

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Irgendwie müssen wir zusammenarbeiten, sonst wird das nichts“

(Zitat Teilnehmende anonymisiert)

Die Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen
(für Professionalisierungsprozesse) in elementaren Bildungseinrichtungen

verfasst von / submitted by

Andrea Koinig, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c. Barbara Schulte, M.A.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis.....	5
1 Vorwort und Danksagung	7
2 Einleitung.....	8
3 Forschungsstand.....	12
4 Theoretische Bezüge und Begrifflichkeiten.....	15
4.1 Teamentwicklung.....	16
4.1.1 Teamentwicklung in der Elementarpädagogik.....	16
4.1.2 Begrifflichkeiten und Modelle	17
4.1.3 Teambuilding	25
4.2 Professionalisierung in der Elementarpädagogik	29
4.2.1 Begrifflichkeiten und Modelle	30
4.2.2 Professionstheoretischer Ansatz nach Nittel (2011).....	36
5 Ziel der Untersuchung und angewandtes Forschungsdesign.....	40
5.1 Spezifizierung der Forschungsfrage.....	40
5.2 Forschungsmethode	42
5.2.1 Das Fokusgruppeninterview als qualitative Methode	44
5.2.2 Die schriftliche Befragung als quantitative Methode.....	44
5.3 Datenerhebung	46
5.3.1 Fallstudien	46
5.3.2 Fragebogenerhebung	48
5.3.3 Stichprobenbeschreibung	52
5.3.4 Besonderheiten in der Datenerhebung.....	55
5.4 Analysemethoden und Analyseinstrumente	57
5.4.1 Qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring.....	57
5.4.2 Quantitative Analysemethoden und Analyseinstrumente	58
5.5 Forschungsethische Überlegungen	61

6	Empirische Untersuchung und Ergebnisse	62
6.1	Nutzeneinschätzung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen	63
6.1.1	Fragebogenauswertung Abschnitt III	63
6.1.2	Auswertung Gruppendiskussionen Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen..	69
6.1.3	Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Veränderungen im zeitlichen Verlauf .	80
6.1.4	Zusammenhang Nutzen ausgewählter Aspekte in der Online-Umfrage	85
6.2	Schwierigkeiten und Gefahren beim Einsatz von Teambuilding-Maßnahmen	87
6.2.1	Analyse von Schwierigkeiten/Gefahren in den Fragebögen	88
6.2.2	Analyse von Schwierigkeiten/Gefahren in den Gruppendiskussionen	90
6.2.3	Zusammenschau Fragebögen und Gruppendiskussion	92
6.3	Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen für die Professionalität.....	93
6.4	Erfahrung mit und Wunsch nach Teambuilding-Maßnahmen der Proband:innen	97
6.5	Zusätzliche Themenkomplexe aufgrund der Analyse	102
6.5.1	Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen und Rolle der Leitung	102
6.5.2	Offene Fragestellung zum Abschluss des Fragebogens	104
6.6	Widerstände und Schwierigkeiten aus der Sicht der Forscherin	105
7.	Zusammenfassung und Interpretation wesentlicher Ergebnisse.....	108
8.	Beantwortung der Forschungsfrage und Fazit	112
	Literaturverzeichnis	115
	Anhang	120
	Anhang A: Empirische Untersuchung qualitativ	121
	Anhang B: Empirische Untersuchung quantitativ	138
	Anhang C: Kurzfassung.....	179
	Anhang D: Schlüsselbegriffe	180

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Phasenmodell nach Bruce W. Tuckman.....	20
Abbildung 2: Kompetenzmodell für Elementarpädagog:innen	36
Abbildung 3: Kreisdiagramm Wohnorte Online-Befragung	54
Abbildung 4: Kreisdiagramm Geburtsorte Online-Befragung	54
Abbildung 5: Veränderung Mittelwerte Bedeutung (Interaktion)	84
Abbildung 6: Balkendiagramm Häufigkeit TE02 (online).....	98
Abbildung 7: Balkendiagramm Häufigkeit TE03 (online).....	98
Abbildung 8: Balkendiagramm Häufigkeit TE06 (online).....	98
Abbildung 9: Balkendiagramm Häufigkeit TE07 (online).....	98
Abbildung 10: Balkendiagramm Häufigkeit TE10 (online).....	98
Abbildung 11: Balkendiagramm Häufigkeit TE11 (online).....	98
Abbildung 12: Wunsch Teambuilding vorher (online).....	100
Abbildung 13: Wunsch Teambuilding nachher (online).....	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale Gruppen - Teams (aus: Hintz 2016: 1)	18
Tabelle 2: Überblick Stichprobe Fallstudien.....	53
Tabelle 3: Mittelwerte ($\bar{x}$) der Antworten im Fragebogen-Abschnitt III	63
Tabelle 4: Überblick höchste Zustimmung im Fragebogenabschnitt III	65
Tabelle 5: Überblick niedrigste Zustimmung im Fragebogenabschnitt III	66
Tabelle 6: Linear Mixed Model Analyse (LMM)	84
Tabelle 7: Mittelwerte Einschätzung Bedeutung	84
Tabelle 8: Auswertung Item TP25 Professionalität	94
Tabelle 9: Überblick Mittelwerte einzelner Items des Bündels Professionalität	95
Tabelle 10: Übersicht Erfahrung mit Teambuilding in Ausbildung, Weiterbildung,	99
Tabelle 11: Gesamtüberblick Wunsch nach Teambuilding in Prozent (%)	100
Tabelle 12: Antworten auf Offene Frage (WS07)	104

1 Vorwort und Danksagung

Sie denken beim Begriff Teambuilding an einen Floßbau-Wettbewerb mit begrenzter Materialauswahl und limitierter Zeit oder vielleicht an ein Survival Camp? In der Tat können solche Aktivitäten teambildende Maßnahmen darstellen – Teambildende Maßnahmen müssen aber nicht zwangsläufig solcherart und in dergleichen Dimensionen gestaltet werden.

In meiner Tätigkeit als Leitung einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung sind gezielte Teamentwicklungs-Maßnahmen im Laufe meiner fünfzehnjährigen Erfahrung zu einem fixen Bestandteil im Personalmanagement respektive in der Teamentwicklung geworden. Der Ursprung lag wie so oft in einer Notwendigkeit begründet: Durch die Vergrößerung des Kindergartens erhöhte sich auch die Mitarbeiter:innenzahl von einem Tag auf den anderen von fünf auf dreizehn Mitarbeiter:innen, und zusätzlich erstreckte sich die Zusammenarbeit von da an über zwei Stockwerke. Als Unterstützung für mein Vorhaben, aus der plötzlich überaus heterogenen Gruppe von Mitarbeiter:innen, die sich gegenseitig größtenteils nicht kannten, ein Team zu entwickeln, zog ich kooperative und gruppendynamische Spiele aus Zusatzausbildungen wie etwa der Spiel- oder Motopädagogik heran, die ich für unsere spezielle Situation adaptierte. Inhaltliches Wissen und Können aus Management- und Leadership-Ausbildungen kamen in der Teamentwicklung natürlich ebenso zur Anwendung, jedoch resultierte aus meiner persönlichen Einschätzung und später aus meinem Erfahrungswissen die Annahme, dass bewusst und achtsam eingesetzte und im Anschluss reflektierte Teambuilding-Maßnahmen, für welche die gruppendynamischen und kooperativen Übungen zum Teil als Basis dienten, einen bedeutenden und unterschätzten Beitrag in der Teamentwicklung und infolgedessen zur oft diskutierten Professionalisierung und Professionalität sowie zur Qualität einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung leisten können. Um die Bedeutsamkeit von Teambuildingmaßnahmen nicht nur von Erfahrungswissen, persönlichen Beobachtungen und persönlichen Einschätzungen abzuleiten, galt mein Forschungsinteresse der wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit der genannten Thematik und im Speziellen der Einschätzung sowie einer möglichen Veränderung der Einschätzung von Protagonist:innen des Geschehens, nämlich von Teammitgliedern elementarpädagogischer Einrichtungen.

An dieser Stelle gilt mein Dank den beiden elementarpädagogischen Einrichtungen, die sich trotz herausfordernder Zeiten bereit erklärt haben, an meinem Forschungsprojekt teilzunehmen und sich anstelle von drei Teambesprechungen vertrauensvoll auf meine eingebrachten Übungen einzulassen und diese im Anschluss intensiv zu reflektieren. Ebenso gilt mein Dank den Ämtern für Elementarpädagogik jener Bundesländer, die eine Streuung meiner Online-Umfrage ermöglicht und zum Fragebogen-Rücklauf aus unterschiedlichen

Bundesländern beigetragen haben. Ein weiterer Dank gilt den Trägerschaften, die meine Fragebogenerhebung an ihre Kindergärten in Wien weitergeleitet haben. Ein besonderer Dank gebührt meinen ehemaligen Teammitgliedern, die sich in all den Jahren mit großer Offenheit auf all die eingebrachten Übungen eingelassen, mit mir gemeinsam gelernt und sich mit mir gemeinsam weiterentwickelt haben. Ich bedanke mich bei Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schulte für die gelassene und kompetente Begleitung meiner Masterarbeit und abschließend bei Freunden und Familie für das Verständnis und die Geduld, wenn die Zeit für vieles zu knapp wurde.

2 Einleitung

„Die Bildungsforschung in der Elementarpädagogik ist bis heute ein eher vernachlässigtes Feld. Ein Grund dafür dürfte die geringe Verankerung vorschulischer Bildung an den Universitäten sein“ (Weissensteiner 2014: 615).

Neun Jahre später hat sich an der Situation an österreichischen Universitäten wie von Weissensteiner im *Handbuch Kindergartenleitung* festgehalten, nicht viel Nennenswertes verändert. Zwar gibt es an der Universität Graz seit 2010 eine Professur zur Elementarpädagogik und seit 2015 an der Universität Innsbruck eine Professur zur Frühen Bildung und Erziehung, insgesamt sind empirische Befunde zur Elementarpädagogik in Österreich aber nur mäßig vorhanden. Auch Schmidt & Smidt schreiben 2018 zur Forschungslage der frühen Kindheit in Deutschland, dass es seit dem offensichtlichen Mangel an belastbaren empirischen Befunden zur Umsetzung und zu den Wirkungen frühpädagogischer Förderansätzen in den Jahren zwischen 1970 und 1980 zwar zumindest zu einem zaghaften Ausbau der frühpädagogischen Forschungsinfrastruktur und einer Zunahme an empirischen Forschungsaktivitäten gekommen ist, im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit aber kaum Grundlagenforschung in Deutschland vorhanden sei (vgl. Schmidt & Smidt 2018: 9). Als eines der letzten europäischen Länder ohne grundständige universitäre Ausbildung zur:m Elementarpädagog:in und mit nur zwei Lehrstühlen zur frühen Kindheit an den Universitäten Graz und Innsbruck ist es um die Lage in Österreich noch schlechter bestellt als in Deutschland. Eine umfassende Auflistung von Ausbildungsformen und Rahmenbedingungen in Österreich, sowie eine Zusammenschau von möglichen politischen Gründen für unveränderte Rahmenbedingungen ist nicht Thema dieser Arbeit und muss aus diesem Grund vernachlässigt werden. Festgehalten kann aber werden, dass die aktuelle Situation der Elementarpädagogik in Österreich durchaus als prekär bezeichnet werden kann. Obwohl das Ausbildungsniveau von Elementarpädagog:innen in Österreich aufgrund der

fehlenden universitären Ausbildung europaweit als unterdurchschnittlich eingeschätzt werden kann, müssen aktuell auch die Mindestanforderungen für eine Anstellung als Elementarpädagog:in zum Teil nicht erfüllt werden, um den massiven Personalmangel ausgleichen zu können. Wenn ausgebildetes Personal beispielsweise nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht, ist dies laut § 3b Landesgesetzblatt für Wien der Behörde zu melden, und es kann die befristete Verwendung von nicht entsprechend ausgebildetem Betreuungspersonal bewilligt werden (vgl. Rechtsinformationssystem des Bundes online, Bereich Kindergarten). Als Voraussetzung für die Erteilung dieser Bewilligung für die Stelle einer Kindergartenpädagogin reicht beispielsweise „eine mindestens 12monatige Erfahrung in der Betreuung einer Gruppe von Kindern bis zum Beginn der Schulpflicht“ (ebd.), wobei das Ausmaß an Erfahrung und die Größe der Gruppe nicht näher definiert sind. Somit drängt sich die Vermutung auf, dass die Diskrepanz zwischen tatsächlicher aktueller Situation in der pädagogischen Praxis der österreichischen Kindergartenlandschaft und den bereits formulierten begründeten wissenschaftlichen Qualifizierungs- und Professionalisierungsansprüchen riesig groß sein könnte. Des Weiteren scheint es unerlässlich und von immer größerer Relevanz, zeitliche und finanzielle Ressourcen in die Teamentwicklung im engeren und weiteren Sinne zu investieren, sowie Methoden zu finden und anwenden, um fehlende Kompetenzen aufgrund fehlender Ausbildungen zu kompensieren respektive zu entwickeln und den womöglich fehlenden Teamgeist aufgrund hoher Fluktuation und Frustration wieder zu fördern und schlussendlich professionell agieren und Qualität leben zu können. Ob und inwiefern der Einsatz von gezielten Teambuilding-Maßnahmen einen Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderungen leisten kann respektive welche Bedeutung gezielten Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen allgemein und im Speziellen im Kontext von Professionalisierung zugeschrieben werden kann, soll Thema der vorliegenden Arbeit sein. Im Fokus dieser Masterarbeit steht infolgedessen die Beantwortung der Frage:

Inwiefern sind gezielte Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen bedeutsam und welchen Beitrag können sie in Professionalisierungsprozessen leisten?

Bevor die Forschungsfrage in Kapitel 5.1 mit weiteren Unterfragen differenziert wird, soll das nun folgende Kapitel einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand (Kapitel 3) geben, wobei versucht wird, sowohl relevante Befunde auf nationaler und internationaler Ebene abzubilden. Das darauffolgende vierte Kapitel widmet sich theoretischen Bezügen und einer Annäherung an Begrifflichkeiten, die es zu diskutieren und bestenfalls zu klären gilt. Hierzu zählt zum einen das thematische Feld der Teamentwicklung in elementaren Bildungseinrichtungen und andererseits der Themenkomplex der Professionalisierung, die es zu beleuchten gilt. Vor

diesem Hintergrund wird das Forschungsvorhaben wie bereits erwähnt in Kapitel 5.1 konkretisiert, indem zur Beantwortung der Hauptfrage Unterfragen formuliert werden. Das darauffolgende Unterkapitel 5.2 stellt die Forschungsmethoden der qualitativen und quantitativen Erhebung dar, bevor unter 5.3 die Datenerhebung und unter 5.4 Analysemethoden und Analyseinstrumente umfassend ausgeführt werden. Mit der Berücksichtigung forschungsethischer Überlegungen wird unter 5.5 das fünfte Kapitel abgeschlossen. Das sechste Kapitel bildet umfassend die empirische Untersuchung und deren Ergebnisse ab, indem die unter 5.1 spezifizierten Fragestellungen analysiert werden. In Kapitel sieben sollen wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden, bevor im abschließenden achten Kapitel die Hauptfrage beantwortet wird und empfohlene Konsequenzen für die Elementarpädagogik aufgezeigt werden.

Exkurs Elementare Bildungsinstitutionen

Aufgrund mangelnder Forschung in der Elementarpädagogik in Österreich werden häufig Befunde und Begriffe aus anderen Ländern und verwandten Disziplinen, im Besonderen der Psychologie und der Soziologie, herangezogen, welche aufschlussreich und bereichernd wirken können, aber dennoch nicht konformistisch übernommen werden sollten. Die daraus zum Teil resultierende Verworrenheit an Begrifflichkeiten kann zu Verwirrung und Irritation sowie zu Unsicherheit führen. Da sich die Forschungsfrage mit Teambuilding und Professionalisierung speziell in der Elementarpädagogik beschäftigt, soll kurz beschrieben werden, was eine elementare Bildungsinstitution in Österreich ist und welche Personen in einer elementaren Bildungsinstitution tätig sind.

Bereits bei der Suche nach einer Definition respektive Erklärung für eine elementarpädagogische Einrichtung stößt man auf Schwierigkeiten der begrifflichen Einordnung. Auf der offiziellen Homepage des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich gibt der folgende Satz Auskunft: „Eine elementarpädagogische Einrichtung ist die erste Bildungseinrichtung im Leben eines Kindes und so kommt der Elementarpädagogin/dem Elementarpädagogen eine bedeutsame Rolle zu“ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung online, Bereich Elementarpädagogik). Nachfolgend wird erklärt, in welchen Institutionen die genannten Akteur:innen beschäftigt sein dürfen und von welcher Altersgruppen von Kindern die jeweiligen Institutionen besucht werden dürfen. Eine Erklärung zur elementarpädagogischen Bildungseinrichtung ist nicht angeführt. Auch auf der Homepage der zuständigen Magistratsabteilung (MA10) für Kindergärten in Wien wird man auf der Suche nach einer Definition nicht fündig. Terminologisch interessant erscheint, dass auf Bundesebene nicht mehr von Kindergärten, sondern von Elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

gesprochen wird, auf Länderebene weiterhin von Kindergärten. Weitert man den Blick im deutschsprachigen Raum, begegnet man noch den Begriffen Kindheitspädagogik, Frühpädagogik, Kleinkindpädagogik, Vorschulpädagogik oder Pädagogik der frühen Kindheit. Allen gemein ist, dass es sich dabei um einen Teilbereich der Pädagogik handelt, der sich auf Kinder im Alter bis sechs Jahre bezieht.

In der vorliegenden Arbeit finden mehrere der Begriffe Anwendung und beziehen sich jeweils auf die institutionelle Bildung und Betreuung von Kindern vor Eintritt in die Schule.

Betreut werden diese Kinder in Österreich in der Regel von ausgebildeten Elementarpädagog:innen, die wie bereits erwähnt zum Teil auch Kindergärtner:innen genannten werden. Zusätzlich gibt es in den Kindergruppen zugeordnetes Unterstützungspersonal, das je nach Bundesland, Trägerschaft, Konzept und Ausbildung unterschiedlich bezeichnet wird, wie etwa Helfer:innen, Betreuer:innen, Assistent:innen oder bilinguale Assistent:innen. Des Weiteren kommt vereinzelt oder anlassbezogen auch zusätzliches Personal zum Einsatz, welches aber nicht zum Stammpersonal/Team der jeweiligen elementarpädagogischen Einrichtung gezählt wird. Wie bereits erwähnt werden derzeit aufgrund des massiven Personalmangels und der hohen Fluktuation in der Elementarpädagogik, die mit massiver Überforderung des Personals einherzugehen scheint, viele Anträge auf sogenannte *Nachsicht* gestellt und genehmigt, wodurch beispielsweise Unterstützungspersonal oder sich in Ausbildung befindende Personen die Führung von Kindergartengruppen übernehmen. Daraus resultiert eine größere Vielfalt in den Teams von elementarpädagogischen Einrichtungen, was sich grundsätzlich durchaus bereichernd auf Teams und die Qualität auswirken könnte. In der Elementarpädagogik handelt es sich aber nicht darum, Expert:innen aus unterschiedlichen Disziplinen einzustellen (Künstler:innen, Sportler:innen, Forscher:innen, ...), welche ein interdisziplinäres Team bilden würden. Vielmehr werden Personen ohne Ausbildung in der Elementarpädagogik sowie ohne spezielle Expertise, die den Bedürfnissen von Kindern dieser Altersgruppe dienlich wären, angestellt, wodurch das Qualitätsniveau tendenziell sinkt und sich Teammitglieder kaum noch auf gemeinsames Ausbildungswissen verständigen oder Eltern beraten können. Umso wichtiger scheint es, der Qualität respektive der Professionalisierung und auch der Teamentwicklung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen Beachtung zu schenken.

3 Forschungsstand

„In Österreich liegen auffallend wenige Befunde zur kompetenz-, handlungs- und evidenzbasierten Professionalisierung [in der Elementarpädagogik; AK] vor. Lediglich die formale Professionalisierung des pädagogischen Personals ist gut dokumentiert“ (Hartel, Birgit/Hollerer, Luise/Smidt, Wilfried/Walter-Laager, Catherine/Stoll, Martina 2019: 208).

Mit diesen Worten sowie Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung der Pädagog:innen in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich schließt die Autor:innenschaft ihren Beitrag im Bildungsbericht 2018. Dies stellt keinesfalls ein zufriedenstellendes und dennoch kein überraschendes Ergebnis dar. Verwunderlich erscheint dies aber dennoch speziell unter dem Gesichtspunkt, dass Anforderungen an Elementarpädagog:innen inzwischen durchaus transparent sind. Beispielsweise kann auf Ausführungen von Völkel & Wihstutz verwiesen werden, in denen sich die *kurze Skizzierung* der Komplexität der professionellen Herausforderungen von frühpädagogischen Fachkräften über zwei Buchseiten erstreckt (vgl. Völkel & Wihstutz 2014: 143f.). Auch wenn die Relevanz von elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen für die Bildungsbiografie von Kindern inzwischen erkannt wird und es Bemühungen gibt, pädagogisches Personal über Weiter- und Fortbildungsangebote zu schulen, können nachhaltige Qualifizierungsmaßnahmen nicht nachgewiesen werden, und vor allem werden Rahmenbedingungen nicht den Anforderungen angepasst. Dies führt zu Überforderung und Überlastung des Personals und inzwischen zu extremer Fluktuation und eklatantem Fachkräftemangel in Österreich, sodass der Beruf des:r Elementarpädagog:in 2023 in Wien und Salzburg sogar auf der Liste regionaler Mangelberufe zu finden ist. Wie bereits angeführt kann die Befundlage zu Forschungsaktivitäten in der Elementarpädagogik in Österreich als mangelhaft bezeichnet werden, es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass es einzelne Studien gibt, die sich etwa mit der Eingewöhnungsphase oder mit Qualitätskriterien einer elementarpädagogischen Einrichtung befassen. Des Weiteren kann ein Anstieg wissenschaftlicher Artikel wahrgenommen werden, in welchen den Fragen nachgegangen wird, welche Kompetenzen Pädagog:innen für eine qualitativ hochwertige Arbeit im Kindergarten benötigen und in welcher Weise diese Kompetenzen angeeignet werden können. Dennoch fehlen bislang Forschungsbefunde zu relevantem Wissen und Können, sowie der Performanz im Handeln von pädagogischen Fachkräften. In Deutschland ist die Befundlage empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit umfangreicher, wird von Expert:innen wie W. Smidt und L. Burkhardt aber dennoch als sehr unzureichend eingeschätzt (vgl. Smidt/Burkhardt 2018: 468) und folgendes Fazit gezogen:

„Zusammenfassend betrachtet beziehen sich zentrale Desiderate auch weiterhin auf den Ausbau einer empirischen Untermauerung von Professionalisierungsbestrebungen wie auch auf eine theoretische Einbettung von Studien zu den verschiedenen Aspekten der Professionalität in der Frühpädagogik“ (ebd.: 478).

Die Literaturrecherche nach internationalen Forschungsbefunden ergab, dass Forschungstätigkeiten vor allem im englischsprachigen Raum und zu ausgewählten Interessen (z.B. Sprachförderung, Förderung von MINT-Kompetenzen) zwar zahlreicher vorhanden sind, aber aufgrund einer nicht miteinander vergleichbaren Vielfalt beispielsweise an Ausbildungsmodellen, Systemen der Bildung und Betreuung von Kindern, Wertesystemen, sowie unterschiedlichster Zielsetzungen zu keinen aussagekräftigen Ergebnissen führen. Es kann also festgehalten werden, dass die Professionalisierung von Mitarbeiter:innen in Kindertageseinrichtungen auch international noch in Kinderschuhen steckt. So halten auch Smidt und Burkhardt fest, dass „die (...) internationale, sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgerichtete empirische Befundlage als ausgesprochen heterogen und unübersichtlich beurteilt werden und eine nähere Ausführung von Forschungsergebnissen (...) nicht geleistet werden kann“ (ebd.: 468).

Zum thematischen Feld der Teamentwicklung kann festgehalten werden, dass – speziell im Kontext wirtschaftlicher Organisationsentwicklungskonzepte, durchaus aber auch in der Elementarpädagogik – Literatur zahlreich greifbar ist. So widmet die Praxis der Personalpsychologie beispielsweise ein Buch dem Thema *Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung* (Dick/West 2005), das *Lehrbuch für Studierende und Praktiker* mit dem Titel „Angewandte Gruppendynamik“ (Rechtien 2007) richtet sich vorrangig an Studierende der Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften und das *Handbuch Kindergartenleitung* (Koch 2014) behandelt das Thema zwar nicht umfassend, aber immerhin in zwei Unterkapiteln zu Teamentwicklung und Zusammenarbeit im Team, um nur einige aus den pädagogischen und angrenzenden Bereichen zu nennen. Mangelhaft zeigt sich hingegen die Forschungslandschaft in Bezug auf Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Teamentwicklungs-Maßnahmen in der Elementarpädagogik. So existieren zwar einzelne, überschaubare Begleitstudien zur Wirksamkeit von Fortbildungsmaßnahmen, eine Wirksamkeitsstudie von Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ist hingegen nicht zu finden. Vielmehr zeigt sich eine große Forschungslücke bei der Suche nach wissenschaftlichen Befunden zur Bedeutung des Teams respektive der Zusammenarbeit und Atmosphäre im Team und im Speziellen der Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen. Zwar zählt die Teamentwicklung wie bereits erwähnt zu den Aufgaben von Leitungen elementarpädagogischer Einrichtungen, die Auseinandersetzung mit dem gesamten Komplex der Teamentwicklung lässt jedoch nur selten Differenziertheit erkennen und beschränkt sich zumeist etwa auf die Planung und

Durchführung von Teammeetings und jährlichen Mitarbeiter:innengesprächen. Ob, in welcher Form und wann gezielte Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Teams zum Einsatz kommen, scheint aktuell von der Leitung der jeweiligen Bildungseinrichtung respektive von diesbezüglichen Ausbildungen, Erfahrungen und der persönlichen Motivation der individuellen Leitung abhängig zu sein – Wissenschaftliche Befunde sind für das Feld der Elementarpädagogik laut aktueller Literaturumschau derzeit nicht existent.

Wirft man einen Blick auf Referenzlisten von Teambuilding-Anbieter:innen, zeigt sich ein breites Feld von Betrieben, Firmen und Konzernen, die ihre Begeisterung zu konsumierten Teambuilding-Events rückmelden sowie die bedeutende Rolle von Teambuilding-Maßnahmen hervorheben. Die Suche nach Rezensionen von elementaren Bildungseinrichtungen erweist sich allerdings als vergeblich, und es kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass sich dieser Umstand nicht mit der Tatsache begründen lässt, dass elementare Bildungseinrichtungen keine Rezensionen schreiben. Es ist publik, dass bei Schwierigkeiten in elementarpädagogischen Einrichtungen oftmals Supervision in Anspruch genommen werden kann oder muss, gezielte Teambuilding-Maßnahmen scheinen hierbei aber keine Rolle zu spielen. Es stellt sich außerdem die Frage, ob gezielte Teambuilding-Maßnahmen bei regelmäßiger Durchführung nicht sogar präventiv positiv wirken können und ob Teambuilding-Maßnahmen über den teambildenden Charakter hinaus Bedeutung und infolgedessen positive Auswirkungen auf die Professionalität von gesamten Teams und einzelnen Teammitgliedern haben könnten.

Das Forschungsdesiderat zu Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von gezielten Teambuilding-Maßnahmen kann aufgrund der begrenzten Ressourcen und der notwendigen Komplexität eines diesbezüglichen Forschungsprojekts mit der geplanten Masterarbeit nicht geschlossen werden. Jedoch sollen Einschätzungen von Teammitgliedern elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen zu Bedeutsamkeit und Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen eruiert, sowie Zusammenhänge im Kontext der Professionalisierungsdebatte gezogen werden, wodurch ein dringend notwendiger Schritt in der mangelhaften Forschung der elementaren Bildung gegangen und auf diese Weise ein wichtiger Forschungsbeitrag geleistet wird.

Bevor der Forschungsfrage nachgegangen werden kann, ist es unverzichtbar, Termini der Forschungsfrage sowie verwandte Begrifflichkeiten genauer zu betrachten und voneinander abzugrenzen. Nicht nur im allgemeinen Sprachgebrauch, sondern auch in etablierten Begrifflichkeiten für gleiche, ähnliche oder auch unterschiedliche Maßnahmen und beispielsweise Interventionen in der Teamentwicklung verwendet, und eine Abgrenzung ist nicht immer eindeutig möglich. So vielschichtig Vorstellungen von Wortverbindungen mit dem

Begriff *Team* sein können, so unterschiedlich können Assoziationen und Erfahrungen mit verschiedenen Begriffen wie Teamentwicklung, Teambuilding u.v.m. sein.

Ebenso diffizil verhält es sich mit den Begriffen Profession, Professionalisierung und Professionalität. Die Kindheitspädagogik, wie sie in Deutschland speziell im Kontext von Profession/Professionalität/Professionalisierung genannt wird, als Profession zu bezeichnen, stößt nicht nur aus merkmaltypischen, sondern auch aus historischen Gründen zum Teil auf Kritik und Widerstand „(...) da das Wort Profession nicht nur einen beschreibenden, sondern auch einen bewertenden Charakter hat“ (Freidson 1979: 6, zit.n. Cloos 2014: 101). Weiter führt Cloos aus: „Somit wird durch die Beschreibung eines Berufes als Profession immer gleichzeitig auch die Position eines Berufes im Berufssystem statuspolitisch bewertet“ (Cloos 2014: 102). Dieser Argumentation folgend scheint es um die Elementarpädagogik als Profession äußerst schlecht bestellt, wenn man zusätzlich Ausführungen von Wildgruber und Becker-Stoll in den Blick nimmt, in denen sie anführen, dass die Diskussion um die Qualität des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen immer noch vor dem Hintergrund von historischen Diskursen um das Berufsprofil der pädagogischen Fachkräfte stattfindet, welches im Gegensatz zur „Professionalität der Lehrerin“ als „verberuflichte Mütterlichkeit“ gesehen wird (vgl. Wildgruber & Becker-Stoll 2011: 70).

4 Theoretische Bezüge und Begrifflichkeiten

Die vorliegende Masterthesis geht nicht ursächlich von einer speziellen Theorie aus, sondern erforscht empirisch die Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen für Mitarbeiter:innen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen sowie mögliche Auswirkungen auf die Professionalisierung von Mitarbeiter:innen. Für die theoretische Rahmung des Forschungsprojektes, ein besseres Verstehen von Handlungen und Aussagen sowie das Zusammenführen der beiden im Fokus der Analyse stehenden Aspekte Teambuilding-Maßnahmen und Professionalisierung werden sowohl Teamentwicklungstheorien wie auch Professionalisierungstheorien herangezogen. Beide sollen zu einem besseren Verstehen von Begrifflichkeiten, Hintergründen und Prozessen dienen. Im Folgenden sollen zuerst die Teamentwicklung und anschließend die Professionalisierung in den Fokus gerückt werden.

4.1 Teamentwicklung

4.1.1 Teamentwicklung in der Elementarpädagogik

Die Teamentwicklung ist Teil des Personalmanagements und zählt in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich somit zu den Aufgaben der Kindergarten-Leitung. Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen auf, dass das Feld der Teamentwicklung in der Elementarpädagogik aktuell von Theoriearmut und fehlender Reflexion gekennzeichnet ist. Im *Handbuch Kindergartenleitung*, einem Grundlagen-Werk für Leitungen in elementarpädagogischen Einrichtungen, beschäftigt sich eines von acht Kapiteln mit dem Personalmanagement, wovon sich wiederum eines der fünf Unterkapitel explizit der Teamentwicklung und -führung widmet (vgl. Reinheimer 2014: 243-264). In den anderen vier Kapiteln liegt die Schwerpunktsetzung bei Personalgewinnung, bei der Rolle der Leitung im Team, beim Mitarbeiter:innengespräch und bei gemischtgeschlechtlichen Teams. Das Kapitel Teamentwicklung gibt einen kurzen Einblick in Teamarbeit, Teamführung, Erfolgsfaktoren guter Teamarbeit, Teamanalyse, Perspektiven, Teamentwicklungsphasen, Teamsitzung sowie der Rolle als Leitung und stellt hilfreiche Tools für die Umsetzung zur Verfügung.

Wirft man einen Blick in die Kapitel *Personalführung und Personalentwicklung* sowie *Zusammenarbeit und Kommunikation im Team* im *Nationalen Kriterienkatalog – Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder*, welchen man als Standardwerk für Qualitätsmanagement in der Elementarpädagogik bezeichnen kann, wird ein deutlich umfassenderes Bild zu den Aufgaben einer Leitung in Bezug auf Personalmanagement geboten. Aber auch hier beziehen sich die Kriterien zu einem überwiegenden Teil auf das Kontrollieren, auf das Durchführen oder das zur Verfügung stellen (vgl. Tietze & Viernickel 2016: 252-256). Zum einen liegt dies sehr wahrscheinlich darin begründet, dass hierbei mit Checklisten gearbeitet wird und Kriterien so formuliert werden müssen, dass diese auch eindeutig beantwortet werden können. Zum anderen liegt die Ursache vermutlich auch darin begründet, dass die Art und Weise, wie die Umsetzung erfolgt, schwieriger festzumachen ist. Dennoch könnte eine Frage beispielsweise lauten, ob in regelmäßigen Abständen gezielte Teambuilding-Maßnahmen stattfinden und die Übungen im Anschluss differenziert reflektiert werden sowie ein Transfer zur Praxis hergestellt werden kann. Die Frage zur Reflexion unter der Nummer 2.9 im Kriterienkatalog lautet allerdings: „Die Leitung sorgt dafür, dass die Mitarbeiterinnen [sic!] Angebote zur Reflexion ihrer Arbeit in Anspruch nehmen können (Fachberatung, Supervision)“ (Tietze & Viernickel 2016: 253). Es wird also erhoben, ob das Angebot vorhanden ist, aber ob es auch in Anspruch genommen wird und inwiefern davon profitiert wird, scheint sekundär zu sein. Ein anderes Kriterium zur Zusammenarbeit im Team lautet unter 3.2: „Sie [die Leitung, AK] fördert positive Beziehungen zwischen den

Mitarbeiterinnen [sic!] durch gemeinsame Verantwortlichkeiten und Kooperation sowie informelle Aktivitäten“ (ebd.: 255). Auch hier könnten gemeinsame Aktivitäten im Team durchaus formeller Natur sein respektive gezielt angeleitet werden. Der Nutzen von gemeinsamen Aktivitäten scheint aber als weniger groß als gemeinsame Verantwortlichkeiten und Kooperation eingeschätzt zu werden. Es steht außer Frage, dass der Nationale Kriterienkatalog ein wichtiges Erhebungsinstrument darstellt, Qualität in der Elementarpädagogik in den Blick rückt und dafür auch Kriterien formuliert hat. Die Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen scheint in der Elementarpädagogik allerdings kein Qualitätskriterium zu sein, vielmehr scheint der Nutzen und die Bedeutung (noch) nicht gesehen zu werden, obwohl diese in der Unternehmenskultur vieler großer Konzerne zum Standard gehören. Dies könnte unter anderem auch in eigenen negativen Erlebnissen mit Teambuildings begründet sein, weil zu wenig durchdacht angebotene Übungen ohne Zweifel auch zu negativen Erlebnissen führen können. Weitere Ursachen liegen sehr wahrscheinlich in der fehlenden Finanzierung für externe Anbieter:innen, aber auch in der fehlenden Auseinandersetzung mit Teambuilding-Maßnahmen in Aus- und Weiterbildung im Feld der Elementarpädagogik sowie schlechthin in der Komplexität der Thematik. Aus diesem Grund sollen nun folgend grundlegende Begriffe und Modelle skizziert werden, bevor gezielte Teambuilding-Maßnahmen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden.

4.1.2 Begrifflichkeiten und Modelle

Team – Gruppe

Die Aussage von R. A. Guzzo „Jedes Team ist eine Gruppe, aber nicht jede Gruppe ist ein Team“ ist weitläufig bekannt und in vielen Publikationen zu finden. Was genau ist aber denn nun der Unterschied zwischen einem Team und einer Gruppe?

Hierzu gibt es viele sehr ähnliche Ansichten, wobei sich einige Aspekte in nahezu jeder Sichtweise und Ausarbeitung finden lassen. Während eine Gruppe eine nicht zusammenhängende Ansammlung von Menschen, wie etwa eine Besucher:innengruppe in einem Museum sein kann, stellt diese Gruppe jedoch kein Team dar, weil ihr bestimmte Attribute fehlen. Ein Team ist eine Gruppe von Menschen, durch deren Zusammenarbeit es zu einem größeren Output kommt als es durch die Summe ihrer Einzelleistungen möglich wäre. Des Weiteren verfolgt ein Team gleiche Interessen oder das gleiche Ziel, was an sportlichen Teams eindrücklich aufgezeigt werden kann. Würde etwa in einem Fußball-Team immer jede:r Spieler:in dem Ball nachlaufen, würde das Spiel wohl nicht gewonnen werden können. Dadurch, dass aber das gesamte Team das gleiche Ziel verfolgt – nämlich das Match

zu gewinnen – und sich mit dem/diesen Ziel/en identifiziert, wird jedes Teammitglied seinen Stärken/Kompetenzen entsprechend eingesetzt, um in seiner Gesamtheit als Team ein besseres Resultat zu erlangen denn als Einzelkämpfer:innen. Jede:r Spieler:in hat ihren/seinen Verantwortungsbereich, aber alle Spieler:innen unterstützen auch einander und übernehmen Verantwortung für den Verlauf des Spiels. Jede:r Spieler:in braucht eine entsprechende Ausbildung und regelmäßiges Training, um sich weiterzuentwickeln. Ebenso spielt die Atmosphäre im Team, der sogenannte Teamspirit, eine wesentliche Rolle, weil konfliktbehaftete Teams weniger zufrieden und leistungsfähig sind als Teams, die gut miteinander harmonieren. Einen zusammenfassenden Überblick bietet beispielsweise die folgende Abbildung differenzierender Merkmale zwischen Gruppen und Teams von Asmus J. Hintz (2016: 1):

Tabelle 1: Merkmale Gruppen - Teams (aus: Hintz 2016: 1)

Merkmale	Gruppe	Team
Interessen	Die meisten Mitglieder haben eigene Interessen.	Alle ziehen an einem Strang.
Ziele	unterschiedliche Ziele, eher Wünsche	Alle haben dasselbe klar definierte Ziel.
Priorität	Die Zugehörigkeit zur Gruppe ist nachrangig.	Die Zugehörigkeit zum Team hat Priorität.
Organisation	locker und unverbindlich	geregelt und verbindlich
Motivation	extrinsisch – man muss	intrinsisch – man will selbst
Wer konkurriert mit wem?	Einzelne untereinander	nur nach außen (das Innenverhältnis ist geklärt)
Kommunikation	teils offen, teils verdeckt	offen plus Feedback
Vertrauen	gering	ausgeprägt

Für den Begriff *Team* sind zahlreiche Definitionen zu finden, die sich teilweise gleichen, überschneiden oder unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund rücken und andere vernachlässigen. Thompson (2004) hat zentrale Aussagen unterschiedlicher Definitionen zusammengefasst und eine eigene Definition für den Begriff *Team* gefunden, die von Dick & West folgendermaßen übersetzt wurde: „ein Team ist eine Gruppe von Individuen, die wechselseitig voneinander abhängig und gemeinsam verantwortlich sind für das Erreichen spezifischer Ziele für ihre Organisation“ (Dick & West 2013: 3). Es lässt sich erkennen, dass die Definition die vorangegangenen Ausführungen widerspiegelt.

Es stellt sich jedoch die Frage, ab wann von einem Team gesprochen werden kann? Sind die Mitarbeiter:innen in einem neu gegründeten Unternehmen bereits ein Team oder noch eine Gruppe, die sich zu einem Team formen muss? Kann bereits von Anfang an von einem Team gesprochen werden? Tuckman und Jensen folgend durchläuft ein Team verschiedene Phasen, die sich Brodbeck (2004) folgend auch wiederholen können. Unter diesem Blickwinkel könnte man ab Zusammenstellung eines Teams bereits von einem Team sprechen, das sich aber noch formen und entwickeln muss. Da das Phasenmodell der Teamentwicklung nach Tuckman & Jensen (1977) das am häufigsten zitierte und angewendete ist und es sich außerdem auf Teams mit relativ langer Lebensdauer bezieht, was im Idealfall auch auf Teams in elementarpädagogischen Einrichtungen zutrifft, soll dieses nun folgend an den Ausführungen von Dick & West orientierend in Kürze abgebildet und erklärt werden.

Phasenmodell nach Bruce W. Tuckman

Tuckman & Jensen folgend durchläuft jedes Team vier respektive fünf Phasen. Wie auf Abbildung 2 erkennbar, startet jedes Team mit der Phase *Forming*, in der alle Teammitglieder sehr höflich, noch zurückhaltend, vorsichtig und wenig vertraut miteinander sind. Es werden erste Regeln vereinbart, Ziele formuliert, und es erfolgt ein gegenseitiges vorsichtiges aneinander Herantasten. Dadurch wirken Teams in dieser Phase oft sehr harmonisch. In dieser Phase werden Bedürfnisse, Unzufriedenheit, Unverständnis oder Ärger meist aus Vorsicht (noch) nicht angesprochen.

Dies erfolgt allerdings in der darauffolgenden zweiten Phase, dem *Storming*. In dieser Phase kann es zu unterschwelligen Konflikten, zu offenen Konfrontationen, Cliquenbildungen, Unstimmigkeiten über Arbeitsweisen oder Prioritätensetzungen, Machtkämpfen, hoher Frustration, der Suche nach seiner/ihrer Rolle im Team bis zu Feindseligkeiten kommen. Diese Phase wird von den Mitgliedern zumeist als sehr mühsam und anstrengend empfunden, weshalb speziell in dieser Phase externe Teamentwicklungs-Maßnahmen sehr hilfreich sein können.

In der dritten Phase, dem *Norming*, werden Konfrontationen und Konflikte von konstruktiver Kritik abgelöst, neue Umgangsformen und Verhaltensweisen werden gefunden, die Teammitglieder finden ihre (vorläufige) Rolle im Team, es wird miteinander kooperiert, Entscheidungen werden vermehrt über Konsensfindung getroffen, und die Beziehungen unter den Teammitgliedern werden tatsächlich harmonischer. Das Team kann sich nun stärker auf die eigentlichen Aufgaben konzentrieren.

In der vierten Phase, dem *Performing*, entwickelt sich diese positive Tendenz weiter und ist geprägt von großer Offenheit und Vertrauen im Team. Da sich niemand mehr profilieren muss,

können die Rollen während eines Prozesses auch getauscht werden, gegenseitige Unterstützung nimmt zu, erste Erfolge können verzeichnet werden, Teams werden in dieser Phase oft kreativer, ideenreicher und leistungsfähiger.

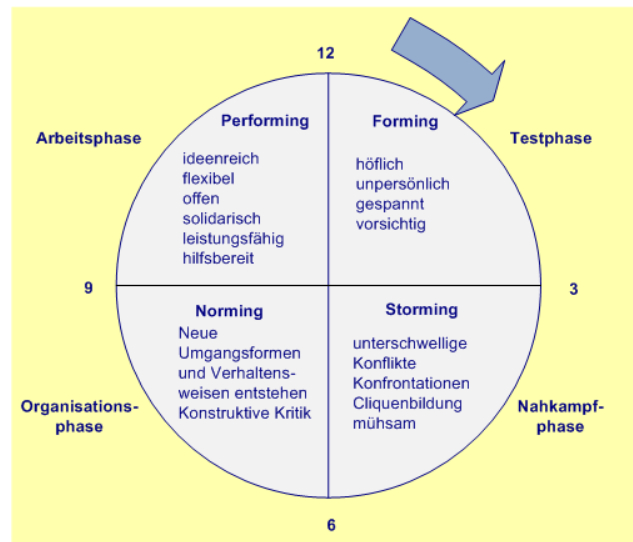


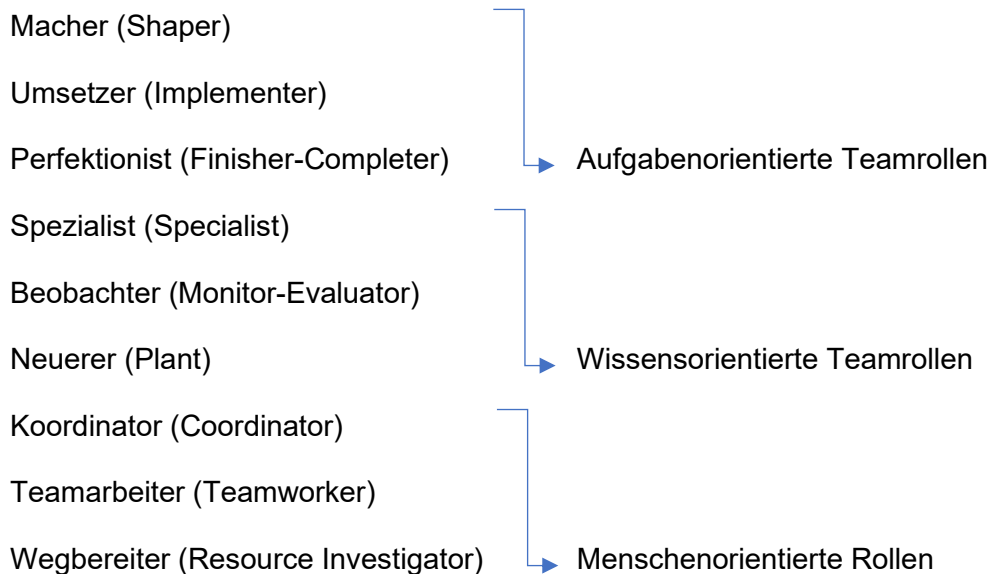
Abbildung 1: Phasenmodell nach Bruce W. Tuckman (vgl. Zell, Helmut: www.ibim.de)

Neben den vier Phasen, die auf Abbildung 1 noch einmal übersichtlich dargestellt sind, zeigen manche Modelle auch eine fünfte Phase auf, das *Adjourning*. Diese Phase bezieht sich auf Teams, die zwar längerfristig miteinander arbeiten, sich aber doch nach Ende eines Projektes wieder auflösen und sich in anderen Teamzusammenstellungen für andere Projekte wiederfinden. In dieser Phase sind Teammitglieder oft traurig über die Auflösung des Teams, das zuletzt meist gewohnt, vertraut, produktiv und angenehm in der Zusammenarbeit empfunden wird (vgl. Dick & West 2013: 26ff.).

Tuckman & Jensen haben die Phasen der Teamentwicklung relativ linear beschrieben und angenommen, dass eine Phase zur nächsten Phase führt. Inzwischen hat die Forschung gezeigt, dass innerhalb dieses Prozesses auch Rückschritte respektive Umwege respektive andere Abläufe und Wege entstehen können und somit vom linearen Modell abweichen. Brodbeck (2004) hat das Phasenmodell von Tuckman & Jensen so adaptiert, dass ersichtlich wird, dass Verläufe in der Teamentwicklung nicht unbedingt linear ablaufen müssen. So kann beispielsweise eine hohe Fluktuation bei den Teammitgliedern dazu führen, dass Rollen neu gefunden und Vertrauen erst wieder aufgebaut werden muss. Sollte die gemeinsame Aufgabe kurz vor Abschluss extern abgeändert werden oder zu viele Zusatzaufgaben/Ziele während des Prozesses hinzugefügt werden, würde sich dies sehr wahrscheinlich ebenso auf die Teamentwicklungsphasen auswirken.

Teamrollenmodell nach Belbin

Wie in der Phase des *Forming* und *Storming* bereits erwähnt, ist die Rollenfindung im Team von nicht unwesentlicher Bedeutung. Meredith Belbin hat aufgrund seiner Studien mit etwa 200 Teams (vgl. Dick & West 2013: 30) die folgenden neun Rollen beschrieben, die er für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team als notwendig erachtet und sie drei übergeordneten Kategorien zuordnet (vgl. Becker o.J., Teamrollen).



Belbin (1993) folgend haben fast alle Menschen eine dieser Rollen als dominante Rolle, auch wenn ihr Verhalten, Denken, Fühlen (vgl. Dick & West 2013: 30) meist eine Kombination aus verschiedenen Rollen darstellt. Für ein erfolgreiches Agieren im Team ist es wichtig, dass alle Rollen besetzt sind. Das bedeutet nicht, dass jedes Team aus genau neun Personen bestehen muss. In der Fachliteratur wird die Größe von Teams meist beginnend von zwei oder drei Mitgliedern bis etwa 20 Mitgliedern angegeben. Bei einer höheren Zahl an Mitgliedern wird eher von einer Großgruppe gesprochen, weil die positiven Effekte eines Teams bei einer derartigen Größe wieder sukzessive abnehmen. Es ist also durchaus möglich, dass einzelne Teammitglieder auch mehrere Rollen innehaben oder Rollen mehrfach besetzt sind und beispielsweise ein:e Beobachter:in gleichzeitig auch die Rolle der:s Koordinator:in übernimmt.

Belbins Teamrollenansatz stößt aber durchaus auch auf Kritik, weil dabei vor allem die Art der Aufgabe keine Berücksichtigung findet und weil des Weiteren davon ausgegangen wird, dass alle Teammitglieder mit gleichem Engagement und gleicher Motivation an einer Aufgabe arbeiten. Im Praxisfeld der Elementarpädagogik und wahrscheinlich auch in vielen anderen Bereichen kann außerdem nicht davon ausgegangen werden, dass Mitarbeiter:innen aufgrund

fehlender Rollen in Teams eingestellt werden, sondern aufgrund ihrer grundsätzlichen beruflichen Qualifizierung und – auf jeden Fall in der Elementarpädagogik – des Personalmangels wegen seit einigen Jahren aufgrund der Verfügbarkeit. Man könnte also dazu geneigt sein, Belbins Teamrollenansatz als realitätsfernen Idealzustand zu betrachten, der in der Praxis nur selten Anwendung findet. Dennoch ist sowohl die Auseinandersetzung mit dem Phasenmodell von Tuckman & Jensen wie auch mit Belbins Teamrollenansatz eine wichtige Grundlage für Führungskräfte, um Prozesse und Dynamiken in Teams besser zu verstehen und das eigene Handeln respektive Interventionen darauf abzustimmen. So kann es beispielsweise in Teams zahlreiche kreative Ideen geben, die aber nie zur Umsetzung gelangen (Umsetzer:innen fehlen). Es könnte aber auch sehr oberflächlich gearbeitet werden, weil die Perfektionist:innen- und Expert:innen-Rolle in einem Team nicht besetzt ist. Umgekehrt könnten Projekte in Teams nie zu einem Ende finden, weil es zu viele Perfektionist:innen und zu wenige Umsetzer:innen gibt. Fehlen in einem Team Koordinator:innen, könnte der Überblick verloren gehen und ein Projekt in Chaos enden. Zumindest wenn die Möglichkeit besteht, kann hier durch die Führungskraft interveniert werden, indem fehlende Rollen besetzt oder Teammitglieder geschult respektive auf diesen Sachverhalt hingewiesen wird.

Teamkompetenz

Neben den vielen Eigenschaften, die Teammitglieder in ihrer Rolle brauchen, um zum Erfolg eines Teams beitragen zu können, ist die grundsätzliche Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Team, welche auch als Teamkompetenz bezeichnet wird, von besonderer Bedeutung. Teamkompetent sind besonders Personen, die sich mit anderen Teammitgliedern sinnvoll ergänzen. Gerade bei komplexen Prozessen werden interdisziplinäre Teams mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt (vgl. Becker 2016: 55). Eine Ergänzung zu den Teams in den Kindergärten bilden in unterschiedlichen Trägerschaften zwar zum Teil Kinderpsycholog:innen, pädagogische Fachberater:innen oder Erziehungsberater:innen, sie sind meist aber nicht Teil des Teams eines Kindergartens, sondern können auf Wunsch konsultiert werden. Folgt man den Ausführungen von Faas Stefan, in denen er versucht, Anforderungen an pädagogisches Handeln in Kindertageseinrichtungen umfassend darzustellen (vgl. Faas 2014: 177f.), lassen sich komplexe Prozesse erkennen, die ein Bewerkstelligen der Aufgaben in elementarpädagogischen Einrichtungen nur in Form von Teamarbeit möglich erscheinen lassen.

Teamentwicklung (als Instrument des Personalmanagements von Organisationen)

Recherchiert man nach Fachliteratur zu Teamentwicklung lässt sich eine Autor:innenschaft erkennen, die vorwiegend über psychologische Ausbildungen, Coaching- und/oder Berater:innenausbildungen, über viele Jahre Geschäftsführungs-/Managementtätigkeit verfügen oder als Rhetoriktrainer:innen tätig sind. Dementsprechend lassen sich in den Ausführungen auch unterschiedliche Facetten der Ausrichtung erkennen, wie beispielsweise das Training der eigenen Sprache, Sprachmelodie, der Wortwahl, um andere von den eigenen Ideen, Vorstellungen und Zielen zu überzeugen. Bei anderen Autor:innen steht im Vordergrund, wie die Ressourcen der Mitarbeiter:innen erkannt, eingebracht und gefördert werden können, wie gemeinsame Ziele gefunden werden, auf welche gemeinsame Werte man sich verständigen kann und welche innerpsychischen Prozesse vermutet werden können.

Auf wissenschaftlicher Basis haben sich beispielsweise Dick & West (2013) und Brunner et al. (1994) mit dem Begriff Teamentwicklung auseinandergesetzt und festgehalten, dass zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Veränderung in Teams unterschieden werden muss (vgl. Dick & West 2013: 9). Ungesteuerte, ungeplante Veränderungsprozesse in Teams vollziehen sich – wie bereits der Name sagt – unbeabsichtigt und insbesondere nicht von außen angeleitet. Dennoch durchlaufen Teams auch ohne Beeinflussung aus der Systemumgebung eigendynamische Entwicklungsprozesse, welche grundsätzlich noch keine Aussage darüber geben, ob diese Entwicklungen positiv noch negativ konnotiert sind (vgl. Brunner et al. 1994: 89). Die demgegenüber gesteuerte Form der Teamentwicklung wird oft als aktive Teamentwicklung bezeichnet. Eine einheitliche Bezeichnung für die beiden Formen der Teamentwicklung ist in einschlägiger Fachliteratur nicht zu finden. Bei der in der vorliegenden Arbeit verwendeten Bezeichnung aktive oder gezielte Teamentwicklung werden Veränderungsmaßnahmen bewusst und auf der aktuellen Problemlage des Teams basierend mit dem Ziel angestoßen, die Gruppenleistung und die Arbeitszufriedenheit der Gruppenmitglieder zu steigern (vgl. Dick & West 2013: 9). Es handelt sich hierbei um systematische Interventionen, bei denen Teammitglieder aktiv beteiligt sind und Reflexionsprozesse angeregt und gelenkt werden.

Des Weiteren kann Becker (2016) folgend auch zwischen Teamentwicklung im engeren und im weiteren Sinne unterschieden werden. Als Beispiele nennt er die Gestaltung des Kontextes, die Veränderung der Arbeitsaufgabe und die Veränderung in der Teamzusammenstellung als teambeeinflussende Faktoren, die sich somit auch auf die Teamentwicklung auswirken (vgl. Becker 2016: 65). Allerdings sei aus dieser Perspektive „am Ende tatsächlich alles irgendwie Teamentwicklung“ (Becker 2016: 65), weshalb er es als sinnvoller erachtet, sich auf mögliche Ansatzpunkte von bereits bestehenden Teams zu konzentrieren (vgl. ebd.: 65). „Diese Teamentwicklung im engeren Sinne sollte insbesondere auf zwei unterschiedlichen Ebenen

ansetzen, um erfolgreich zu sein: auf der Ebene der einzelnen Teammitglieder und auf der Ebene von Zuständen und Prozessen des gesamten Teams“ (Becker 2016: 65).

So können auf der Ebene von einzelnen Teammitgliedern einzelne Kompetenzen wie etwa die Fachkompetenz oder kommunikative Kompetenzen trainiert und weiterentwickelt werden, es kann auch an der Selbstorganisation, der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion gearbeitet werden. Dies erfolgt in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen häufig durch Feedbackgespräche, Ziel-/Mitarbeiter:innengespräche und Fortbildungen. Wie bereits erwähnt widmet das Handbuch Kindergartenleitung ein gesamtes Kapitel dem Mitarbeiter:innengespräch. Aber auch im Kapitel *Teamentwicklung und -führung. Leitung zwischen Anleiten und Begleiten* wird festgehalten, dass unter Teamführung nicht das gleiche zu verstehen ist, wie unter Mitarbeiter:innenführung (vgl. Reinheimer 2014: 244). Es wird – wie auch in einschlägiger Fachliteratur – hervorgehoben, dass die Teamgröße einen wesentlichen Aspekt für die Produktivität von Teams darstellt, weil basierend auf Untersuchungsergebnissen die Produktivität von Teams ab acht Teammitgliedern wieder abzunehmen beginnt. Bei größeren Teams, wie es sie zumindest in Wiener Kindergärten häufig gibt, ist die Gefahr groß, dass Untergruppen gebildet werden und soziale Beziehungen, transparente Information, Kommunikation u.v.m. erschwert bis unmöglich werden (vgl. Reinheimer 2014: 247).

Auf der Ebene des gesamten Teams können Prozesse und Zustände beeinflusst und im Interesse des Teams gepflegt werden. Neben der Berücksichtigung von Teamentwicklungsphasen und Teamrollen spielen hierbei Normen, Hierarchien und Werte, sowie insbesondere der Zusammenhalt im Team, auch Team-Kohäsion oder Teamspirit genannt, eine wichtige Rolle (vgl. Becker 2016: 66).

Nach diesem Versuch, mithilfe von begrifflichen Klärungen und Modellen Licht in den Themenkomplex *Team* zu bringen, stellt sich nun noch die Frage, ob die Bezeichnungen *Teamentwicklung* und *Teambuilding* denn das gleiche bedeuten und Teambuilding etwa die Übersetzung von Teamentwicklung ins Englische ist. Dieser Frage soll im folgenden Unterkapitel nachgegangen werden, bevor der Themenkomplex *Team* abgeschlossen und der Fokus auf das Thema Profession/Professionalisierung/Professionalität gerichtet werden kann.

4.1.3 Teambuilding

Dick & West kündigen bei ihrer Unterscheidung zwischen ungesteuerter und aktiver Teamentwicklung eine nähere Auseinandersetzung mit der aktiven Maßnahme „im Sinne des *team building*“ an späterer Stelle an (vgl. Dick & West 2013: 9; Hervorh. im Original). Es ist also davon auszugehen, dass aufgrund dieser Formulierung aktive Teamentwicklung mit Teambuilding gleichgesetzt wird, was sich beim Studium des Textes an entsprechend späterer Stelle auch bestätigen lässt, welcher beispielsweise Grundregeln bei der Einführung von Teamarbeit beschreibt und sich mit Visionen, Leitbildern, der Teamidentität, konkreten Zielen, Teamrollen, der Gestaltung von Teammeetings und Tagesordnungen, dem Umgang mit schwierigen Teammitgliedern und mehr beschäftigt. An anderer Stelle erfolgt auch eine Auseinandersetzung mit dem Thema *Teamklima*, welches allerdings im Kapitel *Analyse und Maßnahmenempfehlung* angesiedelt ist und einen Fragebogen zur Erhebung/Einschätzung des Teamklimas von Mitarbeitenden vorstellt. Inhalte zur Überlegung, Planung und Durchführung von gezielten Team-Übungen werden nicht thematisiert, und es kann nur vermutet werden, dass es eher üblich ist, dergleichen Maßnahmen an externe Anbieter zu delegieren oder gar nicht anzubieten.

Auf der Suche nach einer Erklärung zum Begriff Teambuilding stößt man bei Becker (2016: 66) auf das Kapitel *Zusammenhalt und Kohäsion von Teams*. Der Begriff Team-Kohäsion wurde in vorliegender Arbeit bereits mit Teamspirit und Teamgeist in Zusammenhang gebracht. Becker definiert Festinger folgend „die durchschnittliche Attraktivität der Gruppe für die Mitglieder“ als Gruppenkohäsion, welche von unterschiedlichen Faktoren sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden kann (Becker 2016: 66f.). Es könne sogar so weit gehen, dass die Führung von Teams wirkungslos bleibe, wenn die Kohäsion zu gering ist (vgl. ebd.: 67). Im Folgenden führt Becker unter *Tipps für Führungskräfte*, um die Kohäsion im Team zu erhöhen, als sinnvolle *Maßnahmen* bezeichnete Interventionen an. Hier wird direkt unter den ersten beiden der vierzehn genannten Punkte die Förderung von Interaktion und Nähe der Teammitglieder untereinander als vorteilhaft bezeichnet und angeführt, dass regelmäßiger Kontakt bei Wahrnehmung von Ähnlichkeiten die Sympathie fördern, Vernetzung und Interaktion der Teammitglieder aber auch die Leistung positiv beeinflussen kann. Auch mehr gemeinsam verbrachte Zeit und verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten nennt Becker als Unterstützung für einen besseren Zusammenhalt im Team (vgl. Becker 2015: 68). Becker vernachlässigt es nicht, ebenso auf Probleme bei zu hoher Kohäsion im Team und auf den Unterschied zur Dependenz von Teams hinzuweisen (vgl. ebd.: 69). Nachdem diese Auseinandersetzung aber nicht unserer Frage nach Teambuilding dienlich ist, soll nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden, dass eine hohe Kohärenz durchaus auch Probleme mit sich bringen kann.

Entspricht aber nun der von Becker als Kohärenz bezeichnete Begriff dem Teambuilding? Oder sind es die von ihm genannten Maßnahmen, um die Kohärenz zu steigern?

Da mittels Recherche in einschlägiger Fachliteratur keine eindeutige Klärung des Begriffes *Teambuilding* erfolgen konnte, muss auf Recherche-Ergebnisse von semi-wissenschaftlichen Befunden zurückgegriffen werden. Es wird versucht, einen Eindruck verschiedener Recherche-Ergebnisse abzubilden.

Bei der Suche nach dem Begriff Teambuilding gelangt man auf dem Internetportal Wikipedia zu Definitionen von Teambildung, welche die Begriffe Teamarbeit, Teambildung und Teamentwicklung enthalten und ebenso wie Dick & West die beiden Formen ungesteuerte und beabsichtigte Teamentwicklung thematisieren. Kooperationsbereitschaft und Teamgeist werden genannt, um einerseits die Arbeitseffizienz von Teams zu steigern und andererseits sowohl die Zusammenarbeit innerhalb von Teams wie auch die Zusammenarbeit zwischen dem Team und dem Vorgesetzten zu gewährleisten (vgl. Wikipedia 2022). Des Weiteren wird der Begriff *Teamentwicklungsmaßnahmen* gewählt und darauf hingewiesen, dass diese „(...) zumeist aus der Analyse der aktuellen Situation und deren Aufarbeitung (...) und Gruppenübungen zur Verdeutlichung der Mechanismen und Dynamik von Teams“ bestehen (Wikipedia 2022). Es kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob unter Teambildung nun die Teamentwicklungsmaßnahmen oder die Gruppenübungen verstanden werden, es wird aber deutlich, dass bei Teambildung mithilfe von sogenannten Gruppenübungen Prozesse im Team deutlich gemacht werden und sich Teambildung somit auf Maßnahmen im Sinne von Übungen für das gesamte Team beziehen, die dem Team etwas verdeutlichen sollen.

