestung	194
9.3.	Einschaltung in Zeitungen	197
9.4.	Ansuchen Stadtschulrat für Wien	198
9.5.	Ansuchen Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung	201
9.6.	Schreiben an Privatschulerhalter	202
9.7.	Elektronische Umfrage (Auszüge)	203
9.8.	Lebenslauf des Verfassers	206
9.9.	Erklärung	208

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Riemann-Thomann-Kreuz: Typologie der Gruppenfelder	51
Abbildung 2	Riemann-Schley-Kreuz	53
Abbildung 3	Teamleistungskurve	77
Abbildung 4	Altersstruktur	103
Abbildung 5	Schultyp	104
Abbildung 6	Schulerhalter	105
Abbildung 7	Darstellung nach Dienstjahre am Standort	106
Abbildung 8	Darstellung der Einschätzung des Gruppenklimas	108
Abbildung 9	Screeplot	110
Abbildung 10	Fragebogen der Haupttestung	194
Abbildung 11	Genehmigung der Umfrage Stadtschulrat für Wien	200
Abbildung 12	Forschungsplattform für Umfrage	203
Abbildung 13	Hompaga der elektronischen Umfrage	203
Abbildung 14	Beispiel einer Seite der elektronischen Umfrage	204
Abbildung 15	Beispiel der Ergebnisübersicht	204
Abbildung 16	Variablenansicht im Statistikprogramm (Auszug)	205
Abbildung 17	Datenansicht im Statistikprogramm	205

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Gegenüberstellung der Grundgesamtheit der Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrer und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Umfrage	98
Tabelle 2	TeilnehmerInnen nach Geschlecht und Schultyp	99
Tabelle 3	Gegenüberstellung von Schulerhaltern in den verschiedenen Bezirken	100
Tabelle 4	Gegenüberstellung von Klima und Alter	101
Tabelle 5	Gegenüberstellung von Klima und Schuljahren am Schulstandort	101
Tabelle 6	Darstellung der TeilnehmerInnen nach Geschlecht	102
Tabelle 7	Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem biologischen Alter	102
Tabelle 8	Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Schultyp	104
Tabelle 9	Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Schulerhalter	105
Tabelle 10	Darstellung der TeilnehmerInnen nach der zeitlichen Zugehörigkeit	106
Tabelle 11	Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Gemeindebezirk	107
Tabelle 12	Darstellung der TeilnehmerInnen nach der Einschätzung des Gruppenklimas	108
Tabelle 13	Zusammenfassung der Fallverarbeitung	113
Tabelle 14	Reliabilitätsstatistiken der gesamten Ergebnisse	113
Tabelle 15	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 1	113
Tabelle 16	Item-Skala-Statistiken im Faktor 1	114
Tabelle 17	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 1 nach Itemreduktion	114
Tabelle 18	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 2	114
Tabelle 19	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 3	115
Tabelle 20	Item-Skala-Statistiken im Faktor 3	115
Tabelle 21	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 3 nach Itemreduktion	115
Tabelle 22	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 4	115
Tabelle 23	Reliabilitätsstatistiken im Faktor 5	116
Tabelle 24	Zusammenfassend alle Reliabilitätsdaten der Studie	116
Tabelle 25	Zuteilung der Faktoren zu den jeweiligen Hypothesen	116
Tabelle 26	Mann-Whitney-Test	119
Tabelle 27	Statistik für Test	119
Tabelle 28	Deskriptive Statistiken bei Schulerhalter	120
Tabelle 29	Mann-Whitney-Test – Ränge bei Schulerhalter	121
Tabelle 30	Ränge Mann-Whitney-Test	123
Tabelle 31	Statistik für Mann-Whitney-Test	123
Tabelle 32	Ränge Mann-Whitney-Test – Geschlecht	124
Tabelle 33	Signifikanzen Geschlecht	125
Tabelle 34	Kruskal-Wallis-Test Ränge – Klima	126
Tabelle 35	Signifikanz im Faktor Harmonie und Zusammenhalt	126
Tabelle 36	Kruskal-Wallis-Test Ränge – Klima	127
Tabelle 37	Signifikanzen- Klima	128
Tabelle 38	Kruskal-Wallis-Test Dienstjahre am Standort	129
Tabelle 39	Signifikanz	129

Tabelle 40	Deskriptive Statistiken Faktor 2	130
Tabelle 41	Kruskal-Wallis-Test Dienstjahre	130
Tabelle 42	Signifikanzen	132
Tabelle 43	ANOVA – Alter	134
Tabelle 44	ANOVA – Signifikanz	135
Tabelle 45	Ränge- Schultypen	136
Tabelle 46	Signifikanz Schultypen	136
Tabelle 47	Deskriptive Statistiken	137
Tabelle 48	Ränge Kruskal-Wallis-Test – Klima	137
Tabelle 49	Signifikanz Kruskal-Wallis-Test – Klima	137
Tabelle 50	Signifikanz – Kolmogorov-Smirnov-Test – Schultypen	138
Tabelle 51	T-Test – Schultypen	138
Tabelle 52	Mittelwerte	139
Tabelle 53	Deskriptive Statistiken	140
Tabelle 54	Mann-Whitney-Test – Schultypen	140
Tabelle 55	Schultypen Signifikanzen	141
Tabelle 56	Kruskal-Wallis-Test – Klima	143
Tabelle 57	Kruskal-Wallis-Test – Signifikanzen	143
Tabelle 58	Deskriptive Statistiken – Klima	145
Tabelle 59	Kruskal-Wallis-Test – Klima	146
Tabelle 60	Kruskal-Wallis-Test – Signifikanzen	146
Tabelle 61	T-Test – Geschlecht	147
Tabelle 62	Levene-Test und T-Test	148
Tabelle 63	Deskriptive Statistiken - Schulterhalter	149
Tabelle 64	Gruppenstatistiken - Schulerhalter	149
Tabelle 65	Levene-Test und T-Test	150
Tabelle 66	Signifikanz	150
Tabelle 67	Ränge – Schulerhalter	151
Tabelle 68	Kruskal-Wallis-Test – Schultypen	152
Tabelle 69	Signifikanz	152
Tabelle 70	T-Test – Geschlecht	153
Tabelle 71	Levene-Test und T-Test	153
Tabelle 72	Kruskal-Wallis-Test – Schultypen	155
Tabelle 73	Signifikanz	155
Tabelle 74	Kruskal-Wallis-Test – Schultypen	155
Tabelle 75	Signifikanzen	156
Tabelle 76	Kruskal-Wallis-Test – Dauer der Mitgliedschaft im Team	156
Tabelle 77	Signifikanz	157
Tabelle 78	Kruskal-Wallis-Test – Klima	158
Tabelle 79	Signifikanz	158
Tabelle 80	Erklärte Gesamtvarianz	179
Tabelle 81	Erklärte Gesamtvarianz	181
Tabelle 82	Rotierte Komponentenmatrix	183
Tabelle 83	Item-Skala-Statistiken	188

## 1. Einleitung (Problemaufriss und Zielstellungen)

Es ist zu beobachten, dass Lehrerinnen und Lehrer am Gruppenklima an ihrem Arbeitsplatz leiden. Dies wird, wie durch mangelnde Studien und fehlende wissenschaftliche Werke erkannt werden kann, verdrängt und kaum thematisiert. Als Gründe werden andere Motive angeführt (Disziplin, Migrationsproblematik, Ausbildung, Dienstrecht etc.). Während sich in sozialen Berufen Menschen schon in der Ausbildung mit Gruppenphänomenen auseinandersetzen, spielt dieses Thema in der Lehrerausbildung kaum eine Rolle. Auch in Fort- und Weiterbildungsangeboten für Lehrende ist wenig dazu zu finden. Dahinter steckt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer nicht unbedingt als Teil der sozialen Berufe sehen. Resignativ wird vom Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer gesprochen, um sich in schwierigen Situationen auf ein Vortragen und Abprüfen von Unterrichtsstoff zu reduzieren. Anstatt sich selbst in Fort- und Weiterbildung entsprechende Fertigkeiten anzueignen, ertönt der Ruf nach Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in der Schule.

Andererseits ist zu erkennen, dass sich viele Lehrende an Pflichtschulen wohl fühlen, wenn sie sich in ihrem Kollegium gut aufgehoben fühlen. Dies wirkt sich auf das gesamte Arbeitsklima positiv aus.

Ausgehend von den Ideen der Humanistischen Psychologie im Allgemeinen und der Gestaltpädagogik im Speziellen, dass der Mensch in seiner Einzigartigkeit und Würde als eigenständige Persönlichkeit zu sehen ist, macht es sich die zu verfassende Dissertation zur Aufgabe folgende Fragestellungen zu durchleuchten und zu erforschen:

- Sind die angeführten Erkenntnisse der Gruppenforschung und Gruppendynamik für Lehrerkollegien anzuwenden?
- Kann bezüglich der theoretischen Überlegungen zum Thema Gruppe beim System „Lehrerkollegium“ vom Begriff „Gruppe“ gesprochen werden? Kann am Arbeitsplatz Schule für die Lehrenden von Gruppensituationen gesprochen werden?

- Verhalten sich Lehrerinnen und Lehrer innerhalb ihres Kollegiums gemäß ihrer Charakterprägung oder in der Rolle, die sie als Gruppenmitglieder einnehmen? Prägen die Charaktertypen der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer deren Rolle und deren Verhalten innerhalb der Lehrergruppen?
- Wie können Methoden aus der Gestaltpädagogik und der Gestalttherapie im Gruppenprozess der Lehrerinnen und Lehrer am Arbeitsplatz helfen?
- Ist das Gruppenklima unter den Lehrerinnen und Lehrern für das Wohl am Arbeitsplatz maßgeblich?
- Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen ausgeprägten Strukturen (Privatschulen - Öffentliche Schulen, Rollenverhalten von Männern und Frauen, Berufseinsteiger - erfahrene Kolleginnen und Kollegen, Bezirksunterschiede innerhalb Wiens, ein oder mehrere Schulstandorte als Arbeitsort)?

Im Folgenden werden der Hintergrund des Projekts und der Forschungsbedarf näher beleuchtet. Die eigentliche Arbeit der Lehrerschaft findet außerhalb des Systems Lehrerkollegium statt: Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, bereiten vor und nach, auf Grund der schlechten Arbeitsbedingungen oft auch räumlich getrennt von ihren Kolleginnen und Kollegen. Dadurch kann sich ein so genanntes Einzelkämpfertum herauskristalisieren. Viele Lehrerinnen und Lehrer wissen nicht bewusst, dass sie Teil eines Systems sind, das sie prägt und das von ihnen geprägt wird. Ausschließlich Lehrerkonferenzen räumen einen kontinuierlichen, gemeinsamen Platz ein. Die Gruppe der Lehrerkolleginnen und -kollegen nimmt eine besondere Rolle ein, da die Mitgliedschaft nur beschränkt freiwillig ist und viele Merkmale latent erscheinen. Man ist Mitglied ohne aktiv teilnehmen zu müssen. Es liegt eine Gefahr darin, dass negative Dynamiken aufbrechen.

Ängste prägen die Entwicklungsschritte des Menschen und damit die Verhaltensweisen als Erwachsene und den Charakter (vgl. RIEMANN 2000). Was sind mögliche Ursachen, dass Lehrerinnen und Lehrer mit den Gruppenprozessen am

Arbeitsplatz wenig konfrontiert werden bzw. aktiv kaum an der Bearbeitung teilnehmen wollen?

Spielen Ängste im Berufsfeld Schule für Lehrerinnen und Lehrer eine Rolle (vgl. KATSCHNIG 2004)? Welche anderen Emotionen nehmen Einfluss auf das Gruppenverhalten?

In vielen Bereichen der Schullandschaft wird der Fokus auf eine gute Lernkultur gelegt. Lehrerinnen und Lehrer sind als Vorbilder dabei unabdingbar und prägen mit ihrem Umgang untereinander auch das Klima und die Kultur der Schülerinnen und Schüler. SCHRATZ gibt bereits 1996 explizit eine gute Teamarbeit als Rahmenbedingung für eine neue Lernkultur an (vgl. SCHRATZ 1996, S. 103ff). Dies geht mit einer mittlerweile unbestrittenen Kompetenzorientierung im Lehr- und Lernbereich einher.

Wenn sich Menschen an ihrem Arbeitsplatz unwohl fühlen, ist eine Gesundheitsgefährdung gegeben. Ein Phänomen unserer Zeit ist das Burnout. Neuerste Literatur lenkt den Fokus darauf, dass nicht nur einzelne Personen ausbrennen können, sondern dass das Gesundheitsrisiko auch, oder vor allem auf ein Ausbrennen des ganzen Teams zurückzuführen ist (vgl. FENGLER u.a. 2011, S. 42ff). Ein positiver Umgang untereinander wird folglich zum Stabilisationsfaktor der Gesundheit.

Zu den strukturellen Vorgaben durch das Schulsystem ist zu sagen: War es bis vor wenigen Jahren der einzelnen Lehrerin bzw. dem einzelnen Lehrer vorenthalten, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen und durchaus üblich mit dem Abschluss der Lehramtsprüfung bis zur Versetzung in den Ruhestand keine Fort- und Weiterbildungen zu besuchen, so gibt das neue Dienstgesetz LDG vor, dass pro Jahr eine Stundenanzahl zu absolvieren ist. Diese Stunden betreffen aber meist fachspezifische Themen, selten jedoch Seminare der Gruppendynamik (siehe Fortbildungsprogramme der jeweiligen Hochschulen).

Von Seiten des Dienstgebers wird eine Möglichkeit gefordert, die zumindest dem positiven Prozess innerhalb des Lehrerkollegiums förderlich sein könnte, die „Schulinterne Lehrerfortbildung“ (SCHILF). Da im Fachlehrersystem eine fachspezifische Fortbildung für alle nicht möglich ist, ist hier zumindest die

Möglichkeit gegeben, gruppendynamische Bereiche zu thematisieren. Das gemeinsame Arbeiten wirkt sich auf den Gruppenprozess aus.

In Lehrerkollegien sind Gruppenfindungsprozesse größtenteils ausgeschlossen, da jedes Mitglied zu einem anderen Zeitpunkt in das System eintritt. Ausgenommen sind davon die seltenen Fälle, wo eine Schule neu aufgebaut wird und ein gemeinsames System erst aufgebaut werden muss.

Zu Lehrergruppen und deren Freizeitverhalten ist anzuführen, dass innerhalb der Kollegenschaft oft Untergruppen entstehen, die durch gemeinsame Interessen (Sport, Musik etc.) oder durch Interessensgemeinschaften (politischer oder religiöser Ausrichtung) geprägt werden. Ähnliche Stundenpläne lassen Annäherungen zu. Dies betrifft aber in den seltensten Fällen das ganze System und muss von der Forschungsfrage ausgenommen werden, ausgeklammert, dass die Kleingruppe auf das ganze System Einfluss nimmt, wie es oft der Fall ist (Sportlerfeste, Theateraufführungen etc.).

Der Forschungsbedarf ergibt sich schließlich aus den oben angeführten Hintergründen.

In den vorliegenden Werken und Studien treten explizit zwei Ansätze auf, die für die vorzulegende Dissertation von hoher Bedeutung sind: Einerseits wird die Rollenfindung innerhalb der Gruppe und des damit verbundenen Verhaltens aus persönlichkeitspsychologischen Strukturen eines Menschen gewonnen. Andererseits spricht der – etwas aktuellere Ansatz – von psychologisch-gruppendynamischen Zugängen, die für das Finden der Rolle innerhalb der Gruppe ausschlaggebend sind. Beim ersten Punkt geht man davon aus, dass das Verhalten innerhalb der Gruppen von frühkindlichen Erlebnissen geprägt ist, die wiederum für das Entstehen des Charakters grundlegend sind.

Die vorliegende empirische Studie wurde im Sommersemester 2012 durchgeführt. Als Probanden standen Lehrerinnen und Lehrer aus Pflichtschulen im Land Wien zur Verfügung.

## 1.1. Begründung der Themenwahl

Dem österreichischen Schulsystem wird von vielen Seiten zurzeit eine Krise nachgesagt. Der Wunsch nach Reformen ist grundsätzlich nichts Neues und war immer Gegenstand der gesellschaftlichen und der politischen Diskussion. Waren es früher eher Auseinandersetzungen auf ideologischer Basis, so sind nun wissenschaftlich fundierte Studien, die den Gesprächsstoff bilden. Hier sind die mehrere Länder umfassenden Vergleichsstudien (vgl. z.B. LEMBERGER 2009, S.13f) zu erwähnen, die auf messbare Ergebnisse von Schülerleistungen abzielen. Österreich scheint in keinen Fächern im Spitzenfeld auf, weshalb auf die Notwendigkeit zu Veränderungen im Schulbetrieb geschlossen wird. Auffallend ist in der gegenwärtigen Situation zweierlei: Einerseits gibt es große fachliche Differenzen zwischen der Schulbehörde bzw. der Regierung und der Lehrerschaft<sup>1</sup> auf der anderen Seite, zum Zweiten fällt auf, dass eine sachliche Auseinandersetzung kaum noch möglich ist. Der Lehrberuf gerät dadurch in Misskredit. Viele Kollegen fühlen sich unverstanden, in ihrer Ehre verletzt und in der Folge massiv demotiviert. Dies wiederum ist für den Großteil der Bevölkerung unverständlich, gilt der Lehrberuf doch als einer, der durch Ferien und flexible Dienstzeiten bei Vor- und Nachbereitung und Organisationstätigkeiten privilegiert ist. Verstärkt wird die Missstimmung durch viele oberflächliche Medienberichte.

Die gesellschaftliche Veränderung bringt neue Anforderungen für den Lehrberuf. Die klassischen Familiensysteme bis zum 20. Jahrhundert mit der Rollenverteilung – arbeitender Vater, Mutter zuhause – sind obsolet. Weniger aus ideologischen Gründen (Selbstverwirklichung der Frau, Emanzipation), eher aus pragmatischen-wirtschaftlichen Gründen sind meistens beide Elternteile berufstätig. Viele Kinder werden obendrein von allein erziehenden Elternteilen aufgezogen. Diese Gegebenheiten bringen mehr und mehr soziale Arbeit in die Schule, Erziehung verlagert sich zunehmend in die Bildungseinrichtungen. Man kann von der ursprünglichen Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers, nämlich des Lehrens allein nicht mehr sprechen (vgl. KAMPITS 2009 et al.).

Darüber hinaus ist das offensichtliche Problem der Sekundarstufe 1 in Österreichs Ballungsräumen noch nicht gelöst. Die Diskussion um eine flächendeckend

---

<sup>1</sup> Genderkonform wird in der vorliegenden Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen. Bei Komposita (Lehrerschaft, Lehrerkollegium, Lehrerbildung etc.) wird aus Gründen der Sprachrichtigkeit die einheitliche Form gewählt.

einzuführende gemeinsame Mittelstufe aller Kinder läuft seit vielen Jahrzehnten und hat sich erst in den letzten drei Jahren durch die professionelle Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule etabliert. Ich selbst darf seit dem Schuljahr 2009/10 im Modell Wiener Mittelschule (regionale Sonderform der NMS, ab 2013 als Schulleiter) und seit dem Schuljahr 2010/11 im Regionalen Kompetenzteam Wien im Auftrag des Stadtschulrates für Wien mitarbeiten. Auch die Idee der Kooperativen Mittelschule (KMS) im Wiener Raum war gut gemeint, damals ein von allen fünf Stadtparteien (SPÖ, ÖVP, FPÖ, Grüne, LIF) im Landtag/ Gemeinderat Wien abgesegnetes Projekt, aber bald kaum noch mit entsprechenden Ressourcen unterstützt. Der Fortschritt auf einem guten Weg der Sekundarstufe 1 ist aber weiterhin gefährdet, wenn nebenbei die Chance auf den Besuch einer AHS lockt. Die NMS daneben wird trotz hoher Qualität eventuell als Restschule gesehen werden.

Meine Forschungsarbeit setzt den Fokus nicht auf strukturelle Probleme der Mittelstufe, auch nicht auf ideologisch bedingte Ansätze, sondern möchte zeigen, dass bezüglich der Krise der Mittelstufe eine ausgewogene Psychohygiene im Lehrkörper nahrhafter Boden für ein gelungenes Schulklima sein kann. Geht es den Lehrerinnen und Lehrern in ihrer Gruppe, dem Lehrerkollegium, gut, springt ein Funke auf die ganze Schulgemeinschaft über, der langfristig positive Auswirkungen haben kann. Vielleicht ist es eine Möglichkeit der beruflichen Demotivation von Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrern der Sekundarstufe 1 zu begegnen, indem aufgezeigt wird, dass im gemeinsamen Handeln am Arbeitsplatz sehr viel Energie liegt und dass es besser ist gemeinsam zu handeln, anstatt auf Strukturänderungen und Innovationen „von oben“ bzw. auf gesellschaftliche Veränderungen zu warten. Auf diese Weise könnte auch dem zu erwartenden Lehrermangel in den nächsten Dekaden zu begegnen sein (vgl. RIEGLER 2008, S. 6ff).

Die angeführten Punkte begründen meine Entscheidung für die Wahl des Themas. Neue Aufgaben sind auf die Schule zugekommen, die nur auf professionellem und konsensorientiertem Weg gelöst werden können.

In meiner 20-jährigen Arbeit als Pflichtschullehrer in Wien konnte ich viele Gruppensysteme von Lehrerinnen und Lehrern kennen lernen und war Teil dieser Gruppen. Menschen dieser Berufsgruppe neigen aus meiner Erfahrung dazu, die Prozesse innerhalb ihrer Gruppen wenig und unprofessionell zu beleuchten. Ganz

besonders gilt dies für die inneren Systeme am Arbeitsplatz Schule, innerhalb der Lehrerkollegien selbst. Dieses Spektrum ist äußerst weitläufig, deshalb widmet sich diese Forschungsarbeit primär diesem Bereich. Da diese Lehrerkollegien nach der Definition der wissenschaftlichen Literatur als Gruppen gelten, kann davon ausgegangen werden, dass eine Forschungsarbeit dazu, wie bei anderen Gruppen, relevant und zielführend sein muss. Forschungsstudien innerhalb der Lehrerkollegien zu den Gruppenprozessen und dem Verhalten der Mitglieder zueinander sind spärlich vorhanden.

Aus meiner Erfahrung als Lehrerbildner (Leitung von Seminaren an der Pädagogischen Hochschule Wien, an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) bzw. bei der Christlichen Lehrerschaft Wiens (CLW), Mitarbeit bei Fort- und Weiterbildung am Methodisch- Pädagogischen Centrum (Methodicke Centrum) des Pädagogischen Instituts Bratislavas und an der Universität Trnava, beides Slowakische Republik) weiß ich jedoch, dass Lehrerinnen und Lehrer großes Interesse zu dieser Thematik bekunden und gerne bereit sind, zumindest außerhalb des Systems ihr berufliches Umfeld zu thematisieren. Wenn der geschützte Raum außerhalb des eigentlichen Kollegiums da ist, brechen die Gruppenfragen definitiv auf.

Meine Ausbildung zum Trainer und Berater der Integrativen Gestaltpädagogik<sup>2</sup> nach Univ.-Prof. Albert HÖFER, Graz (IIGS) und meine Assistentztätigkeit für ihn bei Publikationen und Vorträgen machen mich mit Bereichen vertraut, die in der Lehrerbildung nicht bzw. sehr wenig in Erscheinung getreten sind, aber für Berufsgruppen in sozialen und pädagogischen Berufen durchaus als relevant anzusehen sind. Dazu gehören neben theoretischem Fachwissen auch praktische Methoden wie das Soziogramm, die Familienaufstellungen und das Kollegiale Teamcoaching (KTC) nach Wilfried SCHLEY. Das Soziogramm lässt für den einzelnen Protagonisten seine Gruppensituation bildlich dargestellt erscheinen, woraus Schlüsse für das Verhalten in der Gruppe in der Zukunft geschlossen werden können. Die Aufstellungen nach Bernd HELLINGER, dem systemischen Ansatz zugehörig, zeigt, dass familiäre Erfahrungen und Konstellationen, teilweise auch von den Vorfahren, in den gegenwärtigen Systemen Einfluss nehmen.

---

<sup>2</sup> Die Ideen der Gestaltpädagogik sind häufig Kritikpunkten ausgesetzt (vgl. etwa Prof. Alfred Schirlbauer in seinen Vorlesungen an der Universität Wien, Institut Bildungswissenschaft). In diesem Fall geht es aber um Problematiken außerhalb des Unterrichts in der Klasse, diese sind damit von der eigentlichen Kritik nicht betroffen.

Gruppensupervision ist eine Form der Begleitung von Gruppen, bei der mit ganzheitlichen Methoden Lösungsansätze für die Gruppe als ganze bzw.- wenn sich die Supervisionsgruppe aus externen Mitgliedern besteht- für die einzelne Person gefunden werden. Sollte ein Lehrerkollegium in einer Krise stecken (beispielsweise durch Todesfall, Missbrauch, falscher Streitkultur etc.) kann bei der Dienstbehörde (Schulpsychologischer Beratungsdienst des Stadtschulrates für Wien) um Hilfe in Form von Gruppensupervision angesucht werden. Davon wird wenig Gebrauch gemacht.

Das Eintauchen in die Literatur der Gruppenphänomene und die für das Gruppenverhalten und das Rollenverständnis entscheidenden Entwicklungen aus den verschiedenen therapeutischen und pädagogischen Schulen öffneten mir die Augen, dass dieser Bereich für die Schule auch außerhalb der Klasse wichtige Phänomene beleuchtet. Nicht zuletzt deshalb, weil diese Ausbildung größtenteils mit Lehrerinnen und Lehrern erfolgte.

Zum Thema Gruppendynamik finden wir immens viel Literatur, periodische Fachzeitschriften, Berufsausbildungen spezieller Institute (z.B. ÖÄGG). Viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen daran Teil, schlagen sogar einen zweiten Bildungsweg ein. Überraschenderweise werden die Erkenntnisse der Gruppenforschung nicht nur auf das Lehrerverhalten als Lehrende in der Klasse projiziert, sondern auch auf die Führungsqualität von Schulleitern und der Schulentwicklung, äußerst wenig betreffen die Erkenntnisse das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern untereinander.

Meine Berufserfahrung, mein Ausbildungsstand, mein Engagement in der Lehrervertretung und mein Interesse lassen den Fokus auf das Gruppenverhalten von Lehrern und Lehrerinnen blicken. Ich bin überzeugt, dass eine Dissertation im Rahmen der Gruppendynamik im Lehrerkollegium sich nachhaltig positiv auf das Wiener Schulwesen, primär das der Sekundarstufe 1, auswirkt.

## 1.2. Identifikation von Forschungslücken mit Bezug zur Fragestellung

Untersuchungen von Lehrerverhalten beschränken bisher sich auf folgende Bereiche:

- Blick auf einzelne(n) Lehrer(in):  
Kompetenzen und deren Entwicklung, Professionalisierung
- Blick auf organisatorische Abläufe:  
Schulmanagement, Leitungsfunktionen, Classroom-Management,  
Professionalisierung der Schulleiter
- Blick auf fachliche Zusammenarbeit, Teamwork, Leadership
- Blick auf vertikale Systeme (Leitung - Kollegium, Lehrpersonen - SchülerInnen),  
aber nicht auf gleicher Ebene
- fehlend: LehrerInnen als Gruppe im Bezug auf Gruppenverhalten  
Diese klare Forschungslücke ist Grundlage für die zu schreibende  
Dissertation.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die zu schreibende Dissertation für gruppensdynamische Prozesse innerhalb von Berufsgruppen allgemein wenig relevant sein wird. Diese sind durch die Literatur und durch Studien gut erforscht und abgedeckt. Trotzdem erscheint es mir sinnvoll, die wichtigen Definitionen und Strukturen der Gruppenphänomene erklärend zu beschreiben und die grundlegende Literatur zu analysieren. Die Relevanz setzt erstmals ein, wenn der Fokus auf den Arbeitsplatz Schule zu richten ist. Wenn die vorhandenen Werke insofern durchleuchtet werden, dass sie für die Gruppenprozesse der Lehrer und Lehrerinnen Aufschluss geben, so ist ein Nachschlagwerk mit Aktualität zu erwarten.

Meine Forschungsarbeit bezieht sich ausschließlich auf den Ballungsraum und das politische Bundesland Wien. Dazu finden wir einige Studien, die sich zwar mit dem Berufsfeld, den Belastungen etc. der Lehrpersonen beschäftigen, explizit aber nicht

mit den gruppensdynamischen Prozessen. Vor allem Personalvertretungen, Gewerkschaften und andere Interessensgemeinschaften, denen das Wohl der Lehrerinnen und Lehrer am Herzen liegt, geben Studien in Auftrag, die sich mit der Wiener Berufsgruppe auseinandersetzen. MARESCH (2009, S. 11f) beschreibt etwa die Lärmstudie, es gibt Studien zum Burnout-Syndrom und der Altersstruktur der Lehrerinnen und Lehrer. Besonders herauszuheben ist die Dissertation des Wiener Hauptschullehrers BULANT (2007), die die Geschichte der Personalvertretung der Wiener Lehrerschaft analysiert. Hier finden wir genaue Sachverhalte über die Befindlichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer der letzten Jahrzehnte dokumentiert.

Auch darauf ist von der bevorstehenden Forschungsarbeit einzugehen. Betreffen aktuelle Studien im Wiener Lehrerbereich die historische Entwicklung und die Vertretung der Interessen der Lehrerinnen und Lehrer bzw. ihrer Befindlichkeiten am Arbeitsplatz, so ist die Gruppendynamik damit nicht abgedeckt. Meine Forschungsarbeit ist insofern relevant, da sie Prozesse, die Gruppen betreffen, aufzeigt. Für Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrer entstehen Aufschlüsse und Konsequenzen bezüglich ihres Gruppenverhaltens.

Meine Arbeit ist für den Wiener Raum relevant, da im Themenfeld Gruppenverhalten von Lehrerinnen und Lehrern in Wien mangelhaft Studien vorhanden sind.

Als Mitglied des Kollegiums der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der damit verbundenen Betreuung von Studierenden in der Schulpraxis hat die Arbeit insofern Bedeutung, da bereits in der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer der Pflichtschule auf Gruppenprozesse im Arbeitsfeld Lehrerkollegium hingearbeitet und mögliche Störfaktoren präventiv behandelt werden können. Erwähnenswert ist, dass dies im Rahmen der Berufsausbildung nur am Rande in Erscheinung tritt. Da die Fragestellung auch daraufhin zielt, dass für die Psychohygiene der Lehrerschaft eine ausgeglichene und entspannte Atmosphäre zwischen den KollegInnen wichtig sein kann, erscheint die Thematik im Blickfeld Ausbildung als durchaus relevant.

Waren Fort- und Weiterbildungen innerhalb der Lehrerschaft in früheren Zeiten weniger wichtig, so ist durch den Aufbau der Pädagogischen Institute ab den 1970er-Jahren eine überraschende Entwicklung erfolgt: Durch hohe Qualität des Angebotes konnten Lehrerinnen und Lehrer dazu gewonnen werden, weiterführendes Lernen anzunehmen. Ein Weiteres bewirkte die verpflichtende Fortbildung durch den

Dienstgeber, worauf darauf hingewiesen werden muss, dass dieses in äußerst beschränktem Maße zu erfolgen hat (vgl. Landeslehrerdienstrechtsgesetz LDG neu). Die Pädagogischen Hochschulen stellen den Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrern Angebote in professioneller Weise zur Verfügung. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Thema Gruppendynamik in Zukunft eine wichtige Rolle dabei spielen wird.

Die aktuelle Schuldiskussion zeigt, dass die Lehrgewerkschaft als Teil der Gewerkschaft des öffentlichen Dienstes (GÖD) durchaus der Schulbehörde als konsequenter Verhandlungspartner gegenübersteht. Dies stößt in der Bevölkerung nicht nur auf positive Resonanz, grundsätzlich muss aber davon ausgegangen werden, dass die eigentliche Gewerkschaftsarbeit in die Tat umgesetzt wird. In ruhigeren Zeiten steht die Lehrgewerkschaft weniger im Mittelpunkt und es stellt sich die Frage, was dann von dieser Institution geleistet wird. Enorme Mitgliedsbeiträge, die im Umlauf sind, gäben die Möglichkeit, Schulungen für Mitglieder betreffend Gruppendynamik anzubieten. Es wäre wünschenswert, wenn diese Arbeit für die Lehrgewerkschaft einen Anstoß geben könnte, zu diesem Thema Schulungen und Seminare anzubieten.

Die zu erstellende Dissertation wird in einem Bereich explizit Einfluss nehmen, da ich als Verfasser in einer Wiener Interessensgruppe aktiv mitarbeite. Hier ist klar davon auszugehen, dass Rückschlüsse aus der Arbeit für das Angebot der Christlichen Lehrerschaft Wiens (CLW) entscheidend sein werden. Die CLW möchte in ihrem Fort- und Weiterbildungsangebot und in der Betreuung ihrer Mitglieder laufend aktiv auf den aktuellen Forschungsstand zurückgreifen. War die CLW in ihrer historischen Entwicklung eher eine ideologische Gruppe, die katholisch-traditionelle Maxime zu vertreten hatte, so entwickelte sie sich – durchaus auf einem christlich-humanistischen Menschenbild – zu einer Interessensgruppe, die als Vertretung der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Bedürfnisse präsent ist.

Ein Blick auf die gegenwärtige Zielformulierung der CLW (vgl. Faltfolder 2007) zeigt, dass einzelne Interessengruppen der Gegenwart durchaus bereit sind auf gruppendynamische Vorgänge Rücksicht zu nehmen und sie sogar in ihrem Programm zu verankern.

### **1.3. Abgrenzung der Forschungsarbeit**

Die Dissertation thematisiert ausschließlich die Lehrerkollegien. Lehrerinnen und Lehrer sind am Arbeitsplatz auch Teile anderer Gruppensysteme: Schülerinnen und Schüler, Vorgesetzte, Hausarbeiter und Verwaltungspersonal nehmen im Feld Schule ebenfalls wichtige Positionen ein.

Der Blick richtet sich auf die horizontalen Kooperationsmuster innerhalb der Lehrergruppen, die auch von Verhaltensmustern und Führungsrollen geprägt sind. Strukturelle, vom Dienstrang abgeleitete, vertikale Hierarchien (Schulleiter, Inspektoren) sind nicht Gegenstand der Untersuchung.

Es gibt konkrete Modelle zur Thematik der Arbeit, die bei der praktischen Betreuung von Gruppen Bedeutung haben und sehr hilfreich sind (Supervision etc.). Diese werden nur am Rande erwähnt, da sonst der Rahmen der Forschungsarbeit gesprengt würde.

Das Vorhaben ist ausschließlich auf Wien fokussiert, da sich die Situation der Pflichtschule in der Bundeshauptstadt von der der Schulen in den Bundesländern stark unterscheidet.

Da die Arbeit Aufschluss für die Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung von Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrern geben soll, wird der Rahmen auf die Pflichtschule festgelegt und die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) ausgespart. Weiters sind die Kollegien der Höheren Schulen im Wiener Raum zu groß, um gruppendynamischen Untersuchungen zu unterliegen.

Im Bereich der Gruppenforschung sei auf die Wichtigkeit der Kommunikationsforschung verwiesen. Dieser Bereich ist allerdings so komplex, dass er nur am Rande gestreift wird und von der eigentlichen Forschungsfrage ausgenommen wird.

In dieser Arbeit wird der Blick Richtung Zukunft geschärft. Weiterentwicklung und Lösungsorientierung sind im Sinne einer neuen Kultur ein wichtiges Ziel. Trotzdem

richtet sich der Fokus der Arbeit auf die gegenwärtigen Befindlichkeiten und Situationen der Wiener Lehrerschaft.

## **2. Begriffsdefinitionen und Abgrenzungen**

### **2.1. Gruppe**

Mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff *Gruppe* wird weitgehend die in der Fachliteratur übliche Kurzform für *soziale Gruppe* übernommen. Das Wort *Gruppe* wird in anderen Bereichen wie z.B. in der Naturwissenschaft (etwa *Blumengruppe* in der Botanik, *Gruppe im Periodensystem* etc.) und in der Einteilung von Kleinheiten in Organisationen (*Gruppe* als kleinste Einheit beim Militär, als statistischer Begriff (*Bevölkerungsgruppe*) u.a. verwendet. Weiters finden wir ihn in den verschiedensten Formen der Alltagssprache (vgl. TSCHIRA 2005, S. 82). Davon grenzt sich diese Arbeit ab. Vielmehr gilt: Der Mensch ist als soziales Wesen von klein auf geprägt von den Interaktionen in den Systemen, in denen er sich bewegt, beginnend in der Familie, im Kindergarten und in der Schule, in der Clique der Pubertät, in Sport- und Interessensgemeinschaften bis zu den sozialen Systemen am Arbeitsplatz. Die Gruppe ist die kleinste Form im Umgang miteinander. Sie ist die Grundform des sozialen Lebens (vgl. KÖNIG 2008, S. 9). Gruppen funktionieren nach den gleichen Mustern, egal ob es sich um berufliche Gruppen oder Freizeitgruppen handelt (STAHL 2007, S. XXII). Sie sind soziale Systeme, die sich selbst organisieren, selbst wenn ihnen strukturell eine Führungsperson vorsteht. Viele Abläufe spielen sich latent ab und sind an der Oberfläche nicht erkennbar. Menschen suchen Gruppen auf, um darin leichter zu ihren Zielen zu kommen. „Das zielgerichtete Miteinander ist die wesentliche und hinreichende Voraussetzung, um von Gruppe sprechen zu können.“ (a.a.O., S. 3). Diese Ziele wiederum werden von allen Mitgliedern eingebracht und können divergieren, es entsteht ein gemeinsamer Zielpool, der für die Beteiligten abweichend sein kann. Deshalb muss ein *Gruppenvertrag* entstehen, in dem Zeit, Ziel und Weg abgeklärt werden, dann ist eine Gruppe arbeitsfähig. „Jede Gruppe steht am Anfang und immer wieder von Neuem vor der Aufgabe, Klarheit über Ziele, Zielhierarchien und Wege zum Ziel zu schaffen: Sie muss ein ihrem jeweiligen Zielpool angemessenes sachliches und zwischenmenschliches Regelwerk entwickeln.“ (a.a.O., S. 11).

Die entscheidenden Kriterien der Gruppe können wie folgt definiert werden:

(1) In einer Gruppe stehen Mitglieder in einer Interaktion zueinander. Die Gruppe ist das kleinste soziale System, das die dyadische Beziehung (die Zweischaft, Partnerschaft zweier Menschen) übersteigt. Die Fachliteratur weicht untereinander von der Anzahl der Mitglieder ab, bei der Personenanzahl kann aber grundsätzlich bei der *Kleingruppe* von 3 bis etwa 20 Mitgliedern, darüber hinaus von einer Großgruppe gesprochen werden (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER 2008, S. 15).

(2) Die Gruppe ist von diffusen Mitgliederbeziehungen geprägt. Im sozialen Kraftfeld der Gruppe entstehen Momente, die stärker sind als die Psychodynamik des Einzelnen. „Personenbezogene Erwartungen, die sich in Gruppen natürlich entwickeln und auch eine klare Struktur ausbilden können, bleiben selber relativ diffus, werden immer wieder neu ausgehandelt und – dies ist wohl das Wichtigste – sind nicht imstande, die Breite des in Gruppen wahrnehmbaren und dann auch folgenreichen Verhaltens der Beteiligten zu erfassen und zu standardisieren.“ (NEIDHARDT 1979, S. 649). Auf dieser grundlegenden Annahme baut diese Arbeit insofern auf, da die versteckten Interaktionen innerhalb einer Gruppe entscheidend auf diese Einfluss nehmen.

(3) Die Gruppe ist weiters durch Emotionalität und weniger durch Sachlichkeit geprägt. Viele Menschen suchen deshalb Gruppen, weil sie dort Geborgenheit, Stabilität und Sicherheit erleben. Das System ist nicht linear in eine Richtung orientiert, die Mitglieder stehen in einem System zueinander. Von einer Gruppe kann dann gesprochen werden, wenn alle Mitglieder zueinander Kontakt haben, in einer face-to-face Situation sind. Sie müssen einander demnach kennen. So entsteht ein Geflecht aufeinander bezogener Rollen (vgl. KÖNIG 2006, S. 15). Wie Beispiele aus der Geschichte zeigen (etwa aus der NS-Zeit und aus anderen totalitären Regimen), kann das Kraftfeld der Gruppe auch negative Dynamiken in sich bergen.

(4) Latenz: Fachliche Orientierung - Gefühlsorientierung

KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008, S. 27) erklären in einem Vergleich mit einem Eisberg, dass nur etwa ein Achtel der Abläufe innerhalb einer Gruppe auf der Sachebene zu finden ist, der Großteil aber befindet sich „unter der

Wasseroberfläche“, also im emotionalen Bereich. Damit nimmt auch eine abnehmende Bewusstheit zu, das Unterbewusste spielt eine große Rolle. Im Gegensatz zu anderen sozialen Formen der Zusammengehörigkeit (etwa der Organisation) ist innerhalb der Gruppe der Gefühlsbereich entscheidend. Dies hat damit zu tun, dass die beteiligten Personen untereinander auf der Beziehungsebene agieren. Vieles geschieht versteckt und unterbewusst. Daraus leitet sich die eigene Dynamik innerhalb von Gruppen entscheidend ab.

(5) Die Mitglieder einer Gruppe folgen einem gemeinsamen Ziel innerhalb eines Normen- und Wertesystems. Die Mitglieder sind darin voneinander abhängig (vgl. RAUH 2009, S. 9). „Eine soziale Gruppe umfaßt eine bestimmte Zahl von Mitgliedern (Gruppenmitgliedern), die zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Gruppenziels) über längere Zeit in einem relativ kontinuierlichen Kommunikations- und Interaktionsprozeß stehen und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit (Wir-Gefühl) entwickeln. Zur Erreichung des Gruppenziels und zur Stabilisierung der Gruppenidentität ist ein System gemeinsamer Normen und eine Verteilung der Aufgaben über ein gruppenspezifisches Rollendifferential erforderlich.“ (SCHÄFER 1995, S. 83). Durch das Normen- und Wertesystem grenzt sich die Gruppe in Folge auch nach außen ab.

(6) Die Mitgliedschaft der einzelnen Personen ist freiwillig, besteht eine gewisse Zeit und ist von relativer Dauer (vgl. TSCHIRA 2005, S. 201ff et al.).

(7) Die Gruppe ist autonom und von außen nicht steuerbar (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER 2006, S. 19).

## **2.2. Verwandte, benachbarte und sich inhaltlich überschneidende Begriffe**

(1) *Team*: Das Wesen des Teams unterscheidet sich von der Gruppe in seiner ursprünglichen Bedeutung in einigen Bereichen: Die Aufgabenstellung ist klarer, ein Team wird dazu eingesetzt, Lösungen zu finden (vgl. SCHRATZ 2010, S. 108). Es bildet sich daher nicht selbst, sondern hat eine übergeordnete Stelle, die ein Ziel vorgibt, das zu erreichen ist. Der moderne Begriff des „Leadership“ steht einer alten Gruppenstruktur des „Lilliputsyndroms“ gegenüber, die weitgehend auf eine Chefrolle

verzichtet (vgl. a.a.O., S. 109). Mit KÖNIG (2006, S. 18) kann definiert werden, dass das Team eine Sonderform der Gruppe ist, die zielgerichtet arbeitet. Eine Zusammenfassung von WAHREN (1994, S. 41) zeigt die enge Verwandtschaft von Gruppe und Team: „Unter einem Team soll eine kleine, funktionsgegliederte Arbeitsgruppe mit gemeinsamer Zielsetzung, relativ intensiven wechselseitigen Beziehungen, einem ausgeprägten Gemeinschaftsgeist sowie einem relativ starken Gruppenzusammenhalt unter den Mitgliedern und damit einer speziellen Arbeitsform verstanden werden.“ Wir finden in der Literatur den Begriff *Team* als Synonym für den ursprünglichen Begriff *Gruppe*, bzw. werden diese Termini im Einklang nebeneinander gestellt (vgl. etwa SCHATTENHOFER & VELMERIG 2005, S. 7 zit. n. SCHRATZ 2010, S. 108).

„Unter einem Team soll eine kleine, funktionsgegliederte Arbeitsgruppe mit gemeinsamer Zielsetzung, relativ intensiven wechselseitigen Beziehungen, einem ausgeprägten Gemeinschaftsgeist sowie einem relativ starken Zusammenhalt unter den Mitgliedern und damit einer spezifischen Arbeitsform verstanden werden.“ (GEBERT 2004, S. 23).

Das Team meint eher ein zielgerichtetes, an der Oberfläche erkennbares Arbeiten, die Gruppe inkludiert das Latente unter der Oberfläche. Da die aktuelle Literatur die Begriffe zunehmend als Synonyme gebraucht (vgl. SCHRATZ 2010, S. 108), und darüber hinaus der Begriff Team auch für Lehrergruppen sinnvoll zur Anwendung kommt, wird in der vorliegenden Arbeit daran anlehnend der Begriff *Team* als Sonderform der *Gruppe* einbezogen.

(2) *Gemeinschaft*: Dies ist der Überbegriff für alle Gruppenformen, die sich aus mehreren Menschen zusammensetzen, etwa für Kernfamilie, Verwandtschaft, Dorfgemeinschaft, bis zu Gemeinschaften wie die EU, die Weltgemeinschaft etc.

(3) *Masse und Menge*: Die Menge meint eine große Anzahl an Menschen, der ein unstrukturiertes Interaktionsverhalten zugrunde liegt, beispielsweise eine gefüllte U-Bahn in der Stoßzeit oder der Warteraum bei einem Arztbesuch. Davon unterscheidet sich die Masse, die eine überschaubare Anzahl an Menschen darstellt, die nicht miteinander interagieren, aber emotional verbunden sind, z.B. bei einem Popkonzert oder bei einem Fußballmatch (vgl. RAUH 2009, S. 10).

(4) *Organisation*: Im Unterschied zur Gruppe ist eine Organisation rein zielgerichtet meist mit dem Blickpunkt wirtschaftliche Ziele zu erreichen. Als Beispiel dienen Menschen, die strukturiert in einer Bank zum Zwecke eines guten finanziellen Ertrages arbeiten. Innerhalb einer Organisation, die sich auch in der höheren Anzahl der Mitglieder von der Gruppe unterscheidet, können aber gruppenähnliche Untersysteme entstehen, auf die wiederum die Definitionen der Gruppenforschung zutreffen. Da Organisationen größer sind als die Gruppen, ist die direkte Kommunikation aller Mitglieder nicht mehr möglich (vgl. NEIDHART 1979, S. 642). Die in der Gruppe herrschende Diffusität der inneren Abläufe ist in der Organisation nicht zu finden, diese ist „bewusst auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert.“ (a.a.O.).

(5) *Netzwerk*: Das Netzwerk ist ein aktueller Begriff für eine Zweckgemeinschaft. Im negativen Sinne wird meist von Seilschaften gesprochen. Netzwerke dienen dazu, dass Menschen aus verschiedenen Organisationen einander helfend beistehen und vermittelnd eingreifen, wenn Mitglieder Hilfe benötigen.

Als Resümee kann festgehalten werden:

Gruppe ist zwischen *einfachem System* und *Organisation* angesiedelt. Sie unterscheidet sich grundlegend von *Masse* und *Menge* und hat eine große, überschneidende Definitionsähnlichkeit mit *Team*. Zusammenfassend kann geklärt werden, dass die Gruppe als soziales System gilt, bei der ein spezifischer Sinnzusammenhang von Handlungen und Interaktionen gewährleistet ist. Eine gewisse Größe muss nicht genau gegeben, die relative Dauerhaftigkeit vorhanden sein, ebenso die körperliche Anwesenheit der Mitglieder (vgl. NEIDHART 1979, S. 642). Mitglieder einer Gruppe beeinflussen einander auf der Ebene der Gefühle, der Motivation, der Einstellungen, der Wahrnehmungen und der Wert- und Denkstrukturen (vgl. FREUDENREICH 1986, S. 1).

Trotzdem erkennt man, dass die klaren soziologischen und psychologischen Definitionen der Gruppenforschung auf eine vergangene Zeit zurückgehen, inzwischen aber auf einer strukturellen-organisatorischen Ebene für Teams, die im beruflichen Umfeld tätig sind, anwendbar sind. Die Weiterentwicklung ist zwar ad definitivum bei den verwendeten Termini zu erkennen, wird aber bei den Inhalten nicht klar getrennt. Diese Überschneidungen stechen ins Auge und dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Wird in den 1970er- und 1980er-Jahren explizit von

*Gruppe* gesprochen, finden wir zur Zeit offensichtliche Überschneidungen. Begriffe wie *Team*, *Professionelle Lerngemeinschaft* etc. stehen heute in Büchern und Artikeln, die eher der Organisationsstruktur dienen, und bezeichnen durchaus Prozesse und Begebenheiten des Phänomens der Gruppe.

Der Begriff Gruppe ist klar definiert, die Weiterentwicklung des Gruppenphänomens weicht von der sprachlich konkreten Bezeichnung ab. So wie das innere Wesen der Gruppe diffus ist und den Blick auf die Ebene darunter provoziert, scheint das parallel mit dem sprachlichen Begriff einher zu gehen. In der Fachliteratur sind klare Überschneidungen im Bereich der Gruppenforschung zu erkennen. Dies beginnt bei der Anzahl der Gruppenmitglieder und erstreckt sich über die Begriffsüberschneidungen (Gruppe, Team etc.).

Für Lehrerkollegien kann nach den Definitionen klar gesagt werden, dass sie als Gruppe gelten. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass diffuse Mitgliederbeziehungen neben den vorgegeben dienstrechtlich hierarchischen Strukturen zu erkennen sind, dass die Gruppengrößen zumeist zutreffen und gemeinsame Ziele zu erkennen sind. Auch wenn die Literatur kaum auf gruppendynamische Gruppenstrukturen innerhalb der Lehrerinnen und Lehrer eingeht, wird doch teilweise am Rande darüber berichtet (vgl. STAHL 2007, et al.). Vor allem sind es die gruppendynamischen Prozesse, die zulassen, dass bei Lehrerkollegien von Gruppen gesprochen wird.

### **2.3. Gruppendynamik**

Im Folgenden wird eine Definition und Abgrenzung des Begriffes Gruppendynamik vorgenommen.