Eine deutlich klarere Definition von Teambuilding lässt sich beispielsweise auf einer anderen Internet-Seite zum Thema Personalwesen finden, die Teambuilding folgendermaßen definiert:

„Unter dem Begriff Teambuilding (auf Deutsch: Teambildung) werden die unterschiedlichsten Maßnahmen, Spiele, Übungen und Methoden verstanden, die darauf abzielen:

- die Teamentwicklung zu fördern,
- die Zusammenarbeit des Teams zu optimieren,
- die Teamfähigkeit jedes einzelnen Mitarbeiters [sic!] zu optimieren,
- den Teamgeist und die Teamarbeit innerhalb des Unternehmens zu steigern,
- die Belastbarkeit des Teams zu stärken und
- den Zusammenhalt von Kollegen [sic!] auszubauen.“

(vgl. Personalwissen online, Schwerpunkt Teambuilding)

Von den Expert:innen dieser Personalwissen-Website wird Teambuilding also nicht mit Teamentwicklung gleichgesetzt, sondern mit Teambildung übersetzt. Einige der genannten Aspekte wurden bereits bei den zuvor genannten Autor:innen erwähnt, neu ist in dieser Definition der Begriff der Belastbarkeit, die durch Teambuilding gestärkt werden soll. Wichtig scheint auch, dass von der Autor:innenschaft dieser Website auf die Relevanz der Reflexion und Bewertung im Anschluss an die Teambuilding-Maßnahme sowie auf die wichtige Rolle der Führungskraft hingewiesen wird, die bei hoher Aufmerksamkeit speziell während gruppendynamischer Übungen Prozesse, Muster, Rollen, Stärken und Schwächen des Teams erkennt. Im Idealfall sollen ebendiese (Verhaltensmuster, ...) von den Teammitgliedern aufgrund gezielter Übungen selbst wahrgenommen werden und in der anschließenden Reflexion Ausgangslage für Veränderungsprozesse, Problemlösungsfindungen sowie Weiterentwicklung im Team sein und in Folge auch zur Stärkung des Teamgeistes beitragen (vgl. Personalwissen online, Schwerpunkt Teambuilding). Es ist besonders darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um ein Beurteilen der Übung, der Leistung oder einzelner Teilnehmer:innen handelt, sondern um das Sichtbarmachen von – wie schon genannt – Prozessen, Dynamiken u.v.m., um sich als Team, aber natürlich auch als einzelne:r Mitarbeiter:in, auf positive Weise weiterentwickeln zu können. Grundvoraussetzung dafür ist gegenseitiges Vertrauen, welches ebenso durch teambildende Maßnahmen auf- und ausgebaut werden kann, sowie ein gewisses Maß an Humor, damit Übungen auch positiv konnotiert und gespeichert werden.

Auch die Autor:innen der Website der Wirtschaftspsychologischen Gesellschaft (WPGS), zu denen auch der bereits zitierte Dr. Florian Becker zählt, beschäftigen sich intensiv mit Teamentwicklung, Teamgeist, Teambuilding und vielen weiteren Themen rund um den Begriff Team aus (wirtschafts-)psychologischer Sicht. Becker geht zwar mit den bereits angeführten Zielen und Aspekten für Teambuilding konform, geht im Zuge seiner Auseinandersetzung auf dieser Website aber noch einen Schritt weiter. So befasst er sich beispielsweise mit der Frage, welche Teambuilding-Maßnahmen denn nun auch wirklich wirken, betrachtet verbreitete Teambuilding-Aktivitäten kritisch und bezeichnet seine neuen Wege, wie Teambuilding nachhaltig und seriös gelingt, als *modernes Teambuilding* (vgl. Becker online, WPGS Schwerpunkt Teambuilding-Maßnahmen). Ergänzend zum bisher Erwähnten scheint aufschlussreich, dass Becker Teambuilding-Aktivitäten, welche er als Maßnahmen zum Erreichen der Teambuilding-Ziele anführt, unterschiedlichen Betrachtungen unterzieht. So zählt er etwa Betriebsausflüge oder gemeinsames Kochen durchaus zu Teambuilding-Aktivitäten, führt aber weiter aus: „Diese Aktivitäten sind beliebt, sie verlangen keine große Umstellung im Arbeitsalltag und versprechen ein schnelles und bequemes Teambuilding“ (Becker online, WPGS Schwerpunkt Teambuilding-Maßnahmen). Er lässt auch keinen Zweifel daran, dass dergleichen Aktivitäten Spaß machen, zur Zufriedenheit beitragen und die

Stimmung heben können. Die Gefahr Aus diesem Grund sei es notwendig, Teambuilding-Maßnahmen nachhaltig zu gestalten, um so Zustände und Prozesse in Teams auch tatsächlich beeinflussen und optimieren zu können (vgl. ebd.). dabei sei allerdings, dass viele Betriebe auf dieser Ebene von Teambuilding-Aktivitäten bleiben, die Wirkung dieser aber nur von kurzer Dauer sei, und Aktivitäten dieser Art sogar von den Aufgaben und etwaigen Problemen im Alltag ablenken können. Demzufolge braucht nachhaltiges Teambuilding mehr als einen Betriebsausflug oder ein gemeinsames Kochen. Als Beispiele für nachhaltige Teambuilding-Maßnahmen nennt Becker u.a. Konfliktprävention und -management, das Beachten von Teamentwicklungsphasen, das Entwickeln von gemeinsamen Werten und Normen (vgl. ebd.). Es soll darauf hingewiesen werden, dass die von Becker genannten Beispiele auch rein verbal mit Teams erörtert und festgehalten werden können und dass dies auch vorwiegend auf diese Art gehandhabt wird. Es darf aber nicht vergessen werden, dass es sich hierbei um Teambuilding-Maßnahmen handelt, die wie inzwischen schon wiederholt erwähnt, Prozesse, Muster, Rollen sichtbar machen sollen und im anschließenden Reflexionsprozess davon abgeleitet zu gemeinsamen Werten und Normen gefunden werden soll. Der Zusammenhalt im Team, der Umgang mit Fehlern, die Veränderungsbereitschaft, das Vertrauen untereinander und andere wichtige Prozesse hängen von der Gestaltung sowie dem Gelingen von nachhaltigen Teambuilding-Maßnahmen ab und wirken sich auf die Leistung und die Atmosphäre im Team aus.

Es wurde bereits an früherer Stelle auf die Notwendigkeit von Teamfähigkeit der einzelnen Teammitglieder hingewiesen, damit Teambuilding-Maßnahmen auch fruchten. Becker sieht die Entwicklung der einzelnen Personen eines Teams sogar als notwendige Vertiefung von nachhaltigem Teambuilding, damit dieses auch gelingen kann (vgl. ebd.) und bezieht sich dabei konkret auf die folgenden aus seiner Sicht relevanten und trainierbaren Kompetenzen: Fachkompetenzen, soziale und kommunikative Kompetenzen, Selbstständigkeit und Organisation (vgl. ebd.). Besonders wichtig sei dies seiner Betrachtung nach aus folgendem Grund: „In Teams wirken sich ganz konkret die Merkmale der einzelnen Mitglieder eben besonders stark aus, da sie nicht nur den einzelnen betreffen, sondern die ganze Gruppe davon profitiert oder darunter zu leiden hat“ (Becker o.J., WPGS online Schwerpunkt Teambuilding-Maßnahmen).

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Team, Teamentwicklung, Teambuilding/Teambildung verdeutlicht, dass speziell unter den Begriffen Teamentwicklung und Teambuilding im Feld der Praxis, aber auch in der Fachliteratur zum Teil gravierend, zum Teil in Nuancen Unterschiedliches verstanden wird. Umso wichtiger scheint es im Sinne der Transparenz und des gemeinsamen Verständnisses, sowie der Verständigung, vor welchem Hintergrund in der vorliegenden Arbeit schlussendlich welche Begriffe gewählt wurden, dass sich die vorliegende Arbeit einleitend ausreichend den genannten Begriffen widmet. Das

Finden einer treffenden Bezeichnung, das Erklären und Abgrenzen des Begriffes, der für die empirische Erhebung und schlussendlich für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, war hinsichtlich des verschiedenen Verständnisses für die genannten Begriffe schwierig. Nach einigen Änderungen im Vorfeld wurde für die empirische Untersuchung der Begriff *gezielte Teambuilding-Maßnahme* fixiert. Für die vorliegende Arbeit würde die treffendste Formulierung gezielte, aktive, wirksame, nachhaltige Teambuilding-Maßnahme lauten, was Leser:innen und Autorin vermutlich gleichermaßen überfordern würde. Deshalb wird die Bezeichnung aus dem empirischen Teil – nämlich gezielte Teambuilding-Maßnahmen – übernommen, mit gemeint sind allerdings auch die Attribute aktiv, wirksam und nachhaltig.

Nachdem wir uns nun den Begrifflichkeiten Team, Teamentwicklung, Teambuilding angenähert sowie die in der vorliegenden Arbeit verwendete Formulierung mit allen Implikationen geklärt haben, soll im folgenden Kapitel das Augenmerk auf die Begriffsfamilie Profession, Professionalität, Professionalisierung gelegt werden.

4.2 Professionalisierung in der Elementarpädagogik

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass die Elementarpädagogik kaum im Kontext von Profession wahrgenommen wird respektive es sogar Widerstände gegen diese Betrachtungsweise gibt und es nach wie vor Unterschiede im gesellschaftlichen Stellenwert von im schulischen Kontext tätigen Pädagog:innen und in der elementaren Bildung tätigen Pädagog:innen gibt. Das gesellschaftliche Interesse an der Frühpädagogik zeigt zwar einen stetigen Anstieg, jedoch gestalten sich Bestrebungen nach verbesserter Qualität und Professionalität für die Elementarpädagogik, als Beispiele seien hier die Akademisierung und verbesserte Rahmenbedingungen genannt, als äußerst schwierig, hingegen scheint bei Professionalisierungserwartungen Einigkeit zu herrschen. Was aber kann unter den Begriffen Profession, Professionalität und Professionalisierung überhaupt verstanden werden?

4.2.1 Begrifflichkeiten und Modelle

Profession

Bei der Auseinandersetzung mit Professionen werden zumeist Ärzte, Priester und Anwälte (in nicht gegenderter Form) als Beispiele genannt. Es kann angenommen werden, dass es keine Einwände gegen die drei Genannten als Beispiele für Professionen gibt. Anders verhält es sich mit anderen Berufsgruppen, wie beispielsweise mit dem Beruf des Lehrers (ebenso nicht gegendert), der häufig in Diskussion von Profession gebracht wird und auf kontroverse Betrachtungsweisen stößt, sowie neuerdings mit der Kindheitspädagogik, welcher ein Professionsanspruch bis dato vorwiegend abgesprochen wird. Lundgreen (2011) folgend können „Berufsgruppen mit einer deutlich herausgehobenen Stellung auf dem Arbeitsmarkt, deren ‚Professionalisierung‘ (als historisches Projekt) unterschiedlichen Pfaden folgt“ als Professionen bezeichnet werden (Lundgreen 2011: 9; Hervorh. im Original). Als Merkmale für diese Professionalisierung in historischem Sinne nennt er etwa Fachwissen für eine exklusive Kompetenz, professionelle Identität durch beispielsweise eigene Berufsverbände, ein öffentliches Image als am Gemeinwohl orientierte unabdingbare Dienstleistung und rechtliche Privilegierungen (vgl. Lundgreen 2011: 9). Des Weiteren müsse eine Profession Betz & Cloos folgend über spezifische Werthaltungen sowie professionelle Kernaktivitäten und einen forschenden Habitus verfügen (vgl. Betz & Cloos 2014: 14). Cloos führt Bock (1997) zitierend folgende Merkmale von Professionen an: „(...) ein hohes Maß an Ausbildungshöhe, Ansehen und Einfluss (...), Fachautorität, Anwendung systematischen Wissens, weitgehende Autonomie bei der Gestaltung der Berufsvollzüge, Vertrauenswürdigkeit der Dienstleistung, Orientierung des Handelns an beruflichen Normen (Berufskodex), Kontrolle durch Gremien, die von Angehörigen des Berufes gebildet werden, und hohe gesellschaftliche Anerkennung“ (Cloos 2014: 101). Bei Wildgruber & Becker-Stoll lassen sich zu Merkmalen für eine Profession des Weiteren eine wissenschaftliche Ausbildung und exklusive berufliche Zugangsberechtigung finden, sowie ein ethischer Standeskodex und eigene Publikationsformen (vgl. Wildgruber & Becker-Stoll 2011: 62).

Für eine Profession bedarf es also scheinbar respektive bei klassischer Betrachtung einer gewissen Exklusivität, einer klaren Abgrenzung zu anderen Disziplinen, Prestige, Autorität und Autonomie, Forschungsaktivitäten/-befunde, einer Orientierung am Gemeinwohl, Vertrauenswürdigkeit, Publikationen, wissenschaftliches/akademisch erworbenes Fachwissen und Kompetenzen sowie Bedarf an diesem Fachwissen und diesen Kompetenzen. Gleichzeitig gibt es aber auch Sichtweisen, nach welchen Professionen nicht als homogene Berufsgruppen mit gemeinsamer Identität aufgefasst werden, sondern vielmehr in dynamische Berufssysteme und Prozesse eingebunden sind, welche sich durch die Auseinandersetzung

mit widersprüchlichen Elementen darauf verständigen, in welcher Weise Aufgaben professionell zu erfüllen sind. So konstatiert Cloos, dass die Frage, was Professionen kennzeichnet, nicht generalisierend beantwortet werden kann (vgl. Cloos 2014: 103), resümiert aber:

„Im Sinne einer Mindeststruktur erbringen Professionen als herausgehobene Berufe mit spezifischer Wissensbasis für die Gesellschaft essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 7). Sie gehen mit ihren Klienten eine Arbeitsbeziehung ein und sind fortwährend mit Risiken und widersprüchlichen Anforderungen, mit Ungewissheit und Komplexität konfrontiert (Schütze 1996). Damit Professionen diese Anforderungen bewältigen können, verfügen sie über einen von der Laienwelt abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich, in dem qua gesellschaftlichem Mandat und Lizenzierung mit Orientierung auf das KlientInnenwohl eine Dienstleistung erbracht wird“ (Cloos 2014, S. 103).

Die Kindheitspädagogik ist zwar ein sich stark entwickelndes Professions- und Forschungsfeld, ebenso aber auch ein vielschichtiges und unübersichtliches Feld, bei dem etwa nicht klar definiert wird, welche Berufsgruppen respektive Handlungsfelder noch der Kindheitspädagogik angehören und wo eine Abgrenzung beispielsweise zur Freizeitpädagogik gezogen werden kann oder soll (vgl. Betz & Cloos 2014: 14f.). Aus professionstheoretischer Sicht muss hier eine Klärung erfolgen, um welche soziale Einheit es sich bei dieser pädagogischen Berufskultur handelt, wo es Gemeinsamkeiten/Unterschiede gibt und welche grundagentheoretischen Konzepte die Basis der Betrachtung bilden sollen (vgl. Nittel 2011: 40).

Professionalisierung

Die gegenwärtige Diskussion um Professionalisierungsmodelle bietet kein einheitliches Ergebnis respektive Verständnis, sondern zeichnet sich viel mehr durch Pluralität und bestenfalls Einigkeit darüber aus, dass die Bedeutung von Berufen als Profession stetig sinkt (vgl. Smidt et al 2017: 123). Smidt et al. folgend kann vor dem Hintergrund von klassischen Professionskonzepten unter Professionalisierung ein gesellschaftlicher Prozess zur Aufwertung von Berufen zu Professionen verstanden werden. Des Weiteren führen Smidt & Burkhardt an, dass das Bestreben der Elementarpädagogik nach einem Status als Profession kritisch betrachtet und die Meinung vertreten werde, dass pädagogische Berufe bestenfalls Semi-Professionen darstellen können, weil „nur einige der professionsrelevanten Merkmale erfüllt seien“ (Smidt & Burkhardt 2018: 464). Gleichzeitig wird die Professionalisierung für die Pädagogik früher Kindheit unter jenem Gesichtspunkt als realistisches Projekt betrachtet, wenn Professionalisierung als individueller Prozess der Entwicklung von Professionalität

verstanden wird, Professionalität vorwiegend über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur bestimmt wird und dabei gesellschaftliche und fachspezifische Veränderungsprozesse berücksichtigt werden (vgl. ebd. 2018: 464).

In ähnlicher Weise unterscheidet Kühl zwischen Professionalisierung in kollektivem Sinne zum Zwecke einer eigenen Professionsbildung und der Professionalisierung einzelner Individuen, die darauf abzielt, die Expertise jedes Individuums zu vergrößern und Expert:innentum zu schaffen (vgl. Kühl 2006: 8f.). Kühl kontrastiert sehr stark zwischen den beiden Formen respektive Zwecken der Professionalisierung und vertritt die Meinung, dass jeder in seinem Feld nach Professionalität streben solle, aber möglichst wenig durch Handlungsstandards, Ausbildungsinhalte oder Zugangsrestriktionen eingeschränkt, die seiner Meinung aber von Berufsverbänden aufoktroiert werden. Beim Verfassen des Textes 2006 sah er die Gesellschaft in einer Phase (Zweite Moderne, Postmoderne), in welcher das „Kästchendenken der Professionen nicht mehr adäquat“ sei (vgl. ebd. 2006: 9). Professionalisierungsprozesse können auch Expert:innen ausbilden und zu Professionalität von Individuen und Berufsgruppen wie etwa von Elementarpädagog:innen respektive der Elementarpädagogik führen, ohne dabei eine Profession auszubilden. Diese Meinung vertreten auch Smidt et al., indem festgehalten wird, dass Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit stattfinden kann, ohne dabei den Einschränkungen der klassischen Vorstellung von Professionen zu unterliegen (vgl. Smidt et al. 2017: 123). In Anlehnung an Thole & Polutta (2011) sowie Terhart (2011) stellen Smidt et al. Systematisierungsversuche auf, bei denen sie zwischen formalen, indikatorenbezogenen sowie handlungsbezogenen Professionalisierungsmodellen unterscheiden und diese folgendermaßen zu verstehen geben (vgl. ebd. 2017: 123ff.):

Formale Professionalisierungsmodelle können – worauf der Name schon schließen lässt – über Struktur, Ausmaß und Dichte von Formalqualifikationen Auskunft geben und betrachten Professionalität im Kontext von Zuständigkeiten, die auf Ausbildungs- und Studienabschlüssen basieren. Dies ermöglicht Vergleiche von erforderlichen Ausbildungsniveaus von pädagogischen Fachkräften zwischen verschiedenen (internationalen) Ländern, worüber speziell die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) regelmäßig Auskunft gibt. Einem Bericht von 2014 zufolge ist für die Ausübung eines fachlichen Berufes in Kindergärten in 21 von 35 Ländern ein Bachelorabschluss und in einigen wenigen Ländern ein Masterabschluss notwendig. Ebenfalls aus OECD-Berichten kann die relationale Verteilung von pädagogisch ausgebildet und pädagogisch nicht ausgebildet Tätigen in Kindergärten entnommen werden (vgl. Smidt et al. 2017: 123f.). Besonders erwähnenswert erscheint die Tatsache, dass in Österreich bis dato keine universitäre Ausbildung für pädagogische Fachkräfte in Kindergärten erforderlich ist respektive eine pädagogische Ausbildung auf universitärer Ebene nicht zur Ausübung des

Berufes der:s Elementarpädagog:in befähigt/berechtigt, sondern die grundständige Ausbildung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP) auf Sekundarstufe oder eines Kollegs erforderlich ist (vgl. Hartel et al. 2019: 196), obwohl in Österreich ein Bedarf an Professionalisierung in der Pädagogik der frühen Kindheit festgestellt wurde und die Dringlichkeit von hoher qualitativer Begleitung durch Elementarpädagog:innen speziell in der frühen Sprachförderung, bei der Gestaltung von Transitionen sowie in der Zusammenarbeit und Beratung von Eltern erkannt und festgehalten wurde (vgl. Smidt et al. 2017: 121f.). In Österreich liegt die Entscheidung über eine erforderliche Ausbildung für pädagogisches Fachpersonal in der Elementarpädagogik allerdings in der Kompetenz des Bundes und kann nur von den entsprechenden Entscheidungsträger:innen des Bundes verändert werden.

Indikatorenbezogene Professionalisierungsmodelle geben im Gegensatz zu formalen Professionalisierungsmodellen Auskunft über spezifische Kompetenzen des pädagogischen Personals, über die Wirksamkeit pädagogischen Handelns und über Aspekte der Ökonomie des pädagogischen Handelns. Dementsprechend kann zwischen kompetenzorientierten, evidenzorientierten und effizienzbasierten Modellen unterschieden werden. In kompetenzorientierten Modellen wird Professionalität über die Herausbildung von Kompetenzen abgebildet, welche mehrdimensionale Konstrukte von Fachwissen, Einstellungen, Haltungen, Selbstregulation, Selbstreflexion und motivationalen Aspekten darstellen (vgl. Smidt et al. 2017: 124). Bisherige Studien beziehen sich hauptsächlich auf fachliches Wissen von pädagogischem Fachpersonal zu unterschiedlichen Themen und manifestem Verhalten, weniger hingegen auf das Können, auf Transferkompetenzen, latente Haltungen und Einstellungen. Aber auch andere Kompetenzfacetten betreffend werden laufend erhebliche Forschungsdesiderate festgestellt (vgl. ebd.: 125).

Ein weiteres wichtiges Kriterium für Professionalität stellt die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns dar, welche evidenzorientierten Professionalisierungsmodellen zugeordnet werden kann. Auch wenn die Zahl von Wirksamkeitsstudien im Feld der Elementarpädagogik äußerst überschaubar ist, deuten vorhandene Forschungsbefunde auf einen positiven Zusammenhang zwischen Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung und Kompetenzen von Kindergartenkindern hin. Im Besonderen soll sich eine hohe Prozessqualität eines Kindergartens positiv auf die Entwicklung von Kindergartenkindern auswirken (vgl. ebd.: 125).

Ebenso wie die bereits angeführten kompetenzorientierten und evidenzorientierten Modelle, stellen auch effizienzbasierte Modelle eine Facette von indikatorenbezogenen Professionalisierungsmodellen dar. Effizienzbasierte Modelle beschäftigen sich mit Analysen von Kosten-Nutzen-Verhältnissen zwischen Bildungsinvestitionen in der institutionellen Frühpädagogik und späteren Erträgen in Bildung und Wirtschaft (vgl. ebd.: 125). So legt eine österreichische Studie von Dreer & Schneider (2012) beispielsweise dar, dass „jeder Euro, der

in die frühe Bildung in Oberösterreich investiert wird, volkswirtschaftlich gesehen einen mindestens achtfachen Nutzen bringt“ (Smidt et al. 2017: 128).

Neben formalen und indikatorenbezogenen Professionalisierungsmodellen stellen handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle eine dritte Kategorie dar, welche beruflich-pädagogisches Handeln fokussieren und sich mit Widersprüchen im pädagogischen Handeln, der Reflexion und der eigenen Berufsbiografie beschäftigen (vgl. Smidt et al. 2017: 125). Terhart (2011) sowie Thole & Polutta (2011) folgend beschreibt Smidt et al. als Kernbereich von Professionalität, dass respektive in welcher Art und Weise pädagogisches Fachpersonal die tägliche Konfrontation mit Antinomien im pädagogischen Alltag bewältigt. Wesentlich sei dabei die reflexive Rekonstruktion des pädagogischen Handelns und Bewältigens von Dilemmata, welche Smidt Kuhn folgend als „paradoxe Verfasstheit des elementarpädagogischen Alltags“ bezeichnet, sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie im Kontext von Professionalität (vgl. Smidt et al. 2017: 126).

Professionalität

In engem Zusammenhang mit Professionalisierung steht der Begriff der Professionalität, welcher bereits in den Erläuterungen von Professionalisierung Anwendung fand. Dennoch soll eine nähere Betrachtung des Begriffes Professionalität nicht vernachlässigt, sondern ein eigenes Augenmerk darauf gerichtet werden. Die Suche nach der Wortbedeutung von Professionalität im Internet erweist sich als gar nicht einfach, weil beispielsweise auch im Duden Professionalität lediglich als „Professionellsein“ definiert wird. Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache jedoch beschreibt die Bedeutung von Professionalität plausibel erscheinend als „anerkannte, hoher fachlicher Qualifikation entsprechende Kompetenz bzw. darauf fußendes Handeln“ (vgl. digitales Wörterbuch der deutschen Sprache). Mischo und Fröhlich-Gildhoff weisen Helmke (2009) folgend darauf hin, dass die Entwicklung von Professionalität in der Regel mit dem Besuch von institutionalisierten Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung, der zur Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen beitragen soll, beginnt (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff 2011: 6). Demnach sollten alle Personen nach Absolvieren ihrer Ausbildung über berufsrelevante Kompetenzen und – respektive als Grundvoraussetzung zur Entwicklung von – Professionalität verfügen. Nachdem bei Mischo & Fröhlich-Gildhoff nicht näher ausgeführt wird, in welchem Ausmaß Professionalität und Kompetenzen vorhanden sein sollten, kann dieser grundlegenden Aussage auch nicht widersprochen werden, vor allem aber kann der Zusammenhang zwischen der Ausbildung von berufsrelevanten Kompetenzen als Voraussetzung zur Erlangung von Professionalität klar nachvollzogen werden. Im Feld der Pädagogik ist der Begriff Professionalität vorwiegend in Kombination mit pädagogischem Handeln vorzufinden, da Professionalität als solche kaum

eingeschätzt werden kann, sondern erst im pädagogischen Handeln sichtbar wird. Aus diesem Grund zeigt sich Professionalität im Bereich der Elementarpädagogik vorwiegend in der Gestaltung von Beziehungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (Eltern) sowie in der Entwicklung, Gestaltung und Kontinuität von pädagogischen Interaktionen und Prozessen (vgl. Thole 2010: 2011). Daraus ergibt sich, dass dem Transfer respektive der Fähigkeit zum Transfer der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen in die berufliche Praxis besondere Bedeutung zugeschrieben werden kann. Hier stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Pädagog:innen in welcher Form zusätzlich erwerben müssen, um diesen Transfer herstellen zu können. So weisen auch Mischo & Fröhlich-Gildhoff für die Konzeptualisierung und Messung von Kompetenzen auf die dringliche Berücksichtigung hin, welche Einstellungen, Fertigkeiten und vor allem Haltungen für die Performanz von professionellem Verhalten notwendig sind (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff 2011: 7), wobei sich die professionelle Haltung nicht nur auf einzelne Teilbereiche pädagogischen Handelns beschränken darf, sondern vielmehr als generatives Prinzip jegliches Handeln von professionellen Fachkräften umfassen muss (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 10). Für Nentwig-Gesemann et al. (2011) zählen die Vermittlung zwischen theoretisch fundiertem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen sowie die Verbindung eines von Hesper (2001) als wissenschaftlich-reflexiven mit einem praktisch-pädagogisch bezeichneten Habitus zum Kern professionellen Handelns (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 9). Nentwig-Gesemann et al. fassen zusammen, dass

„ausgehend von einem performativen Kompetenzbegriff (...) Haltungen also Dispositionen (sind; AK), die sich erst in der Performativität der Praxis zeigen und häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind. Erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz“ (ebd.: 10).

Die Abbildung 2 soll die soeben ausgeführten Erläuterungen zusätzlich verdeutlichen.

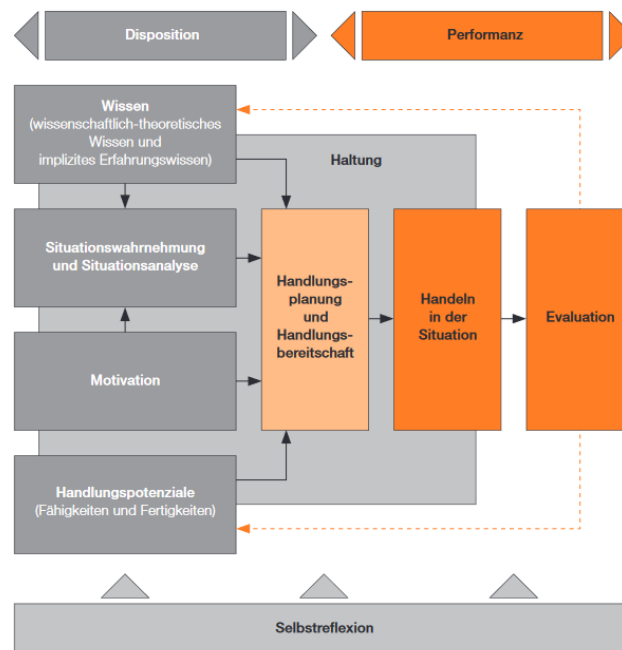


Abbildung 2: Kompetenzmodell für Elementarpädagog:innen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011)

Berücksichtigung finden müsste aber auch, warum gegebenenfalls professionelle Kompetenzen nicht vorhanden sind respektive, ob professionelle Kompetenzen wirklich nicht/mangelhaft vorhanden sind, oder sich aufgrund mangelhafter Strukturqualität (z.B. Rahmenbedingungen) nicht zeigen respektive entfalten können. Bei der Einschätzung des Grades professioneller Kompetenz zeigt sich neben den erwähnten Herausforderungen die Kompetenzen und Performanz betreffend noch eine weitere Problematik: Nämlich die geringe Anzahl empirischer Befunde respektive Versuche, die genannten Kompetenzen empirisch zu erfassen, sowie die Frage, inwiefern sich auch beobachtbare professionelle Kompetenzen positiv auf das Klientel – die Kinder – auswirken (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff 2011: 6f.). Hierbei spielt die Anlage-Umwelt-Frage eine große Rolle, und die Frage, ob auch bei einem hohen Grad von Professionalität pädagogischer Fachkräfte keine Wirkung bei (einzelnen/einigen) Kindern nachgewiesen werden kann, scheint nicht unwesentlich.

4.2.2 Professionstheoretischer Ansatz nach Nittel (2011)

Abschließend soll ein Einblick in Nittels Professionstheoretischen Ansatz im Kontext „pädagogisch Tätiger“ gegeben werden, der *Profession* einer Strukturperspektive zuschreibt und eine Abgrenzung zu den Begriffen *Professionalität* und *Professionalisierung* zieht, sowie diese in Bezug zu Profession erklärt (Nittel 2011: 40ff.). Dabei orientiert er sich am systemtheoretischen Ansatz Stichwehs, an Oevermanns strukturalistisch angelegter

Professionalisierungstheorie und an Fritz Schützes am Symbolischen Interaktionismus orientierten Arbeiten (vgl. Nittel 2011: 41). Nittel rät zu Arbeiten von Schütze, „wenn die Strukturdimension von Professionen in Relation zu den Funktionssystemen der Gesellschaft, die historische Genese und die aktuelle gesellschaftliche Relevanz von Profession beschrieben werden soll“ (ebd.: 41). Um aufzudecken, „welche versteckten und offenen Prozessmechanismen im Zuge kollektiver Prozesse der Professionalisierung wirksam sind“ und für die Transparenz von Professionalisierungsbedürftigkeit sowie -fähigkeit beruflicher Tätigkeiten empfiehlt Nittel Oevermann (vgl. Nittel 2011: 42). Der Ansatz von Oevermann widmet sich vor allem der prozessualen Dimension des Gegenstandsbereiches, wohingegen sich Schütze auf Handlungsdimensionen bezieht, worunter der Mikrobereich einer personenbezogenen Dienstleistung und die darin erworbenen Kernaktivitäten verstanden werden können (vgl. ebd.: 42).

Profession – Die Strukturperspektive

Nittels an einschlägige Definitionen angelehnte Beschreibung von Profession beinhaltet die bereits bei Lundgreen, Betz & Cloos und Wildgruber & Becker-Stoll angeführten Merkmale. Stichweh folgend führt Nittel jedoch neue Aspekte von Profession an, indem er etwa auf die Reflexivität der aus der alteuropäischen Tradition stammenden Berufsidee hinweist, in welcher Strukturaufbau, Strukturhaltung und Strukturveränderung menschlicher Identitäten die Kernaktivitäten der Professionen darstellen (vgl. Nittel 2011: 42). Des Weiteren weist er auf die Sichtweise Stichwehs hin, dass Professionen immer „soziale Einheiten mit klaren Mitgliedschaftsregeln und zugleich Wissenssysteme, denen einzelne Wissenschaften oder ganze Cluster von Disziplinen zugeordnet sind“ darstellen (ebd.: 42). Neu in seinen Ausführungen ist ebenso die von ihm erwähnte exklusive Beziehung einer Profession zu einer akademischen Leitdisziplin, welche die Profession mit Reflexions-, Fach- und Orientierungswissen versorgt (vgl. ebd.: 42) und in der Pädagogik aufgrund der bereits erwähnten Vielschichtigkeit immer wieder zu Diskussionen führt. Des Weiteren kann – zumindest aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – kritisch betrachtet werden, dass vorrangig die Schulpädagogik als Leitdisziplin für die frühe Kindheitspädagogik in Betracht gezogen wird. Vor dem Hintergrund, dass neuere Funktionssysteme wie etwa Massenkommunikationsmittel und Sport über kaum respektive Leitprofessionen verfügen, stellt sich allerdings die Frage, ob Professionen nicht grundlegend an Stellenwert verloren haben (vgl. ebd.: 43).

Professionalisierung – Die Prozessperspektive

Von der Profession und der Strukturperspektive abgrenzend ordnet Nittel den Begriff der Professionalisierung der Prozessperspektive zu und argumentiert damit, dass die Professionalisierung auf Prozesse der Aufwertung und Institutionalisierung eines speziellen Berufes abzielt und dabei – ähnlich wie bei Kühl – gleichermaßen kollektive wie auch individuelle Prozesse zum Tragen kommen. Oevermann folgend bezeichnet Nittel professionelles Handeln in modernen Gesellschaften als einen der „zentralen Orte der Erzeugung von Neuem“, wo „unter dem Einfluss verinnerlichter professionsethischer Ideale existentiell wichtige Problemlagen bearbeitet“ werden (vgl. Nittel 2011: 45). Auch wenn bei oberflächlicher Betrachtung der Eindruck erweckt werden könnte, dass Oevermann die Handlungslogik des professionellen Handelns und eine klassische Sicht auf Professionen priorisiert, unterstreicht Nittel, dass Oevermann kein Vertreter von klassischen Ansätzen ist, sondern vielmehr den Prozessaspekt bevorzugt (vgl. ebd.: 45).

Professionalität – Die Handlungsperspektive

Im Gegensatz zur prozessualen Analyseperspektive der *Professionalisierung*, bezieht sich der Begriff *Professionalität* auf eine „dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise“ (Nittel 2011: 48). Des Weiteren ist Professionalität „nicht an die soziale Form Profession gebunden, sondern beschreibt die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus“ (ebd.: 48). Professionalität darf aber nicht als Endprodukt oder Ergebnis eines intensiven Prozesses verstanden werden, sondern vielmehr als erreichter Zustand von *Beruflichkeit*, an dessen Aufrechterhaltung dauerhaft intensiv gearbeitet werden muss und ein hohes Maß an Reflexivität notwendig ist (vgl. ebd.: 48). Die Frage nach den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein „beruflicher Rollenträger“ mitbringen muss, um seine Aufgabe auch erfüllen zu können, ist auch in der Elementarpädagogik in verschiedenen Diskursen eine stark diskutierte. Diskussionen reichen hierbei von der bereits in der Einleitung angeführten „verberuflichten Mütterlichkeit“ bis zu curricularen Fragen, wie praxisnah (musisch/kreative Kompetenzen), theoretisch (Entwicklungspsychologie) oder wissenschaftlich (forschende Haltung, Psychoanalyse, Biografiearbeit) die Ausbildung von Elementarpädag:innen und Führungskräften in Kindergärten konzipiert sein sollte.

Nicht unerwähnt darf an dieser Stelle Schütze bleiben, der der interaktionistischen Tradition der Professionsforschung zugeordnet wird und sich intensiv mit unaufhebbaren Kernproblemen, Widersprüchen, Anomalien, Paradoxien und Dilemmata des professionellen Handelns von pädagogischen Berufsgruppen auseinandergesetzt hat. Er zeigt im

pädagogischen Handeln Spannungsverhältnisse zwischen notwendigen Vorhersagen über Abläufe bei gleichzeitig massiv mangelhafter empirischer Befundlage auf, wie auch Spannungsverhältnisse zwischen der schwierigen Übertragung vom Allgemeinen auf das Besondere oder etwa die Diskrepanz zwischen „professioneller Handlungsaufmerksamkeit“ und dem Aspekt der Sicherheit (vgl. Nittel 2011: 49). Ergänzt könnten diese Beispiele aufgrund des andauernden massiven Personalmangels in der Elementarpädagogik um weitere Spannungsverhältnisse wie etwa zwischen professionellem Handeln und Aufsichtspflicht, Überforderung, Überlastung, Unterqualifizierung, Selbstfürsorge und vielem mehr werden. Das Erfahrungswissen zeigt, dass die von Schäfer genannten Kernprobleme und Paradoxien stetig im Zunehmen sind. Wie bereits erwähnt wurde der Beruf der:s Elementarpädagog:in mit Jänner 2023 in Wien und Salzburg auf die Liste der Mangelberufe gesetzt, wodurch abgebildet wird, wie prekär die Lage der Elementarpädagogik ist. Des Weiteren ist mit neuen Herausforderungen und weiteren Dilemmata zu rechnen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle genannten Modelle unterschiedliche Akzentuierungen und Zentralperspektiven, sowie Stärken und Schwächen haben. Aus systemtheoretischer Perspektive wird den Dimensionen Professionalisierung und Professionalität keine Eigenlogik zugebilligt, sondern immer ein Bezug zur Strukturkategorie Profession hergestellt (vgl. Nittel 2011: 44). Dennoch stellen Professionalisierung und Professionalität – im Gegensatz zur Profession – „wichtige, ja sogar unverzichtbare analytische Werkzeuge in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung dar“ (ebd.: 50).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass unter dem Begriff *Professionalisierung* in der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit nicht wie in der klassischen Bedeutung das Bestreben nach Erlangung oder Anerkennung einer Profession zu verstehen ist, sondern beispielsweise an Smidt & Burkhardt (2018) orientierend die Ausbildung und Weiterentwicklung von Kompetenzen, die für die qualitativ hochwertige – professionelle – Bewältigung der täglichen Herausforderungen in der Elementarpädagogik notwendig sind und im professionellen Handeln sichtbar werden. Für die vorliegende Arbeit haben sich des Weiteren vor allem Leitgedanken aus Konzepten und Modellen von Kühl (2006), Smidt et al. (2017), Mischo & Fröhlich-Gildhoff (2011), Nentwig-Gesemann et al. (2011) und Nittel (2011) als wichtig erwiesen. So fanden beispielsweise die Professionalisierung einzelner Individuen zur Vergrößerung des Expert:innentums (vgl. Kühl 2006: 8f.), die Herausbildung von speziellen Kompetenzen, Selbstregulation, motivationale Aspekte und Transferkompetenzen von indikatorenbezogenen und kompetenzorientierten Professionalisierungsmodellen (vgl. Smidt et al. 2017: 124f.) sowie die Bewältigung von Widersprüchen und Antinomien im

pädagogischen Handeln und die reflexive Rekonstruktion dieses Handelns (vgl. Smidt et al. 2017: 125f.) in der vorliegenden empirischen Arbeit Berücksichtigung.

Die bisherigen Ausführungen bilden unverkennbar den dringenden Bedarf an Forschungsaktivitäten im Feld der elementaren Bildung allgemein und im speziellen im Kontext von Professionalisierung respektive professionellem Handeln sowie aufgrund der prekären Personalsituation in Österreich im Kontext Teamentwicklung ab. Mit der vorliegenden Masterarbeit soll ein Beitrag dazu geleistet und Antworten auf Fragen, welche im folgenden Kapitel angeführt werden, gefunden werden.

5 Ziel der Untersuchung und angewandtes Forschungsdesign

Wie im dritten und vierten Kapitel dieser Arbeit ersichtlich wurde, sind die Lücken in der Forschungslandschaft der frühen Bildung speziell in Österreich enorm. So verlief auch die Suche nach Forschungsbefunden zur Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen ergebnislos. Der vorliegenden Masterthesis liegt nicht der Anspruch zugrunde, eine Wirksamkeitsstudie von Teambuilding-Maßnahmen durchzuführen. Es soll jedoch auf wissenschaftlicher Basis den persönlichen Eindrücken aus jahrelanger Kindergarten-/Leitungspraxis auf den Grund gegangen werden, welche sich vorrangig darauf erstrecken, dass bei regelmäßiger Durchführung gezielter Teambuilding-Maßnahmen einige Probleme gar nicht entstehen, dass pädagogische Fachkräfte mit Teambuilding-Erfahrung Teambuildings als sehr wertvoll und notwendig betrachten, während pädagogische Fachkräfte ohne Teambuilding-Erfahrung Teambuildings oft skeptisch gegenüber stehen, sich diese Skepsis durch die Teilnahme an gezielten Teambuilding-Maßnahmen aber auflöst.

5.1 Spezifizierung der Forschungsfrage

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Masterthesis sollen zwei Teams aus verschiedenen elementaren Bildungseinrichtungen (mit/ohne Vorerfahrung) mit Hilfe eines kreierten Fragebogens den Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen vor und nach Durchführung von drei Teambuilding-Maßnahmen einschätzen, sowie die jeweiligen Teambuilding-Maßnahmen unmittelbar nach Durchführung einzeln reflektieren und zum Abschluss in einer Gruppendiskussion gesamt reflektieren. Zusätzlich wird der

Fragebogen österreichweit verschickt. Eine differenzierte Darstellung des methodischen Vorgehens wird im Kapitel Forschungsmethode (5.2) und Datenerhebung (5.3) abgebildet. Bevor das Forschungsvorhaben methodisch sinnvoll und wissenschaftliche Qualitätskriterien berücksichtigend aufgebaut wird, ist es für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage jedoch erforderlich, konkrete Unterfragen zu formulieren. So stehen die folgenden Fragen und Unterfragen im Mittelpunkt der Betrachtung:

Frage 1:

Welchen Nutzen sehen die Proband:innen des Forschungsprojektes im Einsatz von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen?

- Wie hoch wird die Bedeutung der angeführten Items in den Fragebögen insgesamt eingeschätzt?
- Welchen Nutzen formulieren die Teilnehmer:innen der Fokusgruppeninterviews?
- Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Veränderungen lassen sich zwischen den Einschätzungen der beiden Kindergärten bei Erstmessung sowie im Zeitverlauf erkennen?
- Inwiefern lassen sich bei der Online-Befragung Zusammenhänge zwischen dem eingeschätzten Nutzen und Erfahrungen mit Teambuilding, einem ländlichen/städtischen Arbeitsort sowie öffentlichem/privaten Träger erkennen?

Frage 2:

Welche Rolle spielen mögliche Schwierigkeiten und Gefahren beim Einsatz gezielter Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen?

- Wie hoch werden die im Fragebogen angeführten Items zu Schwierigkeiten/Gefahren bewertet?
- Sind im Zeitverlauf (nach drei Interventionen) Veränderungen in der Einschätzung von Schwierigkeiten/Gefahren erkennbar?
- Welche Schwierigkeiten/Gefahren sehen Teilnehmer:innen der Fokusgruppeninterviews und welcher Stellenwert wird diesen beigemessen?

Frage 3:

Welche Rolle spielen gezielte Teambuilding-Maßnahmen für die Professionalität eines Teams in elementarpädagogischen Einrichtungen?

Frage 4:

Über wieviel Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen verfügen die Proband:innen der Online-Umfrage, und wie groß ist der Wunsch nach Teambuilding-Maßnahmen?

Frage 5:

Welche zusätzlichen Themenkomplexe haben sich aufgrund der Analyse ergeben?

Frage 6:

Welche Widerstände und Schwierigkeiten lassen sich aus der Sicht der Forscherin nach Durchführung und Reflexion der Übungen vermuten?

5.2 Forschungsmethode

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches sich zum einen aus einem Gruppenvergleich mit Messwiederholung vor/nach der Durchführung von drei Interventionen mittels Fragebogenerhebung (analog), drei Reflexionen sowie einer Fokusgruppendifkussion und zum anderen aus einer Online-Befragung zusammensetzt.

Für einen stringenten Vergleich der beiden Gruppen sollten ursprünglich in beiden Kindergärten die gleichen Teambuilding-Maßnahmen zum Einsatz kommen. Aufgrund der Vorgespräche mit den beiden Leitungen und der divergenten Ausgangssituationen in den beiden Teams wurde jedoch einem Einsatz von adäquaten Teambuilding-Maßnahmen der Vorzug gegeben. Diese Entscheidung wurde getroffen, weil der Auswahl einer passenden Teambuilding-Maßnahme hohe Relevanz für den Nutzen der Maßnahme zuzuschreiben ist. Die zum Einsatz gelangten Teambuilding-Maßnahmen stammen aus dem Fundus mehrfach erprobter Übungen der Forscherin unter Berücksichtigung der Informationen im Vorgespräch und einer nochmaligen Rücksprache mit der Leitung nach Auswahl der Übungen. Im Kapitel *Teamentwicklung* wurden einige zu berücksichtigende Aspekte für die Auswahl von Teambuilding-Maßnahmen bereits skizziert, eine vertiefende Auseinandersetzung ist in der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen. Alle durchgeführten Übungen können im Anhang nachgelesen werden.

Somit werden beim Gruppenvergleich qualitative und quantitative Elemente kombiniert, bei der Online-Befragung kommt ein rein quantitatives Verfahren zum Einsatz. Beide Ansätze werden gemeinsam zur Beantwortung der Fragen herangezogen, um möglichst viele

verschiedene Aspekte berücksichtigen und vergleichen zu können. Von Kratzmann (2018) wird dieser Ansatz Mertens übersetzend wie folgt sehr anschaulich beschrieben:

„Anspruch von Mixed-Methods-Research ist ein zusätzlicher Erkenntnisgewinn durch die Kombination der Methoden. Es findet sich dabei das Bild eines Kaleidoskops, das ein breites Spektrum an Kombinations- und Einsatzmöglichkeiten eröffnet und dabei ein Phänomen in unterschiedlichen Facetten beleuchtet“ (Mertens et al. 2016, zit. n. Kratzmann 2018: 59).

Dieser Beschreibung folgend soll mit Hilfe des Mixed-Methods-Designs ein umfangreicher Erkenntnisgewinn über Bedeutungsmöglichkeiten von gezielten Teambuilding-Maßnahmen für Teams in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen generiert und mögliche Zusammenhänge mit ausgewählten soziodemografischen Hintergrundinformationen angestellt werden. Des Weiteren sollen Verbindungen zu Professionalisierungsprozessen hergestellt werden. Daraus resultierend ergeben sich folgende Wege, um die gewünschten Informationen zu erheben, analysieren und interpretieren, sowie die Fragen beantworten zu können:

- Kindergarten B: Fragebogenerhebung (analog)
Drei Teambuilding-Maßnahmen mit jeweils kurzer Reflexion
Fokusgruppeninterview
Wiederholung der Fragebogenerhebung (analog)
- Kindergarten W: Fragebogenerhebung (analog)
Drei Teambuilding-Maßnahmen mit jeweils kurzer Reflexion
Fokusgruppeninterview
Wiederholung der Fragebogenerhebung (analog)
- Online-Umfrage: Elementarpädagogische Einrichtungen in allen neun Bundesländern Österreichs

Durch den Einsatz von jeweils drei Teambuilding-Maßnahmen in zwei verschiedenen Kindergarten-Teams mit vorheriger/anschließender Fragebogenerhebung, regelmäßiger Reflexion und abschließender Fokusgruppendifkussion soll eruiert und aufgezeigt werden, inwiefern zwischen den beiden Kindergärten und im zeitlichen Verlauf Unterschiede respektive Veränderungen im Kontext Nutzeneinschätzung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen erkennbar werden. Der digitale Fragebogen soll darüber hinaus einen Einblick in Einzeleinschätzungen unterschiedlicher Teammitglieder verschiedener Träger und Bundesländer geben.

5.2.1 Das Fokusgruppeninterview als qualitative Methode

Das Fokusgruppeninterview ist eine sozialwissenschaftliche Methode, bei der Gruppen, welche von den Forschenden nach bestimmten Kriterien zusammengestellt werden, zu einem vorgegebenen Thema befragt werden. Zumeist werden diese in Form eines leitfadengestützten offenen Interviews durchgeführt/moderiert, um die Teilnehmenden zu Erzählungen und zugleich zu fokussierten Antworten anzuregen (vgl. Schulz 2018, 27).

Das Fokusgruppeninterview im Anschluss an die dritte Teambuilding-Maßnahme stellt ein Gruppendiskussionsverfahren mit Expert:innen, konkret den Teammitgliedern einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung, dar, bei dem (generierte) explizite Wissensbestände, Eindrücke und Erkenntnisse gesammelt und diskutiert werden. Fokusgruppeninterviews geben Einblick in individuelle Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer:innen, wesentliche Faktoren bei Fokusgruppeninterviews sind aber ebenso der Austausch, die Diskussion und die Interaktionen zwischen den Teilnehmer:innen. Morgan & Hoffman formulieren die große Stärke von Fokusgruppeninterviews folgendermaßen:

„This means that focus groups are especially useful for investigating the extent of both consensus and diversity among the participants, as they engage in sharing and comparing among themselves with the moderator in a facilitating role“ (Morgan & Hoffman 2018, 251).

Für die Analyse der Fokusgruppeninterviews kommt eine qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring zur Anwendung, welche unter 5.4 Analysemethoden/-instrumente vorgestellt wird.

5.2.2 Die schriftliche Befragung als quantitative Methode

Um neben der qualitativen Analyse auch einen quantifizierbaren Vergleich bei Messwiederholung respektive zwischen den beiden Untersuchungsgruppen, sowie Einblick in Einzelmeinungen der Teilnehmer:innen zu erhalten, wurde eine schriftliche Fragebogenerhebung geplant. Der Fragebogen – oder auch die schriftliche Befragung – zählt zu den quantitativen Methoden, worunter Steiner & Benesch folgend alle Vorgangsweisen verstanden werden, die zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte dienen (vgl. Steiner & Benesch 2021, 43). Bei aller Problematik und Kritik, die eine schriftliche Befragung – vor allem bei unwissenschaftlicher Interpretation – mit sich bringen kann, sind mit einem

standardisierten Fragebogen jedoch vielfältige Einsatzmöglichkeiten sowie eine hohe praktische Relevanz gegeben (vgl. ebd.). So sind Fragebogenerhebungen kostengünstig und einfach zu verteilen (per Post, per E-Mail, online), und das Ausfüllen ist in einer gewissen Zeitspanne zeitlich und örtlich ungebunden möglich (keine gemeinsame Terminfindung notwendig). Demzufolge kann innerhalb einer kurzen Zeitspanne eine große Gruppe von Menschen erreicht werden.

Gleichzeitig gibt es aber keine Rücklauf-„Garantie“, weil das Ausfüllen des Fragebogens losgelöst vom Untersuchungsprozess stattfindet respektive nicht stattfindet, weil ein Erreichen von Proband:innen noch nicht zwingend auch ein Ausfüllen und Rücksenden bedingt. Anders verhält es sich bei standardisierten Fragebogenerhebungen mit Anwesenheit der Untersuchungsleitung – In diesem Fall würden aber einige Vorteile von Fragebogenerhebungen, wie etwa das einfache Erreichen einer großen Zahl von Proband:innen, nicht mehr zum Tragen kommen.

In analoger Form stellt die Eingabe der Fragebogen-Daten in ein Statistik-Programm einen enormen Aufwand sowie eine mögliche Fehlerquelle dar, bei Fragebögen in digitaler Form hingegen entfällt dieser Aufwand und die damit einhergehende Fehleranfälligkeit, wenn das Online Befragungstool mit einem Statistik-Programm verknüpft ist.

Für die vorliegende Untersuchung kam erst im Verlauf der Fragebogenerstellung das Bestreben auf, die Umfrage zusätzlich auch online zur Verfügung zu stellen, weshalb der Fragebogen zuerst, die Zielgruppe berücksichtigend, analog erstellt wurde, sodass die Teammitglieder die Bögen vor Ort ausfüllen können und ein vollständiger Rücklauf nahezu garantiert ist. Nachdem mit dem analogen Fragebogen ein fertiger und getesteter Fragebogen zur Verfügung stand, wurde dem aufgekommenen Bestreben nachgegeben, den Fragebogen auch zu digitalisieren und zu verbreiten, um einen breiteren Einblick in Sichtweisen und Einschätzungen von Teammitgliedern elementarer Bildungseinrichtungen zur Masterthesis zu erhalten, sowie mögliche Unterschiede zwischen Bundesländern, Trägern, städtischen/ländlichen Gebieten oder aufgrund von Vorerfahrungen mit Teambuilding aufzeigen zu können. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen schließlich zusätzlich auch digitalisiert.

5.3 Datenerhebung

Die empirische Datenerhebung erstreckte sich insgesamt auf den Zeitraum von Juni bis Oktober 2022, wobei die qualitative Datenerhebung und die analoge Fragebogenerhebung Anfang September abgeschlossen waren, die digitale Fragebogenerhebung endete Anfang Oktober 2022.

5.3.1 Fallstudien

Bei der Auswahl der beiden Kindergärten wurde darauf geachtet, dass es sich um je einen Kindergarten mit und einen Kindergarten ohne Teambuilding-Erfahrung (laut Angaben der jeweiligen Leitung) handelt, um diesen Aspekt berücksichtigen und die Fragebogenergebnisse der Ersterhebung, bei Messwiederholung und im zeitlichen Verlauf vergleichen zu können. Aus ressourcentechnischen Gründen wurden für die Auswahl der beiden teilnehmenden Kindergärten Leitungs-Kolleg:innen und Studienkolleg:innen der Forscherin angefragt, die in keinem zu engen Naheverhältnis zur Forscherin stehen, sich Teammitglieder und Forscherin nicht kennen, sowie die Größe der Teams annähernd ähnlich ist. Personalmangel, zu geringe respektive bereits verplante Zeitressourcen und Urlaubsplanungen in den elementarpädagogischen Einrichtungen erschwerten die Suche nach zwei teilnehmenden Kindergärten. Aufgrund der ungewissen Situation bezüglich Covid-Regelungen im neuen Kindergartenjahr war das Bestreben aber groß, die empirischen Erhebungen in den Kindergärten noch vor dem neuen Kindergartenjahr durchzuführen und abzuschließen. Trotz der aktuellen Rahmenbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen (Personalmangel, fehlende Zeitressourcen) konnten zwei Kindergärten gefunden werden, die sich bereit erklärt haben, noch bis September am Forschungsprojekt teilzunehmen. Im Kindergarten W entschied die Leitung, dass sie Zeit für die Teilnahme an diesem Forschungsprojekt zur Verfügung stellt und das gesamte Team teilnimmt. Im Kindergarten B musste von der Forscherin mit der dienstvorgesetzten Stelle der Leitung Rücksprache gehalten werden, und die Leitung hat alle Teammitglieder um ihre Einwilligung gebeten. Ein offizieller Informationsbrief und Einverständniserklärungen wurden verfasst und an beide Standorte (Team und Leitung) mit der Bitte um Kenntnisnahme und Unterschrift übermittelt. Die Informationsbriefe für die Kindergärten B und W sowie das Formular zur Einverständniserklärung können im Anhang nachgelesen werden.

Es folgte ein Vorgespräch mit der jeweiligen Leitung, um Organisatorisches zu besprechen, Termine zu vereinbaren, sowie einen ersten Eindruck von der aktuellen Team-Situation

vermittelt zu bekommen und passende Teambuilding-Maßnahmen vorbereiten zu können. Es wurden mit jedem Kindergarten drei Termine vereinbart. Für die ersten beiden Termine wurden 60 Minuten anberaumt, wobei maximal 30 Minuten für die Übung und maximal 30 Minuten für die Nachbesprechung geplant wurden. Für den dritten Termin wurden maximal 120 Minuten reserviert, damit für die Übung und Nachbesprechung ca. 50 Minuten Zeit zur Verfügung standen und um sich nach einer kurzen Pause 60 Minuten Zeit für die Fokusgruppendifkussion nehmen zu können. Die geplanten Zeiteinheiten konnten durchwegs sehr gut eingehalten werden.

Die Kurzreflexionen nach den jeweiligen Teambuilding-Maßnahmen kamen aus unterschiedlichen Gründen zum Einsatz: Zum einen stellen Sie aus der Sicht der Forscherin – und zum Teil auch wie unter *Teamentwicklung* (Kapitel 4) angeführt in der Literatur – einen wichtigen Bestandteil für den Nutzen und die Nachhaltigkeit von Teambuilding-Maßnahmen dar. Aus diesem Grund stellen sie einen wichtigen Aspekt für die empirische Untersuchung, sowie aus der Verantwortung den Teilnehmer:innen gegenüber aus der Sicht der Forscherin auch eine ethische Verantwortung dar. Für die Reflexionsfragen wurden wenige Leitfragen vorbereitet, die offen und allgemein formuliert wurden, um den Teilnehmenden viel Raum für ihre eigenen Eindrücke und Gedanken zu bereiten:

- Wie habt ihr die heutige Übung erlebt?
 - Was war heute schwierig?
 - Welche Aha-Erlebnisse gab es?
- Was war das (heutige) Erfolgsrezept?
- Wo begegnen euch in der Praxis ähnliche Situationen?

Zeitlich wurden für die jeweilige Reflexion wie bereits genannt ca. 20-30 Minuten anberaumt und auch eingehalten.

Für die Durchführung der Gruppendiskussion wurden zahlreiche Leitfragen entwickelt und im Leitfaden je nach Ausprägung der Strukturiertheit angeordnet. Den Beginn der Gruppendiskussion bildeten zwei sehr offene, allgemeine Fragen zum Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen, während für den weiteren Verlauf der Gruppendiskussion immer differenzierter werdende Fragen geplant wurden. Bei Morgan & Hoffman (2018) wird dieser Ansatz auch als „funnel approach“ bezeichnet, also als (Trichter)Technik, bei der sich die Fragen im Laufe der Diskussion immer stärker verdichten (vgl. Morgan & Hoffman 2018, 256). Gleichzeitig ist in der Moderation der Fragen auch die Dynamik in der Gruppendiskussion zu beachten und dieser entsprechend zwischen offeneren und stärker strukturierten Fragen zu wechseln (vgl. Morgan & Hoffman 2018, 255) respektive auf relevante Inhalte der Diskussion einzugehen. Die Leitfragen des Fokusgruppeninterviews sind ebenfalls im Anhang zu finden. Auch hier war der eingeplante Zeitraum von ca. 60 Minuten ausreichend.

Insgesamt erschienen die ausgewählten Übungen als sehr passend, und die kalkulierten Zeiten konnten gut eingehalten werden. Der dritte Termin im Umfang von 120 Minuten war für die Teilnehmer:innen allerdings sehr erschöpfend, weil er in einem Fall nach Dienstschluss und im anderen Fall während eines Konzeptionstages stattgefunden hat. Aufgrund begrenzter zur Verfügung stehender Besprechungszeiten, welche für das gesamte Team nur außerhalb von Öffnungszeiten möglich sind, konnte aber kein vierter, separater Termin gefunden werden.

Für die Analyse der Fokusgruppeninterviews wurden die Interviews mit Einverständnis der Teilnehmer:innen aufgezeichnet, anonymisiert transkribiert und ausgewertet. Nachdem es nicht Ziel der Fokusgruppeninterviews respektive der Analyse ist, latente Strukturen zu erfassen, wofür eine lautsprachliche Transkription erforderlich wäre, wurden die beiden Fokusgruppeninterviews der vorliegenden Untersuchung wörtlich transkribiert.

5.3.2 Fragebogenerhebung

5.3.2.1 Analoge Fragebogenerhebung

Der analoge Fragebogen wurde in beiden Teams vor der ersten Teambuilding-Maßnahme ausgefüllt und abgegeben, sowie ein zweites Mal nach dem dritten und letzten Termin.

Der Fragebogen gliedert sich nach einer einleitenden Informationsseite in folgende vier Abschnitte:

I) Soziodemografische Daten

Dieser Abschnitt umfasst 19 Items, mit welchen charakteristische soziodemografische Merkmale wie etwa Alter, Geschlecht, Wohn-, Arbeitsort, Erstsprache erhoben werden. Zusätzlich wird in diesem Abschnitt nach den beruflichen und bildungsbiografischen Hintergründen sowie nach Trägerschaft, Teamgröße, Besprechungszeit und Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen gefragt. Drei der 19 Fragen in diesem Abschnitt (SD 10, SD 11, SD 12) richten sich ausschließlich an pädagogisch ausgebildetes Personal und leiten deshalb auch mit den Worten „Insofern Sie eine elementarpädagogische Ausbildung absolviert haben, (...)“ in die Frage ein. Alle anderen Items des gesamten Fragebogens richten sich an sämtliche Teammitglieder einer elementarpädagogischen Einrichtung.

II) Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen

Aufgrund der Mehrdeutigkeit des Begriffs *Teambuilding* wird in diesem Abschnitt zuerst eine knappe Begriffsklärung und -abgrenzung angeführt, bevor in zwölf Items nach Erfahrungen mit Teambuilding gefragt wird. Jeweils vier gleiche Fragen beziehen sich zuerst auf die Ausbildung, dann auf die Weiterbildung sowie schließlich auf die Berufserfahrung und wurden angeführt, um einen möglichen Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Bedeutung in Abschnitt III und der Erfahrung mit Teambuilding in Abschnitt II eruieren zu können.

Für die Einschätzung der zwölf Items in diesem Abschnitt (TE02–TE13) wurde das zehnstufige Ratingformat aus Abschnitt III übernommen, welches in besagtem Abschnitt näher definiert wird. Verändert wurden abgestimmt auf die Fragen in Abschnitt II lediglich die Bezeichnungen der Pole der zehnstufigen Skala auf „nie/negativ“ (1) und „sehr/positiv“ (10), wohingegen die Bezeichnungen in Abschnitt III „stimme gar nicht zu“ (1) und „stimme absolut zu“ (10) lauten.

III) Persönliche Einschätzung zu Teambuildings

Dieser Abschnitt stellt den Kernbereich der Befragung dar. Der Item-Erstellung liegen unterschiedliche (Kern-)Kompetenzen von Elementarpädagog:innen zugrunde, welche durch der Fachliteratur entnommenen Charakteristika für professionelles Handeln ergänzt wurden. Zusätzlich wurden ehemalige Teammitglieder nach Auswirkungen und möglichen Risiken beim Einsatz von Teambuilding-Maßnahmen befragt und fehlende Items ergänzt. Auf diese Weise fanden in der Fragebogengenerstellung Kernkompetenzen des pädagogischen Feldes (wie etwa emotionale/soziale Kompetenz, Problemlösungskompetenz), Aspekte einschlägiger Fachliteratur (wie etwa Selbst-Reflexion) sowie Aspekte aus dem Feedback von Praktiker:innen (wie etwa Durchführung von interner Person bevorzugt) Berücksichtigung.

Für die 38 Items in diesem Abschnitt (TP02-TP39) kam eine itemunspezifische unipolare Ratingskala von „stimme gar nicht zu“ (1) bis „stimme absolut zu“ (10) zur Anwendung. Auf diese Weise soll das Beantworten der doch vielen Fragen für die Proband:innen vereinfacht werden, und gleichzeitig ist trotzdem ein differenziertes Antwortverhalten möglich. Um die Konzentration aufrecht zu halten, wurden mögliche negative Effekte von Teambuilding-Maßnahmen respektive die Umkehrung von Fragen in den Fragebogen eingearbeitet, sodass anhand ambivalenter Antworten erkannt werden könnte, wenn Proband:innen die Fragen nicht verstanden oder aufmerksam gelesen hätten. Aus den gleichen Gründen wurden auch viele der anderen Fragen in Abschnitt III keiner inhaltlichen Logik folgend, sondern bewusst scheinbar willkürlich in den Fragekomplex eingearbeitet.

IV) Sonstiges

Der vierte und letzte Fragebogenabschnitt (WS02-WS07) umfasst fünf Items und fragt nach der gewünschten sowie aus subjektiver Sicht mindestens erforderlichen Anzahl von Teambuilding-Maßnahmen. Beide Fragen haben gleiche vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Mit Item WS05 wird erhoben, wovon es nach Einschätzung der Proband:innen abhängt, ob Teambuilding-Maßnahmen zum Einsatz kommen. Hier können fünf Antwortmöglichkeiten gewählt werden. Mit Item WS06 dieses Abschnitts wird erfragt, mit welchen Gefühlen die Proband:innen der geplanten Teambuilding-Maßnahme entgegenblicken (resp. bei Messwiederholung: Mit welchen Gefühlen auf die Teambuilding-Maßnahmen zurückgeblickt wird). Hier werden neun Möglichkeiten (interessiert, neugierig, ängstlich, sorgenvoll, lustvoll, unbehaglich, dankbar, aufgeregt, genervt) angeführt, aus denen gewählt und gereiht werden kann. Diese Frage erschien wichtig, um bei enorm negativen Gefühlen bei der ersten Teambuilding-Maßnahme allgemein darauf eingehen zu können sowie einen möglichen Vergleich anstellen zu können, sollten bei Ersterhebung viele negative Emotionen angeführt werden. Die letzte Frage (WS07) ist die einzige offene Frage des Fragebogens. Sie lädt bei Bedarf zu zusätzlichen Anmerkungen ein.

Pretest

Steiner & Benesch bezeichnen die Durchführung eines Probedurchlaufs (Pretest) als unerlässlich und führen an:

„Nach der erfolgreichen Konstruktion eines Fragebogens muss vor der Anwendung in einem Vortest seine Brauchbarkeit und Qualität anhand einer kleinen (aber ausreichend großen) Stichprobe untersucht werden“ (Steiner & Benesch 2021, 59).

Ein Pretest sollte nicht nur im Interesse der Wissenschaft, sondern auch im persönlichen Interesse der Forschenden durchgeführt werden, um die Qualität eines Erhebungsinstruments vorab überprüfen und bei Bedarf verbessern zu können. Ein Probelauf (Pretest) bietet die Möglichkeit für Rückmeldungen zur Verständlichkeit der Fragestellungen, zur Orthografie, zur Dauer der Beantwortung, dem Layout und womöglich sogar zu fehlenden Items aufgrund eines unberücksichtigten Aspekts. So können mithilfe von Pretests mögliche Probleme (z.B. Schlüsselfragen werden wegen unklarer Formulierung nicht beantwortet) im Vorhinein ausgeräumt werden.

Die erste Fragebogenversion des analogen Fragebogens wurde von zehn Personen getestet (2 Betreuerinnen/Helferinnen, 4 Pädagoginnen, 1 Leitung, 2 Studienkolleginnen, 1 BAfEP-Lehrerin). Die überarbeitete Version wurde erneut von vier Personen getestet. Die Dauer für

die Beantwortung der Fragen wurde mit ca. 20 Minuten angegeben, was aufgrund des größtenteils einheitlichen Antwortformats und der Klarheit und Kürze der Fragen als passend und kurzweilig empfunden wurde.

Einblick in den gesamten Fragebogen kann im Anhang genommen werden.

5.3.2.2 Online-Befragung via SoSci Survey

Für die Online-Befragung wurde der bereits entwickelte analoge Fragebogen digitalisiert, sodass die beiden Fragebögen schlussendlich auch vergleichbar sein würden respektive die analogen Fragebögen für die Analyse in gleicher Weise digitalisiert werden können. Die Struktur und das Antwortformat des analogen Fragebogens wurden im digitalen Fragebogen beibehalten, zusätzlich wurden beim digitalen Fragebogen die drei Antwort-Optionen „Bei fehlender Antwort nachhaken“, „Frage muss beantwortet werden“ und „Die Frage kann beim Ausfüllen übersprungen werden“ genutzt. Beim Kernthema der Umfrage (Abschnitt III) musste beispielsweise jede Frage beantwortet werden, um zur nächsten Frage zu gelangen, bei einigen soziodemografischen Daten etwa war dies nicht der Fall.

Die Vorteile einer Fragebogen-Erhebung kommen bei der Online-Variante ebenso respektive noch stärker zum Tragen, da bei einer Online-Befragung, wie bereits kurz angemerkt, die aufwendige und auch fehleranfällige Dateneingabe entfällt, insofern eine Online-Befragung verwendet wird, welche einen Datenimport in ein Auswertungsprogramm ermöglicht. Für die Online-Befragung der vorliegenden Masterarbeit wurde unter anderem aus diesen Gründen *SoSci Survey* verwendet, welcher „ein professionelles Werkzeug zur flexiblen Gestaltung und effizienten Durchführung einer Online-Befragung“ darstellt ([soscisurvey online](https://www.soscisurvey.de/)) und einen Datenimport in SPSS (Statistical Package for Social Sciences) zulässt. Des Weiteren waren die Benutzer:innenfreundlichkeit sowie vor allem die Datensicherheit (Datenschutzkonform nach DSGVO, SSL-verschlüsselte Datenübertragung, ...) für die Auswahl von *SoSci Survey* ausschlaggebend ([soscisurvey online](https://www.soscisurvey.de/)). Verbreitet wurde der digitale Fragebogen über den Freundeskreis, die Familie, Kolleg:innen und soziale Medien (z.B. Facebook). Zusätzlich wurden alle großen Träger in Wien sowie alle Abteilungen für Elementarpädagogik/Bildung in den Bundesländern mit der Bitte um Weiterleitung kontaktiert.

5.3.3 Stichprobenbeschreibung

5.3.3.1 Fallstudien und Analoge Fragebogenerhebung

Da alle Teilnehmer:innen der Teambuilding-Maßnahmen auch vor der ersten und nach der dritten Maßnahme einen analogen Fragebogen ausfüllen, sollte die Stichprobe der Fallstudien und der analogen Fragebogenerhebung innerhalb eines Kindergartens ident sein. Aufgrund von personellen Veränderungen im Kindergarten W trifft dies nicht gänzlich zu. Die Anzahl der Teilnehmer:innen und zum Teil auch die Personen haben sich im Zeitraum der Erhebung verändert. Anzumerken ist, dass im Kindergarten W der erste Termin am 1. Juni 2022, der zweite Termin erst nach 13 Wochen und der dritte Termin nach weiteren zwei Tagen stattfand, wodurch der Abstand zwischen Anfang und Ende der empirischen Erhebung 13 Wochen beträgt. Alle neuen Teammitglieder, die zwar erst per September angestellt waren, nahmen bereits (zusätzlich) an allen drei Terminen statt.

Im Kindergarten B fand der erste Termin am 7. Juni und die weiteren beiden Termine nach jeweils zwei Wochen statt, der Abstand zwischen erstem und drittem Termin beträgt somit vier Wochen. Das Team blieb beständig, jedoch fehlte beim dritten Termin eine Person, weshalb die Stichprobe der Fragebögen in diesem Kindergarten zehn Fälle umfasst ($n = 10$).

Einer der teilnehmenden Kindergärten ist ein privater Kindergarten in Wien, der zweite Kindergarten ist ein öffentlicher Kindergarten im Burgenland. Für die Ergebnisse könnten somit eventuell auch die verschiedenen Bundesländer eine Rolle spielen, es sollen aber keine Rückschlüsse in diesem Kontext gezogen werden, weil die Stichprobe dafür zu gering ist. Ausschlaggebend für die Wahl der beiden Kindergärten waren die Auskünfte der beiden Leiterinnen, dass eines der Teams bereits Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen hat und das andere Team nicht. Die Leiterinnen der beiden Kindergärten waren bei den Terminen anwesend, hatten bei der Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen eine außenstehende, beobachtende, unterstützende Rolle, bei den Besprechungen waren sie involviert. Diese Entscheidung lag darin begründet, dass sich bei aktiver Teilnahme der Leitung an einer Teambuilding-Maßnahme eine andere Dynamik entwickeln würde, als wenn sich das Team ohne Leitung auf gleicher hierarchischer Ebene mit einer Aufgabe auseinandersetzt. Je nach Übung und Thema in einem Kindergarten könnte die Leitung an manchen Übungen auch aktiv teilnehmen oder gar nicht anwesend sein. Für die Teambuilding-Maßnahmen im Rahmen der vorliegenden Studie wurde entschieden, dass die Leitung anwesend ist, an den Übungen nicht aktiv teilnimmt, sich an den Besprechungen aber beteiligt, und die Gründe wurden den Teams beim ersten Termin mitgeteilt.

Das Team des Kindergartens B war bei allen drei Terminen das gleiche. Beim letzten Termin war die Leitung krankheitsbedingt nicht anwesend. Die Teammitglieder des Kindergartens W waren größtenteils gleichbleibend, es kamen aber auch neue Teammitglieder dazu und einige waren am Ende der empirischen Erhebung nicht mehr Teil des Teams.

Die folgende Tabelle soll einen Überblick geben:

Tabelle 2: Überblick Stichprobe Fallstudien

	Kindergarten B	Kindergarten W
Anzahl	11 (10)	16-17
w/m	11/0	15-16/1-2
Alter	22-59 Jahre	19-53 Jahre
Berufsgruppen	Elementarpädagoginnen Leiterin Sonderpädagogin Helferinnen	Elementarpädagog:innen Leiterin Betreuerinnen (englischsprachig) Zivildienstler
Verwertbare Fragebögen mit Messwiederholung	10	12
Geburtsorte	Burgenland (7) Wien (3)	Wien (7) Niederösterreich (1) Steiermark (1) Rumänien (1) Indien (1) Norwegen (1)
Wohnorte	Burgenland (9) Niederösterreich (1)	Wien (10) Niederösterreich (1) Burgenland (1)
Termine	7. Juni 2022 23. Juni 2022 4. Juli 2022	1. Juni 2022 31. August 2022 2. September 2022
Übungen	„Aufgaben-Mix“ „Verschiedene Aufträge“ „Gordischer Knoten“	„Sesselbalance“ „Verschiedene Aufträge“ „Cup-Song“

5.3.3.2 Online-Befragung via SoSci Survey

Die Online-Befragung via SoSci Survey war von 1. September bis 10. Oktober 2022 zugänglich. Der Rücklauf beträgt 361 Fragebögen, manche davon wurden aber vorzeitig abgebrochen. Aufgrund des zahlreichen Rücklaufs wurde die Stichprobe um diese Fälle bereinigt, und es wurden nur Fragebögen verwertet, welche vollständig ausgefüllt wurden. Dies ergibt eine bereinigte Stichprobe von 263 Fällen ($n = 263$), welche somit auf alle Analysen der digitalen Fragebögen zutrifft. Von den 263 Proband:innen gaben zehn an, sich dem männlichen Geschlecht zugehörig zu fühlen, 253 fühlen sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig, und die Altersspanne der Proband:innen umfasst 19-62 Jahre. 92 der Umfrage-

Teilnehmer:innen sind bei öffentlichen Trägern beschäftigt, 171 bei privaten Trägern. Die Geburts- und Wohnorte der Proband:innen der Online-Befragung sollen aufgrund der großen Stichprobe durch folgende Kreisdiagramme abgebildet, sowie die Kategorien „Sonstige“ im Anschluss ausgeführt werden.

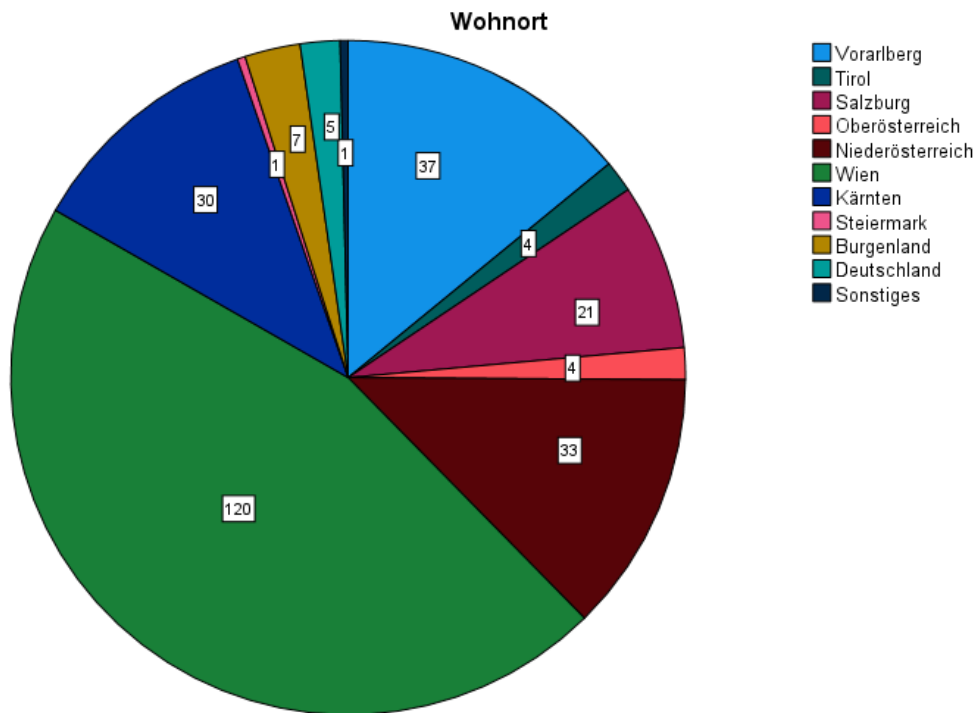


Abbildung 3: Kreisdiagramm Wohnorte Online-Befragung

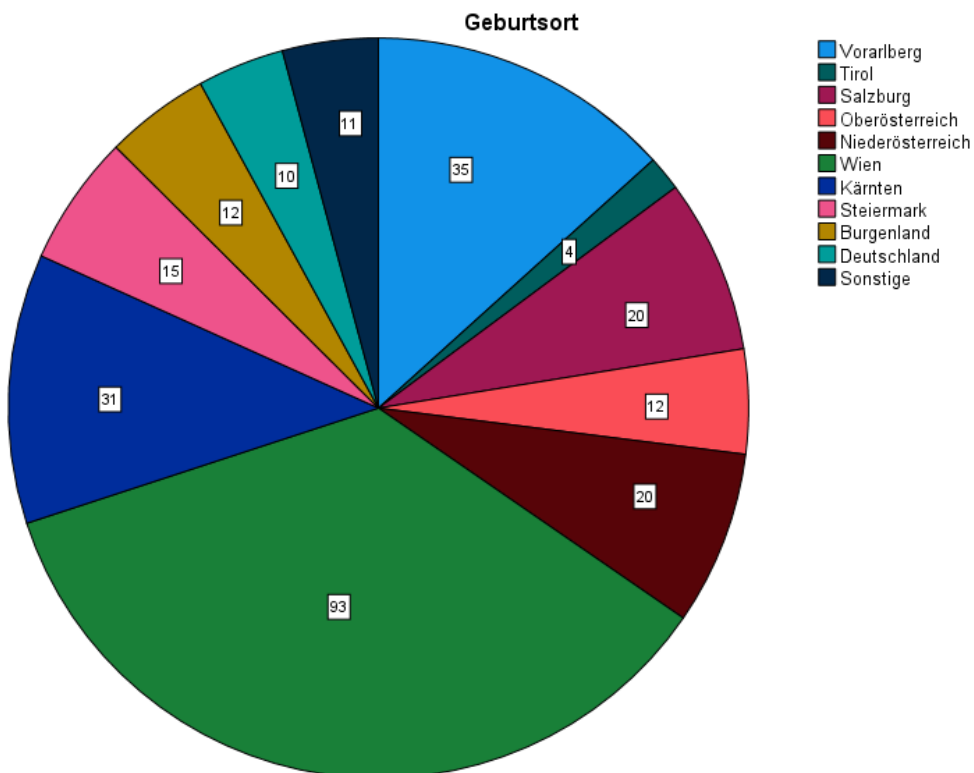


Abbildung 4: Kreisdiagramm Geburtsorte Online-Befragung

Der sonstige Wohnort in der Online-Befragung liegt in der Schweiz, bei den sonstigen Geburtsorten werden folgende Länder angeführt: Abu-Dhabi, Ägypten, Bayern, Iran, Kroatien, Philippinen, Polen, Russland, Serbien, Slowakei und Tschechien.

5.3.4 Besonderheiten in der Datenerhebung

Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik

Erschwerend für die Datenerhebung haben sich die aktuellen Rahmenbedingungen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen ausgewirkt. Begrenzte Zeitressourcen und massiver Personalmangel/-wechsel führen derzeit zu Be-/Überlastung von Teammitgliedern und auch bei großem Interesse an Teambuilding-Maßnahmen zu Absagen. Im Kindergarten W gab es im Zeitraum der empirischen Untersuchung personelle Fluktuation, was die Anzahl der verwertbaren Fragebögen reduziert und den Verlauf der Untersuchung möglicherweise beeinflusst. Besonders hervorzuheben ist hier aber das Engagement der Leitung und der erst per 1. September angestellten Mitarbeiter:innen, die es ermöglichen haben, bereits bei den ersten beiden Terminen anwesend zu sein. Begründet wurde dies durch den erwarteten, positiven Nutzen für alle Beteiligten.

Die Rolle respektive die Mehrfach-Rolle der Forscherin

Auch bei größtem Bestreben nach Objektivität als Forscherin ist mir bewusst, dass meine Wahrnehmung aufgrund meiner persönlichen Biografie, Erfahrungen (als Kindergartenleitung), Werte sowie meines Anspruchs an Qualität subjektiv gefärbt ist. In Anbetracht der Tatsache, nicht in ein Forschungsteam eingebettet zu sein, entfällt auch das gegenseitige Korrektiv, das zu größerer Objektivität beitragen kann. Dies ist mir bewusst, und wann immer aus meiner Sicht Gefahr bestand, etwa in die Rolle der Leitung oder der Beraterin zu gleiten, war das Bemühen groß, in der Rolle der Forschenden und bestmöglich objektiv zu bleiben. Dennoch ist gänzliche Objektivität nicht möglich und die durchgeführte empirische Untersuchung auch bei hohem Bestreben nach Objektivität durch meine Person beeinflusst, worauf an dieser Stelle hingewiesen werden soll.

Ein weiterer Aspekt, der transparent gemacht werden soll, ist die Mehrfach-Rolle der Forscherin in der empirischen Untersuchung. Zum einen wurde die empirische Studie von mir als Forschende/Studierende geplant und durchgeführt. Aus organisatorischen und finanziellen Gründen sowie einem weiteren Grund, der sogleich erläutert wird, wurden auch die Übungen von mir selbst ausgewählt, durchgeführt und nachbesprochen/moderiert, sowie die

Fokusgruppen-Diskussionen geleitet. Auch die Kontaktaufnahme und die Vorgespräche mit den Leiterinnen erfolgten durch die Forscherin. Dies erfolgte vor dem Hintergrund, dass finanzielle Mittel für eine Beauftragung einer externen Firma nicht zur Verfügung standen. Eine noch größere Rolle spielten aber die eigene Vorstellung und der eigene qualitative Anspruch an die Auswahl, Durchführung und Reflexion der Übungen, kombiniert mit einem Verständnis von Haltung in der Durchführung der Übungen, das geprägt ist von Wertschätzung, Interesse, Empathie, Leichtigkeit, Nachhaltigkeit und einigem mehr. Ressourcen, um geeignet scheinende Anbieter:innen ausfindig zu machen und zu erproben, waren nicht vorhanden. In diesem Bewusstsein wurden die Risiken und Möglichkeiten abgewogen und die Übungen von der Forscherin selbst durchgeführt.

Als besonders wichtig wurde erachtet, dass beim ersten Termin mit den Teilnehmenden dezidiert kommuniziert wird, dass es kein erwünschtes oder unerwünschtes Ergebnis gibt, sondern besonders die Vielfalt an Eindrücken, Erkenntnissen, Meinungen und Gedanken zum Thema im Interesse der Studie stehen. Ebenso wurde darauf hingewiesen, dass nicht die Akteur:innen im Fokus der Betrachtung liegen, sondern wie bereits erwähnt Ihre Einschätzung des Nutzens von gezielten Teambuilding-Maßnahmen. Dies ist aber nur möglich, wenn man über Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen verfügt respektive diese sammelt.

Gleichzeitig ist es aber nahezu unmöglich, latente oder sogar manifeste Strukturen unbeachtet zu lassen. Diesbezügliche Wahrnehmungen der Forscherin werden in der Analyse gesondert ausgewiesen.

Online-Befragung

An dieser Stelle soll auf einige Aspekte hingewiesen werden, die sehr wahrscheinlich den Rücklauf der Online-Fragebögen beeinflusst haben. Zum einen sind das Lebens- sowie Arbeitsumfeld der Forscherin und damit verbunden die meisten Netzwerke in Wien angesiedelt. Eine spezielle Verbindung besteht zusätzlich zum Bundesland Kärnten, in welchem die Forscherin geboren und aufgewachsen ist. Zusätzlich haben die kontaktierten Stellen in den Bundesländern auffällig unterschiedlich auf die Anfrage reagiert, weshalb sich ein vorhandenes oder fehlendes Interesse an der Masterthesis vermuten und womöglich im Fragebogen-Rücklauf erkennen lässt. Von einem Bundesland wurde keine Antwort erhalten, von einem eine knappe Absage – Hingegen haben zwei andere Bundesländer sogar große Mühen auf sich genommen, um datenschutzkonform Kontakte weiterzuleiten beziehungsweise bei der Verteilung des Fragebogens zu unterstützen. Diese angeführten Aspekte könnten eventuell Gründe für den sehr unterschiedlichen Rücklauf aus den einzelnen Bundesländern darstellen.

Auffällig bei der Online-Datenerhebung waren die zumindest für die Forscherin überraschend zahlreichen Rückmeldungen, dass Interesse an den Ergebnissen sowie an der Masterarbeit besteht.

5.4 Analysemethoden und Analyseinstrumente

5.4.1 Qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring stellt ein Bündel an Verfahrensweisen zur systematischen Textanalyse dar, welche methodische Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse teilweise übernehmen und zu einem qualitativ-orientierten Instrumentarium ausweiten (vgl. Mayring 2000, 1). Sie kann dabei nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte sowie formale Aspekte des Materials analysieren (vgl. ebd., 2).

„Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet [sic!], ohne dabei in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (ebd., 2).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um zwei Einzelfallstudien, für die eine qualitativ-orientierte Inhaltsanalyse aufgrund der offenen, eher deskriptiven Methodik und der kleinen Stichprobe als geeignet erscheint. Mayring beschreibt verschiedene Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse und folgt dabei einerseits strikten Systematiken, Analyseschritten, Analyseregeln und Ablaufmodellen. Gleichzeitig führt er auch an, dass die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, das immer gleich aussieht – „Sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring 2022, 50). So folgt die qualitativ-orientierte Analyse der vorliegenden Arbeit einiger seiner Ablaufschritte, adaptiert die Analyse aber auch auf die im Zentrum stehende Fragestellung sowie für das vorhandene Material. Bei der Kategorienbildung wird induktiv gearbeitet, um dem Material mit größtmöglicher Offenheit zu begegnen und mit der vorliegenden explorativen Untersuchung erste Erkenntnisse zur Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen zu generieren.

Da es sich wie bereits erwähnt um eine induktive Kategorienbildung handelt, war es das Ziel des weiteren Vorgehens, das gesamte Material auf das Wesentliche zu reduzieren. Vor dem Hintergrund, dass mithilfe der Gruppendiskussion keine latenten Inhalte analysiert, sondern mögliche Bedeutungen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen erfragt werden sollten und dies den Diskussions-Teilnehmer:innen auch transparent kommuniziert wurde, musste das

Material nicht mehr nach Textpassagen zu möglichen Bedeutungen durchsucht werden, vielmehr mussten aus dem gesamten Text unterschiedliche Bedeutungen herausgearbeitet werden. So wurde in einem ersten Schritt Aussage für Aussage respektive Sinneinheit für Sinneinheit des transkribierten Audio-Materials paraphrasiert, bevor in einem zweiten Schritt (in tabellarischer Form) eine Generalisierung versucht sowie eine erste Reduktion respektive Kategorienbildung durchgeführt wurde. Dieser zweite Schritt wurde in beiden Fallbeispielen ein zweites Mal durchgeführt, wobei Reduktion/Kategorienbildung sowie Begrifflichkeiten überarbeitet wurden. Im Interesse der Untersuchung standen zwar manifeste Inhalte der Gruppendiskussion, da es bei einem der Fallbeispiele wiederholt zu Widersprüchen und zu Irritationen bei der Forscherin kam, wurde bei diesem Arbeitsschritt eine zusätzliche Spalte eingefügt, in welcher Anmerkungen dazu festgehalten wurden. Den Proband:innen eines Kindergartens fiel es schwer, eine Meta-Ebene einzunehmen und Bedeutungen von Teambuilding-Maßnahmen allgemein zu benennen. Aufgrund ihrer Aussagen und Beispiele wurden aber Bedeutungen erkennbar, weshalb die „Reduktion/Kategorienbildung“ in die beiden Spalten „verbal“ und „Ableitung“ unterteilt und das Material dahingehend erneut überarbeitet wurde. Bei diesem Analyseschritt wurden gleichzeitig erkennbare Bedeutungen von Teambuilding-Maßnahmen markiert, bevor im darauffolgenden Schritt einige Begriffe/Kategorien subsumiert sowie einige Kategorien neu gebildet wurden. Diese Analyseschritte waren wichtig, um die Gruppendiskussionen wissenschaftlichen Qualitätskriterien folgend auszuwerten. Vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen im Interesse der empirischen Forschung steht, wurde bei der Zuordnung und Subsumtion die Bezeichnung „Kategorie“ dem Begriff „Thema“ gleichgesetzt und mit Unterpunkten ergänzt, um die schlussendlich abstrakten Begrifflichkeiten wieder zu konkretisieren. Im Anschluss wurde das Material je Kindergarten zusammengefasst, und die beiden Fälle wurden je nach Fragestellung miteinander verglichen.

5.4.2 Quantitative Analysemethoden und Analyseinstrumente

Wie unter 5.3.2 Fragebogenerhebung angeführt erfolgte die quantitative Datenerhebung zum Teil über eine Online-Umfrage und zum Teil über analoge Fragebögen (mit Messwiederholung). Als Vorbereitung für die Analyse der analogen Fragebögen wurde die digitale SoSci-Umfrage dupliziert, und die Daten der analogen Fragebögen wurden mit zusätzlichen Kennungen für „Kindergarten B/W“ und „vor/nach Intervention“ manuell in die digitale (duplizierte) Umfrage eingespeist, um in der Analyse Ergebnisse und Entwicklungen vergleichen zu können. Dadurch standen zwei idente digitale Umfrageformate mit je einem Datensatz aus der Online-Befragung und einem Datensatz aus der ursprünglich analogen

Befragung zur Verfügung. In weiterer Folge wurden die Daten der Erhebungen in das Statistik- und Analyse-Software-Programm SPSS (Statistical Package for Social Sciences) exportiert und dadurch zwei Datensätze kreiert, die sowohl getrennt voneinander ausgewertet wie auch miteinander verglichen werden können.

Die Stichprobe der Online-Befragung wurde um nicht vollständige Datensätze bereinigt und beläuft sich auf 263 Fälle ($n = 263$). Im Kindergarten B beläuft sich die Stichprobe auf zehn verwertbare Fälle ($n = 10$), im Kindergarten W auf zwölf Fälle ($n = 12$).

Die Aufbereitung der Daten der ursprünglich analogen Fragebögen gestaltete sich etwas aufwendiger. Grundsätzlich stellen die beiden Kindergärten zwei unabhängige Gruppen und die Messwiederholung jedes Kindergartens die abhängige Stichprobe dar. Für einen Vergleich der beiden unabhängigen Gruppen im Zeitverlauf der Messwiederholung würde sich das Format einer Mixed Anova anbieten, allerdings würden hierbei nur vollständige Datensätze berücksichtigt und alle anderen Datensätze ausgeschlossen werden. Vor dem Hintergrund, dass in den analogen Fragebögen wiederholt einzelne Fragen nicht beantwortet wurden und die Stichprobe gering ist, würde das Ausscheiden von unvollständigen Datensätzen eine Analyse unmöglich respektive sinnlos machen. Um diesem Phänomen entgegenzuwirken und auch Fälle mit vereinzelt fehlenden Antworten berücksichtigen zu können, indem für fehlende Werte mögliche Werte generiert und auf diese Weise Daten komplettiert werden, fiel die Wahl auf eine Multiple Imputation, die genau diesem Erfordernis entspricht (vgl. Bühl 2016: 32). Bei der Imputation wurde jeder fehlende Wert fünfmal ersetzt und am Ende (inkl. Originaldaten) ein kombinierter Wert berechnet, mit welchem die Analysen durchgeführt wurden. Nach der Multiplen Imputation schien eine Analyse mittels Mixed Anova naheliegend, konnte aber mit dem verwendeten Analyse-Programm SPSS nicht durchgeführt werden, weil auf SPSS mit importierten Daten nur ein Linear Mixed Model (LMM) angewendet werden kann. So wurde nach der beschriebenen Aufbereitung der Daten ein Linear Mixed Model durchgeführt.

Im Interesse der Forschung lag die Interaktion der beiden Kindergärten mit dem Faktor Zeit, um herauszufinden, ob sich die Angaben der beiden Kindergärten im zeitlichen Verlauf unterschiedlich verhalten, so stellte der Faktor Zeit (1./2. Messzeitpunkt) die abhängige Variable und der Faktor Kindergarten (B/W) die unabhängige Variable dar. Beim Linear Mixed Model kann grundsätzlich aus zahlreichen Kovarianzstrukturen gewählt werden, für die vorliegende Analyse wurde die beste Kovarianzstruktur ausgehend von den in der Literatur empfohlenen Gütekriterien AIC, AICC und BIC (je kleiner der Wert, desto besser das Modell) und der in der Praxis gängigen Strategie, diese miteinander zu vergleichen, gewählt (vgl. Keselman et al. 1998). In weiterer Folge wurde aufgrund eines Signifikanzniveaus von 5 % analysiert, ob die Nullhypothese (H_0) beibehalten oder verworfen wird.

Zum vorwiegenden Teil kamen allerdings deskriptive Auswertungen zu Anwendung. So wurden aufgrund der durchgängig metrischen Daten im Fragebogenabschnitt III oftmals Mittelwerte berechnet und diese für Vergleiche, Reihungen und Überblicke herangezogen. Hierfür kamen bei den ursprünglich analogen Daten die Originaldaten ohne Imputationen zur Anwendung.

Für ausgewählte Vergleiche wurden sowohl bei der Online-Umfrage wie auch bei den ursprünglich analogen Daten die folgenden drei Fragenbündel kreiert, die Reliabilität mittels Cronbachs Alpha überprüft und aufgrund der durchgängig reliablen Ergebnisse (alle $>0,8$) deren Mittelwerte berechnet:

Das Fragenbündel „Bedeutung“¹ umfasst alle Items des Fragebogenabschnitts III, die nach der Bedeutung respektive dem Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen fragen. Exkludiert wurden Fragen/Aussagen zu möglichen Gefahren und zur Durchführung von Teambuildings (z.B. extern/intern).

Das Fragenbündel „Erfahrung mit Teambuilding“² umfasst die sechs Items des Fragebogenabschnitts II, welche sich darauf beziehen, in Ausbildung/Weiterbildung/Berufserfahrung von Teambuildings gehört respektive daran teilgenommen zu haben. Nicht berücksichtigt wurden die Fragen, wie Teambuildings erlebt und ob bereits selbst Teambuildings angeleitet wurden.

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Professionalität im Kapitel 4.2 und Ergänzungen in Kapitel 6.3 umfasst das Fragenbündel „Professionalität“³ acht Items. Das Item TP25, das explizit nach Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen auf Professionalität fragt, ist nicht Teil des Fragenbündels, weil das Item einer eigenen Betrachtung unterzogen wird.

In Kapitel 6.1.4 stehen Zusammenhänge zwischen der Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen und ausgewählten Aspekten (Erfahrung mit Teambuilding, städtischer/ländlicher Arbeitsort, öffentlicher/privater Träger) im Interesse der Betrachtung, für welche eine Spearman-Korrelation sowie T-Tests zur Anwendung kommen. Für die Analyse wird die Variable SD15 umkodiert und die Variable „SD15 neu“ gebildet, indem (1) für „Ländlich“ beibehalten wird und „Kleinstadt“ und „Städtisch“ zu (2) „Städtisch“ zusammengefasst werden.

¹ TP02, TP03, TP04, TP06, TP07, TP08, TP09, TP10, TP11, TP13, TP14, TP15, TP17, TP18, TP20, TP21, TP22, TP25, TP26, TP27, TP28, TP29, TP30, TP31, TP32, TP38

² TE02, TE03, TE06, TE07, TE10, TE11

³ TP03, TP11, TP26, TP27, TP28, TP29, TP32, TP38

5.5 Forschungsethische Überlegungen

Nachdem es zwischen Forscherin und Teammitgliedern (noch) keine Vertrauensbasis gibt und die Forscherin die einzelnen Teammitglieder auch nicht kennt und einschätzen kann, ist dies bei der Auswahl der Übungen und ganz speziell der ersten Übung zu berücksichtigen (z.B. kein geplanter Körperkontakt der einzelnen Personen untereinander). Wichtig vor der Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen ist außerdem ein Vorgespräch mit der Leitung, um Dynamiken, Prozesse oder mögliche Konflikte im Team zu erfragen. Beim ersten Termin ist es außerdem wichtig, über Rahmenbedingungen zu informieren und sich nach offenen Fragen zu erkundigen. Bei der Durchführung der Übung ist Sensibilität gegenüber der sozialen Dynamik in der Gruppe notwendig, um Bedürfnisse oder Unwohlsein frühzeitig zu erkennen und nachfragen zu können. Bei der anschließenden Reflexion ist auf das Einhalten von Kommunikationsregeln zu achten.

Alle Angaben wie etwa Namen und Standorte werden anonymisiert, es wird nur das Bundesland des jeweiligen Kindergartens genannt, sowie ob es sich um einen öffentlichen oder städtischen Träger handelt, weil diese Aspekte Einfluss auf die Auswertung nehmen könnten und somit transparent zu machen sind. Über Audioaufnahmen bei den Reflexionen und der Gruppendiskussion sowie Verwendung/Anonymisierung der Daten werden alle teilnehmenden Personen vorab und beim ersten Termin erneut informiert.

Wie bereits unter Besonderheiten in der Datenerhebung (5.3.4) ausführlich angeführt stellt die Tatsache, dass sich die Verfasserin der Masterarbeit nicht nur in einer Doppelrolle, sondern in einer Mehrfachrolle befindet, einen weiteren wichtigen und ethisch herausfordernden Aspekt dar. Als Forschende, Leiterin der Übungen, Moderatorin der Reflexionen/Diskussionen und langjährige Leitung einer elementarpädagogischen Bildungseinrichtung mit verwurzelten Werten und eigenen Ansprüchen an pädagogische Qualität und Professionalität, muss hier besonders darauf geachtet werden, in welcher Rolle man sich während der empirischen Untersuchung befindet. Zugute kommt dieser Situation die jahrelange Erfahrung mit der Mehrfachrolle als Pädagogin/Teamkollegin und gleichzeitig als Leitung eines Kindergartens, als Seminarleitung u.v.m. sowie ein stark reflektierter Zugang zum eigenen Handeln und eine stark ausgeprägte Metakompetenz.

Erleben die Teilnehmer:innen die Übungen als eine Bereicherung, entsteht zwischen Teilnehmer:innen und Forscherin eine Win-Win-Situation: Die Teilnehmenden investieren kostbare Zeit, können aber von den drei kostenlosen Teambuilding-Maßnahmen auf beruflicher wie auch auf persönlicher Ebene profitieren. Werden im Idealfall auch Selbstreflexions- und Selbstbildungsprozesse angeregt, könnten die Teambuilding-

Maßnahmen außerdem nachhaltig wirken. Gleichzeitig erhält die Forscherin kostbare Daten für ihre empirische Untersuchung.

6 Empirische Untersuchung und Ergebnisse

Ziel der Analyse ist das Herausarbeiten von relevanten Einzelfaktoren für die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen für Teammitglieder elementarer Bildungseinrichtungen anhand Einzelfallstudien sowie einer breitgefächerten Online-Umfrage. Des Weiteren soll untersucht werden, ob sich durch Erfahrungszugewinn im Teambuilding im zeitlichen Verlauf Veränderungen in der eingeschätzten Bedeutung erkennen lassen und Vorerfahrungen mit Teambuilding in der Einschätzung der Bedeutung eine Rolle spielen. Auch das Ausmaß an vorhandenen Erfahrungen mit Teambuilding und der Wunsch nach Teambuilding stehen neben ausgewählten Aspekten im Interesse der Online-Auswertung. Insgesamt soll mithilfe der Kombination unterschiedlicher Auswertungsmethoden valides Wissen zu den Stichproben generiert werden, um davon eine mögliche Verallgemeinerung der Ergebnisse für Teams elementarer Bildungseinrichtungen ableiten zu können.

Das Material für die qualitativ-orientierte Analyse enthält im Fall B Aussagen von zehn beziehungsweise elf Teammitgliedern eines eher ländlichen Kindergartens und im Fall W Aussagen von 16 beziehungsweise 17 Teammitgliedern eines urbanen Kindergartens. Zusätzlich gibt es vom Kindergarten B zehn (resp. 20) und vom Kindergarten W zwölf (resp. 24) Fragebögen, welche vor der ersten Maßnahme sowie nach der letzten Maßnahme erneut ausgefüllt wurden. Des Weiteren beinhaltet das zu analysierende Material eine Online-Umfrage mit der digitalisierten Version des gleichen Fragebogens.

Der Reihenfolge der in Kapitel 5.1 angeführten Unterfragen folgend sollen nun die Fokusgruppen-Interviews der beiden Kindergärten B und W in Anlehnung an Mayring qualitativ ausgewertet werden. Des Weiteren werden die ursprünglich analogen Fragebögen quantitativ analysiert, wobei einerseits besonders hohe respektive besonders niedrige Werte und andererseits die Unterschiede der beiden Kindergärten im zeitlichen Verlauf im Fokus der Betrachtung liegen. Zusätzlich liegt noch die Analyse der Online-Umfrage im Interesse der Betrachtung, um alle angeführten Fragen beantworten zu können.

Wie in Kapitel 5.3.2 (Fragebogenerhebung) ersichtlich wird, umfasst der Fragebogen insgesamt 74 Items. Aufgrund dieser hohen Anzahl können an dieser Stelle nicht alle Items als Übersicht aufgelistet werden, der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden. Es wird jedoch bei den einzelnen Fragestellungen näher auf die betreffenden Items eingegangen, insofern dies für die Analyse sinnvoll erscheint.

6.1 Nutzeinschätzung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen

6.1.1 Fragebogenauswertung Abschnitt III

Um einen ersten Eindruck von den Einschätzungen der Proband:innen zum Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen zu erhalten, wurden **in einem ersten Schritt** die Items der Fragebogenabschnitte III betrachtet und aufsteigend nach Mittelwerten gereiht, wobei zwischen den fünf verschiedenen Fragebögen-Messungen unterschieden wurde (Online, 1./2. Messung Kindergarten W, 1./2. Messung Kindergarten B). Für diesen ersten Schritt wurden ausschließlich die Originaldaten vor Multipler Datenimputation (siehe 5.4 Analysemethoden und -instrumente) herangezogen und einer deskriptiven Auswertung unterzogen.

Bei Kindergarten W erstrecken sich die Mittelwerte des Fragebogenabschnitts III der einzelnen Fragebögen – also eine erste allgemeine Einschätzung der Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen – bei Ersterhebung von 2,42 ($\bar{x} = 2,42$) bis 9,58 ($\bar{x} = 9,58$), bei Kindergarten B bei Ersterhebung von 2,60 ($\bar{x} = 2,60$) bis 8,56 ($\bar{x} = 8,56$). Bei Messwiederholung, also nach Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen, erstrecken sich die Mittelwerte beim Kindergarten W von 2,45 bis 9,58 ($\bar{x} = 2,45$ bis $\bar{x} = 9,58$), beim Kindergarten B von 1,63 bis 9,40 ($\bar{x} = 1,63$ bis $\bar{x} = 9,40$). Bei der Online-Umfrage erstrecken sich die Mittelwerte von 2,85 bis 8,65 ($\bar{x} = 2,85$ bis $\bar{x} = 8,65$). Die folgende tabellarische Darstellung soll einen Überblick bieten.

Tabelle 3: Mittelwerte ($\bar{x}$) der Antworten im Fragebogen-Abschnitt III

Mittelwerte ($\bar{x}$)	1. Messung	2. Messung
Kindergarten B	2,60 – 8,56	1,63 – 9,40
Kindergarten W	2,42 – 9,58	2,45 – 9,58
Online-Umfrage	2,85 – 8,65	

Durch den Überblick der Mittelwerte im dritten Fragebogenabschnitt wird deutlich, dass die Werte beim Kindergarten W (mit Teambuilding-Erfahrung) zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sehr stabil bleiben, während sich im Kindergarten B (ohne Teambuilding-Erfahrung) die niedrigsten Mittelwerte weiter reduzieren und sich die höchsten Zustimmungen um 0,84 Punkte erhöhen. Die Mittelwerte der Online-Umfrage entsprechen in etwa den Werten des Kindergartens B bei Ersterhebung – Gezielten Teambuilding-Maßnahmen wird also bei

der Online-Umfrage durchschnittlich ähnlich hohe Bedeutung beigemessen wie im Kindergarten ohne Vorerfahrung bei Ersterhebung. Ersichtlich wird auch, dass die höchsten Mittelwerte beim Kindergarten W bei beiden Messungen deutlich über 9 (von 10) liegen ($\bar{x} = 9,58$) und die Items somit enorm hoch eingeschätzt werden, sich die höchsten Mittelwerte im Kindergarten B (ohne Vorerfahrung) nach den durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen ebenfalls von $\bar{x} = 8,56$ auf deutlich über 9 erhöhen ($\bar{x} = 9,40$) und die höchsten Mittelwerte der Online-Umfrage unter dem Wert 9 bleiben ($\bar{x} = 8,65$). Dadurch zeigt sich, dass die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen durchschnittlich insgesamt sehr hoch eingeschätzt wird und im Kindergarten ohne Vorerfahrung nach Durchführung der Interventionen deutlich steigt.

Betrachtet man die Fragen des Abschnitts III, welche sich aus möglichen positiven und möglichen negativen Auswirkungen von Teambuilding zusammensetzen, im Detail, so lässt sich erkennen, dass bei den niedrigsten (zumindest sieben) Mittelwerten die Fragen mit möglichen negativen Auswirkungen von Teambuilding angesiedelt sind, wodurch niedrige Werte positiv zu betrachten sind. Es zeigt sich, dass im Kindergarten B (ohne Vorerfahrung) nicht nur die Einschätzung des Nutzens deutlich zugenommen, sondern auch die Einschätzung möglicher negativer Auswirkungen deutlich abgenommen hat. Einzig die Aussagen, dass Teambuildings intern durchgeführt werden sollen, welche keine direkte Auswirkung auf den Nutzen hat, aber ein Bedürfnis der Proband:innen aufzeigt, liegt im Kindergarten B aufgrund der geringen Zustimmung einmal an letzter und einmal an vorletzter Stelle, im Kindergarten W einmal an sechstletzter Stelle sowie in der Online-Auswertung an fünftletzter Stelle und scheint somit für die Proband:innen von Relevanz zu sein.

Einen Überblick, welche Items die höchste Zustimmung (höchste Mittelwerte) und welche die niedrigste Zustimmung (niedrigste Mittelwerte) erhalten haben, sollen die folgenden beiden Tabellen geben. Es werden jeweils die Items mit den sieben höchsten/niedrigsten Werten angeführt, gleiche Items innerhalb einer Tabelle farblich gleich gekennzeichnet und nur einmal vorkommende Items farblich gerahmt.

Tabelle 4: Überblick höchste Zustimmung im Fragebogenabschnitt III

	1. Messung	2. Messung
Kindergarten B	TP30: Teambuilding stärkt das gegenseitige Vertrauen im Team ($\bar{x} = 7,10$). TP07: Durch Teambuilding erfahre ich mehr über gruppendynamische Prozesse und kann Situationen besser verstehen ($\bar{x} = 7,10$). TP25: Teambuildings tragen zu höherer Professionalität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bei ($\bar{x} = 7,11$). TP31: Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag ($\bar{x} = 7,20$). TP04: Teambuildings helfen dabei, Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können ($\bar{x} = 7,30$). TP06: Teambuilding trägt zu einer besseren Zusammenarbeit im beruflichen Alltag bei ($\bar{x} = 7,50$). TP35: Teambuilding-Maßnahmen sollten vorrangig von externen Personen durchgeführt werden ($\bar{x} = 8,56$).	TP28: Teambuildings fördern soziale Kompetenz ($\bar{x} = 8,70$). TP07: Durch Teambuilding erfahre ich mehr über gruppendynamische Prozesse und kann Situationen besser verstehen ($\bar{x} = 8,78$). TP30: Teambuilding stärkt das gegenseitige Vertrauen im Team ($\bar{x} = 8,80$). TP04: Teambuildings helfen dabei, Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können ($\bar{x} = 9,10$). TP31: Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag ($\bar{x} = 9,30$). TP38: Die Reflexion jeder Teambuilding-Maßnahme ist essenziell für die nachhaltige Wirkung dieser ($\bar{x} = 9,33$). TP35: Teambuilding-Maßnahmen sollten vorrangig von externen Personen durchgeführt werden ($\bar{x} = 9,40$).
Kindergarten W	TP18: Teambuilding trägt maßgeblich zu einer besseren Atmosphäre im Team bei ($\bar{x} = 8,92$). TP06: Teambuilding trägt zu einer besseren Zusammenarbeit im beruflichen Alltag bei ($\bar{x} = 9,00$). TP27: Teambuildings fördern kommunikative Kompetenzen ($\bar{x} = 9,33$). TP04: Teambuildings helfen dabei, Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können ($\bar{x} = 9,33$). TP14: Teambuildings helfen neuen Mitarbeiter:innen dabei, sich schneller in ein Team einzufinden ($\bar{x} = 9,42$). TP28: Teambuildings fördern soziale Kompetenz ($\bar{x} = 9,50$). TP31: Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag ($\bar{x} = 9,58$).	TP27: Teambuildings fördern kommunikative Kompetenzen ($\bar{x} = 9,08$). TP29: Teambuildings fördern Problemlösungs-Kompetenzen ($\bar{x} = 9,17$). TP04: Teambuildings helfen dabei, Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können ($\bar{x} = 9,18$). TP28: Teambuildings fördern soziale Kompetenz ($\bar{x} = 9,25$). TP30: Teambuilding stärkt das gegenseitige Vertrauen im Team ($\bar{x} = 9,33$). TP14: Teambuildings helfen neuen Mitarbeiter:innen dabei, sich schneller in ein Team einzufinden ($\bar{x} = 9,36$). TP31: Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag ($\bar{x} = 9,58$).
Online-Befragung	TP07: Durch Teambuilding erfahre ich mehr über gruppendynamische Prozesse und kann Situationen besser verstehen ($\bar{x} = 8,22$). TP27: Teambuildings fördern kommunikative Kompetenzen ($\bar{x} = 8,26$). TP14: Teambuildings helfen neuen Mitarbeiter:innen dabei, sich schneller in ein Team einzufinden ($\bar{x} = 8,34$). TP06: Teambuilding trägt zu einer besseren Zusammenarbeit im beruflichen Alltag bei ($\bar{x} = 8,47$). TP28: Teambuildings fördern soziale Kompetenz ($\bar{x} = 8,49$). TP31: Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag ($\bar{x} = 8,53$). TP04: Teambuildings helfen dabei, Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können ($\bar{x} = 8,65$).	

Tabelle 5: Überblick niedrigste Zustimmung im Fragebogenabschnitt III

	1. Messung	2. Messung
Kindergarten B	TP36: Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt ($\bar{x} = 2,60$). TP12: Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren ($\bar{x} = 3,22$). TP19: Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken ($\bar{x} = 3,60$). TP16: Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert ($\bar{x} = 3,60$). TP39: Ohne Transfer der Bedeutung einer Übung in die Berufspraxis sind Teambuilding-Maßnahmen nutzlos ($\bar{x} = 4,11$). TP23: Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß ($\bar{x} = 4,20$). TP33: Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, ist groß ($\bar{x} = 5,11$).	TP12: Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren ($\bar{x} = 1,63$). TP36: Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt ($\bar{x} = 2,10$). TP19: Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken ($\bar{x} = 3,56$). TP33: Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, ist groß. ($\bar{x} = 3,80$). TP24: Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist groß ($\bar{x} = 4,56$). TP23: Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß ($\bar{x} = 4,70$). TP05: Die Gefahr, dass sich einzelne Teammitglieder mit Aufgaben des Teambuildings überfordert fühlen, ist groß ($\bar{x} = 4,89$).
Kindergarten W	TP12: Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren ($\bar{x} = 2,42$). TP19: Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken ($\bar{x} = 3,17$). TP16: Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert ($\bar{x} = 3,36$). TP23: Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß ($\bar{x} = 4,33$). TP33: Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, ist groß ($\bar{x} = 4,83$). TP24: Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist groß ($\bar{x} = 5,08$). TP05: Die Gefahr, dass sich einzelne Teammitglieder mit Aufgaben des Teambuildings überfordert fühlen, ist groß ($\bar{x} = 5,25$).	TP12: Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren ($\bar{x} = 2,45$). TP19: Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken ($\bar{x} = 3,67$). TP16: Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert ($\bar{x} = 4,09$). TP23: Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß ($\bar{x} = 4,25$). TP24: Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist groß ($\bar{x} = 4,67$). TP36: Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt ($\bar{x} = 4,75$). TP05: Die Gefahr, dass sich einzelne Teammitglieder mit Aufgaben des Teambuildings überfordert fühlen, ist groß ($\bar{x} = 5,00$).
Online-Befragung	TP12: Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren ($\bar{x} = 2,85$). TP19: Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken ($\bar{x} = 3,13$). TP23: Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß ($\bar{x} = 3,56$). TP16: Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert ($\bar{x} = 3,58$). TP36: Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt ($\bar{x} = 3,74$). TP24: Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist groß ($\bar{x} = 5,10$). TP05: Die Gefahr, dass sich einzelne Teammitglieder mit Aufgaben des Teambuildings überfordert fühlen, ist groß ($\bar{x} = 5,23$).	

Tabelle 5 soll an dieser Stelle vorerst nur abbilden, dass unter den sieben niedrigsten Bewertungen nur negative Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen zu finden sind. Die niedrige respektive sinkende Bewertung dieser Items zeigt, dass mögliche Gefahren niedrig/sinkend eingeschätzt werden und somit der Durchführung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen nicht im Wege stehen (wenngleich sie bedacht werden müssen). Eine genaue Auswertung und Betrachtung von Tabelle 5 respektive von möglichen negativen Auswirkungen/Schwierigkeiten erfolgt im an dieses Kapitel anschließende Kapitel 6.2.

Tabelle 4 lässt zwischen den Einschätzungen der beiden Kindergärten bei Erstmessung und Messwiederholung sowie bei der Online-Umfrage einige Parallelen erkennen. Die beiden Items TP31 und TP04 scheinen bei allen fünf Messungen auf, Item TP28 bei vier der fünf Messungen. Die Kolleg:innen besser kennenzulernen und verstehen zu können (TP04) sowie die Auswirkungen von Humor und Leichtigkeit der Teambuildings für den Arbeitsalltag (TP31) sind also bei allen fünf Messungen von hohem Nutzen für die Teammitglieder. Die förderlichen Auswirkungen von Teambuildings auf die soziale Kompetenz (TP28) scheinen nur im Kindergarten B bei Ersterhebung nicht unter den ersten sieben Plätzen auf, bei den übrigen vier Erhebungen scheinen sie auf und haben somit ebenfalls große Bedeutung für die Teilnehmer:innen.

Aus Tabelle 4 wird des Weiteren ersichtlich, dass die Teammitglieder des Kindergartens W und der Online Befragung Teambuildings hohe Bedeutung zuschreiben, neuen Mitarbeiter:innen dabei zu helfen, sich in ein Team einzufinden (TP14). Im Kindergarten W erhält diese Frage bei Ersterhebung einen Mittelwert von $\bar{x} = 9,42$ (dritthöchster Rang) und bei Messwiederholung einen Mittelwert von $\bar{x} = 9,36$ (zweithöchster Rang). In der Online-Umfrage ergibt sich in der Auswertung des Items TP14 ein Mittelwert von $\bar{x} = 8,34$ (fünfhöchster Rang). Im Kindergarten B scheint dieses Item (TP14) nicht unter den ersten sieben Rängen der Mittelwerte auf. Dies könnte prinzipiell darin begründet liegen, dass im Team B im zeitlichen Verlauf der empirischen Untersuchung kein personeller Wechsel stattgefunden hat und dieser Aspekt deshalb als nicht besonders bedeutend eingeschätzt wurde. Dagegen spricht allerdings, dass es vor respektive nach der Phase der empirischen Untersuchung durchaus personelle Wechsel gab. Im Kindergarten W hingegen waren bei den drei Terminen für die empirische Untersuchen bereits neue Teamkolleg:innen anwesend, die dem Team und umgekehrt noch nicht bekannt waren, weil der offizielle Dienstantritt dieser Kolleg:innen auf ein Datum nach Ende der Untersuchung fiel. Auch diese Teammitglieder haben den Fragebogen vor/nach der Erhebung ausgefüllt.

Umgekehrt scheint das Item TP07 im Kindergarten W unter den sieben höchsten Rängen nicht auf, hingegen zu beiden Erhebungszeitpunkten im Kindergarten B und ebenfalls in der Online-

Umfrage. Ein Einblick in gruppendynamische Prozesse durch Teambuilding und ein davon abgeleitetes besseres Verstehen von Situationen im Alltag (TP07) könnte für Teammitglieder ohne diesbezügliche Vorerfahrung (Kindergarten B) somit von größerer Bedeutung als für Teammitglieder mit bereits vorhandener Erfahrung mit Teambuilding (Kindergarten W) sein.

Bei ausschließlicher Betrachtung der in Tabelle 4 aufgelisteten Ergebnisse erscheint – zumindest für die Autorin – auffällig, dass das Item TP35 bei der Online-Umfrage und im Kindergarten W unter den sieben höchst eingeschätzten Items nicht aufscheint, im Kindergarten B hingegen sowohl bei Ersterhebung ($\bar{x} = 8,56$) wie auch bei Messwiederholung ($\bar{x} = 9,40$) am höchsten bewertet wurde. Die Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen durch eine externe Person ist für das Team des Kindergartens B somit im Vergleich zu allen anderen auswählbaren Items am bedeutendsten. Ob dies darauf zurückgeführt werden kann, dass das Team B bisher weder über Teambuilding-Erfahrung mit externen noch mit internen Personen verfügt, erscheint fraglich und ist an dieser Stelle nicht beantwortbar. Mit der Betrachtung der Frage TP36 „Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt“, sowie der qualitativen Analyse der Gruppendiskussion soll die Frage nach diesbezüglichen Zusammenhängen an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen und im Idealfall beantwortet werden.

Abschließend soll mit einem erneuten Blick auf Tabelle 4 hervorgehoben werden, dass es in den Kindergärten B und W jeweils ein Item gibt, das erst bei Messwiederholung und somit nach den drei gezielt durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen unter den sieben höchst gereihten Items aufscheint. Das jeweilige Item scheint auch weder in der Online-Befragung noch im jeweils anderen Kindergarten unter den sieben höchsten Werten auf.

Im Kindergarten B ist dies das Item TP38 „Die Reflexion jeder Teambuilding-Maßnahme ist essenziell für die nachhaltige Wirkung dieser“, welches mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 9,33$ die zweithöchste Bedeutung (nach – wie schon angeführt – TP35) erhielt. Die Teammitglieder des Kindergartens B haben also nach Teilnahme an den drei durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen den Nachbesprechungen der durchgeführten Übungen große Bedeutung für die Nachhaltigkeit dieser beigemessen.

Im Kindergarten W verhält es sich mit dem Item TP29 „Teambuildings fördern Problemlösungs-Kompetenzen“ ähnlich: Auch dieses Item scheint bei keiner anderen Messung unter den sieben höchst bewerteten Items auf und wurde nach Durchführung der drei Teambuilding-Maßnahmen vom Team W schließlich durchschnittlich mit 9,17 Punkten bewertet ($\bar{x} = 9,17$). Ein positiver Aspekt von Teambuilding-Maßnahmen liegt für das Team des Kindergartens W somit in der Förderung ihrer Kompetenzen, die im Alltag hilfreich sind, um Probleme zu lösen.

Im nun folgenden **zweiten Schritt** werden die Fokusgruppeninterviews in Anlehnung an Mayring, wie unter 5.4 Analysemethoden beschrieben, im Kontext Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen betrachtet.

6.1.2 Auswertung Gruppendiskussionen zum Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen

6.1.2.1 Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen im Kindergarten B

Die ersten von den Teilnehmenden genannten Beispiele konnten der Kategorie „Gestaltung von Teammeetings“ zugeordnet werden. Hier wird die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in einer Auflockerung des Teammeetings gesehen, sowie im positiven Umstand, dass aus diesem Anlass ein gemeinsames Meeting für alle Teammitglieder stattfindet (Pädagog:innen und Assistent:innen).

Einen gewichtigen Part in der Gruppendiskussion und in der Analyse nimmt das Thema „Zusammenarbeit im Team“ ein. Gleich zu Beginn wird die Bedeutung der Teambuilding-Maßnahmen in der Bestätigung gesehen, dass man sich auf alle verlassen kann und alle zusammenhelfen:

„Und irgendwie hat es sich für mich bestätigt, dass ich mich eigentlich auf alle verlassen kann. (...) Es ist ein Team. Wir arbeiten zusammen. Wir helfen zusammen“ (Koinig 2022b: 1/11-12).

Dieser Kategorie „Zusammenarbeit im Team“ zugeordnet wurden einige Erkenntnisse, die von den Teilnehmer:innen aufgrund der Maßnahmen formuliert haben. So wurde etwa einer Teilnehmerin durch eine durchgeführte Übung bewusst, dass auch im Alltag zuerst auf die „eigene Gruppe“ geachtet wird und auch im Alltag mehr Zusammenarbeit und Kooperation vielleicht eher zum Ziel führen würde:

„Bis wir dann draufgekommen sind, wir müssen zusammen“ (Koinig 2022b: 1/34).

Ebenfalls dieser Kategorie zugeordnet wurde das Erkennen der Notwendigkeit eines achtsamen Umgangs miteinander, sowie das gegenseitige Wahrnehmen von Bedürfnissen im Zuge der Reflexionen. Zusätzlich wurde von den Teilnehmer:innen formuliert, dass das im Teambuilding erworbene Wissen voneinander auch als gegenseitige Unterstützung beispielsweise im Umgang mit Eltern genutzt werden kann.

Die Kategorie „Gegenseitiges (besseres) Kennenlernen im Team“ leitet sich von Aussagen ab, in denen die Teilnehmer:innen rückmelden, dass sie einzelne Kolleg:innen anders

eingeschätzt hätten, als diese sich in verschiedenen Übungen verhalten haben. So wurden Kolleg:innen in bestimmten Situationen und im Umgang mit Herausforderungen/Überforderung/Frustration in Übungen anders wahrgenommen als im beruflichen Alltag und neue Charaktereigenschaften an ihnen entdeckt.

Als weiterer Nutzen wurde das „Voneinander lernen im Team“ erkannt. Durch Beobachtung während der Übungen und durch die Nachbesprechungen der Übungen haben die Teammitglieder für sie neue Taktiken und Strategien kennengelernt und erkannt, dass man im Team vieles von Kolleg:innen übernehmen könnte. Zusätzlich könne man durch unterschiedliche Blickwinkel/Perspektiven voneinander profitieren:

„Und wenn man darüber nachdenkt, dann ja – das habe ich nie so gesehen“ (Koinig 2022b: 11/371).

Gleichzeitig wurde aber auch angemerkt, dass sich manche bei Übungen auch von anderen Teilnehmenden hätten mitreißen lassen und dass teilweise eine Dynamik entstand, der man sich in der Retrospektive lieber entzogen hätte. Das rückblickende Erkennen von Dynamiken, das Realisieren des eigenen Verhaltens und des Verhaltens der anderen in dergleichen Prozessen sowie das Erkennen der Möglichkeit eines bewussten Gegensteuerns im Alltag wurde als großer Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen betrachtet. Als Bezeichnung für die soeben beschriebene Kategorie wurde „Dynamiken im Team“ gewählt, und die Abgrenzung zur nächsten Kategorie „Individuum versus Gruppe/Team“ ist nicht ganz einfach, weil auch diese mit Dynamiken im Team zusammenhängt. Dennoch soll sie als eigene Kategorie angeführt werden, welche die Auseinandersetzung der Teilnehmer:innen mit den Konsequenzen für die Gruppe thematisiert, wenn etwa ein:e Teilnehmer:in eine Übung abbrechen würde. Es wurden Auswirkungen auf das restliche Team diskutiert, wenn ein Teammitglied eine Übung aus Frust nicht zu Ende bringen will oder aus gesundheitlichen Gründen nicht beenden kann. Wie geht die Gruppe damit um, wenn jemand die Übung abbricht? So wollte eine Teilnehmerin eine Übung aus Solidarität zu einer Kollegin, die gerade frustriert war, fast abbrechen, die andere Kollegin hätte sich aber Motivation gewünscht, um durchzuhalten:

„Ja und durch das, dass jeder so individuell ist, glaub ich, gibt’s immer einen der sagt ‚Bäh ich will nicht mehr‘, der andere sagt ‚Na geh komm, probieren wir’s noch‘, der dritte sagt ‚Wir schaffen das‘ oder ‚Durchhalten‘ ... und wenn sich das Rad dreht, glaub ich, dass gut ist“ (Koinig 2022b: 7/228-230).

„Ich hätte ja aufgehört wegen dir, weil du schon ... weil ich gedacht habe, dass sie nicht mehr kann“ (Koinig 2022b: 7/233).

Im weiteren Verlauf wurde verbalisiert, wie sich die einzelnen Teammitglieder gefühlt hätten, wenn jemand aus Frust aus der Übung ausgestiegen wäre („Sesselbalance“ als Übung zur Fehlerkultur in einem Team, Dauer ca. 15-20 Minuten; AK). Durch diese Übung respektive in der Nachbesprechung wurden unterschiedliche Blickwinkel transparent, und es wurde bewusst, dass eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Haltungen und Umgang mit persönlichen Grenzen im Team bisher kaum stattgefunden hatte.

„Hmmm.... Prinzipiell ist es ja schon ... wenn jemand Grenzen zeigt, nicht?“ (Koinig 2022b: 9/279).

Diese und ähnliche Fragen wurden diskutiert, aber es wurde vorerst keine Lösung gefunden. Es wurde aber erstmals intensiv darüber nachgedacht und diskutiert, somit kann die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in der Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gruppe/Team respektive als Initiation für Auseinandersetzungen von Problematiken im Alltag gesehen werden.

Eine weitere Kategorie wurde für „Persönliche Lernerfolge/Aha-Erlebnisse“ kreiert, weil auch hierfür einige Beispiele genannt wurden. In diesem Zusammenhang wurde von den Teilnehmenden rückgemeldet, dass sie zum Teil während der Übungen oder in den Nachbesprechungen über ihr eigenes Verhalten und ihren Umgang mit Herausforderungen erstaunt waren. Hier wurde schließlich geschlussfolgert, dass eigene Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Grenzen im Team kommuniziert werden müssen, um implizite Annahmen und Missverständnisse zu reduzieren.

Unter „Sonstige Erkenntnissen“ wurden Erkenntnisse subsumiert, welche keiner der bereits kreierten Kategorie zugeordnet werden konnten. Diese erstrecken sich von der Erkenntnis, dass das Team lernfähig ist sowie eine Stütze im Alltag sein kann, bis zur Erkenntnis, dass die Vielfalt an unterschiedlichen Charaktereigenschaften/Persönlichkeiten für die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben nützlich sein kann.

Weitere Rückmeldungen zum Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen wurden unter „Sonstiger Nutzen“ zusammengefasst und beziehen sich allgemein auf Bewusstwerdungsprozesse durch die anschließende Reflexion, auf den möglichen Transfer in den beruflichen Alltag, sowie darauf, dass die Teambuilding-Maßnahmen als gute Übung für den beruflichen Alltag betrachtet werden.

Nach diesem relativ offenen Frageprozess wurden an das Team des Kindergartens B noch folgende gezielte Fragen gestellt, welche zugleich auch die Bezeichnung der Kategorien bilden:

In den Antworten auf die Frage nach der „Bedeutung der Nachbesprechungen“ zeigt sich die intensivste und differenzierteste Auseinandersetzung der Teilnehmenden im Kindergarten B. Hier wird von „sehr wichtig“ und sogar „am wichtigsten“ gesprochen, die Möglichkeit zum Austausch und Abgleich sowie zur gemeinsamen Verarbeitung von Eindrücken und des Erlebten wird angeführt, zum Teil, um Offenes klären, nachfragen und gegebenenfalls Missverständnissen vorbeugen zu können. Die Teilnehmer:innen betrachten die Nachbesprechungen als zugehörigen Teil zur Teambuilding-Maßnahme, weil gerade durch die gemeinsame Reflexion neue Perspektiven aufgezeigt werden und ein Transfer in den Alltag stattfinden kann. Speziell genannt wird, dass sich durch die Art und Weise der (offenen, achtsamen; AK) Kommunikation in den Nachbesprechungen auch die Kommunikation im Alltag verändert.