Es gilt, den Begriff von verschiedenen Seiten zu beleuchten und abzugrenzen. Der „Grundriss der Sozialpsychologie“ gibt folgende allgemeine Definition wieder: „Mit dem Sammelbegriff Gruppendynamik werden am ehesten wissenschaftliche und praktische Bemühungen der Analyse und der Gestaltung von Gruppenprozessen beschrieben.“ (THOMAS 1992, S. 30). STANFORD (1991, S. 13f) erklärt ergänzend: „Gruppendynamik untersucht die Art und Weise, wie sich Menschen in Gruppen verhalten, und versucht, die Umstände zu verstehen, die eine Gruppe produktiver machen. Gruppendynamik untersucht verschiedene Arten von Leiterverhalten und Beeinflussungsmustern, ferner Entscheidungsprozesse in der Gruppe, sowie

Gruppennormen – d.h. Vorstellungen darüber, was angemessenes Verhalten und angemessene Verfahrensweisen sind, ferner Kommunikationsmuster innerhalb der Gruppe und Tatbestände wie Offenheit und Zusammenhalt in der Gruppe.“

FREUDENREICH (1986, S. 5) grenzt die verschiedenen Aspekte des Wortes Gruppendynamik inhaltlich wie folgt ab:

*(1) Die beschreibende Bedeutung „Gruppendynamik“ – die phänomenale Bedeutung*  
„Jede Gruppe wird durch die Beziehung der Teilnehmer untereinander bestimmt. Sympathie und Antipathie, Anziehung und Abstoßung beeinflussen gegenseitig das Befinden der Gruppenmitglieder. Wenn Menschen in einer Gruppe sind, dann werden sie abhängig voneinander.“ Die Gestaltpädagogik spricht vom Übersummativitätsprinzip, das besagt, dass das Gesamte mehr ist als die Summe der Einzelteile. Für die Gruppe bedeutet das, dass im Gruppenprozess mehr entsteht als nur das Zusammenleben oder -arbeiten der einzelnen Mitglieder. Kurt LEWIN spricht von einer „dynamischen Ganzheit“. „In Gruppen beeinflussen sich die Mitglieder auf der Ebene der Gefühle, der Motivationen, der Einstellungen, der Wahrnehmungen und der Werte- und Denkstrukturen.“ (a.a.O.). Das Verständnis der alltäglichen Gruppensituationen hilft bei der Entwicklung derselben.

*(2) Gruppendynamik als Kleingruppenforschung – als Bezeichnung einer wissenschaftlichen Methode*

Gruppendynamik wird weiters als Bezeichnung für die Kleingruppenforschung verwendet. Diese geht auf KURT LEWIN zurück, der als Begründer der Gruppendynamik und als ein Wegbereiter der Gestaltpädagogik gilt. LEWINS Untersuchungen versuchten Führungsverhalten, Interaktionen und Arbeitsproduktivität zu analysieren. Die verschiedenen Führungsstile (autoritär, demokratisch, laisier-fair) zeigten verschiedene Ergebnisse im Bereich der Produktivität, wobei der demokratische Führungsstil als sinnvollster erkennbar war. Heute sind Themen der Kleingruppenforschung folgende Gebiete: Erfassen von Gruppenstrukturen, Veränderung derselben auf Grund von Gruppenanalysen, Gruppennormen, Kommunikationsstrukturen etc. (vgl. a.a.O.)

### *(3) Gruppendynamik als angewandte Wissenschaft*

Im Blickpunkt dieses Zweiges steht die Wechselwirkung zwischen der einzelnen Person und der Gruppe. Gruppendynamik ist eine praxisbezogene, wissenschaftliche Methode, die

„[...] die Arbeit in Berufsgruppen und das Zusammenleben im Privatbereich verbessern will,

- durch Erziehung, Sozialisation und herrschende Normgefüge verursachte Persönlichkeitsbeeinträchtigungen auszugleichen versucht,

- das in Zweierbeziehungen, Gruppen und Organisationen bestehende Konfliktpotential nicht leugnet, sondern deutlich macht, unter Wahrung der bestehenden Interessen benennt und auszutragen versucht.“ (Adolf DÄUMLING zit. n. FREUDENREICH 1986, S. 5). Gruppendynamik versteht sich hier als Lernen in und durch die Gruppe und als Erkenntnismethode von Gruppenprozessen (vgl. a.a.O.).

### *(4) Gruppendynamik als politischer, ideologischer Begriff*

Besonders in den 1960er-Jahren war der Begriff Gruppendynamik mit Reformbewegungen eng verbunden. Die Ideologie verfolgte den Wunsch nach einer Demokratisierung der Gesellschaft. Gruppendynamik galt als eine Aufbruchsbewegung, weniger als eine wissenschaftliche Methode. Der Blick auf die Gemeinsamkeit, die Zugehörigkeit und die Verantwortung des Einzelnen in der Gesellschaft machte die Bedeutung der Gruppe aus. „Von Anfang an ist der Anspruch auf gesellschaftliche Veränderung mit der Entwicklung der gruppendynamischen Forschung verbunden.“ (a.a.O., S. 7).

## **2.3.1. Geschichte der Gruppendynamik**

Im Folgenden werden die Grundzüge der Gruppendynamik und deren historische Entwicklung erklärt.

Die geschichtliche Entwicklung der Gruppendynamik ist eng mit dem bereits erwähnten Kurt LEWIN (1890-1947) verbunden. Sein Wirken begann als Professor für Psychologie in Berlin, wo er die *Gestaltpsychologische Schule* begründete. Da er als Jude das Deutsche Reich verlassen musste, emigrierte er 1933 in die USA, wo er später wieder die Möglichkeit hatte, wissenschaftlich zu arbeiten.

Sein Wirken war von großer Kollegialität und einem partnerschaftlichen Umgang mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geprägt. Inhaltlich war er ein Mann, der versuchte, seine theoretischen Erkenntnisse nicht nur praktisch anzuwenden, sondern vielmehr damit positiven Einfluss auf die Gesellschaft auszuüben. Dies ist auch durch seinen schicksalhaften Lebensweg als emigrierter Jude während des Zweiten Weltkrieges zu erklären (vgl. FREUDENREICH, 1986 S. 10f). „Der Zweck seines Experiments war [...] Gebilde zu schaffen, die Einblicke in die zugrunde liegende Gruppendynamik schaffen würden.“ (LEWIN 1953, S. 117).

„Lernen in Gruppen als Prozeß, in dem Lernende und Forschende gleichermaßen als Mitglieder beteiligt sind, wurde durch Zufall entdeckt.“ (FREUDENREICH 1986, S. 11). Während eines Workshops für Gruppenleiter trafen einander die Verantwortlichen am Abend unter der Leitung von Kurt LEWIN um den Tag zu analysieren. Eher zufällig stießen zu einem solchen Meeting zwei Teilnehmer dazu, die Vorkommnisse ganz anders als die Leitung erlebt hatten. LEWIN bezog ab diesem Zeitpunkt auch die Teilnehmer in den Feed-back-Prozess mit ein. Dies hatte großen Einfluss auf die Produktivität der Arbeit. Damit war die „T-Group“ (Trainingsgruppe) geboren (vgl. a.a.O., S. 13).

In so genannten gruppendynamischen Laboratorien, die zeitlich und räumlich abseits des gewohnten Umfeldes stattfinden, werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gruppenprozesse erlebt, aus denen für den Alltag gelernt wird. Ziele sind unter anderem eine gesteigerte Bewusstheit für emotionale Reaktionen und Ausdrucksweisen bei sich und bei anderen, die Folgen einer Handlung durch Beachtung von Gefühlen wahrzunehmen, aber auch theoretisches Hintergrundwissen zu erlangen (vgl. a.a.O., S. 12).

In späterer Zeit entwickelte sich die BST (Basic-Skill-Trainings-) Gruppe, die sich speziell auf soziale Gruppen konzentrierte. Dabei stand der jeweilige Gruppenleiter außerhalb des Prozesses, reflektierte den Verlauf und konfrontierte anschließend die Teilnehmer mit den Beobachtungen. Daraus entstand in Folge das „Sensitivity-Training“ und die Organisationsgruppe, die salopp als „Therapie für Normale“ bezeichnet wurde (vgl. a.a.O., S. 16). „Die Autoren verlagerten den Schwerpunkt ihrer Forschung und ihres Trainings weg von der Gruppe und dem Bemühen um gesellschaftliche Veränderung (social change), hin zur Veränderung der Person (personal growth).“ (a.a.O.). Die Weiterentwicklung der Trainingsgruppe setzte den Fokus speziell auf die genaue Beobachtung von Gruppenprozessen. „Erfahrungen,

die sich im ‚Hier und Jetzt‘ der Gruppe ereigneten, wurden mit Rekonstruktionen aus der Alltagspraxis, aus dem ‚Dort und Dann‘, verglichen.

Die weiteren speziellen Gruppensysteme, die sich entwickelten, geschaffen von und für die analytische Gruppendynamik und das Wesen der psychoanalytischen Gruppe als wichtigen Teil der Psychotherapie, werden nicht spezieller erklärt, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dabei ist die Rolle des/ der Therapeuten/in wichtig. Diese Dissertation setzt den Fokus auf gruppendynamische Prozesse in flachen Hierarchien und nicht auf professionelle Gruppenführung.

Als Resümee ist festzuhalten, wie der Begriff *Gruppendynamik* zusammengefasst zu verstehen ist:

STAHL (2007, S. XXII) definiert die Gruppendynamik als ein meist verworrenes und häufig verwirrendes Durcheinander im Miteinander. KÖNIG und SCHATTENHOFER (2006) sprechen von einem Kräftespiel und von Veränderungen, die zwischen den Beteiligten ablaufen und grundsätzlich nicht bewusst wahrgenommen werden. Gruppendynamik entsteht dadurch, dass Systeme nicht starr sind, sondern ständig in Bewegung bleiben. „Ein System wird [...] charakterisiert durch das Verhalten seiner Mitglieder, und deshalb können Mitglieder Systeme durch ihr Verhalten auch verändern.“ (TSCHIRA 2005, S. 181).

### **3. Gestaltpädagogik als Ausgangslage und Hintergrund für das Verständnis von Gruppenprozessen**

Die Entwicklung der Gruppenforschung ging parallel mit der Idee der Gestaltarbeit (Gestalttherapie, Gestaltpsychologie und Gestaltpädagogik) einher. Bei Kurt LEWINS Leben und Wirken sind die Gemeinsamkeiten gut ersichtlich. Dies führt dazu, dass für diese Arbeit auf Grund der Überschneidungen die Gestaltpädagogik als Ausgangslage und Hintergrund für das Verständnis von Gruppenprozessen gewählt wird.

Bereits bei den Definitionen des Begriffes *Gruppe* wurde erwähnt, dass Gruppensituationen von einer diffusen Dynamik geprägt sind, vieles spielt sich im Hintergrund, auf der Hinterbühne ab. Die Ansätze der Gestaltarbeit machen sich genau diese Aspekte zum Inhalt und versuchen die Phänomene, die in emotionalen Situationen entstehen, sichtbar zu machen, quasi zur Gestalt werden zu lassen und

zum Ausdruck zu bringen. Nicht zuletzt deshalb gilt der Entdecker der Gruppendynamik Kurt LEWIN auch als ein Vorreiter und Pionier der Gestaltpädagogik. „Gestalt' ist jenes Phänomen, das uns ermöglicht, unsere Umwelt zu begreifen und auf den ersten Blick hin in dieser Welt mit Denken, Handeln und Fühlen reagieren zu können.“ (STEINER 1984, S. 3).

Mit Hilfe der Philosophie ist der Terminus *Gestalt* in seinen Grundlagen zu begreifen: Der Begriff ist bereits seit der Antike bekannt, als das konkrete, seiende Ding, das sich unterscheidet vom Abstrakten und vom allgemein gültigen Wesen der Dinge (vgl. HÖFER 1997, S. 40). Das klassische Griechisch kennt dafür eine Vielzahl von Wörtern: *morphe* (die sichtbare Gestalt), *eidos* (Bild, Eindruck, Abbild), *eikon* (Bild, Abbild, Prägung), *typos* (charakteristische Form), *charakter* (die geprägte Form) (vgl. a.a.O.).

Dem Verstehen von Gruppenprozessen dient die *Gestaltpsychologie*, die am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts vom Österreicher Christian VON EHRENFELS geprägt wurde. Dieser meinte, dass Gestalt mehr ist als die Summe der Einzelteile und in der Regel immer diese übergeordnete Gesamtheit gesehen wird, weniger aber die Einzelteile. Der Mensch etwa wird als ganzer gesehen, nicht aber als Zusammensetzung seiner Körperteile, ein Baum beispielsweise nicht als die Zusammensetzung von Wurzel, Stamm, Krone etc. (vgl. STEINER 1984, S. 6f). Im Englischen wurde das Wort Gestalt als Lehnwort übernommen, da es keinen entsprechenden Ausdruck für „sinnvoll organisiertes Ganzes“ gibt (vgl. PEARLS 1980, S. 24). „Gestalt' meint eine Ganzheit oder auch eine Einheit. Soweit diese aus Elementen besteht, sagt die Analyse der Elemente noch nicht alles über das Gesamte aus.“ (STEIN 2005, S. 34). Dies hat für das Verständnis von Gruppen klare Konsequenzen: Zwar ist der einzelne auch schon für sich eine geschlossene Einheit, für das Verständnis von Gruppe ist die Gestalt aber die Zahl aller Mitglieder, die wiederum mehr ist als nur die Ansammlung und Zusammensetzung aus allen beteiligten Menschen. Deshalb wird der Blick zuerst auf den Einzelnen geschärft, darauf aufbauend der Blick auf „dialogische“ Situationen und darüber hinaus auf größere Systeme (vgl. a.a.O.). Der Gestaltansatz ist holistisch ausgerichtet, d.h. die Phänomene des Lebens werden immer aus einem ganzheitlichen Prinzip hergeleitet (vgl. STEIN 2005, S. 36).

Innerhalb jeder Gestalt entsteht immer eine Dynamik, wir sprechen nicht von starren Systemen, sondern von ständiger Erneuerung und Bewegung. Offene, nicht

abgeschlossene Gestalten drängen wiederum zu einer geschlossenen Gestalt. Auch Gruppen sind solche Systeme und obliegen einer Selbstregulierungskraft, die sie vom Chaos zu einer Ordnung tendieren lässt (vgl. MAIER 2005, S. 8). Die Wirklichkeit ist fundiert auf Gestaltung: „Daran sieht er (EHRENFELS, Anm. d. V.) einerseits eine ‚Tendenz zur Einheitsbildung, zur Ordnung, Gesetzmäßigkeit und Gestalt‘ am Werk, das er als Gestaltungsprinzip bezeichnet. Dieses aber wird herausgefordert vom chaotischen Prinzip der Mannigfaltigkeit. Indem beide Prinzipien nach einer Synthese streben, kommt es zu ‚immer neuen und höheren Gestalten.‘“ (MAIER 2005, S. 5). Im Zuge der Entdeckung, dass eine Melodie auch weiter als solche erkannt wird, wenn sie in eine andere Tonlage versetzt (transponiert) wird, obwohl sie dann aus vollkommen anderen Tönen besteht, leitete EHRENFELS seine grundlegenden Kriterien ab, in der Literatur oft als *Ehrenfelskriterien* benannt (vgl. a.a.O.) bzw. als *Kriterien für Gestaltqualität* (vgl. etwa STEINER 1984, S. 8):

#### *(1) Die Übersummativität*

Der Mensch neigt dazu die Gesamtheit eines Phänomens zu erkennen und weniger die Einzelteile. Wenn aus 20 Steinen ein Kreis aufgelegt wird, spricht keiner von sichtbaren 20 Steinen, sondern von der Figur eines Kreises. Eine Melodie lebt für sich und obwohl sie aus der Summe einzelner Töne besteht, betrachtet niemand a priori die einzelnen Töne. Für die Gruppenanalyse ergibt sich die Konsequenz, dass die Mitglieder zusammen eine Gruppe ausmachen, die „Gruppenmelodie“ aber weit über der Gesamtheit der Mitglieder zu suchen ist.

#### *(2) Die Transponierbarkeit*

Schon beim Beispiel der Melodie wurde darauf hingewiesen, dass die Gestalt weiter lebt, obwohl sie aus anderen Elementen besteht. Auch hier sei wieder auf das Beispiel mit den Steinen verwiesen: Legt man statt 20 kleine Steine, einige größere in Kreisform auf, wird die Figur wieder als Kreis erkannt. Auf die Gruppenarbeit bezogen ist es wiederum möglich, anschauliche Beispiele, wie Geschichten oder Theaterszenen, veranschaulicht einzusetzen und Teilnehmer sich mit diesen Vorbildern identifizieren zu lassen. Hier sei auch auf Muster verwiesen, die in verschiedenen Gruppen auftauchen. Auf Erfahrungen aus der Gruppendynamik kann immer wieder zurückgegriffen werden. Im späteren Kapitel über die Methoden der Gruppendynamik wird erklärt, dass etwa das Gruppenstellen bzw. Familienstellen

Aufschlüsse geben kann: Verschiedene Verhaltensmuster innerhalb einer Gruppe haben ihren Ursprung in der erlebten Kernfamilie. Diese kann mit Stellvertretern „aufgestellt“ werden, indem diese in die verschiedenen Rollen schlüpfen und als solche Emotionen wahrnehmen und aussprechen. (vgl. TSCHIRA 2005, S. 248 et. al.) „Das Erstaunliche dabei ist die Erfahrung, dass die zunächst ‚ahnungslosen‘ Stellvertreter der originalen Familienmitglieder beim Eintreten in die Familiendynamik durch Rollenübernahme die emotionale Dynamik der Familie und ihrer Mitglieder deutlich an sich selbst erfahren. Es handelt sich also offenbar um die Transponierung der Familiengestalt; die ‚Elemente‘, also die Personen, die die Familie darstellen, sind austauschbar.“ (MAIER 2005, S. 11). Ein Erkenntniszuwachs ist obendrein gegeben, da die Stellvertreter unter Anleitung eines/r geschulten Leiters/in in der Regel ein klares Feedback geben. Ähnliche Erfahrungen sind vom Psychodrama MORENOS bekannt, womit sich wieder der Kreis zu den Gruppendynamikern schließt.

### (3) Das *Figur-Hintergrund-Kriterium*

“Das Wahrnehmungsfeld ist grundsätzlich immer gegliedert in Vordergrund („Figur“) und Hintergrund („Grund“). Diese beiden Momente des Wahrnehmungsfeldes bilden eine dynamische Einheit.“ (STEIN 2005, S. 36). Um die Gestalt sichtbar werden zu lassen bedarf es beider Komponenten. Eine schwarze Katze im finsternen Tunnel ist genauso wenig zu erkennen wie zwei Dreiecke, die in einem Quadrat versteckt sind, in dem die Diagonale fehlt (vgl. STEINER 1984, S. 9). Eine Gestalt muss sich daher von der Umgebung abgrenzen. Daran wird deutlich, dass sich eine Gruppe immer mit dem Blick nach außen definiert, sich an gemeinsamen Zielen und Vorstellungen manifestiert und nach Raoul SCHINDLER sogar ein Mitglied als Repräsentanten der Außenwelt benötigt (Position Omega, siehe Kapitel 3). Systeme konstituieren sich durch Abgrenzungen (vgl. NEIDHARDT 1979, S. 641). Trotzdem ist die Gruppe von ihrer Diffusität geprägt, ihrer Undurchschaubarkeit, was damit zu erklären ist, dass die Dynamik eines Ganzen nie vollständig abgeschlossen ist. Auch bleibt das einzelne Mitglied für sich Gestalt und muss sich auch für sich von der Gruppe abgrenzen.

Auch aus der *Gestalttherapie* können Schlüsse für das Verständnis von Gruppenprozessen gewonnen werden. Es gilt selbstredend die Abgrenzung von Therapie an sich, Arbeits- und Betrachtungsweisen, die der Psychohygiene und der Weiterentwicklung von Lehrergruppen dienen, können sich aber an therapeutische

Formen anlehnen und sind etwa in Gruppenentwicklungsseminaren durchaus üblich. (vgl. etwa das *Grazer Modell* des Lehrerverhaltenstraining nach Albert HÖFER). Der Gründer der Gestalttherapie und Schüler Sigmund FREUDS, Fritz PEARLS, erkannte in einer Lebenskrise seinerseits, dass gerade dann ein therapeutischer Fortschritt zu bewältigen ist, wenn eine Krise durchlaufen wird. Er nennt diese entscheidende Phase *impasse* (im Deutschen: etwa mit Engpass, Sackgasse, im übertragenen Sinne mit *Involvierung* zu übersetzen). Auf Gruppen gemünzt kann davon ausgegangen werden, dass Krisen durchaus Chancen sind, die der Gemeinschaft weiterhelfen können. Was im Fall der Therapie der/die Therapeut/in ist, wird in der Gestaltpädagogik *facilator* genannt: Eine Rolle, die eine leitende Person, aber durchaus auch ein Mitglied übernehmen kann. Damit ist eine Position auf gleicher Ebene gemeint, die durch Einfühlvermögen, wachem Geist und Empathie Abläufe wahrnimmt und je nach Methode leitet oder beobachtet, und daher in flachen Hierarchien in Selbstverantwortung von geschulten, ausgebildeten Mitgliedern übernommen werden kann. Aufgegeben wird dadurch die klassische, bestimmende Führungsrolle. Die Fähigkeit der Empathie ist mehr als ein Einfühlungsvermögen. „Personenzentrierung meint die Realisierung von Achtung, Einfühlung und Echtheit im pädagogischen Kontakt mit anderen Menschen.“ (STEIN 2005, S. 43)

Einen ganz besonderen Stellenwert nimmt der Begriff *awareness*, deutsch am besten mit *Bewusstheit* zu übersetzen, ein: Es handelt sich um die Fähigkeit eines Menschen, die Dinge unterhalb der sichtbaren Oberfläche intuitiv zu erspüren, daraus Konsequenzen zu ziehen und so zu handeln, dass eine *gute Gestalt* entstehen kann. Diese Bewusstheit ist im Leben in und mit Gruppen förderlich und zielbringend.

### **3.1. Zentrale handlungsleitende Prinzipien der Gestaltpädagogik**

Folgende handlungsleitende Prinzipien der Gestaltpädagogik sind für das Verständnis von Gruppenprozessen dienlich (vgl. BUROW 1998, S. 70ff):

- Das Prinzip *Personenzentrierung* stellt die einzelne Person mit ihrer Würde und ihren Rechten in den Mittelpunkt. Gestaltpädagogik kennt den Blick auf den Inhalt, auf die Sachlichkeit; das Fundament darunter ist allerdings der Blick auf die Menschen. Damit ist der Einzelne gemeint, sehr wohl aber auch die Konstellation oder das Beziehungsgeflecht in der Gruppe. Im Fokus stehen primär die Emotionen.

- Das Prinzip *Konzentration auf den Kontakt* meint den persönlichen Faktor der zwischenmenschlichen Interaktion. Dieses ist besonders beim Blick auf die Gruppendynamik wichtig.
- Das *Hier-und-Jetzt-Prinzip* lenkt die Aufmerksamkeit auf die Lern- und Lebenssituation des Momentes und den Blick auf den Augenblick. Das, was aktuell abläuft, sowohl im Raum als auch im Hinblick auf die Zeit ist der dominante Faktor und prägt die Situation. Das Gegenteil, das „Dort - und - Dann“ wird bei anderen Betrachtungsweisen überbewertet. Der Blick auf Abläufe abseits der Gegenwart in Zeit und Ort wird auch vom „Hier - und - Jetzt“ beeinflusst, da die Beobachtung vom jetzigen Moment aus vonstatten geht und damit davon auch intensiv beeinflusst wird.
- Das Prinzip *Bewusstheit*, das Prinzip des Bewusstseins: Diese Fähigkeit gilt als Grundlage für ein gestaltpädagogisches Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit, der Verhaltensmuster des Gegenübers und der Gruppensituation. Bewusstheit zielt auf ein sensibles Wahrnehmen der eigenen Person und des Umfeldes ab und ist somit Bedingung für Kontakt und Begegnung. Mit dem bewussten Wahrnehmen der Interessen eröffnen sich neue Perspektiven auf die Lerninhalte und auf die Methoden. STEIN (2005, S. 38) weist auf zwei verschiedene Begriffe hin, die sich wesentlich unterscheiden. *Awareness* meint die bewusste Wahrnehmung: Damit ist die Wahrnehmung gemeint „was jemand jeweils wirklich erlebt und ist – gleich, ob dies nun das Individuum selbst betrifft oder seine Kontaktpartner. Damit ist eine gerichtete, systematische und eher analytische Bewusstheit gemeint.“ (STEIN 2005, S. 38). Dem gegenübergestellt findet sich das *Gewahrsein*, eine Offenheit, die intuitiv alle Erlebnisse wahrnimmt. Als praktisches Beispiel finden sich zwei bekannte Kriminalisten: Der eher analytisch arbeitende Sherlock HOLMES erspürt seine Fälle mit *awareness*, COLUMBO ermittelt intuitiv, also mit *Gewahrsein* (vgl. a.a.O.).
- Das Prinzip *Lernen durch Erfahrung* ist eng mit den Erkenntnissen der Reformpädagogik verknüpft und wird in der Gestaltpädagogik durch die Selbsterfahrung ergänzt.
- Das Prinzip *Self-Support* bringt eine Verschiebung von der Abhängigkeit vom Lehrer zur Schülerautonomie bzw. eine Einstellung, die wegführt von Abhängigkeiten von Vorgesetzten zu einer Selbstbestimmtheit und grundsätzlichen Autonomie des einzelnen. Dies ist von einer großen Bedeutung für diese Forschungsarbeit. Der Blick der Lehrpersonen richtet sich generell mehr auf die dienstliche Hierarchie, von der man sich abhängig zu fühlen scheint. Diese Strukturen als System zu erkennen und

zu akzeptieren wäre eine Möglichkeit, darauf aufzubauen und anschließend den Blick auf die Gruppendynamik unter seinesgleichen zu werfen.

- Das Prinzip der *guten Gestalt* bzw. der *geschlossenen Gestalt* bedeutet, dass auf den jeweiligen Entwicklungsstandard der Personen und der Gruppe Rücksicht genommen wird und dass unausgeräumte Konflikte ein gutes Lernen beeinträchtigen.

- Das Prinzip *Integration* bezieht sich auf die Berücksichtigung der Einheit von Körper/Seele/Geist und Handeln/Fühlen/Denken.

- Das Prinzip *Dialogisches Lehren und Lernen* meint den Aufbau einer vertrauensvollen, akzeptierenden Beziehung, die Grundlage für Persönlichkeitsbildung ist.

- Das Prinzip der *Verantwortlichkeit* besagt, dass die Selbstverwirklichung des Menschen von seinen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen abhängt.

- Das Prinzip von *Synergie*: Solidarische und kooperative Handlungen sind für die humane Gestaltung der sozialen Beziehungen und für den verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt grundlegend.

- Das Prinzip der *Freiwilligkeit* geht davon aus, dass Zwang und Befehle die Voraussetzung für eigenständiges Handeln grundlegend blockieren. Nur durch eine freie Entscheidung sind Ziele authentisch und erreichbar.

### **3.2. Ziele der Gestaltpädagogik**

Zentrales Ziel der Gestaltpädagogik ist die Bildung und die ganzheitliche Entwicklung der vielfältigen Potentiale der Persönlichkeit. Im Detail kann mit GRAUSGRUBER (1994, S. 289) die Gestaltpädagogik wie folgt beschrieben werden:

„- Das Wahrnehmen und Erkennen der persönlichen Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten,

- die Förderung der Sensitivität und Erlebnisfähigkeit,

- Wahrnehmung der persönlichen Relevanz von Bildungsangeboten,

- die Förderung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu selbstständigem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln,

- die Bewältigung von (äußeren) Störungen und (inneren) Blockaden im Kontaktprozess des Lernens bzw. der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung,

- das einfühlsame Erkennen der aktuellen Befindlichkeit der anderen als Basis für eine dialogische Beziehung,
- die Entwicklung der Fähigkeiten zur kritisch-konstruktiven Kommunikation und produktiven Kooperation,
- Bewusstheit über die Relation von Freiheit und Verantwortung als Selbstbestimmung in sozialer Bezogenheit,
- Erkennen ökologischer, gesellschaftlicher, kultureller Faktoren und Zusammenhänge,
- Förderung der Bereitschaft zum Engagement in diesen Bereichen.“

Als Resümee kann gefolgert werden: „Eine umfassendere Gestalt bildet die menschliche Gemeinschaft, sei es die Familie, eine Jugendgruppe, eine Klasse oder die Gemeinde. In dieser Sicht ist der Einzelne ein Teil eines übergeordneten Ganzen.“ (MAIER 2005, S. 8).

Die Gestaltpädagogik zeichnet, ähnlich den Strömungen der Gruppendynamik, der Blick auf den Menschen und seine emotionale Befindlichkeit aus. Dabei ist die Wahrnehmung des Betrachters selbst wichtig und weiters das, was sein Gegenüber wahrnimmt. Die Beziehungen und die menschlichen Systeme, in denen man sich bewegt, sind immer von einer Dynamik geprägt, niemals abgeschlossen: Die Tendenz ist positiv, alles tendiert zu einer guten Gestalt. Wenn nicht, müssen Störungen wahrgenommen und möglichst verändert werden. Dies alles ist als Grundlage der Betrachtungsweise für Gruppenprozesse ideal: Alles definiert sich über einen Kontaktprozess (vgl. STEIN 2005, S. 97f).

Wer gestaltpädagogische Zugänge beachtet, kann einerseits sein eigenes Gruppenleben besser wahrnehmen und steuern, darüber hinaus aber (Ausbildungen vorausgesetzt) in Fort- und Weiterbildung anderen Gruppensystemen durch seine/ihre Expertise hilfreich sein. Es kann von der Rolle des gestaltorientierten Professionellen gesprochen werden (vgl. a.a.O, S. 97).

Weiters stehen im Wirkungsbereich der Gestaltpädagogik neben der Arbeit mit Kindern auch andere Felder: Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, Beratung und Supervision und Organisationsentwicklung. (vgl. a.a.O., S.56). Als Beispiele dienen etwa das von Albert HÖFER gegründete *Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge (IIGS)* und die verwandten Institute in Europa, etwa

das *Institut Integratívnej Gestaltpedagogiky a Duchovnej Formacie (IIGDF)* in der Slowakei.

Das *Menschenbild der Gestaltpädagogik* kann mit NEUHOLD (vgl. 1997, S. 17f) zusammengefasst werden:

- Der Mensch hat alle Anlagen, um sein Leben zu meistern. Er kann zu einer guten Gestalt heranwachsen. Pädagogik, Therapie, Beratung und Begleitung bedeuten Hilfe zur Selbsthilfe, Wecken der Ressourcen.
- Der Mensch ist eine Ganzheit: Einheit von Leib - Seele - Geist, Einheit von Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft.
- Der Mensch ist Person, Subjekt, Individuum.
- Der Mensch als dynamischer Organismus: Das Leben des Menschen wird als ständiger Prozess gesehen und jeder neue Kontakt mit der Wirklichkeit hält diesen Prozess in Gang.
- Der Mensch lebt in einem System von Beziehungen zu Menschen, zur Mitwelt, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen.
- Durch Kontakt mit sich selbst und der Mitwelt geschieht mittels Weiterentwicklung der Persönlichkeit und durch Problembewältigung. Lernen wird zum dialogischen Kontaktprozess.
- Durch bewusste Wahrnehmung werden Bewusstheit und Selbstbewusstsein gefördert. Dies geschieht im Hier und Jetzt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das menschenfreundliche Bild der Gestaltpädagogik als gute Ausgangslage zur Analyse von Gruppenphänomenen geeignet ist. Die Orientierung zur „guten Gestalt“ ist bei latenten Phänomenen eine wertvolle Grundhaltung, die besonders für Lehrerkollegien fruchtbar ist. Neue Lernkultur wird dann geschaffen, wenn positives Grundgefühl zu spüren ist. Menschen, die bereit sind an sich selbst zu arbeiten, schärfen den Blick für das Gegenüber und für die Gruppe.

## 4. Darstellung der Grundlagen zum Verständnis von Gruppenphänomenen

Dieses Kapitel beleuchtet die grundlegenden Abläufe, um Gruppenphänomene in Lehrerkollegien verstehen zu können, auch wenn die Ausführungen für alle Gruppen gelten und daher inhaltlich nicht ausschließlich auf Lehrergruppen verweisen.

### 4.1. Das Spannungsverhältnis von innerer Realität und sozialer Wirklichkeit – Psychodynamik versus Gruppendynamik

Der Mensch lebt im Spannungsfeld zwischen der eigenen Persönlichkeit und seinen sozialen Beziehungen. Der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit, etwa am Arbeitsplatz, beeinflusst das Denken, Fühlen und Handeln so stark, dass es eine Tendenz zur Rückbesinnung auf das eigene Selbst gibt. Je weniger man sich als Teil des Ganzen sieht, desto eher nehmen negative Einflussnahmen der sozialen Systeme auf den Einzelnen seinen Lauf. Ein Bewusstsein der gruppendynamischen Abläufe und des Einflusses auf das eigene Wesen bringen eine gestärkte Persönlichkeit, während ein Zurückziehen vom sozialen System und ein versuchtes Einzelkämpfertum schon deshalb nicht zielführend ist, weil niemand außerhalb der Dynamik einer Gruppe agieren kann. Der Gruppenanalytiker Wilfred Ruprecht BION formuliert überspitzt: Auch der Eremit bezieht sich auf die Gruppe. Gäbe es diese nicht, könnte er sich davon nicht abgrenzen und ausschließen (vgl. LAZAR 1994, S. 87).

Besonders verständlich wird dies durch den Ansatz der Objektbeziehungstheorie von SUTHERLAND u.a., die die Entwicklung der Persönlichkeit, hier das *Selbst* erklärt. Schon das Reifen des Kindes ist als Interaktionsprozess zu begreifen, vom Begriff des *Ichs* wird Abstand genommen. Erfahrungen werden gemäß seinem Mentor FAIRBAIRN als gute und schlechte wahrgenommen. Der Prozess der Verinnerlichung bzw. Abspaltung dieser Erfahrungen (*Objekte*) lässt das *Ich* zum *Selbst* werden. Dies geschieht in einer Interaktion, in einer *Objektbeziehung* (vgl. SCHARFF 2010, S. 19). Das *Selbst* befindet sich niemals in einer Abgeschlossenheit sondern ist immer in Interaktion und bleibt dynamisch. Wenn bereits dieses *Selbst* Interaktion ist, ist die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit immer auch als eine Beziehungsentwicklung zu sehen. Die soziale Interaktion, der Umgang mit den anderen ist wechselseitig von den Mustern der eigenen, inneren Fortschritte zu sehen. „Er (SUTHERLAND, Anm. d. Verf.) verstand das Selbst als eine Gestalt, die sich auf die Gestalten bezieht, denen

das Selbst beim Durchlaufen des Lebenszyklus begegnet, die sich angesichts der Erlebnisse mit Anderen umgestaltet, die von deren Gestalten gestaltet wird und die diese in gegenseitiger Interaktion umgestaltet. Das Selbst ist zentral, doch wird es von seinen Beziehungen gemacht.“ (a.a.O., S. 23) Die Beziehungen des Selbst beeinflussen die Interaktionen in den sozialen Systemen, in denen sich der einzelne Mensch befindet. Weiters ist das innerpsychische System des Selbst offen und beeinflussbar durch Rückmeldungen durch die Gruppe. SUTHERLAND weist darauf hin, dass dieses Wissen vor allem für Menschen in sozialen Berufen von großer Wichtigkeit ist. Ein gesundes, *autonomes Selbst* bedeutet nicht, dass es unabhängig von den anderen ist. Dieses *autonome Selbst* „[...] ist in der Lage, sich als ein Selbst im Verlauf der Zeit zu begreifen und seine Realität als ein System von Teilen zu betrachten, die in dynamischer Beziehung innerhalb des Selbst und seiner Beziehungen zu Anderen stehen.“ (a.a.O., S. 29) So wie sich das individuelle Selbst spalten kann, geschieht dies in Folge auch in der Gruppe und in Folge auch in der ganzen Gesellschaft.

Fazit:

Für die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer gilt, dass die innere Dynamik der Persönlichkeit in ihrer Wechselwirksamkeit mit der Gruppe, in der man interagiert, grundsätzlich ein Einzelkämpfertum ausschließt, da jeder ein Teil des Ganzen ist. So wie die Möglichkeit besteht innere Teile abzuspalten und nicht zu einer ganzen Gestalt werden zu lassen, besteht dies auch als eine Gefahr für die Gruppe. Ein Zusammenarbeiten, vor allem mit Integration der Schattenseiten, bringt der Gruppe und rückwirkend auch dem Einzelnen Fortschritte. Weiters können wir aus der Objektbeziehungstheorie SUTHERLANDS schließen, dass soziale Systeme niemals abgeschlossen sind und sich ständig weiterentwickeln (müssen).

Mit FINGER-TRESCHER (vgl. 1994, S. 102) kann gesagt werden, dass bei einem gruppenanalytischen Ansatz nicht die Biographie des einzelnen Individuums, sondern die sozialen Beziehungen betrachtet werden. Die Gruppe definiert sich nicht von den Individuen her, sondern von den Beziehungen (vgl. a.a.O., S. 94). Analytisch fundierte Gruppendynamik geht davon aus, dass der Blick auf das „Hier-und-Jetzt“ gerichtet wird, auf das konkrete Verhalten in der gegenwärtigen Situation. Darüber hinaus verweist FOULKES auf das Figur-Hintergrund-Prinzip der Gestalttheorie: Das Verhalten des Einzelnen ist immer davon abhängig, was im Hintergrund in der Gruppe gerade vor sich geht (vgl. SANDNER 1976, S. 210).

Bemerkenswert ist, dass manche Lehrerkollegien zeitweise gar nicht als Gruppe gesehen werden (wollen), die Erkenntnisse der Fachliteratur aber größtenteils trotzdem zutreffen. Erkenntnisse der Gruppendynamik können also am Standort für das interne Klima und damit in Folge für das Klima der ganzen Schulgemeinschaft nur gewinnbringend sein.

BION geht davon aus, dass Menschen in ständigem Spannungsverhältnis zu Gruppen, auch unbewusst, stehen. „Er sieht die Person immer als ein Element der Gruppe, als Teil des Ganzen, ein Baustein, aus dem die Gruppe gebaut ist, aber gleichzeitig als abgegrenzte Einheit, die in Opposition zur Gruppe steht. BION versteht die Beziehung dyadisch [...] Die Fähigkeit, die eigene Position gegenüber der Gruppe als Ganzes einigermaßen realistisch einschätzen zu können, ist für BION von grundsätzlicher Wichtigkeit.“ (zit. n. TRETTL, FROSCH & TACHA 2009, S. 2).

Im Folgenden soll beschrieben werden, wie das Verhalten des Einzelnen innerhalb einer Gruppe von seiner charakterlichen Grundstruktur abweicht. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass ein Mensch in der Gruppe er selbst bleibt und daher auch ein entsprechendes Verhalten an den Tag legt. Nach Wilfred Ruprecht BION lebt aber das einzelne Gruppenmitglied immer in einem Spannungsverhältnis, in einer dyadischen Beziehung zum Gruppensystem. Jede Person ist ein Baustein und ein Teil eines Ganzen, beide Faktoren beeinflussen einander wechselseitig. Es besteht ein ständiger Gegensatz zwischen den Wünschen des Einzelnen und der Gruppenmentalität. Jedes Mitglied bringt sich in die Gruppe mit seinem Wesen ein, wird von dieser aber beeinflusst und übernimmt somit eine spezielle Rolle. Die Gruppe ist ein soziales Kraftfeld (vgl. WELLHÖFER 1993, S. 17), das massiven Einfluss auf das einzelne Mitglied nimmt, da Gruppen im Gegensatz zu anderen sozialen Gefügen – etwa einer Organisation – keine starren Hierarchien in sich tragen und sich in erster Linie nach innen orientieren. „Anders als in Organisationen und Großverbänden entsteht der primäre systemkonstitutive Umweltdruck in Gruppen nicht in der Außenwelt, wie stark deren Einflüsse im Übrigen sein mögen. Er entsteht daraus, daß in Gruppen jene Umwelt, die die Mitglieder als Personen mitbringen und darstellen, erstens authentisch wahrnehmbar und angesichts des Persönlichkeitsprinzips von Gruppen zweitens nur sehr begrenzt ignorierbar ist. Das einzelne Mitglied steht in einem ständigen Wechselspiel zwischen der eigenen Psychodynamik und dem Einfluss, den die Gruppe auf ihn ausübt. Je mehr es sich –

und auch Beobachter von außen – dessen bewusst ist, umso besser für die eigene Psychohygiene und die Entwicklungsmöglichkeit der Gruppe.“ (a.a.O.).

Gruppen stehen entscheidend unter einem starken Innenweltdruck (NEIDHARDT 1979, S. 650). Weiters sind die Mitglieder immer mit sich verändernden Positionen und Rängen innerhalb der Gruppe konfrontiert. Dies erklärt auch, dass gruppendynamische Prozesse ständig in Bewegung sind und bei Gruppenphänomenen von keinen starren Strukturen in den zwischenmenschlichen Bereichen gesprochen werden kann. NEIDHARDT (1979, S. 649) spricht von einer gruppenspezifischen Diffusität. Gruppenrollen sind fließend (vgl. a.a.O.). Da in der Rollentheorie der Begriff des Selbst eine zentrale Rolle spielt (vgl. WELLHÖFER 1993, S. 19), werden im Folgenden die charakterliche Prägung und deren Entstehung genauer betrachtet. Weiters müssen die Handlungsmuster innerhalb von Gruppen geklärt werden. KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008, S. 47) weist auf die Theatermetapher der Sozialwissenschaften hin, dass sich Gruppenverhalten auf einer „gesellschaftlichen Bühne“ bewegt, durch die Gruppe werden Rollen übernommen, die gleichsam gespielt werden müssen. Manche Modelle erklären dieses Rollenverhalten auf Grund der Charakter- und Persönlichkeitstypologien (vgl. a.a.O.). Diese bauen auf den Ideen von Fritz RIEMANN in dessen Buch „Grundformen der Angst“ auf, das als Standardwerk der Neurosenlehre und der Entdeckung der Charaktertypen gilt. Diese werden im Folgenden näher besprochen. Der Einzelne beeinflusst die Gruppe, und die Gruppe beeinflusst den Einzelnen.

„Die subjektive Bedeutung der jeweiligen Situation verleiht einem Geschehen eine Dynamik, die nicht nur vom Geschehen selbst, sondern auch von der Situation, der wahrnehmenden Person und den Beteiligten abhängt.“ (TSCHIRA 2005, S. 177).

#### **4.2. Die Gruppenemotion Angst als Verhaltensmuster in Gruppen und als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung**

Die emotionalen Befindlichkeiten spielen, obwohl diffus und oft versteckt und damit nicht offensichtlich, im Zusammenleben in Gruppen eine entscheidende Rolle. Gruppenemotionen sind Ereignisse, die zwischen den Gruppenmitgliedern entstehen. Auch hier findet man das schon mehrmals angedeutete Wechselspiel zwischen Einzelperson und Gruppe. Die Emotionen der Einzelnen prägen den Gesamtzustand der Gruppe, der wiederum das Gemüt des Einzelnen beeinflusst. Zu

unterscheiden sind sogenannte *konstruktive Gruppenemotionen*, die für gruppenbildende Vorgänge verantwortlich sind und *sekundäre Gruppenemotionen* zwischen Mitgliedern der Gruppe, die sich wegen der Vorgänge bilden (vgl. REDL 1978, S. 102).

Verschiedene Emotionen sind bei gruppensdynamischen Abläufen im Spiel, in Folge wird anhand RIEMANNNS Theorien verständlich, wie sehr die Charakterentwicklung der einzelnen Menschen, aber auch ihr Gruppenverhalten prägend sind.

Im grundlegenden Werk Fritz RIEMANNNS „Grundformen der Angst“ (1962, zit. n. Auflage 2000) wird die klassische Neurosenlehre beschrieben. Angst wird als Phänomen beleuchtet, das von Geburt an bis zum Tode eines Menschen sein Leben prägt. Die Entwicklung der Persönlichkeit jeder Person hängt von der Prägung von Ängsten ab. Diese treten immer dann auf, wenn eine bestimmte Situation nicht gemeistert werden kann. RIEMANN unterscheidet vier Grundformen der Angst:

(1) Die Angst, vor allzu viel Liebe und Zuneigung, die den Menschen vor zuviel Kontakt schützen möchte.

(2) Die gegenteilige Angst vor zuwenig Kontakt mit anderen, die danach trachten lässt, viel Liebe zu schenken und zu erfahren.

(3) Ängste, die einen Menschen dazu bringen, sich an Werten und Normen festzuklammern und schließlich (4) die gegenteilige Angst, sich allzu stark an Werten zu orientieren und die dadurch bedingte Motivation in übertriebener Freiheit leben zu wollen (vgl. RIEMANN 2000).

Die angesprochenen Angstphänomene entwickeln sich chronologisch, man kann davon ausgehen, dass bei jedem Menschen eine Grundform der Angst den Charakter ausprägt: So entwickelt sich in der pränatalen Phase bedingt durch die erste oben beschriebenen Form der paranoide-schizoide Persönlichkeitstypus. In einem Vergleich mit dem Planetensystem weist RIEMANN auf einen imaginären Planeten hin, der sich in erster Linie um sich selbst dreht. Gleichsam sucht dieser Neurosentyp stets den Blick auf sich selbst und meidet den Umgang mit anderen. In krankhaften Fällen neigt dieser Typus dazu andere als Feinde zu erkennen und gegen diese – eventuell auch mit Gewalt – zu kämpfen.

Der zweite Charaktertyp entwickelt sich unmittelbar nach der Geburt, in der so genannten oralen Phase, in der Zeit des Stillens an der Mutterbrust. Sollte ein Kind in dieser Zeit zu wenig Liebe erfahren, prägt dies den Charakter des Menschen

insofern, dass er sich Zeit seines Lebens zu wenig geliebt fühlt. RIEMANN spricht von einer depressiven Persönlichkeit.

Die dritte angeführte Grundform der Angst wird in der analen Phase ausgeprägt. Kinder lernen dabei auf die Windel zu verzichten und werden zur Reinlichkeit erzogen. Wenn dies gewaltsam geschieht, ist der Umgang mit Normen und Werten im weiteren Leben gestört, es entsteht die zwanghafte Persönlichkeit. In stark ausgeprägten Formen neigen Menschen dazu, sich unkritisch jeder Vorschrift zu beugen ohne zu überlegen oder zu reflektieren, ob sie sinnvoll ist. Es entsteht die Gefahr des Mitläufertums. Im Vergleich des Planetensystems greift RIEMANN die physikalische Zentripetalkraft auf, die einen Körper auf ein Zentrum zusteuern lässt.

Ebenfalls um Werte und Normen geht es bei der letzten charakterlichen Ausprägung, die in der Trotzphase – heute auch gerne als Phase der Ichfindung bezeichnet – grundgelegt wird. Der Mensch lernt in der vierten wichtigen frühkindlichen Entwicklungszeit, sich abzugrenzen und eigene Ansichten zu entwickeln. Die charakterliche Ausprägung wird hysterische Persönlichkeit genannt. Solche Menschen neigen dazu, sich von grundlegenden Werten zu distanzieren und diese immer in Frage zu stellen. Der gegenwärtige Augenblick steht im Blickfeld, Einschränkungen und Traditionen werden als Hemmschuh empfunden. Im Gleichnis der Astronomie finden wir das Phänomen der Fliehkraft weg von einem Zentrum (vgl. RIEMANN 2000, 24ff).

Bei allen vier Charaktertypen kann wie folgt ausgegangen werden: Je stärker und krankhafter diese ausgeprägt sind, desto stärker sind die Defizite in der entsprechenden frühkindlichen Entwicklungsphase gewesen und desto eher können die entsprechenden Angstzustände zu Neurosen führen.

Der jeweils ausgeprägte Charaktertypus lässt nun jeden Menschen auf entsprechende Weise durchs Leben gehen, seine Verhaltensweisen und seine Art zu lieben werden davon entsprechend beeinflusst.

#### **4.3. Charakterprägungen und deren Auswirkungen auf das Gruppenverhalten und die Dynamik in Gruppen**

Es stellt sich nun die Frage, inwiefern der Neurosentyp nach RIEMANN auch das Verhalten eines Menschen in der Gruppe beeinflusst. Einen interessanten Aspekt der

Gruppendynamik finden wir in einer Diplomarbeit am ÖAAG (Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik). Hellmut SANTER untersucht, inwiefern die Persönlichkeitsstruktur das Verhalten in Gruppen prägt und gibt auch an, wie eine Gruppe dem einzelnen Menschen des jeweiligen Typus helfen kann. Einschränkend muss erwähnt werden, dass SANTER in erster Linie therapeutische Gruppen beleuchtet (vgl. SANTER 1997):

#### *(1) Die schizoide Persönlichkeit in der Gruppe*

Diese Menschen versuchen in Gruppen, ihre Eigenständigkeit herauszustreichen und sich möglichst wenig anzupassen. Das Angebot der Gruppe, Nähe, Geborgenheit und soziale Wärme zu erfahren, wird möglichst abgelehnt. Da auch die eigenen Emotionen als gefährlich empfunden werden können, werden innerhalb der Gruppe Mitstreiter auf der Sachebene gesucht. Dies strahlt Sicherheit aus. Durch die Distanz zu anderen, wird oft die *Omega*-Position (siehe folgendes Kapitel) in der Gruppe eingenommen. Da die Gruppe – entgegen der alltäglichen sozialen Situationen – zumeist einen geschützten Rahmen darstellt, ist diese für den schizoiden Persönlichkeitstypen eine Möglichkeit, sich in der Persönlichkeit weiterzuentwickeln.

#### *(2) Die depressive Persönlichkeit in der Gruppe*

Die gesuchte Zuwendung und Nähe lässt darauf schließen, dass depressive Persönlichkeitstypen sich gerade in Gruppen wohlfühlen müssten und dass diese Menschen darüber hinaus besonders Gruppen suchen würden. Dies stimmt nur zum Teil, da im Gegensatz zu Zweierbeziehungen Gruppen Systeme sind, deren innere Abläufe schwer zu überschauen bzw. zu kontrollieren sind. Das potenzielle Wir-Gefühl einer funktionierenden Gruppe ist aber grundsätzlich für diesen Charaktertyp positiv und lässt nach dem *Rangdynamischen Modell* nach SCHINDLER den zweiten Typ oft in der *Gamma*-Position auftreten. Die Angst vor Zurückweisung in der Gruppe beeinflusst seine Verhaltensweise und lässt ihn vor allem auf der emotionalen Ebene agieren. Dies kann für andere Gruppenmitglieder unangenehm werden. Sich selbst als hilfsbedürftig erscheinen zu lassen bzw. zu wissen, was der andere in der Gruppe braucht, kann für andere Mitglieder bedrohlich werden. Die Ambivalenz seines Verhaltes ist von allen Charaktertypen am stärksten ausgeprägt. Dieser Charaktertyp kann für die Gruppen sehr förderlich, aber auch behindernd werden. Für die

Entwicklung seiner Persönlichkeit ist für den depressiven Charaktertypen die Gruppe zumeist sehr hilfreich. Gruppen ziehen depressive Personen an.