Etwas knapper, aber gleichermaßen ernsthaft wurden die Fragen zu möglichen „Auswirkungen auf Professionalität“ und möglichen „Auswirkungen auf die Qualität eines Kindergartens“ von gezielten Teambuilding-Maßnahmen diskutiert. Auch hier wird erneut darauf hingewiesen, dass es für Auswirkungen auf Professionalität eine „gute Reflexion“ der durchgeführten Maßnahmen bedarf, dann aber Erkenntnisse ins pädagogische Handeln übernommen werden und dadurch zur Professionalität beitragen. Darüber hinaus wird sich darauf verständigt, dass umso mehr Entwicklung stattfindet, je reflektierter und transparenter gearbeitet wird und jedes Teammitglied in seiner Persönlichkeit von Teambuilding-Maßnahmen profitiert. Dies wirke sich wiederum auf die Zusammenarbeit mit Eltern und vor allem insofern auf die Kinder aus, dass sie durch gute Zusammenarbeit im Team Sicherheit erfahren und von der Vorbildwirkung der Teammitglieder profitieren.

Auswirkungen auf die Qualität eines Kindergartens sehen die Teammitglieder des Kindergartens B durch Veränderungen in der Kommunikation, den Austausch, einen besseren Informationsfluss sowie durch das gegenseitige bessere Kennenlernen in unterschiedlichen Situationen (Übungen; AK). Zusätzlich wirken sich laut Teilnehmer:innen der Transfer der Übungen in die Praxis sowie die zusätzlichen Blickwinkel auf die Qualität des Kindergartens aus.

Ergänzend zu den Fragen zum Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen wurde die Frage gestellt, von welchen Faktoren der Erfolg dieser beeinflusst wird. Die breit gefächerten und mitunter intensiv diskutierten Antworten wurden in der Kategorie „Erfolgsfaktoren Teambuilding“ zusammengefasst. Einigkeit bestand bei den Faktoren der freiwilligen Teilnahme, dem Grund/Anlass für die Teambuilding-Maßnahme und der Auswahl passender Übungen. Der persönliche Nutzen einzelner Übungen hänge auch davon ab, wie sehr man von einer Übung individuell berührt wird. Des Weiteren scheint der Erfolg von Teambuilding-Maßnahmen beachtlich von der Person abhängig zu sein, die die Teambuilding-Maßnahme

leitet. In dieser Gruppendiskussion wurde die Durchführung von Teambuildings durch externe Personen einstimmig als notwendig erachtet, wobei auch die Sympathie zu dieser Person eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. Intensiv diskutiert wurden die Rolle und Funktion der Leitung eines Teams bei Teambuilding-Maßnahmen, sowie Vor- und Nachteile, wenn die Leitung des Kindergartens – einerseits Teammitglied, gleichzeitig hierarchisch vorgesetzt – an-/abwesend ist, an den Übungen teilnimmt oder nicht teilnimmt und wen die Anwesenheit der Leitung beeinflusst hat. Hierfür scheinen die Persönlichkeit der Leitung (aber wohl auch die einzelnen Teammitglieder; AK) sowie die Zusammenarbeit und das Vertrauensverhältnis zwischen Leitung und Team besonders maßgebend zu sein (vgl. Koinig 2022b: 15/525-18/624).

Zusammenfassend können im Kindergarten B die folgenden manifesten Kategorien/Themen festgehalten werden:

- Gestaltung von Teammeetings
- Zusammenarbeit im Team
- Gegenseitiges (besseres) Kennenlernen im Team
- Voneinander Lernen im Team
- Dynamiken im Team
- Individuum versus Gruppe/Team
- Persönliche Lernerfolge/Aha-Erlebnisse
- Sonstige Erkenntnisse
- Sonstiger Nutzen
- Bedeutung der Nachbesprechungen
- Auswirkungen auf Professionalität
- Auswirkungen auf Qualität
- Erfolgsfaktoren Teambuilding-Maßnahmen

Anhand der Analyse lässt sich vermuten, dass die Teammitglieder des Kindergartens B tendenziell über wenig Vorerfahrung mit Reflexion und Selbstreflexion verfügen. Auf die einleitende allgemeine Frage nach dem Nutzen der durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen für die Teilnehmenden musste die Forscherin bereits nach ziemlich genau einer Minute das erste Mal nachfragen, ob den Teilnehmer:innen nicht doch noch etwas einfällt. Die Diskussion gestaltete sich anfangs eher oberflächlich, bezog sich hauptsächlich auf gegenseitiges Helfen und verlief sich sehr schnell in Gelächter, sodass tiefere Auseinandersetzungen mit Themen kaum stattfanden. Im Verlauf der etwa einstündigen Gruppendiskussion wurde aber speziell ab der Frage zu den Nachbesprechungen eine

deutliche Veränderung erkennbar. Themen wurden ab diesem Zeitpunkt zunehmend ernst, intensiv und detailliert behandelt sowie unterschiedliche Blickwinkel diskutiert.

Neben den manifesten Inhalten lassen sich in der Gruppendiskussion im Kindergarten B aufgrund von Widersprüchen und Irritationen in der Auswertung auch unausgesprochene Konflikte sowie latente Sinnstrukturen vermuten. Zum einen scheint es viel Unausgesprochenes in der Zusammenarbeit zwischen Leitung und Team zu geben. Zum anderen wird beispielsweise zu Beginn der Gruppendiskussion besonders oft die gute, konfliktfreie Zusammenarbeit und aufrichtige Kommunikation im Team betont, gleichzeitig stellt sich gegen Ende der Diskussion heraus, dass es manchen Teammitgliedern aus unterschiedlichen Gründen besonders bei Kolleg:innen schwer fällt, unangenehme Themen anzusprechen. Aufgrund der weit fortgeschrittenen Zeit konnte in der Gruppendiskussion leider nicht mehr darauf eingegangen werden. Irritationen wurden in der Auswertung in einer eigenen Spalte angemerkt. Auf eine Analyse von latenten Sinnstrukturen muss in der vorliegenden Arbeit jedoch verzichtet werden.

6.1.2.2 Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen im Kindergarten W

Für den Kindergarten W scheinen Teambuilding-Maßnahmen für die Gestaltung von Teammeetings keine Rolle zu spielen, weshalb diese Kategorie auch nicht angeführt wird. Indes wurde aufgrund zahlreicher Wortmeldungen die Kategorie „Abstand vom Alltag“ gebildet, wobei sich besagter Abstand vorrangig auf Erwartungen, Anforderungen, Leistungsdruck und den Anspruch auf stetig professionelles Agieren im beruflichen Alltag bezieht. So formuliert eine Teilnehmerin beispielsweise:

„Und es ist dann halt auch nicht so streng wie im Alltag, so ‚Oh Gott ... und was muss ich machen? Und das und hier und da‘, sondern du bist dann wirklich nur so auf das fokussiert ...und du hast Spaß (...).“ (Koinig 2022w: 1/36-37).

Weiteren Nutzen sahen die Teilnehmenden (dieser Kategorie zugeordnet) in der Entspannung, der Leichtigkeit, dem Genießen, Einlassen können und im Spaß, im Humor und vor allem im gemeinsamen Lachen bei der Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen, was laut Diskussion zusätzlich auch wieder Motivation für den Alltag bringt. Speziell das authentisch sein Können und dass es wichtig ist, dass die Übungen lustbetont waren, wurde mehrfach positiv angemerkt.

Andere Äußerungen der Teilnehmenden beziehen sich wie auch bereits im Kindergarten B auf ein besseres respektive erstes Kennenlernen von Kolleg:innen sowie auf die Zusammenarbeit im Team und können somit den Kategorien „Zusammenarbeit im Team“ und „Gegenseitiges

(besseres) Kennenlernen im Team“ zugeordnet werden, auch wenn Inhalte der beiden Kategorien zum Teil ineinandergreifen.

Bezogen auf „Zusammenarbeit im Team“ wurden zwei verschiedene Perspektiven erkennbar. Einerseits machen Teambuilding-Maßnahmen Rückkopplungen im Alltag auf Übungen im Teambuilding und eigene Erkenntnisse sowie Charaktereigenschaften von Kolleg:innen möglich und nutzbar, andererseits können während einer Teambuilding-Maßnahme hilfreiche Schlüsse für die Zusammenarbeit in der Praxis angestellt werden. So reflektiert etwa eine Teilnehmende:

„Ich muss mich auch dem Tempo der anderen anpassen (...). Ich bin zwar mitgekommen (bei der Übung; AK), aber ich habe einfach gemerkt, dass jetzt andere nicht so schnell sind ... und dass auch ein bissl im Alltag so ... ich bin jetzt weiter und schneller und keine Ahnung was, aber ... Passt das eigentlich für alle anderen auch?“ (Koinig 2022w: 3/103-106).

Eine andere Teilnehmerin merkt an:

„Und am schönsten ist, dass es (die Übung; AK) uns halt ein bisschen zusammenschweißt. Vor allem, weil halt auch einige neu sind und ...“ (Koinig 2022w: 2/47-48).

Eine gelingende Zusammenarbeit im Team sowie das Kennenlernen und Integrieren von neuen Kolleg:innen ins Team (Onboarding) scheint einen großen Stellenwert im Kindergarten W einzunehmen, und gezielte Teambuilding-Maßnahmen werden dafür als nützlich erachtet.

Ein zusätzlicher Nutzen wird darin gesehen, dass ein Teambuilding etwa in herausfordernden Zeiten auch aufzeigen kann, wie gut die Zusammenarbeit im Team funktionieren kann (vgl. Koinig 2022w: 4/119-121).

Wie bereits bei „Zusammenarbeit im Team“ kurz angeführt, spielt Onboarding auch in der Kategorie „Gegenseitiges (besseres) Kennenlernen im Team“ eine wichtige Rolle. Auch hier werden zwei verschiedene Perspektiven angeführt und reflektiert, nämlich dass die neuen Mitarbeiter:innen durch die drei Teambuilding-Maßnahmen das Team kennenlernen konnten, aber auch umgekehrt das Team die Möglichkeit hatte, die neuen Kolleg:innen ein wenig kennenzulernen. Dies begünstigt die Zusammenarbeit im Team von Anfang an, weil das Kennenlernen in einer nicht alltagstypischen Situation, nicht neben den Verpflichtungen des Alltags, sondern in lustvoller Atmosphäre und doch sehr komprimiert und intensiv stattgefunden hat – Man hat bereits gemeinsam Aufgaben gemeistert. Positiv hervorgehoben wurde zudem, dass durch das gemeinsame Bewältigen von Aufgaben im Teambuilding auch besser eingeschätzt werden kann, was neuen Mitarbeiter:innen gleich von Beginn an zugetraut werden kann und inwiefern bestehende Teammitglieder und die Leitung die neuen

Mitarbeiter:innen unterstützen können. Im folgenden Transkript-Auszug wird dies besonders deutlich:

„(...) Beim ersten Teambuilding (...), da habe ich dich ja auch noch nicht gekannt, ja ... war ich so überrascht, als du dann wirklich gleich mal den Ton angegeben hast. Für mich war dann klar: Okay, ja, die steht in der Gruppe und die kann (...) dann hab ich gewusst, ich kann dir schon einiges zutrauen. Also das war auch eine Erkenntnis, die hätte ich wahrscheinlich erst über die Wochen gesammelt, während ich dich arbeiten gesehen hätte“ (Koinig 2022w: 5/160-166).

Die Kategorie „Voneinander Lernen im Team“ wird in der Analyse des Kindergartens W nicht gesondert angeführt. Es werden in dieser Gruppendiskussion zwar auch Beispiele für voneinander Lernen als positive Aspekte hervorgehoben, diese wurden aber in anderen Kategorien inkludiert, weil sie auch in diesem Rahmen genannt wurden und nicht wie im Kindergarten B ein besonderes Aha-Erlebnis darstellten. Ähnlich verhält es sich mit den Kategorien „Dynamiken im Team“ sowie „Individuum versus Gruppe/Team“, die in der Analyse des Kindergartens B eine Rolle spielen. Diese waren zwar auch Teil der Diskussion im Kindergarten W, stellten aber eher die Grundlage für abgeleiteten Nutzen etwa in der Zusammenarbeit im Team oder für persönliche Lernerfolge dar, welche dann intensiver besprochen wurden.

Bezogen auf „Persönliche Lernerfolge/Aha-Erlebnisse“ wurde der Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen in der Erkenntnis gesehen, dass man sich in bestimmten Situationen so verhält, wie man auch angenommen hätte, manchmal aber auch anders, sowie in einer bewussteren Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung. Die Erkenntnis, dass es manchen Teammitgliedern nicht leichtfällt, um Hilfe zu bitten, die Erfahrung, dass aber alle um Hilfe gebeten werden können und das oft auch sinnvoll ist, wurde ebenfalls als persönlicher Nutzen der Teambuildings betrachtet. Das eigene Verhalten bei Frustration und der Umgang mit Frustration waren für manche Teilnehmer:innen aufschlussreich, und das Finden von für sich passenden Problemlösungsstrategien hat ebenfalls zu einigen Erkenntnissen geführt. Auch dass es nicht verwerflich ist, Fehler zu machen, es aber wichtiger ist, wie mit Fehlern umgegangen wird, stellte eine spezielle Erkenntnis dar. Insgesamt haben die Teambuilding-Maßnahmen dazu angeregt, über sich und sein Verhalten nachzudenken, und eine Teilnehmerin verbalisiert beispielsweise:

„Da hat man dann auch irgendwie so eine Erkenntnis über sich selber dann auch ... So ‚Ach ja stimmt, deswegen!‘“ (Koinig 2022w: 2/44-45).

Unter „Sonstiger Nutzen“ wurden ganz allgemein der Austausch mit Kolleg:innen, positive Gefühle während der Übung und der generelle Nutzen für ein gutes Teamklima zusammengefasst.

Ebenso wie im Kindergarten B wurde auch im Kindergarten W speziell nach der Bedeutung der Nachbesprechungen, der Auswirkungen auf Professionalität und Qualität sowie nach beeinflussenden Faktoren für den Erfolg von Teambuilding-Maßnahmen gefragt.

Bei der „Bedeutung der Nachbesprechungen“ spielte der gemeinsame Austausch eine wichtige Rolle. Das gemeinsame Reflektieren wurde als hilfreich genannt, um den Blick weiter zu öffnen, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, neue Inputs zu erhalten und voneinander lernen zu können. Dadurch würden zusätzlich wieder neue Lernprozesse angeregt werden. Ebenso würde das Verbindende im Team durch die Nachbesprechungen in den Fokus gerückt werden. Besonderen Stellenwert scheinen die Transfermöglichkeiten in den Alltag zu haben, denn es wurden zahlreiche Beispiele dafür genannt, welche Erkenntnisse aus den Nachbesprechungen in den Alltag transferiert und berücksichtigt werden sollten. Dazu zählte etwa das Vorhaben, auch im Alltag jemanden zum gemeinsamen Reflektieren zu suchen, weil dies wie soeben angeführt als gewinnbringender betrachtet wurde als alleine zu reflektieren. Des Weiteren wurden gegenseitige Achtsamkeit und Rücksichtnahme im Team, der Perspektivenwechsel, die Notwendigkeit von Empathie, im stressigen Alltag eine Pause zu nehmen und zu reflektieren und einiges mehr als Beispiele genannt, welche aufgrund der Nachbesprechungen in der Praxis umgesetzt werden sollen. Zusammenfassend kann folgende Transkript-Passage als Beispiel angeführt werden:

„Ich finde es auch immer spannend, dann das Ganze zu verknüpfen, was es eigentlich ... wie die Zusammenhänge sind mit dem Alltag dann. Also da gab's für mich dann diese Aha-Erlebnisse“ (Koinig 2022w: 2/42-43).

Die Diskussion auf die Frage nach „Auswirkungen auf Professionalität“ kann insofern zusammengefasst werden, dass diese durch die gemeinsame Reflexion und alle in diesem Kontext genannten Beispiele gegeben sind. Des Weiteren verständigten sich die Teilnehmenden darauf, dass eine Teambuilding-Maßnahme eine weiterbildende Maßnahme darstellt und sich somit auf Weiterbildung und Bildung der Teilnehmenden und dadurch auf die Professionalität in der Arbeit auswirkt, insofern Übungen auch zu Erkenntnissen führen. Nicht ausreichend sei allein der Wohlfühl-Aspekt, der genannt und diskutiert wurde, auch wenn sich dieser auf die Atmosphäre und die Zusammenarbeit im Team, auf Sicherheit, ruhige und vielleicht auch professionelle Ausstrahlung auswirke. Auf ein professionelles Handeln im Alltag kann aufgrund des Wohlfühl-Aspektes allein nicht geschlossen werden:

„Ich bin mir nicht sicher (...) das hat natürlich etwas damit zu tun, wie stehe ich in der Gruppe und wie professionell kann ich agieren. Ahm ... Ob's die Professionalität beeinflusst? Vielleicht in dieser Art und Weise. Aber da gehört noch wesentlich mehr dazu als nur Teambuilding. Aber es wird ... Ich glaube, wenn dieser eine Satz, der ... oder wenn jeder nur eine Erkenntnis hatte, die er sich dann immer mal wieder im Alltag in Erinnerung rufen kann, dann beeinflusst das ja ein Stück weit die Professionalität“ (Koinig 2022w: 6/220-226).

Die Stimmung im Team scheint sich allerdings sehr wohl auf die „Qualität eines Kindergartens“ auszuwirken respektive kann gutes Arbeiten durch Krisen im Team verhindert werden. Als relevanter Faktor ist hier die regelmäßige Durchführung von Teambuildings anzuführen, die diskutiert und aufgrund fehlender Besprechungszeit-Ressourcen beziehungsweise zu vieler Besprechungs-Themen in Relation zu zeitlichen Ressourcen im vierteljährlichen Rhythmus als sinnvoll gesehen wird, um sich positiv auf die Qualität eines Kindergartens auswirken zu können.

Auch im Fall W wurde erfragt, wovon der Erfolg von gezielten Teambuilding-Maßnahmen beeinflusst wird („Erfolgsfaktoren Teambuilding“). Hier kann zusammengefasst werden, dass der Erfolg stark von der Auswahl der Übung abhängt, die lustbetont, abwechslungsreich und individuell auf das Team abgestimmt sein sollte. Ein Spannungsbogen sowie ein Überraschungsmoment erweisen sich zusätzlich als gewinnbringend, und ein Praxisbezug sowie Transfer-Möglichkeiten scheinen für die Teilnehmenden als äußerst bedeutsam. Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die Methode selbst respektive der Aufbau/Ablauf der Teambuilding-Maßnahme relevant ist und die Besprechung erst im Anschluss an die Übung als sehr angenehm empfunden wird. Auf diese Weise können sich die Teilnehmenden auf die Übung einlassen und im Anschluss selbst Schlüsse daraus ziehen, reflektieren und Erkenntnisse gewinnen. Umgekehrt würde die Übung respektive ein Thema theoretisch erklärt werden und eine Übung nur zur Veranschaulichung dienen. Als Beispiele für diese Thematik sollen folgende drei kurze Transkript-Ausschnitte angeführt werden:

„Mir hat vor allem gefallen, dass es lustbetont war. Weil ich kenne auch Teambuildings in anderen Settings (...), wo es manchmal wirklich so anstrengend ist und ‚Wie stehen wir zueinander?‘ und es wird so ein Gefühls.... aufgebaut“ (Koinig 2022w: 2/54-56).

„Das ist dann wie in der Schule“ (Koinig 2022w: 2/59).

„...und das wird dann manchmal ‚too much‘ (...)“ (Koinig 2022w: 2/60).

Die Rolle der Leitung und der Aspekt, von wem die Teambuilding-Maßnahme durchgeführt werden soll, wurden im Kindergarten W in der gesamten Diskussion nicht erwähnt und schien nicht relevant. Aufgrund der Tatsache, dass diese Faktoren im Kindergarten B bedeutsame zu

sein schienen, wurde von der Forscherin für einen etwaigen späteren Vergleich im Kindergarten W gezielt danach gefragt. Die Teilnehmenden schienen ob der Frage etwas verwundert zu sein und tauschten sich über ihre Gedanken, die ihnen in den Sinn kamen, gemeinsam aus. Insgesamt wird tendenziell die Durchführung durch eine externe Person bevorzugt, weil diese den Teilnehmenden unvoreingenommener begegnet und keine Erwartungen an einzelne Teilnehmer:innen hat. Für eine kurze Übung etwa während eines Teammeetings muss wiederum keine externe Person extra herangezogen werden, diese kann auch von der Leitung angeleitet werden. Relevante Aspekte hierfür scheinen das Setting, die Auswahl der Übung, die Persönlichkeit der Leitung, die Zusammenarbeit sowie das Vertrauen zwischen Leitung und Team zu sein. Deckungsgleich dazu scheinen auch die Aspekte für die Teilnahme der Leitung an der Übung sowie die An- oder Abwesenheit der Leitung bei den Übungen zu sein. Des Weiteren ist die Persönlichkeit der Teammitglieder von Bedeutung und ob diese sich generell unwohl fühlen, wenn ihr Verhalten von jemandem beobachtet wird. Insgesamt scheint der Wunsch nach einer externen Anleitung von Teambuilding-Maßnahmen unabhängig vom Verhältnis zwischen Team und Leitung zu bestehen, das Erleben der Leitung als Teilnehmer:in oder Beobachter:in bei Teambuilding-Maßnahmen scheint zum Teil von der eigenen Persönlichkeit, zum Teil von der Übung abhängig und noch viel stärker vom Vertrauensverhältnis zwischen Team und Leitung geprägt zu sein. So kann die Anwesenheit der Leitung als unangenehm empfunden werden, aber auch als Sicherheit und als Ressource für Feedback dienen, wie dies zum Teil im Kindergarten W betrachtet wurde:

„But I think also, it creates a very safe atmosphere, when she (die Leitung; AK) is a little bit out and we are doing. So I have someone who could protect or give me support when I'm not in here and I ... like ... it's always nice to have the feeling, that someone is behind, who is experienced (...)" (Koinig 2022w: 9/356-358).

„(...) Ich fand es immer spannend zu hören, was sie (die Leitung; AK) von außen her gesehen hat, was sie beobachtet. Das war immer spannend zu hören“ (Koinig 2022w: 7/264-265).

Zusammenfassend können im Kindergarten W die folgenden manifesten Kategorien/Themen festgehalten werden:

- Abstand vom Alltag
- Zusammenarbeit im Team
- Gegenseitiges (besseres) Kennenlernen im Team
- Persönliche Lernerfolge/Aha-Erlebnisse
- Sonstiger Nutzen
- Bedeutung der Nachbesprechungen

- Auswirkungen auf Professionalität
- Auswirkungen auf Qualität
- Erfolgsfaktoren Teambuilding-Maßnahmen

Anhand der Analyse kann vermutet werden, dass die Teammitglieder des Kindergartens W bereits Übung darin haben, sich selbst, andere und Prozesse zu beobachten und zu reflektieren. Dies zeigte sich in einer entspannt humorvollen und dennoch äußerst fokussierten, differenzierten, produktiven Reflexion und der Fähigkeit zu abstrahieren, sowie eine Meta-Perspektive einzunehmen. Es wurden sehr schnell Verknüpfungen mit der Praxis angestellt, und sogar der Aufbau der Übungen und die Methode selbst wurden reflektiert. Die offene, achtsame und wertschätzende Art der Kommunikation lässt auf ein starkes Vertrauensverhältnis unter den Teammitgliedern sowie zwischen Team und Leitung schließen, welches sich auch in der Diskussion rund um die Teilnahme der Leitung an Teambuilding-Maßnahmen widerspiegelt. Überlegungen zu Verbesserungspotential waren stark auf das eigene Verhalten ausgerichtet, Vorwürfe, Widersprüche oder Untertöne konnten nicht erkannt werden.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass vor allem der Abstand vom herausfordernden Alltag, die spürbare Leichtigkeit in den Übungen, die lustvollen gemeinsamen Erlebnisse, effizientes Onboarding sowie allgemein ein besseres Kennenlernen im Team, die hilfreichen Erkenntnisse (Nachbesprechungen) für die berufliche Praxis, aber auch auf persönlicher Ebene für die Teilnehmenden des Kindergartens W den größten Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen darstellen. Ein bereits aufgebautes Vertrauensverhältnis sowie eine gelebte achtsame, offene Kommunikation respektive Umgangs-/Teamkultur, welche ebenfalls durch gezielte Teambuilding-Maßnahmen geübt werden kann, scheint alle anderen positiven Aspekte besonders zu begünstigen.

6.1.3 Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Veränderungen im zeitlichen Verlauf

Der **dritte Schritt** stellt einen besonders bedeutenden Schritt dar, weil er sich auf ein Kerninteresse der vorliegenden Untersuchung bezieht, indem danach gefragt wird, ob respektive welche Zusammenhänge und Unterschiede sich zwischen den Einschätzungen der beiden Kindergärten und im zeitlichen Verlauf erkennen lassen. In der Herausarbeitung dieses Aspektes sollen zuerst die Analysen der beiden Gruppendiskussionen gemeinsam betrachtet und ein Vergleich angestellt werden. Daraufgehend soll die Fragebogeneinschätzung der

beiden Kindergärten bei Ersterhebung und Messwiederholung auf Unterschiede im zeitlichen Verlauf analysiert werden, bevor die Ergebnisse abschließend gemeinsam betrachtet werden.

6.1.3.1 Zusammenschau Kindergarten B und Kindergarten W (qualitative Analyse)

Werden nun die qualitativen Analysen des Kindergartens B und des Kindergartens W gemeinsam betrachtet, so soll zuerst in Erinnerung gerufen werden, dass laut Angaben der Leitungen die Teammitglieder des Kindergartens B keine Erfahrung mit gezielten Teambuilding-Maßnahmen hatten und die Teammitglieder des Kindergartens W über Erfahrung mit Team-Aktivitäten ohne Nachbesprechungen verfügen. Anhand der Herausarbeitung der einzelnen Kategorien für die Nutzeneinschätzung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen wurde deutlich, dass es sowohl Unterschiede wie auch Übereinstimmungen zwischen den beiden Kindergärten gibt.

So besteht große Übereinstimmung im Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen für das bessere Kennenlernen sowie eine bessere Zusammenarbeit im Team. Eine gute Zusammenarbeit wird nicht als selbstverständlich betrachtet, und ein besseres Einschätzen der Kolleg:innen in Bezug auf Charaktereigenschaften, Umgang mit Herausforderungen, Gedanken zu verschiedenen Situationen sowie ein Kommunizieren von eigenen Gedanken und Gefühlen wird als hilfreich für die alltägliche Zusammenarbeit erachtet. Im Team W wurde zusätzlich der Nutzen von Teambuilding im Sinne von Onboarding erkennbar, wodurch ein rascheres, angenehmeres, effektiveres gegenseitiges Kennenlernen ermöglicht wird. Übereinstimmung gibt es auch in möglichen Auswirkungen auf persönliche Lernerfolge und Aha-Erlebnisse, wobei das Staunen über sich selbst im Kindergarten B größer und die Selbstreflexion im Kindergarten W differenzierter war. Der Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen als Abwechslung und Auflockerung bei Teammeetings wurde nur vom Team B genannt, was darin begründet liegen könnte, dass das Team W Vorerfahrungen mit Team-Aktivitäten hat und davon ausgegangen werden kann, dass Teammeetings insgesamt abwechslungsreich gestaltet werden. Wiederum ausschließlich von Team W wurde wiederholt der Aspekt angemerkt, bei Teambuilding-Maßnahmen Abstand vom Alltag zu erlangen sowie sich lustbetont nur auf eine Sache konzentrieren und sich intensiv darauf einlassen zu können, was auf einen herausfordernden Alltag mit hohem Anspruch an professionelles Verhalten und Handeln schließen lassen könnte.

Der gegenseitige Austausch und das gemeinsame Reflektieren, welche im Zentrum der Nachbesprechungen standen, wurden gleichermaßen als außerordentlich wichtig eingeschätzt, wobei anzumerken ist, dass keines der beiden Teams über Erfahrung mit der praktizierten Form des Reflektierens von Teambuilding-Maßnahmen verfügt. Dies könnte

darauf hinweisen, dass Team-Aktivitäten durchaus positiv erlebt werden, die anschließende Nachbesprechung aber relevant für den nachhaltigen Nutzen ist und eine Team-Aktivität erst zu einer gezielten, nachhaltigen Teambuilding-Maßnahme werden lässt. Auch für eine positive Auswirkung auf die Professionalität scheint die anschließende Nachbesprechung der Teambuilding-Maßnahmen für beide Teams gleichermaßen als ausschlaggebend betrachtet zu werden.

Neben den genannten Übereinstimmungen und Unterschieden lassen sich zwischen den beiden Kindergärten allerdings Unterschiede vermuten respektive beobachten, die sich auf die Art und Weise der Gesprächsführung und möglicherweise auf latente Sinnstrukturen beziehen. Da diese nicht im Fokus der Betrachtung liegen, aber durchaus relevant zu sein scheinen, sollen sie zumindest kurz thematisiert werden.

So gestalten sich beispielsweise die Antworten auf die erste allgemeine Frage zum Nutzen der durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen im Kindergarten W sehr differenziert und umfangreich, in Kindergarten B eher knapp und oberflächlich. Insgesamt beschränkt sich die Nachbesprechung im Kindergarten B häufig auf eine Wortmeldung und viel Bestätigung der Kolleg:innen sowie viel Blödelei kombiniert mit Sarkasmus, Ironie und Untertönen. Ein Nachfragen respektive Rückführen zum Thema durch die Forscherin ist wiederholt notwendig. Bringt ein:e Teilnehmer:in einen kritischen Aspekt ein, wird in einer ersten Reaktion häufig darauf hingewiesen, dass die Teammitglieder einander eh helfen, das ja der Auftrag gewesen sei oder dieses Verhalten sicher normal sei. Im Gegensatz zum Kindergarten W, in welchem viele verschiedene Aspekte eingebracht werden, gestaltet sich eine kritische und bereichernde Reflexion des eigenen Verhaltens im Kindergarten B am Anfang der Gruppendiskussion aus Sicht der Forscherin als schwierig. Umso erstaunlicher entwickelt sich der Verlauf der Diskussion ab der Frage zur Relevanz der Nachbesprechung. Von hier an werden die Diskussionen intensiver, fokussierter, tiefsinniger, gegenseitig bereichernder und insgesamt gewinnbringender. Insgesamt scheint der Kindergarten W von Anfang an sehr rasch breitgefächert Aspekte zu bedenken, wie etwa erste Überlegungen zu Transfermöglichkeiten in die Praxis nach ca. drei Minuten der Gruppendiskussion, Überlegungen zur Methodik der Übungen und Beachtung von motivationalen Aspekten. Die Überlegungen in der Gruppendiskussion B scheinen sich vorerst noch auf eher triviale Aspekte zu beziehen (einander im Alltag zu helfen, wenn man Zeit hat), überraschen aber wie bereits erwähnt im Verlauf der Diskussion. Es drängt sich die Vermutung auf, dass die Gruppendiskussion B einerseits von fehlenden Vorerfahrungen und andererseits von einem latenten Thema beeinflusst wird. Durch den Verlauf der Gruppendiskussion kann aber angenommen werden, dass das Team von regelmäßigen, gemeinsamen, angeleiteten Reflexionen sehr profitieren könnte.

6.1.3.2 Veränderungen im zeitlichen Verlauf (quantitative Analyse der Fragebögen)

Bezugnehmend auf die Ableitung der qualitativen Analyse, dass besonders das Team B (ohne Vorerfahrungen) von regelmäßigen Teambuilding-Maßnahmen inklusive Nachbesprechungen profitieren könnte, sollen die Fragebögen der beiden Kindergärten miteinander und im zeitlichen Verlauf verglichen und die folgenden Hypothesen geprüft werden:

Nullhypothese (H0): *Es gibt in der Einschätzung der Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen zwischen den beiden Kindergärten B und W im zeitlichen Verlauf keinen Unterschied.*

Gerichtete Hypothese (H1): *Die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen verändert sich im Kindergarten B (ohne Vorerfahrung) im zeitlichen Verlauf stärker als im Kindergarten W.*

Wie unter 5.4.2 Quantitative Analysemethoden detailliert beschrieben, wurden alle nicht verwertbaren Fragebögen eliminiert (z.B. nur ein Fragebogen vorhanden und somit keine Messwiederholung möglich), die Daten aller verwertbaren analogen Fragebögen wurden digitalisiert und Datensätze mittels multipler Imputation ergänzt, sodass eine Linear Mixed Model Analyse (LMM) angewendet werden konnte. Die bereinigte Stichprobe beläuft sich für den Kindergarten B auf zehn Fälle ($n = 10$) und für den Kindergarten W auf zwölf Fälle ($n = 12$). Die Reliabilität wurde bei den ursprünglich analogen Fragebögen für die Variablen „Bedeutung“, „Erfahrung mit Teambuilding“ und „Professionalität“ getrennt nach Imputationsdatensätzen und Messzeitpunkten (vorher/nachher) mittels Cronbachs Alpha getestet. Die Skalen für „Bedeutung“, „Erfahrung mit Teambuilding“ und „Professionalität“ sind reliabel. Alle Werte von Cronbachs Alpha für die 26 Items, die die „Bedeutung“ messen, liegen bei mindestens 0,945. Alle Werte von Cronbachs Alpha für die sechs Items, die die „Erfahrung mit Teambuilding“ messen, liegen bei mindestens 0,859. Alle Werte von Cronbachs Alpha für die acht Items, die die „Professionalität“ messen, liegen bei mindestens 0,839.

Die Linear Mixed Model Analyse in Tabelle 6 zeigt bei Zeit*Bundesland eine stark signifikante Interaktion ($p = 0,002$). Auch der Effekt der Zeit weist ein signifikantes Ergebnis auf ($p \leq 0,001$), da aber die Veränderung der Einschätzung der beiden Kindergärten mit/ohne Vorerfahrung im zeitlichen Verlauf im Interesse der Forschung steht, soll dieses Ergebnis näher betrachtet werden. Aufgrund des Ergebnisses der Linear Mixed Model Analyse zeigt sich in der untersuchten Stichprobe eine signifikante Interaktion, wodurch aufgezeigt wird, dass sich die Einschätzungen der beiden Bundesländer respektive der beiden Kindergärten B und W (mit/ohne Teambuilding-Vorerfahrung) über die Zeit hinweg signifikant unterschiedlich verhalten und die Nullhypothese (H0) somit zu verwerfen ist.

Tabelle 6: Linear Mixed Model Analyse (LMM) mit signifikantem Ergebnis bei Interaktion Zeit*Bundesland ($p = 0,002$)

Schätzungen fester Parameter ^a											
Imputationsnummer	Parameter	Schätzer	Std.-Fehler	df	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Anteil fehlende Info.	Relative Zunahmevarianz	Relative Effizienz
							Untergrenze	Obergrenze			
Kombiniert	Konstanter Term	8,226028	,299642		27,453	,000	7,638717	8,813340	,012	,012	,998
	[Bundesland=1,00]	,017073	,404776		,042	,966	-,776286	,810432	,007	,007	,999
	[Zeit=1,00]	-1,528276	,308655		-4,951	,000	-2,133242	-,923311	,008	,008	,998
	[Zeit=1,00] * [Bundesland=1,00]	1,286220	,416737		3,086	,002	,469429	2,103012	,003	,003	,999

Tabelle 7: Mittelwerte Einschätzung Bedeutung

Mittelwerte Einschätzung Bedeutung										
Imputationsnummer	Bundesland	Zeit	Mittelwert	Std.-Fehler	df	95% Konfidenzintervall		Anteil fehlende Info.	Relative	Relative Effizienz
						Untergrenze	Obergrenze		Zunahmevarianz	
Kombiniert	Kindergarten	vorher	8,001	,429		7,160	8,842	,001	,001	1,000
	W	nachher	8,243	,272		7,710	8,776	,001	,001	1,000
	Kindergarten	vorher	6,698	,470		5,777	7,619	,001	,001	1,000
	B	nachher	8,226	,300		7,639	8,813	,012	,012	,998

Tabelle 7 zeigt die Unterschiede anhand der Mittelwerte der beiden Kindergärten bei Erstmessung und Messwiederholung konkreter auf. So wird erkennbar, dass der Mittelwert der eingeschätzten Bedeutung im Kindergarten B bei Erstmessung ($\bar{x} = 6,698$) deutlich niedriger ist als bei Erstmessung im Kindergarten W ($\bar{x} = 8,001$). Die Messwiederholung zeigt in beiden Kindergärten einen Anstieg des Mittelwertes, wobei die positive Veränderung im Kindergarten W gering ausfällt ($\bar{x} = 8,243$) und im Kindergarten B im Vergleich zur Erstmessung einen deutlich höheren Mittelwert zeigt ($\bar{x} = 8,226$). Somit kann die gerichtete Hypothese (H1) bestätigt respektive die Nullhypothese verworfen werden. Bei Messwiederholung haben sich die Mittelwerte der beiden Kindergärten beinahe angeglichen und verzeichnen nur noch einen Unterschied von 0,017 Punkten. In Abbildung 5 soll dies grafisch verdeutlicht werden.

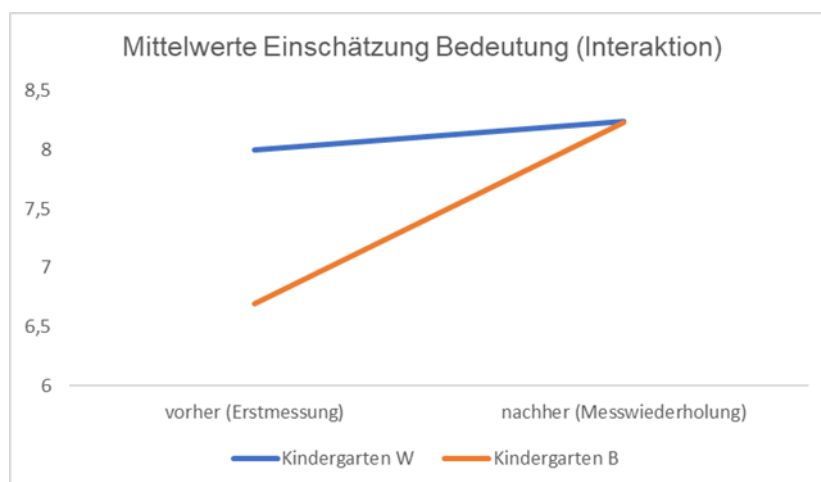


Abbildung 5: Veränderung Mittelwerte Bedeutung (Interaktion)

6.1.4 Zusammenhang zwischen Nutzen und ausgewählten Aspekten in der Online-Umfrage

Im **vierten und letzten Schritt** zur unter 6.1 genannten Frage nach dem Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen sollen mögliche Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der „Bedeutung“ im Online-Fragebogen und den ausgewählten Aspekten „Erfahrung mit Teambuilding“, „ländlicher/städtischer Arbeitsort“ und „öffentlicher/privater Träger“ untersucht und die folgenden Hypothesen überprüft werden:

Frage a: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten „Bedeutung“ und der angegebenen „Erfahrung mit Teambuilding“ erkennen?

Nullhypothese (H0): Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und der angegebenen Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen erkennen.

Ungerichtete Hypothese (H1): Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und der angegebenen Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen erkennen.

Frage b: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten „Bedeutung“ und einem „ländlicher/städtischer Arbeitsort“ erkennen?

Nullhypothese (H0): Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und einem städtischen/ländlichen Arbeitsort erkennen.

Ungerichtete Hypothese (H1): Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und einem städtischen/ländlichen Arbeitsort erkennen.

Frage c: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten „Bedeutung“ und den unterschiedlichen Trägern „öffentlich/privat“ Erkennen?

Nullhypothese (H0): Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und öffentlichen/privaten Trägern erkennen.

Ungerichtete Hypothese (H1): Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ und öffentlichen/privaten Trägern erkennen.

Aufgrund der überschaubaren Stichprobe der ursprünglich analogen Fragebögen (n = 22) wurde für die Beantwortung dieser Fragen die Online-Umfrage (n = 263) herangezogen.

Für die Analyse wurde für das Item SD15 eine neue Variable gebildet, indem die Antwort „ländlich“ (1) beibehalten wurde und die Antworten „städtisch“ und „Kleinstadt“ zu „städtisch“ (2) zusammengefasst wurden. Des Weiteren wurden auch in der Online-Umfrage die Variablen „Bedeutung“ und „Erfahrung mit Teambuilding“ gebildet, auf Reliabilität getestet sowie anschließend eine Spearman-Korrelation durchgeführt. Die Skala „Bedeutung“ ist mit Cronbachs Alpha für 26 Items bei einem Wert von 0,968 reliabel. Die Skala „Erfahrung mit Teambuilding“ ist mit Cronbachs Alpha für sechs Items bei einem Wert von 0,809 ebenfalls reliabel. Für die Beantwortung der Fragen b) und c) wurden T-Tests durchgeführt.

Die Auswertung des Zusammenhangs zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ ($\bar{x} = 7,67 \pm SD = 1,54$) und der angegebenen Erfahrung mit Teambuilding ($\bar{x} = 5,76 \pm SD = 2,09$) mittels Spearman-Korrelation zeigt bei den Teilnehmenden der Online-Umfrage ($n = 263$) ein sehr signifikantes Ergebnis (Spearman: $p < 0,001$; $r = 0,379$). Demnach besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe der „Bedeutung“ durch die Proband:innen und deren Ausmaß an Teambuilding-Erfahrung. Die Nullhypothese der Frage a) wird verworfen.

Für die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der eingeschätzten „Bedeutung“ und einem städtischen/ländlichen Arbeitsort kam ein T-Test zur Anwendung. Die gesamte Stichprobe von $n = 263$ Proband:innen gliedert sich in 67 Personen mit einer städtischen und 196 Personen mit einer ländlichen Arbeitsort-Angabe. Der Mittelwert der eingeschätzten „Bedeutung“ mit städtischem Arbeitsort ($\bar{x} = 7,68 \pm SD = 1,46$) ist nahezu ident mit dem Mittelwert der eingeschätzten „Bedeutung“ von Personen mit ländlichem Arbeitsort ($\bar{x} = 7,67 \pm SD = 1,57$). Ein signifikanter Zusammenhang kann nicht nachgewiesen werden, somit kann auch die Nullhypothese nicht verworfen werden (T-Test: $t_{261} = 0,05$; $p = 0,96$).

Für die Untersuchung eines möglichen Zusammenhangs zwischen der eingeschätzten „Bedeutung“ und der Anstellung bei öffentlichen/städtischen Trägern kam ebenfalls ein T-Test zur Anwendung. Die Stichprobe ($n = 263$) gliedert sich hierbei in 92 Personen in öffentlichen und 171 Personen in privaten elementaren Bildungseinrichtungen. Der Mittelwert der eingeschätzten „Bedeutung“ der Proband:innen in öffentlicher Trägerschaften ($\bar{x} = 7,90 \pm SD = 1,41$) unterscheidet sich von der Einschätzung der Proband:innen privater Trägerschaften ($\bar{x} = 7,55 \pm SD = 1,60$) um 0,35 Punkte. Bei $p = 0,08$ kann auch hier kein signifikanter Unterschied festgestellt werden, und die Nullhypothese kann nicht verworfen werden (T-Test: $t_{261} = 1,76$; $p = 0,08$). Nachdem das Ergebnis mit $p = 0,08$ recht knapp ausfällt, kann ein Zusammenhang vermutet werden, ein signifikanter Zusammenhang ist allerdings nicht vorhanden.

Nach Auswertung und Beantwortung der angeführten drei Fragestellungen kann zusammengefasst werden, dass einzelne Zusammenhänge mit der eingeschätzten Höhe der Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen nachgewiesen werden konnten (Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen), andere wahrscheinlich scheinen, aber nicht signifikant sind (öffentliche/private Träger) und andere nicht vorhanden zu sein scheinen (ländlicher/städtischer Arbeitsort).

6.2 Mögliche Schwierigkeiten und Gefahren beim Einsatz gezielter Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen im Kapitel 6.1 sollen nun folgend auch mögliche Schwierigkeiten, Herausforderungen oder gar Gefahren in den Blick genommen werden, die es bei der Durchführung respektive Vorbereitung von Teambuilding-Maßnahmen zu bedenken gilt. Wie im vierten Kapitel ausführlich dargestellt, gibt es beispielsweise verschiedene Teamentwicklungs-Phasen, welche bei der Auswahl und Durchführung der Übungen berücksichtigt werden müssen. Trotzdem kann nicht vorhergesehen werden, ob, welche und inwiefern etwa latente Sinnstrukturen, Konflikte oder innerpsychische Vorgänge die Durchführung und Nachbesprechung respektive das Erleben von Teambuilding-Maßnahmen beeinflussen. So können sich alle bereits erwähnten Aspekte, die als einflussnehmend auf Teambuilding-Maßnahmen herausgearbeitet wurden, im negativen Fall auch destruktiv auf Teambuildings auswirken. Deshalb sollen einerseits die Analysen der Gruppendiskussionen und andererseits die einschlägigen Items der Online-Befragung sowie der ursprünglich analogen Fragebögen einer diesbezüglichen Betrachtung unterzogen werden. Durch die genannte Betrachtung können erschwerende Faktoren nicht ausgeschlossen werden, es soll vielmehr herausgearbeitet werden, wie stark die Proband:innen die angeführten Items als Schwierigkeit, Gefahr oder sogar als Hindernisgrund für Teambuilding-Maßnahmen einschätzen.

Als Grundlage für die Betrachtung der sieben einschlägigen Fragebogen-Items (TP05, TP12, TP16, TP19, TP23, TP24, TP33) dient Tabelle 5 aus Abschnitt 6.1.1, welche bei Bedarf um die entsprechenden fehlenden Items ergänzt wird. Im Anschluss werden die beiden Gruppendiskussionen auf mögliche beeinflussende Schwierigkeiten für Teambuilding-Maßnahmen untersucht.

6.2.1 Analyse von Schwierigkeiten/Gefahren in den Fragebögen

Wie bereits in Abschnitt 6.1.1 dargestellt, finden sich unter den durchschnittlich am niedrigsten eingeschätzten Fragen/Aussagen der Fragebögen keine Items mit positiver Bedeutung für Teambuilding-Maßnahmen, sondern vorwiegend ungünstig beeinflussende Items. Folgende Items werden als einschlägig für Schwierigkeiten, Herausforderungen respektive Gefahren bei Teambuilding-Maßnahmen der Fragebogenerhebung definiert:

- TP05 Die Gefahr, dass sich einzelne Teammitglieder mit Aufgaben des Teambuildings überfordert fühlen, ist groß.
- TP12 Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren.
- TP16 Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert.
- TP19 Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken.
- TP23 Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß.
- TP24 Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollt Prozesse auslösen (triggern), ist groß.
- TP33 Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, ist groß.

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass sich bei allen Fragebogenerhebungen die sieben am niedrigsten eingeschätzten Items tendenziell mit den sieben nachteilig auf Teambuildings auswirkenden Items decken und angeführte Schwierigkeiten somit insgesamt als eher unbedeutend eingestuft wurden. Bei einer Messung scheinen alle sieben Items unter den niedrigsten sieben Einschätzungen auf, bei den restlichen vier Messungen scheinen jeweils sechs der sieben Items unter den niedrigsten sieben Einschätzungen auf. Das siebente Item ist jeweils das Item TP36 (Interne Durchführung von Teambuildings), welches wenig Zustimmung erlangte und somit bedeutend zu sein scheint, dass Teambuildings nicht von internen Personen durchgeführt werden. Aufgrund der Präsenz dieses Items TP36 unter den sieben am niedrigsten eingeschätzten Items bei vier Messungen, scheinen bei diesen vier Messungen nur sechs der sich ungünstig auf Teambuildings auswirkenden Items unter den letzten sieben Rängen auf.

Der Faktor Zeit (TP12), der in der Praxis häufig den größten Hinderungsgrund für Teambuilding-Maßnahmen darstellt, wurde von den Proband:innen nahezu durchgängig am niedrigsten bewertet. Nur bei Ersterhebung im Kindergarten B erlangte die Frage nach einer Durchführung von Teambuildings durch eine interne Person noch weniger Zustimmung, und

es wurde bereits festgehalten, dass die interne/externe Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen im Kindergarten B von spezieller Bedeutung zu sein scheint. Bei den restlichen vier Messungen bewegen sich die Mittelwerte der Einschätzung für das Item TP12 zwischen $\bar{x} = 1,63$ und $\bar{x} = 2,85$ (Online-Befragung) und es sticht hervor, dass sich der bereits niedrige Mittelwert im Kindergarten B bei Erstmessung ($\bar{x} = 3,22$) bei Messwiederholung ($\bar{x} = 1,63$) noch einmal nahezu halbiert. Dies erscheint insofern als besonders erstaunlich, dass Teambuilding-Maßnahmen in der Tat Zeit beanspruchen und sich die knapp bemessenen Zeitressourcen für Besprechungen in elementaren Bildungseinrichtungen dadurch verringern. Dennoch scheinen Teambuilding-Maßnahmen für die Proband:innen von solch hohem Wert zu sein, dass sich verringerte Zeitressourcen für Besprechungen dennoch nicht als Verlust wahrgenommen respektive eingeschätzt werden. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle der Aspekt bleiben, dass die Vorbereitung von Teambuilding-Maßnahmen durchaus zeitintensiv sein kann, wenn das Teambuilding intern von der Leitung durchgeführt wird und diese nicht bereits über ein Repertoire und über Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen verfügt.

Weniger überraschend erscheint die niedrige Einschätzung des Items TP19 an zweitbeziehungsweise drittletzter Stelle, auch wenn sich eine missglückte Auswahl und Durchführung von Teambuildings durchaus negativ auf die Atmosphäre im Team auswirken kann. Hier reichen die Einschätzungen von durchschnittlich $\bar{x} = 3,13$ (Online-Befragung) bis $\bar{x} = 3,67$ (Messwiederholung Kindergarten W).

Ebenfalls bei jeder Messung unter den sieben am niedrigsten eingeschätzten Items befindet sich das Item TP23, wodurch geschlussfolgert werden kann, dass die Angst, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden könnten, sehr gering ausgeprägt ist. Die Mittelwerte der Einschätzungen bewegen sich zwischen $\bar{x} = 3,56$ (Online-Befragung) und $\bar{x} = 4,70$ (Messwiederholung Kindergarten B).

Das Item TP05, das sich auf die Gefahr der Überforderung von Teammitgliedern bei Teambuilding-Maßnahmen bezieht, wird durchschnittlich zwischen $\bar{x} = 4,89$ und $\bar{x} = 5,40$ (Erstmessung Kindergarten B) eingeschätzt und scheint nur bei Erstmessung im Kindergarten B nicht unter den sieben niedrigsten Durchschnittswerten auf. Bei den verbleibenden vier Messungen liegt das Item an siebtletzter Stelle und wird somit von den sieben ausgewählten Items tendenziell am höchsten eingeschätzt.

Der Aussage, dass Teambuilding-Maßnahmen bei Konflikten im Team nicht empfehlenswert seien (TP16), stimmen die Proband:innen durchschnittlich wenig zu, die Mittelwerte belaufen sich zwischen $\bar{x} = 3,36$ und $\bar{x} = 6,33$ (Messwiederholung Kindergarten B). Somit scheinen die Proband:innen Teambuilding-Maßnahmen tendenziell durchaus auch bei bestehenden Konflikten zu schätzen und zu begrüßen. Der Wert bei Messwiederholung im Kindergarten B bildet allerdings auch die Inhalte der Gruppendiskussion ab, in welcher Überlegungen

angestellt wurden, unter welchen Voraussetzungen Teambuilding-Maßnahmen bei Konflikten im Team hilfreich sein können und über welche Kompetenzen und welche Haltung Teammitglieder verfügen müssen, um bei Konflikten von Teambuilding-Maßnahmen profitieren zu können.

Aus der Sicht der Forscherin erscheint das eher niedrige Ergebnis von Item TP24 überraschend, in dem das Auslösen von ungewollten Prozessen bei Teilnehmenden durch Teambuildings thematisiert wird. Hier beschränkt sich die Zustimmung auf durchschnittlich $\bar{x} = 4,56$ bis $\bar{x} = 5,90$ (Erstmessung Kindergarten B), wodurch angenommen werden kann, dass die diesbezügliche Sorge der Forscherin größer als die der Proband:innen ist, wenn auch die Auswirkungen anders zu bewerten wären als etwa bei einer unmotivierten Teilnahme (TP33) von Proband:innen. Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, wird durchschnittlich zwischen $\bar{x} = 3,80$ (Messwiederholung Kindergarten B) und $\bar{x} = 5,36$ (Messwiederholung Kindergarten W) eingeschätzt und scheint zweimal nicht unter den am niedrigsten eingeschätzten Items auf.

6.2.2 Analyse von Schwierigkeiten/Gefahren in den Gruppendiskussionen

Werden die beiden Gruppendiskussionen vor dem Hintergrund der unter 6.2.1 angeführten sieben nachteiligen Items der Fragebogenerhebung betrachtet, zeigt sich schnell, dass über die Themen der meisten Items in den Gruppendiskussionen nicht debattiert wurde. So wurde in keinem der beiden Kindergärten angesprochen, dass durch gezielte Teambuilding-Maßnahmen wichtige Besprechungszeit verloren gehen (TP12) oder ungewollt Prozesse bei Teammitgliedern ausgelöst werden könnten (TP24). Obwohl in beiden Kindergärten bei den Übungen durchaus Momente der Überforderung bei Teilnehmenden (TP05) erkennbar waren und diese auch in der Nachbesprechung verbalisiert wurden, wurde dies in den Gruppendiskussionen kaum als Schwierigkeit oder Gefahr angeführt. Unter anderem kann dies sehr wahrscheinlich darauf zurückgeführt werden, dass es Teil der Übungen war, die Teams vor schwierig erscheinende Aufgaben zu stellen, die über Kooperation relativ einfach gelöst werden können. Gleichzeitig stand auch etwa der Umgang mit Frustration oder mit Fehlern im Fokus mancher Übungen. Als Gefahr wurden diese Aspekte ebenso wenig angeführt, wie die in Item TP33 beschriebene Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen könnten. Die freiwillige Teilnahme an Teambuilding-Maßnahmen wurde zwar vom Kindergarten B als beeinflussender Faktor für das Gelingen von Teambuilding-Maßnahmen genannt, aber etwa eine verpflichtende Teilnahme an Teambuilding-Maßnahmen nicht als Gefahr oder Schwierigkeit gesehen. Ebenso wenig wurde

der Aspekt angeführt, dass Teilnehmende bei Teambuildings bloßgestellt werden könnten (TP23).

Die gezielte Frage nach möglichen Schwierigkeiten und Gefahren in der Gruppendiskussion im Kindergarten B führte zu einer Diskussion, ob sich Teambuilding-Maßnahmen bei Konflikten im Team etwa hilfreich oder nachteilig (TP19) auswirken respektive wie Teammitglieder reagieren und welche Dynamiken entstehen könnten. Unklar blieb für das Team B bis zum Schluss, ob Teambuilding-Maßnahmen bei bereits bestehenden Konflikten in Teams sinnvoll sein können. Nicht thematisiert wurde, welche Voraussetzungen gegeben sein respektive welche Haltung Teammitglieder einnehmen müssten, damit sich Teambuilding-Maßnahmen gewinnbringend auf Teams mit konflikthafter Spannungen auswirken können. Insgesamt scheint das Team B in der Gruppendiskussion Teambuilding-Maßnahmen bei bereits vorhandenen Konflikten eher skeptisch gegenüberzustehen und nennt dafür Beispiele wie etwa Gruppenbildungen nach einem Teambuilding, Verhalten aus Rache und das Verwenden von Inhalten des Teambuildings gegen eine Person im Alltag. Insofern kann sich ein Teambuilding auch negativ auf die Atmosphäre eines Kindergartens auswirken (TP19). Als weiterer möglicher ungünstiger Aspekt wurde angeführt, dass auf neue Mitarbeiter:innen eventuell zu wenig Rücksicht genommen wird, wohingegen in der Gruppendiskussion im Kindergarten W speziell der Nutzen von Teambuilding für das Onboarding hervorgehoben wurde. Als dritter Aspekt in der Gruppendiskussion im Kindergarten B konnte des Weiteren die Auswahl der Teambuilding-Maßnahme herausgearbeitet werden. Hierbei scheint bedeutend, dass Übungen aus subjektiver Sicht nicht peinlich sind, nicht zu viel Vertrauen erfordern und das Maß an Körperkontakt für die Teilnehmer:innen passend sein muss.

In der Gruppendiskussion im Kindergarten W wurde nicht separat nach Schwierigkeiten und Gefahren gefragt, weil einzelne Aspekte von den Teilnehmenden selbst in die Diskussion eingebracht wurden. So wurden missglückte Teambuildings als Beispiele genannt und speziell die Auswahl der Übungen, die Gestaltung der Teambuilding-Maßnahmen sowie ein unpassendes Maß an Körperkontakt für das individuelle Team als mögliche Gefahrenquellen bei Teambuildings thematisiert. Am unangenehmsten scheint ein für die Teilnehmenden unpassender Körperkontakt zueinander empfunden zu werden, der sogar zum Abbruch der Übung führen kann:

„Ich persönlich hasse nichts mehr, als wenn du plötzlich in engstem Körperkontakt mit irgendwem sein musst. Also dieser Gordische Knoten ist für mich die Hölle. Da verweigere ich (...)“ (Koinig 2022w: 2/70-71).

Aber auch zu stark konstruierte Situationen/Übungen und zu starre Konzepte scheinen Gefahr zu laufen, bei den Teilnehmenden auf Widerstand zu stoßen. Zu wenig Humor und zu wenig

Leichtigkeit scheinen sich ebenso ungünstig auf den Erfolg von Teambuilding-Maßnahmen auszuwirken wie eine zu schulische Gestaltung.

Vor diesem Hintergrund scheint den Vorbesprechungen mit der Leitung der jeweiligen elementaren Bildungseinrichtung für eine individuelle Gestaltung von Teambuilding-Maßnahmen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zuzukommen.

6.2.3 Zusammenschau Fragebögen und Gruppendiskussion

Die Analyse der Fragebögen zeigt, dass die Items zu möglichen Schwierigkeiten und Gefahren bei Teambuilding-Maßnahmen größtenteils die geringsten Mittelwerte in der Befragung aufweisen und somit von den Proband:innen als sehr gering betrachtet werden. Speziell der Faktor Verlust von Besprechungszeit (TP12) wurde am niedrigsten eingeschätzt und ist somit als nicht ausschlaggebend zu betrachten. Auch in den Gruppendiskussionen wurden im Kindergarten W vorrangig Aspekte zum individuellen Empfinden von Teambuilding-Maßnahmen genannt, wobei Körperkontakt sowie Auswahl und Gestaltung der Teambuilding-Maßnahmen Potential für Widerstand und Gefahren bergen, insofern diese nicht individuell auf das Team abgestimmt werden. Hier scheint dem vorbereitenden Gespräch mit der Leitung eine wichtige Rolle zuzukommen. Im Kindergarten B wurden ohne Nachfragen der Forscherin keine Gefahren genannt, wobei dies auch auf die Tatsache zurückzuführen sein könnte, dass in dieser Gruppendiskussion vorwiegend Fragen der Forscherin beantwortet und wenige eigene Aspekte eingebracht wurden. Auf Nachfrage der Forscherin entstand durchaus eine lebhafte Diskussion, vor allem zum Thema, ob Teambuilding-Aktivitäten bei bereits bestehenden Konflikten im Team eine Gefahr darstellen. In dieser Auseinandersetzung wurden ausschließlich Beispiele für negative Auswirkungen gefunden (Chancen wurden nicht diskutiert), weshalb interpretiert werden kann, dass der Kindergarten B Teambuilding-Maßnahmen bei bestehenden Konflikten eher als Gefahr sieht. Gleichzeitig wurde das Item TP16, das ebendiesen Inhalt festhält, in der Fragebogenerhebung im Kindergarten B besonders bei Ersterhebung mit durchschnittlich $\bar{x} = 3,60$ Zustimmung sehr niedrig eingeschätzt. Bei Messwiederholung erhöhte sich der Mittelwert zwar auf $\bar{x} = 6,33$, bildet aber dennoch nicht die hohe Zustimmung in der Gruppendiskussion ab.

Zwei aus der Beobachtung der Forscherin identifizierte Gefahren sollen nicht außer Acht und deshalb nun abschließend angeführt werden. So stellt aus der Sicht der Forscherin ein fehlendes Vertrauensverhältnis unter den Teammitgliedern sowie zwischen Team und Leitung eine mögliche Gefahr für Teambuilding-Maßnahmen dar, wenn dadurch keine offene

Kommunikation stattfindet und das Ziel der Teilnehmenden kein konstruktives, sondern ein eher machtorientiertes ist. Gleichzeitig stellen gezielte und achtsam ausgewählte Teambuilding-Maßnahmen besonders in solchen Situationen eine große Chance und Möglichkeit dar. Wichtig hierbei erscheint, dass latente Sinnstrukturen klar angesprochen werden.

Eine weitere Gefahr könnten unerfüllbare Erwartungen der Teilnehmer:innen darstellen, wenn beispielsweise bei externer Durchführung innerhalb kürzester Zeit eine Lösung für ein unausgesprochenes Problem erwartet wird, sowie der Wunsch besteht, dass alle anderen Beteiligten ihr Verhalten ändern und eine Selbstreflexion ausbleibt. In diesem Fall könnten sich sensibilisierende Teambuilding-Maßnahmen und intensive, aufmerksame Begleitung allerdings als besonders gewinnbringend erweisen.

6.3 Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen für die Professionalität von Teams elementarpädagogischer Einrichtungen

Wie bereits im Kapitel 4.2 Professionalisierung in der Elementarpädagogik ausgeführt wurde, wird Professionalität in kompetenzorientierten Modellen unter anderem über die Herausbildung von mehrdimensionalen Kompetenzen und Selbstreflexion definiert (vgl. Smidt et al. 2017: 124). Leu & Kalicki betonen Nentwig-Gesemann, Schelle & Weltzien (2011) folgend die Komplexität pädagogischer Handlungsanforderungen sowie die für ein professionelles Handeln in der Frühpädagogik notwendige Bereitschaft und Fähigkeit von pädagogischen Fachkräften zu reflektiertem Handeln, zu erfahrungsbasiertem Lernen, zu sozialen Aushandlungen und einen im beruflichen Handeln wirksamen forschenden Habitus (vgl. Leu & Kalicki 2014: 193). Nentwig-Gesemann et al. weisen zudem darauf hin, dass sich der Grad professioneller Kompetenz erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011: 10).

An dieser Stelle soll des Weiteren auf Ausführungen in Kapitel 4.1 Teamentwicklung verwiesen werden, in welchem unter anderem mit Faas aufgezeigt wird, dass ein Bewältigen der komplexen Prozesse in elementaren Bildungseinrichtungen nur in Form von Teamarbeit möglich erscheint (vgl. Faas 2014: 177f.). Becker folgend müssen Teams für die Bewältigung dieser komplexen Prozesse interdisziplinär zusammengestellt und mit unterschiedlichsten Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet sein (vgl. Becker 2016: 55), sowie Teambuilding-Maßnahmen nachhaltig gestaltet werden, um komplexe Prozesse und Zustände auch

tatsächlich beeinflussen und optimieren zu können (vgl. Becker online, WPGS Schwerpunkt Teambuilding-Maßnahmen).

Vor diesem Hintergrund scheinen gezielte Teambuilding-Maßnahmen als Beitrag zur Erlangung respektive Weiterentwicklung von Professionalität besonders gut geeignet zu sein. Wie die Proband:innen der vorliegenden empirischen Untersuchung die Rolle von Teambuilding-Maßnahmen im Kontext von Professionalität einschätzen, soll durch die spezifische Frage zur Professionalität im Fragebogen und der Gruppendiskussion, sowie anhand einzelner Items der Fragebogenerhebung und eines Fragenbündels zu Professionalität analysiert werden.

Als erster Anhaltspunkt für ein Ergebnis dient das Item TP25, mit welchem dezidiert nach der Einschätzung der Proband:innen gefragt wird, ob gezielte Teambuilding-Maßnahmen zu höherer Professionalität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen beitragen. Wie aus Tabelle 6 ersichtlich wird, liegt der Mittelwert bei Erstmessung im Kindergarten B (ohne Vorerfahrung) knapp über sieben ($\bar{x} = 7,11$) und bei der Online-Befragung bei $\bar{x} = 7,49$. Im Kindergarten W (mit Vorerfahrung) sowie bei Messwiederholung im Kindergarten B liegen die Mittelwerte bei ca. acht Punkten. Mit Mittelwerten zwischen $\bar{x} = 7,11$ und $\bar{x} = 8,17$ schätzen die Proband:innen den Beitrag von Teambuildings zu einer höheren Professionalität relativ hoch ein. Bei genauer Betrachtung fällt auf, dass die Zustimmung beim Kindergarten W (mit Vorerfahrung) und beim Kindergarten B nach Teilnahme an den drei Teambuilding-Maßnahmen höher ausfällt und somit ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung und der Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen vermutet werden könnte.