### *(3) Die zwanghafte Persönlichkeit in der Gruppe*

SANTER erklärt, dass sich der zwanghafte Typ zu Gruppen eher distanziert verhält, da er versucht, Emotionen nicht überzubewerten. Eine Gruppe ist für ihn dann wichtig, wenn sie vom Ungeordneten wegführt und klare Strukturen vorgibt. Dann ist sein Sicherheitsbedürfnis befriedigt und es stellt sich eine Identifikation ein. Wenn klare Regeln und weiters übersichtliche Strukturen fehlen, wird der zwanghafte Typ unsicher und zieht sich zurück. Übernimmt er selbst eine leitende Rolle im System (und dazu neigt er), prägt er seine Gruppe durch Klarheit. Die diffusen Mitgliederbeziehungen werden von ihm oft gar nicht erkannt, er bleibt an der Oberfläche, denn die erwünschte offensichtliche Kontrolle ist in Wirklichkeit nicht möglich. „Da jede Art von Gefühlen für den zwanghaften Typen das Chaotische im Leben repräsentiert, wird er in der Gruppe alle direkten, persönlichen und damit gefühlsbezogenen Interaktionen vermeiden.“ (a.a.O., S. 22).

Da dieser Persönlichkeitstyp von der analen Phase geprägt ist, sind auch innerhalb des Systems die Themen Regeln, Scheitern, Ordnung und Bestrafung vorrangig. Um emotionalen Interaktionen zu entgehen, versucht er Sachlichkeit zu wahren und vor allem zu rationalisieren. Wenn es um die Gruppenverhältnisse selbst geht, helfen ihm analytische Instrumente auf der Sachebene, etwa die Soziometrie. Nach außen hin ist der Wettbewerb wichtig, sich in bzw. die eigene Gruppe mit anderen zu messen ist von großer Bedeutung, da dies ablesbare Ergebnisse und damit einen möglichen Erfolg bringt. In Phasen der Krise kann der zwanghafte Typ der Gruppe durch seine bewusste Sachlichkeit eine wichtige Stabilität geben. Ungeklärte Angelegenheiten bringt er immer wieder auf die Tagesordnung, was einerseits der Entwicklung dienlich sein kann, andererseits vom „Hier-und-Jetzt“ ablenkt. Die Gruppe dient für ihn nicht dazu, Emotionen zu leben und zu genießen, vielmehr ist sie Zweck, um für eine globale Ordnung zu kämpfen. „Er braucht andere Menschen und so auch Gruppen, um durch sie und mit ihnen für die globale Ordnung zu sorgen, er braucht sie, um sein Selbstwertgefühl durch den Leistungsvergleich zu stabilisieren und schließlich kann er nur durch andere Menschen die Ursprungssituation seiner Angst überwinden.“ (a.a.O., S. 25). Das Zusammenleben mit anderen ist sein eigentliches Defizit. Das Leben von Gemeinschaft in Gruppen ist

aber eine Chance für den zwanghaften Typen, da er dabei eine Versöhnung mit seinen spezifischen Angsterfahrungen erleben kann (vgl. a.a.O.).

#### *(4) Die hysterische Persönlichkeit in der Gruppe*

Die Gruppe wird als Plattform der Selbstinszenierung und als Bühne wahrgenommen, besonders dann, wenn diese vertraut ist. Dies kann für die Dynamik und für die Entwicklung der Gruppe negative Auswirkungen haben, da das Gemeinsame den Eigeninteressen untergeordnet wird, auch wenn diese Verhaltensweisen an der Oberfläche durchaus entspannend und bereichernd gesehen werden. Die Gruppe selbst ist für den Hysteriker selten das Thema, Eigeninteressen stehen immer im Vordergrund. Ständig wechselnde Gefühlsregungen und Verhaltensweisen, Gedankensprünge und wenig Tiefgang werden für die Gruppe zur Belastung. Andererseits können die Kreativität und die Vielfältigkeit des Hysterikers zur Produktivität in der Gruppe anregen. Die Gruppe kann diesem Charaktertypus helfen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. In der Ruhe und in der wenig veränderlichen Kontinuität der Gruppe entsteht die entspannende Situation, die dem Hysteriker in seiner Persönlichkeitsentwicklung weiterhilft.

Diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen als Basis für das Verhalten in Gruppen müssen nach KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008, S. 40ff) auch kritisch betrachtet werden: Die Dynamik der Gruppe selbst nimmt auf das Verhalten des einzelnen Mitgliedes einen so großen Einfluss, dass dem eigenen eingebrachte Charakter zu viel Bedeutung zugemessen wird, wenn man die Dynamik selbst außer acht lässt. Ein Beispiel: Kommen in einer Gruppe von Lehrern ausschließlich Menschen mit depressiver Charakterprägung zusammen, müsste das Gruppenverhalten jedes Mitgliedes sehr ähnlich ausfallen. KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008) beschreiben zuerst – zu Riemanns Charakterprägungen ergänzend und weiterentwickelnd – die familiären und damit die rangordnenden Grunderfahrungen der Kindheit – als grundprägend für spätere Verhaltensweisen in Gruppen, gerade Gruppenrollen werden in der Rangordnung in der Familie geprägt. In späterer Zeit beeinflussen dann Beziehungen in gleichaltrigen Gruppen – Schulklassen, Freizeitcliquen – die Entwicklung für das spätere Gruppenverhalten.

SANTER (1997, S. 36f) lockert in einem praxisorientierten Modell am Ende seiner Arbeit die starre Einteilung. Wenn die Gruppe dem Mitglied hilft, der Angst zu begegnen, können die von der Charakterprägung bestimmten Verhaltensweisen entschärft werden. Weiters finden sich in der Literatur Modelle, die RIEMANNs Ideen überarbeiten und genauer aufschlüsseln. Ein Standardwerk ist „das Enneagramm“ von Helen PALMER bzw. Richard ROHR. In einer gruppendynamischen Betrachtungsweise wird davon ausgegangen, dass „[...] sich in jeder Gruppe ein bestimmtes der Aufgabe und der personellen Zusammensetzung entsprechendes Set von Rollenmustern herausbildet, das nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger bestimmt ist.“ (KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008, S. 47). Nur dann ist eine Gruppe arbeitsfähig, wenn die verschiedenen Rollen besetzt sind. Käme es zu einer Konstellation, dass alle Mitglieder nach der gleichen Rolle, etwa der Führungsposition, trachten, gäbe es kein funktionierendes System. (vgl. a.a.O.). Folgendermaßen agieren nach KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008, S. 50) in einem ausdifferenziertes System die Beteiligten:

„[...] die Harmoniestrebenden: beschützen, integrieren, ausgleichen, intervenieren vor der Eskalation, die beteiligten Beobachter: aktive Passivität, Toleranz, zuhören, ruhender Pol, geringer Redeanteil, abwägende Gedanken, die Gute-Laune-Macher: Lässigkeit, Offenheit, ironische und sarkastische Aussagen, die Führenden: zurechtweisend, spontan (zuerst reden, dann denken), emotionale Power, verletzend-spitz hart am Limit, ehrgeizig, selbstbewusst, arrogant.“

#### **4.4. Gruppenfeldmodelle anlehnend an die Charakterprägungstheorie Riemanns**

Als eine Grundlage zum Verständnis ist folgendes Modell zu sehen: Anlehnend an die angeführten Theorien RIEMANNs greift STAHL (vgl. STAHL 2007, S. 223 ff) auf das Riemann-Thomann-Kreuz zurück um folgende Hintergründe sichtbar und verständlich zu machen:

- (1) Der einzelne Mensch bringt seine Charakterrolle in eine Gruppe ein.
- (2) Zwischen den verschiedenen Polen der Charaktereigenschaften nach RIEMANN entwickeln sich vier Felder, die von den einzelnen Personen individuell bezogen werden, dadurch ergibt sich die *Gruppenstruktur*.

(3) Die Gruppenstruktur ist davon abhängig, inwieweit sich die Gruppenmitglieder auf die vier Felder aufteilen, es entsteht das *Gruppenfeld*.

*ad (1):*

Ähnlich SANTER 1997 geht STAHL 2007 davon aus, dass sich jeder Mensch gemäß seiner Charakterprägung in die Gruppe einbringt. Die vier Positionen werden jedoch anders benannt. Für den paranoid-schizoiden Typus wird der Begriff *Distanz* gewählt, der Hysteriker mit *Nähe* belegt, für den Zwanghaften steht der Terminus *Dauer* und für die hysterische Persönlichkeit *Wechsel*. Da davon ausgegangen werden kann, dass es grundsätzlich Mischtypen gibt, wird eine Feldtheorie entwickelt, in der die vier angeführten Begriffe die Enden eines Kreuzes darstellen. In den vier dazwischen entstandenen Feldern werden nun jeweils zwischen zwei Kreuzesbalken die Positionen der Personen bezogen.

Die Benennung der *Pole*, die die Charaktere ersetzen, sind wie folgt gewählt: Nähe und Distanz stehen einander als Raumfaktor gegenüber, Dauer und Wechsel als Zeitfaktor. Beim Beziehen der Position bewegt sich das Gruppenmitglied daher immer in einem Raum-Zeit Verhältnis. Dies lehnt sich auch am ursprünglichen Denken RIEMANNs an (vgl. RIEMANN 2000, S. 13f).

*ad (2):*

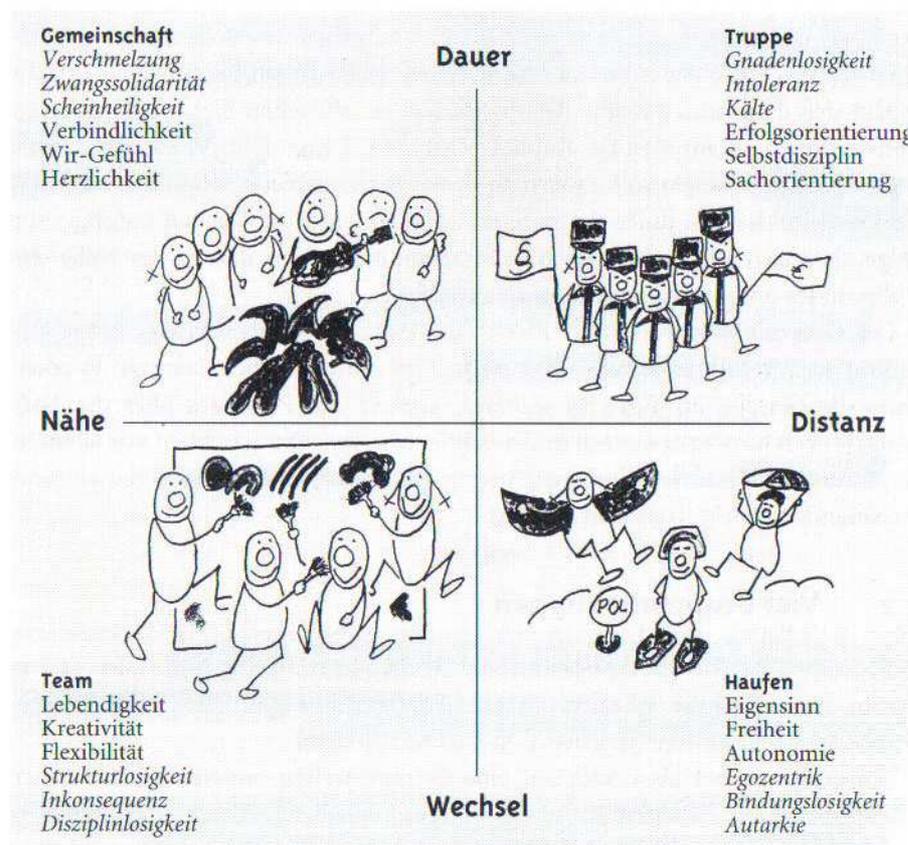
STAHL 2007 geht darauf ein, dass die bezogene Position innerhalb des Feldes durchaus Ambivalenz hervorruft. Er spricht von einer Divergenz, von *Heimatgebiet* und *Schatten*. Hier beginnen die ersten gruppenspezifischen Spannungen innerhalb der Gruppe. Eine Person, die mit ihren Eigenschaften eine Position bezieht, die gegengleich ist, provoziert emotionale Unsicherheit, da der Schatten bezeichnenderweise nicht nur etwas anderes ist, sondern die gegengleiche Position. Die Reaktionen können von Angst (bei gefühlter Bedrohung) bis zu Sehnsucht (bei Sicherheit) reichen. Die Positionen der anderen Mitglieder führen dann zu einer Dynamik innerhalb des eigenen Feldes, wenn ein Ausgleich und ein ins Gleichgewichtbringen wegen extremer Personen von Nöten sind. So bewegt man sich unter Umständen einem extremeren Bereich zu, ausgelöst durch das Verhalten anderer Mitglieder (*Polarisierung*). Solche negativen Tendenzen können ausgeglichen bzw. vermieden werden, wenn die Gruppenmitglieder aktiv sind und aufeinander zugehen.

ad (3):

In den vier Feldern, in denen zuerst die Einzelpersonen ihre Personen abgesteckt haben und ihre dynamischen Muster mit den anderen auszutragen haben, finden wir idealtypische *Gruppenfeldtypen*, die jeweils dann in Erscheinung treten, wenn die Ziele und die Eigenschaften der Mitglieder vor allem in diesem Bereich zu finden sind:<sup>3</sup>

Obwohl diese Einteilung bereits zu den Begriffsdefinitionen passen könnte, ist doch das im Vorfeld erklärte Charaktermodell nach Riemann für das Verständnis vorauszusetzen.

**Abbildung 1: Riemann-Thomann-Kreuz: Typologie der Gruppenfelder**



Quelle: STAHL 2007, S. 258

### (1) Die *Gemeinschaft* zwischen Dauer und Nähe

Sehr durch einen emotionalen Zusammenhang geprägt, der an den Idealtypus der heilen Familie erinnert, liegt die Stärke der Gemeinschaft in einem starken Wir-

<sup>3</sup> Die verschiedenen Termini, die stellvertretend für den Begriff *Gruppe* gewählt werden, zeigen, dass in der aktuellen Literatur die Grenzen der Fachausdrücke verschwimmen.

Gefühl. Persönliche Beziehungen, Harmonie und viel Sicherheit sind dabei zu finden. Grundsätzlich gehen die Mitglieder miteinander sehr herzlich und verbindlich um, die negative Ausprägung widerspiegeln die Begriffe Scheinheiligkeit und Zwangssolidarität.

#### (2) Die *Truppe* zwischen Dauer und Distanz

Hier ist das Klima um Vieles kühler und härter. Es geht um Leistung, klare Strukturen, Distanz und Linientreue auf der Basis einer ersichtlichen Hierarchie. Diese Gruppenstruktur kann durchaus als militärisch betrachtet werden. Menschen, die auf emotionale Distanz Wert legen und diese als Privatsache abtun, haben hier eine Heimat. Die Messbarkeit von Erfolg, auch in materieller Hinsicht, steht im Mittelpunkt.

#### (3) Der *Haufen* zwischen Distanz und Wechsel

Der Charakter einer Gruppe dieser Art ist sowohl unverbindlich als auch von Distanz gezeichnet. Es geht um ein klares Ziel, das in absehbarer Zeit zu erreichen sein muss, damit entsteht eine Art eine Zweckgemeinschaft. Die Freiheit des Einzelnen bleibt im Mittelpunkt. Durch ein hohes Maß an Freiheit und Flexibilität könnte diese Form eine moderne Form der beruflichen Gruppe sein, wo rechtliche Berufssicherheiten ebenso überholt sind wie langfristig gleich bleibende Arbeitsplätze und Berufsziele.

#### (4) Das *Team* zwischen Wechsel und Nähe

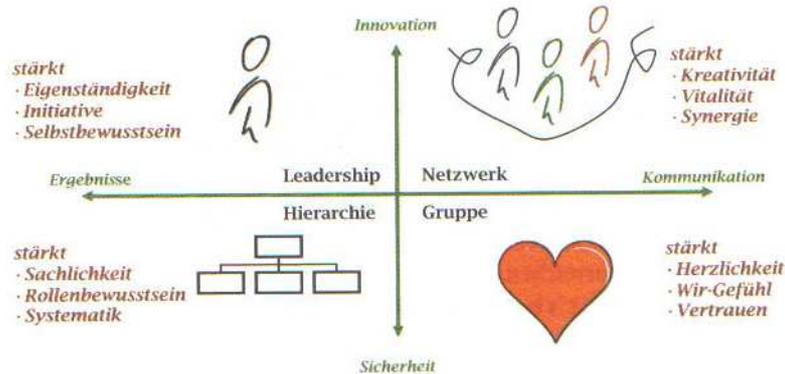
Kreative Geister pflegen hier einen äußerst herzlichen und lebendigen Umgang, der von einer gewissen Lockerheit geprägt ist, der wiederum wenig Platz für Einzelkämpfertum und Starre hat. Manchmal neigt ein Team in diesem Sinn dazu auf eine genaue Planung zu verzichten und geht allzu rasch an die Sache. Das gemeinsame und oft freudige Arbeiten ist wichtiger als das Erreichen des Zieles, das durchaus aus den Augen verloren werden kann.

Sehr ähnlich finden wir bei SCHLEY u.a. (2010) das *Riemann-Schley-Modell*:

Statt der Begriffe Gemeinschaft, Truppe, Team und Nähe sind die Bezeichnungen Gruppe, Hierarchie, Netzwerk und Leadership zu finden.

Mit der Erklärung einer Unternehmenskultur werden entsprechend positive Phänomene innerhalb des jeweiligen Gruppenfeldes angeführt (vgl. SCHLEY u.a. 2010, S. 69ff).

**Abbildung 2: Riemann-Schley-Kreuz**



Quelle: SCHLEY u.a. 2010, S. 70

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Ideen Riemanns nicht nur für die charakterliche Prägung des einzelnen Menschen verantwortlich sind, sondern dass diese Muster auch schablonenhaft auf den Charakter einer Gruppe projizierbar sind. Entsprechend der Ansiedlung auf den modellhaften Verständniskreuzen, ist dann das Wirken der jeweiligen Gruppen ausgeprägt.

#### 4.5. Gruppengeschichte – Die Entwicklung der Gruppen- und Teamfähigkeit

Während RIEMANN in seinem Werk *Grundformen der Angst* die frühkindlichen Phasen für die Charakterprägung bestimmend sieht, geht SANTER zwar auf das Verhalten von Persönlichkeitstypen in Gruppen ein, vermeidet es aber ein Gruppenverhalten auch als Folge der Erfahrungsgeschichten in Gruppen zu sehen. Dieser Schluss wäre aber zu ziehen: Wenn die Persönlichkeit auf Grund von Beziehungsgeschichte entsteht, folgt ein Gruppenverhalten auch wegen der eigenen Gruppengeschichte.

##### 4.5.1. Die Familie als Urgruppe

In der ersten Phase des Lebens steht in der Regel die dyadische Beziehung zur Mutter. Die Vaterfigur und die anderen Familienmitglieder haben zuerst weniger

Einfluss auf den Säugling als die Mutter. Andererseits kommt dem Vater schon früh eine wichtige Rolle zu. Es kommt vor, dass ein nach dem Stillen satter Säugling nicht zur Ruhe kommt und von einem Dritten, dem Vater, abgelenkt und beruhigt wird (vgl. METZGER 2006, S. 29). Man kann behaupten, dass sich zunehmend ein positives Familienklima auf das Kind auswirkt. Es wächst in ein System hinein, das für die weitere Entwicklung ausschlaggebend ist. Da ein Mensch im Vergleich zur Tierwelt durch die Hirngröße verhältnismäßig früh geboren wird, ist für die emotionale Entwicklung das erste postnatale Lebensjahr von enormer Bedeutung, man spricht vom *sozialen Uterus*, der für die Weiterentwicklung prägend ist. Ohne detailliert auf die Debatte der Alleinerziehung ausschließlich durch die Frau in der modernen Gesellschaft einzugehen, sei doch auf die Wichtigkeit des Vaters hingewiesen. Aus der ursprünglichen dyadischen Beziehung Kind-Mutter entwickelt sich im Idealfall ein triadisches System Kind-Mutter-Vater. Der Vater ist die erste Anlaufstation des Kleinkindes beim Streben nach Autonomie, weg von der dyadischen Bindung. Er vermittelt symbolisch die äußere existierende Realität (vgl. a.a.O., S. 30).

Auch im übertragenen Sinne wird der Vaterfigur große Bedeutung zugemessen. Das über Jahrhunderte die europäische Kultur prägende Christentum lässt in seinem Bild vom Übermenschlichen die Vaterfigur auf Gott projizieren und lässt seine Gläubigen im *Vater unser* das positive Vatersein idealtypisch allen angedeihen. In späterer Zeit, wenn das Kind bereits seine Lebenswelten außerhalb des Familienverbandes hat, kehrt es immer wieder in die ursprüngliche Gemeinschaft zurück. Die Familie gibt Halt und Kraft und ist Ausgangsbasis für das Leben außerhalb des Systems. In der Regel schaffen es Kinder, die unter Geschwistern aufwachsen, relativ leicht, mit Gruppenkonflikten umzugehen, da sie es von klein auf gelernt haben, Konkurrenz zu leben und auszuhalten und sich dadurch durchzusetzen bzw. sich im Gefühl der Niederlage unter Gleichrangigen emotional zurechtzufinden.

#### **4.5.2. Kindergarten, Schule und Freizeitgruppen**

Sobald dem Kleinkind die Möglichkeit geboten wird, sich außerhalb der Familie in einem sozialen System aufzuhalten, beginnen sich die Verhaltensmuster innerhalb von Gruppen weiterzuentwickeln. Einerseits sind es die prägenden Erfahrungen aus dem sozialen System der Familie, die das Kind in die Gruppe einbringt, andererseits nimmt es neue Erfahrungen mit, die ebenfalls die Weiterentwicklung des Verhaltens

in Gruppen beeinflussen. Neben den ersten realen Freundschaften, die für ein Kindergartenkind sehr wichtig sind, entsteht auch das Gefühl für die Gruppenzusammengehörigkeit bzw. die Abgrenzung zu anderen Systemen. „Vom Spielalter weg tut sich für die Kinder in Kindergarten, Freundesgruppe und Klassengemeinschaft unabhängig von der normgebenden Welt ihrer Autoritäten eine neue Welt auf: die Gruppe und der Wille, einer Gruppe anzugehören. Kinder und Erwachsene können nicht in einem sozialen Vakuum leben, sie brauchen Gemeinschaften von Gleichberechtigten, in denen sie einen Platz, Anerkennung und Aufgaben finden.“ (HÖFER 1985, S. 9).

In der derzeitigen Bildungsdiskussion wird die Wichtigkeit eines vorschulischen Kindergartenjahres für die Sprachentwicklung unterstrichen. Weniger im Blickpunkt steht, dass die Erfahrung des Kindes im Kindergarten ganz besonders das Verhalten in Gruppen schult und damit eine Kompetenz in die Schule mitgenommen wird, die von hoher Bedeutung ist. Ein Kind, das bei Schuleintritt aus dem vorschulischen Bereich bereits Gruppenerfahrung mitbringt, wird sich im System Schule klarerweise leichter zurechtfinden als ein Kind ohne diese Erfahrungen.

Weiters stellt sich die Frage, inwiefern eigene Gruppenerfahrung in der Schule Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Verhalten innerhalb des Lehrerkollegiums prägen.

Die Cliquen- oder Bandenbildung in der Pubertät, einer Phase, in der innere Unsicherheit zu kompensieren versucht wird, stellt einen Bereich der Gruppenentwicklung dar, der erwähnenswert erscheint. In der Freizeitgruppe kann der nötige Rückhalt gefunden werden, wobei im Bandenwesen eine Moralentwicklung nicht im Mittelpunkt steht. Es kann auch von einem „Gesetz der Straße“ gesprochen werden, was in der heutigen Zeit der „Kuschelpädagogik“ bei PädagogInnen auf Unverständnis stoßen kann. Die Gruppe macht den Jugendlichen stark, wo die persönliche Sicherheit fehlt, dies betrifft in erster Linie Burschen. Bei Mädchen wiederum sind in dieser Zeit gleichgeschlechtliche Dreieckbeziehungen zu beobachten, die zumeist einer Teilnehmerin emotionale Grenzen aufzeigt. Die Bezeichnung der „besten Freundin“ kann in der Phase der Pubertät zu schmerzhaften Erfahrungen führen. Eine weitere Station der intensiven Gruppenerfahrung stellt für viele junge Männer – heute teilweise auch für junge Frauen – der Militärdienst dar. Aus der Schule oft unbekannt, findet sich der junge Mensch in einer klar strukturierten, undemokratischen und auch sehr hart geführten

Welt wieder, in der durch den engen Raum (im eigentlichen aber auch im emotionalen Sinn) Situationen vorzufinden sind, die gruppenspezifisch fordern. Im Erwachsenenalter spielen Freizeitgruppen eine große Rolle, da sie emotionale Sicherheit und Geborgenheit geben. Hier spannt sich der Bogen von gleichgesinnten und weltanschaulichen Gruppen (Kirche, Politik) bis zu Gruppen mit gemeinsamen Hobbys (etwa Sport, Eisenbahn, Briefmarken etc.).

Anlehnend an REDL (1978) können mit RAUH die Entwicklungsphasen der Gruppenbildung in drei Schritte zusammengefasst werden:

„Latenzphase: patriarchalischer oder matriarchalischer Herrschertyp. Präadoleszenz: Banden-Gruppentyp. Adoleszenz: immer stärker sublimierte Gruppenbildung.“ (RAUH 2009, S. 17).

Zusammenfassend kann mit KÖNIG und SCHATTENHOFER (2008) darauf hingewiesen werden, dass die eigene Gruppengeschichte immer ausschlaggebend für das weitere Verhalten in Gruppen ist. Die Lebensgeschichte beeinflusst die Verhaltensmuster und die Übernahme von entsprechenden Rollen, die im Anschluss thematisiert werden.

## **4.6. Die soziodynamische Rangordnung in Gruppen – die Rollenmuster**

### **4.6.1. Das rangdynamische Modell nach Raoul SCHINDLER**

Um Aufbau, Abläufe, offene, vor allem aber versteckte Konflikte innerhalb einer Gruppe verstehen zu können, ist das Verständnis des Modells von Raoul SCHINDLER hilfreich. Das Modell geht davon aus, dass in Gruppen differenzierte Rollen vorherrschen, die immer in Bewegung sind. Diese dynamischen Prozesse sind für den Charakter einer Gruppe mit ausschlaggebend (vgl. SCHINDLER 1973, S. 30f). Sobald jemand in das soziale Gefüge eintritt, muss eine der im Folgenden beschriebenen vier Positionen übernommen werden. Diese Rangordnungsdynamik erklärt die Abläufe der Gruppe.

Das Modell geht davon aus, dass sich eine Gruppe immer im Spannungsverhältnis mit etwas Äußerem in ihrer Identität erhält. Diese äußere Position – in diesem Modell kurz *G* genannt – ist für die Eigenständigkeit der Gruppe verantwortlich. Sie kann eine Person, eine ganze Gruppe oder auch ein Auftrag von außen sein. Es ist nie eindeutig positiv oder negativ, sondern ambivalent (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER

2008, S. 51). Die prägende Gestalt innerhalb der Gruppe ist die Position *Alpha*. An dieser Rolle identifiziert sich das Gros der Gruppenmitglieder, sie ist für die Identität und für die klare Geschlossenheit hauptverantwortlich. *Alpha* repräsentiert die Gruppe nach außen und gibt die Ziele klar vor. In ihrer Art klar zu agieren differenziert sie sich von den Mitgliedern *Gamma*. *Alpha* führt die Gruppe (vgl. FÜRST 1992, S. 176). Es gibt grundsätzlich nur eine Person im Rang *Alpha*.

Die Position *Beta* hingegen leitet und ist der verlässliche, stille Part im System. Sie hat Sachkenntnis und erhält als Spezialist und Fachmann ihre Autorität. Sie muss von *Alpha* akzeptiert sein und ist mit diesem verbunden, in der Gruppendynamik steht dieser Rang ein wenig am Rande. Sollte in einer Gruppe etwas schief laufen, kann *Beta* schnell zur Verantwortung gezogen werden. Manchmal kann es vorkommen, dass man *Beta* auf Grund des klaren Expertenwissens zum *Alpha* machen möchte.

In der *Gamma*-Position finden wir die einfachen Mitglieder, zahlenmäßig am stärksten vertreten. Die *Gammas* tragen die Existenz der Gruppe und machen die eigentliche Existenz aus. Innerhalb dieser Gruppe steckt die große Dynamik der Weiterentwicklung. Sie brauchen die Reibfläche der anderen Ränge, um die Gruppe als solches am Leben zu erhalten. Solange *Alpha* Erfolg verspricht, ist dieser Rang für die Inhaber der *Gamma*-Position das Zentrum, der Fokus des Blickes (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER 2008, S. 51). *Alpha* ist der Kristallisationskern für *Gamma* (vgl. SCHINDLER 1971, S. 25).

Eine besonders wichtige Rolle spielt die Position *Omega*. Nach dem Modell von SCHINDLER besteht die Gruppe in ihrer Eigenständigkeit nur deren Existenz wegen. *Omega* übernimmt die Funktion des oben erwähnten Äußeren, an dessen Abgrenzung sich die Gruppe in ihrer Eigenständigkeit erhält. Dies ist meist negativ, kann aber auch Faszinierendes in sich bergen (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER 2008, S. 52). Solange das Gruppenziel gleich bleibt, ist diese Position verankert. Ein Wechsel ist dann möglich, wenn sich die Ziele der Gruppe ändern. Die Gruppenmitglieder *Gamma* manifestieren im Umgang mit der Position am Ende den Wunsch, wie sich *Alpha* der Außenwelt gegenüber zu verhalten hätte (vgl. SCHINDLER 1971, S. 25). „Gegenüber einem *Gegner* (G) liebt sich die Gruppe narzisstisch in dem in *Alpha*-Position befindlichen Individuum. Mit diesem identifizieren sich die in der *Gamma*-Position befindlichen Gruppenmitglieder, die sich ihrerseits zum Rang-Letzten der Gruppe, *Omega*, so verhalten, wie die Gruppe in ihren Fantasien träumt, daß *Alpha*

sich zum Gegner der Gruppe verhalten werde. Dies hat zur Folge, daß *Omega* sich mit *G* identifiziert, was gleichzeitig eine provokativ wirkende Ursache für den geschilderten dynamischen Ablauf ist.“ (SCHINDLER 1973, S. 31). Somit bleibt die für die Existenz der Gruppe notwendige Dynamik erhalten. Sollte in einer Gruppe eine der vier Positionen nicht besetzt sein, sind die Stabilität und der Fortbestand gefährdet.

Die Führung der Gruppe kann von jeder Position ausgehen (vgl. SCHINDLER 1971, S. 25f). Bei guten Bedingungen und Stabilität kommt diese von der Position *Alpha*. Sachliche Entscheidungen werden in Krisenzeiten wichtiger, dann übernimmt *Beta* die Führung. Bei Unselbstständigkeit der Gruppe übernimmt das Äußere *G*, die Gruppe wird also von außen beherrscht, dadurch wird *Omega* plötzlich stark. Sollten *Gamma*-Mitglieder am Ruder sein, wird die Sache unüberschaubar und führungslos (vgl. a.a.O. S. 26).

#### **4.6.2. Rollen im Gruppenfeld und der Begriff *Zentrale Person***

Das Phänomen der Rollen leitet sich aus der Theatersprache ab. Dort übernehmen Schauspieler Rollen und verkörpern diese. In der Gesellschaft ist es ähnlich: Der Einzelne wird über einen Status definiert, der von kulturellen Normen vorbestimmt ist. Erwartungen, Werte, Handlungen und Verhaltensweisen werden von einer bestimmten Rolle erwartet. Die Rollentheorie geht davon aus, dass einerseits bestimmte Muster von einer Person, die eine Rolle im sozialen System übernimmt, erwartet werden, andererseits weist sie darauf hin, dass der übernommenen Rolle ein Spiel- und Handlungsfreiraum gewährt wird. Schon in früher Kindheit lernt der Mensch den Umgang mit Rollen, es beginnt bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Mutter, später werden in einfachen Rollenspielen Verhaltensmuster eintrainiert. Als anschauliche Beispiele dienen das Kaufmannsladenspiel oder der Verkauf von Eisenbahnkarten. Ein Kind weiß weiters, wie sich ein Polizist zu verhalten hat und diesem gegenüber der Räuber, ganz leicht gelingt es Rollen zu tauschen und von einem Moment zum anderen die gute Seite mit der bösen Seite zu wechseln (vgl. SUNDEN o.A., S. 6ff).

Der Übernahme von Rollen kommt innerhalb des Gruppengeschehens eine große Bedeutung zu, da durch die Verteilung der Rollen Verwirrung vermieden wird. Das System ist insofern entlastet, da dadurch Positionen bezogen sind und eine

Beständigkeit gegeben ist (vgl. STAHL 2007, S. 302ff). „Wer eine Rolle übernimmt, trägt dadurch dazu bei, Erwartungssicherheit zu schaffen und die Komplexität des Gruppengeschehens für sich selbst und alle anderen zu reduzieren. Durch Rollenverteilung wird das Miteinander einerseits überschaubarer, stabiler, berechenbarer und andererseits beengter, ritualisierter und langweiliger. Rollenverteilung vermindert die Komplexität des Gruppengeschehens auf mehreren Ebenen gleichzeitig: Sie verleiht den Einzelnen eine personale Identität, sie macht die Kommunikation untereinander berechenbarer, sie sorgt für Stabilität des Gruppenfeldes, sie ermöglicht es, abstrakte Gruppenthemen zu personalisieren.“ (a.a.O., S. 303).

STAHL 2007 unterscheidet zwischen *psychologischer Rollen* und *gruppendynamischer Rollen*. Psychologische Rollen meinen das, was eine Person innerhalb des Gruppenfeldes verkörpert, den qualitativen und klimatischen Beitrag: „Welche Art von Zielen und Werten, welche Themen, Umgangsformen und Argumentationsweisen personifiziert dieser Mensch in seiner Gruppe, indem er das einer psychologischen Rolle entsprechende Verhalten zeigt?“ (a.a.O., S. 324). Die gruppendynamische Rolle wiederum zeigt den quantitativen Einfluss der Person auf das Gruppengeschehen bezüglich Ziele, Werte, Umgangsformen etc., die sie repräsentiert. Beispiele für psychologische Rollen sind etwa der *Clown*, der *Rebell* oder der *Eigenbrötler*. Bei den gruppendynamischen Rollen unterscheidet STAHL *Mitläufer*, *Außenseiter*, *Sündenbock* und *inoffiziellen Führer* (vgl. a.a.O., S. 324ff).

Zusammenfassend kann behauptet werden: Übernommene Rollen verlangen nach entsprechenden Verhaltensweisen. Die gleiche Person kann auf Grund des Gruppencharakters eine andere Rolle zugewiesen bekommen: In einer Gruppe den revolutionären Part, in der anderen den spießigen. Rollen in der Gruppe werden auch wegen der eigenen Familien- und Gruppengeschichte übernommen. Obwohl schon etwas älter, sei auf REDL 1978 verwiesen, der darauf hinweist, wie wichtig die Rolle der *zentralen Person* für das Gruppengeschehen ist. Dabei handelt es sich keineswegs um eine strukturell vorgegebene Hierarchie, sondern um eine gruppendynamische Besonderheit, durch die emotionale Vorgänge in der Gruppe geprägt werden. RAUH 2009 spricht hier von einer hilfreichen Typisierung der Führerschaft und Gruppenbildung um die *zentrale Person* (vgl. RAUH 2009, S. 17). REDL gibt 10 Musterrollen an: *The patriarchal sovereign*, *The leader*, *The tyrant*,

*Love object, The central person as object of aggressive drives, The organisator, The seducer, The hero, The bad influence, The good example* (vgl. REDL 1978, S. 104ff).

#### **4.7. Phasen der Gruppenentwicklung vom Entstehen bis zur Auflösung**

Gruppen laufen auf ihrem Weg zu einer produktiven Gemeinschaft, die Ziele verwirklichen kann, durch ein Muster von Phasen. Ähnlich der Entwicklung einer einzelnen Person von der Unselbstständigkeit über eine turbulente Pubertätszeit zum reifen Erwachsenen ist ein ähnliches Entwicklungsmuster zu beobachten (vgl. KÖNIG & SCHATTENHOFER 2008, S. 60).

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, dass Gruppen vom Beginn ihres Bestehens an bis zu ihrer Auflösung bzw. ihrem Wiederaufstehen ähnliche Prozesse der Produktivität aufweisen.

##### **4.7.1. Gruppenentwicklung als linearer Prozess**

Die gängigen Modelle der Gruppenentwicklung durchlaufen die gleichen Entwicklungsstadien.

Das angeführte System orientiert sich an WELLHÖFER (1993), welcher wichtige klassische Literatur – etwa LEWIN – integriert (vgl. a.a.O, 10ff). Weiters sei auf STANFORD 1977 verwiesen, der einen ähnlichen Verlauf aufzeigt. Für aufgaben- und zielorientierte Gruppen gelten diese Phasen der Gruppenentwicklung.

###### *Phase 1: Orientierung und Exploration*

In der ersten Phase geht es um ein Kennenlernen und Abtasten der einzelnen Mitglieder. Ängste beeinflussen das Gruppenverhalten. Das Verhalten bleibt noch unverbindlich und Ich-orientiert.

###### *Phase 2: Auseinandersetzung und Machtkampf*

Der Platz innerhalb des Gefüges muss gefunden werden, erste Rangordnungen entstehen. Konflikte treten auf und werden ausgetragen. STANFORD fügt davor eine Phase der Normen-Einführung ein, in der es darum geht, dass die Gruppe ihre Erwartungen definiert und klare Regeln entwirft.

### *Phase 3: Bindung und Vertrautheit*

Ein Wir-Gefühl entsteht und gibt der Gruppe Halt. Durch diesen neuen Beziehungsrahmen können sich die Mitglieder öffnen und einander anvertrauen. Die Sicherheit, die die Gruppe gibt, wird spürbar und erlebbar.

### *Phase 4: Differenzierung und Festigung*

Nun erlangt die Gruppe die Phase der Produktivität. Sowohl Sachaufgaben als auch das emotionale Miteinander bringen eine positive Entwicklung. Die Gruppe ist auf dem Höhepunkt ihrer Existenz. WELLHÖFER (1993) weist auf zwei Rollensysteme hin: Das eine konzentriert sich auf das Erreichen der gemeinsamen Ziele, das andere dreht sich um die emotionalen Dynamiken zwischen den Gruppenmitgliedern (vgl. a.a.O., S.10ff).

### *Phase 5: Abschluss und Neuorientierung*

Verschiedene Umstände können zum Ende einer Gruppe führen. Belanglosigkeit oder Fehlen von Zielen einerseits, andererseits auch eine zeitliche Befristung, etwa beim Ende von einer gemeinsamen Ausbildung. Hier ist anzuführen, dass dabei in produktiven Gruppen diese Phase sehr intensiv empfunden werden kann.

## **4.7.2. Gruppenentwicklung als zirkularer Prozess**

In einer Weiterentwicklung dieser Gedanken kommt STAHL 2007 zu der Ansicht, dass die Entwicklungsstufen der Gruppe nach dem linearen Modell immer wieder aufs Neue durchlaufen werden müssen und verstärkt damit die Idee des linearen Prozesses. Nach jeder Produktivitätsphase existiert ein Abschnitt des sich Neufindens des einzelnen Mitgliedes in der Gruppe, weiters sind die neue Auseinandersetzung seiner Ziele innerhalb der Gruppe und eine neue Klärung des Gruppenvertrages notwendig. Es wäre vermessen zu glauben, dass eine Gruppe, die sich bereits in einer sinnvollen Produktivität befunden hat, keine Erneuerung mehr braucht. Nach den linearen Modellen wäre ausschließlich die Beendigung der Gruppe als Alternative möglich. Der Kreislauf ist aber nicht ein Zurückkehren in das alte Muster, sondern baut auf die Gruppenerfahrung auf, ähnlich dem Festkreis im Laufe des Arbeitsjahres. Auch hier kommt man zu den gleichen Stationen (Feiertage), ist aber in seiner Lebenserfahrung reicher geworden (vgl. STAHL 2007, S. 47). Da STAHL auf das lineare Modell aufbaut, wird dieses als Grundlage aufgegriffen und in seiner Weiterentwicklung angeführt. Die Phasen schwimmen manchmal,

wechseln einander ab, werden auch verwischt und umgangen und nehmen unterschiedliche Zeitressourcen in Anspruch (vgl. a.a.O., 58ff).

### *(1) Forming – Phase des Einstiegs und des Findens*

Die Formingphase gibt der Gruppe ihre erste, einfache Struktur. Dabei wird gerne auf gesellschaftliche Konventionen zurückgegriffen, die jeder versteht und anwenden kann. Dazu gehören gewisse Sprachformulierungen, Kleidungs Vorschriften oder andere Umgangsformen. Wichtig sind die Ziele, die jeder einbringt und als offizielle Ziele klar formuliert. „Offizielle Ziele sind gewissermaßen der Anlasser, ohne den keine Gruppe in Gang kommen kann. Je klarer offizielle Ziele formuliert worden sind, desto leichter fällt es der Gruppe, sachlich in Fahrt zu kommen.“ (a.a.O., S. 65). Der erste *Gruppenvertrag* entsteht. Weiters ist für die Identitätsfindung der Gruppe bereits eine Abgrenzung nach außen wichtig. Wie im rangdynamischen Modell nach SCHINDLER angeführt, ist diese klare Grenzziehung enorm wichtig und identitätsstiftend. Die Gruppe kann nur existieren, wenn sie sich nach außen hin klar abhebt. Dabei sei auch auf das Figur-Hintergrund-Prinzip der Gestaltpädagogik verwiesen (siehe Kapitel 2). „Diese Abgrenzung (Separation) macht aus der losen Ansammlung von Menschen ein operativ geschlossenes System – eine Gruppe von Mitgliedern, die sich nun nach innen anhand der vordringlichen Ziele ausdifferenzieren kann.“ (a.a.O., S. 69). Darüber hinaus werden Verhaltensmuster, die die Gruppenmitglieder in anderen Systemen bereits erlebt haben, vorerst als Anhaltspunkte und Orientierungshilfen angewandt. Für die Gruppenentwicklung wiederum ist es aber notwendig ein Hier-und-Jetzt wahrzunehmen. Sind nun Ziele gefunden und formuliert, die Abgrenzung von anderen gelungen und die Zugehörigkeit geklärt, kann diese Phase im Gruppenentwicklungsprozess abgeschlossen werden.

### *(2) Storming – Phase der Auseinandersetzung und des Streites*

Der Beginn des Stormingverlaufs ist zumeist daran erkennbar, dass die ersten Gruppenmitglieder beginnen, sich klar zu positionieren und ihre Meinungen vor den anderen zu definieren, die individuelle Seite wird nach außen gekehrt. Es kommt zu den ersten Auseinandersetzungen. Dieser Abschnitt ist besonders wichtig, ein Vorschreiten ohne klare Auseinandersetzung funktioniert nicht, es würde eine Lähmung eintreten. Verschiedene Verhaltensmuster prägen diese Periode, da die

Angst vor Zurückweisung und Verletzung immer im Raum steht, gleichzeitig ist der Schritt nach vorne entscheidend dafür, ob die eigenen Ziele in der Gruppe greifen werden. Widersprüche kommen zum Vorschein, die Gruppe sucht nun den Blick nach innen, nachdem man sich im *Forming* nach außen hin abgegrenzt hat. Es geht ehrlich zu, man muss „Farbe bekennen“. Nun geht es daran, Trennendes zu erkennen und Gemeinsames zu schärfen. Durch diese gewonnene Klarheit kommen in dieser Phase wichtige Strukturen zum Vorschein: Themen werden sichtbar, Beziehungen geschärft, Ziele formulierter wiedergegeben und Störungen, die im Hintergrund liegen, aufgearbeitet. Der Abschnitt kann in Ambivalenz dazu für den Einzelnen äußerst schmerzlich verlaufen, da die Positionsfindung verletzend sein kann. Sollte in dieser Phase vermieden werden, klare Auseinandersetzungen zu führen, nimmt die latente Angst, die jeder aus seiner Lebensgeschichte mitbringt, eine entscheidende Rolle ein, die krankmachend und destruktiv ist. Für ein gelungenes *Storming* wird angeführt: Klarheit, Streiten um die wichtigen Themen, keine Verwechslung von Sach- und Beziehungsebene, Unterscheidung von Verständnis und Einverständnis u.a. STAHL erklärt im Detail, wie gruppenspezifische Konflikte Ausdrücke der eigenen Befindlichkeiten sein können. Im *Storming* treten innere Konflikte nach außen. Eine eigene Meinungsunklarheit tritt dann nach außen, wenn ein Gruppenteilnehmer ein Extrem vertritt. Um die innere Ausgewogenheit zu wahren, wird nun klar Partei für die andere Position bezogen, obwohl man selbst viel ausgewogener denkt oder fühlt. Durch solche Ambivalenzexternalisierungen, Projektionen und Übertragungen werden seelische Konflikte nach außen getragen (vgl. a.a.O., S.110f). Das Ziel für ein gutes Vorankommen der Gruppe in ihrer Entwicklung ist ein konstruktives *Storming*: „Es geht im Verlauf eines konstruktiven Stormings immer weniger darum, wer Recht hat oder wer auf der Seite der Wahrheit steht. Im Idealfall stehen sich schlussendlich nicht vereinbare und festgemauerte Positionen gegenüber, sondern Parteien mit ihren nachvollziehbaren Interessen, die in den Normingverhandlungen respektvoll gegeneinander abgewogen werden können.“ (a.a.O., S. 114). Ist mühevoll ein Konsensbewusstsein entstanden, läuft die Gruppe in die Periode des Normings über, dort, wo das Erstrittene vertraglich festgehalten wird. Auch das, was nicht zusammengeführt werden konnte, ist Teil der Stormingphase und darf nicht verwischt werden.

### (3) *Norming – Phase der Regelung und des Übereinkommens*

In diesem Abschnitt beginnt die Gruppe ihre erstrittenen Ergebnisse in klare Regeln zu fassen, im Mittelpunkt steht der Gruppenvertrag, die Vereinbarungen nehmen Gestalt an. Im Vergleich zur Lebensgeschichte des einzelnen Menschen ist nun die „Pubertät“ und Sturm-und-Drang-Phase beendet, es beginnt das Erwachsenenalter der Gemeinschaft, Illusionen verschwinden, das Machbare und Mögliche steht im Mittelpunkt. Das „Gewitter“ ist vorbei, die Luft nun rein. „Die Gruppe muss Vereinbarungen treffen, wie sie unter Berücksichtigung des Trennenden am Gemeinsamen weiterarbeiten kann.“ (a.a.O., S. 128). Nun ist es besser, Ziele so zu formulieren, dass sie klar auf dem Tisch liegen (*öffentliche* Ziele) und nicht im Verborgenen entstehen, so kann der gemeinsame Nenner der Gruppe benannt und formuliert werden. Ein *Wir* entsteht, weil das Gemeinsame formuliert wird, man kann von einer aufkommenden Identität der Gruppe sprechen. Das einzelne Mitglied kann nun in Klarheit erkennen, woran es ist. Welche Ziele, die es selbst mitbringt, sind auch die Ziele der Gruppe? Wo sind seine Position und die Rolle, was bringt ihm die Gruppe? Im *Zielpool* kristallisieren sich Ziele mit unterschiedlicher Wertigkeit heraus. Dienlich sind Metaregeln, die in einer Hierarchie an oberster Stelle stehen und unantastbar sind. In dieser Phase entstehen demokratische, aber auch gegensätzliche Strukturen: Wer entscheidet (einer für alle, jeder für sich, einige für alle, alle für alle)? Was wird gesucht (Mehrheit, Konsens oder Minderheitsakzeptanz)? Welche Mehrheiten gelten (relative, absolute Mehrheit, Zweidrittelmehrheit)? Hier wird ersichtlich, ob die Stormingphase noch nachhängt und ob offene Konflikte nach wie vor im Raum stehen. Sollte dies so sein, kommt es in Folge zu unbrauchbaren Widerständen, die offen oder verdeckt auftreten. Es können auch sogenannte *Normingtabus* auftreten, die für die Entwicklung klarer Regeln hinderlich sind, andererseits aber Sicherheit geben (vgl. a.a.O., S. 142ff). Diese Phase ist besonders für zwanghafte Personen von enormer Bedeutung. Je klarer die Normen formuliert werden, desto sicherer sind die aufgehoben und verankert. Bedenken, die herausgearbeitet werden, Kompromisse, die angenommen sind, festgehaltene Absprachen bringen deutliche Strukturen, die für ein förderliches und produktives Arbeiten notwendig sind (vgl. a.a.O., S. 150ff). Je klarer die Normingphase verläuft, desto ertragreicher wird die anschließende Arbeitsphase.

#### *(4) Performing – Phase der Arbeit und der Leistung*

„Das Performing ist die Arbeitsphase der Gruppe, in der sich durch das Miteinandertun aus der Vereinbarungsstruktur die Kooperationsstruktur entwickelt.“ (a.a.O., S. 154). „Jetzt kommt die ‚wirkliche‘ Arbeit – eine Zeit des Miteinandertuns, des Einanderunterstützens, des Voneinanderlernens und des Gemeinsam-etwas-Schaffens.“ (a.a.O.) Gleichzeitig entwickelt sich die Gruppe aber auch in ihren Strukturen weiter, ein System steht niemals still. Solang diese Weiterentwicklung im Rahmen der Abmachungen des *Normings* bleibt und nicht allzu abweicht, bleibt dies keine Belastung, kleine Erweiterungen der Regeln sind möglich und auch sinnvoll. Die Gemeinschaft kann in dieser Phase „erlebt“ werden, sie ist in ihrer Blütezeit, ein Abschnitt von Sinn und Lebensfreude. „Die Gruppe erlebt im Performing ihre Erfolge und Misserfolge bzw. den Sinn und Unsinn des Miteinanders.“ (STAHL 2007, S. 158)

#### *(5) Re-Forming – Phase der Bilanz, Veränderung und Orientierung*

In den klassischen, einem linearen Prozess folgenden Gruppenentwicklungsmodellen tritt als fünfte Stufe die Phase der Gruppenauflösung ein. Damit wäre folgendes Szenario gegeben: Eine Gruppe, die einmal den Performingabschnitt erreicht hat, verweilt auf Dauer in diesem bis eine Auflösung eintritt. STAHL 2007 erweitert nun das Modell um eine Orientierungsphase, die wiederum zum Einen die Ablösungsphase aufhebt (die Auflösungsphase verbleibt als Sonderform des *Reformings*) und zum Zweiten die Ausgangslage für das neue Durchlaufen der ersten Stufen (Forming – Storming – Norming – Performing) darstellt. Damit ist aus einem linearen Modell ein zirkulares entstanden, das der Gruppe die Möglichkeit bietet sich immer wieder aufs Neue zu finden und sich gestärkt in einer Arbeitsphase wiederzufinden.