Tabelle 8: Auswertung Item TP25 Professionalität

Mittelwerte ($\bar{x}$)	Kiga B Erstmessung	Kiga B Zweitmessung	Kiga W Erstmessung	Kiga W Zweitmessung	Online
TP25	7,11	8,00	8,08	8,17	7,49

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Professionalität im Kapitel 4.2 und eingangs in Kapitel 6.3, sowie auf der unter Analysemethoden angeführten Reliabilitätsüberprüfung sollen alle zum Fragenbündel nach Professionalität zusammengefassten Items angeführt werden, bevor Tabelle 9 einen Überblick zu den Mittelwerten der einzelnen Items gibt.

- TP03 Durch Teambuilding-Maßnahmen reflektiere ich mich und meine Arbeit im Alltag stärker (Selbstreflexion).
- TP11 Teambuildings helfen mir dabei, mit Herausforderungen im beruflichen Alltag besser umgehen zu können.
- TP26 Teambuildings unterstützen dabei, „out of the box“ zu denken und eröffnen neue Perspektiven.
- TP27 Teambuildings fördern kommunikative Kompetenzen.
- TP28 Teambuildings fördern soziale Kompetenzen.
- TP29 Teambuildings fördern Problemlösungs-Kompetenzen.
- TP32 Teambuildings tragen dazu bei, die eigene Komfortzone zu verlassen und sich weiterzuentwickeln.
- TP38 Die Reflexion jeder Teambuilding-Maßnahme ist essenziell für die nachhaltige Wirkung dieser.

Tabelle 9: Überblick Mittelwerte einzelner Items des Bündels Professionalität

Mittelwerte ($\bar{x}$)	Kiga B Erstmessung	Kiga B Zweitmessung	Kiga W Erstmessung	Kiga W Zweitmessung	Online
TP03	6,50	8,00	6,92	7,82	7,40
TP11	6,90	8,13	7,17	6,82	7,19
TP26	6,80	8,60	7,92	8,58	7,93
TP27	6,90	8,70	9,33	9,08	8,26
TP28	6,90	8,70	9,50	9,25	8,49
TP29	6,90	8,70	8,67	9,17	8,03
TP32	6,70	8,60	7,58	8,50	7,87
TP38	6,78	9,33	8,08	8,92	7,55

Ebenso wie Tabelle 8 legt auch der Überblick in Tabelle 9 den Schluss nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Einschätzung und der Erfahrung mit Teambuilding-Maßnahmen existiert. So sind die Mittelwerte im Kindergarten W (mit Vorerfahrung) bei Erstmessung zwischen $\bar{x} = 6,92$ und $\bar{x} = 9,50$ und bei Messwiederholung zwischen $\bar{x} = 6,82$ und $\bar{x} = 9,25$ angesiedelt, wobei die Einschätzungen im zeitlichen Verlauf tendenziell zunehmen. Die Items TP03 (Selbstreflexion), TP32 (Komfortzone) und TP38 (Reflexion) weisen im Kindergarten W den höchsten Zuwachs auf und scheinen im Laufe der Teambuilding-Maßnahmen an Bedeutung gewonnen zu haben. Die Online-Befragung zeigt Mittelwerte zwischen $\bar{x} = 7,19$ und $\bar{x} = 8,49$ auf, Vergleichswerte sind hier aufgrund der einmaligen Erhebung nicht vorhanden.

Besonders auffällig erscheinen die Einschätzungen im Kindergarten B, denn hier wurden alle sich auf Professionalität auswirkenden Items vor Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen durchschnittlich mit weniger als sieben Punkten ($\bar{x} < 7$) und nach Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen mit acht oder mehr Punkten bewertet ($\bar{x} \geq 8$). Bei Messwiederholung nach Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen wurden außer Item TP11 (+1,23) alle Items sogar um mindestens 1,5 Punkte höher bewertet, Item TP38 kann mit einem Zugewinn von +2,55 Punkten den höchsten Zuwachs und bei Messwiederholung die höchste Einschätzung ($\bar{x} = 9,33$) verzeichnen. Dass die Reflexion essenziell für die nachhaltige Wirkung von Teambuilding-Maßnahmen ist, erhält somit besonders große Zustimmung.

Nach Betrachtung der Fragebogen-Items zur Professionalität sollen nun die beiden bereits unter 6.1.2 ausführlich dargelegten Inhalte der Gruppendiskussionen in Kindergarten B und W zum Thema Professionalität kurz in Erinnerung gerufen werden, bevor die Frage zur Rolle von gezielten Teambuilding-Maßnahmen für die Professionalität von Teams elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen zur Beantwortung kommt.

In beiden Teams wurde gezielt nach möglichen Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen auf die Professionalität gefragt, und in beiden Teams wurde sogleich die Reflexion/Nachbesprechung genannt, durch welche ein Beitrag zur Entwicklung, Weiterentwicklung sowie Weiterbildung und dadurch zur Professionalisierung der Teammitglieder geleistet wird. Zu beachten sei, dass die Wirkung von Teambuildings über den Wohlfühlcharakter hinausgehen müsse, aber bereits Veränderungen vorstellbar seien, wenn jedes Teammitglied auch nur eine Erkenntnis von einer Teambuilding-Maßnahme mitnehme.

Eine Teilnehmerin formuliert die Wirkung auf Professionalität folgendermaßen:

„Ich glaub, wenn man`s reflektiert, gut reflektiert, dann ja, weil du in der Persönlichkeit davon profitierst und das dann auch automatisch in dein Tun mitnimmst, in die Arbeit mit den Kindern, auch mit dem Umgang mit den Kolleginnen und Eltern. Also je besser du dich selber kennst und selber reflektierst, und auch im Team, glaube ich, reflektierst, desto besser ... gehst damit um, oder entwickelst du dich weiter“ (Koinig 2022b: 21/730-734).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen Auswirkungen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen erkennen, die sich vor allem dann positiv auf das Maß an Professionalität auswirken, wenn die Maßnahmen intensiv reflektiert werden und die genannte Reflexion zu persönlichen oder kollektiven Erkenntnissen führt. Des Weiteren wird das Item TP25, das allgemein nach Auswirkungen auf

die Höhe von Professionalität fragt, mit Mittelwerten von $\bar{x} = 7,11$ bis $\bar{x} = 8,17$ relativ hoch eingeschätzt. Aus Tabelle 7 lässt sich noch deutlicher ablesen, wie hoch relevante Aspekte für ein professionelles Handeln bewertet werden, wie stark diese nach Teilnahme an Teambuilding-Maßnahmen an Bedeutung gewinnen und welche große Rolle die Reflexion dabei spielt.

6.4 Erfahrung mit und Wunsch nach Teambuilding-Maßnahmen der Proband:innen

Unter Kapitel 6.1.4 Frage a) konnte bereits ein signifikanter Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Höhe des Nutzens von Teambuilding-Maßnahmen und den angegebenen Erfahrungen der Proband:innen aufgezeigt werden (Spearman: $p < 0,001$; $r = 0,379$).

An dieser Stelle soll in den Fokus gerückt werden, über wieviel Erfahrung die Proband:innen verfügen und wie groß der Wunsch respektive das Bedürfnis nach gezielten Teambuilding-Maßnahmen wäre. Für die Beschäftigung mit dieser Frage soll aufgrund der Größe der Stichprobe die Online-Befragung herangezogen und schließlich durch die in den Gruppendiskussionen generierten Informationen ergänzt werden. Betrachtet man also die Items TE02, TE03, TE06, TE07, TE10 und TE11, die danach fragen, ob in der Ausbildung, der Weiterbildung und im Laufe der Berufserfahrung von Teambuildings gehört respektive an Teambuildings teilgenommen wurde, ergibt sich folgendes Bild:

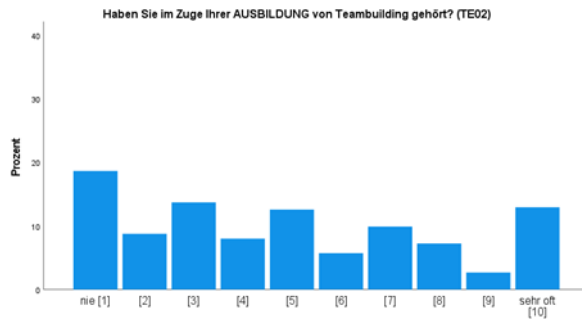


Abbildung 6: Balkendiagramm Häufigkeit TE02 (online)

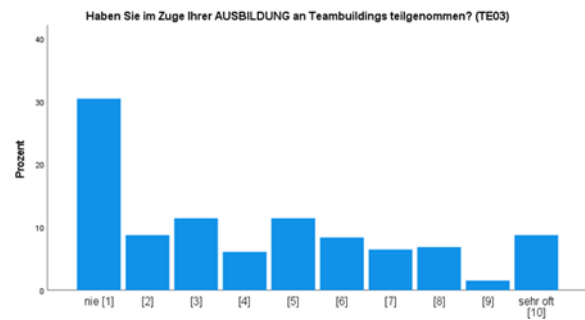


Abbildung 7: Balkendiagramm Häufigkeit TE03 (online)



Abbildung 8: Balkendiagramm Häufigkeit TE06 (online)



Abbildung 9: Balkendiagramm Häufigkeit TE07 (online)

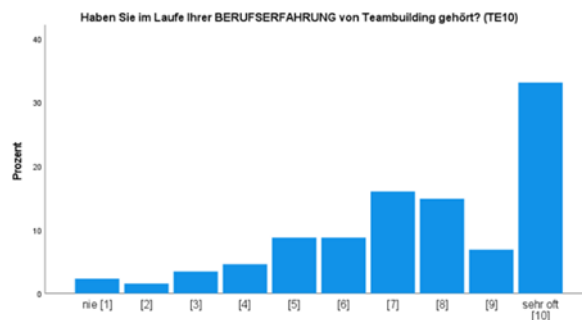


Abbildung 10: Balkendiagramm Häufigkeit TE10 (online)

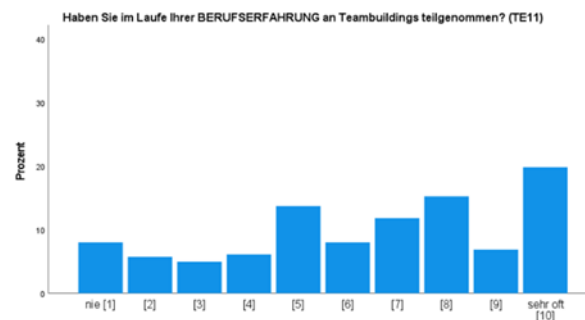


Abbildung 11: Balkendiagramm Häufigkeit TE11 (online)

Bei Betrachtung der Abbildungen 6 bis 11 wird ersichtlich, dass Erfahrungen mit Teambuilding insgesamt sehr niedrig angegeben wurden. Die meisten Werte bewegen sich unter 20 %, die wenigen Werte ≥ 20 % beziehen sich auf die Einschätzung, in der Ausbildung noch nie an einem Teambuilding teilgenommen zu haben (30,4 %), in der Weiterbildung sehr oft von Teambuilding gehört zu haben (20,5 %), in der Weiterbildung noch nie an einem Teambuilding teilgenommen zu haben (20,2 %) und im Laufe der Berufserfahrung sehr oft von Teambuildings gehört zu haben (33,1 %). Es wird deutlich, dass die meisten der Proband:innen weder in der Ausbildung noch in der Weiterbildung an Teambuildings teilgenommen haben, und 18,6 % der Proband:innen haben in der Ausbildung noch nie von

Teambuilding gehört. Es scheint also, dass Teambuilding kaum zu den Inhalten der Ausbildungen zählt, welche von den Proband:innen absolviert wurden, was auch durch die errechneten Mediane erkennbar wird, welcher bei Item TE02 bei der Kategorie 5 ($\bar{x} = 5$) und bei Item TE03 sogar nur bei der Kategorie 3 ($\bar{x} = 3$) liegt. Etwas höher liegen die Mediane in der Weiterbildung, nämlich bei Item TE06 bei der Kategorie 7 ($\bar{x} = 7$) und bei Item TE07 etwas niedriger bei der Kategorie 6 ($\bar{x} = 6$). Etwas höher wiederum liegen die Mediane bei den Antworten zu Erfahrung mit Teambuilding-Erfahrung im Laufe der Berufserfahrung, bei Item TE10 am höchsten bei der Kategorie 8 ($\bar{x} = 8$) und bei Item TE11 bei der Kategorie 7 ($\bar{x} = 7$). Die Antworten zu Erfahrungen im Laufe der Berufserfahrungen weisen zudem bei den niedrigsten Antwortmöglichkeiten die niedrigsten Werte auf.

Die folgende Tabelle soll als Gesamtüberblick über die Einschätzungen zu den sechs Fragen das zuvor Formulierte ergänzend verdeutlichen:

Tabelle 10: Übersicht Erfahrung mit Teambuilding in Ausbildung, Weiterbildung u. im Laufe der Berufserfahrung

Angaben in Prozent (%)	1 (nie)	2	3	4	5	6	7	8	9	10 (sehr oft)	Median ($\bar{x}$)
TE02 Ausbildung gehört	18,6	8,7	13,7	8,0	12,5	5,7	9,9	7,2	2,7	12,9	5
TE03 Ausbildung teilgen.	30,4	8,7	11,4	6,1	11,4	8,4	6,5	6,8	1,5	8,7	3
TE06 Weiterbildung gehört	11,8	3,0	6,8	8,0	11,0	7,6	9,9	14,8	6,5	20,5	7
TE07 Weiterbildung teilgen.	20,2	6,5	7,2	5,7	9,9	9,1	8,4	12,9	4,6	15,6	6
TE10 Berufserfahrg. gehört	2,3	1,5	3,4	4,6	8,7	8,7	16,0	14,8	6,8	33,1	8
TE11 Berufserfahrg. teilgen.	8,0	5,7	4,9	6,1	13,7	8,0	11,8	15,2	6,8	19,8	7

Nachdem die Erfahrungen der Proband:innen mit Teambuilding-Maßnahmen zusammengefasst als mäßig bezeichnet werden können, soll nun folgend in den Blick genommen werden, wie stark der Wunsch respektive das Bedürfnis der Proband:innen nach Teambuilding-Maßnahmen vorhanden ist. Für diesen Zweck wird die Frage WS02 im Fragebogenabschnitt IV) herangezogen, die dezidiert erfragt: „Wie oft würden Sie sich Teambuilding-Maßnahmen wünschen?“. Als Antwortmöglichkeiten stehen sieben Kategorien von „nie“ bis „1x pro Woche“ zur Verfügung. Alle Antworten in Prozent (%) werden getrennt zwischen vorher/nachher grafisch als Balkendiagramm in den Abbildungen 12 und 13, sowie in Tabelle 11 als Gesamtüberblick dargestellt.

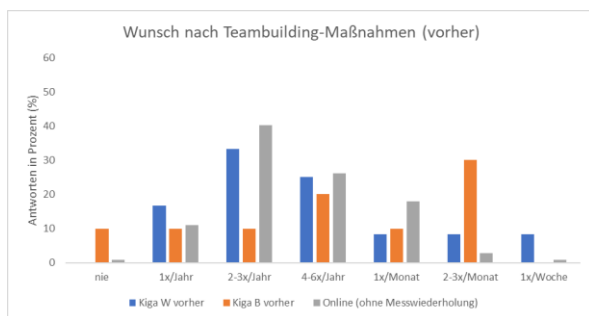


Abbildung 12: Wunsch Teambuilding vorher (online)

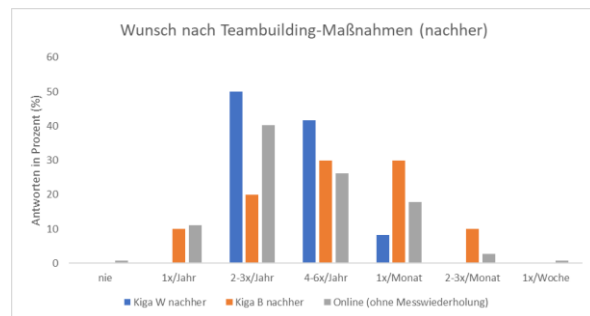


Abbildung 13: Wunsch Teambuilding nachher (online)

Tabelle 11: Gesamtüberblick Wunsch nach Teambuilding in Prozent (%)

Angabe in Prozent (%)	Kiga B vorher (n = 10)	Kiga B nachher (n = 10)	Kiga W vorher (n = 12)	Kiga W nachher (n = 12)	Online (n = 263)
Nie	10 %	0	0	0	0,8 %
1x pro Jahr	10 %	10 %	16,7 %	0	11,0 %
2-3x pro Jahr	10 %	20 %	33,3 %	50%	40,3 %
4-6x pro Jahr	20 %	30 %	25 %	41,7 %	26,2 %
1x pro Monat	10 %	30 %	8,3 %	8,3 %	17,9 %
2-3x pro Monat	30 %	10 %	8,3 %	0	2,7 %
1x pro Woche	0	0	8,3 %	0	0,8 %
Nicht beantwortet	10 %	x	x	x	0,4 %
Median ($\tilde{x}$)	$\tilde{x}$ = zwischen 4-6x pro Jahr u. 1x pro Monat	$\tilde{x}$ = 4-6x pro Jahr	$\tilde{x}$ = zwischen 2-3x pro Jahr u. 4-6x pro Jahr	$\tilde{x}$ = zwischen 2-3x pro Jahr u. 4-6x pro Jahr	$\tilde{x}$ = 2-3x pro Jahr

Es wird bei der Beantwortung der Frage nach der gewünschten Häufigkeit von Teambuilding-Maßnahmen davon ausgegangen, dass die Antworten realistische Möglichkeiten berücksichtigend angegeben wurden. So kann davon ausgegangen werden, dass etwa ein tägliches Teambuilding nicht umgesetzt werden könnte, und es kann auch bezweifelt werden, dass eine solche Frequenz sinnvoll wäre. Dennoch wurde im Kiga W von einer Person (8,33 % bei $n = 12$) vor Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen der Wunsch nach wöchentlichem Teambuilding angegeben. Vor dem Hintergrund, dass diese Kategorie bei Messwiederholung nicht mehr gewählt wurde, kann vermutet werden, dass die Vorstellung von Teambuilding bei Erstmessung einer weniger zeitintensiven Maßnahme oder etwa einer gemeinsamen wöchentlichen, außerdienstlichen Aktivität entsprochen hat. Ähnlich könnte es sich mit dem Wunsch nach Teambuilding 2-3x pro Monat verhalten, welcher sich im Kindergarten B bei Messwiederholung stark reduziert hat. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass die Teammitglieder des Kindergartens B über keine Vorerfahrung mit

Teambuilding-Maßnahmen verfügt haben. Der höchste Prozentsatz (30 %) der Proband:innen im Kindergarten B wählte die Kategorie 2-3x pro Monat als gewünschte Teambuilding-Frequenz, nach Stattfinden der drei Interventionen sind die beiden höchsten Werte (je 30 %) bei den Kategorien 1x pro Monat und 4-6x pro Jahr zu finden. Der Median liegt bei Erstmessung genau zwischen den Kategorien 4-6x pro Jahr und 1x pro Monat, bei Messwiederholung in der Kategorie 4-6x pro Jahr.

Im Kindergarten W (mit Vorerfahrung) beläuft sich der höchste Wert vor den drei Interventionen mit 33,3 % in der Kategorie 2-3x pro Jahr, nach den drei Interventionen liegt der höchste Wert (50 %) ebenfalls in der Kategorie 2-3x pro Jahr. Beim Ergebnis des Kindergartens W nach den drei Interventionen fällt auf, dass weder die beiden niedrigsten noch die beiden höchsten Kategorien gewählt wurden. Auch die Kategorie 1x pro Monat wurde ausschließlich von einer Person (8,3 %) gewählt. Alle anderen Antworten verteilen sich mit 50 % auf die Kategorie 2-3x pro Jahr und mit 41,7 % auf die Kategorie 4-6x pro Jahr. Der Median liegt bei beiden Messzeitpunkten genau zwischen den Kategorien 2-3x pro Jahr und 4-6x pro Jahr.

Nach Durchführung/Kennenlernen von Teambuilding-Maßnahmen liegt der Wunsch nach Teambuilding-Maßnahmen laut Fragebogenergebnis im Kindergarten B somit bei etwa 4-6x pro Jahr und im Kindergarten W bei etwa 2-3x pro Jahr bis 4-6x pro Jahr.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, den diesbezüglichen Tenor der Gruppendiskussionen (der gleichen Teams) wiederzugeben. Hierbei wurde speziell im Kindergarten W betont, dass besonders ein regelmäßiges Stattfinden für die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Teambuilding-Maßnahmen unumgänglich ist und ein einmaliges Teambuilding pro Jahr zu wenig sei. Aufgrund des zeitlichen Aufwandes für Planungen und Besprechungen und der gleichzeitig begrenzten zeitlichen Ressourcen wurde eine Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen einmal pro Quartal als realistisch und gleichzeitig doch schon hilfreich eingeschätzt. So merkt etwa eine Teilnehmerin an:

„Nein, ich glaub auch, ich glaub, dass es jetzt unrealistisch wäre, das in kürzeren Abständen zu machen als einmal im Quartal. Wir sind jetzt gerade die Jahrestermine durchgegangen – Wie viele TBs (Teambesprechungen; AK) da schon draufgehen für Elternabend oder irgendwelche Feste“ (Koinig 2022w: 6/203-205).

Die Antworten in der Online-Umfrage, welche ja nur einmal stattfindet und somit keine Vergleichswerte bietet, sind über alle Kategorien gestreut, zeigen aber mit 40,3 % eine eindeutige Präferenz der Kategorie 2-3x pro Jahr, gefolgt von der Kategorie 4-6x pro Jahr mit 26,2 % und der Kategorie 1x pro Monat mit 17,9 %. Möglicherweise liegen auch der

getroffenen Wahl in der Online-Befragung unter anderem Aspekte zeitlicher Ressourcen oder unterschiedliche Vorstellungen von Teambuilding-Maßnahmen zugrunde, dies kann jedoch nicht überprüft werden.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass der Wunsch nach gezielten Teambuilding-Maßnahmen tendenziell zwischen 2-3x pro Jahr und 4-6x pro Jahr liegt und laut Gruppendiskussion auf jeden Fall eine regelmäßige Durchführung für die nachhaltige Wirkung der Maßnahmen als notwendig betrachtet wird.

6.5 Zusätzliche Themenkomplexe aufgrund der Analyse

Vor dem Hintergrund, dass der Themenkomplex der externen/internen Durchführung der Teambuilding-Maßnahmen im Zusammenhang mit der Rolle der Leitung in einer Gruppendiskussion große Bedeutung einnahm und auch in der quantitativen Analyse (zumindest die Forscherin) überraschte, soll dieser nun folgend explizit angeführt respektive zusammengefasst werden. Im Anschluss soll im Sinne der Vollständigkeit ein kurzer Überblick über die Anmerkungen bei der offenen Frage im Fragebogen gegeben werden, wobei die einzelnen Anmerkungen/Themen in der vorliegenden Arbeit nicht mehr gesondert bearbeitet werden.

6.5.1 Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen und Rolle der Leitung

In der bisherigen Analyse wurde bereits – speziell im Kindergarten B – herausgearbeitet, dass es von großer Bedeutung zu sein scheint, von wem die Teambuilding-Maßnahmen angeleitet/durchgeführt werden. Die Teammitglieder bevorzugen tendenziell bis unbedingt eine externe Durchführung. Dies scheint von der Zusammenarbeit im Team respektive zwischen Team und Leitung abhängig zu sein.

Wie bereits in Kapitel 6.1.1 erwähnt, zeigt sich in Tabelle 5, dass das Item TP36 *„Teambuildings sollten von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt“* im Kindergarten B bei Erstmessung den niedrigsten Mittelwert ($\bar{x} = 2,60$) und bei Messwiederholung den zweitniedrigsten Mittelwert aufweist, sowie mit $\bar{x} = 2,10$ sogar noch gesunken ist. Noch niedriger wurde nur ein Item mit negativen Auswirkungen bewertet, bei welchem sich eine niedrige Bewertung positiv auswirkt. Ein Blick auf den Kindergarten W

und die Online-Umfrage lässt erkennen, dass das genannte Item TP36 auch bei Messwiederholung im Kindergarten W mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 4,75$ Punkten an sechstletzter Stelle aufscheint, sowie mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 3,74$ in der Online-Umfrage an fünftletzter Stelle zu finden ist. Wird umgekehrt das Item TP35 „*Teambuilding-Maßnahmen sollten vorrangig von externen Personen durchgeführt werden*“ in Tabelle 5 in den Blick genommen, scheint dieses in der Online-Umfrage und im Kindergarten W unter den sieben höchst eingeschätzten Items nicht auf. Im Kindergarten B hingegen überragt es sowohl bei Erstmessung wie auch bei Messwiederholung alle anderen Items des Fragebogens und erreicht bei Erstmessung mit einem Mittelwert von 8,56 Punkten und bei Messwiederholung mit einem Mittelwert von 9,40 Punkten jeweils den höchsten Wert. Untermauert kann die Bedeutsamkeit dieses Aspektes für den Kindergarten B durch die qualitative Auseinandersetzung in der Gruppendiskussion im Kapitel 6.1.2.1 werden, in welcher vielfach betont wurde, dass Teambuilding-Maßnahmen unbedingt von externen Personen durchgeführt werden müssen. Zudem wurde die Rolle der Leitung bei Teambuilding-Maßnahmen intensiv diskutiert. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass die Leitung an der Gruppendiskussion krankheitsbedingt nicht teilnehmen konnte und von der Forscherin latente Sinnstrukturen wahrgenommen wurden, auf die aus forschungsethischen Gründen nicht näher eingegangen werden kann.

Wären weitere Teambuilding-Maßnahmen im Kindergarten B geplant gewesen, wäre ein Thematisieren der latenten Sinnstrukturen notwendig geworden. Vor dem Hintergrund, dass die empirische Untersuchung vor Ort mit der Gruppendiskussion abgeschlossen war, war dies nicht möglich und auch nicht im Verantwortungsbereich der Forschenden. Jedoch könnte die Thematisierung und Bearbeitung von unterschwelligen Sinnstrukturen womöglich einen weiteren und wichtigen Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen darstellen, insofern die durchführende Person offen dafür sind und über entsprechende Kompetenzen verfügen.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass der anleitenden/durchführenden Person von Teambuilding-Maßnahmen eine bedeutende Rolle zukommt und Teammitglieder (der Stichprobe) zum Teil unbedingt und zum Teil tendenziell externe Personen für die Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen bevorzugen. Eine Rolle hierfür scheint unter anderem auch die Qualität der Zusammenarbeit zwischen Team und Leitung zu spielen. Auf jeden Fall sind für ein Gelingen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen Überlegungen zur durchführenden Person zu berücksichtigen sowie gegebenenfalls vorbereitend klärende Gespräche zu führen.

6.5.2 Offene Fragestellung zum Abschluss des Fragebogens

Um den Proband:innen Ergänzungen und Anmerkungen zum Thema zu ermöglichen, wurde der Fragebogen mit der offenen Frage „*Wenn Sie gerne zusätzlich zu den bisherigen Fragen etwas anmerken möchten, können Sie die folgenden Zeilen dafür nutzen*“ abgeschlossen (Item WS07). Bei den ursprünglich analogen Fragebögen wurde dieses Angebot beim ersten Messzeitpunkt von vier Personen in Anspruch genommen, bei Messwiederholung von einer Person. Bei der Online-Umfrage wurde die Möglichkeit von 28 Personen genutzt (10,65 % bei $n = 263$). Eine Thematisierung der einzelnen Anmerkung ist in der vorliegenden Arbeit nicht möglich, jedoch geben die einzelnen Statements Einblick in Gedanken, Wünsche, Ängste, Ärger, ... der Proband:innen und sollen deshalb nicht unberücksichtigt bleiben, sondern zumindest angeführt werden (Originalwortlaut):

Tabelle 12: Antworten auf Offene Frage (WS07)

Das größte Problem ist die Finanzierung. Ist es nicht gratis, wird es nicht gemacht denke ich.
Es hängt sehr stark von der Teamstruktur ab wie oft Teambuildings nötig sind.
Es kommt aufs Team und die Leitung an, ob man Angst vor einem Gespräch haben muss
Es sollte viel mehr Weiterbildungen in diesem Bereich geben
Es stehen Teambuildingszeiten zu Verfügung (Institution), werden jedoch durch Leitung dauerhaft abgesagt, obwohl es dringendst notwendig wäre.
Finanzielle und zeitliche Ressourcen stehen unserer Einrichtung dafür nicht zur Verfügung. Die Zeit muss von allen anderen Zeiten abgezogen werden und es wäre wünschenswert diesen Bereich innerhalb der Dienstzeit abhalten zu können. Überstundenbasis ist gut, aber in Zeiten von personellen Engpässen nicht umsetzbar, da kein Zeitausgleich genommen werden kann.
Für mich ist Teamentwicklung so wichtig und ich wäre einfach nur dankbar wenn dies selbstverständlich wäre.
für mich wäre es einfacher gewesen Teambuilding als Begriff genauer zu definieren. Habe gemerkt, dass ich zwischen Betriebsausflug, geleiteten TEamsitzungen und externen Kursen swiche und die Antworten dadurch nicht immer klar für mich sind...die nur als Hinweis
Gemeinsam funktioniert Zusammenarbeit
Ich finde sehr ausschlaggebend ist die Person, jene di Teambuilding Aktion leitet - Hat sie Ahnung vom Arbeitsbereich, eingehen auf Teilnehmer!!
Ich hatte bis jetzt nur gute Erfahrungen mit Teambildings gemacht. Es schweißt das Team zu einer Einheit zusammen, man lernt sic besser kennen und auch zu verstehen. Ich würde mir solche Maßnahmen öfter und fixiert in die Dienstanzweisung wünschen. Es könnte soviel Streit und Unstimmigkeiten vorgebeugt werden. Wenn es einen guten Zusammenhalt, Verständniss und Austausch im Team geben würde. NUR leider ist das nicht die Realität. Teambildende Maßnahmen werden wenn überhaupt einmal im Jahr durchgeführt und das finde ich persönlich sehr schade. Aber ich finde die Tesis sehr spannend und freue mich schon auf deine Ergebnisse.
In unserer Institution finden einige "nicht professionelle Teambuilding Aktivitäten" statt, wie z. B. gemeiname Wanderungen, Radausflüge, Essen....
Interne Personen, Freundinnen von Leitungen und unreflektierte Vortragende sind absolut ungeeignet und können mehr kaputt machen wie vorher...leider. Dadurch geht leider auch die Einstellung zum Thema Teambuilding langfristig kaputt!
Ist in diesen schweren Zeiten besonders wichtig und unumgänglich
Meiner Meinung nach gehören Teerden. ambuildingmaßnahmen fest eingebettet. Egal ob Teamausflug, Supervision!!, oder ähnliches. Leider reicht uns die Vorbereitungszeit dazu nie. Es ist vom Arbeitgeber nicht vorgesehen. Will man etwas für die Psychohygiene von seinem Team tun, muss das zusätzlich erbracht werden. und ein Jahr zuvor im Budget angesucht werden. Wir dürfen die Teambuildingmaßnahmen in dem uns vorgegebenen Arbeitsrahmen und der Vorbereitungszeit machen- nur geht sich das nicht aus, weil wir die 10 oder weniger Stunden VB Zeit für die Kinder, die Eltern oder sonstige organisatorische Arbeit brauchen. Also bleibt uns nur noch die Option zusätzliche Stunden zu erbringen (die nicht bezahlt werden) oder unsere Freizeit zu verwenden, welches viele Kolleginnen (zu recht) nicht einsehen. Der Fehler liegt im System.
Persönlich würde ich mir wünschen, mehr Methoden zum Teambuilding kennen zu lernen, damit ich sie gut für Teambesprechungen einsetzen kann

Sehr stark abhängig von der Art der Teambuilding Maßnahme! Und es darf nicht in der Freizeit stattfinden, das programmiert Frust vor!
Teambuilding ist extrem wichtig fürs team, aber es wird die Fluktuation in unserem beruf nicht verändern .niemand bleibt wegen dem team an einem standort .. Es müssen die Rahmenbedingungen verändert werden.nur das ist ausschlaggebend !
Teambuilding müsste im Gesetz verankert werden und auch ein finanzieller Rahmen vom Träger übernommen werden.
Teambuilding wäre sehr wichtig wird aber von vielen Trägern nicht für wichtig erachtet und nicht bezahlt
Teambuilding muss vom Träger Ernst genommen und finanziell und zeitlich mehrmals jährlich zur Verfügung gestellt werden! Verpflichtend!
Teaminterventionen sind Resilienfördernd, asollten in der Dienstzeit erfolgen und nicht von der Vorbereitungszeit abgezogen werden. Teams die nicht funktionieren brauchen keine Teambuildinggeschichten sondern professionelle Leitungs und Führungsunterstützung!
Umsetzung von Teambuildings-Maßnahmen hängt auch von den finanziellen Mitteln/vom Träger ab.
unter Teambuilding - Maßnahme habe ich in erster Linie unsere Outdoor Seminare oder Teamseminare zu versch. Themen gemeint. Das Teamgespräch 1 im Monat fördert sicher auch den Teamgeist bzw. hat man hier die Möglichkeit sich mit seinem Team in Ruhe auszutauschen, sich kennenzulernen usw.
Wichtig finde ich, dass regelmäßig Teampflege stattfindet und nicht erst, wenn Konflikte aufgetreten sind. Erfahrungsgemäß ist die Situation dann bereits verfahren und einzelne Personen fühlen sich teilweise bloßgestellt und verschärfen die Situation.
Wir haben gerade Probleme im Team und bekamen sofort die Möglichkeit eines Teambuildings von der Leitung und dem Träger, so sollte es sein :)
Zu Frage 73: das wären MEINE Gefühle als Leitung - bei manchen Teammitgliedern wären bestimmt auch "genervt" und "unbehaglich" sehr weit oben!
Zu wenig Zeit für sinnvolles Teambuilding
Ich halte Teambuilding für sehr wichtig, um gut und intensiv arbeiten zu können. Ein gutes, eingespieltes Team sorgt für eine bessere Lern und Entwicklungsumgebung für die Kinder
Ich denke, dass die ersten Erfahrungen von einer externen Person abgehalten werden wollten - Ohne Vorgespräch mit Leitung. Nach einer Einführung/Kennenlernen von Teambuilding könnte sich das eventuell ändern.
Entweder externe Person und Leitung beim Team, oder ohne Leitung mit externer Person
Teambuilding ist wichtig, Konflikte sollten individuell gelöst werden, falls vorhanden. Konfliktlösungsstrategien (Prävention) wären wichtig.
Ich freue mich auf und über das Teambuilding !

6.6 Widerstände und Schwierigkeiten aus der Sicht der Forscherin nach Durchführung und Reflexion der Übungen

Es kann vorausgeschickt werden, dass trotz forschender Haltung und größtmöglicher Offenheit einige Ergebnisse Überraschungen für die Forscherin darstellten und insgesamt Widerstände und Schwierigkeiten in viel geringerem Ausmaß wahrgenommen wurden als implizit angenommen. So wurde beispielsweise von einem der beiden Team bezüglich Teilnahme an meiner empirischen Untersuchung mitentschieden, im zweiten Kindergarten entschied die Leitung, zwar im Sinne des Teams, aber alleine. Dennoch wurde keines der beiden Teams als desinteressiert oder unmotiviert, sondern im Gegenteil als grundsätzlich sehr interessiert und offen wahrgenommen. Des Weiteren fanden die drei Teambuilding-Interventionen in der meist als recht stressig empfundenen Zeit kurz vor den Sommermonaten statt, so dass befürchtet werden musste, dass Teilnehmende die Teambuilding-Maßnahmen und besonders die Nachbesprechungen und die Gruppendiskussion als Zeit-Raub empfinden könnten. Ganz im Gegenteil waren die Teilnehmenden aber tendenziell sehr dankbar für die

Abwechslung sowie den humorvollen Abstand vom Alltag und empfanden die Nachbesprechungen sogar als essentiell für Teambuilding-Maßnahmen. Eine weitere Sorge, die sich als unbegründet herausstellte, war der Aspekt der Fluktuation der Teammitglieder und dass neue Mitarbeiter:innen trotz aller Achtsamkeit und Sensibilität ihnen gegenüber überfordert sein könnten, mit Teambuilding-Maßnahmen in den beruflichen Alltag einzusteigen und die neuen Kolleg:innen noch gar nicht zu kennen. Allerdings wurden Teambuilding-Maßnahmen sogar als sehr hilfreich für einen Neueinstieg betrachtet und das gegenseitige Kennenlernen auf diese unbekümmerte Art und Weise als sehr lustvoll, hilfreich und effizient empfunden. Einen zentralen Aspekt bei Teambuilding-Maßnahmen stellt eindeutig das Ausmaß an Körperkontakt dar. Für eine Person im Kindergarten W wäre bereits die Übung „Der Gordische Knoten“ (wenig Körperkontakt) Grund genug gewesen, die Übung zu verweigern. Das Ausmaß an körperlichem Kontakt muss achtsam überlegt und im Idealfall mit den Teilnehmenden vorbesprochen werden. So können die Teilnehmenden etwa gefragt werden, ob es für sie in Ordnung wäre, sich bei einer Übung an den Händen zu halten. Grundsätzlich sollte darauf hingewiesen werden, dass es bei manchen Übungen durchaus darum geht, seine Komfortzone zu verlassen, jedoch jede:r Teilnehmer:in selbst zwischen *unbequem* und *unangenehm* unterscheidet und eine erreichte Grenze klar kommunizieren soll. Insgesamt wurden die Fragebogen-Items, die mögliche Schwierigkeiten oder Hürden formulieren, sehr niedrig eingeschätzt, sodass sie auch tendenziell auf den Rängen mit den niedrigsten Werten zu finden sind. So wurde beispielsweise die Aussage, dass durch Teambuilding-Maßnahmen wertvolle Besprechungszeit verloren ginge, bei vier von fünf Messzeitpunkten am niedrigsten bewertet, obwohl Zeitmangel ein ständiger Begleiter in elementarpädagogischen Einrichtungen ist. Es kann also angenommen werden, dass der Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen größer eingeschätzt wird als der dadurch entstehende Zeitverlust.

Eine mögliche Schwierigkeit bei der Durchführung der Übungen kann darin verortet werden, dass Teammitglieder eine überraschend geringe Anstrengungsbereitschaft und Frustrationstoleranz zeigen und eine Übung etwa sehr schnell (etwa nach zehn Minuten) abbrechen möchten. Wenn dadurch eine Eigendynamik entsteht und weitere Teilnehmende die Übung abbrechen, andere die Übung aber gerne zum Abschluss bringen möchten, kann dies eine Herausforderung für die anleitende Person und die Teambuilding-Maßnahme darstellen. Gleichzeitig könnte diese Situation allerdings als Anlass zur Diskussion/Reflexion genommen und überlegt werden, wie mit ähnlichen Situationen im beruflichen Alltag umgegangen wird respektive welches Verhalten und welche Kompetenzen hierfür notwendig wären.

Überraschend stellte sich für die Forscherin heraus, dass entgegen ihrer Annahme die Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen nicht intern durch die Leitung bevorzugt wird, sondern zum Teil sogar ganz im Gegenteil massiv abgelehnt wird. Dieser Aspekt muss bei der Vorbereitung von Teambuilding-Maßnahmen unbedingt Berücksichtigung finden. Auch die Klärung, ob/warum oder nicht die Leitung an Teambuilding-Maßnahmen teilnimmt, ist dringend zu besprechen oder zumindest transparent zu kommunizieren. Aspekte, die das Gelingen von Teambuilding-Maßnahmen beeinflussen, wurde bereits thematisiert und sollen an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Vielmehr soll noch auf einzelne Aspekte respektive Überlegungen hingewiesen werden, die in der Beobachtung und Wahrnehmung der Forscherin begründet sind.

Zum einen beziehen sich diese auf die (Selbst-)Reflexionskompetenz der Teilnehmenden. Sind Teilnehmer:innen nicht darin geübt, über sich selbst, das eigene Verhalten, Prozesse und Dynamiken nachzudenken und daraus Schlüsse abzuleiten, können sich Nachbesprechungen schwierig gestalten. Ist auch der Wunsch respektive das Bemühen, den Blick auf sich selbst und seine „Schwächen“ zu richten, sehr gering, bedarf es viel Feingefühl und Übung besonders bei externer Durchführung, sowie mehrere Termine, damit Entwicklung stattfindet und (Selbst-)Reflexion geübt wird, ohne dass sich Teilnehmer:innen kränken oder in Widerstand begeben. Werden klassische Gesprächsregeln nicht eingehalten, müssen diese zuerst besprochen und vereinbart werden. Driften die Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung massiv auseinander, kann sich ein Reflexionsprozess ebenso als äußerst schwierig erweisen.

Zum anderen stellen vermutete latente Konflikte eine Schwierigkeit im Teambuilding- und Reflexionsprozess dar. Eine studentische empirische Untersuchung stellt einerseits nicht die Basis für die Aufarbeitung dieser Konflikte dar, andererseits kann die Untersuchung von den vermuteten Konflikten beeinflusst bis beeinträchtigt werden. Eine besondere Herausforderung ortet die Forscherin in latenten Sinnstrukturen, unterschwelligem Vorwürfen, Anschuldigungen und Zuweisungen unter dem Deckmantel des Humors respektive des Spaßes.

Insgesamt scheinen Bereitschaft zum Nachdenken und speziell zur (Selbst-)Reflexion, Offenheit für Neues sowie Vergnügen am Miteinander günstige Voraussetzungen für eine nachhaltige Wirkung von Teambuilding-Maßnahmen zu sein, welche professionell, achtsam, sensibel und humorvoll vorbereitet, angeleitet und begleitet werden sollte, sodass mit geringstmöglichen Widerständen und Schwierigkeiten gerechnet werden kann.

7. Zusammenfassung und Interpretation wesentlicher Ergebnisse

Nach der differenzierten Analyse der generierten Daten in Kapitel 6 sollen nun abschließend wesentliche Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden, bevor in Kapitel 8 ein Fazit gezogen wird.

So kann festgehalten werden, dass der Nutzen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen bei den Fragebogen-Erhebungen allgemein sehr hoch eingeschätzt wurde. Der Mittelwert der eingeschätzten Nutzen-Items erreichte bei der Online-Umfrage eine Höhe von 7,67 von zehn Punkten ($\bar{x} = 7,67 \pm SD = 1,54$), die Mittelwerte des eingeschätzten Nutzens stiegen im Kindergarten W (mit Vorerfahrung) vor/nach Intervention von 8,00 auf 8,24 Punkte (von $\bar{x} = 8,00$ auf $\bar{x} = 8,24$), im Kindergarten B (ohne Vorerfahrung) von 6,70 auf 8,23 Punkte (von $\bar{x} = 6,70$ auf $\bar{x} = 8,23$). Die Durchführung von Teambuildings durch externe Personen (TP35) scheint im Kindergarten B einen besonderen Stellenwert zu haben und wurde bereits ausführlich thematisiert. Dieses Item (TP35) beim Blick auf die am höchsten eingeschätzten Items vernachlässigend, wurden von den Proband:innen vorrangig jene Items am höchsten bewertet, welche als klassisch für Teambildung bezeichnen werden könnten. So erlangten konkret jene Items die höchsten Werte, welche Unterstützung beim gegenseitigen Kennenlernen, eine bessere Zusammenarbeit im beruflichen Alltag, sich auf den Arbeitsalltag positiv auswirkender Humor und Leichtigkeit, sowie soziale und kommunikative Kompetenzen anführen. Im Kindergarten W und in der Online-Umfrage wurde auch der Nutzen von Teambuilding-Maßnahmen für neue Mitarbeiter:innen, sich schneller in ein Team einfinden zu können, sehr hoch bewertet (Kindergarten W: $\bar{x} = 9,42/9,36$; Online-Umfrage: $\bar{x} = 8,34$). Dieser Aspekt wurde in der Gruppendiskussion im Kindergarten W ebenfalls hervorgehoben und sogar aus zwei verschiedenen Perspektiven als hilfreich und effizient betrachtet: Einerseits im Sinne des Onboardings für neue Mitarbeiter:innen, um Kolleg:innen auf angenehme, entspannte und lustbetonte Weise außerhalb der Betreuungs-/Bildungszeit der Kinder kennenzulernen und umgekehrt für das bestehende Team, neue Mitarbeiter:innen schneller und in gemeinschaftlicher Art und Weise kennenlernen und einschätzen zu können. Im Kindergarten B wurden neue Mitarbeiter:innen hingegen auf die Frage nach möglichen Gefahren von Teambuilding-Maßnahmen genannt, indem überlegt wurde, ob bestehende Teammitglieder bei Teambuilding-Maßnahmen womöglich zu wenig Rücksicht auf neue Kolleg:innen nehmen könnten.

Hervorgehoben soll werden, dass das Team W die lustvollen Übungen, die Leichtigkeit, den Humor und den Abstand vom Alltag wiederholt als großen Nutzen nannte und von den Übungen sogar trotz Zeitnot speziell zum Zeitpunkt des dritten Termins sehr profitiert hat.

Für den Kindergarten B ist aufgrund der Fragebogenauswertung und der Gruppendiskussion die Rolle der Leitung und die Durchführung von Teambuildings durch eine externe Person als besonders relevant einzuordnen. Die externe Durchführung (Item TP35) wurde im Kindergarten B mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 8,56/9,40$ vorher/nachher sogar höher als alle anderen Items und jedes möglichen Nutzens eingeschätzt, ebenso wurde dieser Aspekt in der Gruppendiskussion intensiv debattiert und als unbedingt notwendig für ein Gelingen von Teambuilding-Maßnahmen angeführt.

Besonders hingewiesen soll auf die Abbildung 5 werden, welche die Veränderung der Nutzen-Einschätzung von Teambuilding-Maßnahmen der beiden Kindergärten im zeitlichen Verlauf darstellt. Hier zeigt sich, dass der Kindergarten W, welcher über Teambuilding-Erfahrung verfügt, den Nutzen von Teambuildings bereits vor den drei Interventionen sehr hoch einschätzt und die Einschätzung auch stabil bleibt. Der Kindergarten B, welcher vor Beginn der empirischen Untersuchung über keine Teambuilding-Erfahrung verfügt, schätzte den Nutzen von Teambuildings bei Ersterhebung bedeutend geringer ein als der Kindergarten W ($\bar{x} = 6,70$), bei Messwiederholung nach bereits drei Interventionen erreichte die Einschätzung einen Mittelwert von 8,23 Punkten ($\bar{x} = 8,23$) und glich somit annähernd dem Wert der Messwiederholung im Kindergarten W ($\bar{x} = 8,24$). Das Wahrnehmen der Bedeutung von Teambuilding-Maßnahmen scheint mit Kennenlernen von Teambuildings stark zu steigen und anschließend konstant zu bleiben. Es lässt sich also vermuten, dass Kindergärten mit (positiver) Teambuilding-Erfahrung vielschichtigen Nutzen in Teambuilding-Maßnahmen erkennen und schätzen und diese Einschätzung von Teams geteilt wird, sobald diese an einigen wenigen Teambuildings teilgenommen haben.

Von Relevanz für die Wirksamkeit der Teambuilding-Maßnahmen scheinen laut Gruppendiskussionen die Auswahl der Übungen (lustbetont, Achtsamkeit mit Körperkontakt, methodischer Aufbau, Spannungsmomente), ein regelmäßiges Stattfinden (2-3x bis 4-6x pro Quartal), die Rolle der Leitung und zu allerhöchst die anschließende, gemeinsame Nachbesprechung/Reflexion zu sein. Besonders im Kindergarte B, der über keinerlei Vorerfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen verfügt, wurde der Nachbesprechung/Reflexion bei Messwiederholung eine sehr hohe Bedeutung zugesprochen. So wurde das Item TP38 „Die Reflexion jeder Teambuilding-Maßnahme ist essenziell für die nachhaltige Wirkung dieser“ bei Ersterhebung noch mit durchschnittlich 6,78 Punkten ($\bar{x} = 6,78$) bewertet, bei Messwiederholung nach den drei Interventionen erlangte das Item einen Mittelwert von 9,33 (von zehn) Punkten ($\bar{x} = 9,33$) und verzeichnet damit den höchsten Anstieg aller Items der Fragebogen-Erhebungen, nämlich einen Zuwachs von 2,55 Punkten. Darüber hinaus wurde in den Gruppendiskussionen einerseits dezidiert der Wert der Nachbesprechung/Reflexion herausgearbeitet und angesprochen, zusätzlich zeigten sich durch die gemeinsame Reflexion während der Gruppendiskussionen viele weitere positive

Effekte der Nachbesprechung. Die Teilnehmer:innen nannten beispielsweise den gemeinsamen Austausch und das gemeinsame Nachdenken über die durchgeführte Übung insofern als gewinnbringend, dass dadurch unterschiedliche Blickwinkel und Perspektiven aufgezeigt werden, es ermöglicht wird, voneinander zu lernen, sowie neue Lernprozesse angeregt werden. Des Weiteren wurde es als bereichernd empfunden, in der Nachbesprechung einen Transfer in die alltägliche Praxis herzustellen und dadurch Erkenntnisse für den beruflichen Alltag wie auch für besonders herausfordernde Situationen zu gewinnen, sowie auch umgekehrt in der alltäglichen Praxis Rückkopplungen zu Teambuilding-Maßnahmen herzustellen. Im Zuge der (Selbst-)Reflexion der Teilnehmenden und zum Teil durch Fragestellungen der Forscherin in den Nachbesprechungen wurden Themen teilweise erstmals diskutiert und dadurch Bewusstwerdungsprozesse angeregt. So fand beispielsweise während einer Gruppendiskussion erstmal ein gemeinsames Nachdenken darüber statt, ob respektive wann und inwiefern es in Ordnung sei, dass Teammitglieder ihre Grenzen aufzeigen und welche Konsequenzen es für Kolleg:innen hätte, wenn ein Teammitglied womöglich eine Übung abbrechen würde. Es kann gehofft werden, dass diese Diskussion in einer der folgenden Teambesprechung fortgeführt wurde.

Auch im Kindergarten W wurde der Wert der Nachbesprechung, der Reflexion und des gemeinsamen Austausches als bedeutsam angesehen, und eine Teilnehmerin formulierte es für sich sogar als Ziel für das neue Kindergartenjahr, regelmäßig Kolleg:innen um einen gemeinsamen Austausch zu bitten, um von den unterschiedlichen Perspektiven und Gedanken zu profitieren.

Bedeutungsvoll scheint der Stellenwert der Nachbesprechungen auch auf die Frage nach möglichen Auswirkungen von gezielten Teambuilding-Maßnahmen auf die Professionalität zu sein. In einem der beiden Teams wurde sehr rasch geschlussfolgert, dass sich Teambuilding-Maßnahmen nur dann (positiv) auf die Professionalität auswirken, wenn es im Anschluss auch eine gemeinsame Reflexion gibt. Im zweiten Team wurden mögliche Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen auf die Professionalität differenzierter diskutiert und schließlich festgehalten, dass eine Teambuilding-Maßnahme noch keine Garantie für höhere Professionalität sei, es aber Auswirkungen auf die Professionalität hätte, wenn jedes Teammitglied auch nur zu einer für die berufliche Praxis hilfreichen Erkenntnis käme.

Mögliche Schwierigkeiten und Gefahren bei Teambuildings wurden kaum genannt, Widerstände waren kaum spürbar, und auch bei den schriftlichen Befragungen erhielten Items, welche negative Auswirkungen von Teambuildings formulierten, die niedrigsten Bewertungen. Es scheinen also (fast) keine Faktoren gegen die Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen zu sprechen. Der Faktor Zeitressourcen, der bei der Terminfindung und beim Wunsch nach Teambuildings sehr wohl eine Rolle spielte, wurde in den

Fragebogenerhebungen nahezu durchgängig am niedrigsten bewertet (Item TP12 – „Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren“). Möglicherweise könnte dies darin begründet sein, dass Besprechungen zwar nicht als wertvoller als Teambuildings betrachtet werden, aber dennoch stattfinden müssen und dadurch wiederum weniger Zeit für Teambuilding zur Verfügung steht.

(Vorerst) zu keinem Ergebnis führten die Diskussionen rund um die Frage, ob Teambuilding-Maßnahmen auch stattfinden sollen/können, wenn bereits Konflikte im Team vorhanden sind. In der Gruppendiskussion im Kindergarten W wurde dieses Thema von den Teilnehmenden nicht angesprochen, im Kindergarten B hingegen wurde intensiv diskutiert. Hier soll nicht unerwähnt bleiben, dass nur im Kindergarten B explizit nach möglichen Schwierigkeiten gefragt wurde, weil im Gegensatz zum Kindergarten W im Verlauf der Gruppendiskussion keine genannt wurden.

Aus der Sicht der Forscherin gibt es aufgrund der empirischen Untersuchung weitere mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen, die es bei der Durchführung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen zu berücksichtigen gilt. So kann sich etwa eine fehlende oder mangelhafte Gesprächskultur und Reflexionskompetenz erschwerend auf Nachbesprechungen auswirken. Gleichzeitig zählen aber auch beide Aspekte zur Teamentwicklung und können mithilfe von Teambuilding-Maßnahmen in einem geschützten Rahmen geübt werden. Ein fehlendes Vertrauensverhältnis zwischen den Teilnehmenden kann sich ebenfalls sehr wahrscheinlich auf Teambuildings-Prozesse auswirken und muss in der Vorbereitung und Durchführung sorgsam mitbedacht werden. Der Umgang mit unterschwelligem Botschaften und latenten Strukturen stellt aus der Sicht der Forscherin die größte Herausforderung dar, weil diese den Entwicklungsprozess maßgeblich beeinflussen können.

Als letztes wesentliches Ergebnis soll noch die Erfahrung mit und der Wunsch nach Teambuilding-Maßnahmen hervorgehoben werden. Hier kann angemerkt werden, dass das Gesamtbild der Online-Auswertung sehr geringe Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen zeigt. Zumindest 33,1 % der Teilnehmenden geben an, im Laufe der *Berufserfahrung* sehr oft von Teambuilding gehört zu haben, hingegen haben aber nur 19,8 % im Laufe der Berufserfahrung nach eigener Einschätzung auch sehr oft an Teambuildings teilgenommen. Noch weniger Teilnehmende, nämlich 15,6 % haben im Zuge von Weiterbildungen sehr oft an Teambuildings teilgenommen und nur 8,7 % der Teilnehmenden geben an, im Zuge der Ausbildung sehr oft an Teambuildings teilgenommen zu haben. Im Gegensatz dazu geben 30,4 % der Proband:innen an, im Laufe der Ausbildung noch nie an einem Teambuilding teilgenommen zu haben, 20,2 % haben im Zuge von Weiterbildungen noch nie an Teambuildings teilgenommen, nur 8,0 % haben im Laufe der Berufserfahrung noch nie an

einem Teambuilding teilgenommen. Der Median liegt bei drei von 10 Punkten, und es zeigt sich folglich, dass im Zuge der Ausbildung bestenfalls von Teambuilding gehört aber kaum teilgenommen wurde ($\bar{x} = 3$). Etwas positiver verhält es sich mit Weiterbildungen, und die meisten Erfahrungen konnten im Laufe der Berufserfahrung gesammelt werden.

Die Wünsche nach Teambuilding-Maßnahmen zeigen unter den Zweiterhebungszeitpunkten (nach Teilnahme an den Teambuildings), der Online-Umfrage und den beiden Gruppendiskussionen ein annähernd konformes Bild und bewegen sich tendenziell zwischen gewünschten Teambuildings 2-3x pro Jahr und 4-6x pro Jahr. Zieht man die Anmerkungen der abschließenden offenen Fragestellung im Fragebogen ergänzend in den Blick, scheint dieser Wunsch damit auf jeden Fall untermauert werden zu können. Des Weiteren erscheint es wichtig anzumerken, dass vor allem für das Team des Kindergartens W ein regelmäßiges Stattfinden von Teambuilding-Maßnahmen für die nachhaltige Wirkung dieser besonders wichtig ist. Ist dies nicht gegeben, sind auch die möglichen und wünschenswerten Auswirkungen auf die Professionalität in Frage zu stellen.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung und Interpretation der wesentlichen Ergebnisse soll nun folgend und abschließend die zentrale Forschungsfrage mit einem Fazit zur Beantwortung geführt werden.

8. Beantwortung der Forschungsfrage und Fazit

Mit der Auswertung der Ergebnisse in Kapitel 6 sowie der Zusammenfassung und Interpretation wesentlicher Forschungsergebnisse in Kapitel 7 wird die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen und ein möglicher Beitrag zu Professionalisierungsprozessen umfassend dargelegt. Resümierend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen für teilnehmende Personen respektive gesamte Teams als sehr hoch eingeschätzt werden kann, aber mit großer Wahrscheinlichkeit unterschätzt wird. Gleichzeitig scheinen positive Effekte von Teambuilding-Maßnahmen sowohl für teilnehmende Personen wie auch für beobachtende Personen bereits nach wenigen Maßnahmen eindeutig erkennbar zu sein. Auch bei regelmäßiger Durchführung von Teambuilding-Maßnahmen scheint sich der Nutzen im Verlauf der Zeit nicht zu verringern, sondern ganz im Gegenteil scheint gerade ein regelmäßiges Stattfinden von Teambuilding-Maßnahmen für die nachhaltige Wirkung und für Auswirkungen auf die Professionalität von unbedingter Notwendigkeit zu sein. Hierbei stimmen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit der in Kapitel 4.1.3 angeführten Expert:innen-

Meinung der Internet-Plattform Personalwesen online insofern überein, dass bei gezielten Teambuilding-Maßnahmen speziell der Nachbesprechung und Reflexion eine bedeutsame Rolle zugeschrieben wird. Durch das Fokussieren von und die intensive, gemeinsame (im Idealfall humorvolle) Auseinandersetzung mit erlebten Prozessen, Mustern, Rollen, Stärken und Schwächen in Übungen kann in einem geschützten Rahmen innegehalten und reflektiert werden, und es können entsprechende Kompetenzen entwickelt respektive ausgebildet werden, wodurch sich gezielte, nachhaltige Teambuilding-Maßnahmen von ausschließlich Spaß bereitenden, nicht nachhaltigen Team-Aktivitäten wie Betriebsausflügen unterscheiden. Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungs-Begriff in Kapitel 4.2.1, in welcher etwa das kompetenzorientierte Professionalisierungsmodell mit Fachwissen, Einstellungen, Selbstregulation, Selbstreflexion und motivationalen Aspekten in Verbindung gebracht wird (vgl. Smidt et al. 2017: 124), kann von Auswirkungen von Teambuilding-Maßnahmen auf die Professionalisierung von Teilnehmenden ausgegangen werden, weil die genannten Themen auch Inhalt der Übungen und Nachbesprechungen in der empirischen Untersuchung waren.

Die empirische Untersuchung zeigt allerdings auch die Divergenz zwischen Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen und dem Wunsch danach auf. So scheinen Teambuilding-Maßnahmen vor allem in der Ausbildung von Teammitgliedern elementarer Bildungseinrichtungen keine nennenswerte Rolle zu spielen. In Weiterbildungen scheint Teambuilding etwas präsenter zu sein, die meisten Erfahrungen werden aber in der Berufspraxis gesammelt, welche wiederum vom Engagement, der Motivation und der Kompetenz der Führungskraft abhängig zu sein scheint. Das gewünschte Ausmaß an gezielten Teambuilding-Maßnahmen beläuft sich in der vorliegenden Untersuchung auf zwei bis drei respektive vier bis sechs Teambuildings pro Jahr, welche vorzugsweise von externen Personen durchgeführt werden sollten.

Vor dem Hintergrund des großen und breit gefächerten Nutzens von gezielten Teambuilding-Maßnahmen und der großen Bereitschaft respektive sogar des großen Wunsches von Teammitgliedern elementarer Bildungseinrichtungen nach Teambuilding, wäre eine Verankerung der Thematik im Curriculum elementarpädagogischer Einrichtungen und speziell von Leitungs-Ausbildungen dringend zu empfehlen. Aufgrund des tendenziellen Wunsches nach externen Anbieter:innen wäre zusätzlich eine Zurverfügungstellung von zeitlichen und finanziellen Mitteln für regelmäßige, gezielte Teambuilding-Maßnahmen durch externe Anbieter:innen besonders erstrebenswert. Anknüpfend an die bereits in der Einleitung thematisierten schwierigen Rahmenbedingungen und den Personalmangel (Mangelberuf) könnte der Einsatz von regelmäßigen, gezielten, wohl überlegt und professionell durchgeführten Teambuilding-Maßnahmen (inkl. Nachbesprechungen) offenbar zumindest

einen großen Beitrag zur Berufszufriedenheit und im Idealfall zur Professionalisierung von in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Menschen leisten.

Viele Fragen konnten in der vorliegenden Masterthesis beantwortet werden, viele Fragen wurden dadurch erneut aufgeworfen. So wäre es von Interesse, mit einer größeren Anzahl an Fällen zu arbeiten, alle Fälle von einem Forschungs-Team und über einen längeren Zeitraum zu begleiten, sowie zusätzliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden anzuwenden. Die Auswertung der Nachbesprechungen aller einzelnen Übungen könnte beispielsweise äußerst ergiebig sein und vor allem Aufschluss über die Veränderung der Reflexionskompetenz der Teilnehmenden im Laufe der Studie geben. Eine tiefenhermeneutische Analyse aller Besprechungen sowie eine videogestützte Analyse der Übungen würden ebenso eine Bereicherung für den Forschungsbereich von Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen darstellen, der – wie im Kapitel 3 (Forschungsstand) festgehalten – in der Elementarpädagogik immer noch als äußerst mangelhaft bezeichnet werden kann. Könnte mit der vorliegenden Masterthesis das Interesse in den Forschungsbereich der Elementarpädagogik geweckt und ein Stein ins Rollen gebracht werden, wären die Erwartungen der Forscherin bereits übertroffen.

„Der eine Stein, den du ins Rollen bringst, kann hundert andere mitreißen.“ (Lili U. Kreßner)

Literaturverzeichnis

- Becker, Florian (o.J.): Modernes Teambuilding: Welche Maßnahmen nutzen wirklich?
<https://wpgs.de/fachtexte/gruppen-und-teams/teambuilding-massnahmen> [Stand: 9.1.2023]
- Becker, Florian (o.J.): 9 Teamrollen nach Belbin: Gute Rollenverteilung im Team?
<https://wpgs.de/fachtexte/teamrollen-nach-belbin> [Stand: 8.1.2023]
- Becker, Florian (2016): Teamarbeit, Teampsychologie, Teamentwicklung. So führen Sie Teams! Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9-22.
- Brodbeck, F. C. (2004): Analyse von Gruppenprozessen und Gruppenleistung. In Schuler, Heinz (Hg.): Lehrbuch der Organisationspsychologie. Bern: Springer Verlag. S. 425-438, 3. Auflage.
- Brunner, Ewald Johannes; Tschacher, Wolfgang; Nowack, Wolf (1994): Gruppenentwicklung als Selbstorganisationsprozeß der Musterbildung. In: Gestalt Theory 16 (2), S. 89–100.
- Bühl, Achim (2016): SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse. 15. Aktualisierte Auflage. Amersfoort: Pearson Deutschland GmbH.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung online, Elementarpädagogik:
URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html [Stand 8.1.2023]
- Cloos, Peter (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 100-115.
- Dick van, Rolf/West, Michael A. (2013): Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung. Praxis der Personalpsychologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – Professionalität.
<https://www.dwds.de/wb/Professionalit%C3%A4t> [Stand: 25.3.2023]
- Faas, Stefan (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 176-190.