In dieser Bilanzphase tritt das selbstverständliche Gruppengefüge wieder in den Hintergrund, die einzelnen Mitglieder blicken auf ihr eigenes Befinden, ihre eigenen Ziele und Absichten. Es stellen sich folgende Fragen: Hat für mich ein Verbleiben in der Gruppe Sinn? Inwieweit konnte ich meine Ziele in dieser Gruppe verwirklichen? Habe ich meinen Platz gefunden, passt meine Rollenstruktur? Nun gilt es die erlebten Erfahrungen einer Analyse zu unterziehen. Deshalb ist diese Phase im Idealfall eine begleitete, etwa durch einen externen Coach. „Nach der gelegentlich hektischen Zeit des Miteinandertuns braucht es nun einen Moment des Innhaltens, Zurückschauens und Sichneuorganisierens, des Miteinanderbilanzierens und

Sich austauschen angesichts gemachter Erfahrungen und eingetretener Veränderungen.“ (a.a.O., S. 169). Für den Fall eines Lehrerkollegiums könnte eine pädagogische Konferenz oder ein SCHILF-Seminar dafür den Rahmen geben. Da in diesem beruflichen Umfeld durch den langen unterrichtsfreien Sommerabschnitt schon von selbst eine Zäsur vorgegeben wird, tritt mit dem Schulbeginn im Herbst jährlich eine neue Arbeitsphase ein. Neue Kolleginnen und Kollegen finden sich in der Lehrergruppe ein, die Schülerstruktur hat sich verändert, die motivatorische und emotionale Veränderung der Gruppenmitglieder provozieren einen neuen Abschnitt. Diese Chance sollte nicht vertan werden.

Reformingphasen können sehr kurz sein, wenn die Gruppe schnell merkt, dass die Arbeit gut von statten geht und damit erkennt, dass alles beim Alten bleiben kann. Die Mitglieder gehen besonders gestärkt zurück in die Arbeitsphase, ein neues Forming, Storming und Norming muss daher nicht eingegangen werden. Sollten allerdings Neustrukturierungen nötig sein, gilt es, das Reforming wirklich als solches zu sehen, das heißt, dass in die Breite gegangen wird, bilanziert und analysiert wird. Konflikte und Entscheidungen sollten in dieser Phase keinen Platz haben. „Es wird lediglich gesammelt, die Grundhaltung ist eher meditativ-betrachtend als wertend oder vorwärtsdrängend. Die dabei gezeigte Variationstoleranz, die Bereitschaft, unterschiedliche Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Bedürfnisse und die damit verbundene Destabilisierung der Gruppe vorübergehend zu ertragen, ist ein zuverlässiger Indikator für die Stärke der Gruppe und maßgeblich für ihre Anpassungsfähigkeit. Nur, wenn sich die Unterschiedlichkeit der individuellen Bilanzen und die damit einhergehende Variationsbreite wirklich entfalten darf, besteht berechtigte Hoffnung, dass die Gruppe ihren Erfahrungsschatz weitgehend ausschöpft und den Zielpool erfolgversprechend umstrukturiert, bevor sie die nächste Arbeitsphase ansteuert.“ (a.a.O., S. 174).

Die einzelne Person in der Gruppe hat nun ihre Rückbesinnungsphase auf selbst gesteckte Ziele und die eigene Situation in der Gruppe. Zumeist ist dies mit einem Schritt zurück, mit einem Rückzug verbunden. Von einer gewissen Distanz aus kann es zu einer neuen Rollenfindung kommen. Daraus ergibt sich ein emotionales Unwohlbefinden, da beim Bilanzieren eine gewisse Nüchternheit zutage tritt. „Auf die Entfremdung und die Besinnung folgt die Wiederbegegnung.“ (a.a.O., S.180). Manche Komplikationen können einem gelungenen Reforming im Wege stehen: Hier weist STAHL auf Phänomene wie Hast, Oberflächlichkeit, Versachlichung, Flucht ins

Performing (wir haben viel zu tun!) oder in die Nostalgie (Reforming als eine Art „Kameradschaftstreffen“) hin (vgl. a.a.O., S.180 ff).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Für den Prozess der Lehrerkollegien ist das zirkulare Modell von Wichtigkeit: Die Produktivitätsphase wird im Idealfall immer wieder einer Bilanz unterzogen, neue Ziele werden überlegt, eine Streitkultur entwickelt. Der symbolische Vergleich mit einem Ablauf des Arbeitsjahres sticht insofern ins Auge, da gerade ein Schuljahr nach gewissen zeitlichen Mustern verläuft und Resümeephasen durchaus – im Idealfall – für die Gruppenemotion am Standort Schule zweckmäßig wären.

## **5. Das Phänomen Gruppe in der Lebens- und Arbeitswelt Schule**

Die Komplexität des Arbeits- und zunehmend auch Lebensraumes Schule beinhaltet ein großes Feld für Gruppensituationen, -abläufe und -dynamiken (vgl. TSCHIRA 2005, S. 167ff et al.). Darin werden Gruppenmuster unterhalb der Schülerinnen und Schüler, innerhalb der Klassen und weiters die Gruppensituationen Lehrerin/ Lehrer-Klassengefüge angeführt. Fast gänzlich fehlt, wie bereits in der Einleitung der Arbeit erwähnt, der Blick auf die Gruppensituation der Lehrerinnen und Lehrer untereinander. In der Welt der Schule muss dies jedoch zunehmend thematisiert werden. Zum Einen gilt es, aktuelle Erkenntnisse der Gruppenforschung auf alle Gruppen, also auch Lehrergruppen, anzuwenden, zum Zweiten bringen neue Anforderungen an die Schule auch Auswirkungen auf die Gruppensituationen. Dies wird in diesem Kapitel angeführt.

### *(1) Lehrerinnen und Lehrer sind durch ihren Beruf gruppenerfahren*

Die Grundidee, dass Lehrerinnen und Lehrer nebeneinander arbeiten und schlussendlich wenig bzw. gar nichts miteinander zu tun haben müssen, schwindet zunehmend. Auch ein Arbeiten, das nicht immer unmittelbar im gleichen Raum stattfindet, ist ein gemeinsames Arbeiten. SCHRATZ 2010 spricht von einem zunehmenden „Weg vom ‚Ich und mein Unterricht‘ zum ‚Wir und unsere Schule‘ (SCHRATZ 2010, S. 105). Bereits erwähnt wurde, dass die Verhaltensmuster innerhalb der Gruppen von der eigenen Gruppengeschichte aus (Familie, Kindheit und Jugend) (mit)geprägt sind, die gegenwärtigen Rollenmuster wirken ebenfalls in die verschiedenen Gruppensituationen hinein. Eine Lehrerin, die im Umgang mit

Schülergruppen besonders autoritär agiert und eine übertriebene Hierarchie vorgibt, wird sich eventuell entsprechend im Lehrerkollegium verhalten, der Umgang mit Vorgesetzten wird in der Regel in diesem hierarchischen Denken erfolgen, von partnerschaftlichen Lehrern bei Schülerinnen und Schülern werden ähnliche Verhaltensmuster im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen zu erwarten sein.

### *(2) Vermehrte Anwesenheit bringt Verstärkung der Beziehungen*

Der Lernort Schule verändert sich: Waren es bis vor einigen Jahren eher ideologische und politisch motivierte Streitereien, die über Sinn und Unsinn von ganztägigen Formen der Bildungseinrichtungen diskutierten, sind es nun gesellschaftliche Entwicklungen, die solche Überlegungen unentbehrlich machen. Auf Grund der Tendenz, dass beide Elternteile, sofern vorhanden, berufstätig sind, und weiters sehr viele Kinder von Alleinerzieherinnen großgezogen werden, wird aus dem traditionellen Lernort Schule immer mehr eine Welt, in der die Kinder auch ihre Freizeit verbringen. Dies hat Auswirkungen auf das Arbeitsleben der Lehrerinnen und Lehrer, da sie dadurch Kinder auch am Nachmittag unterrichten und betreuen. Das gemeinsame Leben rückt vielmehr in den Vordergrund. Dies hat auch Auswirkungen auf die Gruppensituation der Lehrerinnen und Lehrer untereinander. Wird mehr Zeit am Arbeitsplatz verbracht, verstärken sich auch die Beziehungen zueinander, Teamarbeit wird intensiver, aber auch (zwischen-)menschlicher. Wenn Schulformen ganztägig werden (und schon sind), kommt niemand umhin, engstirniges Einzelgängertum abzulegen.

### *(3) Schulentwicklung vor Ort provoziert Intensivierung der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen*

Moderne Schulentwicklung geht davon aus, dass Schulqualität nicht von außen kommt, sondern vor Ort geleistet werden muss, da die Rahmenbedingungen an den verschiedenen Standorten unterschiedlich sind und grundsätzlich demokratische Erziehung nur gelingen kann, wenn Demokratie in der Schule auch gelebt wird. Durch die intensive Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer, dem gemeinsamen Entwickeln von Schulcurricula entsteht Schulqualität (vgl. SCHRATZ & WESTFALL 2010, S. 29). Darüber hinaus ist erkennbar, dass ein „klassischer Input von oben“, wie Schule zu funktionieren hat, keinen nachhaltigen Erfolg bringt. Wenn aber gemeinsam die Schulentwicklung vorangetrieben wird, ist dies möglich. Das bedingt und ermöglicht einen intensiven Gruppenprozess der Mitglieder der einzelnen Kollegien untereinander, was gruppenspezifische Abläufe nach sich zieht und

teilweise an die Oberfläche bringt, wovon der/die einzelne Lehrer/in früher leichter Abstand genommen hat.

#### *(4) Historische Hierarchien innerhalb der Kollegien verlieren an Bedeutung*

Althergebrachte Berufstitel für Lehrerinnen und Lehrer (z.B. Oberstudienrat, Schulrat, Volksschuloberlehrer etc.) lassen eine klar hierarchisch strukturierte Berufswelt von früher erahnen. Erzählungen älterer Kollegen betätigen dies: Eine Ordnung, die beinahe militärischen Rängen gleichzusetzen war, bestimmte die Hierarchie des Lehrerkollegiums und war als solche akzeptiert. Vor allem das (Dienst-)Alter legte Vieles klar fest, da von Seiten der gesetzlichen Wertigkeit ansonsten eine Gleichstellung gegeben war. Darüber hinaus gab es vereinzelt Wertigkeiten etwa durch das Geschlecht, die Unterrichtsfächer etc. Die Distanz, die neuen Mitgliedern entgegengebracht wurde, war sinnbildlich durch das klare „Sie-Wort“ erkennbar.

Diese Strukturen sind überlaufen und kaum aufrecht zu erhalten. Die Praxis zeigt, dass junge Kolleginnen und Kollegen sofort davon ausgehen mit den anderen das Du-Wort zu pflegen. Man spricht von flachen Hierarchien. Dies hat wiederum zur Folge, dass es im Gruppenfeld Lehrerkollegium schneller zu Gruppendynamiken kommt, da die Rollen weniger vorgegeben sind als früher. Junge Kolleginnen und Kollegen haben es leichter in Führungspositionen zu drängen (oder in diese hineingedrängt zu werden), die Situation wird ehrlicher und offener. Damit verbunden ist auch der Umgang und die Rolle des/der unmittelbar vorgesetzten Schulleiters/ -leiterin. Auch dieser kann in der heutigen Zeit nicht mehr von einem automatischen Respekt ihm gegenüber ausgehen. Dies muss er/ sie sich erarbeiten. Ein Chef/ eine Chefin kann Teil der Gruppen sein (als Führende/r, aber auch in einer anderen Gruppenrolle), kann aber auch gruppendynamisch betrachtet ein/e Außenstehende/r sein. Die vorgegebene Struktur durch die Gesetzlichkeit ist nicht gleichzusetzen mit der Struktur von Gruppen im Sinne der Gruppendynamik.

### **5.1. Relevante Methoden für die Begleitung von Lehrergruppen**

Nach dem Blick auf die theoretischen Hintergründe von Gruppen, die Abläufe in Gruppenprozessen und damit auch in Lehrerkollegien verständlich machen, sei nun der Blick auf Methoden gerichtet, die für das gemeinsame Arbeiten und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern hilfreich sind. Dies geschieht praxisbezogen, wobei auch die Grundlagen angeführt werden. Der Gestaltpädagogik und den

Gruppenprozessen entsprechend, werden vor allem Methoden vorgestellt, die latente Prozesse thematisieren und sich mit zwischenmenschlichen Abläufen beschäftigen, die zielgerichtet auf ein positives gemeinsames Wirken abzielen.

### **5.1.1. Soziometrie und Soziogramm**

Diese Methode der Gruppendarstellung eignet sich um eine momentane Bestandsaufnahme einer Gruppe Gestalt werden zu lassen. Durch das Sichtbarwerden der Beziehungen der Teilnehmer zueinander können die Gruppenmitglieder weitere Schritte folgen lassen. Das Soziogramm als Teil der Soziometrie geht auf Jacob Levy MORENO, einem österreichisch-amerikanischen Arzt zurück. Dieser war in seiner Jugend von den Abläufen in Stegreifaufführungen so angetan, dass er in Folge begann, daraus Ideen und Erkenntnisse für die Analyse von Gruppenabläufen zu gewinnen. MORENO gilt als Schöpfer des *Psychodramas*, eine Methode, die langfristig in der Gruppenpsychotherapie und der Gestaltpädagogik ihre Vollendung findet. Er selbst definiert die *Soziometrie* als einen mathematischen Zugang zu den psychologischen Eigenschaften der Bevölkerung. (vgl. BLASSNIG, NOISTERNIG & SCHANDL 2009, S. 8). MORENO entwickelte Erhebungstechniken, „um Gruppenkonstellationen zu erfassen, die das Gruppenklima, die Dichte der Zusammenarbeit, Positions- und Rollenverteilung, Einfluß und Macht in Gruppen mitbestimmen. Soziometrische Erhebungen erfassen vor allem die Wirkung von Gefühlsbeziehungen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Gruppe, die von Anziehung und Abstoßung verursacht sind und vielfach von den Gruppenmitgliedern nicht bewusst ablaufen.“ (FREUDENREICH 1986, S. 81). Die Grundannahmen, von denen MORENO ausgeht, sind die Annahmen, dass Gemeinschaften dynamisch sind, dass das Gruppenleben auf Vertrauen in die anderen aufbaut und dass Spontaneität und Kreativität den menschlichen Fortschritt als treibende Kraft vorantreiben (vgl. BLASSNIG u.a. 2009, S. 6).

Die soziometrischen Analysen werden in drei Schritten (Erhebungs-, Darstellungs- und Auswertungstechniken unterteilt (vgl. FREUDENREICH 1986, S. 82ff). Befragungen, Fragebögen, Beobachtung etc. können zum Einsatz kommen (vgl. BLASSNIG u.a. 2009, S. 21f).

Auf eine genauere Beschreibung dieser umfangreichen Forschungsmethoden wird im Detail verzichtet, da dies den Rahmen sprengen würde. Auf folgende Punkte sei aber auf einen sinnvollen Einsatz in Lehrerkollegien verwiesen:

Ein Soziogramm kann *strukturanalytisch* (stellt das ganze Gruppensystem dar) und *positionsanalytisch* (setzt den Fokus auf eine/n ProtagonistIn) dargestellt werden.

Ein Soziogramm ist eine Momentaufnahme und kann nicht die ständige Dynamik aufzeigen.

Soziogramme werden auch gerne vereinfacht angewandt, etwa mit der Methode eines Münzsoziogrammes (vgl. HÖFER 1997, S. 167f). Dies hat den Vorteil, dass der Vorgang auf einer symbolhaften spielerischen Ebene bleibt und bei den TeilnehmerInnen keine Hemmungen aufkommen lässt.

### **5.1.2. Gruppensupervision**

Auch die Methode der Supervision kann für Gruppen zweckmäßig sein. Während der Begriff *Supervision* ein relativ neuer Terminus ist, kann ähnliches Begleiten von Mitmenschen schon in der Geschichte erkannt werden. Eine Art Grundstufe der kollegialen Supervision, eine gewissenhafte Zurechtweisung finden wir in der Antike (*syneidesis*), der alttestamentliche NATHAN berät unterstützend und kritisch seinen König DAVID, der biblische PAULUS schreibt von gegenseitiger Ermahnung und Zurechtweisung, Kaiser MARC AUREL rät zur kollegialen, brüderlichen Beratung als Sache einer guten Gemeinschaft (vgl. HÖFER & STEINER 2004, S.18). In besonderen Situationen bedarf es eines richtigen Fachpersonals, das neutral und kritisch aus einer gesunden Distanz heraus fundierte Supervision leistet. Im Gegensatz zu herkömmlichen Gesprächen mit wohlgemeinten Ratschlägen ist Supervision eine professionelle und effiziente Hilfestellung, deren Grundlagen theoretisch klar definiert sind (vgl. TEMPL 1997, S. 288). Supervision wird im Bereich der Lehrerkollegien aber nur in seltensten Fällen genutzt. Das Sichöffnen vor den unmittelbaren Kolleginnen und Kollegen ist scheinbar ein zu großer Schritt. Vielmehr sind es Gruppensupervisionen in der Gruppe mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen, die angeboten und gerne genutzt werden. So hatte beispielsweise das Religionpädagogische Institut der Erzdiözese Wien über Jahre hinweg Supervisionsangebote für Lehrerinnen und Lehrer im Fortbildungsprogramm. Supervision bringt verschiedene kritische Berufssituationen zur Sprache, richtet den

Blick in die Zukunft und versucht konstruktive Lösungsvorschläge anzubieten. Dadurch wird präventiv ein Ausbrennen verhindert, durch das Überwinden von Kritischem wird zu einem positiven Gruppenklima beigetragen, was zu einer Weiterentwicklung der Schule führt (vgl. TEML 1997, S. 286). Supervision muss unter den Probandinnen und Probanden auf gleicher hierarchischer Ebene erfolgen, ist kein schneller Weg des Lösungsfindens und versteht sich im Gegensatz zur Therapie als Beitrag zur Psychohygiene. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gestärkt und ermutigt ihr Potential zu aktivieren (vgl. ZEIER 1996, S. 207ff). Supervision kann (auch) für Lehrergruppen Folgendes bewirken (vgl. TEML 1997, S. 288):

- Schulung von Kommunikationsmustern: aktives Zuhören und Eingehen auf den/die Gesprächspartner;
- Verbesserung des Arbeitsklimas, da geschult wird, Konflikte Gestalt werden zu lassen und aktiv zu lösen;
- Solidarität, da Probleme als gemeinsame Sache erkannt werden;
- Erweiterung der persönlichen Kompetenzerweiterung im sozialen Bereich, um positive Auswirkungen innerhalb der Gruppe zu zeigen.

### **5.1.3. Themenzentrierte Interaktion (TZI)**

Ruth COHN entwickelte ein spezielles, ganzheitlich orientiertes Modell um Gruppenabläufe zu verstehen bzw. zu analysieren. Im Hintergrund stehen Ideen der Humanistischen Psychologie und der Gestalttherapie und -pädagogik. COHN weist auf die zunehmend erforderlichen therapeutischen Personen im Schulbetrieb hin, gleichzeitig hinweisend, dass die TZI therapeutisch-pädagogisches Handeln, aber keine Therapie wäre (vgl. KLEMMER 2001, S. 109). Geprägt von Erkenntnissen aus der Gruppendynamik, ist die TZI in erster Linie eine für Gruppen sinnvoll anwendbare Methode. Sie hat zum Grundsatz, dass nicht nur das eigentliche Thema beachtet werden soll, sondern auch die Emotionen der Teilnehmer als Einzelpersonen, und auch als Gemeinschaft. Wie drei gleichwertige Eckpunkte eines Dreiecks entsteht eine Dynamik zwischen dem *Ich* (die autonom handelnde Person), dem *Wir* (die in Interaktion stehende Gruppe) und dem *Es* (Aufgaben und Ziele). Im Hintergrund steht der *Globe*, die Welt, das Umfeld (vgl. MATZDORF 2001, S. 333ff). Eine

Ausgewogenheit dieser TZI-Faktoren ergibt die *dynamische Balance* (vgl. a.a.O., S. 369f).

Auf diesem Hintergrund ist ein vernünftiges und zielbringendes Interagieren in einem Lehrerkollegium möglich. Mit der TZI ist weniger ein fixes Meeting gemeint, vielmehr sind es zu beachtende *Postulate*, die dem gemeinsamen Handeln zu Grunde stehen. Schon ein Einzelner kann damit positiven Einfluss nehmen. Diese Grundregeln lauten (COHN zitiert nach a.a.O., S. 354ff):

„Sei deine eigene Chairperson!“

Damit ist gemeint, dass der Mensch als autonome Person agiert, sein Handeln selbst auf sein Können und seine Grenzen bezugnehmend steuern soll.

„Störungen haben Vorrang!“

Diese gilt es zu bewältigen. Ist das gegeben, ist ein Weiterkommen möglich.

Für Lehrerkollegien provozieren diese beiden Grundsätze eine Toleranzhaltung, ein Entgegenkommen und ein bewusstes Erspüren der Emotionen in der Gruppe.

Dazu spielen noch weitere Grundsätze eine wesentliche Rolle: Bezug zu eigenen Gefühlen haben und diese wahrnehmen, lebendig sein, Selbstverantwortung tragen, den Menschen als Geist, Körper, Seele – System erkennen etc. (vgl. OSWALD 2001, S. 11f).

#### **5.1.4. Systemische Aufstellungsmethoden**

Eine Methode, welche die Erkenntnisse der Gruppenforschung in die Tat umsetzt, ist das Aufstellen von Gruppensystemen. In der einfachsten Form heißt das, dass aktuelle Gruppensysteme, meist unter Anleitung eines Coaches oder eines Therapeuten insofern aufgestellt werden, dass die Protagonisten auf einem begrenzten Raum ihren Platz finden, und zwar primär mit dem Blickpunkt auf die Position der anderen Mitglieder und der jeweiligen Nähe oder Distanz zu diesen. Während bei einem Soziogramm in der Regel der Arbeitende subjektiv die Position der anderen fixiert, ist bei der Aufstellungsarbeit eine große Dynamik im Spiel, da jeder Teilnehmer in Bewegung sein kann. Somit kommt es zu einer Verdichtung der Emotionen, woraus Erkenntnisse gewonnen und Schlüsse gezogen werden können. Die Ideen der Aufstellungsarbeit kommen aus der *systemischen Familientherapie* (vgl. TSCHIRA 2005, S. 249). Im Hintergrund steht die eigene Familien- und Lebensgeschichte, deren Muster sich immer wieder im aktuellen Gruppenverhalten

manifestiert. Das geht sogar so weit, dass systemische Therapeuten postulieren, dass ungelöste Konflikte der gruppensystemischen Erfahrung Grundlage für körperliche Symptome sind. Systemische Aufstellungsarbeit ist lösungsorientiert und hat zum Ziel, Ressourcen zu aktivieren, die dem Protagonisten weiterhelfen (vgl. TSCHIRA 2005, S. 254). Durch das Sichtbarwerden der alten Familienstrukturen werden Schlüsse auf das gegenwärtige Gruppenverhalten gezogen. Eine auf das Gruppenverhalten positiv auswirkende Erkenntnis ist, dass Verantwortung immer im Blick nach vorne geleistet werden kann, niemals mit dem Blick zurück: Das Verantwortungsgefühl, das für ältere Generationen im Hintergrund geblieben ist, wird aufgelöst und hat zur Folge, dass die neuen Systeme, in denen man gegenwärtig ist, freier und bewusster erlebt werden. Eine extreme, und durchaus ambivalent aufgefasste (vgl. SANTER 1999, S. 17ff) Form des Aufstellens geht auf Bernd HELLINGER zurück, bei dem Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer in die Rolle der Familienmitglieder des aufstellenden Protagonisten schlüpfen und in dieser Situation als diese Personen ihre emotionale Befindlichkeit und auch das körperliche Empfinden verbalisieren. Die Teilnehmer fühlen gleichsam als diese Personen und geben dem Therapeuten damit aussichtsreiche Rückmeldung, woraus dieser aufgrund seiner systemischen Kompetenz Rückschlüsse für den Protagonisten schließen kann. „Es ist müßig, erforschen zu wollen, wodurch die aufgestellten Personen solch fremde Gefühle übernehmen und ausdrücken können. Bert HELLINGER versucht nicht, dies zu ergründen. Erfahrene Therapeuten sprechen von einem ‚Feld‘, welches existiert, welches auf diese Weise befragt werden kann und über Gefühle Auskunft gibt.“ (MESSERKLINGER 1999, S.11). Als Kritikpunkt gilt, dass bei HELLINGERS Methode Diffuses mitschwingt (vgl. TSCHIRA 2005, S. 266), positiv zu erwähnen ist, dass solche Aufstellungsmethoden Klienten monate- und jahrelange Therapiesitzungen ersparen können, immer mit einem Lösungsbild abschließen und als Grundlage für gelungenes Gruppenverhalten verwendet werden können (vgl. etwa SANTER 1999, S.17). In Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerteams mit externen Fachleuten kommen Aufstellungsmethoden häufig zur Anwendung.

#### **5.1.5. KTC – Kollegiales Teamcoaching**

Diese äußerst fruchtbare und praxisnahe Methode der Begleitung von aktuellen Themen bzw. Problemen von Kolleginnen und Kollegen ist ein wesentlicher

Bestandteil der Leadership Academy des bmukk (Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur) und von Wilfried SCHLEY entwickelt (vgl. SCHLEY u.a. 2010, S. 80 ff). Es handelt sich um eine „(...)professionelle Methode der kollegialen Beratung.“ (a.a.O., S.11)

Eingebettet zwischen Personenblick und Systemblick wird in einer Kleingruppe von 5-6 Personen ein Problemfall einer Akteurin/ eines Akteurs behandelt. Die anderen TeilnehmerInnen haben beim Ablauf festgelegte Funktionen als ModeratorIn, SchreiberIn, Coach bzw. ProzessbeobachterIn. Nachdem die Akteurin/der Akteur ihr/ sein Anliegen erklärt und erläuternde Fragen der Gruppe geklärt hat, zieht sie/ er sich hinter eine Trennwand zurück und lauscht der Konferenz der Coaches. Die anderen GruppenteilnehmerInnen beraten Eindrücke, Hypothesen, Bilder, Gefühle und Impulse und finden nach ihrer Beratung ein Schlüsselthema, das das Beratungsergebnis verdichtet widerspiegelt. „Dieses Schlüsselthema kann als eine Vision einer möglichen Zukunft der Akteurin/ des Akteurs verstanden werden. Es zieht den Entwicklungsprozess nach vorne, energetisiert ihn mit den bis dahin ungelebten Potentialen der Akteurin/ des Akteurs und baut Spannung auf.“ (SCHLEY u.a., ohne Angabe). Im sogenannten Lösungsraum bzw. der Ideenwerkstatt werden für die Akteurin/ den Akteur entsprechende Strategien entworfen. Dies alles wird von der Schreiberin/ dem Schreiber auf Flipchart protokolliert. Im Anschluss kommt die Akteurin/ der Akteur wieder hervor und gibt Feedback zum Verlauf des KTCs. Der Akteur/ die Akteurin bekommt abschließend die Mitschriften ausgehändigt und wird dadurch gleichsam an die Eigenverantwortung erinnert. Es folgt noch eine kurze Prozessreflexion, damit wird der Verlauf auch distanziert analysiert.

## **5.2. Konkrete Entwicklungsschritte für Lehrerkollegien**

### **5.2.1. Kollegialität als Voraussetzung für gelungene Gruppendynamik**

Ein im Hintergrund immer wieder durchkommendes Phänomen im Gruppenumgang ist die Kollegialität. Diese ist entscheidend für gelungene Gruppenprozesse, gleichsam das Fundament. Ist Kollegialität vorhanden, ist ein gelungenes Zusammenarbeiten im Team möglich. Kollegialität ist aber nicht ausschließlich ein Begriff, sondern ein klar zu definierendes Phänomen, das im Professionalisierungsprozess von Lehrerteams eine entscheidende Rolle spielt. Für

die universitäre Arbeitsgruppe EPIK, die sich Entwicklung von Schule und Gestaltung von Unterricht zum Ziel setzt, ist Kollegialität ein entscheidender Teil im *Domänenmodell*. (vgl.

[http://epik.schule.at/index.php?option=com\\_content&task=view&id=16&Itemid=63](http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=63)).

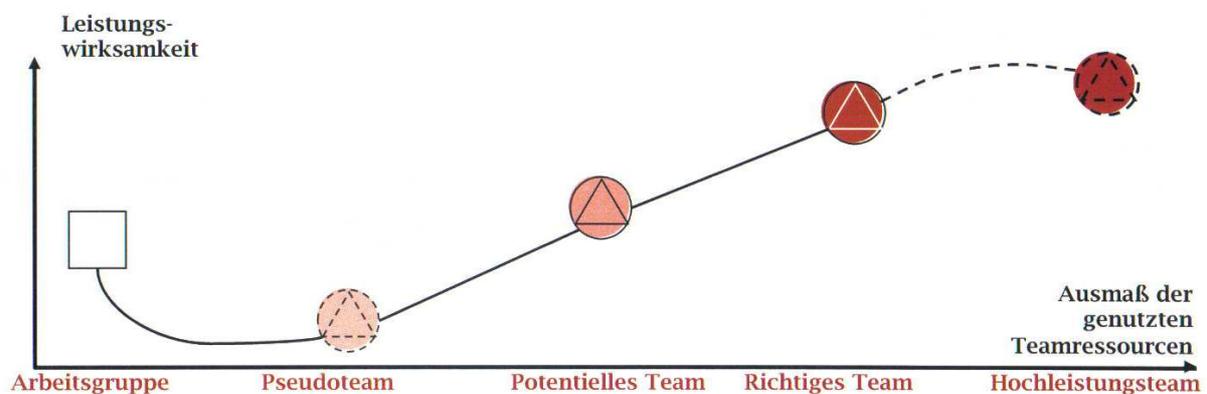
Neue Organisationsformen der Schule brauchen Kollegialität als Grundlage und diese wird zur bedeutenden Frage der Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern; Alleingänge und Einzelkämpfertum werden zunehmend unproduktiv. Darüber hinaus wird Kollegialität nicht mehr ausschließlich als eine Tugend gesehen werden, sondern wird zur Frage des beruflichen Überlebens. Lehrerteams werden in Folge zu Lerngemeinschaften von Expertinnen und Experten (vgl. a.a.O.).

### **5.2.2. Von Arbeitsgruppen zu Hochleistungsteams**

In neuerer Literatur wird der Begriff Team zunehmend für solche (Arbeits-)gruppen verwendet, die sich professionell weiterentwickeln. Der Teambegriff zeigt ein weites Spektrum, manchmal wird er mit Gruppe gleichgesetzt, manchmal ist eine spezielle Form der Gruppe gemeint. Auf die Schule und die Lehrergruppe bezogen weist SCHRATZ 2010 darauf hin, dass Teamarbeit bei gelungener Schulentwicklung zu erkennen ist, gibt aber zu bedenken, dass eine einseitige, mythisierte Auffassung der Teamarbeit mit hohen Erwartungen gepaart ist. Dazu gehören die Auffassungen, dass Teamarbeit mehr leistet als Einzelarbeit, dass Teamarbeit größere Berufszufriedenheit bringt etc. (vgl. SCHRATZ 2010, S. 105f). STAHL 2007 verwendet den Teambegriff wiederum für eine spezielle Art von Gruppe, die sich im bereits erwähnten Riemann-Thomann-Kreuz zwischen den Polen Nähe und Wechsel wieder findet. Anhand der angeführten bezeichnenden Schlagworte *Lebendigkeit, Kreativität, Flexibilität* (vgl. STAHL 2007, S. 260f) wird verständlich, warum der Terminus *Team* oft als Synonym für gelungene Gruppenarbeit verwendet wird. Gerade diese Phänomene sind im starren System Schule oft verschwindend vorhanden. „Das Team speist sich aus Wechsel- und Näheströmung und pflegt einen lockeren, herzlichen Umgang. Hier ist kein Platz für Einzelkämpfer.[...] Im Mittelpunkt steht die Mannschaft, die sich flexibel auf immer neue Aufgaben einstellen kann und will. Lebendigkeit, Kreativität und Flexibilität verbinden sich mit Warmherzigkeit, Offenheit und Teamgeist.“ (a.a.O., S. 260f). Gleichzeitig ermöglicht nach STAHL 2007 das Team den Einzelpersonen trotzdem genug Spielraum für Eigenständigkeit. Dies

ergibt eine „hohe Identifikation mit der Gruppe und Verfügbarkeit für sie, gepaart mit maximaler Flexibilität und Einsatzbereitschaft.“ (a.a.O., S. 261). Den Weg von einer einfachen, unselbstständigen *Arbeitsgruppe* zum *Hochleistungsteam* zeichnet FITTKAU (2005, vgl. S. 150ff) nach: Die Arbeitsgruppe ist von Vorgaben eines Leiters angetrieben, die Fähigkeiten hängen von der Position ab. Die zu entwickelnde Gruppe findet sich in einem Koordinatensystem zwischen Leistung (y) und Zeit (x) wieder. Entwickelt sich die mäßig leistungsfähige Gruppe zum Team weiter, muss sie zuerst leistungsmäßig die Talsohle erreichen und somit als *Pseudoteam* existieren. Mit der Zeit entwickelt sie sich zu einem *potentiellen Team* weiter, um schließlich zu einem *richtigen Team* zu mutieren, das unglaublich leistungsstark ist. Diese Form der Zusammenarbeit ist nun leistungsgetrieben und nicht von Vorgaben abhängig, Verantwortung wechselt zwischen den Mitgliedern ab, Fähigkeiten ergänzen einander. „Eine kleine Zahl von Personen mit sich komplementär ergänzenden Fähigkeiten, die sich einem gemeinsamen Sinn, Ziel und Arbeitseinsatz verpflichtet fühlen und für deren Einhaltung sie sich gegenseitig verantwortlich halten.“ (a.a.O.). Ein weiterer Schritt zur Professionalität wäre die Entwicklung zum *Hochleistungsteam*: Es geht dabei nicht um ein persönliches Wachstum, sondern um die gegenseitige Verantwortlichkeit, einer steht für den anderen. Gemeinsame Arbeitsergebnisse prägen das Hochleistungsteam, Erfolg und Wachstum des anderen stehen im gemeinsamen Mittelpunkt (vgl. a.a.O.). Diese Idee gilt auch in der Leadership Academy des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur als wichtige Grundlage (vgl. SCHRATZ u.a. 2011, S. 3.8.)

**Abbildung 3: Teamleistungskurve**



Quelle: SCHRATZ u.a. 2011, S. 3.8.

### 5.2.3. Professionelle Lerngemeinschaften

Der Begriff der Professionellen Lerngemeinschaft *professional learning community* geht davon aus, dass das Lernen niemals abgeschlossen ist und dass für gelungene Schulentwicklung Lehrerinnen und Lehrer immer selbst Lernende bleiben. Die oben angeführte Kollegialität ist Grundlage dafür, dass sich Lehrerteams professionell weiterentwickeln können. Natürlich steht der Fokus dabei darauf, dass sich alles primär zum Wohle der Kinder auswirkt, Kollegialität ist also nicht Selbstzweck. SCHRATZ (2010) spricht davon, dass professionelles Arbeiten nur dann möglich ist, wenn gemeinsame Werte und Grundhaltungen entstehen und weist auf Phänomene wie Beziehung, Vertrauen, Respekt, Anerkennung etc. hin (vgl. SCHRATZ 2010, S. 128ff). Vereinfacht gesagt können *Professionelle Lerngemeinschaften* dann entstehen, wenn die gruppenspezifische Psychohygiene stimmig ist. Der Begriff besteht aus drei Bereichen: Profession, Lernen und Gemeinschaft. „Erst die dauerhafte Zusammenarbeit in Lerngemeinschaften führt zu Kulturen an Schulen, die sich in einer Qualität von Entwicklungsprozessen zeigen, bei denen individuelle und kollegiale Lernprozesse bei der Bearbeitung und Bewältigung und bei der Neubestimmung von Aufgaben ineinandergreifen und damit nachhaltige Wirkung hinterlassen.“ (SCHRATZ & WESTFALL-GREITER 2010, S.135).

Nach SCHLEY und SCHRATZ (2011, S. 15) gehen *Professionelle Lerngemeinschaften* in einer engen Verbindung mit dem *Shared Leadership* einher. Eine Demokratisierung und Professionalisierung der Schulteams als Grundlage von einer neuen Lernkultur benötigt eine Abgrenzung von flachen Hierarchien im alten Sinn, welche Lehrerinnen und Lehrer undifferenziert im Kollegium einsetzt. Dem gegenüber stellen die Autoren die Forderung nach einer Hierarchisierung: „Lehrpersonen besonderer Expertise werden durch Positionen und Funktionen strukturell anerkannt und entsprechend eingesetzt.“ (a.a.O.).

Zusammengefasst kann festgehalten werden: Die verschiedenen aufgezählten Aspekte, die die veränderte Welt der Schule aufzeigen, bringen veränderte Gruppensituationen mit sich, die Auswirkungen auf die Situationen der Schülerinnen und Schüler untereinander, der Beziehung der Lehrerinnen und Lehrer mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch innerhalb der Lehrerinnen und Lehrer haben. Durch das intensivere gemeinsame Arbeiten werden vermehrt Gruppenprozesse erwachen, die für die Schule Chancen und Gefahren in sich bergen. Leider werden

die Ergebnisse der Gruppenforschung bis dato viel zu wenig auf Lehrkollegien angewendet, obwohl die gleichen Muster wie in anderen Gruppen zu erkennen sind. Es gilt nun, die erarbeiteten Theorien bezüglich Gruppen deshalb mit der Lebens- und Arbeitswelt der Lehrergruppen in Korrelation zu setzen, um Lehrergruppen nachhaltig die Chance zu ermöglichen, von den Vorteilen der Gruppenforschung zu profitieren. Ein positiver Gruppencharakter der Lehrerinnen und Lehrer untereinander kann sich langfristig nur positiv auf die jeweilige Schulkultur auswirken, die Schülerinnen und Schüler anstecken und die Schulqualität steigern. Der Wohlgefühlcharakter der Menschen bringt Lernerfolg.

## **6. Planung und Durchführung der empirischen Studie**

### **6.1. Konsequenzen aus der Literatur für die Forschung**

Folgende Schlüsse können nach dem Studium der entsprechenden Literatur gezogen werden, die für den Verlauf der Studie von großer Wichtigkeit sind:

- Der Mensch agiert in seiner Gruppe im Spannungsfeld der eigenen Psychodynamik und der Dynamik der Gruppe. Der Blick kann daher nicht ausschließlich auf die Gruppe gelegt werden, entscheidend ist immer auch das eigene Wesen des Probanden, sein Charakter, seine Gefühle, sein Denken und sein Verhältnis zur Gruppe. Dies bleibt stets als Eckpfeiler im Raum.
- Folglich wird nicht das Gruppensystem analysiert, sondern grundsätzlich die Einstellung der Einzelperson in Bezug zu ihrer Gruppe und ihr Verhalten in und mit der Gruppe. Eine Analyse von ganzen Systemen wäre vor Ort möglich, bei einer großen empirischen Studie kann nicht auf alle Mitglieder der einzelnen Gruppen zugegriffen werden (Krankenstand, Karenz, Seminar, Lehrverpflichtungen an anderen Bildungseinrichtungen, Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie).
- Die Gestaltpädagogik lenkt den Blick auf das gegenwärtige Empfinden und auf die momentane Situation: Die Probandinnen und Probanden sind angehalten auf ihre derzeitige berufliche Situation zu blicken. Vergangene oder vorgestellte idealtypische Gruppensituationen stehen nicht im Zentrum der Untersuchung. Das „Hier und Jetzt“-Prinzip ist bestimmend.

- Aus der Theorie ist zu folgern, dass Gruppenverhalten latent ist und oft nur marginal in den Vordergrund tritt. Die Studie muss so gestaltet werden, dass dies einerseits insofern berücksichtigt wird, als einzelne Items nicht das ganze Verhalten der Probanden zum Vorschein bringen können, andererseits die Strukturen so gewählt werden, dass Ergebnisse möglichst klar ersichtlich sein können. Nach den Gestaltkriterien nach EHRENFELS muss sich die „Figur“ vom „Hintergrund“ abheben, um greifbar zu werden.
- Ausgehend von einer Burnout Vermeidung und der Stärkung der Psychohygiene sind die Teilbereiche der Studie durchaus auf positive Strukturen der Gruppen gerichtet (Zielorientierung, Harmonie etc.)
- Auf Grund der großen Anzahl der Mitglieder in Kollegien der Höheren Schulen beschränkt sich die Untersuchung auf die Pflichtschulen. In Gruppengrößen über etwa 30 Personen entschwindet die für Gruppen typische Dynamik, viele Kolleginnen und Kollegen kennen einander kaum.

Im Theorieteil kristallisierten sich Bereiche der Gruppendynamik heraus, die für die empirische Studie grundlegend sind. Dies wird in den jeweiligen Kapiteln auch angeführt.

## **6.2. Ableitung der Hypothesen**

(1) Nach dem *Rangdynamischen Modell* von Raoul SCHINDLER laufen die interaktiven Rollen in jeder Gruppe ähnlich ab. Es ist danach zwingend nötig, dass verschiedene Positionen bezogen werden, um überhaupt als Gruppe existieren zu können. Dem gegenüber steht die Idee, dass Menschen, die einander weltanschaulich gleichen (etwa politisch oder religiös), miteinander eher harmonieren als solche, die sehr unterschiedliche Meinungen vertreten. Privatschulen sind in Österreich gegründet, weil sie verfolgen über das öffentliche Bildungsziel hinaus noch weitere, gemeinsame ideelle Ziele, nach denen werden Lehrerinnen und Lehrer eingestellt. Als Forschungsfrage leitet sich folglich ab: Kann davon ausgegangen werden, dass Lehrerinnen und Lehrer wegen ihrer homogenen Grundlagen und Ziele an Privatschulen miteinander eher harmonieren als an öffentlichen Schulen?

### *Harmonie und Gruppenverhalten/ Gruppendynamik*

Gruppen sind ambivalent: Einerseits geben sie den Mitgliedern Halt und Stabilität, andererseits zählt es zu deren Charakteristika, dass Spannungen ein Teil des Gruppenlebens sind. Die verschiedenen Modelle im Theorieteil erklären, wie solche Konkurrenzmuster im Verhältnis zur Harmonie ablaufen.

#### **1. Hypothese: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten gleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien.**

Erläuterung: Im Gruppenmodell von FITTKAU wird der Teilbereich Zusammenhalt angeschnitten: Im negativen Sinne geht es um einen Konkurrenzkampf, in dem sich Einzelne in den Vordergrund drängen und damit ein Wir-Gefühl in der Gruppe unmöglich machen. Dem gegenüber steht ein gegenseitiges Verständnis, ein großes Harmoniegefühl, auf dessen Basis sich eine gegenseitige Hilfestellung und ein offenes Reden entwickeln. Weitere Erläuterungen halten sich in Folge an FITTKAU (2005): Einschätzung der Qualität von Teams. Gelingende Teamarbeit-Voraussetzung für Innovationen.

(2) Den Modellen der Gruppenentwicklung entsprechend ist eine direkte Korrelation zwischen Zeit und Gruppenentwicklung zu sehen. Menschen, die länger zu einer Gruppe dazugehören, empfinden mehr Nähe zu dieser, leben die Ambivalenz intensiver mit. Es stellt sich daher folgende Forschungsfrage: Kennen Lehrerinnen und Lehrer, die länger zum Kollegium gehören dieses in seiner Amivalenz besser und setzen sie ihre eigene Kreativität für die Gruppe ein?

### *Kreativität und Gruppenverhalten/ Gruppendynamik*

Um die eigene Position zu stärken und um seine Ziele zu verwirklichen, gibt es verschiedene kreative Abläufe und Verhaltensweisen der einzelnen Gruppenmitglieder, um ihre Ziele zu erreichen.

## **2. Hypothese: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team.**

Erläuterungen: Schwierigkeiten und Probleme sind nach FITTKAU für die Gruppenmitglieder Herausforderung für Lösungen und Innovationen, durch Offenheit und positives Herangehen kommen neue Perspektiven und Ideen zum Zug. Dem gegenüber steht die Tendenz, bei Schwierigkeiten und Problemen als Team defensiv zu reagieren.

### **(3) Primarstufe-Sekundarstufe 1 gemeinsame Aufgabenbewältigung (Arbeitsteilung)**

In der Grundschule (1.-4. Schulstufe) ist die zeitlich bedingte Anwesenheit einer Klassenlehrerin/ eines Klassenlehrers und der damit verbundenen Verantwortung anders gewichtet als in der Sekundarstufe 1. Beide Schulstufen sind Teil der Untersuchung. Es stellt sich die Frage, ob eine größere Aufteilung der Arbeit auf mehrere Personen sich folglich auch auf das Team auswirkt. Wirkt sich eine vermehrte Arbeitsteilung in der Sekundarstufe 1 auch auf das Gruppenverhalten aus? Hier ist weiters entscheidend, dass auch die Verantwortung für Menschen anders aufgeteilt ist, im Fachlehrersystem werden die Schülerinnen und Schüler von mehr Personen betreut als im Klassenlehrersystem der Grundstufe.

#### *Arbeitsteilung und Gruppenverhalten/ Gruppendynamik*

Je enger der Raum, je intensiver die Zusammenarbeit, desto stärker wirkt die Gruppendynamik. Menschen, deren Arbeit voneinander abhängt, müssen sich auch dem Gruppenprozess stellen.

## **3. Hypothese: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen.**

Erläuterungen:

Die Teammitglieder können ihre Aufgaben schlecht koordinieren und wissen nicht genau, was sie zu tun haben. Dem gegenüber stehen klare Koordination, Aufgabenteilung und Prioritätensetzung.

(4) Einschätzung des eigenen Gruppenklimas. Ein wichtiger Bestandteil der Umfrage ist bei den unabhängigen Variablen der Bereich der Einschätzung des Gruppenklimas. Dies ist eine subjektive Wahrnehmung des/der jeweiligen Probandin/en. Gerade in der Gestaltpädagogik finden wir die Beachtung der eigenen Wahrnehmung als entscheidende Grundlage des gemeinsamen Handelns.

Verantwortungsübernahme und Gruppenverhalten/ Gruppendynamik

Verantwortung kann durchaus mit der Hierarchie in der Gruppe verbunden sein, kann aber auch, nach SCHINDLER im Bereich einer untergeordneten Rolle getragen werden. Grundlegend ist die Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit und die Einschätzung bzw. das Erspüren des Gruppenklimas.

**4. Hypothese: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten.**

Erläuterungen:

Teammitglieder übernehmen in der Gruppe und für die Gruppe Verantwortung, jeder fühlt sich für das Ergebnis verantwortlich, nach Verbesserungen wird gestrebt. Andererseits können Gruppenmitglieder vermeiden, Verantwortung zu übernehmen.

(5) Geschlecht- Zielorientierung

Im ständigen Spannungsfeld zwischen der eigenen Person und der Gruppendynamik ist nach STAHL ein Zielpool zu erkämpfen, der Eigeninteressen und Gruppeninteressen zu offensichtlichen Kompromissen bringt. Die Mitgliedschaft in der Gruppe funktioniert nur bei Akzeptanz der Gruppenziele. Gruppenverhalten ist von Zielen abhängig. Klar definierte Zielpools, die von allen Mitgliedern getragen sind, bringen eine Identifikation mit der Gruppe. Gemeinsame Ziele geben eine gemeinsame Richtung vor, die dem positiven Zusammenleben dienlich sind.

Steht nun die Identifizierung dieser Ziele in einem Zusammenhang mit dem Geschlecht? Kann davon ausgegangen werden, dass sich Männer und Frauen in Bezug auf Gruppenziele gleich verhalten?

## (6) Geschlecht und Gruppenverhalten bzw. Gruppendynamik

In einer Zeit der fortgeschrittenen und gesetzlich verankerten Gleichstellung von Frauen und Männern gilt es Ungleichbehandlungen zu erkennen und zu korrigieren. Zwar verdienen im öffentlichen Dienst (und auch an Privatschulen) Frauen und Männer den gleichen Lohn, es ist aber weiterhin vakant, ob in manchen Bereichen Ungleichgewicht herrscht. Dies ist insofern relevant, da Verstöße gegen Genderregeln wie Vorgänge in der Gruppendynamik oftmals latent ablaufen.

### **5. Hypothese: Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.**

Erläuterungen:

Die Ziele einer Gruppe können realistisch, erreichbar und von Klarheit sein und dabei von den Mitgliedern identifizierend getragen sein. Dem gegenüber stehen unklare Ziele und Prioritäten.

### **6.3. Sichtung relevanter Studien**

Ausgehend von der Schule der Integrativen Gestaltpädagogik sei auf MAIER, G. (2005) verwiesen, der einen Blick auf den eigentlichen Begründer der Gestaltlehre und die Theorie im Hintergrund wirft. Die Grundzüge der Gestaltpädagogik werden anhand des Schöpfers der Gestaltphilosophie, Christian von Ehrenfels, aufgezeigt. Besondere Bedeutung kommt den Ehrenfels-Kriterien (Übersummativität, Transponierbarkeit) zu, die bis heute ihre Gültigkeit haben. In STEIN, R. (2007) versucht der Autor das Wesen der Gestaltpädagogik in einem systematischen, ordnenden Überblick zu zeigen. Eingangs wird der Blick auf die Humanistische Psychologie gerichtet, um die Wurzel der Gestaltarbeit zu erklären. Querverweise auf und Zitate aus der Primärliteratur helfen die Grundlagen der Gestaltpädagogik zu verstehen.

Im Werk KÖNIG O./ SCHATTENHOFER, K. (2008) finden wir eine grundlegende Veröffentlichung zur Thematik, wichtige Querverweise und Begriffsdefinitionen. Weiters ist eine Einführung in die historische Entwicklung der Gruppenforschung und ein Überblick über wichtige Personen der Gruppenforschung und deren Werke zu

finden. Die Ideen der Charakterprägung nach Fritz RIEMANN (1962) können in verschiedenen neueren Veröffentlichungen nachgewiesen werden, ich verweise auf TSCHAKERT, B./ ZONSICS, J. (2007). Die empirische Studie zeigt die Identitätsproblematik von Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrern, in diesem Fall ReligionspädagogInnen, auf und geht auf die Spannung zwischen Eigen- und Gruppenwahrnehmung ein. Somit ist ein Bogen zur Lehrersituation gespannt. Der Therapeut, Gestalttrainer und evangelische Theologe SANTER, H. (1997) bringt die Erkenntnisse des Standardwerkes „Grundformen der Angst“ von RIEMANN mit den Erkenntnissen der Gruppenforschung in Verbindung. Die vier Charaktertypen werden insofern analysiert, als sie mit den Situationen innerhalb der Gruppe beleuchtet werden. SANTER schließt bereits mit der Erkenntnis, dass die Erkenntnisse aus dem Standardwerk nur bedingt für Gruppensituationen Gültigkeit haben.

KÖNIG, O. (2007) zeigt, wie die Erkenntnisse der Gruppenforschung die Entwicklung von Aus- und Weiterbildung in sozialen Berufen beeinflusst hat. Da diese Ansätze an der Lehrerbildung teilweise vorbeigegangen sind, können KÖNIGS Ideen für vorliegende Arbeit unter Lehrern hilfreich sein.

Für die Situation der Wiener Lehrerinnen und Lehrer verweise ich auf BULANT, T. (2007), Pflichtschullehrer in Wien und Personalvertreter, er zeigt in seiner Dissertation die historische Entwicklung der Wiener Lehrer auf. Dabei wird auf die Situation und die Befindlichkeit der Lehrerschaft eingegangen und sehr deutlich dargestellt, in welchem Maße emotionale Befindlichkeiten für die Qualität am Arbeitsplatz Ausschlag geben.

KATSCHNIG, T. (2004) spannt den Bogen zu emotionalen Befindlichkeiten der Lehrerschaft. Zudem sei auf zwei empirische Studien verwiesen, die im weiteren Sinne Gruppensituationen in der Lehrerschaft thematisieren.

GEHRMANN, A. (2003): Dieses umfangreiche Werk beschäftigt sich mit den allgemeinen Problemen in der Schule und damit mit den emotionalen Problemen der Betroffenen. Ein Teil der empirischen Studie widmet sich der Kollegialität und der Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrern.

In der Arbeit von JERGER, G. (1995), Kooperation und Konsens bei Lehrern, handelt es sich um eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern bezüglich Organisation, Schulleitung und Kooperation.

Wenn auch schon älteren Datums, gibt das Werk Aufschluss und gleichzeitig einen guten Überblick bezüglich der Definitionen von Zusammenarbeit, Kooperation und

Konsens. Wichtige Grundlagen für eine gelungene Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule werden aufgezeigt.

GEISBAUER, W. (2006) arbeitet praxisorientiert und bietet Ausbildungen zum Coaching an. Dieser Weg ist im Lehrerbereich insofern neu, da der Blick dieser Methode die emotionale Befindlichkeit der Gruppe im Bereich des Arbeitsplatzes Schule thematisiert und Lösungen anbietet.

RUDOW (1994) schreibt von Berufszufriedenheiten, die vom kooperativen Kollegium abgeleitet wird.

Als wichtige und relevante Studien der letzten Jahre zu Lehrbefindlichkeiten sind erwähnenswert:

LehrerIn 2000 Österreich im Auftrag des bmukk:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf> (Abruf: 31.08.2012)

Potsdamer Lehrerstudie 2006:

[http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag\\_schaarschmidt\\_ws\\_06\\_07.pdf](http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf) (Abruf: 31.08.2012)

Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrpersonen 2000 Schweiz:

<http://www.zebis.ch/Unterricht/schublade/TpDawyBTwgahZEBg2JyEPPns6hV4kU/docs/Arbeitszeit%20und%20Arbeitsbelastung%20der%20Lehrpersonen.pdf> (Abruf: 31.08.2012)

Weitere wichtige Werke (teilweise älteren Datums):

NEIDHARDT, F. (1979). Das innere System sozialer Gruppen. Ansätze zur Gruppensoziologie. in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (4/1979), S. 639-660.

Dazu sind ergänzend anzuführen:

SCHÄFERS, B. (1995). Die soziale Gruppe. in: KORTHE, H./ SCHÄFER, B. Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, S. 93-105.

Die Erklärung des inneren Systems sozialer Gruppen, die Gruppe als System, Umweltbedingungen der Gruppe, Individualisierung sozialer Wahrnehmung, Personalisierung der Handlungszurechnung, Gefühle als Steuerungsmedien, Widersprüche, Konflikte und Balancierungsprobleme.

REDL, F. (1978). Gruppenemotion und Führerschaft

In dem Werk werden der Begriff der *Zentralen Person* in der Gruppe und deren Ausprägungen 10 Typen der Führerschaft: patriarchal sovereign, leader, tyrant, love

object, object of aggressive drives, organizer, seducer, hero, bad influence, good example, erläutert.

STANFORD (2002): Stadien der Gruppenentwicklung

Jede Gruppe unterliegt einer Entwicklung, die nach einem gewissen Schema erfolgt. Die Produktivität und der Erfolg sind vom jeweiligen Stadium, in der sich die Gruppe befindet, abhängig.

## **6.4. Verlauf des Forschungsvorhabens**

### **6.4.1. Darstellung des Forschungsdesigns, Beschreibung der wissenschaftlichen Forschungsmethode**

Der vorliegenden Forschungsarbeit liegt die empirisch-quantitative Methode zu Grunde. Sie ist systematisch aufgebaut, das heißt die Erfahrungen müssen nach nachvollziehbaren Regeln gewonnen werden, der Forschungsverlauf muss geplant sein, die Erfassung der sozialen Wirklichkeit muss theoriebezogen sein. Die Erfahrungen werden systematisch ausgewertet, daraus bekommen wir einen Erkenntnisgewinn. „Empirisch“ bedeutet, dass theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. „Systematisch“ weist darauf hin, dass dies nach Regeln vor sich gehen muss. Theoretische Annahmen und die Beschaffenheit der zu untersuchenden sozialen Realität sowie die zur Verfügung stehenden Mittel bedingen den Forschungsablauf (vgl. ATTESLANDER 2000, S. 5ff).

Die vorliegende Studie unterliegt den Regeln der quantitativ-empirischen Forschungsmethode, die als besonderes Datenerhebungsverfahren in erster Linie quantitative Daten erzeugt und statistisch verarbeitet um dadurch neue Effekte zu entdecken (Exploration), Populationen zu beschreiben und Hypothesen zu prüfen (Explanation) (BORTZ und DÖRING 2002, S. 687).

Der Gegenstand der Untersuchung richtet sich immer auf das Verhalten der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers und nicht auf die ganze Gruppe. Dies hat folgende Gründe:

1. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich nie alle Mitglieder eines Lehrerkollegiums als Probanden zur Verfügung stellen werden.

2. Bei einer Umfrage sind durch Erkrankung, Dienstwege, Lehrausgänge etc. nicht alle Personen anwesend.
3. Manche Kolleginnen und Kollegen unterrichten an mehreren Schulstandorten.
4. Ergebnisse der Forschungsarbeit sollen für die einzelne Pflichtschullehrerin bzw. den einzelnen Pflichtschullehrer dienlich sein.

#### **6.4.2. Der Pretest**

##### *Konkrete Gestaltung des Fragebogens bei der Vortestung*

Die unabhängigen Variablen wurden bei der Vortestung für die Probanden wie folgt erstellt:

- Geschlecht
- Dienstjahre im jeweiligen Team in der Annahme, dass dies entscheidender für das Gruppenverhalten ist als das biologische Alter
- Die Berufserfahrung in Primar- oder Sekundarstufe: Hier steht die Überlegung im Raum, dass Teamarbeit in der Sekundarstufe anders als in der Primarstufe von statten geht.
- Die Unterscheidung von Beschäftigung in öffentlichen oder privaten Schulen: Es kann vermutet werden, dass Lehrerinnen und Lehrer an privaten Schulen weltanschaulich ähnlicher gestimmt sind als an öffentlichen Institutionen.

Für die Wahl der Frageitems standen zwei Komponenten zur Verfügung: Die Sichtung der Theorie, die in das Gruppenverhalten Einblick gewährte. Da leider veröffentlichte empirische Studien zum Gruppenverhalten von Lehrerinnen und Lehrern bislang nicht vorhanden waren, konnten zumindest als Anhaltspunkt die Testideen für Gruppenqualität einfließen (vgl. FITTKAU 2005, S. 150ff). Das Herzstück dazu waren rund 25 Kurzinterviews mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulstandorte in Wien mit der Fragestellung:

- Nenne bitte spontan drei Dinge, die du für die Zusammenarbeit, den Zusammenhalt und den Gemeinschaftsgedanken in einem LehrerInnenkollegium für wichtig hältst:
- Was siehst du als kontraproduktiv?

Diese Merkmalsanalyse wurde gewählt, da im Sinne der Gestaltpädagogik die Arbeit mit den Menschen und der persönliche Umgang entscheidend ist, demnach wäre eine explanative Orientierung an bestehender Literatur zu wenig. Aus diesem Grunde wurde diese durch genannte Kurzinterviews ergänzt. Alle Lehrerinnen und Lehrer sind Erfahrene eines oder mehrerer Gruppensysteme und demnach Expertinnen und Experten für Gruppendynamiken, auf diese Expertise wurde ganz bewusst zugegriffen. Die explorative Methode ist als wertvolle Ergänzung zur Ableitung der Hypothesen aus dem Theorieteil zu sehen. Die oben angeführten Fragen wurden zur Beantwortung vorgelegt, einem Cluster unterzogen und daraus die Frageitems abgeleitet.

Ausgehend von Forschungsfrage und Hypothesen wurden als grundlegende Teststruktur anlehnend an den FITTKAU folgende Kategorien erkannt und festgelegt, weiters die entsprechenden Items zugeordnet.

Harmonie, Zusammenhalt

Kreativität

Aufgabenbewältigung, Arbeitsteilung

Verantwortungsübernahme

Zielorientierung

Auffallend ist, dass die Antworten der Kurzinterviews zwei Sichtweisen ergeben:

A: Die grundsätzliche Einstellung, wie Gruppen funktionieren sollen.

B: Die Erfahrung in der eigenen Gruppe.

Diese beiden Bereiche überschneiden einander und fließen ineinander über. Es fällt auf, dass der Vorschlag in der Literatur und die Statements in den Kurzinterviews (siehe oben) teilweise schablonenhaft übereinander zu legen sind, teilweise aber auch abweichen.

Die Vorschläge der Probanden wurden wie folgt unter Beibehaltung der Bereiche A und B eingeteilt:

## **(1) Harmonie, Zusammenhalt**

Bereich A, Items Nr.

- 02. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit, etc.) vorangehen.
- 05. Ungerechtigkeit unter LehrerInnen gehört bekämpft.
- 17. Für Frauen ist Teamgeist wichtiger als für Männer.
- 19. Das Du-Wort ist unter LehrerInnen eine Selbstverständlichkeit.
- 24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.
- 28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.
- 33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.
- 39. Gruppenbildungen gehören dazu.
- 56. Feste Partnerschaften innerhalb des Kollegiums halte ich für problematisch.
- 57. Versteckte Liebesgeschichten oder Affären beeinflussen die Festigkeit der Gemeinschaft.

Bereich B, Items Nr.

- 04. Ich bewahre meinen Individualismus, auch wenn er mir in der Gruppe Nachteile bringt.
- 12. Ich bin froh, wenn ich bei meiner Arbeit unterstützt werde.
- 16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.
- 27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.
- 29. Ich stehe für meine KollegInnen ein, selbst wenn diese Fehler machen.
- 30. Mit KollegInnen möchte ich auch Privates besprechen.
- 35. Das Wissen anderer beeindruckt mich.
- 55. Je schwieriger die SchülerInnen, desto größer ist der Zusammenhalt der LehrerInnen.
- 62. Durch gesunde Konkurrenz werde ich stärker.
- 73. Ich habe innerhalb eines Kollegiums schon Mobbing-situationen erlebt.

## **(2) Kreativität**

Bereich A, Items Nr.

- 09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.
- 31. Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.
- 41. Emotionen haben im LehrerInnenzimmer nichts zu suchen. (Kontrollitem zu 09.)

47. Das Ansehen eines/r Kollegen/in ist von seinen/ihren zu unterrichtenden Fächern abhängig.

75. Uneinigkeit macht krank.

Bereich B, Items Nr.

01. Mit meiner fröhlichen Art stecke ich andere KollegInnen an.

06. Ich schlüpfte auch mal in eine Rolle und spiele etwas vor.

14. Bei KollegInnen mache ich gerne Scherze.

18. Ich lege Wert auf Distanz am Arbeitsplatz.

22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.

25. Eine gesunde Distanz ist für mich wichtig.

34. Bevor eine unangenehme Stimmung entsteht, schweige ich lieber.

46. Der Umgang miteinander war für meine Entwicklung im Beruf förderlich.

60. Ich halte mich gern bei den Mächtigen auf.

61. Im Kollegium habe ich zumindest eine Vertrauensperson.

65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.

68. Ich kann die Zeit, die ich mit KollegInnen verbringe richtig genießen.

70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.

### **(3) Aufgabenbewältigung/Arbeitsteilung**

Bereich A, Items Nr.

10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.

32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.

36. Im Grunde arbeitet jeder für sich.

37. Auch in LehrerInnenteams muss es eine Hierarchie geben.

38. Wenn neue KollegInnen ins Team eintreten, gefährden sie unbewusst das Gruppenklima.

42. Die Effizienz der Arbeit wird durch geplante Besprechungsstunden gesteigert.

43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.

44. Den Lehrberuf kann man alleine schaffen.

48. Kooperation bringt Arbeitsentlastung.

51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.

59. Der gewählten Personalvertretung kommt eine große Bedeutung zu.

Bereich B, Items Nr.

08. Bei Konferenzen lasse ich die anderen reden und verhalte mich ruhig.

21. Unkollegialität verletzt mich.

23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).

26. Es fällt mir schwer, ein klares „Nein“ zu sagen.

53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.

72. In meinem Kollegium gibt es klare Leadertypen.

76. Die Aufteilung empfinde ich als gerecht.

#### **(4) Verantwortungsübernahme**

Bereich A, Items Nr.

52. Schuldemokratie ist auch im LehrerInnenzimmer wichtig.

54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.

71. Gefahr von außen stärkt unser Zusammenleben.

Bereich B, Items Nr.

03. Anderen KollegInnen stehe ich mit meinem Rat bei.

11. Von erfahrenen KollegInnen habe ich mir viel abgeschaut.

20. Ich übernehme im Team gerne Verantwortung.

45. KollegInnen haben mir bei meinem Berufseinstieg geholfen.

58. Ich übernehme für meine KollegInnen die Verantwortung.

66. Ich bin gern allein und ziehe mich zurück.

69. Ich habe eine feine Antenne für die geheimen Motive der anderen.

77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.

#### **(5) Zielorientierung**

Bereich A, Items Nr.

01. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel vorangehen.

07. Ohne Sauberkeit und Ordnung kann ich im Lehrerzimmer nicht arbeiten.

13. Sachlichkeit geht vor.

40. Der Blick auf eigene Ziele sollte im Mittelpunkt stehen.

49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.

64. Es ist wie im Mannschaftssport: Ein Ziel, verschiedene Aufgaben.

67. Das Verhalten in der Gruppe wird von Ängsten bestimmt.

Bereich B, Items Nr.

15. Gemeinsame Projekte und Ideen plane ich genau.

50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.

63. Mir ist wichtig, dass sich alle am Laufenden halten.

74. Was wir uns vornehmen, erreichen wir auch.

Als Antwortformat des Pretests wurde eine sechsgliedrige Skala gewählt:

1. trifft ganz zu

2. trifft eher zu

3. trifft ein wenig zu

4. trifft eher nicht zu

5. trifft kaum zu

6. trifft gar nicht zu

*Layout*

Der Fragebogen wurde wie folgt gestaltet: möglichst platzkomprimiert und doch so klar strukturiert, dass rasch und genau gearbeitet werden kann. Eine Präambel erklärt den Probandinnen und Probanden, worum es grundsätzlich geht und dass die Anonymität gewahrt bleibt. Es folgen der Bereich der unabhängigen Variablen und die Erklärung, wie angekreuzt werden soll.

Die Vortestung wurde mittels des entworfenen und vorgestellten Fragebogens durchgeführt. Dazu wurden im Sommersemester 2010 41 Probanden in Auswahl herangezogen, wobei ich auf meinen breiten, äußerst unterschiedlichen Bekanntenkreis in der Lehrerschaft zurückgriff.

## *Faktorenanalyse des Pretests*

Die jeweiligen Bereiche wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und weisen einen jeweils hohen Cronbach  $\alpha$ -Wert auf (zwischen 0,847 und 0,68).

Folgende Items wurden statistisch in einer Faktorenanalyse einander zugeordnet und anschließend mit einer thematischen Bereichsüberschrift versehen.

Aufschlüsselung und Benennung der einzelnen Faktoren:

Faktor 1: Kreativität

Cronbach Alpha: 0,847

passend zu Hypothese 2

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

34, 66, 06, 72, 27, 28, 37, 70, 65, 25, 09, 41, 60, 61, 08

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

22, 04, 01

Faktor 2: Zielorientierung

Cronbach Alpha: 0,750

passend zu Hypothese 5

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

15, 49, 48, 40, 13, 64, 29, 20, 68

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

69, 47, 67, 54

Faktor 3: Aufgabenbewältigung

Cronbach Alpha: 0,750

passend zu Hypothese 3

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

36, 57, 44, 23, 51, 38, 43, 39, 73, 24

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

75, 50, 16

Faktor 4: Benennung unklar (Möglichkeit: Qualitätssteigerung im Team)

Cronbach Alpha: 0,740

passend zu keiner Hypothese

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

46, 63, 45, 11, 53, 74

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

02

Faktor 5: Zusammenhalt, Harmonie

Cronbach Alpha: 0,734

passend zu Hypothese 1

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

77, 31, 71, 56, 52, 21, 58, 03, 30

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

keine

Faktor 6: Verantwortungsübernahme

Cronbach Alpha: 0,680

passend zu Hypothese 4

zusammengefasste Items nach Höhe des Cronbach Alpha-Wertes:

35, 05, 14, 55, 33, 12, 30, 11

wegen Cronbach Alpha-Wert weggelassen bzw. umzucodieren:

42, 10

Statistisch eliminierte Items (keine Zuordnung durch Faktorenanalyse):

07, 17, 19, 26, 32, 59, 62, 76

Inhaltlich eliminierte Items (unpassend bei zugeordnetem Faktor):

folgt noch

Mehrfachzuordnung von Items: 11, 30

Grundsätzlich fällt auf, dass sich die durch die statistische Überprüfung ergebenden Faktoren teilweise, in manchen Bereichen großteils, mit den ursprünglichen Kategorien decken. Somit ist gegeben, dass eine Hypothesenüberprüfung mit dem entworfenen Fragebogen möglich ist.

## 6.5. Haupttestung – Darstellung der Forschungsergebnisse – statistische Auswertung

### 6.5.1. Erklärende Einführung

- Die Untersuchung wurde so angelegt, dass die Vollständigkeit einzelner Lehrkörper nicht gegeben sein muss, da dies für die Überprüfung der Hypothesen belanglos ist. Es geht um die Einschätzung des Einzelnen, seiner selbst und seines Systems. Trotzdem ist die Testung aus rationalen Gründen so angelegt, dass möglichst viele Lehrpersonen jeder Schule teilnehmen können.
- Im Gegensatz zur Vortestung wird der Fragebogen beim Antwortformat der abhängigen Variablen 4-gliedrig gewählt. Dies ist auf eine bessere Übersicht für die Probandinnen und Probanden nach Rückmeldungen zurückzuführen.
- Über den Stadtschulrat für Wien (Sachbearbeiterin VLn Elisabeth Kugler, BEd.) wurden entsprechende Anträge gestellt und bewilligt.
- Über die Forschungsplattform der KPH Wien/Krems wurde ein elektronischer Zugang zum Fragebogen eingerichtet (Mag. Nosko).
- Durch die Teilnahme von rund 10% der Wiener PflichtschullehrerInnen liegen repräsentative Ergebnisse vor.
- Die Paper-Pencil-Fragebögen wurde bei den BezirksschulinspektorInnen beworben und besonders von den BSIs (p.t.) Corazza, Mangl, Gusterer, Kirchmayer, Zolles und Prock unterstützt.
- Im Sonderschulbereich ist die hohe Rücklaufquote Hr. Direktor Peter Schwarzmann, Leiter des SPZ 21 II. zu verdanken, der bei seinen Leiterkolleginnen und -kollegen intensiv geworben hat.

Die Umfrage wurde in den Zeitungen der Christlichen Lehrerschaft Wiens und der Wiener Lehrer annonciert.

In den Märzausgaben der drei großen Wiener LehrerInnenzeitungen wurde auf die Möglichkeit der Teilnahme an der Untersuchung hingewiesen: „Wiener Lehrerzeitung“ (Christliche Lehrerschaft Wiens, Kontakt mit Chefredakteur HD Andreas Fischer, MSc.); „Perspektive“ (Zentralverein der Wiener Lehrerschaft, Kontakt mit Chefredakteur BSI Martin Kirchmayer); „fcg Journal“ (Fraktion Christlicher Gewerkschafter Wien, Kontakt mit Redakteur Christoph Liebhart)

- Die Leiterin der Abteilung für Privatschulen am erzbischöflichen Amt für Unterricht und Erziehung Mag. Hartel und einige Schulerhalter förderten das Forschungsprojekt.
- Mag. Idinger, Mitglied des Zentralausschusses (Personalvertretung) war mit einer Mailaussendung hilfreich.
- Institutsleiterin Mag. Waldherr (Fort- und Weiterbildung KPH) schickte eine Einladung an die Direktionen der Pflichtschulen.
- Durch den Schneeballeffekt vieler Emails und die Mundpropaganda mehrerer Kollegen und Kolleginnen konnten zahlreiche Probanden gewonnen werden.

- Aufbau des Fragebogens: (Kopie im Anhang)

In einer Präambel werden die Probandinnen und Probanden gebeten, sich etwa 10 Minuten Zeit zu nehmen. Darin wird auch das Thema der Untersuchung erklärt. Es folgen die Angaben zur Person, wobei nach Geschlecht, Alter und geprüften Unterrichtsfächern, die auch unterrichtet werden, gefragt wird. Anschließend werden Fakten zum Schulstandort erfragt: Schultyp, Schulträger, Dienstjahre der ProbandInnen am Standort, Gemeindebezirk, Schulklima.

Es folgen die Fragen zu den abhängigen Variablen: 77 Items stehen auf einer 4gliedrigen Skala zur Beantwortung am Fragebogen. Schließlich ist noch ein Hinweis auf die elektronische Version des Fragebogens mit der Bitte um Weiterleitung angeführt.

## 6.5.2. Deskriptive Statistik

### *Darstellung der Grundgesamtheit*

**Tabelle 1: Gegenüberstellung Grundgesamtheit der Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrer und Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Umfrage (vgl. bmukk 2011)**

Lehrende an Allgemeinbildenden Pflichtschulen in Wien	Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie	Grundgesamtheit der Pflichtschullehrerinnen und -lehrer in Wien	% TeilnehmerInnen der Grundgesamtheit
Gesamt	1 081	10 773	10,03
Frauen	907	9 135	9,93
Männer	125	1 638	7,63
keine Angabe	49		
VolksschullehrerInnen	555	5 075	10,93
Frauen	524	4 713	11,12
Männer	25	362	6,90
HauptschullehrerInnen	244	3 366	7,25
Frauen	184	2 475	7,43
Männer	60	891	
SonderschullehrerInnen	215	2 086	10,40
Frauen	174	1 802	9,66
Männer	36	284	12,67
Polytechnische Schulen	keine Angaben	246	
Sonstige Schulen	15		

Die Teilnahme beträgt gesamt 10,03 %, wobei VolksschullehrerInnen und HauptschullehrerInnen über 10 % liegen, während im Hauptschulbereich der Wert unter 8 % liegt. Auffallend ist die hohe Teilnahme männlicher Sonderschullehrer. Da im Fragebogen kein Fenster für Polytechnische Schulen gesetzt wurde, finden wir hier kein Ergebnis. Diese KollegInnen könnten unter „Sonstige Schulen“ gefallen sein.

**Tabelle 2: TeilnehmerInnen nach Geschlecht und Schultyp**

**Geschlecht \* Schultyp Kreuztabelle**

Anzahl

		Schultyp					Gesamt
		fehlender Wert	Volksschule	KMS/HS/WMS	Sonderschule	Sonstiges	
Geschlecht	fehlender Wert	38	6	0	5	0	49
	männlich	2	25	60	36	2	125
	weiblich	12	524	184	174	13	907
Gesamt		52	555	244	215	15	1081

Wie im Lehrberuf üblich, entspricht die Stichprobe dem Prozentteil der Frauen und Männer im Schulbereich bzw. in den verschiedenen Schultypen.

**Tabelle 3: Gegenüberstellung von Schulerhaltern in den verschiedenen Bezirken**

Bei den Bezirken finden wir im Sonderschulbereich einen hohen fehlenden Wert. Auf ausdrücklichen Wunsch der Schulleiterkonferenz im Sonderschulbereich wurde bei diesen Fragebögen das Antwortformat der Bezirke gestrichen, da zumeist nur ein SPZ pro Bezirk zu finden ist.

		Schulerhalter			Gesamt
		fehlender Wert	Öffentliche Schule	Privatschule	
Bezirk	fehlender Wert	74	144	16	234
	Innere Stadt	2	18	0	20
	Leopoldstadt	0	24	7	31
	Landstraße	2	55	8	65
	Wieden	0	15	0	15
	Margareten	0	7	0	7
	Mariahilf	0	9	6	15
	Neubau	0	6	10	16
	Josefstadt	0	11	3	14
	Alsergrund	2	11	0	13
	Favoriten	0	45	8	53
	Simmering	0	34	0	34
	Meidling	0	16	11	27
	Hietzing	0	10	4	14
	Penzing	1	40	0	41
	Fünfhaus	0	20	6	26
	Ottakring	0	29	0	29
	Hernals	0	8	0	8
	Währing	1	33	15	49
	Döbling	0	12	11	23
	Brigittenau	5	111	10	126
	Floridsdorf	0	54	27	81
	Donaustadt	0	67	5	72
	Liesing	4	36	28	68
<b>Gesamt</b>		<b>91</b>	<b>815</b>	<b>175</b>	<b>1081</b>

**Tabelle 4: Gegenüberstellung von Klima und Alter**

An folgender Tabelle ist zu erkennen, dass die Antworten bezüglich des Klimas im Kollegium bei älteren Personen deutlich negativer sind als bei jüngeren.

**Klima \* Alter Kreuztabelle**

Anzahl		Alter					Gesamt
		Fehlender Wert	bis 30 Jahre	31 bis 40 Jahre	41 bis 50 Jahre	51 Jahre und älter	
Klima	fehlender Wert	40	2	13	11	7	73
	hervorragend	0	63	58	109	127	357
	gut	5	81	126	181	206	599
	schlecht	0	7	8	14	14	43
	katastrophal	0	0	2	1	6	9
Gesamt		45	153	207	316	360	1081

**Tabelle 5: Gegenüberstellung von Klima und Dienstjahren am Schulstandort**

**Klima \* Dienstjahre Kreuztabelle**

Anzahl		Dienstjahre					Gesamt
		Fehlender Wert	0 bis 10 Jahre	11 bis 20 Jahre	21 bis 30 Jahre	31 Jahre und länger	
Klima	fehlender Wert	52	13	7	0	1	73
	hervorragend	6	159	83	54	55	357
	gut	11	256	150	104	78	599
	schlecht	0	23	11	4	5	43
	katastrophal	0	3	6	0	0	9
Gesamt		69	454	257	162	139	1081

Für die Auswertung wurden die Fragebögen von 1081 Probanden herangezogen. Darunter befanden sich einige Online-Fragebögen, die nicht vollständig ausgefüllt wurden. Solche, die nur im verminderten Maße abgeschickt wurden, wurden eliminiert.

*Häufigkeiten:*

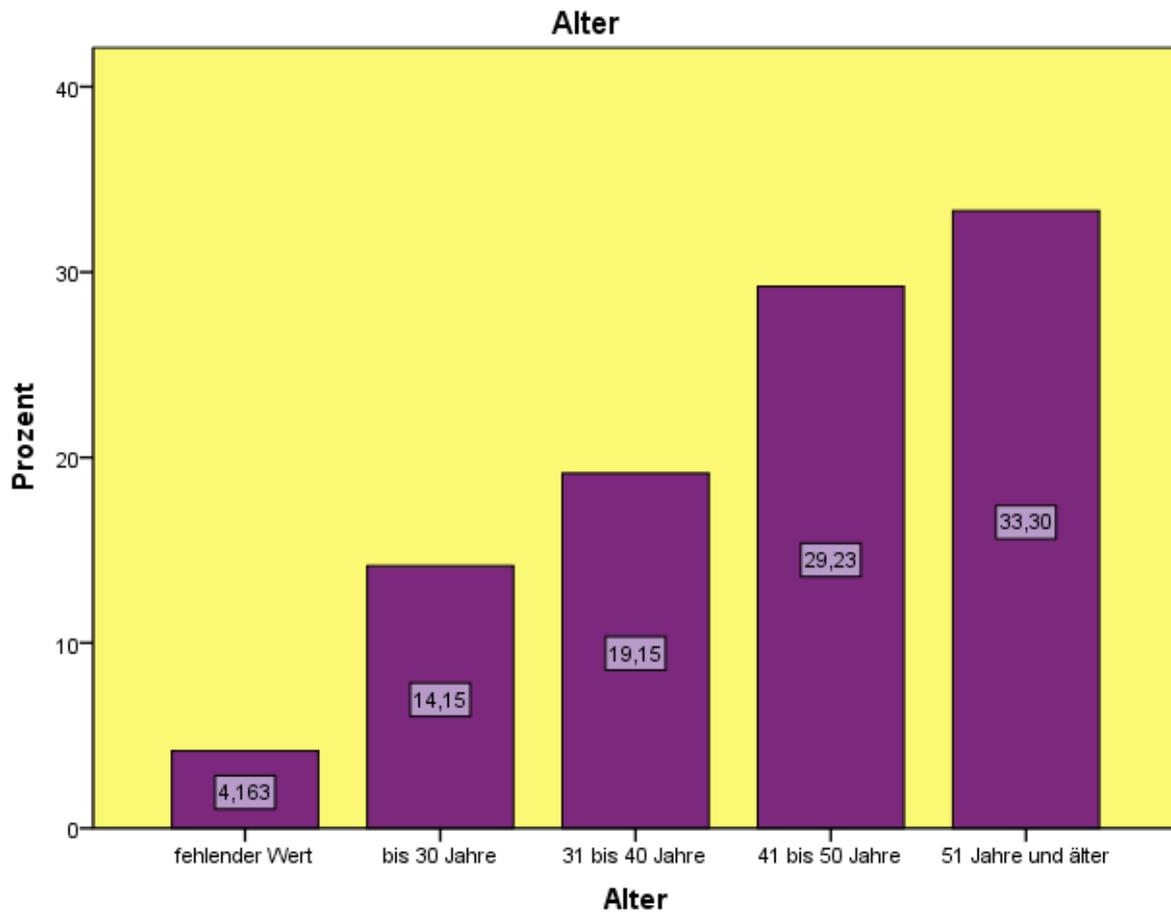
**Tabelle 6: Darstellung der TeilnehmerInnen nach Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	fehlender Wert	49	4,5
	männlich	125	11,6
	weiblich	907	83,9
	Gesamt	1081	100,0

**Tabelle 7: Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem biologischen Alter**

		Alter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	fehlender Wert	45	4,2	4,2	4,2
	bis 30 Jahre	153	14,2	14,2	18,3
	31 bis 40 Jahre	207	19,1	19,1	37,5
	41 bis 50 Jahre	316	29,2	29,2	66,7
	51 Jahre und älter	360	33,3	33,3	100,0
	Gesamt	1081	100,0	100,0	

Abbildung 4: Altersstruktur



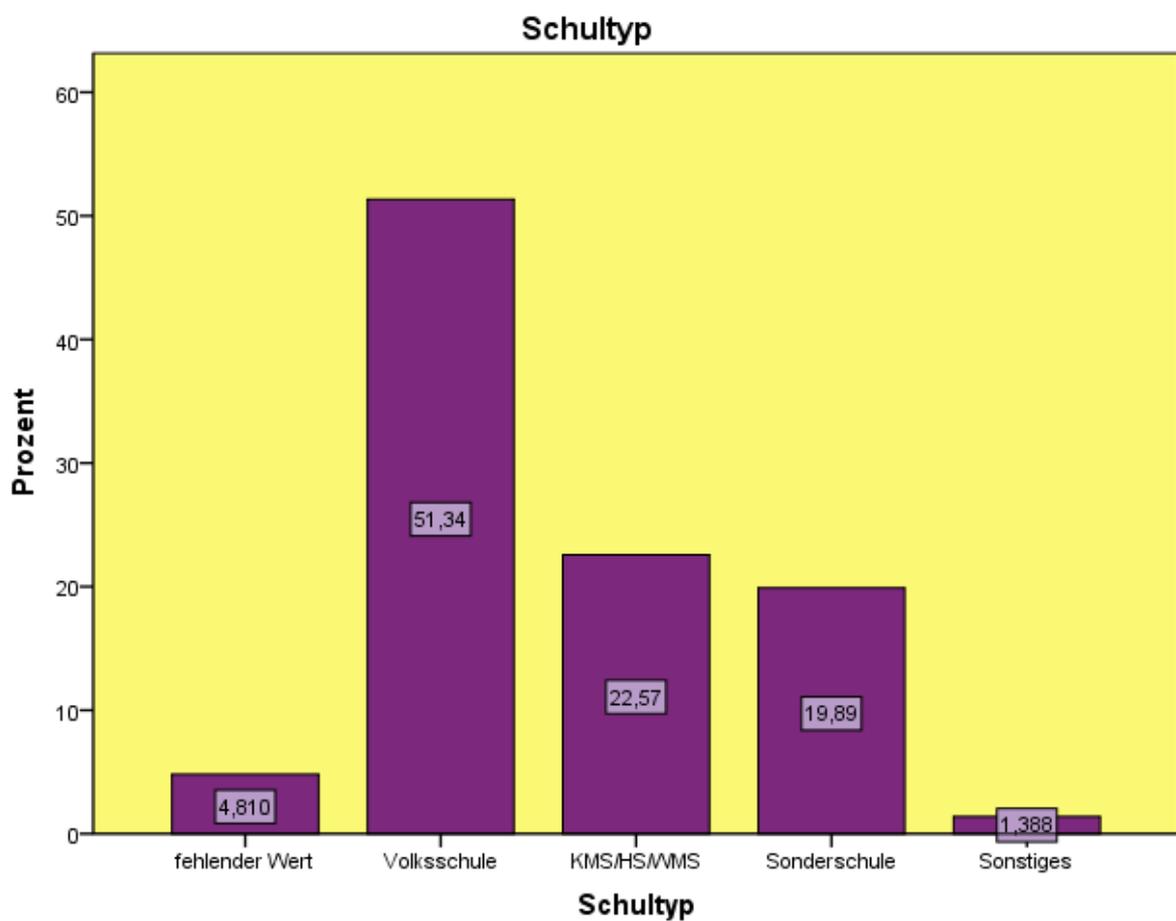
Es fällt auf, dass besonders Lehrerinnen und Lehrer teilgenommen haben, die älter sind.

Insgesamt wurden bei den Probandinnen und Probanden 122 verschiedene Fächer (z.B. reine Religions- bzw. Sportlehrer) bzw. Fächerkombinationen angegeben. Aus diesem Grund sind Vergleichswerte außerhalb der Schultypen nicht möglich, da pro Fachtyp zu wenige Personen vorhanden sind.

**Tabelle 8: Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Schultyp**

		Häufigkeit	Prozent
Gültig	fehlender Wert	52	4,8
	Volksschule	555	51,3
	KMS/HS/WMS	244	22,6
	Sonderschule	215	19,9
	Sonstiges	15	1,4
	Gesamt	1081	100,0

**Abbildung 5: Schultyp**

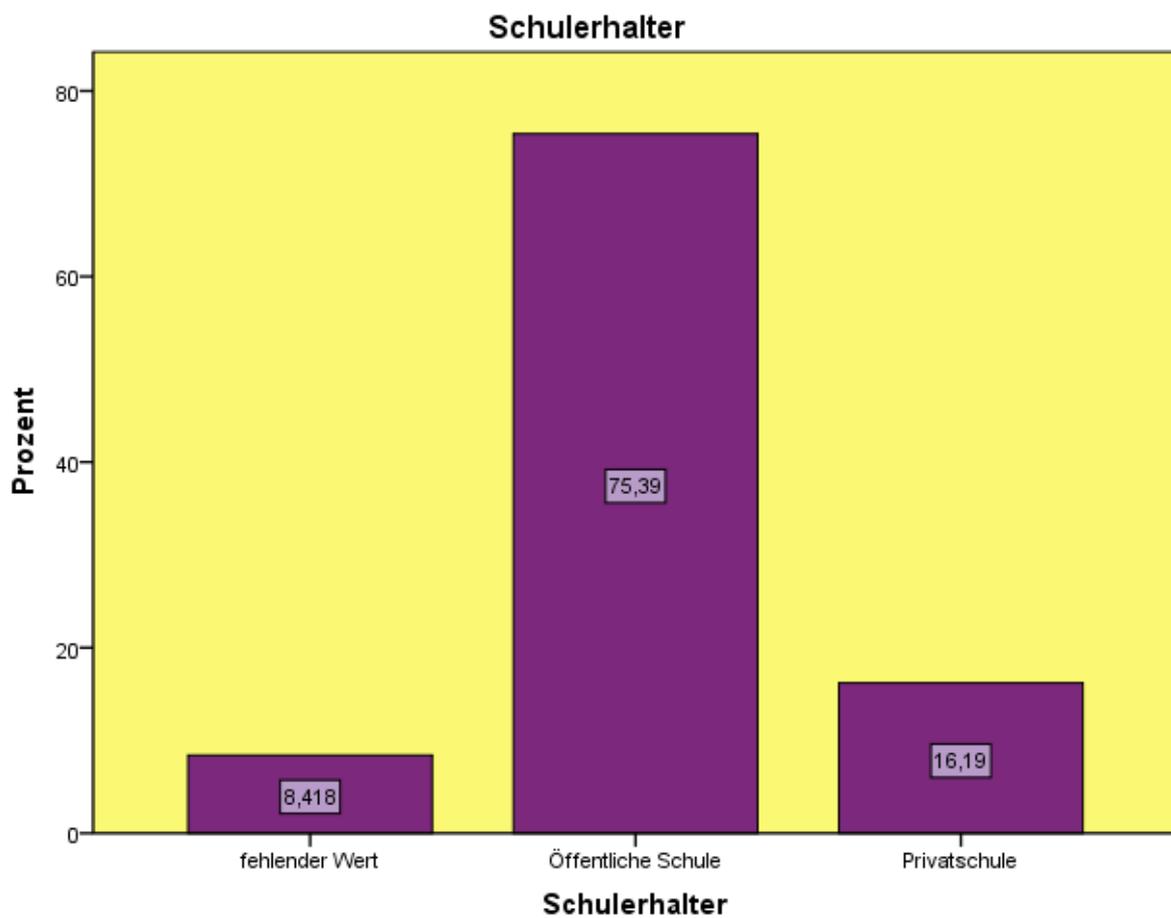


**Tabelle 9: Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Schulerhalter (Öffentlicher Schulträger oder Privatschule)**

		Schulerhalter			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	fehlender Wert	91	8,4	8,4	8,4
	Öffentliche Schule	815	75,4	75,4	83,8
	Privatschule	175	16,2	16,2	100,0
	Gesamt	1081	100,0	100,0	

Hier wurde kein Unterschied gemacht, ob es sich bei einer Privatschule um eine konfessionelle Schule handelt oder nicht.

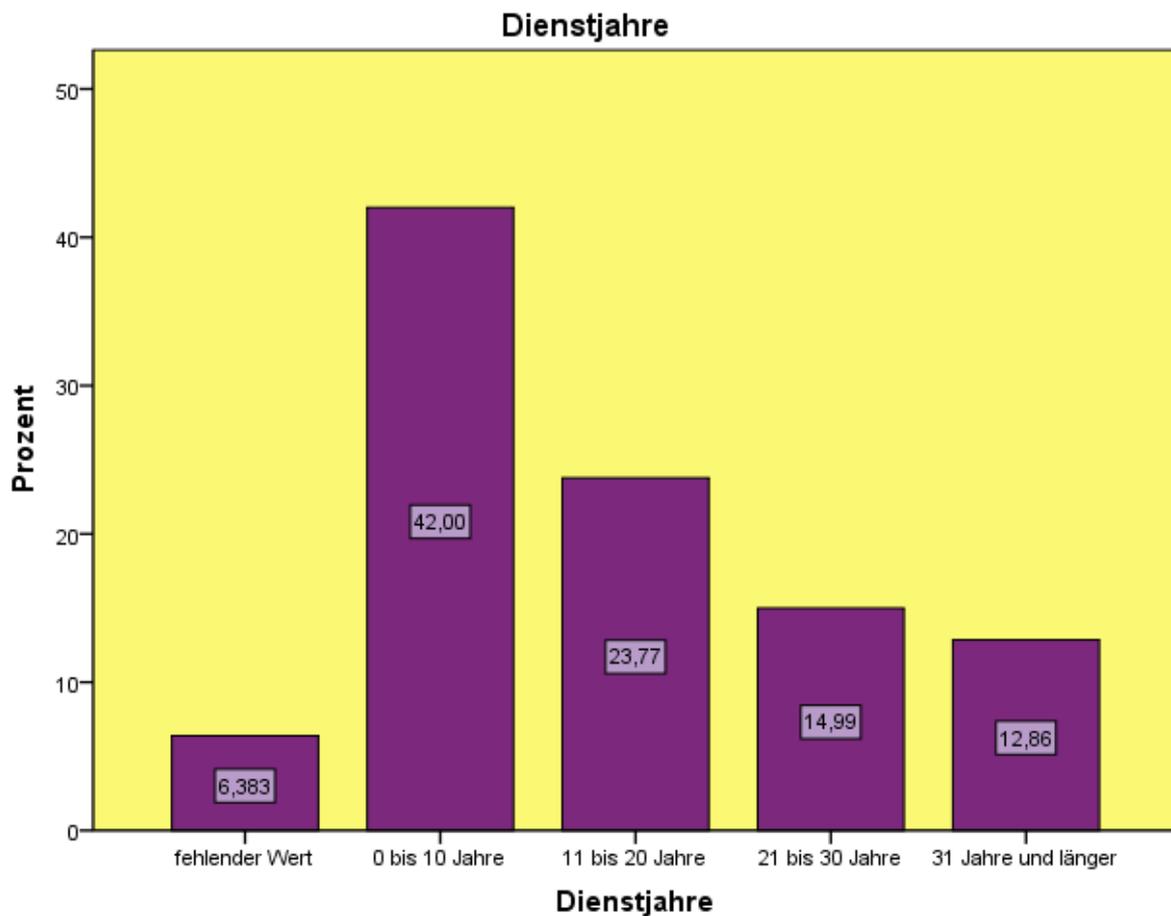
**Abbildung 6: Schulerhalter**



**Tabelle 10: Darstellung der TeilnehmerInnen nach der zeitlichen Zugehörigkeit im Kollegium des Standortes**

		Dienstjahre am Standort			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	fehlender Wert	69	6,4	6,4	6,4
	0 bis 10 Jahre	454	42,0	42,0	48,4
	11 bis 20 Jahre	257	23,8	23,8	72,2
	21 bis 30 Jahre	162	15,0	15,0	87,1
	31 Jahre und länger	139	12,9	12,9	100,0
	Gesamt	1081	100,0	100,0	

**Abbildung 7: Darstellung nach Dienstjahre am Standort (Dauer der Mitgliedschaft im Kollegium)**



**Tabelle 11: Darstellung der TeilnehmerInnen nach dem Gemeindebezirk des jeweiligen Schulstandortes**

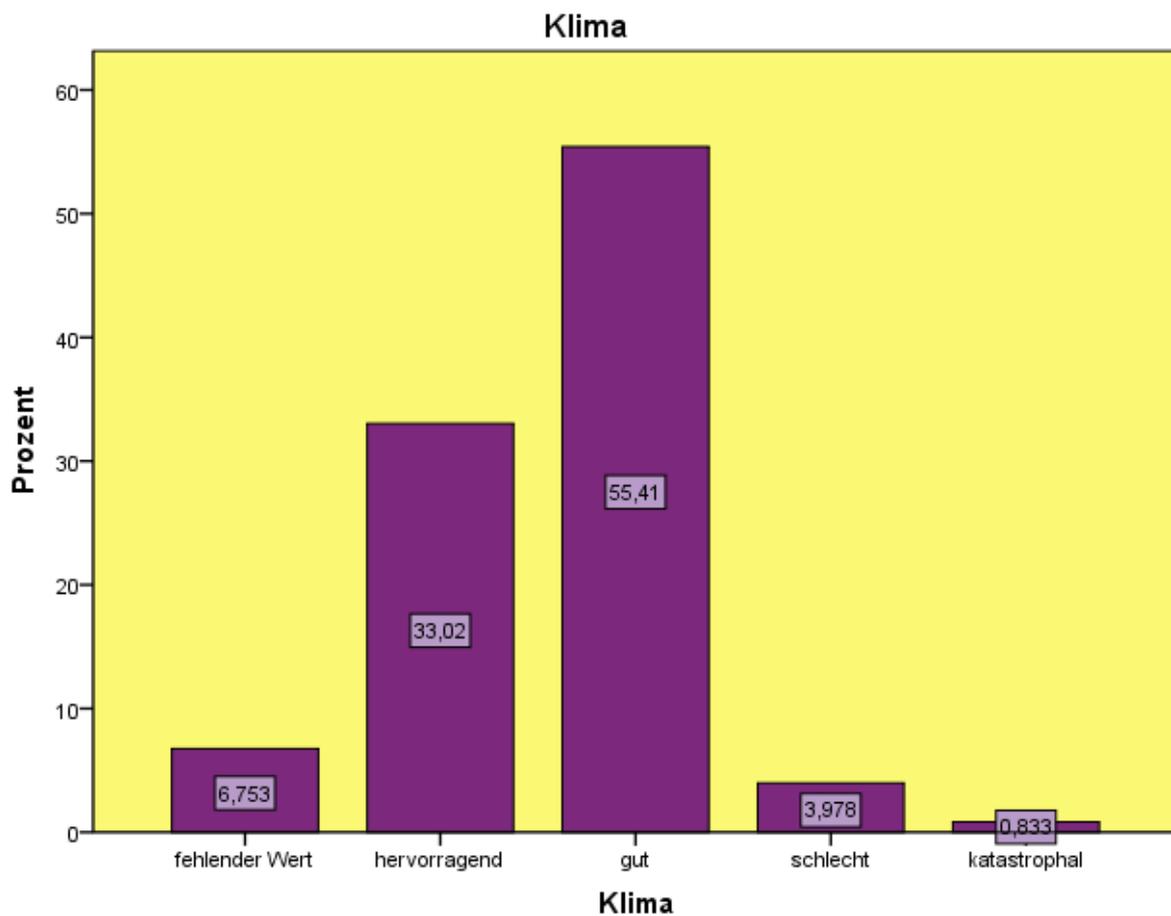
Die Bezirksliste hat in erster Linie informativen Charakter.

		Bezirk			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	fehlender Wert	234	21,6	21,6	21,6
	Innere Stadt	20	1,9	1,9	23,5
	Leopoldstadt	31	2,9	2,9	26,4
	Landstraße	65	6,0	6,0	32,4
	Wieden	15	1,4	1,4	33,8
	Margareten	7	,6	,6	34,4
	Mariahilf	15	1,4	1,4	35,8
	Neubau	16	1,5	1,5	37,3
	Josefstadt	14	1,3	1,3	38,6
	Alsergrund	13	1,2	1,2	39,8
	Favoriten	53	4,9	4,9	44,7
	Simmering	34	3,1	3,1	47,8
	Meidling	27	2,5	2,5	50,3
	Hietzing	14	1,3	1,3	51,6
	Penzing	41	3,8	3,8	55,4
	Fünfhaus	26	2,4	2,4	57,8
	Ottakring	29	2,7	2,7	60,5
	Hernals	8	,7	,7	61,2
	Währing	49	4,5	4,5	65,8
	Döbling	23	2,1	2,1	67,9
	Brigittenau	126	11,7	11,7	79,6
	Floridsdorf	81	7,5	7,5	87,0
	Donaustadt	72	6,7	6,7	93,7
	Liesing	68	6,3	6,3	100,0
	Gesamt	1081	100,0	100,0	

**Tabelle 12: Darstellung der TeilnehmerInnen nach der Einschätzung des Gruppenklimas im Kollegium**

		Klima			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	fehlender Wert	73	6,8	6,8	6,8
	hervorragend	357	33,0	33,0	39,8
	gut	599	55,4	55,4	95,2
	schlecht	43	4,0	4,0	99,2
	katastrophal	9	,8	,8	100,0
	Gesamt	1081	100,0	100,0	

**Abbildung 8: Darstellung der Einschätzung des Gruppenklimas in Prozenten**



### 6.5.3. Inferenzstatistische Ergebnisse

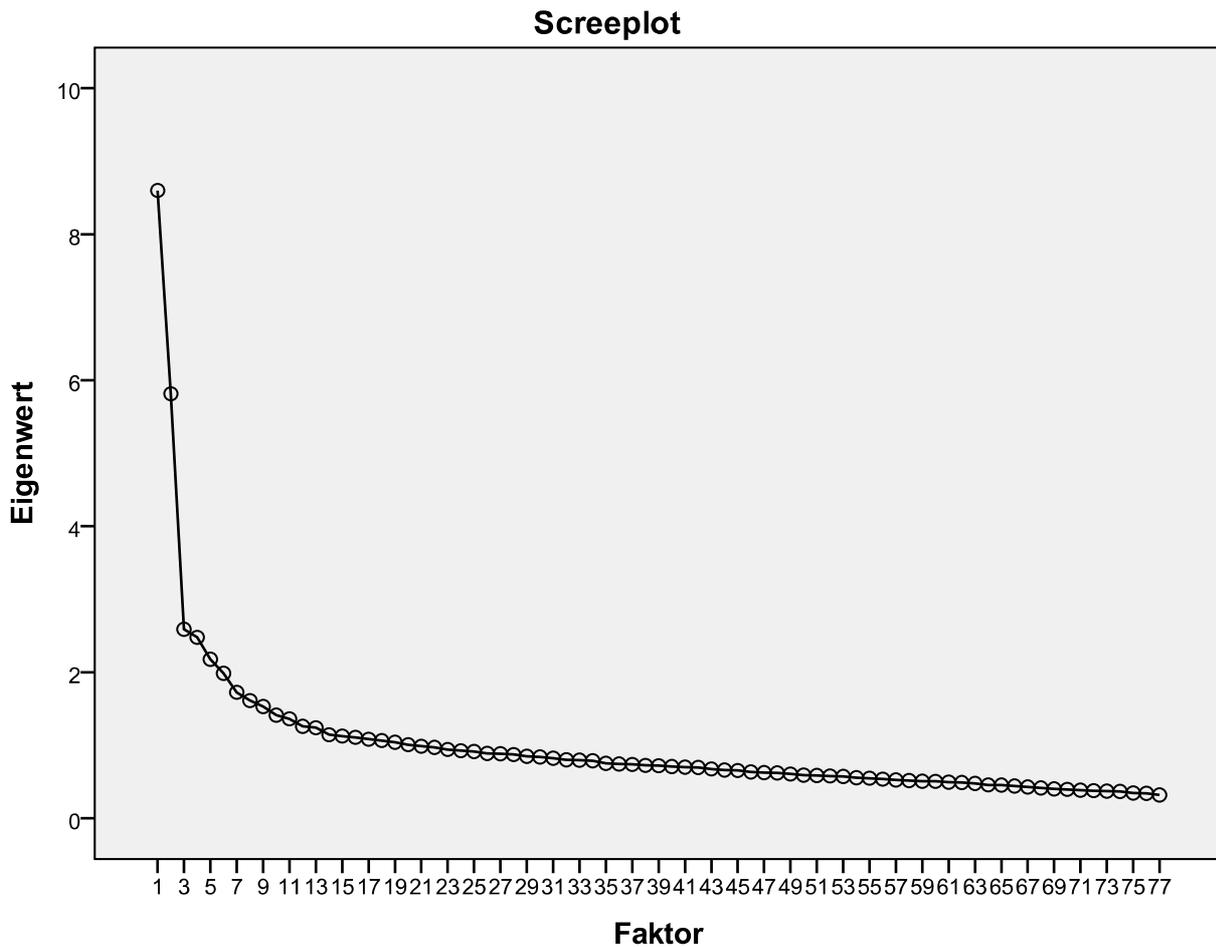
#### *Faktorenanalyse*

Für eine sinnvolle Festlegung auf eine bestimmte Anzahl von Faktoren (Dimensionsreduzierung) werden drei Verfahren angewandt, die dem Untersuchungsleiter helfen, diese Entscheidung korrekt zu treffen. Diese Verfahren werden angewandt, um Items zusammenzuführen, die statistisch zueinander passen. Zuerst kommt eine Methode zur Anwendung, bei der der Vorschlag der Faktorenanzahl dadurch berechnet wird, wie hoch der jeweilige Eigenwert ist. Dieser darf den Wert von 1 nicht unterschreiten, da der Eigenwert sonst unter dem Wert der einzelnen Items läge, man spricht vom *Kaiser-Guttman-Kriterium*. Der Blick in der Tabelle (siehe Anhang) der errechneten Gesamtvarianz richtet sich auf die anfänglichen Eigenwerte. Wir fänden nun die Möglichkeit vor, bis zu 20 Faktoren festzulegen, was als Dimensionsreduzierung nur bedingt befriedigend wäre.