- Hartel, Birgit/Hollerer, Luise/Smidt, Wilfried/Walter-Laager, Catherine/Stoll, Martina (2019): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. Bildungsbericht 2018, S. 182–224. https://www.researchgate.net/profile/Wilfried-Smidt/publication/332014987_Elementarpadagogik_in_Osterreich_Voraussetzungen_und_Wirkungen_elementarer_Bildung/links/5c9b5db7299bf1116949d0b5/Elementarpaedagogik-in-Oesterreich-Voraussetzungen-und-Wirkungen-elementarer-Bildung.pdf [Stand: 7.7.2022]
- Hintz, Asmus J. (2016): Erfolgreiche Mitarbeiterführung durch soziale Kompetenz. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. http://www.asmushintz.de/download/leseproben/Leseprobe_Team-und-Gruppenleitertechniken.pdf [Stand: 8.1.2023]
- Keselman, Harvey Jay/Algina, James/Kowalchuk, Rhonda J./Wolfinger, Russ (1998): A comparison of two approaches for selecting covariance structures in the analysis of repeated measures. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/233885700_A_comparison_of_two_approaches_for_selecting_covariance_structures_in_the_analysis_of_repeated_measures [Stand: 16.1.2023]
- Koch, Bernhard (Hg.) (2014): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. Wien: KiTa aktuell, 1. Auflage.
- Koinig, Andrea (2022b): Fokusgruppeninterview Team B. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Wien.
- Koinig, Andrea (2022w): Fokusgruppeninterview Team W. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Wien.
- Kratzmann, Jens (2018): Mixed-Methods. Methodologie, Designs, Ergebnisintegration und deren Anwendung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 57-75.
- Kühl, Stefan (2006): Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung (Working Paper, 4/2006). <https://www.unibielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Paper4.2006-Die-Professionalisierung-der-Professionalisierer.pdf> [16.12.2022]
- Leben und Arbeiten in Österreich online. Regionale Mangelberufe. ErzieherInnen (Salzburg, Wien): <https://www.migration.gv.at/de/formen-der-zuwanderung/dauerhafte-zuwanderung/regionale-mangelberufe/> [Stand: 25.3.2023]

- Leu, Hans Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 191-205.
- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. S. 9-39.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384> [29.1.2023]
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mischo, Christoph/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In Frühe Bildung 0,4-12. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Morgan, L. David/Hoffmann, Kim (2018): Focus Groups. In: Flick, Uwe (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection. UK: SAGE. S. 250-263.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt a.M.: Henrich Druck + Medien GmbH.
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. S. 40-59.
- Personalwissen online. Teambuilding. <https://www.personalwissen.de/fuehrung/fuehrungsstil/teambuilding-spiele-erwachsene/> [Stand: 9.1.2023]
- Rechtien, Wolfgang (2007): Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2022): Wiener Kindergartengesetz – WKGG, Landesgesetzblatt für Wien, Personal. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LgblAuth/LGBLA_WI_20221209_57/LGBLA_WI_20221209_57.html [Stand 25.3.2023]
- Reinheimer, Stefanie (2014): Teamentwicklung und -führung. Leitung zwischen Anleiten und Begleiten. In: Koch, Bernhard (Hg.) (2014): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. Wien: KiTa aktuell. S. 243-264.

- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einführung. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 9 – 19.
- Schulz, Marc (2018): Verbale Daten – methodische und methodologische Überlegungen. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 23-40.
- Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura/Endler, Victoria/Kraft, Stefanie/Koch, Bernhard (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2. Leibnitz: Belz Juventa. S. 121-138.
https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18493/pdf/ZfPaed_2017_2_Smidt_et_al_Professionalisierung_des_paedagogischen_Personals.pdf [19.12.2022]
- Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura (2018): Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hg.): Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 463-484.
- Soscisurvey online. <https://www.soscisurvey.de/help/doku.php/de:start> [25.3.2023]
- Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2021): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 2. Leibnitz: Belz Juventa. S. 206-222.
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hg.) (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: Verlag das netz.
- Tuckman, Bruce/Jensen, Mary Ann (1977): Stages of small group development revisited. Group and Organisation Studies, 2. 419-429.
- Völkel, Petra/Wihstutz, Anne (Hg.) (2014): Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte. Band 1. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Weissensteiner, Reingard (2014): Wie kommt die Konzeption in den Kindergarten? Was sind förderliche Bedingungen für die Implementierung der pädagogischen Konzeption? In: Koch, Bernhard (Hg.): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. Wien: KiTa aktuell, S. 615-628.
- Wikipedia online. Teambuilding. <https://de.m.wikipedia.org/wiki/Teambuilding> [Stand: 25.3.2023]
- Wikipedia online. Teambuildingmaßnahmen.
<https://de.m.wikipedia.org/wiki/Teambuildingmaßnahmen> [Stand: 25.3.2023]

- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Pädagogische Professionalität, Heft 57, Beiheft, S. 60-76.
- Wirtschaftspsychologische Gesellschaft online. WPGS. Teamkompetenz. <https://wpgs.de/fachtexte/gruppen-und-teams/teamkompetent-kompetenzen-teamarbeit/> [Stand: 25.3.2023]
- Zell, Helmut (o.J.): Lern- und Lehrseiten. Die Phasen der Teamentwicklung. <https://www.ibim.de/techniken/4-1.htm> [8.1.2023]

Anhang

ANHANG A: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG QUALITATIV

- A1: Informationsbrief anonymisiert
- A2: Einverständniserklärung
- A3: Beschreibung der durchgeführten Übungen
- A4: Leitfragen Gruppendiskussion
- A5: Transkript Gruppendiskussion Kindergarten B
- A6: Transkript Gruppendiskussion Kindergarten W

ANHANG B: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG QUANTITATIV

- B1: Fragebogen
- B2: SPSS-Outputs Fragebogenerhebung „analog“
- B3: SPSS-Outputs Fragebogenerhebung „online“
- B4: Syntax „analog“
- B5: Syntax „online“

ANHANG C: KURZFASSUNG

- C1: Kurzfassung (deutsch)
- C2: Abstract (englisch)

ANHANG D: SCHLÜSSELBEGRIFFE

Anhang A: Empirische Untersuchung qualitativ

A1: Informationsbrief (anonymisiert)

Liebes Team der Kinderkrippe/des Kindergartens (anonymisiert)!

Wie mit (anonymisiert) besprochen richte ich mich mit meinem Anliegen hiermit direkt an Sie und bedanke mich bereits im Voraus bei Ihnen fürs Lesen.

Mein Name ist Andrea Koinig, und ich befinde mich nach 22 Jahren Tätigkeit als Elementarpädagogin/Leitung für ein Jahr in Bildungskarenz, um mein Masterstudium Bildungswissenschaft in Wien abzuschließen. In den letzten Jahren habe ich mich intensiv mit Teamentwicklungsprozessen mit Hilfe von gruppenspezifischen Übungen (Teambuilding) auseinandergesetzt und in Teambesprechungen regelmäßig Übungen angeleitet. Nach 15 Jahren Leitung des gleichen Kindergartens waren diese Übungen aus unseren Teambesprechungen zuletzt nicht mehr wegzudenken :)

Nun möchte ich mit meiner Masterthesis gerne herausfinden, welche Einstellung Teammitglieder unterschiedlicher Kindergärten gruppenspezifischen Übungen (Teambuilding) gegenüber haben, in welchen Bereichen förderliche Auswirkungen vermutet/erlebt werden, aber auch inwiefern es möglicherweise Ängste und Sorgen gibt.

Zu diesem Zweck brauche ich noch einen Kindergarten, in welchem ich bis Ende August noch dreimal in einer Teambesprechung je eine Übung einbringen darf. Meine Ideen würde ich mit (anonymisiert) vorbesprechen. Vor dem ersten Termin und nach dem dritten Termin wäre von Ihnen ein Fragebogen auszufüllen. Nach den ersten beiden Terminen würden wir jeweils die Übung (ca. 30-45 Minuten) gemeinsam kurz reflektieren (ca. 15 Minuten), beim dritten Termin ist eine Nachbesprechung wichtig, um zu erfahren, wie Sie die drei Übungen erlebt haben und ob sich Ihre Sicht auf gruppenspezifische Übungen verändert hat. Dieses Gespräch müsste ich aufzeichnen, weil es mir nicht möglich sein wird, alles mitzuschreiben.

Natürlich würden sämtliche Daten wie etwa die Bezeichnung des Kindergartens anonym behandelt und ausschließlich im Rahmen der Masterarbeit verwendet werden. Die Aufzeichnung der Nachbesprechung wird gelöscht, sobald sie für die Masterarbeit/Masterprüfung nicht mehr vonnöten ist.

Ich möchte auch anmerken und versichern, dass es weder bei den Übungen noch bei Reflexion/Nachbesprechung ein „richtig“ oder „falsch“ gibt! Außerdem wird es keine Übungen geben, von denen ich vermute, dass sie Ihnen unangenehm sein könnten. Ziel dieser drei Termine ist es herauszufinden, wo Sie als Teammitglied Nutzen von solchen Übungen sehen und wo nicht.

Mir ist absolut bewusst, dass Sie alle täglich viele Herausforderungen zu meistern haben und mein Anliegen Zeit für Sie bindet. Ich würde mich aber freuen, wenn Sie sich trotzdem bereit erklären könnten, teilzunehmen. Für eine diesbezügliche Rückmeldung an Martina Novak wäre ich Ihnen sehr dankbar. Und wer weiß – Vielleicht gibt es ja einige Aha-Erlebnisse, und Sie können dadurch Zeit an anderer Stelle einsparen ;)

Herzliche Grüße und besten Dank,

Andrea Koinig, BA
Email: a09948400@unet.univie.ac.at

A2: Einverständniserklärung

Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

Teambuilding in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Sie haben sich aufgrund der erfolgten Vorinformationen bereit erklärt, an der Studie für meine Masterarbeit an der Universität Wien teilzunehmen. Diese Art von Studien ist notwendig, um verlässliche neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu gewinnen. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text als Ergänzung zum Informationsbrief sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Zweck und Ablauf der Studie:

Mit der Studie soll der Stellenwert von Teambuilding-Maßnahmen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen aufgezeigt werden. Hierfür sollen in zwei verschiedenen Kindergärten jeweils drei Teambuilding-Maßnahmen durchgeführt werden. Im Vorfeld der Durchführung findet mit der Leitung ein Vorgespräch statt. Vor der ersten und nach der dritten Maßnahme ist jeweils ein Fragebogen auszufüllen. Nach jeder Einheit wird diese kurz reflektiert, nach der dritten Einheit findet eine ausgiebige Nachbesprechung statt.

Nutzen einer Teilnahme an der Studie:

Der Nutzen für die Teilnehmer:innen an der Studie besteht darin, dass Ergebnisse der Studie im Idealfall Einzug in die Praxis finden und sich vorteilhaft auf Teams in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen auswirken. Auf jeden Fall besteht ein direkter Nutzen der Teilnahme darin, drei Teambuilding-Maßnahmen konsumieren zu können, die sich hoffentlich förderlich auf das jeweilige Team auswirken.

In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?

Reflexion und Nachbesprechung werden per Handy aufgenommen und dienen als Gedächtnisstütze für die Auswertung der gesammelten Aspekte. Alle Rohdaten sind ausschließlich der Studienleitung und der Betreuung zugänglich und werden in der Masterarbeit nur anonym verwendet. An der Studie mitwirkende Personen (Betreuungs-Personen der Universität Wien) unterliegen ebenfalls der Verschwiegenheitspflicht.

Für weitere Fragen im Zusammenhang mit der Studie können Sie mich gerne unter a09948400@unet.univie.ac.at kontaktieren. Des Weiteren steht auch Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schulte, Betreuerin meiner Masterarbeit, unter barbara.schulte@univie.ac.at für Auskünfte zur Verfügung.

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geb. Datum:

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „Teambuilding in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen“ teilzunehmen.

Ich bin von Frau Andrea Koinig ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung gelesen. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich bin damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten für die Dauer der Analyse und der Nachbereitung der Daten in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Ihre Teilnahme an dieser Studie kann bis inkl. September 2022 ohne Angabe von Gründen zurückgezogen werden und hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Eine Kopie dieser Teilnehmer:inneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

.....
(Datum und Unterschrift der teilnehmenden Person)

.....
(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

ÜBUNG: „STUHLBALANCE“ (Kindergarten W, Kindergarten B nur Bonus)

Die TN bilden einen Sesselkreis, stellen sich hinter ihren Sessel, drehen sich um 90 Grad nach rechts (oder links, aber alle in die gleiche Richtung) und fassen mit der linken Hand die Sessellehne. Nun kippt jede/r TN den Sessel so nach hinten, dass jeder Sessel nur mehr auf den Hinterbeinen steht. Ziel der Übung ist es, gleichzeitig von einem Sessel zum nächsten zu wechseln, bis jede/r TN wieder bei seinem ursprünglichen Sessel angekommen ist. Dabei darf kein Sessel umfallen oder auf drei/vier Beine kippen, und es darf auch nicht die zweite Hand verwendet werden. Ist dies der Fall, muss von vorne begonnen werden. Die Verantwortung dafür liegt in der Gruppe. Die Spielleitung äußert sich erst dann dazu, wenn das Team der Meinung ist, die Aufgabe bestanden zu haben. Dies wird auch in der Anmoderation kommuniziert.

Reflexion allgemein:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Welche „A-ha“-Erlebnisse gab es?
- Was war schwierig/herausfordernd?
- Welche Erfolgsrezepte/Strategien wurden gefunden? Was führte zum Ziel?
- Erkenntnisse?
- War es unangenehmer, wenn einem selbst oder jemand anderem ein Fehler passiert ist?

Transfer in die Praxis:

Auch im Alltag passieren Fehler. Wie wird im Team damit umgegangen? Wie mit Schuldzuweisungen? Was muss (auch der Leitung) kommuniziert werden, was nicht?

ÜBUNG: „AUFGABEN-MIX“ (Kindergarten B)

Alle Teilnehmer:innen stellen sich im Kreis auf und heben eine Hand. Die Spielleitung erklärt, dass sie einer/m Teilnehmer:in (TN) einen Ball gibt, diese/r den Ball einer/m anderen TN zuwirft, diese/r den Ball wiederum einer/m TN zuwirft usw. bis jede/r TN an der Reihe war und der Ball zum Schluss wieder bei der ersten Person landet, welche den Ball wiederum an die gleiche Person weiterwirft, wie auch schon in der ersten Runde. Wer den Ball (nur) in der ersten Runde fängt, gibt die Hand herunter – So ist ersichtlich, wer schon/noch nicht an der Reihe war. Wichtig ist es, sich zu merken, von wem man den Ball gefangen hat und an wen man den Ball weitergeworfen hat. Diese Reihenfolge wird bis zum Ende beibehalten. Der Ball soll stets im Spiel bleiben.

Für den weiteren Verlauf gilt: Wer einen Gegenstand bekommt, gibt ihn in gleicher Weise weiter: Z.B. von links kommend/übergebend - nach rechts weitergeben; von rechts rollend – nach links rollen; usw. usf.

Anfangs werden 2-3 Runden gespielt, damit sich der Ablauf festigt. Danach kommen nacheinander weitere Gegenstände ins Spiel:

- Einen roten Stift von links nach rechts weitergeben
- Einen Becher (halb voll) mit Wasser von rechts nach links weitergeben
- Einen Einhorn-Haarreif/Hut von links nach rechts (auf den Kopf setzend) weitergeben
- Einen schwarzen Stift von rechts nach links weitergeben
- Einen Ball (in einem Tüll-Tuch) ins Spiel bringen/werfen (ohne Anleitung)
- Einen Ball am Boden von TN zu TN rollend ins Spiel bringen

Anzahl der Gegenstände, Zeitpunkt des Einbringens und Dauer der Übung werden auf die jeweilige Situation bzw. auf den jeweiligen Verlauf der Übung im jeweiligen Team abgestimmt.

Die Übung endet, indem von der Spielleitung nacheinander wieder ein Gegenstand nach dem anderen aus dem Spiel genommen wird, bis zum Schluss kein Gegenstand mehr im Spiel ist.

Reflexion allgemein:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Welche „A-ha“-Erlebnisse gab es?
- Was war schwierig/herausfordernd?
- Welche Erfolgsrezepte/Strategien wurden gefunden? Was führte zum Ziel?
- Erkenntnisse?

Transfer in die Praxis:

Auch im Alltag sind Sie mit einer Fülle an unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Inwiefern können Sie Erkenntnisse aus der Übung/Reflexion in Ihre tägliche Praxis übernehmen?

ÜBUNG: „VERSCHIEDENE AUFTRÄGE“ (Kindergarten B und W)

Das Team wird in drei Gruppen geteilt. Die Gruppeneinteilung kann in unterschiedlicher Weise erfolgen, z.B.: Aufstellen nach Größe/Alter/Alphabet Vorname/... und 1, 2, 3 durchzählen. Alle mit der Zahl 1 bilden eine Gruppe, alle mit der Zahl 2 bilden eine Gruppe, alle mit der Zahl 3 bilden eine Gruppe.

Anleitung:

Jede Gruppe bekommt einen Zettel, auf dem ein Auftrag steht. Jede Gruppe kann bei Bedarf kurz den Raum verlassen und den Auftrag (intern) besprechen. Die anderen Gruppen dürfen den Auftrag nicht erfahren. Wenn wieder alle Gruppen im Raum sind, darf nicht mehr gesprochen werden und jede Gruppe soll den jeweiligen Auftrag ausführen. Je nach Anmoderation kann der Wettbewerbscharakter dosiert werden – Eine Anmoderation von „Achtung – Fertig – uuuund Los!“ fördert den Wettbewerbscharakter beispielsweise stärker als ein „Sind alle wieder da? Dann könnt ihr beginnen“. Achtung: In der Moderation NICHT dazusagen, dass eine Konsens-Lösung gefunden werden soll. Dies herauszufinden ist Teil der Übung.

Die Spielleitung bereitet im Raum 15 Sessel vor, die willkürlich im Raum stehen.

Die drei Aufträge sind:

1. Legt alle Sessel auf den Boden
2. Ordnet alle Sessel Lehne an Lehne an
3. Ordnet alle Sessel im Kreis an

Die Übung ist vorbei, wenn eine gemeinsame Lösung gefunden wurde, mit der alle einverstanden sind.

Reflexion allgemein:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Welche „A-ha“-Erlebnisse gab es?
- Was war schwierig/herausfordernd?
- Welche Erfolgsrezepte/Strategien wurden gefunden? Was führte zum Ziel?
- Erkenntnisse?

Transfer in die Praxis:

Auch im Alltag arbeiten Teammitglieder manchmal an unterschiedlichen Zielen/Aufgaben. Wie kann produktiv damit umgegangen werden?

ÜBUNG: „GORDISCHER KNOTEN“ (Kindergarten B)

Die TN bilden einen Kreis und stehen so nahe zusammen, dass sich Hände berühren, wenn sie in die Mitte des Kreises gestreckt werden. Nun werden die Augen geschlossen, die Hände in die Mitte gestreckt und mit jeder Hand eine andere Hand gefasst – Wenn erkennbar, nicht die Hände von Personen, die direkt nebeneinander stehen. Wenn es keine freie Hand mehr gibt, werden die Augen wieder geöffnet, und alle TN gehen ein Stück zurück/auseinander. Das Ziel der Übung ist es, den „Knoten“ zu lösen, ohne dass dabei die Hände loszulassen.

Je nach „Knoten“ kann das gelingen, oder aber auch nicht. Wie geht die Gruppe bzw. wie gehen einzelne TN mit der jeweiligen Situation um?

„Variablen“ für die Übung:

- Fragen die TN nach Blick von außen, „Joker“ o.ä., kann diesem Wunsch entsprochen werden (wichtig für den Transfer in die Praxis → Verworrene Situation)
- Die Spielleitung kann in der Anmoderation z.B. 2 Joker anbieten, sollte der Knoten nicht zu lösen sein (z.B. 2 Hände dürfen losgelassen werden)
- Gelingt die Übung sehr schnell, kann sie auch noch einmal ohne miteinander zu sprechen oder mit geschlossenen Augen durchgeführt werden (bei geschlossenen Augen mit den TN klären, ob das für alle in Ordnung ist)

Reflexion allgemein:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Welche „A-ha“-Erlebnisse gab es?
- Was war schwierig/herausfordernd?
- Welche Erfolgsrezepte/Strategien wurden gefunden? Was führte zum Ziel?
- Erkenntnisse?

Transfer in die Praxis:

Auch im Alltag gibt es manchmal verworrene Situationen. Welche Strategien, Erkenntnisse, ... aus der Übung können im Alltag übernommen werden?

ÜBUNG: „CUP-SONG“ (Kindergarten W)

Für diese Übung sitzen alle TN rund um einen Tisch bzw. rund um zusammengestellte Tische. Die Größe des Tisches/der Tische/der Tafel ist von der TN-Zahl abhängig. Bei nur 4 TN reicht ein quadratischer Tisch - Je mehr TN, desto größer muss der Tisch sein. Jede/r TN braucht einen eigenen Platz beim Tisch und einen (nicht zerbrechlichen) Becher. Eine farbliche Abstimmung der Becher (einheitlich oder z.B. jeder zweite eine andere Farbe) bringt einen zusätzlichen optischen Effekt. Die Spielleitung sitzt an einem Platz an der „Tafel“, wo sie von allen TN gut gesehen und gehört werden kann und übt mit den TN die Bewegungsabläufe des Cup-Songs ein. Hierfür muss die Spielleitung die Abläufe wirklich sehr gut beherrschen, damit sie gleichzeitig sprechen/anleiten und die TN beobachten kann. Der gesamte Bewegungsablauf gliedert sich in zwei verschiedene „Motive“/„Phrasen“. Zuerst wird der erste Teil langsam eingeübt, dann der zweite Teil. Dann kann variiert werden:

- Alle führen öfters hintereinander den gleichen Teil aus, dann den anderen.
- Die gegenüberliegenden Seiten/Personen führen je einen unterschiedlichen Teil aus
- Auf Zuruf wechseln die Seiten die Bewegungsabläufe/Teile
- Jede/r führt beide Teile hintereinander abwechselnd aus, der Becher bleibt noch vor sich am Platz.
- Usw. usf.

Ziel ist: Nach jeder „Phrase“ wird der Becher (wie das Lied vorsieht) zur/m rechten Nachbar:in weitergegeben, d.h. man gibt seinen Becher nach rechts und bekommt einen von links. Die Bewegungsabläufe gehen immer weiter u. sollten nicht stoppen. Das gesamte Team kommt in einen gemeinsamen Rhythmus bzw. in ein gemeinsames Tempo. Die Spielleitung zieht sich zurück und überlässt die Gruppe sich selbst. Zum Schluss wird sie wieder Teil der Übung und leitet einen gemeinsamen, gleichzeitigen Schluss ein.

Bei späterer, erneuter Wiederholung der Übung kann das Lied (Cup-Song) dazu abgespielt werden (ziemlich flottes Tempo), bei sehr musikalischen, fortgeschrittenen Teams, oder wenn TN das Lied kennen/können, kann das Lied auch gesungen werden.

Reflexion allgemein:

- Wie ging es Ihnen mit der Übung?
- Welche „A-ha“-Erlebnisse gab es?
- Was war schwierig/herausfordernd/frustrierend?
- Welche Erfolgsrezepte/Strategien wurden gefunden? Was führte zum Ziel?
- Erkenntnisse?

Transfer in die Praxis:

Auch im Alltag arbeiten Teammitglieder in unterschiedlichem Tempo und/oder haben unterschiedliche Vorerfahrungen. Manche Aufgaben fallen einigen TN leichter, anderen schwerer. Wie wird damit umgegangen? Welche Erkenntnisse aus der Übung können in diese Alltagssituationen inwiefern übertragen werden?

A4: Leitfragen Gruppendiskussion

Gruppendiskussion Teambuilding-Maßnahmen

Einleitung:

- Insgesamt 3 bzw. 4 Übungen. Bereits jede einzeln reflektiert.
- Jetzt geht es darum, in der Gruppe zu diskutieren, inwiefern Teamentwicklungs-Maßnahmen für die Arbeit im Kindergarten hilfreich sein können.
- Von mir gibt es keine inhaltlichen Inputs mehr (nur Fragen)
- Meine Rolle ist es, die Diskussion zu moderieren.
- Zeitlicher Rahmen: Zwischen 45 – 60 Minuten.
- Danach noch Fragebogen (ca. 15 Min). → ACHTUNG: Frage 64!

1. Frage:

Inwiefern konntet ihr von den durchgeführten Übungen profitieren? Was haben die Übungen gebracht?

Detaillierte Folgefragen:

- o Was haben die Übungen für euer Team gebracht?
- o Was habt ihr über euch als Team gelernt/herausgefunden?
- o Was habt ihr über euch persönlich gelernt/herausgefunden?
- o Was bringt euch dieses Wissen?
- o Bei welchen herausfordernden Situationen im beruflichen Alltag können die Erfahrungen aus den Übungen helfen? Wie? (Stress, Konflikte, Komm., Motivation, Reflexion, ...)
- o Welche Schwierigkeiten/Gefahren/Hürden seht ihr in der Durchführung von Teamentwicklungs-Maßnahmen?
- o Was hat am meisten zum Lernerfolg beigetragen? Inwiefern?
- o Von welchen Aspekten/Kriterien wird der Lernerfolg der Übungen beeinflusst?
- o Welche Rolle spielen die Nachbesprechungen der einzelnen Übungen?
- o Inwiefern seht ihr einen Zusammenhang zwischen Teamentwicklungs-Maßnahmen und der Professionalität von Mitarbeiter:innen eines Kindergartens?
- o Inwiefern seht ihr einen Zusammenhang zwischen Teamentwicklungs-Maßnahmen und der Qualität eines Kindergartens?
- o Wäre es für euch denkbar, dass Teamentwicklungs-Maßnahmen auch hilfreich für ** sind? Inwiefern?
- Elternarbeit
- Konfliktmanagement
- Reflexionsfähigkeit
- Empathie-Empfinden
- Umgang mit „Fehlern“ (Fehlerkultur)

GIBT ES SONST NOCH ETWAS, DAS IHR ZU DIESEM THEMA GERNE ANMERKEN MÖCHTET (und ich noch nicht gefragt habe)?

GIBT ES NOCH OFFENE FRAGEN/THEMEN, DIE WIR NOCH KLÄREN/BESPRECHEN SOLLTEN?

A5: Transkript Gruppendiskussion Kindergarten B

1 Transkript: Fokusgruppeninterview Team B, 4. Juli 2022

2 ((00:00))

3 F: Fein, ich hab's eh schon gesagt. Das Thema ist ja, inwiefern diese Teamentwicklungs-Maßnahmen
4 auch helfen – und ich mein, da können auch Dinge drin sein, wo man sagt, 'Ah – Da ploppen aber auch
5 Sachen auf, über die wir uns jetzt auch mal unterhalten oder austauschen sollten'. Ich würde gerne
6 wissen, inwiefern ihr meint, dass ihr von diesen Teamübungen profitieren könnt und ... Also quasi
7 runtergebrochen: Was bringen euch diese Übungen?

8 TN: Das erste, was ich mal gefunden hab, ist: Es ist einfach viel lockerer, als wenn man immer nur sitzt
9 beim Teamgespräch. Und einmal so eine Übung reinhauen, und es ist schon wieder aufgelockerter
10 alles.

11 TN: Und irgendwie es hat sich für mich bestätigt, dass ich mich eigentlich auf alle verlassen kann. Es ist
12 wurscht wie, es ist irgendwie ... ja ... Es ist ein Team. Wir arbeiten zusammen, wir helfen zusammen

13 TN: Es ist eine Möglichkeit, mit den Assistentinnen gemeinsam auch dazusitzen. Weil dazu haben wir
14 zu wenig Zeit.

15 Andere TNs: Ja

16 TN: Ja und dass unser Team halt einfach so gefestigt bleibt, wäre halt wichtig... Wenn man das weiter
17 hätte.

18 F: Fällt euch noch etwas ein?

19 TN: Ich finde, das war einfach eine Bestätigung ...

20 TN: Ja.

21 TN: ... dass gut funktioniert.

22 TN: Ja, aber mir ist aufgefallen, dass ich immer nur ans kleine Team zuerst denke [lacht].

23 Alle: [lachen]

24 TN: Die Sub-Teams.

25 TN: Naja, wenn ich an das Sessel-Spiel denke, die Sessel umlegen war für mich im ersten Moment am
26 wichtigsten. Und mein Team in der Krippe ist für mich als erstes am wichtigsten. Ist so. Mit denen hab
27 ich immer zu tun, direkt, aber ich weiß ja, dass ich zu jedem gehen kann. Also ... so ist es ja nicht. Und
28 zu uns kann ja auch jeder kommen.

29 TN: Ja da haben wir auch zuerst auf uns geschaut ... bei den Sesseln.

30 Alle: [lachen, durcheinander reden]

31 TN: Aber ich glaub, das ist normal, oder?

32 TN: Ich glaub schon. Das war unsere Aufgabe ...

33 TN: Dass jeder seine durchkriegt, na?

34 TN: Bis wir dann draufgekommen sind, wir müssen zusammen.

35 ((02:40 – 02:50)) [Beispiele aus dem Alltag zum Zusammenhelfen]

1

72 F: Das heißt, ihr habt so gar keine Konflikte im Team?

73 TN: Wenig.

74 TN: Wenig.

75 F: Und wenn?

76 TN: Dann reden wir es gleich direkt an.

77 F: Und das funktioniert?

78 TN: Bis jetzt hat es funktioniert. Oder es bietet sich die Supervision an.

79 TN: Genau.

80 TN: Die habe ich letzts genutzt.

81 F: Das heißt, da sprecht ihr dann die Sachen, die Themen an, die euch untereinander betreffen?

82 TN: Auch, ja. Aber ich glaube, dass jeder so ehrlich ist und gleich ... zu demjenigen hingeht ... gell *Name
83 andere TN*? [alle lachen]

84 F: Okay, das heißt, im Team rennt es bei euch gut ...

85 TN: Ja.

86 F: Was habt ihr über euch selbst, persönlich rausgefunden durch die Übungen? Irgendetwas, wo ihr
87 sagt, 'Ah, da hab ich jetzt etwas über mich gelernt oder erfahren'? ((05:54))

88 [einige lachen]

89 TN: Ich muss einmal schauen

90 TN: Gewusst hab ich's eh schon, aber es war halt so die Präsentation. [lachen] Ja, ich bin halt laut und
91 schnell.

92 TN: Passt schon so.

93 TN: Ist so. Ich bin wie ich bin. So wie alle anderen auch da.

94 TN: Ja so ist es und das ist auch gut so.

95 TN: Genau. Wenn wir alle gleich wären, wäre es ja fad, oder?

96 TN: Genau. Wenn es zu dynamisch und laut wird, bin ich einen Schritt zurück gegangen...und hab
97 aufgegeben ((06:30))

98 TN: Aufgeben tun wir nicht.

99 F: Also du für dich war's so: Es ist zu viel – Einen Schritt zurück ... aufgeben?

100 TN: Es war mir beim Sesselspiel auch zu viel.

101 F: Hast du aufgegeben?

102 TN: Nein, ich habe beobachtet. Ich hab mir gedacht, ich lass mal alle tun bis sie ruhiger werden. Und
103 dann probiere ich vielleicht, dass irgendwie... zu schlichten ... oder

104 TN: ... zu koordinieren. Das hast du dann ja gemacht.

3

36 TN: Wenn wer Zeit hat, dann macht das jeder. Ist wurscht, wo du hingehst ... von uns da [bezieht sich
37 auf die Anwesenden]

38 TN: Ja, aber ich glaub, bei den Assistentinnen ist es noch stärker, dieses Gesamte als bei den
39 Pädagogen, weil wir ja doch jeder in seiner Gruppe steht. Das heißt, diese Teambuildings im gesamten
40 Kontext sind halt schon wertvoller, weil wir wirklich ...

41 TN: Ja, aber ich muss dazu sagen: Wenn ich Hilfe brauche, es hilft mir jeder.

42 TNs: Ja

43 TN: Ja das sowieso.

44 Mehrere: [zustimmendes mbm]

45 F: Vielleicht ganz kurz, ich glaube, das habe ich am Anfang gar nicht gesagt: Die Aufnahme, die höre
46 nur ich mir an. Also ihr müsst da weder bremsen, noch sonst irgendwie drauf denken, irgendwie wer
47 horcht sich das an? Was denken die sich, was ich gesagt hab? Also es ist tatsächlich nur für mich, damit
48 ich nicht protokollieren muss. ((03:30))

49 TN: War das schon einmal anders auch? Da?

50 TN: Bitte?

51 TN: Da, im Haus?

52 TN: Wie meinst du anders?

53 TN: Dass das nicht so war, dass jeder das für den anderen mitgemacht hat?

54 TN: Also ich kenne das von, 'Das ist der ihr Arbeit'

55 TN: Im letzten Haus. Es ist auch zeitweise alles gegen dich verwendet worden.

56 TN: Nein, aber in diesem Haus jetzt?

57 TN: Nein, in einem anderen Kindergarten.

58 TN: Na gut, du bist ja auch noch nicht so lange da.

59 TN: Wir haben hier auch schon Störfaktor gehabt, aber die sind jetzt eh schon weg.

60 TN: Dafür sind andere gekommen, g? [lacht]

61 TN: Nein!

62 TN: Nein, Scherz.

63 TN: Hm, aber ich denke, so harmonisch kanns nicht werden. Weil wenn du irgendwen hast, der sagt
64 'Das geht mich nichts an. Das ist nicht meine Arbeit' ...

65 TN: Im vorigen Kindergarten, wo ich war, vor der Karenz, war das eigentlich auch kein Thema, dass wir
66 uns gegenseitig geholfen haben. Wenn man Hilfe gebraucht hat, war's auch so. So wie: Eine HelferIn
67 hat sich für die Küche eingeteilt gehabt für die ganze Woche ... Ihr ist es dann zu viel geworden, weil
68 sie keinen Kinderdienst hatte, dann haben wir alle Helfer gesagt 'Gut, wir übernehmen jeder einen
69 Tag, wo wir fix die Küche machen'. Und das hat super funktioniert. Und wenn halt mal jemand krank
70 geworden ist, haben wir uns halt ausgemacht, 'Machst es du – Das nächste Mal mach es ich, wenn
71 wieder wer fehlt'. Und das hat auch gut funktioniert. ((04:54))

2

105 TN: Also dass die *Name TN* so impulsiv ist, habe ich bis dato auch noch nicht gewusst. [lachen]

106 TN: Aber nicht nur die *Name TN*, die *Name andere TN* auch.

107 *Name andere TN* Zeile 106: Ja sie hat mich mitgerissen! [lachen]

108 *Name TN* Zeile 106: Immer sind die anderen schuld. Das sagen wir zu den Kindern dauernd: Immer
109 wenn ich dich meine, sagst du, aber der hat.

110 TN von Zeile 96: Aber ich hab ja nicht aufgegeben, indem ich komplett aufgegeben hab, sondern
111 aufgeben in diesem ... [sucht nach Wort]

112 Einige TN: [lachen]

113 TN von Zeile 110/96: In dieser Situation, wo ich gesagt hab ... [nicht mehr verständlich]

114 TN: So wie mit den Zeichen, gell? So wie mit den Zeichen. Hättest du auch aufgegeben [kann von F
115 nicht zugeordnet werden]

116 TN: Du hast es ja auch nicht einfach mit deinen Leuten.

117 TN: Nein [einige lachen]

118 F: Die anderen? Irgendetwas, wo ihr sagt: Da habe ich über mich selbst gestaunt z.B.?

119 TN: Aber gestaunt habe ich dann schon im Endeffekt auch über mich, weil es ... es hat schon ein
120 gewisses Vertrauen auch gebraucht. Ich mein, wenn du dich so zeigen kannst, wie du bist ...

121 TN: Ja sicher, na auf alle Fälle

122 TN: ... dann musst du dich ja letztendlich wohlfühlen ...

123 TN: Genau

124 TN: ... und du hast keine Angst, dass du nicht so genommen werden kannst, wie du bist, also ...

125 ... der Abriss geht weiter [bezieht sich auf das eigene Verhalten in einer Übung]

126 TN: [lachen]

127 TN: Brauchen nicht Ruhigere nicht eh einen Abriss auch, dass sich das ausgleicht?

128 TN: Ja genau.

129 TN: Ja, aber ich bin normal nicht ruhig.

130 TN: Hahaa... die stellt dich aber ruhig [lachen]

131 *Name TN* Zeile 106: Und ich kann aber ruhig auch sein ...

132 TN: Ja das mein ich ja

133 TN: ... Ich bin nicht immer 100% Abriss ...

134 TN: Nein-nein...das mein ich ja. Das ist ja bei *Name TN* und bei mir auch so.

135 TN: Wir wechseln uns auch immer ab.

136 TN: Da gleicht es sich wahrscheinlich einfach aus

137 TN: [kurzes geblänke]

4

138 F: Ein bissi war es jetzt eh auch schon drinnen. Gab es Dinge, wo ihr gesagt habt „Das ist mir neu“? Oder
 139 das habe ich über meine Kolleginnen ... oder da habe ich meine Kolleginnen anders kennengelernt?
 140 Oder war klar, wie sich jeder verhalten wird und keine Überraschungen? ((08:59))

141 TN: Nein ich war beim Sesselspiel über die *Name TN* sehr erstaunt [einige TN ja und mhm], weil ich
 142 bin halt auch, ja ... ein bissi gemeldet, aber ich bin halt auch hin ... und dann schau ich ... dann tut die
 143 nichts ... dann schaut die nur ...

144 TN: Das hab ich mir auch gedacht

145 TN: ... und die *Name TN* ist glaub ich auch daneben gestanden.

146 TN: Na, ich war da überfordert

147 TN: Die *Name TN* war das.

148 TN: Wir sind ja doch schon die Ältesten

149 TN: Ich hab mir gedacht, ich probier das jetzt. Kann ja nicht so sch ...

150 TN: Ich hab die *Name TN* gesehen, die hat sich in die Sessel eingehängt, denk ich mir: Was soll ich
 151 jetzt tun? Und die rennt und tut und bbb-bb-bbb ... und da hab ich ... ich stell mich da hin und ...
 152 beobachte das mal. Na ich war da überfordert, muss ich echt sagen [Anmerk.: Auftrag war klar und
 153 einfach; Das Team war in 3 Gruppen unterteilt u. hatte unterschiedliche Aufträge, die aber miteinander
 154 kombiniert werden könnten – Die Sub-Teams kämpfen aber darum, ihren Auftrag auf ihre Weise
 155 umzusetzen].

156 TN: Ich habe gelernt, dass ich mich von ihr nicht verleiten lassen soll ... mit Stress und Hektik

157 F: D.h.: Wenn sonst jemand Gas gibt, bist du gleich dabei? ((09:50))

158 TN: Ja

159 TN: Bin ich sonst ein Stressproduzent? Nein. Ich jetzt nicht wirklich.

160 TN: Nein, aber da habe ich mich verleiten lassen.

161 TN: Da jetzt schon, weil das hat mir selbst einen Stress gemacht, wahrscheinlich.

162 TN: Ja, weil das war ein Spiel.

163 TN: Ja eh.

164 TN: Bei Spielen bin ich auch sehr ehrgeizig.

165 F: Das ist vorhin bei *Name TN* noch untergegangen. Du hast gesagt, du probierst das jetzt auch mal
 166 aus. Habe ich das richtig gehört?

167 TN: Ja, dass ich ihre Taktik übernehme und schaue einmal. Ja.

168 TN: [Frage kann akustisch nicht mehr rekonstruiert werden]

169 TN: Nein, so wie sie.

170 TN: Ach so, da jetzt.

171 TN: Ja, ja. Bei dem Sesselspiel ... Und ... es hat dann etwas gebracht.

172 F: Na, bitte.

5

208 F: Was, was? Wann kommt die *Name TN*?

209 TN: Wenn kurz bevor es eskaliert, holen wir die *Name TN*, und wenn wir's gelöst haben oder ähm ...
 210 eine Lösung haben ... dann schicken wir die *Name TN*

211 TN: „So jetzt ... du, du, du ...“

212 F: Wenn man einen Durchhänger hat ... „Hören wir jetzt auf, oder was meinst du dazu?“ ((13:29))

213 F: Ja, was noch?

214 TN: Dass wir gemeinsam sehr viel schaffen können.

215 TN: Fast alles.

216 TN: Ja die Aufgaben, die wir gestellt bekommen haben, haben wir gelöst.

217 TN: Und das ja offensichtlich relativ schnell und ...

218 TN: Wir haben alle Blickwinkel genutzt.

219 TN: unkompliziert irgendwie

220 TN: Wir sind auch lernfähig. Weil beim ersten Spiel ... bei allerersten oder beim zweiten ... ich weiß
 221 nicht ... da haben wir ja nicht miteinander geredet.

222 TN: Obwohl wir dürfen hätten.

223 TN: Ja, genau.

224 TN: Und beim nächsten Mal haben wir schon gefragt, ob wir miteinander reden dürfen.

225 TN: Ja. Da haben wir schon verhandelt.

226 TN: Wir sind anpassungsfähig in gewissen Situationen, weil ... ab und zu hat man einfach nicht
 227 dagegengeredet, sondern einfach getan.

228 TN: Ja und durch das, dass jeder so individuell ist, glaub ich, gibt's immer einen, der sagt „Bäh ich will
 229 nicht mehr“, der andere sagt „Na geh komm, probieren wir's noch“. Der dritte sagt „Wir schaffen das“,
 230 oder „Durchhalten“ ... und wenn sich das Rad dreht, glaub ich, dass gut ist. Weil bei diesem
 231 Sessellehnen-Halten da, da hab ich ja kurzfristig geglaubt, ich geh jetzt heim. [lachen] Also wenn die
 232 *Name TN* da gesagt hätte, sie hört auf, hätte ich gesagt „Ich bin dabei“.

233 TN: Ich hätte ja aufgehört wegen dir, weil du schon ... weil ich gedacht habe, dass sie nicht mehr kann.

234 TN: Ja, naja ...

235 TN: Also das hab ich auch gelernt, dass ich auf die anderen schaue und ...

236 F: Aber hättest du dir gewünscht, dass sagt „Hören wir auf?“ Oder hättest du

237 TN: Kurzfristig schon, ja. Oh-ja, kurzfristig schon. Aber im Nachhinein jetzt denk ich mir, dann wäre
 238 dieses ganze Spiel nur an mir gescheitert? Ich weiß nicht, ob ich wirklich aufgehört hätte.

239 TN: Nein, hättest du nicht, hättest du nicht

240 TN: Glaub ich auch nicht [mehrere]

241 TN: Aber ich glaube, es war schon gut, wenn man gehört hat oder gesehen zu werden, jetzt geht schön
 242 langsam die Puste aus ... jetzt müssen wir ... dieser neue Antrieb da noch

7

173 TN: Ach so.

174 F: Noch solche Erfahrungen? Bei den anderen etwas gesehen? Oder Verwunderung, warum verhalten
 175 die sich jetzt so?

176 TN: Und beim beim ersten Spiel hab ich urlange gebraucht, dass wir diesen ... Stoff-Fetzen-Ball ... dass
 177 wir den nur in einer kleinen Runde ... Da hast ja du vorher schon ... Warum hab ich den schon wieder?

178 TN: Weil ihr wart ja da nur ...

179 TN: Ich wäre gar nicht auf die Idee gekommen, dass ich da überlege

180 TN: Das stimmt, ja.

181 TN: Da waren ja nicht alle ...

182 TN: Zu viert, oder zu dritt.

183 TN: Zu viert, glaub ich, waren wir. [kurzes Gespräch, ob zu viert oder zu dritt und wer]

184 TN: Aber, auch wenn die *Name TN* unsere Abrissbirne ab sofort ist, hat man heute wieder gemerkt,
 185 den Ehrgeiz und die Dynamik, den sie auch beim Knoten wieder reingebracht hat. Wenn wir alle relativ
 186 demotiviert oder müde wirken, hat sie trotzdem noch ...

187 TN: Ja das ist, weil sie rechtzeitig heim gegangen ist [lachen]

188 TN: Am Alter kann's ja nicht liegen, geil *Name TN*

189 TN: Absolut nicht.

190 F: Das heißt – Was ist der Vorteil davon?

191 TN: Von der Dynamik? [mhm] Naja, dass man davon profitiert.

192 TN: Mhm ich bin eine Macherin, das weiß ich eh. Das ist immer schon so gewesen. Ich tue. Ich denke
 193 vielleicht manches Mal nicht ausreichend drüber nach, aber dafür ist es gemacht. Dann ist es getan.

194 TN: Die zwei können voneinander profitieren, von der ... die Beobachterin und die Dynamikerin ... ab
 195 und zu

196 TN: Ja Das ist optimal ... im besten Fall eh

197 F: Naja, da war ja auch die Motivation einmal drinnen. So „Nana, das machen wir jetzt schon noch
 198 fertig“. Thema war auch mal „fertig machen“, die Übung quasi ... schon noch schaffen

199 TN: Ja stimmt.

200 F: Oder durchhalten

201 TN: Das kann ich auch, Durchhalten

202 F: D.h. was hilft euch denn das Wissen, also das, das ihr jetzt gesammelt habt, also das Wissen jetzt im
 203 Alltag im Kindergarten, das ihr voneinander habt, von euch auch wisst?

204 TN: Bevor es eskaliert, holen wir die *Name TN* [die beobachtet und dann koordiniert hat] [lachen]

205 TN: Dann warten wir auf eine Lösung und dann schicken wir die *Name TN* [„Abrissbirne“] ins Feld

206 TN: Wenn die Kinder schon so hängen am Sessel so halb, dann nehme ich die Gitarre und los geht's.
 207 [alles etwas durcheinander und lachen]

6

243 TN: ja [mehrere]

244 TN: „Komm, jetzt probieren wir's“

245 F: Ähm ... Ist es in einem Team dann nur möglich „Entweder alle oder niemand“? ((15:55))

246 TN: Pff...hmhmhm...

247 F: Also, wenn du gesagt hättest „Ich kann nicht mehr, ich steige aus“ aus der Übung jetzt? Oder „Ich
 248 brauche eine Pause“ oder was auch immer?

249 TN: Ja ist schon möglich

250 TN: Ja, es muss nicht jeder immer bei allem mitmachen, oder?

251 TN: Jaaa...hm

252 TN: Also die Übung wäre mir jetzt – blöd gesagt – wurscht gewesen. Ich glaube, wenn es um wichtigere
 253 Dinge geht, wo man wirklich eine Lösung braucht oder was ... einfach ein Team braucht, um das zu
 254 lösen, dann wäre ich nicht so einfach ausgestiegen.

255 F: Aber wäre es für den Rest des Teams jetzt tragisch gewesen, wenn die *Name TN* gesagt hätte „Ich
 256 steige ... Also ich brauch eine Pause, oder ich steige aus dieser Übung aus, bei der nächsten bin ich
 257 wieder dabei oder wie auch immer?“

258 TN: Es wäre ohne mich eh nicht gegangen. Einen Sessel hätten ihr wes müssen.

259 F: Ja.

260 TN: Also ich weiß nicht, ob nicht eine Dynamik sich ergeben hätte ... „Mah“, wenn die *Name TN*
 261 aufhört, dann will ich eigentlich auch nicht mehr“.

262 TN: Und ich wäre angefressen gewesen. Weil dann hätte ich gesagt „Na was ist denn mit euch?“

263 [lachen]

264 TN: Ja sicher! Na da sollst etwas machen und dann geht die Hälfte – Das geht ja gar nicht.

265 F: Das heißt?

266 TN: Durchhalten ist alles

267 TN: Aber das ist ja im Team eh so. Wenn sie nicht mehr kann, oder wenn ich nicht mehr kann, springt
 268 der andere ein und übernimmt. Also da kann man sich schon verlassen.

269 F: Aber es ist spannend. Also ich hab mir auch ... also ich höre jetzt zumindest von euch, dass manche
 270 dann sagen, ich würde dann dazu tendieren, ... „Lassen wir's gleich, gehen wir alle“

271 TN: mhm

272 F: und manche sagen „hm, das wäre dann aber echt schade drum“. Wie auch immer – D.h. das ist eine
 273 Sache im Team, die man sich anschauen kann: Wie tun wir, wenn einer aus dem Gefüge mal kurzfristig
 274 aussteigt – Lassen's dann gleich alle, und wie geht's dann den restlichen Teammitgliedern? Oder wie
 275 wäre es dir gegangen, wenn du raus gehst und alle sagen „Na dann machen wir alle nicht weiter“? Das
 276 will man ja vielleicht auch nicht. Dann mache ich doch wieder mit, gehe vielleicht über meine Grenzen,
 277 oder kann ich meine Grenze auch bekannt geben und sagen „Ich brauche mal kurz ein Rausgehen aus
 278 dem Ganzen“ – Der Rest macht aber trotzdem weiter?

8

279 TN: Hmmm... Prinzipiell ist es ja schon, wenn jemand Grenzen zeigt, nicht? Und es muss ja auch jeder
280 seine persönliche Grenze zeigen, ges ist schon gut

281 TN: Ich glaube, wenn ich es wirklich gar nicht mehr geschafft hätte ... ich mein, da ist es jetzt ja nicht
282 gegangen, dass ich jetzt in der nächsten Minute zusammenbreche und tot bin ... da war es ja einfach
283 dieses „Ah Scheiße, schon wieder nicht, schon wieder nicht und wieder anfangen und wieder anfangen“
284 ... Das hat mich so gestresst.

285 F: D.h. es war der Frust?

286 TN: Genau

287 F: Nicht gesundheitlich oder so

288 TN: Nein gar nicht. Es war schon heiß, aber ... an dem ist es nicht gelegen: Es ist einfach an dem gelegen,
289 jetzt haben wir schon einen halben Kreis und wieder müssen wir von vorne anfangen. Und das hat so
290 frustriert.

291 F: Okay.

292 TN: Ohne Schuldzuweisung. Ich war ja auch diejenige, der es passiert ist. Wenn's mir nicht passiert
293 wäre, wäre es mir auch wurscht gewesen. Es war einfach ... schon wieder und schon wieder und

294 F: Das ist ja schon spannend, weil es sind ja quasi zwei Paar verschiedene Schuhe: Wie gehe ich mit
295 meinem Frust um? Oder wie ich geglaubt habe, gesundheitlich ‚Mir tut die Schulter weh‘, oder was
296 immer.

297 TN: Ich glaube, das hätte jeder verstanden.

298 F: Hören dann alle auf, oder geht es schon noch weiter?

299 F: Ja spannend. Was glaubt ihr denn, in welchen Situationen im Alltag im Kindergarten mit vielen
300 Herausforderungen nützt euch denn das Wissen? Wenn ihr sagt, das wissen wir voneinander und wo
301 kann man das auch anwenden? Okay, der Alltag bietet immer wieder schwierige Situationen? ((19:35))

302 TN: Wenn die Eltern vielleicht ein bisschen komisch sind.

303 F: Dann z.B.?

304 TN: Kann man sich Unterstützung von wem holen, der sich vielleicht leichter tut mit der
305 Kommunikation oder im Vorfeld sich vielleicht schon darauf vorbereiten ... überlegen: Was? Wann?
306 Wo?

307 F: Wo noch?

308 TN: Ich glaube, dass man das auch mit Kindern ganz gut machen kann. Wenn der eine sagt ‚Du, der
309 steht mir heute schon weiß ich wo, schau du auf ihn‘ oder ... Sag ich zur *Name TN* auch oft, ‚Bitte hol
310 dir ihn und spiel mit ihm, weil sonst weiß ich nicht, was ich heute noch tu‘

311 TN: ‚Ich hab schon genug‘

312 TN: Und dann ist auch schon entschärft die Situation, nicht?

313 F: Wen würdest du dir denn holen, wenn du sagst, Phuu... ... ?

314 TN: Die *Name TN* [aus der gleichen Gruppe].

9

350 TN: Aber ich glaub, das macht jeder. Wenn's einem nicht gut geht, dass man sagt ‚Heut ist wirklich
351 nicht mein Tag, gell‘

352 TN: Ich glaube, das muss man auch. Wir haben eine sehr herausfordernde Gruppe und da muss man
353 auch den Kindern ab und zu den Gefallen tun, dass man auch das Kind rausnimmt oder sich als
354 Pädagogin zurückhält, weil sonst würde einfach eine zu starke Dynamik entstehen.

355 TN: Ja und ich glaube, wir wissen auch ein bisschen ... privat voneinander Bescheid und ... das klärt halt
356 auch manches, warum's halt heute so ist oder so oder ... Aber wir verwenden das nicht dafür

357 F: Aber man hat mehr Verständnis oder was auch immer?

358 TN: Ja. ((23:40))

359 F: Andere Situationen im Alltag? Jetzt wissen wir etwas mehr voneinander oder auch wie wir so
360 dynamisch reagieren? Mitreißend, bremsend, zuschauend, frustriert sind, schnell im Tempo ... also
361 Tempo gewinnen ((24:05))

362 TN: Ich glaube, dass jeder ein Stückerl weit von wem anderen sich etwas abschauen kann oder ... an
363 dem anderen lernen kann ... und sich von jedem ein bisschen was mitnimmt und

364 TN: Ich finde schon, ja

365 TN: Unterschiedliche Perspektiven. Ah die sieht das so – So hätte ich das gar nicht gesehen. Aber gut,
366 so können wir auch Missverständnissen aus dem Weg gehen. Und auch nachzufragen, ‚Wie siehst denn
367 du das eigentlich? Wie hast denn du das verstanden?‘

368 TN: Ja oder manchmal ist man in der Gruppe auch sehr betriebsblind und dann kommt jemand rein
369 und sagt ‚Hey, wie macht ihr das denn so?‘

370 TN: ‚Bei dir stinks‘ [lachen ... Ein kürzliches Bsp. aus dem Alltag]

371 TN: Und wenn man darüber nachdenkt, dann ja – ‚Das habe ich nie so gesehen.‘

372 TN: Das riechen wir gar nicht [lachen]

373 TN: Das ist gegen uns, gell?

374 [geblänke]

375 F: Aber das heißt, es ist auch wichtig, dass man Dinge auch rückmeldet? Weil manchmal ist man
376 betriebsblind ... oder wenn man eine Stunde in einem Raum ist, wo man einen vollen Windelkübel hat,
377 riecht man es irgendwann nicht mehr.

378 TN: Wenn der Geruch schleichend kommt ...

379 TN: Und wir sind überhaupt ... Wir sind beide terrisch auf der Nase.

380 TN: Ihr zwei habt genau den richtigen Arbeitsplatz. Besser geht's nicht.

381 Ja.

382 TN: Ich rieche das schon 3km gegen den Wind. Gell, ich geh immer durch die ganze Gruppe und sag
383 ‚Wer ist's? Wer ist's?‘

384 TN: Ja wenn man von draußen reinkommt, kann's ja sein, dass man's riecht.

385 TN: Ja, und wenn man drinnen ist, ist's echt schwer, dass man's dann. ((25:55))

11

315 TN: Ich geh hin und spiel dann mit ihm. Den hol ich von der Situation heraus und spiele mit ich alleine.
316 Oder ich hole mir noch zwei dazu.

317 TN: Das funktioniert immer recht gut.

318 TN: Das geht gut.

319 F: Hilft dir das Wissen, wenn du sagt z.B. ihr wärt jetzt alle im Garten draußen und du hast theoretisch
320 alle zur Verfügung, jetzt kenne ich auch viele Eigenheiten des Teams oder der einzelnen ... und du sagst,
321 es gibt vielleicht welche, die sprechen früher an?

322 TN: Wenn mir der schon bei den Ohrwäscheln herabhängt, ist mir das wurscht, wer ihn nimmt
323 [lachen]. Wirklich – Weil da traue ich jedem zu, dass der in der Situation besser kann als ich jetzt mit
324 ihm. In der Gruppe ist es halt so, weil die *Name TN* in meiner Gruppe ist ... und ... ja ... Oder die
325 *Name andere TN* – Wer halt gerade da ist. Ich würde mich jeden ansprechen trauen.

326 TN: Ich nicht.

327 TN: Nicht?

328 TN: Schon.

329 TN: Du würdest gleich einteilen: Du machst das und das und das ... [lachen]

330 TN: Geh das ist gar nicht wahr.

331 TN: Neeein.

332 TN: Das kann auch positiv sein *Name TN*

333 F: Na ich wollte gerade sagen: Wenn du ein Kind hast, wo du gerade am Verzweifeln bist und du sagst,
334 der braucht jetzt irgendwie Ruhe oder der bräuchte jetzt eine klare Ansage, kann man dann ja auch
335 dementsprechend jemanden wählen, den man als Unterstützung dazuholt. Ich glaube, der bräuchte
336 jetzt eher ... was auch immer ... Verständnis, oder auch Klarheit ...

337 F: Fällt euch sonst noch etwas dazu ein? Also Eltern hast du gemeint, Kinder

338 TN: Eigene Stimmung. Das machen wir in der Gruppe: ‚Heute bin ich nicht ausgeschlafen, heute bin ich
339 grantig, heute geht's mir nicht gut...‘

340 TN: Findet jeder raus, was los ist.

341 TN: Ja ich glaub, wenn man das klar ausspricht, dass man in gewissen Situationen anders reagiert, wenn
342 man das weiß. ‚Oh dem geht's heut nicht gut, oder ...‘

343 TN: Oder in der Situation, so ‚Ich kann jetzt nicht. Bitte übernimm du, jetzt ist meine Grenze
344 überschritten. Ich hab keine Kapazität mehr.‘

345 F: Das heißt, das muss man dann aber auch klar kommunizieren?

346 TN: Ja.

347 TN: Du schon.

348 TN: Aber du sagst es eh auch?

349 TN: Ja eh.

10

386 F: Gibt es Schwierigkeiten, Gefahren, Hürden – so irgendwas – bei diesen Teambuilding-Maßnahmen,
387 wenn man sagt, die verwendet man regelmäßig in Teambesprechungen? Seht ihr da irgendeinen Punkt
388 ‚Das könnte auch schiefgehen, weil ...?‘ Oder das ist gefährlich? Oder das sollte man in bestimmten
389 Situationen nicht machen? ((26:22))

390 TN: Möglicherweise, wenn es gerade einen ganz einen intensiven, aktuellen Konflikt gibt? ... kann's
391 förderlich sein, aber auch nicht. Haben wir jetzt nicht gehabt, weil es ... glaub ich nicht, dass es etwas
392 Gravierendes gegeben hat, oder?

393 TN: Bei uns?

394 TN: Ja. Nichts, das irgendwie Einfluss gehabt hätte. Aber wenn ... wenn jetzt ein großer Konflikt wäre,
395 dann täte das so eine Maßnahme wahrscheinlich beeinflussen, nicht?

396 TN: Oder vielleicht

397 TN: Wenn du die Augen aufmachst und die gibt dir grad die Hand, nicht?

398 TN: Und dann tätest du wahrscheinlich schon so stehen und tätst dir denken ‚Na super, jetzt hab ich
399 der die Hand auch noch gegeben. Geht mir grade eh ...‘

400 TN: ... am Arsch ...

401 TN: wohin ... hätte ich gesagt.

402 TN: Ja, aber vielleicht auch, dass man gewisse Sachen gegen die Person verwendet. So gewisse
403 Aktionen

404 TN: Aus Rache

405 TN: Das mit den Sesseln da

406 TN: Ja, keine Ahnung. Und dann ist da jetzt irgendein Vorfall und dann denke ich mir ‚Das hab ich eh
407 schon da bei dem Teambuilding gesehen, dass die blablabla ist, ja‘

408 TN: Ja.

409 TN: Oder es bleibt dir dann so etwas wie eine Abrissbirne [lachen]

410 TN: Das ist nett.

411 TN: Nett? Toll

412 TN: Ich weiß nicht, ob das schon so viel passiert ist, aber es kann halt auch leicht passieren:
413 Bestehendes Team, die schon festgelegt sind in den Teambuildings, neues Teammitglied ist dabei und
414 es wird halt bewusst oder unbewusst nicht so viel Rücksicht genommen und man nimmt es gar nicht
415 wahr, dass sich vielleicht jemand unwohl fühlt. Könnt daraus eine Gefahrenquelle sein.

416 TN: Fühlst du dich unwohl? [an relativ neues Teammitglied, bisher kaum Wortmeldungen]

417 TN: Nein, ich fühl mich wohl. [lachen]

418 TN: Ist eine [betont] mögliche, es muss ja nicht

419 F: Was ihr euch vorstellen könntet! Gibt es Situationen, wo man Teambuildingmaßnahmen nicht
420 machen sollte, oder gibt es Gefahren? Was könnte schiefgehen?

421 TN: Ich glaube, wenn es gerade sehr kracht im Team, sind gewisse Spielchen halt ... schon sehr riskant.

12

422 TN: Es gibt sicher Teams, wo's kracht.

423 TN: Es gibt andere Teams, die so gefestigt sind ... ich mein, müsste man ausprobieren und
424 durchmischen

425 TN: Dass sich da vielleicht Gruppen bilden auch und dann jeder gegen jeden und ... kann ich mir auch
426 vorstellen.

427 TN: Öfter als du glaubst

428 TN: Oder nach einem Teambuilding dann Gespräche geführt werden, 'Hast das gesehen? Der kann das
429 gar nicht' oder ...

430 TN: Ja

431 TN: ... 'Sie schon wieder'

432 TN: Oder, 'So unfair'

433 TN: Aber das gäbe es ja bei uns wieder nicht.

434 TN: Nein eh, aber wir sind ja allgemein

435 TN: Das gibt's sicher.

436 TN: Sicher

437 TN: Na hörst, sicher.

438 TN: Wir machen uns nur lustig drüber.

439 TN: Wir lachen nur.

440 TN: Kränkt dich das, was wir sagen zu dir?

441 TN: Mit was denn? Die Abrissbirne?

442 TN: Ja.

443 TN: Na aber sicher. Ich hab ja auch gesagt, du bist eine goshate Schulter

444 TN: Ja, das hat mich auch gekränkt. [lachen]

445 TN: Schon wieder erledigt.

446 TN: Seid's schon wieder gut.

447 TN: Sind wir schon wieder gut.

448 TN: Seid's ihr wieder Freunde

449 TN: Jooooo sicher

450 F: Habt ihr euch, bevor wir uns das erste Mal getroffen haben, Sorgen gemacht?

451 TN: Nein

452 TN: Ich nicht.

453 F: Oder irgendwie ein ungutes Gefühl gehabt, 'Wer weiß, wie es wird, wenn ...'

13

490 TN: Ja eh, weiß ich eh.

491 F: Das kann ich euch sagen: Sie hat gesagt, sie glaubt nicht, dass es Themen gibt und dass ihr alle
492 miteinander gut könnt und dass ihr da jetzt auch keine Berührungängste habt, wenn ihr euch mal an
493 der Hand fassen solltet. Und mehr mache ich aber nie am Anfang. Also ...

494 TN: Da können wir ein Jahr lang Teambuilding machen, dann haben wir das irgendwann ...

495 [TN reden/"lachen" durcheinander – Die Frage hat durchaus einen Hintergrund, der vor der
496 Gruppendiskussion off records schon angemerkt wurde]

497 F: Das ist natürlich Einschätzungssache, aber wenn ich die Teams nicht so gut kenne, dann [aus dem
498 Gedächtnis: gibt es nicht viel Körperkontakt]. Es gibt schon auch Übungen, wo man immer wieder
499 einen Sessel weiter rutscht, wenn bestimmte Aspekte fallen, dann hat man irgendwann fünf Leute auf
500 sich sitzen und ist manchmal ganz oben und manchmal ganz unten. Das würde ich jetzt mit keinem
501 Team machen, das ich nicht gut und schon lange kenne und ich mir denke, das ist ihnen jetzt wurscht,
502 die machen das. Mit neuen Teams ... nicht. Aber ... Das war der Grund noch mal, warum ich gefragt
503 habe, 'Gibt es irgendwas?' – Dann müsste ich das berücksichtigen. ((32:41))

504 F: Ähm ... Was glaubt's denn – Wir haben's jetzt davor ein bissi was besprochen, bevor ich zum
505 Aufnehmen begonnen habe – Da wird jetzt ein bissi was reinspielen – Wovon glaubt ihr denn, ist der
506 Erfolg von so Teamentwicklungs-Maßnahmen auch abhängig? Das man sagt, man hat was davon und
507 was könnt's auch bremsen? Damit man zu einem Resultat kommt, damit man sich etwas mitnehmen
508 kann, was sind so Rahmenbedingungen oder sonstige Faktoren, die da eine Rolle spielen könnten?
509 ((33:18))

510 TN: Ich glaub, es bringt einem halt auch nur was, wenn das halt auch jeder will.

511 TN: Was der Grund dafür ist

512 TN: Weil wenn ich jetzt da sitz und sag, 'Na tut's'

513 F: Die Bereitschaft zum Mitmachen?

514 TNs: Ja

515 TN: Und dann ist glaub ich sehr individuell, was dich berührt ... was dich jetzt irgendwie ... Also die eine
516 Übung ist mir vielleicht egal, bei der anderen Übung denk ich mir vielleicht 'Ich muss über meinen
517 Schatten springen' und bei der nächsten denk ich mir, 'Das war keine Herausforderung' oder so. Also
518 ich glaube, dass es auf jeden auch ein bissi unterschiedlich wirkt.

519 TN: Ja wer's führt ... Teambuilding.

520 TNs: Mhm [Zustimmung]

521 F: Also das ist jetzt ganz was Persönliches. Kann auch sein, dass ihr unterschiedlicher Meinung seid,
522 und ihr sagt, 'Für mich ist das wichtig'

523 TN: Ja, aber wenn da eine hereinkommt und wir verstehen uns zwar, aber die kommt herein und ... gff
524 ... mit der kann ich nicht, dann ... wird's auch nicht so effektiv sein.

525 TN: Ja, mich hat beeinflusst, dass die Leitung da war und von außen nur zugeschaut hat. Weil wenn ich
526 geweint hätte, hätte ich mir nicht ihre Schulter ausgewählt.

527 TN: Jede andere.

528 TN: Wir hätten dich gedrückt.

15

454 F: Niemand?

455 TN: Hoffnungen hätte ich gehabt. Nein, haben sich eh erfüllt, aber ...

456 TN: Nein, neugierig war ich.

457 TN: Neugierig.

458 TN: Ich auch neugierig

459 TN: Ich hab mir gar nichts vorstellen können, dadurch bin ich ...

460 3TN: Neutral

461 TN: Bist wieder die Schweiz.

462 TN: Mhm ... sicher.

463 F: Also auch kein ... keine Ahnung, 'Mäh hoffentlich wird das nicht ... peinlich' oder ...

464 TN: Nein

465 TN: Deshalb hat die *Name TN* gesagt, 'Bleiben wir herinnen, falls es peinlich wird'

466 [mehrfaches nein]

467 TN: Ich mein, vorführen möchte ich vor einer großen Gruppe solche Spiele nicht, aber ich glaub, wir
468 sind da alle ...

469 F: Jetzt frage ich: War es für dich [Einzelperson ansprechend] heute komisch, weil du ja ganz neu bist
470 [erster Arbeitstag]? Oder davor? So: 'Jetzt kenne ich die Runde noch gar nicht so gut und komme gleich
471 in ein Teambuilding rein' ...?

472 TN: Eigentlich nicht, nein.

473 F: Sehr fein. Weil das kann auch passieren, deshalb ... Ich meine, ich überlege mir natürlich schon
474 etwas, wenn ich Übungen aussuche. Also – Je nachdem wie lange die Leute damit Erfahrung haben,
475 und es gibt schon auch andere Übungen, da hättest ihr wahrscheinlich alle gesagt, 'Da machen wir jetzt
476 nicht mit' oder ...

477 TN: Ja, umfallen lassen möchte ich mich nicht.

478 TN: Nein! [lachen]

479 TN: ... auf den Tisch ...

480 F: Was ganz am Anfang angesprochen worden ist: Wenn es jetzt gerade eine Krise gibt oder wie immer
481 im Team, dann wäre das ... dann kann das gut laufen oder aber auch nicht u. ich möchte dann auch
482 nicht unbedingt die Hand in meiner halten dann vielleicht ... Aber das ist auch der Grund, warum ich
483 schon ein kurzes Vorgespräch mit der Leitung geführt habe und gesagt hab, 'Gibt es Themen im Team?'.
484 Weil, wenn es da gerade zwei Gruppen gibt, die sich nicht anschauen können, dann werden die sich
485 jetzt auch nicht die Hand geben. Dann hätte es die Übung nicht gegeben. Also das war so ... Das war so
486 meine Frage: 'Gibt es im Team Themen? Gibt's da irgendwas, wo ich achten sollte drauf dann in der
487 Auswahl der Übungen?'

488 TN: Das wär jetzt interessant, was sie gesagt hat.

489 [Es wird durcheinander geredet - Aussage im Hintergrund nicht mehr rekonstruierbar]

14

529 TN: Mir [TN von Zeile 525] war das unangenehm. Weil sie ja sonst die Führungsperson ist, und ich eben
530 noch nicht so eine Beziehung zu ihr habe und hätte ... und mich hat es definitiv beeinflusst.

531 F: Also alles zum Faktor Leitung: Wie die Beziehung zur Leitung? Ob in der Gruppe, also im Team in der
532 Übung dabei? Oder außen beobachtend?

533 TN: Genau.

534 TN: Es hat für uns in dem Sinn nichts gebracht. Weil ich glaube, wir hätten uns vielleicht wohler gefühlt,
535 wenn wir keine Zuschauer gehabt hätten [Leitung]

536 TN: Und es wären vielleicht andere Dinge entstanden [TN von Zeile 525]

537 F: Das heißt, heute war es anders für euch [Leitung krank]

538 Einige TN: Mhm, ja.

539 TN: Entspannter.

540 F: Vom Gefühl her jetzt ... [teilweises Nicken]. Aber d.h. die letzten zwei Termine haben euch so gar
541 nichts gebracht?

542 Allgemein: Nein, nein, nein, das würd ich so nicht sagen [durcheinander]

543 TN: Aber es war halt einfach anders.

544 TN: Du bist halt beobachtet worden und ... du musst halt ein bissi aufpassen

545 TN: Ich glaube, es ist ein bissi negativ mitgeschwungen. So – Da ist jetzt wer, der nicht mitmacht, der
546 ...

547 TN: ... schaut aber, wie ich das mache

548 TN [von 545]: der ... uns aber betrifft

549 TN: Sie hat die Leute dann belächelt, ist mir aufgefallen. Wie sie da oben gestanden ist, wie ich schon
550 am Anfang gedacht hab, 'Von oben herab' und dann belächelt, was dann jeder von mir aus dann gesagt
551 hat ... und ... das finde ich nicht okay.

552 F: Okay, das hat euch beeinflusst bei den letzten zwei Terminen und ihr hättet euch – wenn ich euch
553 richtig verstanden habe – anders verhalten.

554 F: Also ich – Und das ist jetzt meine Wahrnehmung – habe euch als sehr offen erlebt und dass ihr euch
555 auf die Übungen voll einlasst. Das war jetzt nicht das Thema, oder?

556 Fast alle TN: Nein, nein, eh nicht.

557 F: Gibt es ein konkretes Beispiel, inwiefern ihr euch anders verhalten hättet? Fällt euch irgendetwas
558 ein? Zu irgendeiner Übung? Wenn jetzt die Leitung nicht dabei gewesen wäre?

559 TN [von Zeile 525]: Ich hätte weniger nachgedacht, also ich hab mich irgendwie beobachtet gefühlt.
560 Das hat mich in meinem Denken beeinflusst. Und auch da, wo ich bei den Sesseln gestanden bin, hab
561 ich sie gesehen, und das hat mich beeinflusst, irgendetwas weiterzutun. Bin eher einen Schritt
562 zurückgegangen als einen Schritt hinein.

563 TN: Das stimmt schon ...

564 TN [von Zeile 525]: Also ich war nicht ...

16

565 TN: ... du
 566 TN: Genau.
 567 TN: Dieses [kann nicht rekonstruiert werden] ... hat mich einfach gehemmt.
 568 F: Und es war ständig präsent ... da. Also war nicht so, dass man irgendwann mal vergisst, dass da jemand ist und zuschaut, man ist in der Gruppe und tut etwas, sondern
 569
 570 TN: Weil man die Person kennt.
 571 TN: Ich glaub, es schwingt halt schon ein bissl so mit.
 572 TN: Ja.
 573 TN: Vielleicht bin ich für das doch zu kurz da, weil mir war das im Prinzip wurscht, ehrlich gesagt ...
 574 TN: Mir war's eigentlich auch
 575 TN [von Zeile 573]: Ich hab das schon ausgeblendet. Ich hab nicht gedacht, was denkt sie ... keine Gedanken verloren. Bei dem Ding selber, weißt?
 576
 577 TN: Echt?
 578 TN: Ja.
 579 TN: Mich hat's auch nicht beeinflusst. Ich hab auch keine Gedanken verloren.
 580 TN: Voll vergessen.
 581 TN: Beim Tun hat's mich nicht beeinflusst.
 582 TN: Das ist wahrscheinlich ... Hat's dich auch ein bissl gestört, oder nicht *Name TN*? Weiß ich jetzt nicht ...
 583
 584 TN: Ja, oh ja, aber
 585 TN [von Zeile 582]: Weil – Warte – Weil wir direkt gleich neben dem Büro sind, und wir sind jeden Tag unter Beobachtung. Die anderen sind nicht so, die sind ja weiter weg. Krippe ist weiter weg, AE [Ann: altersgemischte Gruppe] ist weiter weg. Wir sind ja unmittelbar
 586
 587
 588 TN: danke
 589 TN: Schon ... daneben. Und wahrscheinlich wegen dem auch. Ich weiß nicht
 590 TN: Ja, weil's für uns ja
 591 TN [von Zeile 589]: Gell, weil für uns ist das Alltag ... das Beobachten
 592 TN [von Zeile 584]: Mich hat's jetzt nicht gestört, dass sie da war, sondern dass sie nicht mitgemacht hat.
 593
 594 TN [von Zeile 525]: Genau.
 595 [mehrere Ja]
 596 TN: Das sehe ich genauso.
 597 TN: Dann wäre es für sie genauso ...

17

637 ihr einen Termin habt und ich kann es mir einteilen – das kann ich ab Mitte Oktober relativ gut - Gerne!
 638 Einfach so als Angebot, das man sagt, okay, dann doch noch eine Übung gemeinsam. Aber das müsst ihr euch halt überlegen. Wenn, muss eh der Wunsch jetzt von euch kommen. ((41:35))
 639
 640 F: Ähm ... Weil wir ja auch gerade eine intensive Besprechung haben: Welche Rolle, findet ihr denn, haben denn die Nachbesprechungen nach den Übungen? Kann man darauf verzichten oder sind sie wichtig und inwiefern?
 641
 642
 643 TN: Das ist wichtig.
 644 TN: Finde ich auch.
 645 TN: Das ist das Wichtigste, finde ich.
 646 TN: Für den Austausch sehr wichtig.
 647 TN: Wieder andere Perspektiven und so.
 648 TN: Das ist wichtig für die Verarbeitung.
 649 TN: Das wird sogar beim Exit-Room empfohlen. Wenn du einen Exit-Room machst, wird empfohlen, dass du dich nachher noch zusammensetzt und über das redest.
 650
 651 TN: Aber das verstehe ich. Ich hätte nie eine Übung machen können, und dann gehe ich ... und setze mich ins Auto und fahre heim.
 652
 653 TN: Na es ist ... ja, es ist irgendwie dann nicht abgeschlossen, glaub ich.
 654 TN: Ja.
 655 TN: Na und vor allem hat jeder Platz und Raum, sein Erlebtes oder wie er das wahrgenommen hat, kundzutun, und ich glaube, das ist ganz wichtig ... diesen Platz zu kriegen.
 656
 657 TN: Und dann brennt dir vielleicht noch etwas auf der Seele und du willst das unbedingt noch sagen, und dann kannst nicht mehr die Gelegenheit. Dann musst das auch noch mitnehmen.
 658
 659 TN: Mhm.
 660 TN: Ja, oder du denkst dir, warum reagiert der jetzt in der Situation so? Dann interpretierst du dir vielleicht irgendetwas hinein, und es ist aber gar nicht so!
 661
 662 TN: Eh ...
 663 TN: Und dann hast den aber immer noch gegenüber, dass du sagst „Du hör, ich hab das komisch gefunden, wie du dich da benommen hast“, oder? Und dass man über so etwas redet, finde ich wichtig.
 664
 665 TN: Eh ... ((43:16))
 666 TN: Ja, weil jeder hat seine eigene Vorstellung im Kopf.
 667 TN: Genau.
 668 TN: Der reimt sich dann irgendetwas zusammen und so kann man es erklären und dann „Ahh ... Du hast das von der Seite oder von diesem Weg aus ...“
 669
 670 F: Das heißt, die Bilder im Kopf muss man abgleichen? Oder eben auch – eh der Klassiker: Wenn man nichts sagt, bleibt viel Raum zum Interpretieren.
 671
 672 TN: Genau.

19

598 F: Also hättet ihr euch gewünscht, dass sie mitmacht, aber dich hat's im Verhalten, wie du dich bei den Übungen verhalten hast, nicht beeinflusst.
 599
 600 TN: Weiß ich nicht.
 601 TN: Mich hat's überhaupt nicht beeinflusst.
 602 TN: Nein, da hab ich sie gar nicht
 603 TN: Da hab ich auch nicht gedacht, was denkt sie sich jetzt.
 604 TN [von Zeile 525]: Das kann man gleichzusetzen, wie wenn du jetzt da stehst mit der Kollegin im Garten oder so und es passiert, dass man miteinander spricht oder so, und man merkt aber schön langsam von hinten, es kommt ein Elternteil, ja. Das beeinflusst dich ja auch in deinem Verhalten als Pädagogin. Und so hat sich das angefühlt, so kann man das beschreiben, ja. Dass du halt dann in dem – oder nicht nur, weil zu zusammenstehst oder in der Interaktion mit einem Kind ab und zu, wo du ganz genau weißt, da kommt jetzt jemand ... ja ... so ist es irgendwie ein bissl gleichzusetzen.
 610 Dass man halt nicht 100% ... ja das liegt halt vielleicht daran, dass Beziehung noch nicht da stattgefunden hat oder sonstige, und das beeinflusst dann einfach.
 611
 612 F: D.h. es fehlt Sicherheit ... oder das Grundvertrauen?
 613 TN: Genau
 614 F: D.h. manche hat es gestört, dass sie nicht mitgemacht hat, manche hat's im Verhalten beeinflusst, manche haben's aber auch gut ausblenden können ... waren so in der Übung drinnen und rundum eigentlich egal.
 615
 616
 617 TN: Ich hätte auch nichts dagegen gehabt, wenn's mitmacht. Also ich hätte mir gewünscht, dass sie mitmacht.
 618
 619 TN: Naja! Aber wenn sie mitgemacht hätte, hätte sie sehr wohl beeinflusst, weil dann wäre sie selber im Tun gewesen.
 620
 621 TN: Dann hätte das wieder eine andere Dynamik gehabt, nicht.
 622 TN: Drum hat es mich nicht gestört.
 623 TN: Dann hätte ja sie auch Fehler ... ich mein ... Fehler ... wäre auch ein Sessel umgefallen ... und ...
 624 weißt, was ich meine ... ja
 625 F: Das gebe ich euch jetzt einfach mal „off“ dem Ganzen mit: Vielleicht wünscht ihr es euch von ihr – Ich komme gerne noch einmal und mache mit euch gemeinsam eine Übung, wo ihr alle miteinander dabei seid'. Also für mich würde es passen, ja. Das kann ich euch nur als Angebot geben. Um das Ganze abzurunden oder wie auch immer – Bevor das neue Kindergartenjahr startet, würdet ihr euch wünschen, doch, dass sie auch dabei ist, und ihr eine Übung zumindest auch gemeinsam macht.
 629
 630 TN: Der Termin wäre wurscht? Weil jetzt wird's schon ein bissl eng, mit den Terminen und Sommerbetrieb, ...
 631
 632 TN: Ich muss ehrlich sagen, im September gerne, aber ... gfff ... vorher ... glaub ich, geht sich das bei mir nicht aus.
 633
 634 F: Ich bin im ganzen September dann nicht da, aber ... Wann auch immer. Also ich kann's euch anbieten. Wenn ihr's gerne hättet und sagt, das ist das, was euch eigentlich jetzt gefehlt hat, und sagt, um das ganze abzurunden, dann doch noch mal einmal gemeinsam mit ihr ... wann auch immer. Wenn
 635
 636

18

673 F: Wenn man kommuniziert, und klar kommuniziert, dann weiß man, woran man ist.
 674 TN: Stimmt, nichts sagen, sagt auch viel.
 675 F: Dann bleibt tatsächlich viel Platz für Interpretation. Also
 676 TN: Eben.
 677 TN: Und das kann man sich dann ja für die täglichen Situationen gut mitnehmen. Dass man mal wirklich direkt hingeht und nachfragt.
 678
 679 TN: Jetzt hab ich dich nicht verstanden
 680 TN: Oder bei vielen Leuten kriegt man auch nicht immer alles mit ... was beim anderen war ... oder wie es ... oder?
 681
 682 TN: Sicher. Oder man nimmt den anderen ganz anders wahr.
 683 TN: Mhm.
 684 F: Noch mal *Name TN* [Zeile 677] zurück zu dem, was du gesagt hast: Ähm ... Grundsätzlich jetzt im Team, oder auch andere Situationen?
 685
 686 TN: Jetzt Vorstellungen und Wahrnehmungen?
 687 F: Das Nachfragen
 688 TN: Ja überhaupt ... bei Kindern und Eltern dito dasselbe. Also es ist irrsinnig wichtig, da nicht zu viel zu interpretieren, sondern wirklich einzugehen.
 689
 690 F: Tut ihr euch mit irgendeiner Person in der Gruppe leichter/schwerer? Also Teammitgliedern/Eltern/Kinder?
 691
 692 TN: Eltern sind halt schon wieder oft spezielle dabei, wo es schwieriger ist, aber ich glaub, man probiert dann trotzdem sein bestes.
 693
 694 TN: Ich glaub, beim Teammitglied ist's am schwierigsten, weil du mit denen doch auf einer emotionalen Ebene bist. Beim Kind tut man sich leichter, weil man halt der Erwachsene ist und eine andere Beziehung hat, und bei den Eltern hat man halt die Distanz – Da geht es leichter nachzufragen. Aber bei Teammitgliedern ist es schon ab und zu so ein bissl – nicht immer, aber auch so ein bissl eine Gratwanderung: Grenze? Okay überschreite ich da jetzt eine? Interpretiere ich das richtig? Traue ich mich das jetzt fragen, oder nicht?
 699
 700 F: Also für dich ist es im Team ein bissl schwieriger?
 701 TN: Finde schon.
 702 F: Und du hast gemeint: Eltern ... je nachdem, kommt drauf an. Wie ist es für die anderen?
 703 TN: Ich hätte im ersten Moment auch Eltern gesagt. Aber das was *Name TN* [Zeile 694-699] jetzt gesagt hat, das ist irgendwie ... ja ... das jetzt total logisch auch für mich. Und dass man da vielleicht ... ich sag jetzt einfach Hemmungen mehr hat, wenn man den auch nicht so verletzen will oder ... Weil eben da die Beziehung mehr da ist.
 705
 706
 707 TN: Aber bist nicht bei den Eltern schon auch vorsichtig, was du sagst, um nicht irgendwie ... dass das für Missverständnisse sorgen kann?
 708

20

709 TN: Ja, aber wenn ich so irgendetwas ... Schwieriges sagen muss/soll, da tue ich das vorher immer üben
 710 [lächelt verlegen]

711 TN: Ja eh, wenn es hilft.

712 TN: Natürlich ist es bei den Eltern schwierig, aber ich gehe mit ihnen in einen Raum, bespreche das
 713 dort mit den Eltern. Und wenn – im besten Fall sehe ich sie in der Früh beim Bringen und beim Abholen.
 714 Mit meinem Team – wenn du jetzt das Gruppenteam her nimmst – bin ich jeden Tag und 36 Stunden
 715 in der Woche gemeinsam. Und das ... glaube ich ... ist dann schon eine größere Herausforderung,
 716 wenn's mal schwieriger sein könnte.

717 TN: Da tut es vielleicht auch mehr weh, wenn man etwas – ich sag's jetzt plump – falsch sagt.

718 TN: Das kann nachschwingen.

719 TN: Ja.

720 TN [von Zeile 718]: Auch wenn es schon besprochen worden ist, aber es entsteht trotzdem eine
 721 Dynamik, die länger besteht. Was natürlich bei den Eltern genauso sein kann, aber wie gesagt: Da habe
 722 ich noch diese wunderbare Distanz. Weil dann sag ich halt: *Name Kollegin* sag du heute ‚Hallo‘, ich
 723 geh dem jetzt ein bissl ... drei Schritte zurück.

724 TN: Mir fällt nur der eine Papa ein. *Kindernamen* sein Papa. Mit dem hab ich nicht können. Da hab ich
 725 auch die *Name Kollegin* mit allem möglichen bestochen, dass sie das Kind übergibt.

726 F: Okay, so mit Blick auf die Uhr ... Wir sind schon ein bissl spät dran – Äh ich hätte noch zwei Fragen:
 727 Die eine so: Seht ihr – und wenn ja, wo? – einen Zusammenhang zwischen
 728 Teamentwicklungsmaßnahmen und Professionalität von Pädagog:innen, Betreuer:innen –
 729 Mitarbeiter:innen im Kindergarten?

730 TN: Ich glaub, wenn man's reflektiert, gut reflektiert, dann ja, weil du in der Persönlichkeit davon
 731 profitierst und das dann auch automatisch in dein Tun mitnimmst, in die Arbeit mit den Kindern, auch
 732 mit dem Umgang mit den Kolleginnen und Eltern. Also je besser du dich selber kennst und selber
 733 reflektierst, und auch im Team, glaube ich, reflektierst, desto besser ... gehst damit um, oder
 734 entwickelst du dich weiter.

735 TN: Ja, wir stehen quasi immer vorm Schaulfenster mehr oder weniger, und ich bin mir ziemlich sicher,
 736 dass die Eltern das definitiv wahrnehmen, ob es im Team Stimmigkeiten herrschen oder
 737 Unstimmigkeiten. Da profitieren wir sehr davon. Alleine schon bei den Informationen, die dann
 738 weitergeleitet werden und sonstiges ... wie sie weitergeleitet werden. Und wenn natürlich ein Team,
 739 das sich ständig entwickelt und reflektiert und miteinander spricht ... ähm einfach ganz eine andere
 740 Dynamik, ganz eine andere Präsentation hat als wenn es da Unstimmigkeiten gibt.

741 TN: Es ist schon spät ...

742 TN: Ja

743 F: Gibt es Zusammenhänge auch mit der Qualität im Kindergarten? Ist es da ähnlich? Jetzt haben wir
 744 gehabt Professionalität

745 TN: Ja, je mehr kommuniziert wird, desto besser wird die Qualität sein, schätze ich mal. Täte ich
 746 behaupten sogar, weil guter Austausch, viel Informationsfluss, wenn alles weitergegeben wird, was
 747 weitergegeben werden muss, und du stehst vor den Eltern und kannst sagen: ‚Ja genau, die Kollegin
 748 hat mir Bescheid gesagt‘, ist sicher anders ... eine andere Qualität als wenn du sagen musst ‚Ah das
 749 weiß ich nicht, da muss ich nachfragen‘, oder?

21

750 TN: Und in diesen Teambuilding-Prozessen lernt man sich halt auch immer besser kennen, auch in
 751 unterschiedlichen Situationen und kann dann auch sagen ‚Ah, hmm vielleicht kann‘ – muss ich's halt
 752 drauf anreden, oder vielleicht hab ich das missverstanden, weil ... und kann davon profitieren, weil ich
 753 ein bissl weiß, wie der andere ungefähr reagiert.

754 Und wegen der vorigen Frage noch wollte ich sagen, es ist auch wichtig für die Kinder, dass wenn wir
 755 gemeinsam halt auch gute Vorb. wir sind ja Vorbilder für die Kinder ... und wenn wir im Miteinander,
 756 harmonisieren und zusammenarbeiten, profitieren natürlich die Kinder auch von diesem.

757 TN: Gerade bei uns da herinnen, nicht?

758 TN: ‚Warum fragst du mich jetzt auch noch, wenn du schon zwei andere gefragt hast? – Nicht?‘

759 TN: Das gibt den Kindern dann die Sicherheit, wenn du an einem Strang ziehst.

760 F: Ja Dankeschön! Gibt es noch Fragen oder Anmerkungen? Irgendetwas, das ihr noch gerne
 761 rückmelden, ansprechen wollt? Irgendwas, zu dem ich keine Frage gestellt oder wir nicht besprochen
 762 hätten?

763 [Kopfschütteln]

764 F: Passt.

765 TN: Alles gesagt.

766 F: Alles gesagt, viel geredet.

767 ((51:55)) F: Bedanken und verabschieden.

22

A6: Transkript Gruppendiskussion Kindergarten W

1 Transkript: Fokusgruppeninterview Team W, 2. September 2022

2 ((ab 00:15))

3 F: Insgesamt geht es bei mir in der Masterarbeit darum zu schauen, bringen diese Übungen was? Und
4 wenn ja, in welcher Form bringen sie was? Für jeden einzeln persönlich, in der Arbeit mit den Kindern,
5 mit den Eltern, im Team? Was hat man davon? Macht es Sinn, Teamübungen gezielt auch öfter mal
6 einzusetzen, oder auch nein, eben nicht? In der Diskussion jetzt würde ich euch bitten, dass wirklich
7 ihr [Betonung auf ihr] miteinander diskutiert und euch auch bitten, dass, wenn möglich, jeder sich
8 einbringt, weil da unterschiedliche Meinungen spannend auch sind. Also es geht mir ja darum, nicht
9 zu sehen, wie drei aus der Gruppe darüber denken, sondern wie ihr alle darüber denken, und wo gibt's
10 da Tendenzen? In welchen Punkten seid ihr euch komplett einig? In welchen Punkten gibt es auch
11 unterschiedliche Meinungen dazu? Und ich würde das ganze quasi moderieren, aber dass ihr euch
12 wirklich auch darüber unterhaltet und schaut, was bringt's, was bringt's nicht?

13 Und als erstes würde ich auch einsteigen mit der Frage, inwiefern ihr den Eindruck habt, helfen euch
14 Übungen, die wir jetzt gemacht haben, tatsächlich?

15 Ich würde jetzt beginnen mit Bezug auf die Kinder, die Eltern, das Team? Oder auch nicht? Wenn sie
16 helfen, wo habt ihr auch tatsächlich Nutzen davon und sagt, da kann ich mir etwas mitnehmen? Das
17 bringt was? Das wäre mir mal wichtig. Einfach drauf los sprudeln – Alles was euch einfällt.

18 L: Ich hätte da auch eine Frage als Leitung, weil ich solche Teamsitzungen schon ein bissl vernachlässigt
19 habe – gut, in den letzten zwei Jahren war das eh fast nicht möglich, aber – ich habe so den Gedanken,
20 auch so wie heute, ja, ich glaube, wäre ich heute für die Teamsitzung verantwortlich gewesen, oder
21 für das Teambuilding, hätte ich wahrscheinlich gesagt, ihr seid alle so im Stress – Lassen wir's. Ja ... Auf
22 der anderen Seite ist das eigentlich gut. Hat euch das ... ihr seid ja alle mitten im Tun, und ich glaube,
23 keiner von euch hätte jetzt gesagt 'Ja super, ich brauch jetzt ein Teambuilding'. Aber ist das schon
24 etwas, wo man sagt, da opfern wir die Zeit und da nehmen wir eine Stunde von der Teamsitzung für
25 Teambuilding und nicht, um Inhalte zu besprechen oder in der Gruppe [Anm.: Im Gruppenraum] zu
26 arbeiten. Wie geht's euch damit?

27 TN: Ich wollte gerade sagen, es ist ... Also ich habe z.B. während der Stunde kein einziges Mal an den
28 Kindergarten gedacht. [Zustimmendes JA einer anderen TN] So dass sich das trennt, also dass ich
29 komplett mit Gedanken mit anderen Sachen beschäftigt bin und gar nicht an die Arbeit denke, dass
30 das schon ein bissl eine Pause von der Arbeit ist.

31 TN: Ja, also es ist eh wie eine Pause. Ja. Ich finde es eigentlich auch angenehm, weil du dann wirklich
32 aus dem Kindergartenalltag irgendwie rauskommst. Und dann bist du so in dem „Spiel“ sag ich jetzt
33 mal, und das motiviert dich dann auch irgendwie wieder.

34 L: Und wir lachen ja bei dem Ganzen.

35 Mehrere TNs: Ja, ja genau...

36 TN: Und es ist dann halt auch nicht so streng wie im Alltag, so, Oh Gott, und das muss ich machen und
37 das und hier und da, sondern du bist dann wirklich nur so auf das fokussiert und du hast Spaß und

38 L: Und du lädst ein bissl das Team auf, kannst ein bissl Dampf ablassen ... [humorvoll auf eine Situation
39 in einer Übung bezogen]

40 Gegenau [lacht]

41 TN: Also ich hab, ich finde also ich genieße so etwas immer. Ich find das schön. ((03:20))

1

79 L: Vor allem, es waren drei sehr unterschiedliche Dinge.

80 TNs: Ja ... mbm...

81 L: Ich glaub auch, damit hat keiner gerechnet, außer ich, weil du [Andrea] es mir gesagt hast vorher.

82 TN: Aber am Ende es war überraschend immer. Man hat nie so richtig gewusst, was passiert jetzt. Es
83 ist auch ein Spannungsmoment vorhanden und ein Überraschungsmoment, ja. Es ist echt sehr lustig
84 gewesen.

85 F: War das Gefühl dann eher Uua... was kommt jetzt? Oder schaun wir mal – Vielleicht wird's ja lustig?'

86 Viele TNs: mbm...ja...

87 TN: Beim ersten war ich schon ein bissl. 'Oh was kommt jetzt?', ja. Aber dann die nächsten Male nicht
88 mehr.

89 F: Wie ist es den anderen gegangen damit? Mit der Auswahl und auch dem Gefühl davor?

90 TNs: Gleich ... eh gleich ... ((06:27))

91 F: Ja, ihr habt es eh angesprochen: Diese Besprechung danach – Was bringt es jetzt dann auch für die
92 Praxis? Also, klar ... soll das ganze ... sollen diese Übungen natürlich auch humorvoll, lustbetont sein ...
93 wie auch immer ... aber natürlich auch reflektiert, weil sonst würden sie nichts für die Praxis bringen.
94 Sie sollen ja schon euch ein Stückerl weiterhelfen. Wo habt ihr – wenn ihr überlegt – alle drei Übungen
95 in Summe ... Was können Teamübungen... oder Wo können sie euch auch ein Stückerl weiterbringen?
96 In welchen Bereichen? Auch gerne konkret Beispiele. Aus dem Alltag ... fällt mir vielleicht das und das
97 ein ...

98 L: Also dieses 'Wir gehen mal raus, wenn das Chaos zu groß wird' zum Reflektieren, das hat mir schon
99 ... also das werde ich mir jetzt im Alltag, wenn es zu stressig wird, immer mal wieder mir ins Gedächtnis
100 rufen ... oder auch euch. Oder ich hoffe, dass ihr euch das auch ins Gedächtnis... Oder wir schnaufen
101 mal durch.

102 Mehrere TNs: [zustimmendes mbm]

103 TN: Oder auch dieses 'Ich muss mich auch dem Tempo der anderen anpassen, so wie es jetzt war
104 [Anmerkung: Übung]. Weil ... Ich bin zwar mitgekommen, aber ich habe einfach gemerkt, dass jetzt
105 andere nicht so schnell sind ... und dass auch ein bissl im Alltag so ... Ich bin jetzt weiter und schneller
106 und keine Ahnung was, aber passt das eigentlich für alle anderen auch?

107 TN: Ja oder generell auch nachgeben auch. Nicht nur den Tunnelblick haben, sondern auch also für die
108 anderen schauen, ob's passt.

109 TNs: [zustimmendes mbm]

110 Bei der ersten Übung, also da wo wir diese zwei Sesselkreise hatten, da war's auch so eine Art von
111 Erkenntnis, dass es halt keinen Konkurrenzkampf gibt zwischen den zwei Kreisen, sondern dass wir es
112 erst auch geschafft haben, als es beide Gruppen geschafft haben. Ich weiß nicht, ob ihr euch erinnern
113 könnt. Da war dieses Thema 'Wer gewinnt?', so, und dass es halt nicht so sein sollte, dass wir halt in
114 Konkurrenz zueinanderstehen.

115 L: Vor allem: Der eine Kreis hat dann die Idee gehabt mit dem ... das Zählen ... Irgendetwas war dann,
116 dass ... und das war dann so: 'Ah das können wir auch übernehmen'. Also es muss nicht jeder das Rad
117 neu erfinden. Sondern – Stimmt, eine gute Idee ist, zu einer Lösung zu kommen ... die übernehmen wir
118 jetzt einfach. ((08:40))

3

42 TN: Ich finde es auch immer spannend, dann das ganze zu verknüpfen, was es eigentlich ... wie die
43 Zusammenhänge sind mit dem Alltag dann. Also da gab's für mich dann diese A-ha-Erlebnisse.

44 L: Da hat man dann auch irgendwie so eine Erkenntnis über sich selber dann auch ... So 'Ach ja stimmt,
45 deswegen!'

46 Mehrere TNs: Ja genau...ja...

47 TN: Und am schönsten ist, dass es uns halt ein bisschen zusammenschweißt. Vor allem weil halt auch
48 einige neu sind und ...

49 L: Ja voll. Ich hab mir eh gedacht, wie der Z. [Anmerk.: Neuer Zivildienstler] sich jetzt tun wird, weil jetzt
50 kommt er den ersten Tag her und macht gleich mit, aber ich glaub, du hast Spaß gehabt, oder?

51 Z: Ja

52 L: Man lernt sich dann vielleicht ein bissl besser kennen.

53 Mehrere TNs: Ja...ja...

54 TN: Mir hat vor allem gefallen, dass es lustbetont war. Weil ich kenne auch Teambuildings in anderen
55 Settings bei KiWi, wo es manchmal wirklich so anstrengend ist und 'Wie stehen wir zueinander' und es
56 wird so ein Gefühls... aufgebaut...

57 Mehrere TNs: Ja ...ja...

58 TN: ... Und das wird dann nachher besprochen...

59 TN: Das ist dann wie in der Schule

60 TN: ... und das wird dann manchmal too much. Es gibt Settings, wo es passt und wo es wichtig ist,
61 aber ich glaub, für hier und uns hat dieses Lustbetonte sehr gut gepasst als Team glaub ich.

62 Mehrere TNs: Ja ... ja ...

63 TN: Ich finde es auch cool, dass wir das erst nach-besprechen, was es für uns als Team ... hilfreich und
64 so und nicht im Vorhinein. Sondern dass wir quasi die Übung machen und uns auch darauf einlassen,
65 und dann erst im Nachhinein besprechen, 'Okay ... wie ist das jetzt eigentlich aufs Team bezogen? Und
66 im Alltag?

67 Mehrere TNs: [zustimmendes mbm]...ja...

68 TN: Ja, weil so kann man das auch besser verstehen, also...

69 L: Aber ich finde die TN hat da schon einen coolen Punkt ... Es gibt auch Teambuilding...spiele oder?
70 ...die sind furchtbar. Ich persönlich hasse nichts mehr als wenn du plötzlich in engstem Körperkontakt
71 mit irgendwem sein musst. Also dieser Gordische Knoten ist für mich die Hölle. Da verweigere ich ...
72 also ... ich glaube, da muss man auch ein bisschen darauf achten, ob man die richtige Auswahl, weil...
73 pfuhh ... nicht alles gefällt jedem ...

74 L an F: D.h. du musst mir ein paar Teambuilding-Spiele dann geben... [zinkern] Übungen, nicht
75 Spiele. ((05:25))

76 F: Also hat die Auswahl für euch gepasst? Ihr könnt gerne auch rückmelden, es war ein bissl stressig...

77 F: Körperbetontes lasse ich immer weg am Anfang.

78 TNs: Hat gut gepasst.

2

119 TN: Ich finde, es erinnert einen wieder mal daran, wie das Team eigentlich ist. Wenn man mal ... keine
120 Ahnung ... schlechte Zeiten oder so hat und dann wieder mal ein Teambuilding hat, erinnert einen das
121 wieder, wie wir eigentlich als Team sind. Wie wir funktionieren ... können ... könnten

122 L: Es kommt natürlich auch viel mehr die menschlichere Seite, die privater Seite raus, ja. Man ist als
123 Pädagoginnen, Pädagogen, Betreuerinnen ... alle sind professionell, aber wenn du mal richtig lachen
124 kannst, richtig fluchen, oder dich mal kurz beschimpfst ... im Spaß, oder ... naja ... oder auch nicht
125 [Anmerkung: humorvoll]

126 TN: Wir haben nicht geschimpft

127 L: Nein, eh nicht. Aber ich meine nur, einfach mal so ... so ... so mal loslassen und nicht die
128 professionelle Pädagogin oder Betreuerin sein zu müssen. Das ist schon glaube ich auch mal gut. Dass
129 wir alle auch noch ein Leben haben ... und ein Privatleben, nicht nur Beruf.

130 TN: Es ist ein spielerisches [leider nicht verständlich, kann nicht mehr rekonstruiert werden] ((09:40))
131 Im Spielerischen ein bisschen in einen Flow ist man drinnen, ja. Und eben das macht Spaß. Und das ist
132 ja genau das, was wir auch den Kindern eigentlich vermitteln wollen. Was wir wollen, dass sie ja vertieft
133 in eine spielerische Leichtigkeit, wo Lernprozesse entstehen, kommen. ((10:10))

134 F: Was habt ihr denn über euch selbst rausgefunden?

135 L: Dass ich mich schwer zurückhalten kann [lacht ein wenig verlegen]

136 TNs: [lachen]

137 L: Wobei ... Das wusste ich schon vorher.

138 L: Hat sonst keiner etwas rausgefunden über sich?

139 F: Habt ihr euch mal gewundert über euch? Über euer Verhalten? Über andere im Team? Oder habt
140 ihr andere Seiten kennengelernt? Von anderen im Team?

141 TN: Ich hab überhaupt erst das Team kennengelernt [Anm.: Neues TM].

142 F: Ist es hilfreicher, als dann einfach im Alltag zusammenzuarbeiten?

143 TN: Schon. Ich finde schon, weil ... wenn es das jetzt nicht gegeben hätte, diese drei Termine, glaub ich
144 nicht, dass ich alle jetzt auf so eine ... so einer Ebene schon kennen würde oder Kontakt aufgenommen
145 hätte. Und es ist halt schon dadurch ein bisschen einfacher geworden, die Leute ein bisschen
146 einzuschätzen oder so oder ins Gespräch zu kommen, dann wenn ... es schon so etwas gibt, so etwas
147 Aufgelockertes.

148 Z: Das kann ich auch unterstreichen.

149 F: Ja? Für dich ja ganz speziell, weil du heute ja den ersten Tag da warst, wars natürlich schon ein
150 Sprung ins kalte Wasser. Aber auch für dich ist es hilfreich und okay?

151 Z: Ich glaub, im Chaos wird's ... mit Kindern und so ... hätte ich vielleicht manche Gesichter nicht einmal
152 wahrgenommen. Ja, ich glaub, so ein Einstieg ist leichter.

153 F: Okay.

154 F: Ich überlege gerade... Du bist relativ neu, oder? Und du auch? Wie ist es für dich?

155 TN: Mir hat es auch sehr geholfen. Eben weil man dann doch mit anderen Augen ein bisschen auf einer
156 anderen Art kommuniziert. Ähm ... Es lockert ein bisschen ... Und man gibt auch von sich aus ... also

4

157 auch von sich was preis und die anderen lernen einen glaub ich dadurch auch kennen, wie man selber
 158 ist. Und für die anderen ist es sicher auch hilfreich gewesen, uns jetzt so kennenzulernen ... als nur jetzt
 159 beim Zusammenräumen von der Gruppe [Anm.: Gruppenraum] oder so.

160 L: Absolut. Beim ersten Teambuilding [Anm.: Neue TM waren nur bei den Teambuildings dabei] war ja
 161 ich so ... da habe ich dich ja auch noch nicht gekannt, ja ... war ich so überrascht, als du dann wirklich
 162 gleich mal den Ton angegeben hast. Für mich war dann klar: Okay, ja, die steht in der Gruppe und die
 163 kann, die sagt an. Weil ... du weißt ja nicht, du kannst ja nicht ... gerade eine Teilzeitpädagogin, die neu
 164 kommt, da weißt du ja nicht, wie dominant steht sie da, oder wie ... wie zurückhaltend ist sie. Aber
 165 dann hab ich gewusst, ich kann dir schon einiges zutrauen. Also das war auch eine Erkenntnis, die hätte
 166 ich wahrscheinlich erst über die Wochen gesammelt, während ich dich arbeiten gesehen hätte. Das
 167 war dann schon ... ich hab dich dann auf jeden Fall besser einschätzen können, was mir natürlich auch
 168 hilft in der Aufstellung im Team.

169 F: Wie ist es dem restlichen Team damit gegangen, die neuen Teammitglieder kennenzulernen in
 170 diesen drei Übungen?

171 TN: Mir genauso. Ich hab genau das gleiche ... wie du gefragt hast ... Ich hab mir genau das gleiche von
 172 der TM gedacht, wie du gesagt hast. Wir arbeiten am ganz anderen Ende im Haus entfernt. Vom
 173 Dienstplan würden wir uns auch nicht so oft sehen, ja. Und da ist natürlich dieser Weg viel besser und
 174 angenehmer, sich kennenzulernen. (14:25)

175 F: Gut. Seht ihr denn auch einen Zusammenhang zwischen dem Einsatz von so einem Teambuilding
 176 und der Qualität eines Teams oder der Qualität eines Kindergartens?

177 TN: Ich glaub, wenn man halt im Team gut harmoniert, dann kann man das auch auf die Arbeit
 178 übertragen. Wenn es im Team kriselt, kann man auch nicht gut miteinander arbeiten. Von dem her ...

179 TN: Ich glaub schon, dass es auch wichtig ist, dass man stetig an so einer Teamstruktur arbeitet, also
 180 sie sind schon glaub ich sinnvoll, auch für das Team, dass man so etwas regelmäßig – keine Ahnung in
 181 welcher Form ... und wie regelmäßig. Aber ich glaub schon, dass das etwas bringt für ... auch für die
 182 Arbeit und für die Zusammenarbeit

183 L: Ich glaube, es bringt aber vor allem etwas, wenn man's regelmäßig macht. Weil wenn man ... es war
 184 jetzt sehr nett in der Koww [Konzeptionswoche], aber wenn man jetzt das ganze Jahr lang dann solche
 185 Sachen nicht mehr ... Ich glaub nicht, dass das Team dann untergehen würde und dass es zerbrechen
 186 würde, aber ich glaub, dass die Regelmäßigkeit schon einen positiven Einfluss haben wird. Wenn ich
 187 das ... sagen wir einmal im Quartal machen wir ein Teambuilding und das schreibe ich mir jetzt hinter
 188 die Ohren, und das bleibt so und das ist verlässlich, und da können sich alle drauf verlassen, dann wird
 189 das zur Qualität sicher beitragen. Wenn ich jetzt sage, einmal mache ich es, oder ich mach's in der
 190 Koww, ist das in der Koww ganz lustig, aber es wird nicht das ganze Jahr über anhalten ... dieser Effekt.

191 F: Da habe ich gleich ein, weil bei euch war's ja so, dass ihr eigentlich beides hattet: Einmal wars der 1.
 192 Juni, jetzt wars der 31. August, da ist ja doch ein größerer Zeitraum vergangen. Und jetzt wars aber nur
 193 der Abstand von zwei Tagen. Ist das jetzt so, dass man sagt „Das ist eigentlich zu viel“ oder „Das andere
 194 war zu weit weg“? Oder kommt man in die zweite Übung rein und denkt „Das ist jetzt schon wieder so
 195 lange her“? Was würdet ihr meinen ... Oder: Wie ist es euch mit dem langen Abstand gegangen und
 196 wie geht es euch mit dem kurzen Abstand?

197 TN: Der lange Abstand ist mir nicht so lange vorgekommen, vielleicht weil der Sommer dazwischen
 198 war. Der war so voll ... Es ist mir nicht so lange vorgekommen.

199 TN: Der lange Abstand war genau richtig.

5

240 F: Ist es auch anderen so gegangen? (21:45)

241 TN: Als ich mein Kind gesehen hab.

242 F: Das heißt die Reflexion ist ein bissl zeitnah, was da raussprudelt. Aber manches kommt auch erst
 243 später? Da fällt mir noch etwas ein dazu: Auch im Alltag dann? Auch im Alltag, der euch an eine Übung
 244 erinnert hat?

245 L: Oh ja. Alleine das Beobachten der letzten zwei Übungen. Da habe ich dann schon ... weil ich
 246 reflektiere relativ zeitnah ... aber natürlich wirkt es nach. Auch bei mir. Weil ich dann über gewisse
 247 Dinge nachdenke, verknüpfe ich das schon mit dem, was ich beobachtet hab in den Teambuildings
 248 jetzt. Ich glaube, ich kann mir vorstellen, dass das bei den meisten so ist, dass immer mal wieder etwas
 249 kommt. Vielleicht auch in Interaktion mit den anderen ... ach ja ... du warst ja bei der Übung so und so
 250 und das reflektiert jetzt gerade dein Verhalten im Alltag vielleicht. Du warst da so sehr ... Als Beispiel
 251 jetzt zwei, die bei dieser Sessel-Wegener-Übung da ein bissl zögerlich waren, merkt man dann im
 252 Alltag, dass vielleicht bei Konflikten sie auch nicht gleich vorpreschen und sagen „Du ich brauche“ oder
 253 „Ich will!“. Also das ... ich finde schon, dass man das dann verknüpfen kann.

254 F: Ist es den anderen auch so gegangen? Oder manchen? Dass es solche Situationen gab im Alltag?
 255 [allgemeines Kopfnicken] (23:20)

256 F: Wie ist es euch denn damit gegangen, dass die L als Leitung nicht dabei war, aber trotzdem im Raum
 257 war?

258 TN: Das ist mir egal.

259 TN: Ja, mich hat das nicht gestört.

260 TN: Mich auch nicht.

261 TN: Ich kenne es so von einem anderen Team, dass es Teambuilding-Geschichten im Team gab und
 262 dann extra welche mit der Leitung auch. Also sowohl als ob, aber ich fands jetzt nicht irgendwie ...
 263 störend oder verstörend [manche lachen]. Mir fällt kein Wort dafür ein.

264 TN: Nein, eher im Gegenteil für mich. Ich fand es immer spannend zu hören, was sie von außen her
 265 gesehen hat, was sie beobachtet. Das war dann immer spannend zu hören.

266 Z: Ich war ja im letzten Jahr noch in der Schule. Da ist ein bissl so, wie wenn die Lehrerin daneben sitzt
 267 und den Schülern sagt „Tut's nur“.

268 TN: Es gibt halt auch andere Teams, wo die Leitung nicht ... wie soll ich sagen ... nicht so [Pause] auf
 269 einer Ebene ist wie jetzt das Team. Und da ist es halt oft für das Team auch schwierig, sich in solchen
 270 Situationen so zu geben, wie man halt ist. Weil man halt sich vor der Leitung nicht traut oder so. Und
 271 deshalb glaub ich, dass es halt in verschiedenen Settings auch gut ist, das ohne Leitung zu machen.

272 Also mich hat's bisschen gestört, weil ich werde nicht gerne beobachtet. Ich mag so was gar nicht. Und
 273 ... ja ... Die L [Leitung] gehört ja auch zum Team, also Teambuilding ist ja das ganze Team, also hätte sie
 274 auch ruhig mitmachen können.

275 TN: Das hab ich nämlich auch gedacht. Für mich war es wiederum verwundernd, dass sie zugesagt
 276 hat. Also ... ich wusste ... Ich dachte, dass sie auch einfach mitmachen wird, deswegen, dass sie gar
 277 nicht dabei gewesen wäre, das hätte ich dann komisch gefunden. Weil sie ja zum Team dazugehört.

7

200 TN: Ich denke auch, hat gepasst.

201 [Husten und kurzes Gespräch über Husten und Coronatests]

202 TN: Wenn man's zweimal die Woche machen würde, wäre das irgendwie zu viel.

203 L: Nein, ich glaub auch, ich glaub, dass es jetzt unrealistisch wäre, das in kürzeren Abständen zu machen
 204 als einmal im Quartal. Wir sind jetzt gerade die Jahrestermine durchgegangen – Wieviele TBs
 205 [Teambesprechungen] da schon draufgehen für Elternabend oder irgendwelche Feste. Ich habe jetzt
 206 den Abstand auch nicht zu lange empfunden.

207 F: Was glaubt ihr ... Oder inwiefern würdet ihr meinen, hat ... gibt es einen Zusammenhang zwischen
 208 auch regelmäßigen (in welchem Abstand auch immer) Teambuildings und eurem professionellen
 209 Arbeiten als Pädagogin/Betreuer:in, wie auch immer? Gibt es einen Bezug zur Professionalität?

210 TN: Glaub ich schon, weil dadurch, dass wir halt auch darüber reflektieren, glaub ich schon, dass das
 211 positive Auswirkungen hat auch auf das professionelle Arbeiten. Kann ich mir schon vorstellen, also ...
 212 bin ich eigentlich überzeugt, weil ... Jegliche Art von Fortbildung oder Reflexion oder Supervision oder
 213 so trägt dazu bei, dass man sich halt bildet und dass man dann halt das auch umsetzen kann in der
 214 Arbeit mit den Kindern.

215 TN: Wenn das Team funktioniert irgendwie, und man sich wohlfühlt im Team, dann funktioniere ich
 216 auch anders als Pädagogin. Dann kann ich vielleicht mit mehr Gelassenheit und Ruhe in der Gruppe
 217 stehen, weil ich weiß, ich habe Rückendeckung in meinem Team, und da strahlt man wahrscheinlich
 218 eine Art stärkere Professionalität aus.

219 F: Sehen das alle so?

220 L: Ich bin mir nicht ganz sicher, ob's wirklich mit der Professionalität ... Ich glaube, es hat was mit dem
 221 Wohlfühlen im Team zu tun, und das hat natürlich etwas damit zu tun, wie stehe ich in der Gruppe und
 222 wie professionell kann ich agieren. Ahm ... Ob's die Professionalität beeinflusst? Vielleicht, ja, in dieser
 223 Art und Weise. Aber da gehört noch wesentlich mehr dazu als nur Teambuilding. Aber es wird ... Ich
 224 glaube, wenn dieser eine Satz, der ... oder wenn jeder nur eine Erkenntnis hatte, die er sich dann immer
 225 mal wieder im Alltag in Erinnerung rufen kann, dann beeinflusst das ja ein Stück weit die
 226 Professionalität. Also ja, in diesem Fall wird es sicher ein Stück weit dazu beitragen.

227 F: Jemand hat eh schon gesagt, diese Besprechungen danach, das Reflektieren ist ganz hilfreich.

228 TNs: [Allgemeines Kopfnicken]

229 F: Ist das für die meisten so und inwiefern ist das hilfreich? Also was daran ist denn hilfreich?

230 TN: Weil man halt auch noch mal Inputs von den anderen bekommt ... Wie die anderen das
 231 aufgenommen haben, oder was die anderen für Erkenntnisse daraus gezogen haben, aus der Übung.

232 TN: Ich find das immer so ein bissl ... Also ich bin glaube ich sehr reflektiert, aber [betont] ich reflektiere
 233 für mich, in einem ruhigen, stillen Raum. Also ich brauch das immer, und das ist mir auch beim letzten
 234 Mal so gegangen. Mir ist im Auto [betont] dann eingefallen, was ich eigentlich hätte noch sagen
 235 können. Also ich brauch meine Zeit, um in Ruhe drüber nachzudenken. Und das mache ich dann halt
 236 oft, wenn ich irgendwie zu Hause bin oder sonst irgendwo mal einen stillen Moment für mich hab. In
 237 so einer Runde ist es immer ein bissl ...

238 F: Also das heißt, es hat noch nachgewirkt?

239 TN: Ja-ja, ja. Das ist bei mir immer so, dass ich das dann noch mal in Ruhe für mich überdenke.

6

278 TN: Aber ich muss sagen, zum Beispiel, dass sie jetzt nicht mitgemacht hat, ahm ... finde ich jetzt auch
 279 gut, weil wir haben ja auch Tage oder Wochen, da sind wir halt nur das Team, und da ist das Team
 280 nicht da, und da muss es halt trotzdem auch laufen.

281 L: Wochen? [lächelnd]

282 TN: Ja, weil du ja auch mal auf Urlaub bist [lächelnd]. Ja da muss es ja trotzdem laufen.

283 L: Ja, absolut.

284 TN: Und dann ist ... die Tanja halt nicht immer da.

285 L: Ich glaub auch ... also ... Ich hätte es komisch gefunden, wenn ich nicht dabei bin, weil ...
 286 mitzumachen? ... Es kommt auf die Übung drauf an. Da [zuvor durchgeführte Übung] hätte ich es jetzt
 287 nicht dramatisch gefunden. Weil da ... Aber bei der letzten Übung ... Und deshalb hab ich gesagt, es
 288 ist gut, dass ich nicht mitmache, weil ich glaube, ich wäre sofort ... ich hätte ... Wie soll ich sagen?
 289 Erstens einmal glaub ich, dass das Gerangel, wenn ich da dabei bin, entweder fange ich an und bin
 290 dann ziemlich unprofessionell, oder ihr traut euch nicht so, weil ihr halt ... wer nimmt schon seiner
 291 Leitung gerne etwas weg? Und ich mein ... Ich glaube, das wäre schwierig geworden ... für euch ... und
 292 auch für mich. Und vor allem ich lasse mir als Leitung ja auch nichts wegnehmen [zwickler]. Ich glaube,
 293 ich wäre da sehr in meine Führungsrolle gegangen und hätte gesagt „Mein Sessel“ ... oder hätte es halt
 294 nonverbal gesagt [alles humorvoll]. Und ich glaube, keiner hätte sich dann getraut ... Also ich glaube,
 295 das ist ... das war ganz gut, dass ich da nicht dabei war. Ahmmm ... auch bei der ersten Übung ... wobei
 296 da hab ich den Vorteil gehabt, dass ich das schon gekannt habe und da hätte ich sowieso auch nicht
 297 zurückhalten können. Da hätte ich einfach die Führung übernommen.

298 Also kommt auch auf die Übung drauf an. (26:47)

299 F: Es kommt auch auf die Übung drauf an. Gibt es noch andere Aspekte, die eine Rolle spielen, für
 300 euch?

301 TN: Ja ich finde schon einen Aspekt die Persönlichkeit der Leitung. Oder die ... Stellung ... finde ich
 302 schon auch einen.

303 L: Also ich habe definitiv Leitungen gehabt, bei denen hätte ich mir es nicht vorstellen können, dass sie
 304 dabei ist ... gewesen wären, so mittendrin.

305 TN: Aber ich glaub ... also ... ich kann ja nur von, aber ... Grad weil du so ... ich glaub, du bist so offen
 306 und eigentlich ... zu zeigt nie, dass du über uns stehst oder so. Also deswegen. Also ... Natürlich weiß
 307 ich ... Weißt du, was ich meine? Wie soll ich ... Ach, ich hab's falsch gesagt ... Ahmmm ...

308 L: Nein-nein ... Ich glaub, ich weiß nicht, aber ich kann mir vorstellen, dass du meinst, dass ...

309 TN: Im positiven Sinne!

310 L: Gott sei dank [humorvoll; alle lachen]. Ich habe aber sehr wohl auch die Rolle und auch die Pflicht,
 311 euch manchmal zu zeigen, dass ich die Leitung bin und dass tu ich auch. Und das, was du ...

312 TN: Ja, natürlich ...

313 L: Aber das wird auch vorkommen, ja. Und ... Weil ich auch immer sage ... Irgendwer hat zu mir mal
 314 gesagt „You are so bossy today“ – Dann hab ich gesagt „Yes, because I am the Boss“. Und das muss ich
 315 manchmal auch betonen, weil die Gefahr einer Leitung, die sehr „locker“ ist, ist, dass einen irgendwann
 316 die Leute nicht mehr ernst nehmen, oder auch nicht verstehen, dass ich die Verantwortung für das
 317 alles hab, was ihr da fabriziert. Und deswegen muss ich manchmal auch „bossy“ sein und bin es auch.

8

318 Ich hab auch gar kein Problem damit, und eigentlich hat das Team da auch kein Problem damit, die
 319 kennen sich aus, bei mir. Ja. Aber deswegen sag ich ja, es ist schon ein Unterschied ... Wenn die TN sagt
 320 „Du gehörst ja auch zum Team“, möchte ich das mal ... ver-leinen. Klar, gehöre ich zum Team, aber ich
 321 bin nicht im Team. Ich bin außerhalb vom Team. Ich stehe nicht in der Hierarchie jetzt über euch, aber
 322 ich habe so ein bissl ... Ich vergleiche das manchmal so ... Ich bin schon die Mama vom Kindergarten,
 323 ja? Und ich muss auf euch aufpassen, und deshalb bin ich nicht unbedingt im Team dabei und deshalb
 324 ist das ganz gut bei solchen Teambuildings ... die Beobachtung war ja nicht, um euch in einer Art und
 325 Weise bloßzustellen – Sondern es war ganz spannend, „mein“ Team zu beobachten ... ähm ... Außer wie
 326 gesagt bei diesem „Cup-Song“ hab ich ja eh mitgemacht eigentlich, ähm ... glaub ich, ist es in den
 327 meisten Fällen besser, wenn die Leitung eine ... weil das hat sie ja in Wahrheit immer ... eine
 328 außenstehende Rolle. Also keine Leitung darf glauben, dass sie immer best-friends mit dem Team sein
 329 kann und immer zum Team gehört. Das lernen wir als Leitungen auch relativ rasch: Ihr steht außerhalb
 330 vom Team und das empfinde ich schon so, aber nicht im Negativen. Weil wenn ich nicht außerhalb
 331 stehe, kann ich euch auch als Ganzes nicht so sehen, wenn ich drinnen bin ... Wisst ihr, was ich meine?

332 TN: Es muss immer eine Art von Abgrenzung geben. Das ist so wie Berufliches und Privates.

333 L: Genau. Und ich muss auch objektiv bleiben können bei euch allen. Und das ist auch nicht möglich,
 334 wenn man so mittendrin ist. Und ... ja ... Diesen Fehler mache ich einfach nicht, weil den habe ich bei
 335 vielen Leitungen gesehen, die glauben, sie müssen mittendrin sein. ((30:12))

336 F: Aber wenn ich dich richtig verstanden habe, geht es auch darum: Auch eine Kindergarten-„Mami“
 337 kann sehr autoritär sein, laissez-fair sein, kann sehr Helikopter-Mama sein ... was auch immer ... Und
 338 je nachdem kann man sich dann auch öffnen und glauben, ich kann da auch Fehler machen und ich
 339 gebe Fehler zu, und ich trage auch meine Verantwortung – Oder: Oh Gott ... Jetzt kriege ich
 340 wahrscheinlich so einen Rüffel, dass ich dann komplett unten durch bin. Also es hängt auch damit
 341 zusammen.

342 Ich habe auch deshalb gefragt, weil es natürlich schon Unterschiede ausmacht, und Vor- und Nachteile
 343 hat, wenn die Leitung dabei ist oder nicht dabei ist. Ähm ... Die Gefahr besteht dann immer, wenn die
 344 Leitung im Teambuilding in der Übung drinnen ist ... ähm ... kann von beiden Seiten ausgehen: Dass
 345 jetzt das Team sagt „Na die Leitung ist eh da und die soll jetzt ansagen“ quasi. Das bringt aber euch für
 346 die Dynamik nichts. Oder wenn die Leitung sagt „Ich übernehme das, weil ich schenke“ auch gar nicht
 347 loslassen“ – Dann kommt ihr gar nicht dazu, dass ihr (Betonung) mal schaut, abb ... Welche Rollen
 348 haben denn wir und wie gehen wir jetzt mit Herausforderungen auch um?

349 TN: Ich glaub, dass sich das Team da eher zurückhalten würde ... generell ... oder die Person sich dann
 350 zurückhalten würde. Also wenn die L. nicht mitmachen würde ... Wäre die L. zum Beispiel beim letzten
 351 dabei gewesen, hätte die TN vielleicht nicht so ... Weiß ich nicht, aber ...

352 TN: Hast Recht

353 TN: Oder die L. und der TN in der Situation gewesen Die hätten dann nicht so weggezogen und ...
 354 schätze ich mal ... Das meine ich [Anmerkung: Es geht um eine Situation in einer Übung, in der einige
 355 TN ihren Auftrag äußerst vehement ausüben wollten]. ((31:42))

356 TN: But I think also, it creates a very safe atmosphäre, when she is a little bit out and we are doing. So
 357 I have someone behind who could protect or give me support when I'm not in here and I ... like ... it's
 358 always nice to have the feeling, that someone is behind, who is experienced and I could ... and he could
 359 and she could create a very safe atmosphäre that we are protected. or we are safe and ... we are like
 360 here and she is ... like adone us.

361 L: That's very nice of you. I like the picture.

9

398 L: Na gut, dann rede ich mit der *Name* [= betriebsinterne, bekannte, nicht beliebte Person =
 399 scherzhaft]

400 Alle: Ha-ha... ((35:00))

401 TN: Aber es kommt darauf an. Es ist beides okay für mich. So wie jetzt – Kowo – Eh vieles zu tun, ist es
 402 super, dass du gekommen bist. Aber wenn es eine TB ist, und es geht um ein Teamspiel quasi, finde
 403 ich es genauso gut, wenn die L. das macht. Also, ich finde das eigentlich ...

404 Und bei ihr weiß ich, sie hat nicht wahnsinnig viel Hintergedanken und manipuliert das in irgendeine
 405 Richtung, ja, wenn man so eine Leitung hätte, dann wäre es vielleicht etwas anderes.

406 Alle: [zustimmendes mhm]

407 L: Die Zeit hab ich gar nicht ...

408 TN: ... uns zu manipulieren [lächelnd]

409 F: Okay. Dann würde ich euch bitten, noch ... das mache ich zwar selten, aber trotzdem ... dass wir eine
 410 ganz kurze Runde machen und jeder wirklich nur einen Satz sagt, was ihr persönlich euch mitnehmt
 411 davon, von diesen drei Terminen oder von den Nachgesprächen. Das kann ganz etwas Einfaches sein,
 412 was euch gerade als erstes in den Sinn kommt. Da muss jetzt nichts großartig Überlegtes und
 413 Durchdachtes sein. Was ihr halt meint „Das genm ich mir mit“. Ganz spontan ... Und ich würde jetzt
 414 nicht reihum machen, ich setze darauf, dass ihr selber dran denkt, dass jeder einmal gran kommt. Und
 415 dann kann auch die- oder derjenige anfangen, der anfangen möchte. ((36:25))

416 TN: Dass wir uns austauschen

417 TN: Dass ich auch auf die anderen schaue, nicht nur auf mich selber halt. Dass ich halt schau, dass es
 418 für die anderen auch okay ist und mit denen bespreche, wie es ist und ja ...

419 TN: Die anderen kennenlernen

420 TN: Der Ausbruch aus dem Kindergartenalltag und dadurch das Team besser kennenlernen.

421 TN: Dass ich in meinem Alltag einfach auch andere Perspektiven wahrnehme, die ich dann aber
 422 vielleicht mit in die Arbeit in den Kindergarten nehme und mir da so Parallelen ziehe, wie sich auch
 423 manchmal Kinder verhalten, oder wie ich das irgendwie ... ja dass ich das dann halt erkenne, dass es
 424 nicht nur auf Kinderebene so sein kann, sondern auch auf Erwachsenenebene so sein kann.

425 L: Die Wertigkeit von den (externen) TBs.

426 TN: Das Bild von sich selber, wie man sich in den Situationen wahrnimmt. Dass man herausfindet ...
 427 also herausfindet oder bestätigt: Ja so sehe ich mich selbst auch. Oder: Habe ich etwas Neues an mir
 428 entdeckt?

429 TN: Also ich glaube, ich finde oder habe ein bissl mehr größere Gelassenheit im Team.

430 TN: Pause und Abstand zum restlichen Kindergarten und normalen Alltag und näheres Kennenlernen
 431 von Team und nicht von Freunden. Also dass halt ... quasi vielleicht Teamkolleginnen auch zu Freunden
 432 werden.

433 TN: Das gemeinsame Reflektieren. Also ... dass man sich auch jemanden sucht, mit dem man
 434 gemeinsam reflektiert.

435 TN: To care for each other. I mean, not only for myself. That is, what I have learnt.

11

362 F: Und natürlich ist es da schon ein Unterschied, ob man sagt, ich komme jetzt neu ins Team und kenne
 363 die Leitung noch nicht so gut, oder wir arbeiten schon zehn Jahre zusammen – Da kann man's auch
 364 leichter einschätzen. Aber für Offenheit und Transparenz ist dann die Leitung einfach auch da und ...
 365 es ist jetzt aber m ... nein, meine persönliche Meinung dazu halte ich jetzt zurück.