Ein weiteres, zweites Verfahren, das zur Anwendung kommt, ist der *Scree Plot* als sinnvolle Ergänzung für das Kaiser-Guttman-Kriterium. Dieser ist eine grafische Darstellung in einem Koordinatensystem (Varianzdiagramm), bei dem die vorgeschlagene Faktorenanzahl optisch in dem Bereich ablesbar ist, wo die Kurve einen starken Knick macht. Im Gegensatz zum Kaiser-Guttman-Kriterium neigt Verfahren zu einem defensiven Verhalten und zeigt relativ geringe Werte an. Im vorliegenden Fall werden Faktorenzahlen von 3 bzw. 4 vorgeschlagen, was massiv vom oberen Vorschlag abweicht.

Diese beiden angewandten Rechenverfahren sind Teil einer explorativen Faktorenanalyse, bei der die Faktorenanzahl vom Untersuchungsleiter nicht vorgegeben wird.

Abbildung 9: Sreepplot



In einem dritten und letzten Verfahren gilt es nun, die Faktorladungen rotieren zu lassen um schließlich zu einem entsprechend „guten“ Ergebnis zu kommen. Es kommt zu einer orthogonalen Rotationsmethode, bei der verschiedene Extraktionsmöglichkeiten vorgeschlagen werden (Methode Varimax). Dem Programm werden verschiedenen Faktorenmengen vorgeschlagen und daraufhin kritisch gesichtet. Da die Faktorenanalyse eine Vorschlagsmethode ist, bei der unterschiedliche Werte zu beachten sind, kommt es zu einer Festlegung auf Faktoren, die nach genauer Abwägung vom Untersuchungsleiter entschieden werden muss. Nach der kritischen Sichtung wird vom Untersuchungsleiter die Faktorenanzahl festgesetzt und eigenständig bestimmt (konfirmatorische Faktorenanalyse). In der vorliegenden Untersuchung kommt es beim Vorschlag auf 5 Faktoren in der rotierten Komponentenmatrix zu brauchbaren Ergebnissen. Die in der Vortestung angestrebte Anzahl von 6 Faktoren wird nun in der Haupttestung

verworfen und nach Anwendung aller möglichen Verfahren der Faktorenanalyse auf die Anzahl von 5 festgelegt, was sich bei den späteren inferenzstatistischen Hypothesenprüfungen als sinnvolle Entscheidung erweist. (vgl. BORTZ 1999, S. 495ff.) Weiters sei darauf hingewiesen, dass eine Faktorenanalyse hypothesengenerierend zur Anwendung kommen soll, und dadurch die Anzahl 5 schlüssig ist.

#### **Tabellen 80 und 81 Erklärte Gesamtvarianz im Anhang**

#### **Tabelle 82 Rotierte Komponentenmatrix im Anhang**

Nachdem die Items nach Festlegung der Faktorenanzahl in fünf gemeinsame Bereiche mathematisch durch das Rechenprogramm zusammengefügt worden sind, müssen diese Faktoren einer inhaltlichen Prüfung unterzogen werden. Die bereits bei der Erstellung der Hypothesen hilfreich gewesenen Thesen der Gruppendynamik nach FITTKAU (2005) können in diesem Sinn weiter beibehalten werden, sie werden allerdings bei manchen Faktoren mit einem weiteren ergänzenden Nomen erweitert, um die jeweilige Dimension inhaltlich besser zu erschließen. Dabei sei verwiesen, wie mehrmals im Theorieteil erwähnt und erklärt, dass die Ideen der Gestaltpädagogik und auch der Gruppendynamik Phänomene zu verstehen und zu erklären versuchen, die latente Bereiche des zwischenmenschlichen Handelns betreffen. Rein analytisch inhaltlich am ersten oberflächlichen Blick divergierende bzw. überschneidende Items zu eliminieren wäre sinnwidrig und nicht im Sinne der Arbeit.

Die Faktoren tragen folglich diese Bezeichnungen:

1. Kreativität und Nähe-Distanz-Verhältnis
2. Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung
3. Verantwortung und Kollegialität
4. Harmonie und Zusammenhalt
5. Zielorientierung und Gruppenblick

Folgende Items werden umcodiert und umbenannt:

08, 19, 34, 30, 43

Diese tragen nun folgenden Wortlaut:

08. Bei Konferenzen bringe ich mich ein.

19. Ich fühle kein Konkurrenzdenken im LehrerInnenteam.

30. Mit KollegInnen möchte ich nichts Privates besprechen.

34. Auch wenn eine unangenehme Stimmung entsteht, rede ich.

43. Teamarbeit ist gemeinsame Arbeit.

### *Reliabilitätsprüfung*

Nach der Festlegung der Anzahl der Faktoren werden diese auf ihre innere Stabilität hin untersucht. Dabei wird gewährleistet, dass der Versuchsleiter die einzelnen Faktorenladungen einschätzen kann. Diese Reliabilität wird anhand einer Reliabilitätsanalyse errechnet, wobei der Wert Alpha nach Cronbach (cron Alpha) angibt, wie stark dieser Zusammenhang ist. In der Regel gelten Werte ab etwa 0,6 als akzeptabel, Werte höher als 0,8 sind hervorragende Ergebnisse. Grundsätzlich braucht es eine größere Anzahl an Probanden, um seriöse und aussagekräftige Reliabilitätswerte zu bekommen. Bei sehr hohen Zahlen an TeilnehmerInnen sind hohe Werte schwer zu halten.

Bevor nun jeder einzelne Faktor auf seine innere Reliabilität hin analysiert wird, kommt es zur Errechnung des cron Alpha Wertes aller Items gemeinsam. Daraus lässt sich ableiten, wie stark der Zusammenhang der einzelnen abhängigen Variablen ist. Bei einem hohen Wert ist augenscheinlich ein gutes Fragedesign gelungen, da die einzelnen Fragestellungen untereinander gut reliabel sind und eine befriedigende innere Stabilität aufweisen (vgl. REISINGER 2007, S. 228).

**Tabelle 13: Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

Zusammenfassung der Fallverarbeitung		N	%
Fälle	Gültig	1043	96,5
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	38	3,5
	Gesamt	1081	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Tabelle 14: Reliabilitätsstatistiken der gesamten Ergebnisse**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,817	77

Die Reliabilitätsberechnung aller Items gemeinsam ergibt mit cron Alpha 0,817 einen hervorragenden Wert, der eine hochwertige statistische Auswertung zulässt.

Im Gegensatz zu der Reliabilitätsüberprüfung der einzelnen Faktoren wird hier keine Itemreduktion angestrebt.

*Reliabilitätsprüfung der fünf einzelnen Faktoren:*

Nun werden die einzelnen festgelegten Faktoren der Reliabilitätsanalyse unterzogen.

*Faktor 1 Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis:*

**Tabelle 15: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 1**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,833	24

Der stärkste Faktor hat eine sehr hohe Reliabilität (cron Alpha 0,833).

Der Blick auf die rechte Spalte lässt erkennen, welche Items weggelassen werden können, um die innere Stabilität noch weiter zu schärfen.

**Tabelle 16: Item-Skala-Statistiken im Faktor 1**

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	63,7869	93,486	,212	,835
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	63,5288	93,406	,224	,834

Nach Entfernung der beiden angegebenen Items 24 und 54 ergibt sich folgende Berechnung:

Im Faktor 1 beträgt der Reliabilitätswert cron Alpha 0,837

**Tabelle 17: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 1 nach Itemreduktion**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,837	22

*Faktor 2 Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung:*

**Tabelle 18: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 2**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,810	20

Auch im zweitstärksten Faktor finden wir mit einem cron Alpha Wert von 0,810 eine äußerst hohe Reliabilität.

Bei Faktor 2 wird keine Itemreduktion vorgenommen, da bei keinem Item bei Eliminierung der Cronbachs Alpha-Wert des Faktors gesteigert würde.

*Faktor 3 Verantwortung und Kollegialität:*

**Tabelle 19: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 3**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,783	19

Auch beim dritten Faktor ist mit 0,783 ein hoher cron Alpha Wert errechnet worden.

**Tabelle 20: Item-Skala-Statistiken im Faktor 3**

Item-Skala-Statistiken				
	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
60. Ich orientiere mich an den mächtigen KollegInnen.	32,4355	44,250	,202	,792

Die Itemreduktion betrifft Items 60, damit wird bei Faktor 3 der cron Alpha Wert auf 0,792 erhöht.

**Tabelle 21: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 3 nach Itemreduktion**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,792	17

*Faktor 4: Harmonie und Zusammenhalt:*

**Tabelle 22: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 4**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,644	9

Im Faktor 4 ist der Reliabilitätswert im Vergleich zu den starken Faktoren 1 bis 3 deutlich niedriger ausgefallen, er ist aber durchaus in einem akzeptablen Maß.

Auch im Faktor 4 kommt es zu keiner Itemreduktion.

*Faktor 5: Zielorientierung und Gruppenblick:*

**Tabelle 23: Reliabilitätsstatistiken im Faktor 5**

Reliabilitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,591	7

Die Reliabilität beim Faktor 5 ist bereits relativ niedrig, mit knapp 0,6 cron Alpha aber noch vertretbar. Die Hypothesenüberprüfung wird auf jeden Fall auch mit Faktor 5 in Angriff genommen.

Keine Itemreduktion nach Reliabilitätsprüfung im Faktor 5.

**Tabelle 24: Zusammenfassend alle Reliabilitätsdaten der Studie**

Faktor	Reliabilitätswert Cronbach Alpha
1. Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis	0,837
2. Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung	0,810
3. Verantwortung und Kollegialität	0,792
4. Harmonie und Zusammenhalt	0,644
5. Zielorientierung und Gruppenblick	0,591
Reliabilität aller Items	0,817

**Tabelle 25: Zuteilung der Faktoren zu den jeweiligen Hypothesen**

Hypothese 1	4. Harmonie und Zusammenhalt
Hypothese 2	1. Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis
Hypothese 3	2. Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung
Hypothese 4	3. Verantwortung und Kollegialität
Hypothese 5	5. Zielorientierung und Gruppenblick

## *Hypothesenprüfung*

### *Einleitende Erklärungen*

Hypothesen sind Annahmen „(...) über einen realen (empirisch erfassbaren) Sachverhalt (...). Wissenschaftliche Hypothesen müssen über den Einzelfall hinausgehen (Generalisierbarkeit, Allgemeingrad) und anhand von Beobachtungsdaten falsifizierbar sein.“ (Bortz u. Döring 2002, S. 679). Sie sollen neu, empirisch überprüfbar, widerspruchsfrei und allgemein über den Einzelfall hinaus gültig sein.

Für die Testung der Hypothesen werden Verfahren angewandt, deren Grundlage die quantitativ-empirische Forschung ist. Dies geschieht mit Hilfe des professionellen statistischen Computerprogramms SPSS. Die erklärenden Graphiken wurden, soweit dies sinnvoll ist, aus diesen Berechnungen exportiert und in die Arbeit eingefügt. Dies soll bei der Hypothesenprüfung einerseits die Beweisführung nachvollziehen, die in dieser Komplexität ohne Statistikprogramm nicht zu errechnen wäre (1081 Probanden bei 8 unabhängigen und 77 abhängigen Faktoren), andererseits kommen vom Verfasser auch entsprechende Interpretationen zur Geltung.

Die errechneten, anschließend einer kritischen Prüfung unterzogenen und danach konfirmativ festgelegten Faktoren gelten als wichtige Grundlage bei der Hypothesenprüfung. Die Faktoren ergeben miteinander auf Grund ihrer gemeinsamen statistischen Stabilität einen gemeinsamen reliablen Wert und lassen daher statistisch eindeutige Ergebnisse erwarten. Die zur Untersuchung vorliegenden und aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen sind *Unterschiedshypothesen*. Dazu werden, im Gegensatz zu Zusammenhangshypothesen, die mit Korrelation- und Regressionsverfahren geprüft werden, sogenannte Mittelwertvergleiche angewandt. Grundsätzlich ist dabei anzustreben, parametrische Tests zu rechnen, da diese empirisch von höchster Qualität sind. Dazu sind allerdings folgende Faktoren notwendig. Die Daten müssen mit unabhängigen Variablen gerechnet werden, müssen Intervall- oder Rationaldaten sein, es ist mit Hilfe eines F-Tests (in der Regel nach Levene) die Homogenität der Varianzen zu beweisen und weiters einer positiven Prüfung auf Normalverteilung (hier nach dem Kolmogorov-Smirnov-Goodness-of-Fit-Verfahren) zu unterziehen. Sollten diese Punkte erfüllt sein, kommt je nach Anzahl der Auswahlmöglichkeiten bei den unabhängigen Variablen ein T-Test (bei 2 unabhängigen Variablen) bzw. eine ANOVA-Überprüfung zur Anwendung. Dieses Auswahlverfahren, ob ein

parametrisches Rechenverfahren angewandt werden kann, wird jeweils erklärend angeführt. Sind die Überprüfungsmodalitäten für T-Test bzw. ANOVA nicht gegeben, wird ein so genannter U-Test zur Anwendung gebracht, der aber durchaus als fast ebenbürtiges Testinstrument gesehen werden kann. Signifikanzen, die durch einen Mann-Whitney-Test bzw. durch einen Kruskal-Wallis-Test errechnet werden, sind ebenfalls von hohem Datenwert und wissenschaftlich ausdrücklich vertretbar.

Die gewichtete Hypothese wird vor der Überprüfung einer Nullhypothese gegenübergestellt, diese treten als sogenanntes Hypothesenpaar in Erscheinung. Nach der statistischen Rechnung gilt eine der beiden als richtig. Dies wird nach dem Rechenvorgang angeführt. Ein signifikanter Unterschied ist dann gegeben, wenn der Wert kleiner bzw. gleich 0,05 ist. Zu beachten ist dabei, dass das Programm zweiseitig rechnet und der Wert der Signifikanz dann durch 2 zu dividieren ist, wenn in der Formulierung der Hypothese eine Einseitigkeit formuliert wurde.

Zu den jeweils detailliert ausgewiesenen Daten für die jeweilige Hypothese ergeben sich in Folge bei jedem Faktor noch weitere Überprüfungsmöglichkeiten, die von wissenschaftlicher Relevanz sein können. Aus diesem Grund wird anschließend an die Hypothesenprüfung in vermindert detaillierter Weise auf Ergebnisse hingewiesen, die von entsprechender Wichtigkeit sind.

Wichtige, für das Verständnis der Ergebnisse notwendige Lageparameter:

#### A. Mittelwerte:

Median: teilt eine mindestens Ordinalverteilung in zwei Hälften

Modalwert: Der am häufigsten vertretene Wert

Mittelwert (arithmetisches Mittel): Summe aller Messwerte dividiert durch die Anzahl der eingegebenen Werte; der Mittelwert von Messwerten ist die Summe derselben durch ihre Anzahl.

#### B. Streuungsmaße:

Spannweite (range): Differenz zwischen größter und kleinster Messzahl

Mittlere Variation: Summe aller Abweichungen vom Mittelwert dividiert durch die Probandenzahl (N)

Standardabweichung (standard deviation): die Wurzel aus dem Durchschnitt der quadrierten Abweichungen der Maßzahlen von ihrem Mittelwert (die Quadrierung muss wegen negativer Werte erfolgen, die somit positiv werden).

Varianz: Summe der quadrierten Abweichungen aller Einzelwerte von ihrem Mittelwert dividiert durch deren Anzahl.

**Hypothese 1: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten ungleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien.**

**H0: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten gleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien.**

Der für die Prüfung dieser Hypothese herangezogene Faktor „Harmonie und Zusammenhalt“ ist der in der Faktorenanalyse viertstärkste errechnete Faktor. Er weist bei einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,644 eine mittlere Reliabilität auf, die einzelnen Items haben deshalb eine mittelstarke gemeinsame Stabilität. Es ist keine Normalverteilung gegeben ( $p=0,035$ ).

815 Probandinnen und Pobanden unterrichten an Öffentlichen Schulen, 175 Personen an Privatschulen.

**Tabelle 26: Mann-Whitney-Test**

		Ränge		
	Schulerhalter	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Harmonie_und_Zusammenhalt	Öffentliche Schule	815	484,13	394564,00
	Privatschule	175	548,46	95981,00
	Gesamt	990		

**Tabelle 27: Statistik für Test**

Statistik für Test <sup>a</sup>	
	Harmonie_und_Zusammenhalt
Mann-Whitney-U	62044,000
Wilcoxon-W	394564,000
Z	-2,701
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,007

a. Gruppenvariable: Schulerhalter

Es liegen bei diesem Faktor signifikante Unterschiede vor, da eine Signifikanz von 0,007 errechnet wurde.

Die Ergebnisse aufgelistet im Detail:

**Tabelle 28: Deskriptive Statistiken bei Schulerhalter**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	1067	1,7619	,77818	,00	4,00
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.	1067	2,5942	,89468	,00	4,00
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.	1064	1,9417	,89337	,00	4,00
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.	1063	1,7225	,73590	,00	4,00
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	1046	2,4589	1,07326	,00	4,00
75. Uneinigkeit macht krank.	1043	2,0633	,94971	,00	4,00
Schulerhalter	1081	1,0777	,49016	,00	2,00

**Tabelle 29: Mann-Whitney-Test - Ränge bei Schulerhalter**

Ränge				
	Schulerhalter	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	Öffentliche Schule	815	485,46	395650,00
	Privatschule	175	542,26	94895,00
	Gesamt	990		
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.	Öffentliche Schule	815	504,83	411433,00
	Privatschule	175	452,07	79112,00
	Gesamt	990		
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.	Öffentliche Schule	815	480,71	391777,50
	Privatschule	175	564,39	98767,50
	Gesamt	990		
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.	Öffentliche Schule	815	486,64	396613,00
	Privatschule	175	536,75	93932,00
	Gesamt	990		
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	Öffentliche Schule	815	484,68	395017,00
	Privatschule	175	545,87	95528,00
	Gesamt	990		
75. Uneinigkeit macht krank.	Öffentliche Schule	815	487,32	397166,50
	Privatschule	175	533,59	93378,50
	Gesamt	990		

Signifikante Unterschiede bei:

Ad 27. Für KollegInnen in öffentlichen Schulen hängt ihre Berufszufriedenheit stärker vom Klima unter den KollegInnen ab.

Ad 28. In Privatschulen sind LehrerInnen stärker der Meinung, dass KollegInnen weltanschaulich ähnlich sein sollten.

Ad 32. Für KollegInnen an öffentlichen Schulen haben es LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, schwerer im Team.

Ad 33. Das Klima im Kollegium ist in öffentlichen Schulen mehr von den Vorgesetzten abhängig.

Ad 65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich bei LehrerInnen in öffentlichen Schulen stärker auf die Gesundheit aus.

Ad 75. Uneinigkeit macht in öffentlichen Schulen stärker krank.

Item 28 wird von LehrerInnen an Privatschulen klarerweise stärker beurteilt, da diese pädagogischen Einrichtungen entstanden sind, um über die Ziele der Republik hinaus noch weltanschauliche Ansichten einzubringen. Alle anderen signifikanten Items sind von den KollegInnen der öffentlichen Schulen stärker gewichtet worden. Diese zeigen vor allem Unterschiede im Bereich der Einstellung auf. Interessant ist der Blick auf die Abhängigkeit des Gruppenklimas, das in öffentlichen Schulen offensichtlich stärker personenabhängig ist, sowohl bei den KollegInnen (Item 27), als auch bei Vorgesetzten. Letzteres ist insofern beachtenswert, da gemäß der Literatur Vorgesetzte in der Regel als Nichtmitglieder einer Gruppe gesehen werden. Ein weiterer Unterschied liegt darin auf, dass Probleme bzw. Uneinigkeit (Items 65, 75) im öffentlichen Sektor signifikant andere Einflüsse auf die Gesundheit der KollegInnen haben als an der Privatschule. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Harmonieempfinden in Privatschulen weniger instabil ist als in öffentlichen Schulen.

**Ergebnis: H1 ist angenommen.**

**Hypothese 1: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten ungleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien.**

**H0 ist verworfen.**

### **Weitere Forschungsergebnisse**

Die Daten im Faktor Harmonie werden zu weiteren Berechnungen herangezogen. Gibt es weitere signifikante Unterschiede?

Unterschiede zwischen Männern und Frauen beim Faktor Harmonie:

KS Test zeigt Signifikanz an, daher kann kein T-Test gerechnet werden.

**Tabelle 30: Ränge- Mann-Whitney-Test**

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Harmonie_und_Zusammenhalt	männlich	125	609,84	76230,00
	weiblich	906	503,05	455766,00
	Gesamt	1031		

**Tabelle 31: Statistik für Mann-Whitney-Test**

Statistik für Test <sup>a</sup>	
	Harmonie_und_Zusammenhalt
Mann-Whitney-U	44895,000
Wilcoxon-W	455766,000
Z	-3,759
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Der U-Test errechnet hoch signifikante Unterschiede (0,000):

Unterschiedliche Items im Detail:

**Tabelle 32: Ränge- Mann-Whitney-Test - Geschlecht**

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.	männlich	125	601,41	75176,50
	weiblich	906	504,22	456819,50
	Gesamt	1031		
21. Unkollegialität verletzt mich.	männlich	125	598,04	74755,50
	weiblich	906	504,68	457240,50
	Gesamt	1031		
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	männlich	125	598,93	74866,50
	weiblich	906	504,56	457129,50
	Gesamt	1031		
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.	männlich	125	622,56	77820,50
	weiblich	906	501,30	454175,50
	Gesamt	1031		
34. Bevor eine unangenehme Stimmung entsteht, schweige ich lieber.	männlich	125	569,58	71197,00
	weiblich	906	508,61	460799,00
	Gesamt	1031		
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	männlich	125	575,70	71962,00
	weiblich	906	507,76	460034,00
	Gesamt	1031		

**Tabelle 33: Signifikanzen Geschlecht**

Statistik für Test <sup>a</sup>						
	16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.	21. Unkollegialität verletzt mich.	27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.	34. Bevor eine unangenehme Stimmung entsteht, schweige ich lieber.	65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.
Mann-Whitney-U	45948,500	46369,500	46258,500	43304,500	49928,000	49163,000
Wilcoxon-W	456819,500	457240,500	457129,500	454175,500	460799,000	460034,000
Z	-3,841	-4,004	-3,631	-4,509	-2,283	-2,475
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,022	,013

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Bei folgenden Items gibt es signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Ad 16. Frauen können es weniger leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.

Ad 21. Frauen verletzt Unkollegialität mehr als Männer.

Ad 27. Frauen finden stärker, dass ihre Berufszufriedenheit vom Klima unter KollegInnen abhängt.

Ad 28. Frauen meinen stärker, dass KollegInnen weltanschaulich ähnlicher sein sollen.

Ad 34. Frauen schweigen lieber als Männer, bevor eine unangenehme Stimmung entsteht.

Ad 65. Frauen empfinden stärker als Männer, dass sich Probleme mit einem/ einer Kolleg/in auf ihre Gesundheit auswirken.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass es im Bereich Harmonie signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt.

Weitere Ergebnisse liegen wie folgt vor:

Es liegen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Mitgliedschaft im Kollegium beim Faktor Harmonie vor (Wert 0,296). Das gleiche gilt für den Bereich Schultyp (Wert 0,314). Eine ANOVA ergab, dass es beim biologischen Alter keine Unterschiede gibt (Wert 0,950). Auch bei den Bezirken werden keine Signifikanzen errechnet (Wert 0,917).

Bei den unabhängigen Variablen „Das Klima im Kollegium schätze ich ein“ wird bei keiner Normalverteilung eine Signifikanz von 0,000 errechnet. Dies bedeutet, dass entsprechend beim Faktor „Harmonie und Zusammenhalt“ signifikante Unterschiede vorliegen.

**Tabelle 34: Kruskal-Wallis-Test Ränge - Klima**

Folgende Ergebnisse werden beim Faktor Harmonie und Zusammenhalt in Bezug auf das angegebene Klima im Kollegium errechnet:

Ränge			
	Klima	N	Mittlerer Rang
Harmonie und Zusammenhalt	hervorragend	357	551,44
	gut	598	489,76
	schlecht	43	336,88
	katastrophal	9	366,78
	Gesamt	1007	

**Tabelle 35: Signifikanz im Faktor Harmonie und Zusammenhalt**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Harmonie_und_Zusammenhalt
Chi-Quadrat	27,132
Df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Folgende Ergebnisse zeigen die Unterschiede im Detail auf:

**Tabelle 36: Kruskal-Wallis-Test Ränge- Klima**

Ränge			
	Klima	N	Mittlerer Rang
16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.	hervorragend	357	468,22
	gut	598	520,70
	schlecht	43	577,56
	katastrophal	9	461,94
	Gesamt	1007	
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	hervorragend	357	457,27
	gut	598	534,63
	schlecht	43	481,17
	katastrophal	9	431,17
	Gesamt	1007	
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.	hervorragend	357	547,96
	gut	598	482,31
	schlecht	43	466,98
	katastrophal	9	378,61
	Gesamt	1007	
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.	hervorragend	357	519,27
	gut	598	503,17
	schlecht	43	428,74
	katastrophal	9	313,22
	Gesamt	1007	
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	hervorragend	357	537,94
	gut	598	490,90
	schlecht	43	399,01
	katastrophal	9	529,83
	Gesamt	1007	
75. Uneinigkeit macht krank.	hervorragend	357	517,09
	gut	598	505,76
	schlecht	43	402,03
	katastrophal	9	355,50
	Gesamt	1007	

**Tabelle 37: Signifikanzen- Klima**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>						
	16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.	27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.	33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.	65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	75. Uneinigkei t macht krank.
Chi-Quadrat	13,064	19,962	15,842	9,337	12,601	9,231
df	3	3	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	,005	,000	,001	,025	,006	,026

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Ad Item 16: Koll., die das Klima katastrophal einstufen, können es am wenigsten leiden, wenn es unter Koll. Konflikte gibt, gefolgt von den Koll., die das Klima als hervorragend einstufen.

Ad Item 27: Das Gleiche gilt auch für den Bereich der Berufszufriedenheit.

Ad Item 32: Koll., die das Klima im Kollegium am besten einschätzen, finden am wenigsten, dass es Koll., die an mehreren Standorten unterrichten, schwerer haben, der Mittelwert fällt mit der Einstufung ab.

Ad Item 33: Das Gleiche gilt für die Annahme, dass das Klima vom Vorgesetzten abhängig ist.

Ad Item 75: Auch bei der Annahme, dass Uneinigkeit krank macht, scheint ein solcher Unterschied zwischen den Bereichen auf.

Ad Item 65: Hier ist der signifikante Unterschied dort zu erkennen, wo das Klima mit „schlecht“ eingeschätzt wird. Diese Gruppe findet am stärksten, dass sich Probleme mit einzelnen KollegInnen auf deren Gesundheit auswirken. Am wenigsten finden das LehrerInnen, die das Klima im Kollegium mit hervorragend einstufen.

**Hypothese 2: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team.**

**H0: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team nicht.**

Der für die Prüfung dieser Hypothese herangezogene Faktor „Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis“ ist der in der Faktorenanalyse stärkste errechnete Faktor. Er weist bei einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,837 eine sehr hohe Reliabilität auf.

Die Überprüfung errechnet keine Normalverteilung. Aus diesem Grund ist eine ANOVA nicht möglich, es kommt ein Kruskal-Wallis-Test zur Anwendung.

**Tabelle 38: Kruskal-Wallis-Test Dienstjahre am Standort**

		Ränge	
	Dienstjahre	N	Mittlerer Rang
Kreativität und Nähe-Distanz	0 bis 10 Jahre	454	528,30
	11 bis 20 Jahre	257	485,49
	21 bis 30 Jahre	162	511,49
	31 Jahre und länger	139	468,35
	Gesamt	1012	

**Tabelle 39: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Kreativität
Chi-Quadrat	6,269
df	3
Asymptotische Signifikanz	,099

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Dienstjahre

Eine 2-seitige Signifikanz von 0,99 ist grenzwertig an der Signifikanz und damit schwach signifikant, da der Wert durch 2 dividiert wird und damit knapp unter 0,05 liegt. Es liegen daher Unterschiede vor.

**Tabelle 40: Deskriptive Statistiken- Faktor 2**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.	1080	3,1741	,89550	,00	4,00
10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.	1080	2,2250	,86124	,00	4,00
13. Sachlichkeit geht vor!	1076	1,9907	,80111	,00	4,00
23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).	1072	2,9282	,93957	,00	4,00
24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	1072	2,2976	1,05146	,00	4,00
43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.	1057	3,4219	,78444	,00	4,00
51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.	1051	2,6051	,97743	,00	4,00
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	1051	2,5585	1,02407	,00	4,00
70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.	1044	2,8400	,99774	,00	4,00
Dienstjahre	1081	1,8594	1,14933	,00	4,00

**Tabelle 41: Kruskal-Wallis-Test Dienstjahre**

Ränge			
	Dienstjahre	N	Mittlerer Rang
09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.	0 bis 10 Jahre	454	491,16
	11 bis 20 Jahre	257	492,44
	21 bis 30 Jahre	162	566,71
	31 Jahre und länger	139	512,44
	Gesamt	1012	
10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.	0 bis 10 Jahre	454	530,93
	11 bis 20 Jahre	257	498,30
	21 bis 30 Jahre	162	473,55
	31 Jahre und länger	139	480,26
	Gesamt	1012	
13. Sachlichkeit geht vor!	0 bis 10 Jahre	454	527,54
	11 bis 20 Jahre	257	493,71
	21 bis 30 Jahre	162	509,29
	31 Jahre und länger	139	458,17
	Gesamt	1012	

23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).	0 bis 10 Jahre	454	540,44
	11 bis 20 Jahre	257	493,52
	21 bis 30 Jahre	162	496,77
	31 Jahre und länger	139	430,97
	Gesamt	1012	
24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	0 bis 10 Jahre	454	530,17
	11 bis 20 Jahre	257	464,22
	21 bis 30 Jahre	162	526,20
	31 Jahre und länger	139	484,41
	Gesamt	1012	
43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.	0 bis 10 Jahre	454	546,70
	11 bis 20 Jahre	257	480,63
	21 bis 30 Jahre	162	466,68
	31 Jahre und länger	139	469,41
	Gesamt	1012	
51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.	0 bis 10 Jahre	454	530,25
	11 bis 20 Jahre	257	501,29
	21 bis 30 Jahre	162	510,48
	31 Jahre und länger	139	433,92
	Gesamt	1012	
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	0 bis 10 Jahre	454	541,96
	11 bis 20 Jahre	257	492,39
	21 bis 30 Jahre	162	477,60
	31 Jahre und länger	139	450,46
	Gesamt	1012	
70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.	0 bis 10 Jahre	454	529,99
	11 bis 20 Jahre	257	505,13
	21 bis 30 Jahre	162	489,72
	31 Jahre und länger	139	451,85
	Gesamt	1012	
	11 bis 20 Jahre	257	485,93
	21 bis 30 Jahre	162	542,05
	31 Jahre und länger	139	487,31
	Gesamt	1012	

Tabelle 42: Signifikanzen

Statistik für Test <sup>a,b</sup>										
	09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.	10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.	13. Sachlichkeit geht vor!	23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).	24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	43. Teamarbeit heißt unnötige Mehraarbeit.	51. Die eigentlich Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.	54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums zu werden.	72. In meinem Kollegium gibt es klare Leader typen.
Chi-Quadrat	10,106	7,511	7,886	17,775	10,665	20,345	12,745	15,188	9,131	4,828
df	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	,018	,057	,048	,000	,014	,000	,005	,002	,028	,185

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Dienstjahre

Der Kruskal-Wallis-Test ergibt signifikante Unterschiede im Detail bei folgenden Items:

Ad 09: Dass Gefühle im Lehrerzimmer wenig zu suchen haben, empfinden Personen, die kürzer im Team sind, stärker.

Ad 10: Je länger im Team, desto verstärkt ist die Meinung vertreten, dass nicht jedes Problem sofort gelöst werden muss.

Ad 13: Ältere Mitgliedschaft verstärkt die Auffassung, dass Sachlichkeit vorgeht.

Ad 23: LehrerInnen, die weniger als 10 Jahre im Team arbeiten, sehen sich weniger als EinzelkämpferInnen als diejenigen, die bereits länger als 31 Jahre dabei sind.

Ad 24: Bei diesem Item fällt die Gewichtung durcheinander aus. Die zweitjüngste Gruppe ist mit dieser Aussage am stärksten einverstanden.

Ad 43: Es empfinden die beiden älteren Gruppen mehr als die beiden jüngeren, dass Teamarbeit unnötige Mehrarbeit bedeutet (Item in der nicht umcodierten Fassung!)

Ad 51: Dass die eigentlichen Entscheidungen im Geheimen getroffen werden, denken die älteren Gruppenmitglieder am meisten, die jüngsten am wenigsten.

Ad 54: Teammitglieder, die am längsten im Kollegium sind, empfinden am stärksten, dass Probleme mit Vorgesetzten den Zusammenhalt stärken.

Ad 70: Die signifikanten Unterschiede zur Frage, ob man lieber als Einzelperson gesehen wird, sind durcheinander ausgefallen. Am stärksten als Einzelpersonen gesehen werden will die Gruppe, die 11 bis 20 Jahre am Standort ist, gefolgt von der Gruppe der Ältesten, am wenigsten möchte das die Gruppe der 21 bis 30 Jahre am Dienort Unterrichtenden.

Interpretationen:

Die Kreativität der länger im Team seienden KollegInnen ist in Teilbereichen signifikant anders als bei weniger lang am Standort arbeitenden KollegInnen: Diese neigen dazu, sich eher gruppenorientiert zu verhalten, ältere LehrerInnen leben ihre Kreativität am Arbeitsplatz eher in der Distanz. Sachlichkeit, Gefühlsdistanz und die Tendenz zum Einzelkämpfertum zeigen davon. Interessant ist, dass der Rolle des/der Vorgesetzten mit der Dauer der Mitgliedschaft am Standort an Bedeutung zunimmt: Der gesehene Zusammenhalt, der bei Problemen mit Vorgesetzten wächst, steigt signifikant mit der Dauer der Mitgliedschaft im Team. Dass Jüngere die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr brauchen als Ältere, finden überraschenderweise die LehrerInnen, die länger vor Ort arbeiten eher, weiters auch, dass die eigentlichen Entscheidungen im Geheimen getroffen werden. Dass es mehr Erfahrung im Team braucht, um klare Leadertypen zu erkennen, ist wenig überraschend.

Es kann vermutet werden, dass diese Unterschiede auch vom Alter der Probandinnen und Probanden beeinflusst sind und weniger von der Dauer der Mitgliedschaft vor Ort. Deshalb ist auch der Blick auf die Altersstruktur im Vergleich sinnvoll.

**Ergebnis: H2 ist angenommen.**

**Hypothese 2: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der einzelnen im Team.**

**H0 ist verworfen.**

Weitere Forschungsergebnisse:

Gibt es Unterschiede beim kreativen Gruppenverhalten in Bezug auf Arbeitsstelle Privatschule oder öffentliche Schule?

Nach der positiven Prüfung auf Normalverteilung (Wert 0,909) errechnet der T-Test, dass keine signifikanten Unterschiede vorliegen (Wert 0,792). Weiters wurden keine Signifikanzen bei Männern und Frauen errechnet.

Gibt es im Faktor Kreativität Unterschiede beim biologischen Alter?

Es liegt eine Normalverteilung vor, weiters ist der F-Test nach Levene gültig (Wert 0,508/2) deshalb kommt der parametrische ANOVA-Test zur Anwendung.

**Tabelle 43: ANOVA - Alter**

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Kreativität	Varianzen sind gleich	,439	,508	-,253	988	,800	-,02022106	,07983784	-,17689228	,13645017
	Varianzen sind nicht gleich			-,264	266,231	,792	-,02022106	,07651934	-,17088110	,13043899

**Tabelle 44: ANOVA- Signifikanz**

**ONEWAY ANOVA**

Kreativität

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	8,727	4	2,182	2,212	,066
Innerhalb der Gruppen	1024,003	1038	,987		
Gesamt	1032,730	1042			

Die ANOVA errechnet einen leicht signifikanten Unterschied 0,066/2 in diesem Bereich.

Ad Item 10: Ältere LehrerInnen finden stärker als jüngere, dass nicht jedes Problem sofort gelöst werden muss.

Ad Item 19: Ältere LehrerInnen fühlen stärkeres Konkurrenzdenken im Team.

Ad Item 23: Ältere LehrerInnen sehen sich eher als EinzelkämpferInnen als jüngere.

Ad Item 38: Ältere LehrerInnen finden stärker als jüngere, dass neue KollegInnen unbewusst das Gruppenklima gefährden.

Ad Item 51: Ältere LehrerInnen finden stärker als jüngere, dass die eigentlichen Entscheidungen im Geheimen getroffen werden.

Ad Item 70: Älteren LehrerInnen ist es wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.

Beim Alter der Kolleginnen und Kollegen finden wir signifikante Unterschiede. Jüngere KollegInnen sind der Meinung, dass nicht jedes Problem sofort zu lösen ist, fühlen stark signifikant weniger Konkurrenz im Team und sehen sich weniger als Einzelkämpfer als ältere. Stark signifikant verhält sich der Unterschied, ob sich KollegInnen als Einzelperson statt als Mitglied des Teams sehen. Älteren KollegInnen ist der Blick auf die Einzelperson wichtiger.

Gibt es Unterschiede in der Schulart, in der unterrichtet wird, in Bezug auf kreatives Gruppenverhalten?

Die Kurve ist nicht normalverteilt, es kommt daher ein Kruskal-Wallis-Test zur Anwendung.

**Tabelle 45: Ränge- Schultypen**

Ränge			
	Schultyp	N	Mittlerer Rang
Kreativität	Volksschule	555	524,75
	KMS/HS/WMS	244	464,93
	Sonderschule	214	539,28
	Sonstiges	15	588,00
	Gesamt	1028	

**Tabelle 46: Signifikanz- Schultypen**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Kreativität
Chi-Quadrat	9,871
df	3
Asymptotische Signifikanz	,020

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Schultyp

Der Wert ergibt 0,02, es gibt daher signifikante Unterschiede:

Details: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 legen am meisten Wert auf Distanz am Arbeitsplatz, fühlen am meisten Konkurrenz, sehen sich am meisten als Einzelkämpfer und finden am stärksten, dass es in Kollegien eine Hierarchie geben muss. Weiters meinen sie am stärksten, dass neue Mitglieder das Gruppenklima gefährden, empfinden Teamarbeit signifikant am stärksten als unnötige Mehrarbeit und finden am meisten, dass die eigentlichen Entscheidungen im Geheimen getroffen werden.

Lehrerinnen und Lehrer der Sonderschule legen am meisten Wert auf eine gesunde Distanz, finden aber am wenigsten, dass im Grunde jeder für sich arbeitet. Kolleginnen und Kollegen der Volksschule finden dies am stärksten und meinen weiter signifikant am meisten, dass der Blick auf die eigenen Ziele im Mittelpunkt stehen sollte.

Gibt es Unterschiede bei Faktor kreatives Gruppenverhalten im Bezug auf das angegebene Klima im Kollegium?

Der Bereich ist nicht normalverteilt, deshalb wird der Kruskal-Wallis-Test gerechnet.

**Tabelle 47: Deskriptive Statistiken**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Kreativität	1043	,0019979	,99554205	-5,95079	2,67303
Klima	1081	1,5911	,71185	,00	4,00

**Tabelle 48: Ränge Kruskal-Wallis-Test – Klima**

Ränge			
Klima		N	Mittlerer Rang
Kreativität	hervorragend	357	606,74
	gut	598	457,05
	schlecht	43	332,49
	katastrophal	9	367,56
	Gesamt	1007	

**Tabelle 49: Signifikanz Kruskal-Wallis-Test - Klima**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Kreativität
Chi-Quadrat	77,065
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Es liegen in diesem Bereich hoch signifikante Unterschiede vor.

Details: ad 09. Dass Gefühle im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen haben, ist die Meinung von LehrerInnen, die das Klima schlecht oder katastrophal einschätzen.

Dies gilt auch für die Items 10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen und Item 13. Sachlichkeit geht vor. Ad Item 18.: Menschen, die Wert auf Distanz am Arbeitsplatz legen, schätzen das Klima schlechter ein. Ad 19.: Menschen, die das Klima schlecht oder katastrophal einschätzen, fühlen eher Konkurrenzdenken im Team und sehen sich stärker als Einzelkämpfer. Anhand der Ergebnisse in diesem Bereich ist ein weiteres Mal klar ersichtlich, wie sehr das eingeschätzte Gruppenklima ausschlaggebend für das Wohlbefinden am Arbeitsplatz ist.

**Hypothese 3: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen.**

**H0: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 erleben keine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen.**

Der für die Prüfung dieser Hypothese herangezogene Faktor „Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung“ ist der in der Faktorenanalyse zweitstärkste errechnete Faktor. Er weist bei einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,810 eine sehr hohe Reliabilität auf.

Zur Überprüfung auf Normalverteilung wird ein Kolmogorov-Smirnov-Test gerechnet.

**Tabelle 50: Signifikanz - Kolmogorov-Smirnov-Test - Schultypen**

		Statistik für Test <sup>a</sup>	
		Aufgabenteilung und Aufgabenbewältigung	
Extremste Differenzen	Absolut		,089
	Positiv		,089
	Negativ		-,010
Kolmogorov-Smirnov-Z			1,153
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)			,140

a. Gruppenvariable: Schultyp

Da der Wert ( $p=0,140$ ) nicht signifikant ist, liegt eine Normalverteilung vor. Deshalb darf ein T-Test gerechnet werden.

**Tabelle 51: T-Test - Schultypen**

Gruppenstatistiken					
	Schultyp	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Aufgabenteilung und Aufgabenbewältigung	Volksschule	555	-,0643145	,93679551	,03976475
	KMS/HS/WMS	244	,0980981	1,00073166	,06406528

Tabelle 52: Mittelwerte

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Aufgabenteilung und Aufgabenbewältigung	Varianzen sind gleich	1,777	,183	-2,210	797	,027	-,16241265	,07348977	-,30666901	-,01815629
	Varianzen sind nicht gleich			-2,154	437,800	,032	-,16241265	,07540289	-,31060929	-,01421601

Der Wert nach Levene beträgt mehr als 0,05, die Varianzen sind homogen, ein T-Test ist zulässig.

Die Signifikanz beträgt 0,027, folglich gibt es im Bereich Arbeitsteilung und Arbeitsbewältigung signifikante Unterschiede zwischen Volksschul- und HS/KMS/WMS-LehrerInnen.

Die Hypothese H3 ist nicht angenommen, da die Gewichtung auf Seiten der VS-LehrerInnen liegt.

Nur beim umcodierten Item 43 lässt der F-Test einen T-Test zu. Deshalb wird auf einen U-Test zurückgegriffen.

Ad Item 43 neu: LehrerInnen der Volksschule sehen signifikant mehr, dass Teamarbeit nicht Mehrarbeit bedeutet.

**Tabelle 53: Deskriptive Statistiken**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
02. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.	1080	1,2565	,58078	,00	4,00
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.	1072	1,3097	,56771	,00	4,00
49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.	1052	1,3593	,61397	,00	4,00
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.	1052	2,2224	,89184	,00	4,00
53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.	1051	1,3492	,63759	,00	4,00
62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.	1046	1,1128	,35901	,00	4,00
Schultyp	1081	1,6170	,90239	,00	4,00

**Tabelle 54: Mann-Whitney-Test - Schultypen**

Ränge				
	Schultyp	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
02. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.	Volksschule	555	394,75	219085,50
	KMS/HS/WMS	244	411,94	100514,50
	Gesamt	799		
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.	Volksschule	555	390,80	216895,00
	KMS/HS/WMS	244	420,92	102705,00
	Gesamt	799		
49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.	Volksschule	555	377,78	209668,00
	KMS/HS/WMS	244	450,54	109932,00
	Gesamt	799		
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.	Volksschule	555	384,29	213281,50
	KMS/HS/WMS	244	435,73	106318,50
	Gesamt	799		
53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.	Volksschule	555	384,17	213212,00
	KMS/HS/WMS	244	436,02	106388,00
	Gesamt	799		
62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.	Volksschule	555	395,12	219292,50
	KMS/HS/WMS	244	411,10	100307,50
	Gesamt	799		

**Tabelle 55: Schultypen Signifikanzen**

Statistik für Test <sup>a</sup>						
	02. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.	22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.	49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.	50. Konferenzen empfinden ich als effektiv.	53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.	62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.
Mann-Whitney-U	64795,500	62605,000	55378,000	58991,500	58922,000	65002,500
Wilcoxon-W	219085,500	216895,000	209668,000	213281,500	213212,000	219292,500
Z	-1,387	-2,218	-5,152	-3,074	-3,738	-1,723
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,165	,027	,000	,002	,000	,085

a. Gruppenvariable: Schultyp

**Ergebnisse im Detail:**

Obwohl LehrerInnen in der Grundschule auf den ersten Blick weniger intensiv zusammenarbeiten müssen als Lehrende an der Sekundarstufe 1, da in erster Linie eine engere Bindung der Person zu einer bestimmten Klasse vorherrscht, sind die Ergebnisse volksschulgewichtet teamorientierter. Grundsätzlich kann aber trotz signifikanter Unterschiede darauf hingewiesen werden, dass in beiden Schultypen der Mittelwert der Antworten bei rund 1,5 liegt und deshalb auf eine große Bereitschaft in der Gruppendynamik bei Arbeitsteilung und Arbeitsbewältigung geschlossen werden kann. Im Einzelnen ist wenig überraschend, dass unter KollegInnen im Grundschulbereich eher auf korrekte Kleidung etc. Wert gelegt wird. Obwohl auf Grund des Fachlehrersystems in HS/KMS/WMS eine engere Zusammenarbeit notwendig ist, gibt es ein signifikant geringeres Antwortverhalten im Vergleich zu den VolksschullehrerInnen bei folgenden Items: Verschiedene Charaktere sehe ich als Bereicherung (22.) und fachliche Gespräche bzw. fachlicher Austausch sind mir wichtig (53.). Darüber hinaus finden VolksschullehrerInnen eher, dass jeder im Team Verantwortung tragen sollte (62.). Auffällig ist weiters, dass im Volksschulbereich offensichtlich Konferenzen effektiver gesehen werden als im KMS-Bereich. Auch sei auf das umcodierte Item 43 (vormals

Teamarbeit ist unnötige Mehrarbeit, nun Teamarbeit bringt Arbeitsentlastung) verwiesen. Auch hier gibt es einen signifikanten Unterschied der Werte zwischen den VS-KollegInnen und den KollegInnen der Sekundarstufe 1.

**Ergebnis: H3 ist nicht angenommen. Die Gewichtung liegt auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrern der Volksschule. Dadurch ist die Nullhypothese ebenfalls verworfen.**

**Ergebnis: Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen.**

**H0 ist verworfen.**

Weitere Forschungsergebnisse:

In Folge der prägnanten Hypothesenprüfung der H3, wird nun der Blick auch in Richtung Teams im Schultypus Sonderschule gerichtet.

Wir finden beim Vergleich von Volksschule und Sonderschule eine Normalverteilung vor (0,827 Signifikanz beim K-S-Test), der F-Test ergibt einen Levene-Wert von 0,316. Es sind keine signifikanten Unterschiede im Faktor Arbeitsbewältigung und Arbeitsteilung errechnet worden. Ein einziges Item ergibt im T-Test einen hoch signifikanten Unterschied, VS-LehrerInnen empfinden Konferenzen als effektiv. Bei ungültigem Levene-Wert ergeben im U-Test der fachliche Austausch bzw. die fachlichen Gespräche eine Signifikanz von 0,014 bzw. 0,003.

Im Vergleich der KMS und der Sonderschulteams finden wir keine Auffälligkeiten. Auf Normalverteilung und homogene Varianzen folgen keine signifikanten Unterschiede.

Gibt es einen Unterschied bei Personen, die ihr Teamklima unterschiedlich einschätzen in den Bereich Gruppendynamik, Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung? Es gibt eine negative Prüfung auf Normalverteilung, deshalb muss der Kruskal-Wallis-Test gerechnet werden.

**Tabelle 56: Kruskal-Wallis-Test - Klima**

		Ränge	
	Klima	N	Mittlerer Rang
Aufgabenteilung_und_Aufgabenbewältigung	hervorragend	357	468,40
	gut	598	522,18
	schlecht	43	530,77
	katastrophal	9	580,11
	Gesamt	1007	

**Tabelle 57: Kruskal-Wallis-Test - Signifikanzen**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Aufgabenteilung_und_Aufgabenbewältigung
Chi-Quadrat	8,666
df	3
Asymptotische Signifikanz	,034

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Wir finden in diesem Bereich einen signifikanten Unterschied vor, deshalb werden die Ergebnisse der Items in diesem Faktor einzeln beleuchtet. Es gibt ein herausstechendes Ergebnis. Bei fast allen Items geben Menschen, die ihr Arbeitsklima besser beurteilen, auch bessere Werte an. Als hoch signifikant (0,000) finden wir folgende Items:

11. Von erfahrenen Koll. Habe ich mir viel abgeschaut.
12. Ich bin froh, wenn ich bei meiner Arbeit unterstützt werde.
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.
46. Der Umgang miteinander war für meine Entwicklung im Beruf förderlich.
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.
64. Es ist wie im Mannschaftssport: Ein Ziel, verschiedene Aufgaben.

Gibt es signifikante Unterschiede im Bereich Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung bei den Beschäftigten in den verschiedenen Wiener Gemeindebezirken?