366 F: Würdet ihr ... Gibt es für euch Unterschiede, Vor-/Nachteile – noch als letzte Frage/vorletzte Frage
 367 – ob jetzt die Leitung das Teambuilding anleitet oder jemand Externer? ((33:05))

368 TN: Extern ist besser

369 TN: I like extern

370 TN: Also in Summe voll.

371 L: Kannst schon Buchungen annehmen, da kommst mir nicht aus

372 L: Warum? Glaubts ihr? Ich hätte jetzt gesagt, es macht keinen Unterschied. Aber das ist jetzt mein ...
 373 mein ...

374 F: Ja, das kann ja für jeden unterschiedlich sein.

375 L: Genau.

376 F: Extern. Wie schaut es bei den anderen aus?

377 TN: Ich würd auch extern sagen, weil die außenstehende Person kennt das Team nicht. Man kann sich
 378 davor noch keine Meinung drüber bilden, wie es ablaufen könnte oder wird, und sieht halt auch ... es
 379 geht mit einem ... ohne spezielle Erwartungen in das ganze rein. Und wenn Leitung halt etwas plant,
 380 weiß sie Abb ... dem und dem könnte das gefallen, dem vielleicht nicht, das wird spannend,

381 TN: [zustimmendes mhm]

382 TN: „Das möchte ich machen, um es aus denen rauszukitzeln“

383 TN: Ja

384 TN: Oder „Da weiß ich eh schon, wie die reagieren werden“

385 L: Na-na, so denk ich nicht [schmunzelnd]

386 Alle: lachen

387 L: Aber es ... man ... „Das mache ich, um es aus denen rauszukitzeln“ macht schon auch einen Sinn ...
 388 Ja, ein Teambuilding so zu planen, dass es einen Sinn ... Ich mein, die F hat mich auch gefragt: „Gibt es
 389 Themen bei euch?“. Ich hab gesagt: „Nein, mach nur“. Aber ich glaub schon, dass es Sinn macht, ein
 390 Teambuilding zu einem Thema zu machen, das vielleicht gerade im Team gebraucht wird. Das macht
 391 dann schon ...

392 Aber ich glaube schon, dass es so ist, wie die TN sagt, dass ... ähm ... schon gewisse Vorstellungen, wie
 393 das ablaufen wird, da sind. Oder Erwartungen. Was jetzt vielleicht auch nicht das Schlimmste ist, aber
 394 ... Ich mein, ich muss das wissen, weil sonst muss ich eure Teambuildings nur mehr extern planen. Das
 395 ist auch okay.

396 TN: Ich glaub, ich fände es nicht schlimm, aber für mich ist es glaube ich ... also ich fände es nicht
 397 schlimm, aber ich finde es angenehmer, wenn es eine externe Person anleitet.

10

436 TN: I was feeling like a kindergarten child. Yes, because I enjoyed a lot.

437 TN: We can also build a good relationship to each other. Really, we have a harmony. (Gebärdel)

438 TN: Maybe I could ask for help. Because I was like ape ... she helped me. So he helped me, but I didn't
 439 learn it. So like ... okay ... and also it doesn't help maybe if ... I don't need to be all the time in. But at
 440 least not to keep them not going. Like maybe I will a bit, they work, I observe, and maybe with a little
 441 time I could be in there again (bezogen auf die Übung, in der es u.a. darum ging, an seine
 442 (rhythmischen) Grenzen zu kommen).

443 L: „TN ... you can support in different ways“

444 TN: Yes ... I mean ... at the beginning ... I mean especially today I was so frustrated: „Oh, they are all
 445 better than me. I'm so clumsy.“ But then I said, okay, well, at least I will keep going. I don't ...

446 L: You are not ruining this for us

447 TN: Yes

448 F: Manchmal ist es dann gar nicht so schlimm, wie es im ersten Moment ausschaute.

449 Alle: lachen

450 TN: Maybe I sometimes need more practice. I mean I was not that much negative about myself. So, for
 451 moments ... and then I said ... okay, I know, I'm very clumsy. Let's accept it, but at least keep the flow.

452 Z: Ich habe die Leute ein bisschen kennengelernt. Mehr weiß ich auch nicht, dazu zu sagen.

453 F: Das ist ja schon mal gut für den ersten Tag ((42:22))

12

Anhang B: Empirische Untersuchung quantitativ

B1: Fragebogen

printview
debug

teamANALOG → base

24.11.2022, 11:50

Korrekturfahne

Die Korrekturfahne zeigt alle Seiten des Fragebogens als Übersicht im gewählten Layout. Wie im Debug-Modus sind die Kennungen der Fragen eingeblendet.

Bitte beachten Sie folgende Unterschiede zum tatsächlichen Fragebogen:

- Filter können prinzipbedingt nicht funktionieren,
- Fragen im PHP-Code werden nur angezeigt, wenn die Kennung statisch vorliegt,
- die Anzeige der Fragen kann abweichen, weil die Frage-Kennungen eingeblendet werden, und
- Platzhalter und andere dynamische Elemente können prinzipbedingt nicht dargestellt werden.

Tipp: Stellen Sie in den Druck-Einstellungen Ihres Browser ein, dass dieser auch Hintergrundbilder druckt, damit auch Schieberegler und benutzerdefinierte Eingabefelder korrekt gedruckt bzw. in ein PDF übernommen werden.

[Druckansicht](#) [Variablenansicht](#) [Tabelle \(Download\)](#)

☐ Filter

☒ PHP-Code

Seite 01

Titeiseite

[Zur barrierefreien Version wechseln](#)

Fragebögen ANALOG (Übertragung analog -> digital)

Andrea Koinig, BA

Masterstudium Bildungswissenschaft Universität Wien

Erhebungszeitraum: August bis September 2022

Seite 02

Sehr geehrte

[Zur barrierefreien Version wechseln](#)

Sehr geehrte Damen und Herren!
Liebe Kolleg:innen in der Elementarpädagogik!

In meiner Masterthesis setze ich mich mit dem Einsatz von Teambuildingmaßnahmen in elementarpädagogischen Einrichtungen auseinander. Im Zuge dieser Auseinandersetzung gehe ich unter anderem den Fragen nach, welche Erfahrungen Teammitglieder bereits mit Teambuilding haben und welche Einschätzungen/Sichtweisen es zur Bedeutsamkeit sowie Wirksamkeit von Teambuilding gibt. Zusätzlich möchte ich gerne herausfinden, ob und inwiefern durchgeführte Teambuilding-Maßnahmen mit anschließender Reflexion die Sichtweise der Teammitglieder verändern können.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie den vorliegenden Fragebogen **bis 20. September 2022** vollständig ausfüllen und mich auf diese Weise bei meinem Vorhaben unterstützen.

Mit dem Ausfüllen des Fragebogens erklären Sie sich mit der Verwendung und Verarbeitung der Daten einverstanden. Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt.

Für Rückfragen und Auskünfte zu Studienergebnissen (ab 03/2023) können Sie mich gerne unter a09948400@unet.univie.ac.at kontaktieren. Des Weiteren steht auch Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara Schulte, Betreuerin meiner Masterarbeit, unter barbara.schulte@univie.ac.at für Auskünfte zur Verfügung.

Herzlichen Dank für Ihre wertvolle Mitarbeit!

Mit besten Grüßen,

Andrea Koinig, BA

a09948400@unet.univie.ac.at

[Zur barrierefreien Version wechseln](#)

I) SOZIODEMOGRAFISCHE DATEN

1. Alter

Jahre

SD01
Alter

2. Geschlecht

weiblich

männlich

divers

SD02
Geschlecht

3. Geburtsort

Vorarlberg

Tirol

Salzburg

Oberösterreich

Niederösterreich

Wien

Kärnten

Steiermark

Burgenland

Deutschland

Sonstige

SD03
Geburtsort

4. Wohnort

Vorarlberg

Tirol

Salzburg

Oberösterreich

Niederösterreich

Wien

Kärnten

Steiermark

Burgenland

Deutschland

Sonstiges

5. Ihr Wohnort ist eher

ländlich

städtisch

eine Kleinstadt

6. Erstsprache

Deutsch

Sonstige

SD04
Wohnort

SD05
Stadt/Land

SD06
Erstsprache

7. Höchste abgeschlossene Ausbildung

SD07
Höchste Ausbildung

Kein Pflichtschulabschluss ☐

Pflichtschulabschluss ☐

Lehrabschluss ☐

Mittlere Schule ohne Matura ☐

Höhere Schule mit Matura ☐

Universität/Fachhochschule ☐

Sonstiges ☐

SD08
Beruf

8. Beruf

SD09
Aktuelle Tätigkeit

9. Derzeit ausübende berufliche Tätigkeit

Pädagog:in ☐

Betreuer:in/Helfer:in/Stützkraft ☐

Leitung ☐

Pädagogische:r Assistent:in ☐

Sonstiges ☐

SD10
Wo päd. Ausbildung

10. Insofern Sie eine elementarpädagogische Ausbildung absolviert haben, wo haben Sie diese absolviert? (Andernfalls weiter bei Frage 13)

Vorarlberg ☐

Tirol ☐

Salzburg ☐

Oberösterreich ☐

Niederösterreich ☐

Wien ☐

Kärnten ☐

Steiermark ☐

Burgenland ☐

Deutschland ☐

Sonstiges ☐

SD11
Welche päd. Ausbildung

11. Insofern Sie eine elementarpädagogische Ausbildung absolviert haben, welche haben Sie absolviert? (Andernfalls weiter bei Frage 13)

Bakip/BAfEP ☐

Kolleg ☐

Babe+ ☐

Fachschule für pädagogische Aissistenzberufe ☐

Sonstiges ☐

SD12
Abschlussjahr päd. Ausbildung

12. Insofern Sie eine elementarpädagogische Ausbildung absolviert haben, in welchem Abschlussjahr haben Sie diese absolviert? (Andernfalls weiter bei Frage 13)

SD13

13. Über wie viele Jahre Berufserfahrung in der Elementarpädagogik verfügen Sie?

SD13
Berufserfahrung

(Angabe in Jahren)

Als Pädagog:in:

☐

Als Betreuer:in/Helfer:in/Stützkraft:

☐

Als Leitung:

☐

Als pädagogische:r Assistent:in:

☐

Sonstiges:

☐

SD14
Arbeitsort

14. Derzeitiger Arbeitsort

Vorarlberg

☐

Tirol

☐

Salzburg

☐

Oberösterreich

☐

Niederösterreich

☐

Wien

☐

Kärnten

☐

Steiermark

☐

Burgenland

☐

Deutschland

☐

Sonstiges

☐

SD15
Stadt/Land Arbeitsort

15. Ihr Arbeitsort ist eher

ländlich

☐

städtisch

☐

eine Kleinstadt

☐

16. Ihr Träger ist

SD16
Träger

öffentlich

☐

privat

☐

17. Wie viele Teammitglieder sind in Ihrer Einrichtung angestellt?

SD17
Teammitglieder

1-3 Mitarbeiter:innen

☐

4-6 Mitarbeiter:innen

☐

7-9 Mitarbeiter:innen

☐

10-12 Mitarbeiter:innen

☐

13-15 Mitarbeiter:innen

☐

16-18 Mitarbeiter:innen

☐

19 und mehr Mitarbeiter:innen

☐

18. Wie viel Zeit für Teamentwicklung und Besprechungen mit dem gesamten Team steht Ihnen monatlich zur Verfügung?

SD18
Zeit für TB

keine

☐

1 Stunde/Monat

☐

2 Stunden/Monat

☐

3 Stunden/Monat

☐

4 Stunden/Monat

☐

5 Stunden/Monat

☐

6 Stunden/Monat

☐

7 Stunden/Monat

☐

8 Stunden/Monat

☐

mehr als 8 Stunden/Monat

☐

19. Wie oft finden in Ihrer Institution durchschnittlich Teambuilding-Maßnahmen statt?

SD19
Wie oft Teambuilding

(Coronabedingte Einschränkungen bitte vernachlässigen)

Nie

☐

1x pro Jahr

☐

2-3x pro Jahr

☐

4-6x pro Jahr

☐

1x pro Monat

☐

2-3x pro Monat

☐

1x pro Monat

☐

Seite 04
Erfahrung mit TB

Seite 04
Erfahrung mit TB

[Zur barrierefreien Version wechseln](#)

II) ERFahrungen MIT TEAMBUILDING-MASSNAHMEN

Der Begriff Teambuilding inkludiert im vorliegenden Fragebogen alle Aktivitäten (Spiele, Übungen, Ausflüge, ...) IM GESAMTEN TEAM, die GEZIelt zur Teamentwicklung beitragen sollen. Steht ausschließlich der Spaßfaktor im Zentrum einer Aktivität, kann, muss dies aber nicht zwingend eine Teambuilding-Maßnahme darstellen.

TE01
Der Begriff Teambuilding inkl...

Bitte geben Sie nun folgend Ihre Erfahrungen mit gezielten Teambuilding-Maßnahmen an.

20. Haben Sie im Zuge Ihrer AUSBILDUNG von Teambuilding gehört?

TE02
20a TB in Ausbildung

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

21. Haben Sie im Zuge Ihrer AUSBILDUNG an Teambuildings teilgenommen?

TE03
20b TB in Ausbildung

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

22. Wenn ja – Wie positiv oder negativ haben Sie diese erlebt?

TE04
20c TB in Ausbildung

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

22. Wenn ja – Wie positiv oder negativ haben Sie diese erlebt?

(Andernfalls weiter zu nächsten Frage)

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv

23. Haben Sie im Zuge Ihrer AUSBILDUNG Teambuildings angeleitet?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

24. Haben Sie im Zuge von WEITERBILDUNGEN von Teambuilding gehört?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

25. Haben Sie im Zuge von WEITERBILDUNGEN an Teambuildings teilgenommen?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

26. Wenn ja – Wie positiv/negativ haben Sie diese erlebt?

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

26. Wenn ja – Wie positiv/negativ haben Sie diese erlebt?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

negativ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ positiv

27. Haben Sie im Zuge von WEITERBILDUNGEN Teambuildings angeleitet?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

nie ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr oft

28. Haben Sie im Laufe Ihrer BERUFSERFABUNG von Teambuildings gehört?

TE04

20c TB in Ausbildung

TE05

20d TB in Ausbildung

TE06

21a TB in Weiterbildung

TE07

21b TB in Weiterbildung

TE08

21c TB in Weiterbildung

TE08

21c TB in Weiterbildung

TE09

21d TB in Weiterbildung

TE10

22a TB Berufserfahrung

TP01
Bitte geben Sie bei den

TP02
22 Verhaltensmuster

TP03
24 Self-reflection

TPD4
25 Kollg:innen
Kesselerisen

TP05
25 ÜberforderungTPD6
27 ZusammenfassungTP07
15 gruppenspezif. Proseminar

37. Durch Teambuilding erfahre ich mehr über gruppendynamische Prozesse und kann Situationen besser verstehen

zu										zu										TP07 25 Gruppendyn. Prozesse	
37. Durch Teambuilding erfahre ich mehr über gruppendynamische Prozesse und kann Situationen besser verstehen																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									
38. Ich kann Erkenntnisse aus den Übungen in die alltägliche Zusammenarbeit im Team übernehmen																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									
39. Ich kann Erkenntnisse aus den Übungen in die tägliche Arbeit mit den Kindern übernehmen																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									
40. Ich kann Erkenntnisse aus den Teambuildings in die tägliche Arbeit mit Eltern übernehmen																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									
41. Teambuildings helfen mir dabei, mit Herausforderungen im beruflichen Alltag besser umgehen zu können																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									
42. Durch Teambuilding-Maßnahmen geht wertvolle Besprechungszeit verloren																					
										1											
										2											
										3											
										4											
										5											
										6											
										7											
										8											
										9											
										10											
stimme gar nicht zu												stimme absolut zu									
zu												zu									

43. Teambuilding verändert meine Haltung/Einstellung Menschen gegenüber positiv

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TP13
34 Haltung

stimme absolut zu

44. Teambuildings helfen neuen Mitarbeiter:innen dabei, sich schneller in ein Team einzufinden

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TP14
35 Onboarding

stimme absolut zu

45. Teambuildings sind hilfreich bei Konflikten und Herausforderungen im Team

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TP15
36 Konflikte hilfreich Team

stimme absolut zu

46. Bei Konflikten im Team sind Teambuilding-Aktivitäten nicht empfehlenswert

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TP16
37 Konflikte nicht hilfreich

stimme absolut zu

47. Teambuilding kann der Fluktuation in der Elementarpädagogik entgegenwirken

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

TP17
38 Fluktuation

stimme absolut zu

48. Teambuilding trägt maßgeblich zu einer besseren Atmosphäre im Team bei

TP18
39 Atmosphäre im Team

stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 48. Teambuilding trägt maßgeblich zu einer besseren Atmosphäre im Team bei 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP18 39 Atmosphäre im Team
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 49. Teambuildings können sich auf die Atmosphäre im Team negativ auswirken 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP19 40 Atmosphäre neg
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 50. Teambuildings tragen zu mehr Verständnis in der Arbeit mit den Kindern bei 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP20 41 Verständnis Kinder
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 51. Teambuildings tragen zu mehr Verständnis in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bei 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP21 42 Verständnis Eltern
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 52. Teambuildings wirken sich auf die Motivation von Mitarbeiter:innen positiv aus 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP22 43 Motivation
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 53. Die Gefahr, dass Teammitglieder in Teambuildings bloßgestellt werden, ist groß 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	stimme absolut zu TP23 44 Bloßstellung
stimme gar nicht zu ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ 54. Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist	stimme absolut zu TP24 45 Trigger

stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
54. Die Gefahr, dass Teambuilding-Maßnahmen bei einzelnen Teammitgliedern ungewollte Prozesse auslösen (triggern), ist groß											TP24 45 Trigger
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
55. Teambuildings tragen zu höherer Professionalität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen bei											TP25 46 Professionalität
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
56. Teambuildings unterstützen dabei „out of the box“ zu denken und eröffnen neue Perspektiven											TP26 47 out of the box
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
57. Teambuildings fördern kommunikative Kompetenzen											TP27 48 Komm. Komp.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
58. Teambuildings fördern soziale Kompetenzen											TP28 49 Soz. Komp.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	
59. Teambuildings fördern Problemlösungs-Kompetenzen											TP29 50 Problemlös. Komp.
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
stimme gar nicht zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	stimme absolut zu	

zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP30 51 Vertrauen im Team
60. Teambuildings stärken das gegenseitige Vertrauen im Team											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP31 52 Humor Leichtigkeit
61. Humor und Leichtigkeit von Teambuildings übertragen sich positiv in den Arbeitsalltag											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP32 53 Komfortzone
62. Teambuildings tragen dazu bei, die eigene Komfortzone zu verlassen und sich weiterzuentwickeln											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP33 54 unmotivierte TN
63. Die Gefahr, dass Teammitglieder unmotiviert an Teambuilding-Maßnahmen teilnehmen, ist groß											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP34 55 Vorbereitungszeit
64. Teambuilding-Maßnahmen erfordern viel Vorbereitungszeit											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP35 56 Entf. Durchführung
65. Teambuilding-Maßnahmen sollten vorrangig von externen Personen durchgeführt werden											
		1									
		2									
		3									
		4									
		5									
		6									
		7									
		8									
		9									
		10									
stimme gar nicht										stimme absolut	
zu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	zu	TP36 57 Interne Durchführung
66. Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt											

stimmte gar nicht zu **stimmte absolut zu**

66. Teambuildings sollen von einer teaminternen Person durchgeführt werden, da diese das Team besser kennt

TP36
57 Interne Durchführung

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu stimme absolut zu

67. Teambuildings können auch von externen Personen durchgeführt werden, wenn es dafür einen Informationsaustausch mit der Leitung gibt

TP37
55 Est. Durchf. Abgarache

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht **stimme absolut**

zu ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ zu

63. Die Reflexion jeder Teambuilding-Maßnahme ist essenziell für die nachhaltige Wirkung dieser

TP35
52 Reflection exercises

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht **stimme absolut**

zu ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ zu

69. Ohne Transfer der Bedeutung einer Übung in die Berufspraxis sind Teambuilding-Maßnahmen nutzlos

TP39
80 Seduzione Transfer

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

stimme gar nicht zu stimme absolut zu

[Zur barrierefreien Version wechseln](#)

IV) SIE HABEN ES FAST GESCHAFFT - ES FOLGEN NUN DIE LETZTEN FÜNF FRAGEN

70. Wie oft würden Sie sich Teambuilding-Maßnahmen wünschen?

WS02
81 Wie oft wünschen

- Nie ☐
- 1x pro Jahr ☐
- 2-3x pro Jahr ☐
- 4-6x pro Jahr ☐
- 1x pro Monat ☐
- 2-3x pro Monat ☐
- 1x pro Woche ☐

71. Wie oft sind aus Ihrer Sicht Teambuilding-Maßnahmen mindestens erforderlich?

WS03
82 Wie oft erforderlich

- Nie ☐
- 1x pro Jahr ☐
- 2-3x pro Jahr ☐
- 4-6x pro Jahr ☐
- 1x pro Monat ☐
- 2-3x pro Monat ☐
- 1x pro Woche ☐

72. Wovon hängt es Ihrer Meinung nach ab, ob Teambuilding-Maßnahmen zum Einsatz kommen?

WS05
83 Durchführung abhängig

Bitte reihen Sie die Nennungen danach, wie ausschlaggebend sie aus Ihrer persönlichen Sicht sind (1 = am ausschlaggebendsten)

vom Team	von der Leitung	von der Institution	1
von zeitlichen Ressourcen	von Vorerfahrungen mit Teambuildings		2
			3
			4
			5

73. Mit welchen Gefühlen würden Sie geplanten Teambuilding-Maßnahmen entgegenblicken?

WS06
84 Gefühle

Bitte wählen Sie aus den Nennungen die zutreffenden aus und reihen Sie diese danach, wie stark das Gefühl ausgeprägt ist (1 = am stärksten)

interessiert	neugierig	ängstlich	1
sorgenvoll	lustvoll	unbehaglich	2
			3
dankbar	aufgeregt	genervt	4
			5
			6
			7
			8
			9

74. Wenn Sie gerne zusätzlich zu den bisherigen Fragen etwas anmerken möchten, können Sie die folgenden Zeilen dafür nutzen:

WS07
85 Offene Frage

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

B2: SPSS-Outputs Fragebogenerhebung „analog“

Zeit = vorher, Bundesland = Wien

Deskriptive Statistik^a

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
33 Besprechungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	6	2,42	1,443
40 Atmosphäre neg: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	8	3,17	1,992
37 Konflikte nicht hilfreich: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	1	8	3,36	2,942
44 Bloßstellen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	9	4,33	2,807
54 unmotivierte TN: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	9	4,83	2,209
45 Trigger: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	9	5,08	2,234
26 Überforderung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	9	5,25	2,527
57 Interne Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	10	5,33	2,229
56 Ext. Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	10	5,42	2,539
38 Fluktuation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	1	10	5,56	3,206
60 Bedeutung Transfer: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	8	5,92	2,429
41 Verständnis Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	6,33	1,775
55 Vorbereitungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	10	6,33	2,015
31 Transfer Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	10	6,75	2,633
24 Selbstreflexion: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	10	6,92	2,109

42 Verständnis Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	7,00	2,216
30 Transfert Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	10	7,17	2,368
32 Herausforderungen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	10	7,17	2,250
34 Haltung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	9	7,17	1,946
29 Transfer Alltag: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	10	7,25	2,006
23 Verhaltensmuster: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	10	7,33	2,060
53 Komfortzone: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	7,58	1,881
47 out of the box: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	7,92	1,929
46 Professionalität: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	8,08	1,564
59 Reflexion essenziell: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	8,08	1,730
58 Ext. Durchf. Absprache: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	8,17	1,642
28 gruppendyn. Prozesse: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	8,33	1,614
36 Konflikte hilfreich Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	8,42	1,832
43 Motivation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	6	10	8,50	1,314
50 Problemlös. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,67	1,231
51 Vertrauen im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	6	10	8,82	1,328
39 Atmosphäre im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,92	,996
27 Zusammenarbeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,00	,853

48 Komm. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,33	,651
25 Kellg:innen kennenlernen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,33	,778
35 Onboarding: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,42	,793
49 Soz. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	9	10	9,50	,522
52 Humor Leichtigkeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	9	10	9,58	,515
Gültige Werte (Listenweise)	7				

a. Imputationsnummer = Originaldaten, Zeit = vorher, Bundesland = Wien

Zeit = vorher, Bundesland = Burgenland

Deskriptive Statistik^a

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
57 Interne Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	5	2,60	1,713
33 Besprechungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	1	9	3,22	2,906
40 Atmosphäre neg: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	7	3,60	1,897
37 Konflikte nicht hilfreich: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	6	3,60	2,011
60 Bedeutung Transfer: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	2	8	4,11	2,028
44 Bloßstellen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	8	4,20	2,044
54 unmotivierte TN: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	1	8	5,11	2,315
26 Überforderung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	10	5,40	2,413
43 Motivation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	5,60	2,413
55 Vorbereitungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	10	5,80	2,781

45 Trigger: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	3	10	5,90	2,183
58 Ext. Durchf. Absprache: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	10	5,90	3,755
36 Konflikte hilfreich Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	6,00	2,708
38 Fluktuation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	2	10	6,00	2,563
23 Verhaltensmuster: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	6,20	3,048
30 Transfert Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	6,20	2,700
41 Verständnis Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	10	6,30	2,710
24 Selbstreflexion: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	3	10	6,50	2,506
39 Atmosphäre im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	6,50	2,915
29 Transfer Alltag: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	6,50	2,593
34 Haltung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	6,60	2,011
42 Verständnis Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	3	10	6,67	2,398
35 Onboarding: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	6,70	2,058
53 Komfortzone: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	4	10	6,70	2,214
59 Reflexion essenziell: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	6,78	1,856
47 out of the box: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	6,80	2,044
32 Herausforderungen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	4	10	6,90	2,424
48 Komm. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	6,90	2,183
49 Soz. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	4	10	6,90	2,424

50 Problemlös. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	4	10	6,90	2,424
31 Transfer Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	7,00	2,121
51 Vertrauen im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	7,10	2,378
28 gruppendyn. Prozesse: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	3	10	7,10	2,514
46 Professionalität: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	7,11	2,147
52 Humor Leichtigkeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	7,20	2,394
25 Kellg:innen kennenlernen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	7,30	2,263
27 Zusammenarbeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	7,50	2,369
56 Ext. Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	8,56	2,128
Gültige Werte (Listenweise)	8				

a. Imputationsnummer = Originaldaten, Zeit = vorher, Bundesland = Burgenland

Zeit = nachher, Bundesland = Wien

Deskriptive Statistik^a

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
33 Besprechungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	1	7	2,45	1,753
40 Atmosphäre neg: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	7	3,67	2,015
37 Konflikte nicht hilfreich: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	1	8	4,09	2,427
44 Bloßstellen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	2	9	4,25	2,379
45 Trigger: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	9	4,67	1,723

57 Interne Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	1	9	4,75	1,913
26 Überforderung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	2	10	5,00	2,646
38 Fluktuation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	1	7	5,27	1,794
54 unmotivierte TN: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	3	8	5,36	1,963
31 Transfer Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	2	9	6,45	2,018
32 Herausforderungen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	3	9	6,82	1,991
55 Vorbereitungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	5	8	6,82	1,471
42 Verständnis Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	7,00	1,414
23 Verhaltensmuster: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	3	10	7,18	1,940
56 Ext. Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	7,67	1,497
60 Bedeutung Transfer: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	7,75	1,357
41 Verständnis Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	4	10	7,75	1,545
24 Selbstreflexion: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	4	10	7,82	1,888
30 Transfert Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	6	10	7,91	1,300
58 Ext. Durchf. Absprache: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	3	10	7,92	2,109
34 Haltung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	6	10	8,09	1,221
46 Professionalität: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,17	1,030
36 Konflikte hilfreich Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,33	1,073

29 Transfer Alltag: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	5	10	8,36	1,567
39 Atmosphäre im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,50	,905
43 Motivation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,50	,905
53 Komfortzone: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,50	1,168
47 out of the box: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	5	10	8,58	1,379
28 gruppendyn. Prozesse: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	7	10	8,73	1,104
27 Zusammenarbeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	8	10	8,91	,944
59 Reflexion essenziell: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	7	10	8,92	1,165
48 Komm. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,08	,900
50 Problemlös. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,17	,718
25 Kellg:innen kennenlernen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	8	10	9,18	,874
49 Soz. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,25	,866
51 Vertrauen im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	8	10	9,33	,651
35 Onboarding: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	11	8	10	9,36	,809
52 Humor Leichtigkeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	12	9	10	9,58	,515
Gültige Werte (Listenweise)	10				

a. Imputationsnummer = Originaldaten, Zeit = nachher, Bundesland = Wien

Zeit = nachher, Bundesland = Burgenland

Deskriptive Statistik^a

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
33 Besprechungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	1	4	1,63	1,188
57 Interne Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	5	2,10	1,595
40 Atmosphäre neg: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	1	6	3,56	2,068
54 unmotivierte TN: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	1	8	3,80	2,150
45 Trigger: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	2	8	4,56	2,555
44 Bloßstellen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	9	4,70	2,406
26 Überforderung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	2	9	4,89	2,088
55 Vorbereitungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	2	10	5,10	2,767
60 Bedeutung Transfer: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	7	1	10	5,86	3,132
37 Konflikte nicht hilfreich: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	3	10	6,33	2,121
38 Fluktuation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	1	10	6,50	3,071
36 Konflikte hilfreich Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	6,80	1,619
42 Verständnis Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	7,56	1,810
58 Ext. Durchf. Absprache: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	3	10	7,70	2,406
34 Haltung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	7,89	2,028
24 Selbstreflexion: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,00	1,247

30 Transfert Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	8,00	1,936
41 Verständnis Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	8,00	1,732
43 Motivation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	8,00	1,563
46 Professionalität: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	8,00	1,871
23 Verhaltensmuster: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,10	1,287
39 Atmosphäre im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	4	10	8,10	2,079
32 Herausforderungen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	5	10	8,13	1,808
35 Onboarding: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	6	10	8,33	1,500
31 Transfer Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	5	10	8,37	1,685
27 Zusammenarbeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	5	10	8,44	2,128
29 Transfer Alltag: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	8	5	10	8,50	1,773
47 out of the box: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	7	10	8,60	1,174
53 Komfortzone: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,60	1,350
50 Problemlös. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,70	1,418
48 Komm. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,70	1,252
49 Soz. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	5	10	8,70	1,567
28 gruppendyn. Prozesse: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	6	10	8,78	1,481
51 Vertrauen im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	8,80	1,317

25 Kellg:innen kennenlernen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	9,10	1,370
52 Humor Leichtigkeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	6	10	9,30	1,337
59 Reflexion essenziell: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	9	8	10	9,33	,866
56 Ext. Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	10	7	10	9,40	1,265
Gültige Werte (Listenweise)	6				

a. Imputationsnummer = Originaldaten, Zeit = nachher, Bundesland = Burgenland

Reliabilität „Bedeutung“

Imputationsnummer	Zeit	Cronbachs	Anzahl der Items
		Alpha	
Originaldaten	vorher	,972	26
	nachher	,945	26
1	vorher	,970	26
	nachher	,946	26
2	vorher	,972	26
	nachher	,946	26
3	vorher	,971	26
	nachher	,947	26
4	vorher	,972	26
	nachher	,951	26
5	vorher	,972	26
	nachher	,950	26

Reliabilität „Erfahrung mit Teambuilding“

Imputationsnummer	Zeit	Cronbachs	Anzahl der Items
		Alpha	
Originaldaten	vorher	,879	6
	nachher	,898	6
1	vorher	,860	6
	nachher	,891	6
2	vorher	,859	6
	nachher	,893	6
3	vorher	,867	6
	nachher	,887	6
4	vorher	,862	6
	nachher	,894	6
5	vorher	,865	6
	nachher	,887	6

Reliabilität „Professionalität“

Imputationsnummer	Zeit	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Originaldaten	vorher	,913	8
	nachher	,839	8
1	vorher	,920	8
	nachher	,883	8
2	vorher	,916	8
	nachher	,855	8
3	vorher	,916	8
	nachher	,876	8
4	vorher	,919	8
	nachher	,858	8
5	vorher	,918	8
	nachher	,864	8

Schätzungen fester Parameter^a

Imputationsnr.	Parameter	Schätzer	Std.-Fehler	df	T	Sig.	95% Konfidenzintervall		Anteil fehlende Info.	Relative Zunahmevarianz	Relative Effizienz
							Untergrenze	Obergrenze			
Kombiniert	Konstanter Term	8,226028	,299642		27,453	,000	7,638717	8,813340	,012	,012	,998
	[Bundesland=1,00]	,017073	,404776		,042	,966	-,776286	,810432	,007	,007	,999
	[Zeit=1,00]	-1,528276	,308655		-4,951	,000	-2,133242	-,923311	,008	,008	,998
	[Zeit=1,00] *	1,286220	,416737		3,086	,002	,469429	2,103012	,003	,003	,999
	[Bundesland=1,00]										

a. Abhängige Variable: Bedeutung_MW.

b. Dieser Parameter wird auf null gesetzt, da er redundant ist.

Mittelwerte Einschätzung Bedeutung

Imputationsnr.	Bundesland	Zeit	Mittelw.	Std.-Fehler	df	95% Konfidenzintervall		Anteil fehlende Info.	Relative Zunahmevar.	Relative Effizienz
						Unterg.	Oberg.			
Kombiniert	Kindergarten W	vorher	8,001	,429		7,160	8,842	,001	,001	1,000
		nachher	8,243	,272		7,710	8,776	,001	,001	1,000
	Kindergarten B	vorher	6,698	,470		5,777	7,619	,001	,001	1,000
		nachher	8,226	,300		7,639	8,813	,012	,012	,998

61 Wie oft wünschen

Imputationsnr.	Zeit	Bundesland		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Originaldaten	vorher	Wien	Gültig	1x pro Jahr	2	16,7	16,7
				2-3x pro Jahr	4	33,3	50,0
				4-6x pro Jahr	3	25,0	75,0
				1x pro Monat	1	8,3	83,3
				2-3x pro Monat	1	8,3	91,7
				1x pro Woche	1	8,3	100,0
				Gesamt	12	100,0	
		Burgenland	Gültig	Nie	1	10,0	11,1
				1x pro Jahr	1	10,0	22,2
				2-3x pro Jahr	1	10,0	33,3
				4-6x pro Jahr	2	20,0	55,6
				1x pro Monat	1	10,0	66,7
				2-3x pro Monat	3	30,0	100,0
				Gesamt	9	90,0	
			Fehlend	nicht beantwortet	1	10,0	
			Gesamt		10	100,0	
	nachher	Wien	Gültig	2-3x pro Jahr	6	50,0	50,0
				4-6x pro Jahr	5	41,7	91,7
				1x pro Monat	1	8,3	100,0
				Gesamt	12	100,0	
		Burgenland	Gültig	1x pro Jahr	1	10,0	10,0
				2-3x pro Jahr	2	20,0	30,0
				4-6x pro Jahr	3	30,0	60,0
				1x pro Monat	3	30,0	90,0
				2-3x pro Monat	1	10,0	100,0
				Gesamt	10	100,0	
				4-6x pro Jahr	3	30,0	60,0
				1x pro Monat	3	30,0	90,0
				2-3x pro Monat	1	10,0	100,0
				Gesamt	10	100,0	

B3: SPSS-Outputs Fragebogenerhebung „online“

Statistiken

		Geschlecht	Geburtsort	Geburtsort: Sonstige	Wohnort	Wohnort: Sonstiges
N	Gültig	263	263	263	263	263
	Fehlend	0	0	0	0	0
Summe		273	1475		1351	

Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	253	96,2	96,2	96,2
	männlich	10	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Geburtsort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vorarlberg	35	13,3	13,3	13,3
	Tirol	4	1,5	1,5	14,8
	Salzburg	20	7,6	7,6	22,4
	Oberösterreich	12	4,6	4,6	27,0
	Niederösterreich	20	7,6	7,6	34,6
	Wien	93	35,4	35,4	70,0
	Kärnten	31	11,8	11,8	81,7
	Steiermark	15	5,7	5,7	87,5
	Burgenland	12	4,6	4,6	92,0
	Deutschland	10	3,8	3,8	95,8
	Sonstige	11	4,2	4,2	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Geburtsort: Sonstige

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		252	95,8	95,8	95,8
	Abu-Dhabi	1	,4	,4	96,2
	Ägypten	1	,4	,4	96,6
	Bayern	1	,4	,4	97,0
	Iran	1	,4	,4	97,3
	Kroatien	1	,4	,4	97,7
	Philippines	1	,4	,4	98,1
	Polen	1	,4	,4	98,5
	Russland	1	,4	,4	98,9
	Serbien	1	,4	,4	99,2
	Slowakei	1	,4	,4	99,6
	Tschechien	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Wohnort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vorarlberg	37	14,1	14,1	14,1
	Tirol	4	1,5	1,5	15,6
	Salzburg	21	8,0	8,0	23,6
	Oberösterreich	4	1,5	1,5	25,1
	Niederösterreich	33	12,5	12,5	37,6
	Wien	120	45,6	45,6	83,3
	Kärnten	30	11,4	11,4	94,7
	Steiermark	1	,4	,4	95,1
	Burgenland	7	2,7	2,7	97,7
	Deutschland	5	1,9	1,9	99,6
	Sonstiges	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Wohnort: Sonstiges

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		262	99,6	99,6	99,6
	Schweiz	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Summe	Mittelwert	Std.- Abweichung
33 Besprechungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	770	2,85	2,393
40 Atmosphäre neg: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	842	3,13	2,193
44 Bloßstellen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	961	3,56	2,301
37 Konflikte nicht hilfreich: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	962	3,58	2,782
57 Interne Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1009	3,74	2,495
45 Trigger: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1371	5,10	2,252
26 Überforderung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1413	5,23	2,325
60 Bedeutung Transfer: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1433	5,31	2,662
54 unmotivierte TN: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1431	5,32	2,404
38 Fluktuation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1676	6,23	2,573
41 Verständnis Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1705	6,34	2,286
42 Verständnis Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1706	6,34	2,360
56 Ext. Durchführung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1786	6,61	2,947
55 Vorbereitungszeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1803	6,70	2,536
31 Transfer Eltern: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	1821	6,77	2,119
30 Transfert Kinder: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	2	10	1875	6,97	2,126
32 Herausforderungen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1940	7,19	2,184

23 Verhaltensmuster: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	271	1	10	1990	7,34	2,288
34 Haltung: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1986	7,36	2,108
24 Selbstreflexion: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	1998	7,40	2,340
46 Professionalität: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2023	7,49	2,289
59 Reflexion essenziell: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2039	7,55	2,354
29 Transfer Alltag: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2056	7,64	2,009
36 Konflikte hilfreich Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2061	7,66	2,261
58 Ext. Durchf. Absprache: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2076	7,69	2,366
43 Motivation: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2108	7,81	1,926
53 Komfortzone: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2118	7,87	1,896
47 out of the box: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2132	7,93	1,922
50 Problemlös. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2161	8,03	1,881
39 Atmosphäre im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2176	8,06	2,049
51 Vertrauen im Team: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2205	8,20	1,891
28 gruppendyn. Prozesse: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2220	8,22	1,980
48 Komm. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	269	1	10	2223	8,26	1,810
35 Onboarding: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2251	8,34	1,936
27 Zusammenarbeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	271	1	10	2296	8,47	1,843

49 Soz. Komp.: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2293	8,49	1,724
52 Humor Leichtigkeit: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	1	10	2303	8,53	1,789
25 Kellg:innen kennenlernen: stimme gar nicht zu/stimme absolut zu	270	2	10	2335	8,65	1,696

Reliabilität „Bedeutung“

<i>Zusammenfassung der Fallverarbeitung</i>			
		N	%
Fälle	Gültig	263	100,0
	Ausgeschlossen ^a	0	,0
	Gesamt	263	100,0

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

<i>Reliabilitätsstatistiken</i>	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,968	26

Reliabilität „Erfahrung mit Teambuilding“

<i>Zusammenfassung der Fallverarbeitung</i>			
		N	%
Fälle	Gültig	263	100,0
	Ausgeschlossen ^a	0	,0
	Gesamt	263	100,0

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

<i>Reliabilitätsstatistiken</i>	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,809	6

Reliabilität „Professionalität“

<i>Zusammenfassung der Fallverarbeitung</i>			
		N	%
Fälle	Gültig	263	100,0
	Ausgeschlossen ^a	0	,0
	Gesamt	263	100,0

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

<i>Reliabilitätsstatistiken</i>	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,916	8

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Bedeutung_MW	263	1,58	10,00	7,6704	1,54171
Erfahrung_mit_TB	263	1,00	10,00	5,7592	2,08800
Buendel_Professionalitaet	263	1,00	10,00	7,8546	1,61022
Gültige Werte (Listenweise)	263				

Nichtparametrische Korrelationen

Korrelationen

			Bedeutung_ MW	Erfahrung_mi t_TB
Spearman-Rho	Bedeutung_MW	Korrelationskoeffizient	1,000	,379**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	263	263
	Erfahrung_mit_TB	Korrelationskoeffizient	,379**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	263	263

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

t-Test

Gruppenstatistiken

	SD15neu	N	Mittelwert	Standardabw eichung	Standardfehl er des Mittelwertes
Bedeutung_MW	ländlich	67	7,6785	1,45571	,17784
	städtisch	196	7,6676	1,57362	,11240

Test bei unabhängigen Stichproben										
		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer Wert	Oberer Wert
Bedeutung_MW	Varianzen sind gleich	,319	,573	,050	261	,960	,01095	,21860	-,41949	,44139
	Varianzen sind nicht gleich			,052	122,637	,959	,01095	,21039	-,40551	,42741

Effektgrößen bei unabhängigen Stichproben

		Standardisierter ^a	Punktschätzung	95% Konfidenzintervall	
				Unterer Wert	Oberer Wert
Bedeutung_MW	Cohen's d	1,54466	,007	-,270	,284
	Hedges' Korrektur	1,54911	,007	-,270	,284
	Glass' Delta	1,57362	,007	-,270	,284

a. Der bei der Schätzung der Effektgrößen verwendete Nenner.
Cohen's d verwendet die zusammengefasste Standardabweichung.
Hedges' Korrektur verwendet die zusammengefasste Standardabweichung und einen Korrekturfaktor.
Glass' Delta verwendet die Standardabweichung einer Stichprobe von der Kontrollgruppe.

t-Test

Gruppenstatistiken

	Träger	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Bedeutung_MW	öffentlich	92	7,8972	1,41001	,14700
	privat	171	7,5484	1,59880	,12226

Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehlerdifferenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Unterer Wert	Oberer Wert
Bedeutung_MW	Varianzen sind gleich	1,392	,239	1,757	261	,080	,34880	,19855	-,04216	,73976
	Varianzen sind nicht gleich			1,824	207,332	,070	,34880	,19120	-,02815	,72575

Effektgrößen bei unabhängigen Stichproben

		Standardisierter ^a	Punktschätzung	95% Konfidenzintervall	
				Unterer Wert	Oberer Wert
Bedeutung_MW	Cohen's d	1,53561	,227	-,027	,481
	Hedges' Korrektur	1,54004	,226	-,027	,480
	Glass' Delta	1,59880	,218	-,037	,472

a. Der bei der Schätzung der Effektgrößen verwendete Nenner.
Cohen's d verwendet die zusammengefasste Standardabweichung.
Hedges' Korrektur verwendet die zusammengefasste Standardabweichung und einen Korrekturfaktor.
Glass' Delta verwendet die Standardabweichung einer Stichprobe von der Kontrollgruppe.

20a TB in Ausbildung gehört: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	49	18,6	18,6	18,6
	[2]	23	8,7	8,7	27,4
	[3]	36	13,7	13,7	41,1
	[4]	21	8,0	8,0	49,0
	[5]	33	12,5	12,5	61,6
	[6]	15	5,7	5,7	67,3
	[7]	26	9,9	9,9	77,2
	[8]	19	7,2	7,2	84,4
	[9]	7	2,7	2,7	87,1
	sehr oft [10]	34	12,9	12,9	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

20b TB in Ausbildung teilgenommen: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	80	30,4	30,4	30,4
	[2]	23	8,7	8,7	39,2
	[3]	30	11,4	11,4	50,6
	[4]	16	6,1	6,1	56,7
	[5]	30	11,4	11,4	68,1
	[6]	22	8,4	8,4	76,4
	[7]	17	6,5	6,5	82,9
	[8]	18	6,8	6,8	89,7
	[9]	4	1,5	1,5	91,3
	sehr oft [10]	23	8,7	8,7	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

21a TB in Weiterbildung gehört: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	31	11,8	11,8	11,8
	[2]	8	3,0	3,0	14,8
	[3]	18	6,8	6,8	21,7
	[4]	21	8,0	8,0	29,7
	[5]	29	11,0	11,0	40,7
	[6]	20	7,6	7,6	48,3
	[7]	26	9,9	9,9	58,2
	[8]	39	14,8	14,8	73,0
	[9]	17	6,5	6,5	79,5
	sehr oft [10]	54	20,5	20,5	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

21b TB in Weiterbildung teilgenommen: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	53	20,2	20,2	20,2
	[2]	17	6,5	6,5	26,6
	[3]	19	7,2	7,2	33,8
	[4]	15	5,7	5,7	39,5
	[5]	26	9,9	9,9	49,4
	[6]	24	9,1	9,1	58,6
	[7]	22	8,4	8,4	66,9
	[8]	34	12,9	12,9	79,8
	[9]	12	4,6	4,6	84,4
	sehr oft [10]	41	15,6	15,6	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

22a TB Berufserfahrung gehört: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	6	2,3	2,3	2,3
	[2]	4	1,5	1,5	3,8
	[3]	9	3,4	3,4	7,2
	[4]	12	4,6	4,6	11,8
	[5]	23	8,7	8,7	20,5
	[6]	23	8,7	8,7	29,3
	[7]	42	16,0	16,0	45,2
	[8]	39	14,8	14,8	60,1
	[9]	18	6,8	6,8	66,9
	sehr oft [10]	87	33,1	33,1	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

22b TB Berufserfahrung teilgenommen: nie/sehr oft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie [1]	21	8,0	8,0	8,0
	[2]	15	5,7	5,7	13,7
	[3]	13	4,9	4,9	18,6
	[4]	16	6,1	6,1	24,7
	[5]	36	13,7	13,7	38,4
	[6]	21	8,0	8,0	46,4
	[7]	31	11,8	11,8	58,2
	[8]	40	15,2	15,2	73,4
	[9]	18	6,8	6,8	80,2
	sehr oft [10]	52	19,8	19,8	100,0
	Gesamt	263	100,0	100,0	

Statistiken

61 Wie oft wünschen

N	Gültig	262
	Fehlend	1

61 Wie oft wünschen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	2	,8	,8	,8
	1x pro Jahr	29	11,0	11,1	11,8
	2-3x pro Jahr	106	40,3	40,5	52,3
	4-6x pro Jahr	69	26,2	26,3	78,6
	1x pro Monat	47	17,9	17,9	96,6
	2-3x pro Monat	7	2,7	2,7	99,2
	1x pro Woche	2	,8	,8	100,0
	Gesamt	262	99,6	100,0	
Fehlend	System	1	,4		
Gesamt		263	100,0		

B4: Syntax „analog“

* Encoding: UTF-8.

```
ALTER TYPE SD01_01 (F1).
VARIABLE LEVEL SD02 SD03 SD03_11 SD04 SD05 SD06 SD06_02 SD07 SD07_07 SD08_01 SD09
SD09_01
SD09_02 SD09_03 SD09_04 SD09_05 SD10 SD10_11 SD11 SD11_05 SD12_01 SD13 SD13_01 S
3_01a SD13_02
SD13_02a SD13_03 SD13_03a SD13_04 SD13_04a SD13_05 SD14 SD15 SD16 WS05_01 WS05_
WS05_03 WS05_04 WS05_05
WS06_01 WS06_02 WS06_03 WS06_04 WS06_05 WS06_06 WS06_07 WS06_08 WS06_09 AN0
01 ID_ohne_vn (nominal).
variable level SD17 SD18 SD19 WS02 WS03 (ordinal).
variable level TE02_01 to TP39_01 SD01_01 (scale).
```

```
RECODE AN02 AN03 (-1=1) (-2=2) INTO Bundesland Zeit.
EXECUTE.
```

```
VALUE Labels Bundesland
1 "Wien"
2 "Burgenland".
execute.
```

```
VALUE Labels Zeit
1 "vorher"
2 "nachher".
execute.
```

*dekriptiv statistik getrennt nach zeit.

```
SORT CASES BY Imputation_ Zeit Bundesland.
SPLIT FILE LAYERED BY Imputation_ Zeit Bundesland.
```

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=TP02_01 TP03_01 TP04_01 TP05_01 TP06_01 TP07_01 TP08_01
TP09_01 TP10_01
TP11_01 TP12_01 TP13_01 TP14_01 TP15_01 TP16_01 TP17_01 TP18_01 TP19_01 TP20_01 TP
01 TP22_01
TP23_01 TP24_01 TP25_01 TP26_01 TP27_01 TP28_01 TP29_01 TP30_01 TP31_01 TP32_01 TP
01 TP34_01
TP35_01 TP36_01 TP37_01 TP38_01 TP39_01
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX
/SORT=MEAN (A).
```

```
FREQUENCIES VARIABLES=WS02
/ORDER=ANALYSIS.
```

split file off.

*dekriptive statistik ende.

*Impute Missing Data Values.

```
DATASET DECLARE ANALOG_imputiert.
```

```
MULTIPLE IMPUTATION SD01_01 SD02 TE02_01 TE03_01 TE04_01 TE05_01
```

```

    TE06_01 TE07_01 TE08_01 TE09_01 TE10_01 TE11_01 TE12_01 TE13_01 TP02_01 TP03_01 TP
01 TP05_01
    TP06_01 TP07_01 TP08_01 TP09_01 TP10_01 TP11_01 TP12_01 TP13_01 TP14_01 TP15_01 TP
01 TP17_01
    TP18_01 TP19_01 TP20_01 TP21_01 TP22_01 TP23_01 TP24_01 TP25_01 TP26_01 TP27_01 TP
01 TP29_01
    TP30_01 TP31_01 TP32_01 TP33_01 TP34_01 TP35_01 TP36_01 TP37_01 TP38_01 TP39_01 W
WS03
    Bundesland Zeit
    /IMPUTE METHOD=AUTO NIMPUTATIONS=5 MAXPCTMISSING=NONE MAXMODELPARAM = 50
    /MISSINGSUMMARIES NONE
    /IMPUTATIONSUMMARIES MODELS
    /OUTFILE IMPUTATIONS=ANALOG_imputiert.

*Deskriptive Statistik mit imputierten Daten.
DATASET ACTIVATE ANALOG_imputiert.
DESCRIPTIVES VARIABLES=TE02_01 TE03_01 TE04_01 TE05_01 TE06_01 TE07_01 TE08_01
TE09_01 TE10_01
    TE11_01 TE12_01 TE13_01 TP02_01 TP03_01 TP04_01 TP05_01 TP06_01 TP07_01 TP08_01 TP
01 TP10_01
    TP11_01 TP12_01 TP13_01 TP14_01 TP15_01 TP16_01 TP17_01 TP18_01 TP19_01 TP20_01 TP
01 TP22_01
    TP23_01 TP24_01 TP25_01 TP26_01 TP27_01 TP28_01 TP29_01 TP30_01 TP31_01 TP32_01 TP
01 TP34_01
    TP35_01 TP36_01 TP37_01 TP38_01 TP39_01
    /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

MIXED TP03_01 BY Bundesland Zeit
    /CRITERIA=DFMETHOD(SATTERTHWAITE) CIN(95) MXITER(100) MXSTEP(10) SCORING(1)
    SINGULAR(0.000000000001) HCONVERGE(0, ABSOLUTE) LCONVERGE(0, ABSOLUTE) PCONV
GE(0.000001, ABSOLUTE)
    /FIXED=Bundesland Zeit Bundesland*Zeit | SSTYPE(3)
    /METHOD=ML
    /PRINT=SOLUTION
    /REPEATED=Zeit | SUBJECT(ID_ohne_vn) COVTYPE(DIAG)
    /EMMEANS=TABLES(Bundesland*Zeit) .

*Reliabilitäten getrennt nach Imputationssets.
SORT CASES BY Imputation_ Zeit.
SPLIT FILE LAYERED BY Imputation_ Zeit.
RELIABILITY
    /VARIABLES=TP02_01 TP03_01 TP04_01 TP06_01 TP07_01 TP08_01 TP09_01 TP10_01 TP11_01
13_01
    TP14_01 TP15_01 TP17_01 TP18_01 TP20_01 TP21_01 TP22_01 TP25_01 TP26_01 TP27_01 TP
01 TP29_01
    TP30_01 TP31_01 TP32_01 TP38_01
    /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
    /MODEL=ALPHA
    /SUMMARY=TOTAL.

COMPUTE

```

```

Bedeutung_MW=mean(TP02_01,TP03_01,TP04_01,TP06_01,TP07_01,TP08_01,TP09_01,TP10_01,
_01,
TP13_01,TP14_01,TP15_01,TP17_01,TP18_01,TP20_01,TP21_01,TP22_01,TP25_01,TP26_01,TP
01,TP28_01,
TP29_01,TP30_01,TP31_01,TP32_01,TP38_01).
EXECUTE.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=TE02_01 TE03_01 TE06_01 TE07_01 TE10_01 TE11_01
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

```

COMPUTE Erfahrung_mit_TB=mean(TE02_01,TE03_01,TE06_01,TE07_01,TE10_01,TE11_01).
EXECUTE.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=TP03_01 TP11_01 TP26_01 TP27_01 TP28_01 TP29_01 TP32_01 TP38_01
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

```

```

COMPUTE
Buendel_Professionalitaet=mean(TP03_01,TP11_01,TP26_01,TP27_01,TP28_01,TP29_01,TP32_01,
TP38_01).
EXECUTE.

```

split file off.

*Aufteilen nach Imputation für korrekte Analyse LMM.

```

SPLIT FILE
LAYERED BY Imputation_.

```

```

DESCRIPTIVES VARIABLES=Bedeutung_MW Buendel_Professionalitaet Erfahrung_mit_TB
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

```

```

MIXED Bedeutung_MW BY Bundesland Zeit
/CRITERIA=DFMETHOD(SATTERTHWAITE) CIN(95) MXITER(100) MXSTEP(10) SCORING(1)
SINGULAR(0.000000000001) HCONVERGE(0, ABSOLUTE) LCONVERGE(0, ABSOLUTE) PCONV
GE(0.000001, ABSOLUTE)
/FIXED=Bundesland Zeit Bundesland*Zeit | SSTYPE(3)
/METHOD=ML
/PRINT=SOLUTION TESTCOV
/REPEATED=Zeit | SUBJECT(ID_ohne_vn) COVTYPE(UN)
/EMMEANS=TABLES(Bundesland*Zeit) .

```

Split file off.

```

SORT CASES BY Imputation_ Zeit.
SPLIT FILE LAYERED BY Imputation_ Zeit.

```

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=Erfahrung_mit_TB Bedeutung_MW

```

```

/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL
/MISSING=PAIRWISE.

```

```

SORT CASES BY Imputation_ .
SPLIT FILE LAYERED BY Imputation_.

```

```

MIXED Buendel_Professionalitaet BY Zeit Bundesland
/CRITERIA=DFMETHOD(SATTERTHWAITE) CIN(95) MXITER(100) MXSTEP(10) SCORING(1)
SINGULAR(0.000000000001) HCONVERGE(0, ABSOLUTE) LCONVERGE(0, ABSOLUTE) PCONV
GE(0.000001, ABSOLUTE)
/FIXED=Zeit Bundesland Zeit*Bundesland | SSTYPE(3)
/METHOD=ML
/PRINT=SOLUTION
/REPEATED=Zeit | SUBJECT(ID_ohne_vn) COVTYPE(UN)
/EMMEANS=TABLES(Zeit*Bundesland) .

```


B5: Syntax „online“

* Encoding: UTF-8.

GET

FILE='C:\Users\landko\OneDrive\ALT\Dokumente\Auswertung\SPSS\Rohdaten\Rohdaten ONLINE.sa

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

Datensatz öffnen aus Syntax.

SELECT IF (MAXPAGE=6).

EXECUTE.

RELIABILITY

/VARIABLES=TP02_01 TP03_01 TP04_01 TP06_01 TP07_01 TP08_01 TP09_01 TP10_01 TP11_01 TP13_01

TP14_01 TP15_01 TP17_01 TP18_01 TP20_01 TP21_01 TP22_01 TP25_01 TP26_01 TP27_01 TP29_01 TP30_01

TP31_01 TP32_01 TP38_01

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

/SUMMARY=TOTAL.

COMPUTE

Bedeutung_MW=mean(TP02_01,TP03_01,TP04_01,TP06_01,TP07_01,TP08_01,TP09_01,TP10_01,TP13_01,

TP14_01,TP15_01,TP17_01,TP18_01,TP20_01,TP21_01,TP22_01,TP25_01,TP26_01,TP27_01,TP29_01,TP30_01,

TP31_01,TP32_01,TP38_01).

EXECUTE.

RELIABILITY

/VARIABLES=TE02_01 TE03_01 TE06_01 TE07_01 TE10_01 TE11_01

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

COMPUTE Erfahrung_mit_TB=mean(TE02_01,TE03_01,TE06_01,TE07_01,TE10_01,TE11_01).

EXECUTE.

RELIABILITY

/VARIABLES=TP03_01 TP11_01 TP26_01 TP27_01 TP28_01 TP29_01 TP32_01 TP38_01

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

COMPUTE

Buendel_Professionalitaet=mean(TP03_01,TP11_01,TP26_01,TP27_01,TP28_01,TP29_01,TP32_01,TP38_01).

EXECUTE.

DESCRIPTIVES VARIABLES=Bedeutung_MW Erfahrung_mit_TB Buendel_Professionalitaet

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

DATASET ACTIVATE DataSet1.

* Diagrammerstellung.

```
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=Erfahrung_mit_TB Bedeutung_MW MISSING=
LISTWISE
  REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE
  /FITLINE TOTAL=NO SUBGROUP=NO.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: Erfahrung_mit_TB=col(source(s), name("Erfahrung_mit_TB"))
  DATA: Bedeutung_MW=col(source(s), name("Bedeutung_MW"))
  GUIDE: axis(dim(1), label("Erfahrung_mit_TB"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("Bedeutung_MW"))
  GUIDE: text.title(label("Streudiagramm von Bedeutung_MW Schritt: Erfahrung_mit_TB"))
  ELEMENT: point(position(Erfahrung_mit_TB*Bedeutung_MW))
END GPL.
```

```
GGRAPH
  /GRAPHDATASET NAME="graphdataset" VARIABLES=Erfahrung_mit_TB Buendel_Professionalitaet
  MISSING=LISTWISE REPORTMISSING=NO
  /GRAPHSPEC SOURCE=INLINE
  /FITLINE TOTAL=NO SUBGROUP=NO.
BEGIN GPL
  SOURCE: s=userSource(id("graphdataset"))
  DATA: Erfahrung_mit_TB=col(source(s), name("Erfahrung_mit_TB"))
  DATA: Buendel_Professionalitaet=col(source(s), name("Buendel_Professionalitaet"))
  GUIDE: axis(dim(1), label("Erfahrung_mit_TB"))
  GUIDE: axis(dim(2), label("Buendel_Professionalitaet"))
  GUIDE: text.title(label("Streudiagramm von Buendel_Professionalitaet Schritt: Erfahrung_mit_TB"))
  ELEMENT: point(position(Erfahrung_mit_TB*Bundel_Professionalitaet))
END GPL.
```

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=Bedeutung_MW Erfahrung_mit_TB
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG FULL
  /MISSING=PAIRWISE.
```

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=Buendel_Professionalitaet Erfahrung_mit_TB
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG FULL
  /MISSING=PAIRWISE.
```

```
RECODE SD15 (1=1) (2 thru 3=2) INTO SD15neu.
EXECUTE.
```

```
VALUE LABELS SD15neu
  1 "ländlich"
  2 "städtisch".
execute.
```

```
T-TEST GROUPS=SD15neu(1 2)
```

```
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Bedeutung_MW
/ES DISPLAY(TRUE)
/CRITERIA=CI(.95).
```

```
T-TEST GROUPS=SD16(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Bedeutung_MW
/ES DISPLAY(TRUE)
/CRITERIA=CI(.95).
```

* Diagrammerstellung.

Anhang C: Kurzfassung

C1: Kurzfassung (deutsch)

Die aktuelle Personalsituation in der Elementarpädagogik in Wien und einigen weiteren Bundesländern Österreichs kann aus mehreren Gründen als prekär bezeichnet werden. Der Umstand, eines der letzten europäischen Länder ohne grundständige universitäre Ausbildung zur:m Elementarpädagog:in zu sein, lässt ein mangelhaftes Ausbildungsniveau vermuten, gleichzeitig lässt die Zahl an belastbaren empirischen Befunden aufgrund ebenso mangelhafter frühpädagogischer Forschungsinfrastruktur und Forschungsaktivitäten in der Elementarpädagogik zu wünschen übrig. Zunehmende Anforderungen und Belastungen, sowie suboptimale Rahmenbedingungen führen aktuell zu einem extremen Fachkräftemangel (in Salzburg und Wien seit 1.1.2023 Mangelberuf), welcher Teammitglieder elementarer Bildungseinrichtungen vor große Herausforderungen stellt und Professionalisierungsbestrebungen hemmt. Mit der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, welche Bedeutung gezielte Teambuilding-Maßnahmen in elementaren Bildungseinrichtungen sowie für Professionalisierungsprozesse haben können. Für die Beantwortung dieser Frage wurde ein Mixed-Methods-Design gewählt, welches sich aus einer Online-Umfrage (n = 263) sowie aus einem Gruppenvergleich zweier Kindergarten-Teams mit Messwiederholung vor/nach der Durchführung von drei gezielten Teambuilding-Maßnahmen mittels Fragebogenerhebung und je einer abschließenden Gruppendiskussion zusammensetzt.

Aufgrund der Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die Bedeutung von gezielten Teambuilding-Maßnahmen sehr hoch und vielschichtig eingeschätzt wird und vor allem bei ersten Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen stark steigt. Neben dem teambildenden Charakter wird in den beiden Kindergarten-Teams explizit der Nachbesprechung/Reflexion besondere Bedeutsamkeit zugeschrieben, viel mehr noch wird die Nachbesprechung/Reflexion als ausschlaggebend für Professionalisierungsprozesse betrachtet. Des Weiteren können gezielte Teambuilding-Maßnahmen etwa für die Teampflege, Psychohygiene und für Onboarding-Prozesse von großem Nutzen sein. Erfahrungen mit Teambuilding-Maßnahmen (speziell in den Ausbildungen) scheinen tendenziell kaum vorhanden zu sein, wohingegen der Wunsch nach regelmäßigen Teambuilding-Maßnahmen sehr groß ist.

C2: Abstract (englisch)

The current staffing situation in early childhood education in Vienna and some other Austrian provinces can be described as precarious for several reasons. The fact that it is one of the last European countries without an undergraduate university education for early childhood educators suggests a poor level of education, while at the same time the number of reliable empirical findings leaves much to be desired due to an equally inadequate research infrastructure and research activities concerning early childhood education. Increasing demands and occupational stress as well as suboptimal framework conditions are currently ushering in an extreme shortage of skilled workers (understaffed profession in Salzburg and Vienna since January 1, 2023), which poses major challenges for team members of elementary educational institutions and inhibits processes of professionalization. The aim of this thesis is to investigate the significance of targeted team building measures in elementary educational institutions as well as for processes of professionalization. To answer this question, a mixed-methods design was chosen, which consists of an online survey (n = 263) as well as a group comparison of two kindergarten teams with repeated measurements before and after the implementation of three targeted team-building measures by means of a questionnaire survey and a final group discussion each.

Based on the results, the importance of targeted team-building measures is estimated to be very high and multi-layered and increases sharply especially with initial experiences with team-building measures. In addition to the team-building quality, the two kindergarten teams explicitly attach particular importance to debriefing/reflection, and even more so debriefing/reflection is considered crucial for processes of professionalization. Furthermore, targeted team-building measures, for example for team care, mental hygiene, and onboarding processes, can be of great benefit. Experience with team-building measures (especially in training) tends to be scarce, whereas the desire for regular team-building measures is very high.

Anhang D: Schlüsselbegriffe

Elementarpädagogik

Mixed-Methods

Professionalisierung

Teambuilding-Maßnahmen