Da die Prüfung auf eine Normalverteilung auf Grund der großen Antwortformate nicht gerechnet wird, wird gleich ein U-Test verwendet, der aber keine signifikanten Unterschiede (0,607) erbringt. Bei einzelnen Items lassen sich Unterschiede herauslesen, wobei kein Bezirk bei allen Items auffallend aus der Reihe sticht.

Gibt es Unterschiede in diesem Bereich bei Männern und Frauen?

Es liegt keine Normalverteilung vor. Beim U-Test erkennen wir zwischen Frauen und Männern einen signifikanten Unterschied (sig 0,011).

Im Detail ist erkennbar, dass Frauen diesen Bereich viel positiver sehen als Männer: Frauen finden signifikant stärker, dass...

... das Kollegium mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen sollten (Item 02 Signifikanz 0,001).

... Kooperation Arbeitsentlastung bringt (Item 48 Signifikanz 0,003).

... jeder im LehrerInnenteam Verantwortung tragen sollte (Item 62 Signifikanz 0,001).

Weiters planen Frauen Projekte und Ideen genauer als Männer (Item 15 Signifikanz 0,000), werden vom Wissen anderer stärker beeindruckt (Item 35 Signifikanz 0,003), meinen stärker, dass ihnen fachliche Gespräche und fachlicher Austausch Reflexion auf ihre pädagogische Arbeit bringen (Item 49 und Kontrollitem 53 Signifikanz jeweils 0,000), empfinden Konferenzen als effektiver als Männer (Item 50 Signifikanz 0,010). Schuldemokratie im Lehrerzimmer ist weiblichen Lehrpersonen signifikant wichtiger als männlichen (Item 52 Signifikanz 0,002).

Arbeitsteilung im Blick auf den Schulerhalter:

Bei diesem Faktor sind keine auffälligen Unterschiede zu erkennen.

Arbeitsteilung mit Blick auf das Alter der LehrerInnen:

Die Kurve ist nicht normalverteilt, es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den verschiedenen Altersgruppen (Wert bei 0,034).

Der Kruskal-Wallis-Test ergibt für folgende Items signifikante Unterschiede.

Ad Item 03.: Ältere KollegInnen stehen mehr anderen mit ihrem Rat bei als jüngere.

Ad Item 15.: Ältere KollegInnen planen gemeinsame Projekte hoch signifikant genauer als jüngere.

Ad Item 20.: Ältere KollegInnen übernehmen hoch signifikant lieber Verantwortung im Team.

Ad Item 49.: Hier ist die Gruppe der 41- bis 50-Jährigen am stärksten vertreten.

Ad Item 52.: Dass Schuldemokratie auch im Lehrerzimmer wichtig ist, finden Ältere hoch signifikant mehr als Jüngere.

Ad Item 53.: Bei diesem Item ist die Verteilung unterschiedlich, fachlicher Austausch ist für die Gruppe der 41- bis 50-Jährigen am Wichtigsten.

Ad Item 62.: Ältere KollegInnen finden stärker als jüngere, dass jeder im Team Verantwortung tragen sollte.

Ad Item 64.: Auch dem Vergleich mit dem Mannschaftssport können Ältere am meisten abgewinnen.

**Hypothese 4: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten. H0: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams gleich stark ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten.**

Der für die Prüfung dieser Hypothese herangezogene Faktor „Verantwortung und Kollegialität“ ist der in der Faktorenanalyse drittstärkste errechnete Faktor. Er weist bei einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,792 eine hohe Reliabilität auf.

**Tabelle 58: Deskriptive Statistiken - Klima**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Verantwortungsübernahme	1043	-,0021043	,99854162	-2,91437	4,24033
Klima	1081	1,5911	,71185	,00	4,00

Da keine Normalverteilung vorliegt, wird ein Kruskal-Wallis-Test für die Unterschiedsprüfungen angewandt.

**Tabelle 59: Kruskal-Wallis-Test - Klima**

Ränge			
	Klima	N	Mittlerer Rang
Verantwortungsübernahme	hervorragend	357	357,82
	gut	598	559,17
	schlecht	43	852,65
	katastrophal	9	970,67
	Gesamt	1007	

**Tabelle 60: Kruskal-Wallis-Test – Klima Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Verantwortungsübernahme
Chi-Quadrat	196,665
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Der Wert der Signifikanz gibt an, dass es für die Hypothese 4 hoch signifikante Unterschiede gibt.

Alle Items geben gemeinsam gleichsam Aufschluss auf das hoch signifikante Ergebnis. Menschen an Wiens Pflichtschulen, die ihr Klima im Team besser einschätzen, haben einen besseren Bezug zu Verantwortung für das Kollegium und eine positivere Kollegialität als diejenigen, die das Klima schlechter einschätzen. Besonders stechen folgende Items mit Signifikanzen von 0,000 hervor:

Menschen, die das Klima positiv einschätzen...:

Ad Item 01: ...stecken mit ihrer fröhlichen Art mehr andere KollegInnen an.

Ad Item 07: ...empfinden im Team mehr ein Wir-Gefühl.

Ad Item 11: ...haben sich mehr von erfahrenen KollegInnen viel abgeschaut.

Ad Item 14: ...machen mit KollegInnen eher gerne Scherze.

Ad Item 29: ...stehen eher für ihre KollegInnen ein, selbst wenn diese Fehler machen.

Ad Item 30: ...möchten mit KollegInnen auch Privates besprechen.

Ad Item 31: ...finden, dass gemeinsame Unternehmungen das Arbeitsklima fördern.

Ad Item 45: ...meinen, dass ihnen KollegInnen bei ihrem Berufseinstieg geholfen haben.

Ad Item 46: ...sagen, dass der Umgang miteinander für ihre berufliche Entwicklung förderlich war.

Ad Item 55: ...meinen, dass der Zusammenhalt größer ist, je schwieriger die SchülerInnen sind.

Ad Item 59: ...bekommen wichtige Infos rechtzeitig.

Ad Item 61: ...haben eher im Kollegium zumindest eine Vertrauensperson.

Ad Item 68: ...können die Zeit, die sie mit KollegInnen verbringen, stärker genießen.

Ad Item 74: ... meinen mehr, dass das, was sie sich vornehmen, auch erreichen.

Ad Item 19 umgepolt: ...fühlen weniger Konkurrenzdenken im Team.

**Ergebnis: H4 ist angenommen.**

**Hypothese 4: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten.**

**H0 ist verworfen.**

Gibt es im Bereich Verantwortung und Kollegialität Unterschiede bei Männern und Frauen?

Es liegt eine Normalverteilung vor, der Levene-Test erlaubt bei einem Wert von 0,88 das Rechnen eines T-Tests.

**Tabelle 61: T-Test - Geschlecht**

Gruppenstatistiken					
Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Verantwortungsübernahme	männlich	125	,1286509	,96577511	,08638155
	weiblich	906	-,0251061	1,00202483	,03329005

**Tabelle 62: Levene-Test und T-Test**

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Verantwortungs-übernahme	Varianzen sind gleich	,023	,880	1,615	1029	,107	,15375707	,09519665	-,03304466	,34055879
	Varianzen sind nicht gleich			1,661	163,075	,099	,15375707	,09257429	-,02904178	,33655591

Die Signifikanz ist an der Grenze, es liegen folglich nur sehr geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen vor.

Bei 4 Items erkennen wir signifikante Unterschiede.

Männer empfinden mehr Konkurrenz im Team als Frauen.

Ansonsten gibt es im Faktor Verantwortung eine Gewichtung auf Seiten der weiblichen Lehrerinnen. Sie empfinden ein stärkeres Wir-Gefühl, besprechen mehr Privates mit KollegInnen und genießen signifikant mehr die Zeit, die sie mit KollegInnen verbringen.

Auch hier finden wir Signifikanzen auf Seiten der weiblichen Lehrpersonen.

Frauen meinen stärker, dass das, was man sich vorgenommen hat, auch erreicht wird.

Frauen geben stärker als Männer an, im Kollegium zumindest eine Vertrauensperson zu haben.

Gibt es in diesem Bereich Unterschiede zwischen KollegInnen in Privatschulen bzw. öffentlichen Schulen?

Normalverteilung Wert 0,146

Homogenität der Varianzen 0,942 T-Test ist möglich

2-seitiges Signifikanzniveau 0,057

**Tabelle 63: Deskriptive Statistiken - Schulerhalter**

Deskriptive Statistiken					
	N	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Verantwortungsübernahme	1043	-,0021043	,99854162	-2,91437	4,24033
Schulerhalter	1081	1,0777	,49016	,00	2,00

**Tabelle 64: Gruppenstatistiken - Schulerhalter**

Gruppenstatistiken					
	Schulerhalter	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Verantwortungsübernahme	Öffentliche Schule	815	,0217039	1,01149498	,03543112
	Privatschule	175	-,1505509	,88265983	,06672281

**Tabelle 65: Levene- Test und T-Test**

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Verantwortungsübernahme	Varianzen sind gleich	2,176	,140	2,088	988	,037	,17225485	,08248307	,01039271	,33411698
	Varianzen sind nicht gleich			2,280	281,186	,023	,17225485	,07554666	,02354604	,32096365

Es gibt signifikante Unterschiede bei LehrerInnen in den Bereichen öffentliche Schulen und Privatschulen.

Ergebnisse im Detail:

Obwohl der ganze Faktor im T-Test einen signifikanten Unterschied anzeigt, ist im Detail nur ein Item (31) signifikant, bei dem keine Normalverteilung zutrifft. Deshalb wird dafür ein U-Test gerechnet.

**Tabelle 66: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a</sup>	
	31. Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.
Mann-Whitney-U	63313,000
Wilcoxon-W	78713,000
Z	-2,625
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,009

a. Gruppenvariable: Schulerhalter

**Tabelle 67: Ränge - Schulerhalter**

		Ränge		
	Schulerhalter	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
31. Gemeinsame	Öffentliche Schule	815	505,32	411832,00
Unternehmungen fördern	Privatschule	175	449,79	78713,00
das Arbeitsklima.	Gesamt	990		

LehrerInnen an Privatschulen unterscheiden sich signifikant von solchen an öffentlichen Schulen bei folgendem Item: Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.

Gibt es beim biologischen Alter Unterschiede bei Verantwortung und Kollegialität?

Es liegt hier keine Normalverteilung vor. Deshalb wird ein U-Test gerechnet. Im Faktor Verantwortung gibt es beim biologischen Alter der KollegInnen signifikante Unterschiede (0,05). Bei diesen Items finden wir signifikante Unterschiede:

Ad Item 07: Ältere KollegInnen empfinden stärker, dass es ein Wir-Gefühl in ihrem LehrerInnenteam gibt (Sig 0,028).

Ad Item 31: Jüngere Menschen finden mehr, dass gemeinsame Unternehmungen das Arbeitsklima fördern (Sig 0,003).

Ad Item 45: Jüngere LehrerInnen empfinden stärker, dass ihnen andere bei ihrem Berufseinstieg geholfen haben (Sig 0,000).

Ad Item 60: Jüngere orientieren sich mehr an den mächtigen KollegInnen als ältere (Sig 0,000).

Ad Item 61: Jüngere empfinden stärker, zumindest eine Vertrauensperson im Kollegium zu haben (Sig 0,008).

Ad Item 71: Ältere meinen stärker, dass Gefahr von außen das Zusammenleben stärkt (Sig 0,000).

Ad Item 19 umcodiert: Jüngere LehrerInnen fühlen weniger Konkurrenzdenken im Team (Sig 0,000).

Bei der Dauer der Mitgliedschaft im Team wurden bei diesem Faktor keine signifikanten Ergebnisse (0,295) errechnet.

Es liegt bei den Schultypen keine Normalverteilung vor. Es gibt hoch signifikante Unterschiede in diesem Bereich. Signifikanz 0,000

**Tabelle 68: Kruskal-Wallis-Test - Schultypen**

Ränge			
	Schultyp	N	Mittlerer Rang
Verantwortungsübernahme	Volksschule	555	476,79
	KMS/HS/WMS	244	521,29
	Sonderschule	214	605,37
	Sonstiges	15	502,93
	Gesamt	1028	

**Tabelle 69: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Verantwortungsübernahme
Chi-Quadrat	29,149
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Schultyp

Im HS-Bereich ist offensichtlich eine starke Kollegialität vorhanden, wenn Außeneinflüsse auf die Gruppe wirken. Hier erkennt man einen signifikanten Unterschied zu den beiden anderen Schultypen bei den Items 54. Probleme mit den Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt und 71. Gefahr von außen stärkt unser Zusammenleben. Dies ist ein Bereich, der in der Literatur mehrmals und intensiv dargestellt ist.

**Hypothese 5: Männer und Frauen identifizieren sich unterschiedlich intensiv mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen.**

**H0 Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.**

Der für die Prüfung dieser Hypothese herangezogene Faktor „Verantwortung und Kollegialität“ ist der in der Faktorenanalyse drittstärkste errechnete Faktor. Er weist bei einem Cronbach-Alpha-Wert von 0,591 eine niedrige Reliabilität auf.

Der Levene-Test bezüglich Homogenität ergibt ein brauchbares Ergebnis.

**Tabelle 70: T-Test - Geschlecht**

Gruppenstatistiken					
Geschlecht		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Zielorientierung	männlich	125	-,1091962	1,03801057	,09284249
	weiblich	906	,0146857	,99362371	,03301094

**Tabelle 71: Levene-Test und T-Test**

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz z	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Zielorientierung	Varianzen sind gleich	,918	,338	-1,300	1029	,194	-,12388193	,09532553	-,31093655	,06317269
	Varianzen sind nicht gleich			-1,257	156,991	,211	-,12388193	,09853654	-,31851032	,07074647

Es liegen zwischen Männern und Frauen in diesem Bereich keine signifikanten Unterschiede vor.

**Ergebnis: H5 ist nicht angenommen.**

**Hypothese 0 ist gültig: Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.**

Weitere Forschungsergebnisse:

Gibt es im Bereich Zielorientierung und Gruppenblick Unterschiede beim Alter der Personen?

Es liegt keine Normalverteilung vor, der Faktor ist hoch signifikant (Wert 0,000)

Bei allen Items signifikante Unterschiede:

Ad Item 04: Ältere LehrerInnen bewahren ihren Idealismus auch dann eher als jüngere, auch wenn es ihnen in der Gruppe Nachteile bringt.

Ad Item 20: Ältere KollegInnen übernehmen im Team lieber die Verantwortung als jüngere.

Ad Item 69: Ältere KollegInnen haben eher eine feine Antenne für die geheimen Motive als jüngere.

Ad Item 76: Ältere Personen denken mehr über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach.

Ad Item 77: Ältere LehrerInnen übernehmen lieber die Rolle des Schiedsrichters.

Ad Item 08 neu: Ältere ergreifen bei Konferenzen eher das Wort.

Ad Item 34 neu: Hier liegt die Gewichtung in der Mitte: 31- bis 40-Jährige, gefolgt von 41- bis 50-Jährigen, sprechen lieber, bevor unangenehme Situationen entstehen.

Gibt es Unterschiede bei den verschiedenen Schularten?

Es liegt keine Normalverteilung vor, deshalb wird ein U-Test gerechnet.

**Tabelle 72: Kruskal-Wallis-Test - Schultypen**

Ränge			
	Schultyp	N	Mittlerer Rang
Zielorientierung	Volksschule	555	521,83
	KMS/HS/WMS	244	473,39
	Sonderschule	214	506,85
	Gesamt	1013	

**Tabelle 73: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Zielorientierung
Chi-Quadrat	4,646
df	2
Asymptotische Signifikanz	,098

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Schultyp

In diesem Bereich ist der Faktor nicht signifikant.

**Tabelle 74: Kruskal-Wallis-Test - Schultypen**

Ränge			
	Schultyp	N	Mittlerer Rang
76. Ich denke über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach.	Volksschule	555	531,97
	KMS/HS/WMS	244	446,72
	Sonderschule	214	510,97
	Gesamt	1013	
77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.	Volksschule	555	526,43
	KMS/HS/WMS	244	458,21
	Sonderschule	214	512,23
	Gesamt	1013	
34. Schweigen_neu	Volksschule	553	531,77
	KMS/HS/WMS	244	500,53
	Sonderschule	213	442,98
	Gesamt	1010	

**Tabelle 75: Signifikanzen**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>			
	76. Ich denke über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach.	77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.	34. Schweigen_neu
Chi-Quadrat	15,787	10,208	16,255
df	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	,000	,006	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Schultyp

Ad Item 76: LehrerInnen an Wiener Mittelschulen, Kooperativen Mittelschulen und Hauptschulen denken mehr über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach als VolksschullehrerInnen.

Ad Item 77: Sie übernehmen auch lieber die Rolle des Schiedsrichters.

Ad Item 34 umcodiert: Bei unangenehmen Situationen sprechen WMS/KMS/HS-LehrerInnen lieber als VS-LehrerInnen.

Bei den Schulerhaltern wurden bei diesem Faktor keine signifikanten Ergebnisse errechnet.

Für die Mitgliedschaft im Team sind folgende Ergebnisse zu sehen:

Gibt es Unterschiede bezüglich der Dauer der Mitgliedschaft im Kollegium?

Es liegt keine Normalverteilung vor, deshalb wird der Kruskal-Wallis-Test gerechnet.

**Tabelle 76: Kruskal-Wallis-Test – Dauer der Mitgliedschaft im Team**

Ränge			
	Dienstjahre	N	Mittlerer Rang
Zielorientierung	0 bis 10 Jahre	454	566,26
	11 bis 20 Jahre	257	476,13
	21 bis 30 Jahre	162	482,29
	31 Jahre und länger	139	395,69
	Gesamt	1012	

**Tabelle 77: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Zielorientierung
Chi-Quadrat	42,842
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Dienstjahre

Der Faktor ist hoch signifikant. Es liegen Unterschiede zwischen den älteren und jüngeren Mitgliedschaften im Team vor.

Details:

Ad Item 04: Mehr Dienstjahre am Schulstandort bringen mehr Individualismus, auch wenn dieser Nachteile bringt.

Ad Item 20: Verantwortung tragen am liebsten 31- bis 40-Jährige, gefolgt von den KollegInnen, die am längsten am Standort unterrichten.

Ad Item 69: Personen, die länger im Team sind, haben eine feinere Antenne für die geheimen Motive anderer LehrerInnen.

Ad Item 08 umcodiert: KollegInnen, die länger am Standort tätig sind, ergreifen eher das Wort bei Konferenzen.

Unterschiede beim angegebenen Klima im Bezug auf Zielorientierung und Gruppenblick:

Nicht normalverteilt, der Faktor bringt hoch signifikante Unterschiede (0,000)

**Tabelle 78: Kruskal-Wallis-Test - Klima**

		Ränge	
	Klima	N	Mittlerer Rang
Zielorientierung	hervorragend	357	528,13
	gut	598	503,30
	schlecht	43	337,49
	katastrophal	9	388,67
	Gesamt	1007	

**Tabelle 79: Signifikanz**

Statistik für Test <sup>a,b</sup>	
	Zielorientierung
Chi-Quadrat	17,972
df	3
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Klima

Im Detail findet man bei 4 Items signifikante Unterschiede:

Item 20: KollegInnen, die das Gruppenklima katastrophal bzw. schlecht einschätzen, übernehmen im Team lieber die Verantwortung (Sig 0,011).

Item 69: Eine feine Antenne für die geheimen Motive der anderen findet sich am meisten bei den LehrerInnen, die das Klima schlecht einschätzen (Sig 0,006).

Item 76: KollegInnen, die das Klima schlecht einschätzen, denken am meisten über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach (Sig 0,001).

Item 77: Die Rolle des Schiedsrichters übernehmen am liebsten die Personen, die das Klima als gut bezeichnen, am wenigsten gern die, die es als katastrophal bezeichnen (Sig 0,010).

## **6.6. Zusammenfassung und Resümee der Forschungsergebnisse**

Im Folgenden wird zusammenfassend versucht, die Ergebnisse entsprechend komprimiert wiederzugeben.

### **6.6.1. Zusammenfassung der Ergebnisse**

Die Hypothesenprüfung erbrachte Folgendes:

H1: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten ungleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien. Die Hypothese 1 wurde angenommen.

H2: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team. Die Hypothese 2 wurde angenommen.

H3: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule. Diese Hypothese wurde verworfen. Auch die H0 wurde nicht angenommen, da Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung erleben.

H4: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten. Die Hypothese 4 wurde angenommen.

H5: Männer und Frauen identifizieren sich unterschiedlich intensiv mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen. Die Hypothese 5 wurde abgelehnt. Die entsprechende 0-Hypothese wurde angenommen: Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.

Über die Hypothesenprüfung hinaus wurden folgende signifikante Ergebnisse errechnet:

Im Faktor 1 Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis:

Hier ergaben die Berechnungen, dass die Kreativität mit Dauer der Mitgliedschaft im Team, mit dem biologischen Alter und mit dem positiv bewerteten Klima jeweils einen signifikanten Zusammenhang ergibt. Weiters gibt es eine höhere Gewichtung bei der

Lehrerschaft an den Privatschulen gegenüber der Lehrerschaft an öffentlichen Schulen.

Im Faktor 2 Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung:

Frauen ist dieser Bereich signifikant wichtiger als Männern, dies gilt auch für Ältere gegenüber Jüngeren.

Im Faktor 3 Verantwortung und Kollegialität:

Frauen geben diesem Bereich stärkere Gewichtung als Männer, dies gilt auch für Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen, für ältere Kolleginnen und Kollegen stärker als für jüngere. Volksschullehrerinnen und -lehrer sind Verantwortung und Kollegialität signifikant wichtiger als Lehrerinnen und Lehrer der HS/KMS/WMS bzw. der Sonderschulen.

Im Faktor 4 Harmonie und Zusammenhalt:

Frauen und Männer, die an Privatschulen unterrichten sind Harmonie und Zusammenhalt signifikant wichtiger als Personen, die an öffentlichen Schulen unterrichten. Dies gilt auch für Frauen im Vergleich zu Männern und für Menschen, die das Klima in ihrem Team besser einschätzen als für Menschen, die ihr Gruppenklima schlechter einschätzen.

Im Faktor 5 Zielorientierung und Gruppenblick:

Hier wurden signifikante Unterschiede errechnet: Ältere Kolleginnen und Kollegen liegen die Inhalte dieses Faktors mehr als jüngeren, das Gleiche gilt für die Personen, die schon länger Mitglied im jeweiligen Lehrerteam sind. Ein weiterer signifikanter Unterschied fällt dahingehend auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima im Kollegium besser einschätzen, diesem Faktor mehr Gewicht zukommen lassen als diejenigen, die das Klima schlechter bewerten.

## 6.6.2. Interpretation der Ergebnisse

Auffallend ist, dass der Großteil der Wiener Pflichtschullehrerinnen und -lehrer das Klima in ihren Kollegien sehr positiv bewertet. Entsprechend der Einstufung des Gruppenklimas wurden die fünf verschiedenen Faktoren beurteilt. Beim Faktor Harmonie und Zusammenhalt wirkt sich signifikant aus: Konflikte, Berufszufriedenheit, Gesundheitsempfinden bei Problemen und Konflikten sind nach den Aussagen von Wiener Lehrerinnen und Lehrern vom eingeschätzten Klima abhängig. Ähnlich verhält es sich beim Faktor Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis: Im Faktor Verantwortung und Kollegialität sind signifikante Unterschiede errechnet worden. Dabei ist die verifizierte Hypothese 4 die Ausgangslage. Abhängig vom Klima im Kollegium kommt es bei diesem Faktor der Verantwortungsübernahme zu signifikanten Unterschieden, die etwa bei folgenden Details ersichtlich werden: Zusammenhalt, Vertrauensverhältnis, gemeinsamer Genuss bzw. Weitergabe wichtiger Informationen untereinander.

Im Bereich Zielorientierung und Gruppenblick stehen ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Menschen, die das Klima gut oder schlecht einschätzen ins Auge: Beispielsweise bei der Überlegung bezüglich Verbesserungen im Team. Zusammengefasst ergibt die Untersuchung, dass das Klima im Kollegium weitläufig in nahezu allen betroffenen gruppendynamischen Bereichen maßgeblich ist.

Interessante Ergebnisse erbrachten die Untersuchungen bei den unterschiedlichen Meinungen und Einstellungen von Männern und Frauen. Während bei der entsprechenden aus der Literatur abgeleiteten Hypothese 5 (Geschlechterdifferenzierung bei Zielorientierung und Gruppenblick) keine signifikanten Unterschiede vorliegen, gibt es bei anderen Faktoren signifikante Unterschiede: Bei Harmonie und Zusammenhalt ist erwähnenswert, dass Männer offensichtlich weniger emotional betroffen sind, was bei Einstellungen bezüglich Konflikten, „Schweigen bei unangenehmer Stimmung“ oder etwa bei Verletzungen durch Unkollegialität ersichtlich ist. Auch beim Faktor Aufgabenbewältigung und Arbeitsteilung sind signifikante Unterschiede bei Männern und Frauen ablesbar: Beispielsweise geben Frauen an, gemeinsame Projekte genauer zu planen, sie finden eher, dass Kooperation Arbeitsentlastung bringt, schätzen Schuldemokratie als relativ wichtig ein und legen mehr Wert auf fachlichen Austausch. Frauen sind

auch stärker der Meinung, dass jeder im Team Verantwortung tragen sollte. Sehr ähnlich sind die Antwortformate von Männern und Frauen im Bereich Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis, kaum Unterschiede finden sich im Faktor Verantwortung und Kollegialität.

Signifikante Unterschiede brachten Untersuchungsergebnisse bei Lehrerinnen und Lehrern der Privatschulen im Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern der öffentlichen Schulen beim Faktor Harmonie und Zusammenhalt, dies war Ausgangspunkt für die Hypothese 1, die durch die Ergebnisse bestätigt wurde. Die in Privatschulen Tätigen wollen einander beispielsweise weltanschaulich ähnlicher sein, finden weniger, dass Uneinigkeit krank macht oder geben nicht so stark an, dass das Klima der Gruppen von Vorgesetzten abhängig ist. Dadurch wirken Privatschulteams stabiler und gefestigter. Ansonsten sind keine Unterschiede erwähnenswert, die Teams von privaten oder öffentlichen Schulträgern betreffen.

Etwas differenzierter fällt die Interpretation der Forschungsergebnisse bezüglich Alter aus: Es treten zwar Signifikanzen auf, die Gewichtung ist in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich: Beim Faktor Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis sind es ältere Kolleginnen und Kollegen, die stärker finden, dass nicht jedes Problem sofort gelöst werden muss. Sie fühlen stärkere Konkurrenz im Kollegium, sehen sich signifikant stärker als Einzelkämpfer und meinen eher, dass die eigentlichen Entscheidungen im Geheimen getroffen werden. Im Faktor Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung sind beim Thema fachliche Gespräche 41- bis 50-Jährige am stärksten vertreten, ältere Kolleginnen und Kollegen planen gemeinsame Projekte genauer, finden stärker, dass jeder im Team Verantwortung tragen sollte und stehen anderen signifikant stärker mit ihrem Rat bei als jüngere. Beim Faktor Verantwortung und Kollegialität ist erwähnenswert, dass ältere Lehrerinnen und Lehrer stärker ein Wir-Gefühl zeigen und empfinden, dass Gefahr von außen das Zusammenleben stärkt, während jüngere stärker finden, dass gemeinsame Unternehmungen das Arbeitsklima fördern, und beispielsweise stärker empfinden, dass ihnen beim Berufseinstieg andere geholfen hätten. Im Bereich Zielorientierung und Gruppenblick sind es die Älteren, die eine feine Antenne für die geheimen Motive der anderen haben, die lieber die Rolle eines Schiedsrichters übernehmen bzw. über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nachdenken.

Signifikante Unterschiede zwischen Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Schularten sind ausschließlich bei zwei Faktoren zu finden: Beim Faktor Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis (Dienstjahre) sind Volksschullehrerinnen und -lehrer eher der Meinung, dass jeder im Grunde für sich arbeitet und stellen ihre eigenen Ziele stärker in den Mittelpunkt als Kolleginnen und Kollegen im Sonderschul- bzw. KMS/HS/WMS-Bereich. KMS/HS/WMS-Lehrerinnen und -lehrer legen signifikant mehr Wert auf Distanz am Arbeitsplatz, fühlen stärker Konkurrenzdenken und sehen sich stärker als Einzelkämpfer. Weiters finden sie am stärksten, dass es eine Hierarchie geben muss, erkennen Teamarbeit stärker als unnötige Mehrarbeit und empfinden am stärksten, dass neue Gruppenmitglieder das Klima gefährden. Für Kolleginnen und Kollegen im Sonderschulbereich ist eine gesunde Distanz am Arbeitsplatz am wichtigsten, während sie ausgewogen dazu am wenigsten der Meinung sind, dass jeder im Grunde für sich allein arbeitet. Sie sind weiters am wenigsten der Meinung, dass Jüngere die Gemeinschaft am Arbeitsplatz stärker brauchen als Ältere. Für die Hypothese 3 war der Blick auf den Schultyp ausschlaggebend und brachte signifikante Ergebnisse, was zur positiven Annahme der Hypothese führte. Kolleginnen und Kollegen der Volksschulen erleben eine intensivere Teamsituation in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der HS/WMS/KMS, wobei bei den Mittelwertsvergleichen klar erkennbar ist, dass in beiden Bereichen intensive Gruppenarbeit zugegen ist. Obwohl im Volksschulbereich a priori scheinbar weniger Teamarbeit von Nöten ist, empfinden Kolleginnen und Kollegen dieser Schulart Konferenzen effektiver, legen auf fachlichen Austausch mehr Wert und sehen verschiedene Charaktere im Team mehr als Bereicherung als Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1.

Schließlich ist beim Blick auf die Forschungsergebnisse bezüglich der Mitgliedschaft im jeweiligen Lehrerteam Folgendes auffallend: Signifikante Unterschiede finden wir bei zwei Faktoren: Einerseits beim (für die Prüfung der Hypothese 2 entscheidenden) Bereich Kreativität und Nähe-Distanz Verhältnis: Lehrerinnen und Lehrer die länger im Team sind, leben ihr kreatives Gruppenverhalten distanzorientierter. Der zweite Faktor mit signifikanten Unterschieden bei Zielorientierung und Gruppenblick lässt erkennen, dass beispielsweise „länger zum Team Gehörende“ eher ihren Individualismus bewahren möchten, selbst wenn ihnen dies Nachteile bringt und geben häufiger an, eine „feine Antenne für die geheimen Motive anderer“ zu haben.

Keine Aufschlüsse bringt die Studie bei den Antworten der Mitgliedschaften in Teams der Wiener Gemeindebezirke. Es finden sich keine Auffälligkeiten. Das Gleiche gilt auch bezüglich der Gewichtungen nach Ausbildungen für die verschiedenen Schulfächer.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei den Bereichen Überschneidungen zu erkennen sind. Es sind die in der Literatur angeführten latenten Motive und Verhaltensweisen, die durch diese Studie klarer zu erkennen sind und vieles verdeutlichen. Erfreulich bleibt vor allem, dass das Gruppenklima in Wiens Lehrerteams sehr positiv bewertet wurde.

Dass Burnout zunehmend auch als Gruppenphänomen gesehen wird, wird dadurch unterstrichen, dass in allen Bereichen mitentscheidend ist, wie das Gruppenklima von den Probandinnen und Probanden eingeschätzt wird. Da dies großteils mit ausgezeichnet und gut beurteilt wurde, ist in Folge eine Weiterentwicklung der Teamstrukturen zu erhoffen.

Nach dem Modell von SCHINDLER leben Gruppen von Abgrenzungen nach außen, um sich selbst Stabilität zu geben. Die durchaus als harmonisch zu bewertenden Forschungsergebnisse in Bezug auf Gruppendynamiken lassen den Schluss zu, dass gerade turbulente Arbeitsbedingungen (außen) und eine innere Stabilität zur großen Chance werden, solide Arbeitsbedingungen vorzufinden.

Dieses Kraftfeld, das von Gruppen ausgeht, und die damit immer verbundene Wechselwirksamkeit zwischen Zusammenspiel und Wahrung der Einzelinteressen motiviert, sich am Arbeitsplatz mit gruppendynamischen Prozessen auseinanderzusetzen.

Nicht immer lassen sich aus theoretischen Überlegungen logische Schlüsse ableiten. Dass im Volksschulbereich bei H3 teamintensiver gearbeitet wird als in der Sekundarstufe 1 könnte dadurch zu begründen sein, dass bei intensiver notwendiger Teamarbeit gleichzeitig auch ein Abgrenzen notwendig sein kann.

Auf Grund der Ideen der Gestaltpädagogik war es für diese Forschungsarbeit wichtig, Probandinnen in die Entwicklung des Forschungsdesigns mit einzubeziehen. In weiterer Folge wird eine Schärfung des Antwortformates empfohlen, um strukturierter untersuchen zu können. Als Grundlage wäre das vorliegende Design eine gute Ausgangsbasis.

Das Antwortverhalten der Probandinnen und Probanden in Bezug auf die verschiedenen Wiener Gemeindebezirke zeigt keine entsprechenden Signifikanzen. Es wäre für weitere Forschungen interessant, in weiteren Forschungsschritten die Studien auf Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Bundesländer ausdehnen.

Das Ausdehnen der Umfrage von einer ursprünglich als Paper-Pencil-Umfrage geplanten Studie auf eine elektronische Forschungsplattform brachte großen Rücklauf, vor allem durch hohe Mundpropaganda. Für die Auswertung war dies sehr hilfreich, da die Daten nicht manuell eingegeben werden mussten, was einerseits den Arbeitsaufwand erleichterte und andererseits Eingabefehler unmöglich machte (außer es handelte sich um falsches Ausfüllen).

Die Analyse positiven Gruppenverhaltens ist keine rein theoretische Auseinandersetzung. Die Teilnahme von über 1000 Wiener Lehrerinnen und Lehrern zeugt einerseits von regem Interesse zu diesem Thema, weiters aber auch von einer großen Bereitschaft unter Kolleginnen und Kollegen unterstützend mitzuwirken. Der große Zusammenhalt bzw. das Potential dazu wird dadurch spür- und greifbar. Auch die überraschend hohe Mitarbeit und die intensive Unterstützung der Studie verschiedener Stakeholder in Schulaufsicht, Personalvertretungen und Bildungseinrichtungen sind erwähnenswert.

Abschließend sei auf die guten statistischen Werte der Reliabilität verwiesen. Die starken Werte zeigen von einem hohen Zusammenhang der einzelnen Items und machen daher die wertvollen Umfrageergebnisse möglich.

Insgesamt ist auf Grund des umfangreichen Pretests ein Ausschließen von Designfehlern bei der Haupttestung möglich gewesen. Der Fragebogen war für die Hypothesenprüfung gut geeignet und kann für weitere Forschungsvorhaben als Grundlage sinnvoll eingesetzt werden.

### **6.6.3. Schlussfolgerungen für die Praxis**

Da diese Arbeit die Arbeitssituation und das berufliche Umfeld von Wiens Pflichtschullehrerinnen und -lehrern zum Inhalt hat, stellt sich abschließend die Frage, welche Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden können.

Es fällt auf, dass der Großteil der Lehrerschaft das Gruppenklima am Arbeitsplatz positiv einschätzt. Dieses gute Klima in den Lehrerkollegien der Schulen ist nicht

selbstverständlich und birgt große Chancen in sich. Durch diese empfundene gegenseitige Wertschätzung ist, wenn diese aktiv im Bewusstsein ist, eine Energie zu erkennen, die positiv nutzbar ist.

Dass nach Hypothese 1 Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen ihr Gruppenverhalten harmonischer empfinden als Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen ist ein Ergebnis, dass für Privatschulen positiv ist. Eventuell kann es für die einzelnen Standorte der öffentlichen Schulen motivieren, sich selbst inhaltlich mehr Profil zu geben. In Privatschulen bindet das vorgegebene Ziel, das vom Schulerhalter vorgegeben ist. Hier liegt die Chance der öffentlichen Schule: Das Kollegium kann mit Unterstützung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin selbst aktiv werden und durch die gefundene Zielvorgabe auch gruppenspezifisch positiv empfundene Prozesse innerhalb der Lehrergemeinschaft evozieren.

Dass die Dauer der Mitgliedschaft innerhalb eines Lehrerkollegiums die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team verändert (Hypothese 2), ist ein Zeichen, wie wichtig es ist, dass Schulstandorte von Menschen geprägt werden, die jahrelang vor Ort pädagogisch tätig sind und obendrein ihren positiven Einfluss im Lehrerteam geltend machen. Diese Stakeholder schaffen damit ein Schulklima, das sich in Folge nur positiv auf den ganzen Schulbetrieb auswirken kann.

Bei der Hypothese 3 „Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschule“ wurde das umgekehrte Ergebnis errechnet, obwohl Teamarbeit in der HS/KMS/WMS intensiver sein müsste. Dies motiviert, gruppenspezifische Prozesse in den Kollegien der Sek 1 zu thematisieren. Hypothese 4 (Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten.) zeigt deutlich, wie enorm wichtig das Gruppenklima am Arbeitsplatz ist: Wird zur Zeit sehr viel über die fachlichen und auch inhaltlichen Ebenen gesprochen und diese zum Inhalt von Seminaren gemacht, zeigt dieses Ergebnis die Wichtigkeit auf, an den gruppenklimatischen Bedingungen der Teams schärfend zu arbeiten. Das Gruppenklima ist eine ganz entscheidende Komponente.

Die falsifizierte Hypothese 5 (Männer und Frauen identifizieren sich unterschiedlich intensiv mit gemeinsamen Gruppenzielen) und die signifikanten Unterschiede bei den Antworten von Männern und Frauen zeigen einmal mehr, dass Einteilungen in

alte Muster der Geschlechterbewertung nicht nachvollziehbar sind und dass ein feinfühliges, gendergerechtes Arbeiten wichtig ist.

Zusammengefasst kann festgestellt werden:

Der Lehrberuf wird im Kraftfeld Gruppen ausgeübt. Dies birgt große Chancen, aber auch Gefahren in sich. Lehrerinnen und Lehrer brauchen diesbezüglich das Bewusstsein, einer horizontalen Gruppendynamik ausgesetzt zu sein. Für Ausbildung, als auch für Fort- und Weiterbildung sollte dies Thema sein und in Studienangeboten greifbar sein.

Nicht die unmittelbare Abhängigkeit von Vorgesetzten bzw. von Schülerinnen und Schülern allein ist für die Gruppendynamik in Lehrerkollegien verantwortlich. Viel zu oft wird bei der Befindlichkeit und der Gruppenhygiene am Arbeitsplatz von diesen Komponenten ausgegangen.

Wer sich mit seiner Gruppensituation am Arbeitsplatz auseinandersetzt und sich den entsprechenden Phänomenen stellt, hat aktiv die Möglichkeit, seine Situation zu verbessern.

Gruppensituationen befinden sich immer im Spannungsverhältnis der eigenen Identität und der Abhängigkeit von der Gruppe. Dieses Bewusstsein ist insofern wichtig, da Distanz nicht negativ, sondern als implementär zu sehen ist.

Sowohl der Aus- als auch die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sei ans Herz gelegt, (wieder verstärkt) Gruppendynamik in deren Programm aufzunehmen, um den Kolleginnen und Kollegen entsprechende Kompetenz und Hilfestellungen zu vermitteln.

## 7. Zusammenfassung der gesamten Arbeit

Gruppen in überschaubaren Größen unterliegen Prozessen, die in der Fachliteratur mit dem Begriff *Gruppendynamik* zusammengefasst werden. Die diesen Gruppen zugehörenden Menschen sind voneinander abhängig, wachsen zusammen und versuchen trotzdem immer ihre eigene Identität und Unabhängigkeit zu wahren. In diesem Spannungsverhältnis der Bewahrung der eigenen Identität und der Abhängigkeit und der Anlehnung an das soziale Gefüge, zu dem man gehört, entstehen emotionale Abläufe, Spannungen und Reibeflächen, die meist latent ablaufen und unbeachtet bleiben. Bedingt durch den hohen emotionalen Einfluss bleibt in Gruppen stets eine Dynamik der Veränderungen und der Neupositionierung der Rollen bestehen. Gemäß der frühkindlichen Erfahrungen und der Charakterprägung (nach Fritz Riemann) versuchen Mitglieder in ihrer Gruppen Positionen zu beziehen. Andererseits sind es aber auch die Strukturen und Abläufe in den Gruppen, die die Menschen beeinflussen und in Rollen und Positionen drängen. Gruppenverhalten des einzelnen ist emotionsabhängig, wird von Gefühlen anderer beeinflusst und löst wechselwirksam wieder Emotionen aus. Diese Arbeit beschreibt die verschiedenen Erklärungsmodelle der Gruppendynamik.

Die Arbeit geht bei ihren Erklärungen von den Modellen der Integrativen Gestaltpädagogik aus und richtet den Fokus darauf, welche Gruppenthemen für Lehrerkollegien ausschlaggebend sind. Es sind primär latente Phänomene, die im Zusammenleben und -arbeiten mit anderen für gelungene bzw. misslungene Prozesse verantwortlich sind. Die Gestaltpädagogik ist praxisorientiert und schult Menschen zu emotionaler Nähe, Feinfühligkeit, Empathie und kritischer Distanz mit dem Wissen, dass sich alles zu einer guten Gestalt orientiert. Dies alles auf die auf Christian EHRENFELS zurückgehenden Kriterien.

Die vorliegende Dissertation stellt weiters strukturiert die in der Literatur angeführten Begriffe der Gruppenphänomene dem Lebens- und Arbeitsbereich der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber und zeigt auf, welche Modelle aus der Gruppenberatung für Lehrerinnen und Lehrer sinnvolle Hilfestellungen anbieten können. Dazu gehören Möglichkeiten, der eigene Gruppengeschichte auf die Spur zu kommen (z.B. systemische Aufstellungen) bzw. bestehende Strukturen kritisch zu sichten und zu analysieren (z.B. Soziogramme oder Kollegiales Teamcoaching).

Ausgehend von den erwähnten Ideen der Gruppendynamik und Gestaltpädagogik, dass der Menschenkontakt und das Hinspüren auf die Befindlichkeiten der Menschen ausschlaggebend sind, entwickelt sich das Kernstück der Dissertation, die empirische Untersuchung, in ihrer Grundlage zur vorliegenden Theorie auch der Blick auf die Probandinnen und Probanden selbst. Für die Entwicklung der Hypothesen wurden zusätzlich zur Theorie auch kurze Statements von Lehrerinnen und Lehrern herangezogen. Auf Grund der Theorie, zurückliegender Forschungsarbeiten und Kurzstatements von Kolleginnen und Kollegen kristallisierten sich die folgenden Hypothesen heraus, die mit Hilfe einer auf quantitativ-empirischen Forschungsmethoden basierenden Fragebogenuntersuchung mit 77 Items einer Prüfung unterzogen wurden. An der Umfrage beteiligten sich über 1000 Wiener Pflichtschullehrerinnen und –lehrer.

Hypothese 1: Lehrerinnen und Lehrer an Privatschulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten ungleich harmonisch wie Lehrerinnen und Lehrer an öffentlichen Schulen in Wien.

Hypothese 2: Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Lehrerkollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der einzelnen im Team.

Hypothese 3: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe 1 erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen.

Hypothese 4: Lehrerinnen und Lehrer, die das Klima in ihrem Kollegium positiv bewerten, schätzen ihre Verantwortungsübernahme innerhalb des Lehrerteams höher ein als diejenigen, die das Klima negativ bewerten.

Hypothese 5: Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsam gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.

Die statistische Auswertung verifizierte die Hypothesen 1, 2, und 4. und falsifizierte die Hypothese 5. Bei der Hypothese 3 brachte das Ergebnis ein umgekehrtes signifikantes Ergebnis, da Lehrpersonen in den Volksschulen ihre Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung intensiver erleben.

Die Arbeit beinhaltet die Auswertung und Interpretation der statistischen Ergebnisse, gibt Rückschlüsse auf die Theorie und schließt mit Aufzeigen von möglichen Konsequenzen für das bestehende Pflichtschulwesen in Wien und darüber hinaus für Ausbildung der Studierenden zum Lehrberuf und für die Fort- und Weiterbildung.

## 8. Literaturverzeichnis

ASENDORPF J. / BANSE R. (2000). Psychologie der Beziehung. Bern: Verlag Hans Huber.

ATTESLANDER, P. (<sup>10</sup>2003). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

BAUER, J. (<sup>4</sup>2011). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Heyne.

BASTIAN, J. u.a. (Hrsg.) (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. Hemsbach.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (1995). Das psycho-physische Zustandsbild von LehrerInnen. Empirische Grundlagen für die Schulentwicklung. Endbericht. Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KUNST (2011). Zahlenspiegel. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.

BLASSNIG/ NOISTERNIG/ SCHANDL (2009). Gruppendynamik nach Bion. Unveröffentlichte Seminararbeit. Universität Wien.

BORTZ, J. /DÖRING, N. (2002). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.

BULANT, T. (2007). Die Interessensvertretung der Wiener Pflichtschullehrer. Frankfurt am Main.

BUROW, O.-A. (<sup>4</sup>1998). Was ist Gestaltpädagogik? Zur Geschichte der Gestaltpädagogik. In: BUROW, O.-A./ GUDJONS, H. (Hrsg.): Gestaltpädagogik in der Schule. Hamburg, S. 9-21.

BÜHL A./ ZÖFEL, P. (<sup>9</sup>2005). SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. – München.

BÜTTNER, C. (1997). Gruppenarbeit. Eine pädagogisch-psychologische Einführung. Mainz.

COHN, R. (2009). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

CHRISTLICHE LEHRERSCHAFT WIENS (CLW) (2007). Faltfolder. Wien.

DATLER, W. / u.a. (2006). Psychoanalytisch-pädagogische Konzepte der Aus- und Weiterbildung. Eine Literaturübersicht. In: FINGER-TRESCHER, U. / u.a. (Hrsg.). Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13. Büdinger, S. 141-171.

FENGLER, J. / SANZ A. (HRSG.) (2011). Ausgebrannte Teams. Burnout-Prävention und Salutogenese. Stuttgart.

FINGER-TRESCHER, U. (1994). Die Gruppe als schulisches Lernfeld. Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: SCHÄFER, G. (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. München, S. 93-105.

FITTKAU, B. (2005). Gelingende Teamarbeit – Voraussetzung für Innovationen. In: GEBAUER, K.: Anders lernen. Modelle für die Zukunft. Düsseldorf.

FREUDENREICH, D. (1986). Gruppendynamik und Schule. Darmstadt.

FÜRST, W. (1992). Die Erlebnisgruppe. Freiburg.

GARDNER, H. (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.

GEBERT, D. (2004). Innovation durch Teamarbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme. Stuttgart.

GEHRMANN, A. (2003). Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung-  
Empirische Rekonstruktion. Hemsbach.

GEISBAUER, W. (Hrsg.) (2006). Reteaming. Methodenhandbuch zur  
lösungsorientierten Beratung. Heidelberg.

GOLEMAN, D. (1997). Emotionale Intelligenz. München.

GRAUSGRUBER, H. (1994). Gestalt-integrative Fortbildung mit Religionslehrer/innen.  
Theoretische und empirische Analysen zur Person, zum beruflichen Kontext und zu  
den Konzepten der Kompetenzerweiterung. Dissertation an der Katholisch-  
Theologischen Hochschule Linz.

GREEN, N./ GREEN, K. (2005). Kooperatives Lernen im Klassenraum und Kollegium.  
Großburgwedel.

GRAUDENZ, I. (1992). Lehrer lernen sich selbst besser kennen. Konzeptualisierung  
und Evaluation einer personenzentrierten Lehrerberatung. Göttingen.

HAUCK, A./ BLASSNIG R. (2009). Foulkes' Konzeption der Gruppe. Unveröffentlichte  
Seminararbeit. Universität Wien.

HAYNE, M./ KUNZKE D. (Hrsg.). (2004). Moderne Gruppenanalyse. Theorie, Praxis  
und Anwendungsgebiete. Büdingen.

HIRBLINGER, H. (2006). Ein „Organ für das Unbewußte“ auch für Lehrer? Der Beitrag  
der psychoanalytischen Pädagogik zur Frage der Professionalisierung in der  
Lehrerbildung. in: FINGER-TRESCHER, U. / u.a. (Hrsg.). Professionalisierung in sozialen  
und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 13.  
Büdingen, S. 91-110.

HOTTER, E. (2009). Sieben Schritte gegen Burnout. Positive Strategien gegen die  
persönliche Energiekrise. Graz.

HUBRIG CH. / HERRMANN P. (<sup>3</sup>2010). Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg.

HÖFER, A. (1985). Gesammelte Aufsätze. In: (HÖFER, A./ GLETTNER, M./ HADOLT K. (Hrsg.): Religionspädagogik und Gestaltpädagogik. Im Blickpunkt 2. Graz.

HÖFER, A. (1997a). Gottes Wege mit den Menschen. Ein gestaltpädagogisches Bibelwerkbuch. München.

HÖFER, A. (1997b). Psychotherapie und Schule- ein Erfahrungsbericht. In: UNTERWEGER E./ ZIMPRICH V. (Hrsg.). Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen. Wien, S. 21-32.

HÖFER, A./ STEINER K. (2004). Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision. Nittendorf.

ILLEN, A. (2005). Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns.

JERGER, G. (1995). Kooperation und Konsens bei Lehrern. Eine Analyse der Vorstellungen von Lehrern über Organisation, Schulleitung und Kooperation. Frankfurt am Main.

KAHL, R. (2011). Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen. Hamburg.

KAMPITS, P. (2009). Lasst die Lehrer lehren. in: Der Standard, Printausgabe vom 14. April 2009, ohne Seitenangabe.

KATSCHNIG, T. (2002). Lehrerängste, Lehrerbefindlichkeit- eine empirische Studie. In: Erziehung und Unterricht 152. Jg. 1-2/2002. Wien, S. 161-177.

KLEMMER, G. (<sup>4</sup>2001). Themenzentrierte Interaktion als therapeutisch-pädagogisches und politisches Handeln in Schule und Hochschule. In: COHN R./ TERFURTH, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart.

KÖNIG, O. (2007). Gruppendynamik und die Professionalisierung psychosozialer Berufe. Heidelberg.

KÖNIG, O./ SCHATTENHOFER, K. (2008). Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg.

KÜHNE-KAMM, P./ KAMM, B. (2003). Persönlichkeitsentwicklung für Lehrer. Stärken erkennen und ausbauen. Donauwörth.

LANGMAACK, B./ BRAUNE-KRICKAU, M. (2000). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim.

LAZAR, R. (1994). Einige Hauptaspekte von W. R. Bions Modell der Gruppe und ihre Anwendung in der Supervision und Beratung sozialer Institutionen. In: Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.): Supervision in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Tübingen, S. 86-120.

LEMBERGER, M. (2009). PISA, PIRLS und TIMSS. Studienergebnisse negieren oder daraus lernen? In: Wiener Lehrerzeitung März/ April 2009. Wien, S. 13.

MARESCH, S. (2009). Aus der Arbeit des Zentralausschusses. In: Wiener Lehrerzeitung März/ April 2009. Wien, S. 11-14.

MAIER, G. (2005). Christian von Ehrenfels und seine Entdeckung der „Gestalt“. Anwendungen in der Gestaltpädagogik, -seelsorge und -therapie. In: Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge Nr. 38+39/2005. Graz, S. 5-14.

MATZDORF, P. (1993). Das „TZI-Haus“. Zur praxisnahen Grundlegung eines pädagogischen Handlungssystems. In: COHN R./ TERFURTH, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart, S. 332-387.

MESSERKLINGER, H. (1999). Familienstellen nach Bert Hellinger. In: Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 15/1999. Graz, S. 11-16.

METZGER, H.-G. (2006). Zwischen Dyade und Triade. Neue Horizonte und traditionelle Rollen für den Vater. In: STEINHARDT, K. u.a. (Hrsg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen, S. 29-42.

NEIDHARDT, F. (1979). Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, S. 639 - 660.

NEUHOLD, H. (1997). Christlich orientierte Gestaltpädagogik und ganzheitliche Bildung. In: NEUHOLD, H. (Hrsg.): Leben fördern – Beziehung stiften. Festschrift für Albert Höfer. Institut für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge. Graz, S. 11-22.

OSWALD, E. (2001). Was habe ich bei TZI gelernt?.- In: COHN, R. & TERFURTH, C. (Hrsg.) (2001): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.- Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Auflage, S. 11-16.

PALMER, H. (1995). Das Enneagramm. München.

PEARLS, F. (1980). Gestalt, Wachstum, Integration. Paderborn.

RAUH, B. (2009). Seminarreader Analyse von Gruppenprozessen. Universität Wien.

REDL, F. (1942). Gruppenemotionen und Führerschaft. In: REDL, F. (1978). Erziehung schwieriger Kinder. München, S. 102-133.

REISINGER, CH.-M. (2007). Unterrichtsdifferenzierung. Wien.

RIEGLER, W. (2008). Die „Wiener Erklärung“. In: aps- Gewerkschaft Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst 6/2008, S. 6-12.

RIEMANN, F. (2000). Grundformen der Angst. München.

RUDOW, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrtätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit. Bern.

SANDNER, D. (1976). Der Beitrag von S.H. Foulkes zur Entwicklung einer analytischen Gruppendynamik. In: Gruppendynamik 10. o.A., S. 203-219.

SANTER, H. (1997). Zur Frage von Persönlichkeitsstruktur und Chancen der Persönlichkeitsentwicklung in Gruppen. Eine Reflexion aus der Praxis. Salzburg.

SANTER, H. (1999). Bert Hellinger – Alchemist der Psychotherapie oder falscher Prophet?. In: Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge 15/1999, S. 17-20.

SCHARFF, J. (1965). Fortschritte im Verständnis von Kleingruppen. In: HENSEL, B./ REHBERGER, R./ SCHARFF, J. (2010) (Hrsg.): John D. Sutherland. Die Entwicklung des Selbst. Im Spannungsfeld von innerer Realität und sozialer Wirklichkeit. Gießen, S. 121-140.

SCHATTENHOFER, K./ VELMERNIG, C. (2004). Arbeit im Team oder Arbeit am Team? In: VELMERNIK, C./ SCHATTENHOFER, K./ SCHRAPPER, C. (Hrsg.): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim, S. 7-17.

SCHINDLER, R. (1971). Die Soziodynamik in der therapeutischen Gruppe. In: Heigl-Evers, A. (Hrsg.). Gruppendynamik. Göttingen, S. 21-32.

SCHINDLER, R. (1973). Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik. In: HEIGL-EVERS, A. (Hrsg.): Gruppendynamik. Göttingen, S. 30-36.

SCHLEY, W. U.A. (ohne Angabe). KTC. Kollegiales TeamCoaching. Manual für KTC-Akteure und Akteurinnen.

SCHLEY, V. /SCHLEY, W. (2010). Handbuch Kollegiales Teamcoaching. Systemische Beratung in Aktion. Innsbruck: Studienverlag.

SCHLEY, W./ SCHRATZ, M. (2011). Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule (NMS-EB). Endbericht. o.A.

SCHRATZ, M./ SCHLEY, W. (2011). Leadership Academy. Handbuch. o.A.

SCHRATZ, M. (1996). Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

SCHRATZ, M. (2010). Teamarbeit – ein Mythos wird entzaubert. Ein kritischer Blick auf einen Hoffnungsträger der Schulentwicklung. – In: Friedrich Jahresheft 2010, S. 105-109.

SCHRATZ, M./ WESTFALL-GREITER, T. (2010). Schulqualität sichern und weiterentwickeln. In: PRIEBE B (Hrsg.). Orientierungsband zur Unterreihe Schulentwicklung und Schulqualität.

STAHL, E. (2007). Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim.

STANFORD, G. (1991). Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo. Aachen-Hahn.

STEIN, R. (2007). Einführung in die pädagogische Gestaltarbeit und die gestalttheoretische Sicht von Störungen. Stuttgart.

STEINER, K. (1984). Gestalt und Gestaltkatechese. Über die Gestaltkonzeption der Grazer Schule. Im Blickpunkt 1. Graz.

SUNDEN, H. (1964). Die Religion und die Rollen. o.A.

TEML, H. (1997). Supervision. In: BUCHBERGER, F. (Hrsg.): Seminardidaktik. Innsbruck.

THOMAS, A. (1991). Grundriß der Sozialpsychologie Bd. 1. Grundlegende Begriffe und Prozesse. Göttingen.

TRETTL, M./ FROSCH J./ TACHA S. (2009). Bions Konzeption der Gruppe. unveröffentlichte Seminararbeit, Universität Wien.

TSCHIRA, A. (2005). Wie Kinder lernen - und warum sie es manchmal nicht tun. Über die Spielregeln zwischen Mensch und Umwelt im Lernprozess. Heidelberg.

TSCHAKERT, B./ ZONSICS, J. (2007). Identitätsproblematik von Religionslehrern und Religionslehrerinnen. Eine qualitative Studie- Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

VAN DICK, R. (1999). Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg.

WAHREN, H.-K. (1994). Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen. Berlin.

WELLHÖFER, P. (1993). Gruppendynamik und soziale Gruppen. Ludwigsburg.

ZEIER, L. (1996). Supervision – Eine Hilfe zur Professionalisierung des Lehrers. In: Christlich Pädagogische Blätter 4/1996, S. 207-209.

[http://epik.schule.at/index.php?option=com\\_content&task=view&id=16&Itemid=63](http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=16&Itemid=63)

am 27.08.2012

<http://www.zebis.ch/Unterricht/schublade/TpDawyBTwgahZEBg2JyEPPns6hV4kU/docs/Arbeitszeit%20und%20Arbeitsbelastung%20der%20Lehrpersonen.pdf>

am 31.08.2012

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>

am 31.08.2012

[http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag\\_schaarschmidt\\_ws\\_06\\_07.pdf](http://www.lbz.uni-koeln.de/download/vortrag_schaarschmidt_ws_06_07.pdf)

am 31.08.2012

## 9. Anhang

### 9.1. Verzeichnis relevanter Tabellen der statistischen Berechnungen

Tabelle 80: Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz					
	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	8,599	11,167	11,167	8,599	11,167	11,167
2	5,814	7,551	18,718	5,814	7,551	18,718
3	2,589	3,363	22,081	2,589	3,363	22,081
4	2,479	3,219	25,300	2,479	3,219	25,300
5	2,179	2,830	28,130	2,179	2,830	28,130
6	1,986	2,579	30,709	1,986	2,579	30,709
7	1,726	2,242	32,951	1,726	2,242	32,951
8	1,614	2,096	35,046	1,614	2,096	35,046
9	1,531	1,988	37,035	1,531	1,988	37,035
10	1,414	1,836	38,871	1,414	1,836	38,871
11	1,363	1,770	40,641	1,363	1,770	40,641
12	1,261	1,638	42,279	1,261	1,638	42,279
13	1,242	1,613	43,892	1,242	1,613	43,892
14	1,145	1,488	45,379	1,145	1,488	45,379
15	1,127	1,464	46,843	1,127	1,464	46,843
16	1,110	1,441	48,284	1,110	1,441	48,284
17	1,084	1,408	49,692	1,084	1,408	49,692
18	1,067	1,385	51,078	1,067	1,385	51,078
19	1,044	1,356	52,433	1,044	1,356	52,433
20	1,010	1,311	53,744	1,010	1,311	53,744
21	,989	1,284	55,028			
22	,972	1,262	56,290			
23	,944	1,226	57,516			
24	,927	1,204	58,720			
25	,917	1,191	59,911			
26	,890	1,156	61,068			
27	,886	1,151	62,219			
28	,875	1,136	63,354			
29	,850	1,104	64,459			
30	,841	1,093	65,551			
31	,824	1,070	66,621			
32	,803	1,042	67,664			
33	,797	1,035	68,699			
34	,790	1,026	69,725			

35	,753	,978	70,703		
36	,745	,967	71,670		
37	,739	,960	72,630		
38	,726	,943	73,573		
39	,722	,937	74,510		
40	,710	,922	75,432		
41	,702	,912	76,344		
42	,698	,907	77,251		
43	,677	,879	78,130		
44	,663	,861	78,991		
45	,656	,852	79,843		
46	,637	,827	80,671		
47	,627	,814	81,485		
48	,622	,808	82,293		
49	,608	,790	83,083		
50	,592	,769	83,852		
51	,587	,763	84,615		
52	,581	,754	85,369		
53	,574	,745	86,114		
54	,556	,722	86,836		
55	,550	,715	87,551		
56	,538	,699	88,249		
57	,525	,682	88,932		
58	,518	,673	89,605		
59	,509	,661	90,265		
60	,507	,659	90,924		
61	,497	,646	91,570		
62	,491	,637	92,207		
63	,479	,622	92,829		
64	,458	,595	93,425		
65	,456	,592	94,017		
66	,443	,575	94,592		
67	,429	,557	95,149		
68	,417	,541	95,690		
69	,404	,524	96,214		
70	,397	,516	96,730		
71	,386	,501	97,231		
72	,380	,493	97,724		
73	,373	,484	98,208		
74	,368	,478	98,686		
75	,348	,452	99,138		
76	,343	,446	99,584		
77	,320	,416	100,000		

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Tabelle 81: Erklärte Gesamtvarianz**

Erklärte Gesamtvarianz									
Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	8,599	11,167	11,167	8,599	11,167	11,167	5,838	7,581	7,581
2	5,814	7,551	18,718	5,814	7,551	18,718	5,208	6,763	14,345
3	2,589	3,363	22,081	2,589	3,363	22,081	4,781	6,210	20,554
4	2,479	3,219	25,300	2,479	3,219	25,300	3,094	4,018	24,572
5	2,179	2,830	28,130	2,179	2,830	28,130	2,739	3,557	28,130
6	1,986	2,579	30,709						
7	1,726	2,242	32,951						
8	1,614	2,096	35,046						
9	1,531	1,988	37,035						
10	1,414	1,836	38,871						
11	1,363	1,770	40,641						
12	1,261	1,638	42,279						
13	1,242	1,613	43,892						
14	1,145	1,488	45,379						
15	1,127	1,464	46,843						
16	1,110	1,441	48,284						
17	1,084	1,408	49,692						
18	1,067	1,385	51,078						
19	1,044	1,356	52,433						
20	1,010	1,311	53,744						
21	,989	1,284	55,028						
22	,972	1,262	56,290						
23	,944	1,226	57,516						
24	,927	1,204	58,720						
25	,917	1,191	59,911						
26	,890	1,156	61,068						
27	,886	1,151	62,219						
28	,875	1,136	63,354						
29	,850	1,104	64,459						
30	,841	1,093	65,551						
31	,824	1,070	66,621						
32	,803	1,042	67,664						
33	,797	1,035	68,699						
34	,790	1,026	69,725						
35	,753	,978	70,703						
36	,745	,967	71,670						
37	,739	,960	72,630						

38	,726	,943	73,573					
39	,722	,937	74,510					
40	,710	,922	75,432					
41	,702	,912	76,344					
42	,698	,907	77,251					
43	,677	,879	78,130					
44	,663	,861	78,991					
45	,656	,852	79,843					
46	,637	,827	80,671					
47	,627	,814	81,485					
48	,622	,808	82,293					
49	,608	,790	83,083					
50	,592	,769	83,852					
51	,587	,763	84,615					
52	,581	,754	85,369					
53	,574	,745	86,114					
54	,556	,722	86,836					
55	,550	,715	87,551					
56	,538	,699	88,249					
57	,525	,682	88,932					
58	,518	,673	89,605					
59	,509	,661	90,265					
60	,507	,659	90,924					
61	,497	,646	91,570					
62	,491	,637	92,207					
63	,479	,622	92,829					
64	,458	,595	93,425					
65	,456	,592	94,017					
66	,443	,575	94,592					
67	,429	,557	95,149					
68	,417	,541	95,690					
69	,404	,524	96,214					
70	,397	,516	96,730					
71	,386	,501	97,231					
72	,380	,493	97,724					
73	,373	,484	98,208					
74	,368	,478	98,686					
75	,348	,452	99,138					
76	,343	,446	99,584					
77	,320	,416	100,000					

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Tabelle 82: Rotierte Komponentenmatrix**

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente				
	1	2	3	4	5
18. Ich lege Wert auf Distanz am Arbeitsplatz.	,650				
25. Eine gesunde Distanz ist für mich wichtig.	,581				
41. Emotionen haben im Lehrerzimmer nichts zu suchen.	,566				
09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.	,527				
66. Ich bin gern allein und ziehe mich zurück.	,519				
13. Sachlichkeit geht vor!	,505				
37. Auch in LehrerInnenteams muss es eine Hierarchie geben.	,501				
23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).	,485				
38. Wenn neue KollegInnen ins Team eintreten, gefährden sie unbewusst das Gruppenklima.	,469				
40. Der Blick auf die eigenen Ziele sollte im Mittelpunkt stehen.	,464				
36. Im Grunde arbeitet jeder für sich.	,455				
51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.	,445				
70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.	,413				
19. Ich fühle Konkurrenzdenken im LehrerInnenteam.	,411		-,357		

67. Das Verhalten in der Gruppe wird von Ängsten bestimmt.	,398			
47. Das Ansehen eines/r Kollegen/in ist von seinen/ihren unterrichtenden Fächern abhängig.	,366			
72. In meinem Kollegium gibt es klare Leadertypen.	,364			
39. Gruppenbildungen gehören dazu.	,355			
10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.	,336			
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	,335		,332	
56. Feste Partnerschaften innerhalb des Kollegiums halte ich für problematisch.	,305			
24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	,304			
06. Ich schlüpfe auch mal in eine Rolle und spiele etwas vor.				
57. Versteckte Liebesgeschichten oder Affären beeinflussen die Festigkeit der Gemeinschaft.				
49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.		,625		
53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.		,559		
48. Kooperation bringt Arbeitsentlastung.		,551		

42. Die Effizienz der Arbeit wird durch geplante Besprechungsstunden gesteigert.		,531		
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.		,493		
12. Ich bin froh, wenn ich bei meiner Arbeit unterstützt werde.		,476		
52. Schuldemokratie ist auch im LehrerInnenzimmer wichtig.		,470		
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.		,450		
63. Mir ist wichtig, dass sich alle fachlich am Laufenden halten.		,424		
15. Gemeinsame Projekte und Ideen plane ich genau.		,421		
43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.	,370	-,413		
17. Teammitglieder sollten miteinander offen und frei sprechen können.		,405		
35. Das Wissen anderer beeindruckt mich.		,368		
62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.		,364		
64. Es ist wie im Mannschaftssport: Ein Ziel, verschiedene Aufgaben.		,354		
11. Von erfahrenen KollegInnen habe ich mir viel abgeschaut.		,352	,330	
03. Anderen KollegInnen stehe ich mit meinem Rat bei.		,319		
02. Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.		,301		

44. Den Lehrberuf kann man alleine schaffen.				
05. Ungerechtigkeit unter LehrerInnen ist entgegenzuwirken.				
26. Ich kenne meine Aufgaben im Team.				
07. In meinem LehrerInnenteam gibt es ein Wir-Gefühl.			,558	
68. Ich kann die Zeit, die ich mit KollegInnen verbringe, richtig genießen.			,548	
30. Mit KollegInnen möchte ich auch Privates besprechen.	-,311		,526	
46. Der Umgang miteinander war für meine Entwicklung im Beruf förderlich.		,388	,519	
59. Wichtige Infos bekomme ich von KollegInnen rechtzeitig.			,518	
55. Je schwieriger die SchülerInnen, desto größer ist der Zusammenhalt der LehrerInnen.			,462	
74. Was wir uns vornehmen, erreichen wir auch.			,430	
14. Bei KollegInnen mache ich gerne Scherze.			,421	
71. Gefahr von außen stärkt unser Zusammenleben.			,416	
31. Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.			,408	
01. Mit meiner fröhlichen Art stecke ich andere Kolleginnen und Kollegen an.			,406	
45. KollegInnen haben mir bei meinem Berufseinstieg geholfen.			,375	

60. Ich orientiere mich an den mächtigen KollegInnen.			,344	
61. Im Kollegium habe ich zumindest eine Vertrauensperson.			,339	
58. Ich übernehme für meine KollegInnen die Verantwortung.			,324	
29. Ich stehe für meine KollegInnen ein, selbst wenn diese Fehler machen.			,308	
73. Ich habe innerhalb eines Kollegiums schon Mobbing-situationen erlebt.				
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.				,594
75. Uneinigkeit macht krank.				,561
21. Unkollegialität verletzt mich.				,500
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.				,449
16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.				,428
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.				,353
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.				,330
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.				,301
77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.				,582
20. Ich übernehme im Team gerne Verantwortung.		,313		,546



05. Ungerechtigkeit unter LehrerInnen ist entgegenzuwirken.	159,4727	268,628	,174	,816
06. Ich schlüpfe auch mal in eine Rolle und spiele etwas vor.	157,9779	266,144	,159	,816
07. In meinem LehrerInnenteam gibt es ein Wir-Gefühl.	159,0949	270,228	,049	,818
08. Bei Konferenzen lasse ich die anderen reden und verhalte mich ruhig.	158,4314	268,927	,080	,818
09. Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.	157,5129	267,511	,128	,817
10. Man muss unter KollegInnen nicht jedes Problem sofort lösen.	158,4727	267,929	,121	,817
11. Von erfahrenen KollegInnen habe ich mir viel abgeschaut.	159,2205	266,896	,210	,815
12. Ich bin froh, wenn ich bei meiner Arbeit unterstützt werde.	159,4573	268,870	,179	,816
13. Sachlichkeit geht vor!	158,6970	263,503	,304	,813
14. Bei KollegInnen mache ich gerne Scherze.	159,4094	269,710	,116	,817
15. Gemeinsame Projekte und Ideen plane ich genau.	159,3461	267,357	,222	,815
16. Ich kann es nicht leiden, wenn es unter KollegInnen Konflikte gibt.	159,1304	266,563	,205	,815
17. Teammitglieder sollten miteinander offen und frei sprechen können.	159,5743	269,584	,189	,816
18. Ich lege Wert auf Distanz am Arbeitsplatz.	157,9655	263,868	,254	,814
19. Ich fühle Konkurrenzdenken im LehrerInnenteam.	157,9051	262,777	,256	,814
20. Ich übernehme im Team gerne Verantwortung.	159,0709	266,379	,223	,815
21. Unkollegialität verletzt mich.	159,2838	266,729	,217	,815
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.	159,3845	269,360	,129	,817
23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).	157,7632	265,043	,202	,815

24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.	158,3912	263,480	,219	,815
25. Eine gesunde Distanz ist für mich wichtig.	158,5206	263,472	,261	,814
26. Ich kenne meine Aufgaben im Team.	159,4823	268,739	,188	,816
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.	158,9281	265,451	,238	,815
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.	158,0968	262,604	,298	,813
29. Ich stehe für meine KollegInnen ein, selbst wenn diese Fehler machen.	158,8821	267,093	,187	,816
30. Mit KollegInnen möchte ich auch Privates besprechen.	158,7709	269,449	,078	,818
31. Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.	159,1093	267,351	,170	,816
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.	158,7488	264,463	,234	,815
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.	158,9712	266,510	,208	,815
34. Bevor eine unangenehme Stimmung entsteht, schweige ich lieber.	158,3212	265,698	,194	,816
35. Das Wissen anderer beeindruckt mich.	158,8926	264,457	,250	,814
36. Im Grunde arbeitet jeder für sich.	158,3595	264,392	,236	,815
37. Auch in LehrerInnenteams muss es eine Hierarchie geben.	157,6414	261,295	,326	,813
38. Wenn neue KollegInnen ins Team eintreten, gefährden sie unbewusst das Gruppenklima.	157,2282	264,027	,305	,814
39. Gruppenbildungen gehören dazu.	158,4890	265,102	,212	,815
40. Der Blick auf die eigenen Ziele sollte im Mittelpunkt stehen.	158,4151	263,498	,291	,814

41. Emotionen haben im Lehrerzimmer nichts zu suchen.	157,4976	266,122	,184	,816
42. Die Effizienz der Arbeit wird durch geplante Besprechungsstunden gesteigert.	158,9847	265,474	,202	,815
43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.	157,2685	268,740	,105	,817
44. Den Lehrberuf kann man alleine schaffen.	157,7124	267,443	,118	,817
45. KollegInnen haben mir bei meinem Berufseinstieg geholfen.	159,0729	268,436	,098	,818
46. Der Umgang miteinander war für meine Entwicklung im Beruf förderlich.	159,1927	265,814	,235	,815
47. Das Ansehen eines/r Kollegen/in ist von seinen/ihren unterrichtenden Fächern abhängig.	157,5283	262,391	,279	,814
48. Kooperation bringt Arbeitsentlastung.	159,2819	267,727	,192	,816
49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.	159,3375	266,853	,243	,815
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.	158,4746	266,451	,166	,816
51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.	158,0872	262,740	,263	,814
52. Schuldemokratie ist auch im LehrerInnenzimmer wichtig.	159,3317	268,020	,165	,816
53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.	159,3452	266,203	,264	,815
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt.	158,1333	260,045	,332	,812
55. Je schwieriger die SchülerInnen, desto größer ist der Zusammenhalt der LehrerInnen.	158,3941	261,790	,297	,813
56. Feste Partnerschaften innerhalb des Kollegiums halte ich für problematisch.	157,9032	262,859	,232	,815

57. Versteckte Liebesgeschichten oder Affären beeinflussen die Festigkeit der Gemeinschaft.	158,2071	261,738	,245	,815
58. Ich übernehme für meine KollegInnen die Verantwortung.	158,2905	265,796	,180	,816
59. Wichtige Infos bekomme ich von KollegInnen rechtzeitig.	159,0566	268,172	,147	,816
60. Ich orientiere mich an den mächtigen KollegInnen.	157,3576	264,671	,240	,815
61. Im Kollegium habe ich zumindest eine Vertrauensperson.	159,4209	268,985	,128	,817
62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.	159,5801	270,265	,141	,817
63. Mir ist wichtig, dass sich alle fachlich am Laufenden halten.	159,2608	265,061	,300	,814
64. Es ist wie im Mannschaftssport: Ein Ziel, verschiedene Aufgaben.	159,2838	265,848	,277	,814
65. Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.	158,2368	260,732	,294	,813
66. Ich bin gern allein und ziehe mich zurück.	157,5407	265,485	,198	,816
67. Das Verhalten in der Gruppe wird von Ängsten bestimmt.	157,2359	264,816	,239	,815
68. Ich kann die Zeit, die ich mit KollegInnen verbringe, richtig genießen.	159,0278	268,405	,120	,817
69. Ich habe eine feine Antenne für die geheimen Motive der anderen LehrerInnen.	158,4784	262,428	,288	,814
70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.	157,8523	265,337	,176	,816
71. Gefahr von außen stärkt unser Zusammenleben.	158,5177	259,617	,360	,812
72. In meinem Kollegium gibt es klare Leadertypen.	158,5714	260,005	,355	,812
73. Ich habe innerhalb eines Kollegiums schon Mobbingsituationen erlebt.	158,0594	263,908	,170	,817

74. Was wir uns vornehmen, erreichen wir auch.	158,9827	267,647	,179	,816
75. Uneinigkeit macht krank.	158,6299	262,185	,292	,813
76. Ich denke über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach.	158,4573	260,139	,343	,812
77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.	157,8965	263,657	,242	,815



20. Ich übernehme im Team gerne Verantwortung.				
21. Unkollegialität verletzt mich.				
22. Die verschiedenen Charaktere im Team sehe ich als Bereicherung.				
23. Ich sehe mich als Einzelkämpfer(in).				
24. Junge KollegInnen brauchen die Gemeinschaft am Arbeitsplatz mehr als ältere.				
25. Eine gesunde Distanz ist für mich wichtig.				
26. Ich kenne meine Aufgaben im Team.				
27. Meine Berufszufriedenheit hängt vom Klima unter den KollegInnen ab.				
28. KollegInnen sollten weltanschaulich ähnlich sein.				
29. Ich stehe für meine KollegInnen ein, selbst wenn diese Fehler machen.				
30. Mit KollegInnen möchte ich auch Privates besprechen.				
31. Gemeinsame Unternehmungen fördern das Arbeitsklima.				

1: trifft ganz zu, 2: trifft ein wenig zu, 3: trifft kaum zu, 4: trifft gar nicht zu

	1	2	3	4
32. LehrerInnen, die an mehreren Standorten unterrichten, haben es im Team schwerer.				
33. Das Klima im Kollegium ist von den Vorgesetzten abhängig.				
34. Bevor eine unangenehme Stimmung entsteht, schweige ich lieber.				
35. Das Wissen anderer beeindruckt mich.				
36. Im Grunde arbeitet jeder für sich.				
37. Auch in LehrerInnenteams muss es eine Hierarchie geben.				
38. Wenn neue KollegInnen ins Team eintreten, gefährden sie unbewusst das Gruppenklima.				
39. Gruppenbildungen gehören dazu.				
40. Der Blick auf die eigenen Ziele sollte im Mittelpunkt stehen.				
41. Emotionen haben im LehrerInnenzimmer nichts zu suchen.				
42. Die Effizienz der Arbeit wird durch geplante Besprechungsstunden gesteigert.				
43. Teamarbeit heißt unnötige Mehrarbeit.				
44. Den Lehrberuf kann man alleine schaffen.				
45. KollegInnen haben mir bei meinem Berufseinstieg geholfen.				
46. Der Umgang miteinander war für meine berufliche Entwicklung förderlich.				
47. Das Ansehen eines/r Kollegen/in ist von seinen/ihren zu unterrichtenden Fächern abhängig.				
48. Kooperation bringt Arbeitsentlastung.				
49. Fachliche Gespräche bringen mir Reflexion auf meine pädagogische Arbeit.				
50. Konferenzen empfinde ich als effektiv.				
51. Die eigentlichen Entscheidungen werden im Geheimen getroffen.				
52. Schuldemokratie ist auch im LehrerInnenzimmer wichtig.				
53. Mir ist der fachliche Austausch mit den KollegInnen meines Faches wichtig.				
54. Probleme mit Vorgesetzten stärken den Zusammenhalt im Kollegium.				
55. Je schwieriger die SchülerInnen, desto größer ist der Zusammenhalt der LehrerInnen.				
56. Feste Partnerschaften innerhalb des Kollegiums halte ich für problematisch.				
57. Versteckte Liebesgeschichten oder Affären beeinflussen die Festigkeit der Gemeinschaft.				
58. Ich übernehme für meine KollegInnen die Verantwortung.				
59. Wichtige Infos bekomme ich von KollegInnen rechtzeitig.				
60. Ich orientiere mich an den mächtigen KollegInnen.				
61. Im Kollegium habe ich zumindest eine Vertrauensperson.				
62. Jeder im LehrerInnenteam sollte Verantwortung tragen.				
63. Mir ist wichtig, dass sich alle LehrerInnen fachlich am Laufenden halten.				
64. Es ist wie im Mannschaftssport: Ein Ziel, verschiedene Aufgaben.				

65. Zwischenmenschliche Probleme mit einem/r Kollegen/in wirken sich auf meine Gesundheit aus.				
66. Ich bin gern allein und ziehe mich vom Team zurück.				
67. Das Verhalten im Kollegium wird von Ängsten bestimmt.				
68. Ich kann die Zeit, die ich mit KollegInnen verbringe, richtig genießen.				
69. Ich habe eine feine Antenne für die geheimen Motive der anderen LehrerInnen.				
70. Mir ist wichtiger, als Einzelperson statt als Mitglied des Kollegiums gesehen zu werden.				
71. Gefahr von außen stärkt unser Zusammenleben.				
72. In meinem Kollegium gibt es klare Leadertypen.				
73. Ich habe innerhalb eines Kollegiums schon Mobbing-situationen erlebt.				
74. Was wir uns vornehmen, erreichen wir auch.				
75. Uneinigkeit macht krank.				
76. Ich denke über Verbesserungen bezüglich Arbeitsteilung im Team nach.				
77. Ich übernehme gerne die Rolle des/der SchiedsrichterIn.				

Danke! Bitte laden Sie auch Kolleginnen und Kollegen zur Teilnahme ein! So geht's zum Online- Fragebogen:

<http://pro.kphvie.ac.at/marcus.hufnagl/umfrage>

### **9.3. Einschaltung in Zeitungen**

#### **Umfrage zu Gruppenklima und Gruppendynamik am Arbeitsplatz Schule**

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Viele Faktoren sind entscheidend, ob unsere Arbeit in der Schule gelingen kann oder nicht und ob wir in einer guten Atmosphäre tätig sein können. Die Größe des Lehrerzimmers, die Unterstützung der Schulbehörde, die Zusammenarbeit mit den Eltern, das Lernen der Kinder etc. sind entscheidende Komponenten. Viele dieser Rahmenbedingungen können uns Lehrerinnen und Lehrern das Berufsleben erleichtern aber auch erschweren.

Selten wurde bis jetzt erforscht, inwiefern die Gruppenzugehörigkeit und der Zusammenhalt unter den Kolleginnen und Kollegen dafür entscheidend sind, ob wir ein positives Arbeitsklima vorfinden. Diese aktuelle Studie möchte unterstützend verschiedene Impulse aufgreifen, dass positive Gruppendynamik das Arbeitsleben der Lehrerinnen und Lehrer an den Wiener Pflichtschulen qualitativ verbessert.

Bitte nehmen Sie sich für das Ausfüllen des Online-Fragebogens 10 Minuten Zeit.  
Danke.

Website: <http://pro.kphvie.ac.at/marcus.hufnagl/umfrage>

#### **9.4. Ansuchen Stadtschulrat für Wien**

HOL Dipl.-Päd. Marcus Felix Hufnagl, MEd.  
Egon Friedell Gasse 37a/141  
1210 Wien

Schulstandort:  
Praxisschule der KPH  
Mayerweckstraße 1  
1210 Wien  
[marcus.hufnagl@kphvie.at](mailto:marcus.hufnagl@kphvie.at)

An den  
Stadtschulrat für Wien  
Abt. APS/ Ref 3  
z.Hd. Frau Elisabeth Kugler, BA  
Wipplingerstr.  
1010 Wien

Wien, 10.01.12

#### **Ansuchen um Bewilligung einer empirischen Untersuchung**

Gemäß der Beilagen ersuche ich um Bewilligung einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrerinnen und Lehrern im Zuge meiner Dissertation an der Universität Wien, Institut Bildungswissenschaft zum Thema „Gruppendynamik im Lehrerzimmer“ an Pflichtschulstandorten im Land Wien.

Angefragt werden ausschließlich Pflichtschullehrerinnen und –lehrer unabhängig von deren Standorten, die Freiwilligkeit und Anonymität bleibt gewahrt. Sollten Fragebögen direkt an Schulen ausgefüllt werden, wird die Einwilligung der Schulleiter/in angefragt.

Ich bitte höflich um Bewilligung.

Mit freundlichen Grüßen

Marcus Felix Hufnagl

## Organisationsplan:

Fragebogen: siehe Anhang

Dauer der Erhebung: Sommersemester 2012

Information für ProbandInnen in Präambel des Fragebogens

Bestätigung der Dissertationsbetreuerin: via Email an SSR

kurzer Abriss der theoretischen Grundlagen:

Prozesse und Interaktionen in Gruppen prägen das Arbeitsklima und sind für den Erfolg mitverantwortlich. Gruppendynamische Abläufe spielen sich oft versteckt ab, obwohl sie für die Qualität der Gruppen von großer Bedeutung sind. Charakteristika von Gruppen gelten auch für LehrerInnenteams. Die Dissertation lenkt den Blick speziell auf die gemeinsame Arbeit und das Gruppenverhalten von LehrerInnen an Pflichtschulstandorten in Wien, damit aus den Ergebnissen Schlüsse für ein positives und verbessertes Arbeitsklima an unseren Schulstandorten gewonnen werden können.

Arbeitshypothesen:

LehrerInnen an öffentlichen Schulen in Wien empfinden ihr Gruppenverhalten gleich harmonisch wie LehrerInnen an Privatschulen.

Abhängig von der Dauer der Mitgliedschaft im Kollegium verändert sich die Kreativität des Gruppenverhaltens der Einzelnen im Team.

LehrerInnen der Sekundarstufe 1 erleben eine intensivere Gruppendynamik in Bezug auf Arbeitsteilung und Aufgabenbewältigung als LehrerInnen der Volksschulen.

Männer und Frauen identifizieren sich mit gemeinsamen gesetzten Gruppenzielen gleich intensiv.

LehrerInnen schätzen ihre Verantwortungsübernahme im Kollegium unabhängig von ihrem Fächerkanon ein.

Auswertungsmethode: quantitativ-empirische Studie, Auswertung mittels Statistikprogramme SPSS und MS Excel

Verpflichtungserklärung: siehe Beilage

## Abbildung 11: Genehmigung der Umfrage Stadtschulrat für Wien



Marcus Felix Hufnagl, MEd.  
Egon Friedell Gasse 37a/141  
1210 Wien

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom -----	Unser Zeichen/GZ 100.015/0015-kanz1/2012	Sachbearbeiter: Dipl. Päd. Elisabeth Kugler Elisabeth.Kugler@ssr-wien.gv.at	Tel: 52525 DW: 77125 Fax: 9977125	Datum 14.01.2012
---	---	---	---	---------------------

Sehr geehrter Herr Hufnagl!

Der Stadtschulrat für Wien erteilt Ihnen die Genehmigung, im Rahmen Ihrer Dissertation eine Erhebung mit dem Arbeitstitel „Gruppendynamik im Lehrerzimmer“, die bis längstens Ende Juni 2012 abgeschlossen sein muss, durchzuführen.

Die Ergebnisse unterliegen der Anonymität und dürfen nur für das Forschungsprojekt Verwendung finden. Außerdem möchte ich Sie daran erinnern, dass das Einvernehmen mit der betroffenen Direktion herzustellen ist und eine Mitarbeit der Lehrer/innen freiwillig sein muss.

Die Bewilligung der Untersuchung ist an die Bedingung geknüpft, dass eine Zusammenfassung der Arbeit dem Stadtschulrat für Wien, mit Anführung obiger Geschäftszahl, zugesendet wird.

Mit freundlichen Grüßen  
Für die Amtsführende Präsidentin

  
LSI Mag. Dr. Wolfgang Gröpel  
Abteilungsleiter APS

Nachrichtlich an:

LSI Gerhard Tuschel; LSI HR Dr. Franz Zach; BSI In Mag. Ulrike Mangl; BSI In Regina Grubich Müller; BSI Christian Schütz MSc; BSI Manfred Pinterits; BSI In Michaela Dallinger; BSI In Elisabeth Repolusk; BSI OSR Manfred Zolles; BSI Martin Kirchmayer; BSI In RRn Monika Prock; BSI Walter Maitz; BSI HR Mag. Dr. Rupert-Mario Corazza; BSI OSR Walter Gusterer MSc; BSI RR Reinhard Dumser; BSI Johann Studencki; BSI In RRn Brigitte Buschek; BSI In Mag. Dr. Ursula Huber

## **9.5. Ansuchen Erzbischöfliches Amt für Unterricht und Erziehung**

HOL Dipl.-Päd. Marcus Felix Hufnagl, MEd.  
Egon Friedell Gasse 37a/141  
1210 Wien

Schulstandort:  
Praxisschule der KPH  
Mayerweckstraße 1  
1210 Wien  
[marcus.hufnagl@kphvie.at](mailto:marcus.hufnagl@kphvie.at)

An das  
Erzbischöfliche Amt für Unterricht und Erziehung  
Privatschulabteilung  
z.Hd. Frau AL Mag. Elisabeth Hartel  
Stephansplatz 3/IV  
1010 Wien

Wien, 10.01.12

### **Ansuchen um Bewilligung einer empirischen Untersuchung an katholischen Privatschulen der Erzdiözese Wien**

Sehr geehrte Frau Magister Hartel!

Gemäß der Beilagen ersuche ich um Bewilligung einer Fragebogenuntersuchung unter Lehrerinnen und Lehrern im Zuge meiner Dissertation an der Universität Wien, Institut Bildungswissenschaft zum Thema „Das Gruppenverhalten im Lehrerkollegium- Gruppendynamik von Lehrerinnen und Lehrern am Arbeitsplatz Pflichtschule in Wien“ an diözesanen Pflichtschulstandorten im Land Wien.

Angefragt werden ausschließlich Pflichtschullehrerinnen und –lehrer unabhängig von deren Standorten, die Freiwilligkeit und Anonymität bleibt gewahrt. Sollten Fragebögen direkt an Schulen ausgefüllt werden, wird die Einwilligung der Schulleiter/in angefragt. Das Ansuchen ergeht auch an den Stadtschulrat für Wien, Abteilung APS Ref. 3, Elisabeth Kugler, BA.

Ich bestätige, dass ich nach Auswertung der Daten eine Kurzfassung der Ergebnisse an das erzbischöfliche Schulamt übersenden werde.

Ich bitte höflich um Bewilligung.

Mit freundlichen Grüßen

Marcus Felix Hufnagl e.h.

## 9.6. Schreiben an Privatschulerhalter

Sehr geehrte Damen und Herren!

Im Zuge meines Doktoratsstudiums untersuche ich das Gruppenverhalten von Lehrpersonen an Wiens Pflichtschulen. Da ich selbst seit vielen Jahren an einer katholischen Privatschule unterrichte, ist es mir wichtig, auch diesen Bereich in meiner Dissertation zu berücksichtigen.

Der vorliegende Fragebogen der Universität Wien wurde bereits von LSI Dr. Gröpel für Wiener APS genehmigt (siehe Beilage) und von Seiten der Privatschulabteilung des Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung (Frau AL Mag. Hartel) nach Information der Schulamtsleiterin, Frau HRin Dr. Mann, für KPS befürwortet.

Ich beabsichtige im Laufe des Sommersemesters die Direktionen der Schulen Ihres Zuständigkeitsbereiches zu kontaktieren, damit Lehrende den Fragebogen ausfüllen. Die Freiwilligkeit sowie die Anonymität der teilnehmenden Lehrer, Lehrerinnen und Standorte bleiben selbstverständlich gewahrt.

Sollten Ihrerseits Einwände bestehen bzw. Fragen offen geblieben sein, ersuche ich um Kontaktaufnahme.

Mit der höflichen Bitte um Kenntnisnahme

verbleibe ich mit besten Grüßen

## 9.7. Elektronische Umfrage (Auszüge)

Abbildung 12: Forschungsplattform für Umfrage



Abbildung 13:  
Homepage der elektronischen Umfrage



Abbildung 14: Beispiel einer Seite der elektronischen Umfrage (Sichtfenster für Probandinnen und Probanden)

**1. Seite**

Bitte beantworten Sie folgende Fragen. Inhaltlich beziehen sich die Fragen immer auf Situationen in Ihrem Lehrer/innenteam. Sollten Sie an mehreren Standorten unterrichten, wählen Sie bitte eine Schule aus.

	1: trifft ganz zu	2: trifft ein wenig zu	3: trifft kaum zu	4: trifft gar nicht zu
Mit meiner fröhlichen Art stecke ich andere Kolleginnen und Kollegen an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anderen KollegInnen stehe ich mit meinem Rat bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bewahre meinen Individualismus, auch wenn er mir in der Gruppe Nachteile bringt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ungerechtigkeit unter LehrerInnen ist entgegenzuwirken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiter >>

Später Fortfahren | Umfrage verlassen und löschen

Abbildung 15: Beispiel der Ergebnisübersicht in der elektronischen Umfrage für den Untersuchungsleiter

Browse responses: Umfrage Gruppendynamik

Data view control: Records displayed: 30 | Starting from: 0 | Show | Display: All responses

Actions	Completed	Response ID	Start language	(Mit meiner fröhlichen Art stecke ich andere Kolleginnen und Kollegen an.)	(Das Kollegium sollte mit gutem Beispiel (Kleidung, Höflichkeit etc.) voran gehen.)	(Anderen KollegInnen stehe ich mit meinem Rat bei.)	(Ich bewahre meinen Individualismus, auch wenn er mir in der Gruppe Nachteile bringt.)	(Ungerechtigkeit unter LehrerInnen ist entgegenzuwirken.)	(Ich schlüpfte auch mal in ...)	(In meinem LehrerInnenenteam gibt es ein ...)	(Bei Konferenzen lasse ich die ...)	(Gefühle haben im LehrerInnenzimmer wenig zu suchen.)	(Man muss unter KollegInnen ...)	(Von erfahrenen KollegInnen ...)	(Ich bin froh, wenn ich bei ...)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1	de	A1	A2	A2	A1	A2	A4	A3	A4	A3	A2	A2	A2
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3	de	A3	A1	A1	A1	A1	A2	A1	A2	A4	A1	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5	de	A1	A1	A1	A1	A1	A3	A1	A2	A3	A1	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6	de	A1	A1	A1	A1	A1	A2	A1	A3	A4	A3	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7	de	A2	A1	A1	A2	A2	A1	A2	A2	A4	A2	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8	de	A1	A2	A2	A2	A1	A2	A3	A2	A4	A2	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	9	de	A1	A1	A1	A1	A1	A3	A1	A2	A3	A4	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	10	de	A2	A3	A2	A1	A1	A2	A3	A1	A3	A1	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	11	de	A2	A2	A1	A2	A3	A1	A3	A2	A2	A2	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	13	de	A1	A1	A1	A1	A1	A3	A1	A3	A3	A3	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	16	de	A1	A1	A1	A2	A2	A2	A2	A2	A4	A2	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	17	de	A2	A2	A1	A1	A1	A2	A3	A2	A4	A3	A1	A2
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	18	de	A2	A1	A1	A2	A1	A2	A2	A3	A4	A3	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	19	de	A1	A1	A1	A2	A1	A4	A1	A3	A4	A2	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	21	de	A2	A1	A1	A1	A1	A4	A1	A2	A4	A2	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	22	de	A2	A1	A1	A2	A1	A2	A2	A2	A1	A1	A2	A2
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	23	de	A2	A1	A1	A1	A1	A2	A1	A3	A4	A4	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	24	de	A3	A1	A1	A2	A1	A2	A3	A2	A3	A2	A1	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	25	de	A2	A1	A3	A2	A1	A1	A2	A2	A3	A1	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	26	de	A2	A1	A2	A2	A1	A3	A1	A2	A3	A3	A2	A1
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	27	de	A1	A1	A1	A2	A1	A1	A1	A2	A4	A2	A2	A2

Abbildung 16: Variablenansicht im Statistikprogramm (Auszug)

	Name	Typ	Spalten...	Dezimal...	Variablenlabel	Wertelabels	Fehlende W...	Spalten	Ausrichtung	Messniveau	Rolle
1	vp	Numerisch	8	0	Versuchsperson	Keine	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
2	sex	Numerisch	8	2	Geschlecht	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
3	alter	Numerisch	8	2	Alter	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
4	facher	Numerisch	8	2	Unterrichtsfächer	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
5	schultyp	Numerisch	8	2	Schultyp	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
6	träger	Numerisch	8	2	Schülerhalter	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
7	dienstjahre	Numerisch	8	2	Dienstjahre	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
8	bezirk	Numerisch	8	2	Bezirk	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Nominal	Eingabe
9	klima	Numerisch	8	2	Klima	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
10	fröhl	Numerisch	8	2	01. Mit meiner f...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
11	beispiel	Numerisch	8	2	02. Das Kollegi...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
12	rat	Numerisch	8	2	03. Anderen Ko...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
13	individualis...	Numerisch	8	2	04. Ich bewahre...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
14	ungerech	Numerisch	8	2	05. Ungerechtig...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
15	rolle	Numerisch	8	2	06. Ich schlüpf...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
16	wirgefühl	Numerisch	8	2	07. In meinem ...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
17	konferenz	Numerisch	8	2	08. Bei Konfere...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
18	gefühle	Numerisch	8	2	09. Gefühle hab...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
19	problemlös	Numerisch	8	2	10. Man muss ...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
20	abgesch	Numerisch	8	2	11. Von erfahre...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
21	unterstütz	Numerisch	8	2	12. Ich bin froh...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
22	sachlichkeit	Numerisch	8	2	13. Sachlichekei...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
23	scherze	Numerisch	8	2	14. Bei Kollegn...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
24	projekte	Numerisch	8	2	15. Gemeinsa...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
25	konflikte	Numerisch	8	2	16. Ich kann es...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
26	offensprechen	Numerisch	8	2	17. Teammitgli...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
27	distanz	Numerisch	8	2	18. Ich lege We...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
28	konkurrenz	Numerisch	8	2	19. Ich fühle Ko...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
29	verantwortung	Numerisch	8	2	20. Ich überneh...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
30	unkollegialität	Numerisch	8	2	21. Unkollegiali...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe
31	charakter	Numerisch	8	2	22. Disziplin...	{,00, fehlend...	Keine	8	Rechts	Skala	Eingabe

Datenansicht Variablenansicht

Abbildung 17: Datenansicht im Statistikprogramm (Auszug)

	vp	sex	alter	facher	schultyp	träger	dienstjahre	bezirk	klima	fröhl	beispiel	rat	individualism...	ungerech	rolle	wirgefühl	konferenz	gefühle	p
1	1	,00	4,00	1,00	1,00	2,00	1,00	7,00	3,00	1,00	1,00	1,00	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,00	
2	2	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	4,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	4,00	
3	3	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	,00	1,00	1,00	,00	1,00	4,00	1,00	4,00	2,00	4,00	4,00	
4	4	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	4,00	1,00	3,00	2,00	
5	5	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	1,00	19,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	2,00	4,00	3,00	
6	6	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	2,00	22,00	1,00	2,00	2,00	1,00	3,00	1,00	4,00	1,00	3,00	4,00	
7	7	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	18,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00	3,00	
8	8	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00	4,00	22,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	4,00	2,00	4,00	4,00	
9	9	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	6,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	
10	10	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	4,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	4,00	2,00	3,00	
11	11	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	7,00	,00	2,00	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	
12	12	2,00	4,00	1,00	1,00	2,00	1,00	18,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00	4,00	
13	13	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	
14	14	1,00	4,00	1,00	2,00	1,00	4,00	11,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	1,00	4,00	1,00	4,00	4,00	
15	15	2,00	4,00	1,00	3,00	1,00	1,00	23,00	2,00	2,00	,00	1,00	4,00	1,00	2,00	3,00	4,00	4,00	
16	16	1,00	3,00	1,00	2,00	1,00	4,00	22,00	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	
17	17	2,00	4,00	1,00	2,00	2,00	3,00	15,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	
18	18	2,00	4,00	7,00	2,00	1,00	2,00	19,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	1,00	4,00	2,00	3,00	4,00	
19	19	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	22,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	4,00	1,00	3,00	3,00	
20	20	1,00	3,00	1,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,00	1,00	2,00	,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	4,00	
21	21	2,00	3,00	1,00	1,00	2,00	1,00	21,00	1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	2,00	4,00	4,00	
22	22	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	4,00	21,00	2,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	3,00	4,00	
23	23	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	19,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	2,00	4,00	
24	24	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	15,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	
25	25	2,00	4,00	1,00	1,00	2,00	2,00	13,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00	1,00	4,00	4,00	
26	26	2,00	4,00	1,00	3,00	1,00	1,00	22,00	2,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	
27	27	2,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,00	10,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	4,00	
28	28	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	22,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	

Datenansicht Variablenansicht

## 9.8. Lebenslauf des Verfassers

Dipl.-Päd. Marcus Felix Hufnagl MEd.  
Hauptschuloberlehrer  
Egon-Friedell-Gasse 37a/141  
1210 Wien

Tel.: 0699/191 34 294  
marcus.hufnagl@kphvie.at

**Marcus Felix Hufnagl**

# Lebenslauf

## Persönliche Daten

**Geburtsdaten** 4. Dezember 1969, Wien  
**Staatsbürgerschaft** österreichisch  
**Familienstand** verheiratet mit Barbara Hufnagl, geb. Schindler, seit 2004  
1 Sohn: Felix Nicolaus Hufnagl, geb. 14. Juni 2005 in Wien

## Derzeitige berufliche Tätigkeit

### Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Campus Wien-Strebersdorf, 1210 Wien)

Schulleiter der Praxis-NMS (*WienerMittelSchule*)

### Universität Wien (Historisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät)

Lehrauftrag Projektkurs Fachdidaktik Geschichte,  
Sozialkunde und Politische Bildung.

### Stadtschulrat für Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule als Mitglied  
im Regionalen Kompetenzteam Wien.

## Abgeschlossene berufliche Tätigkeit

### Universität Trnava/Slowakei

Lehrauftrag im Universitätslehrgang Integrative  
Gestaltpädagogik von 2009 bis 2011 und 2005 bis 2007.

### Pädagogisches methodisches Zentrum Bratislava/Slowakei

Lehrauftrag Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und  
Lehrer von 2002 bis 2004.

### Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Praxislehrer von 2001 bis 2012  
(Fachlehrer, Klassenvorstand, Fachkoordinator Deutsch,  
Schulentwicklung NMS)

### Stadtschulrat für Wien

Hauptschullehrer an der öffentlichen Hauptschule 1100 Wien,  
Knöllgasse 63 von 1993 bis 2001.

## Ausbildung

<b>dz.</b>	Doktoratsstudium an der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft
<b>2012/13</b>	Leadership Academy des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
<b>2004</b>	Sponson Master of Education (University Derby, Großbritannien)
<b>1998</b>	Lehramt in Deutsch (für Hauptschulen) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
<b>1996</b>	Lehramt für Geschichte und Sozialkunde (für Hauptschulen) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien
<b>1990 – 1993</b>	Religionspädagogische Akademie Strebersdorf, Lehramt für Volksschulen, Hauptschulen und Polytechnische Schulen
<b>1989</b>	Präsenzdienst Österreichisches Bundesheer
<b>1988</b>	Reifeprüfung
<b>1980 – 1988</b>	Naturwissenschaftliches Realgymnasium in Wien IX, Glaserstraße 25,
<b>1975 – 1979</b>	Volksschule in Wien XX, Leystraße 36
<b>1974</b>	Kindergarten der Franziskanerinnen Missionarinnen Mariens, Wien XX, Leystraße

## **9.9. Erklärung**

Hiermit bestätige ich, Marcus Felix Hufnagl, die vorliegende Dissertation selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, sowie die wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche kenntlich gemacht und die Satzung der Universität Wien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis in der jeweils gültigen Fassung beachtet zu haben.

Wien, im Mai 2013