

Andrea Hoyer-Neuhold & Lisa Lampl

Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen

Die Doppelrolle des_der Praktikant_in

Für praxisorientierte Berufsausbildungen ist es kennzeichnend, einen Teil der Ausbildung in Form von Praktika zu absolvieren. Angehende Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_innen eignen sich praxisorientiertes Wissen sowie praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten in Kindergärten bzw. Schulen an. Dem Praktikum wird für die Entwicklung von pädagogischer Handlungskompetenz eine wichtige Funktion in der Ausbildung zugesprochen. **__1)** In der institutionellen Hierarchie stehen Praktikant_innen in einer Mittelposition, da sie selbst noch in Ausbildung stehen und gleichzeitig aber bereits mehr oder weniger selbständig pädagogisch Handelnde sind (siehe Aufbau des Kompetenzerwerbs in der praktischen Ausbildung an der BAKIP und im Lehramtsstudium).

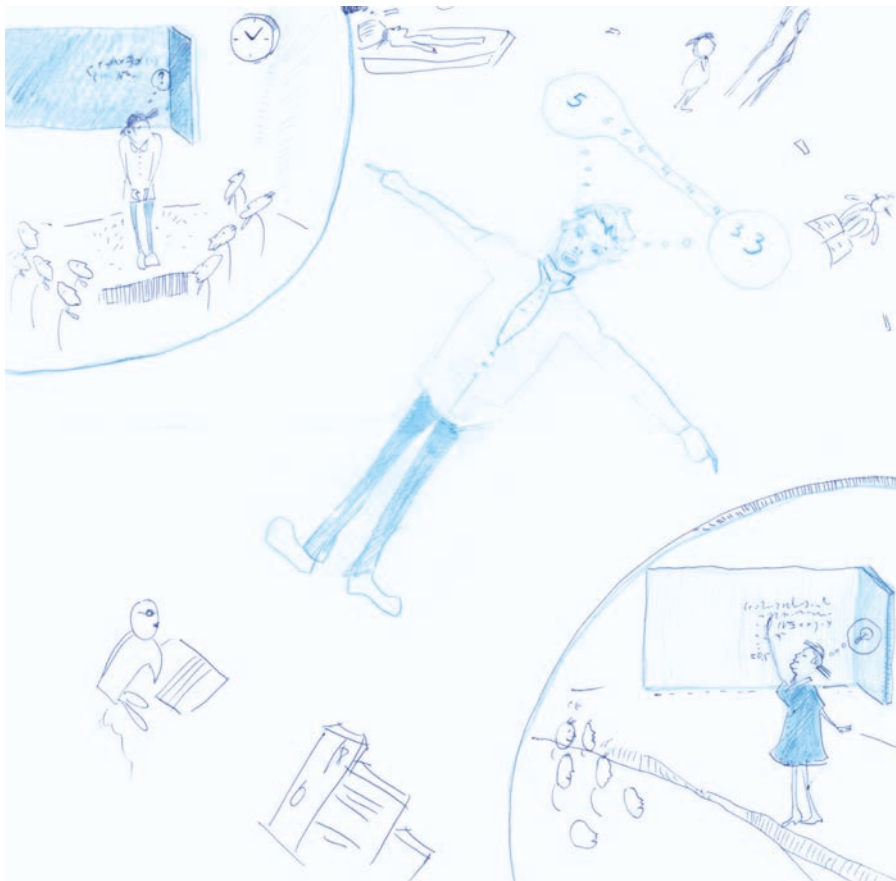
__a) __b) Wie das Material aus den *Research Studios* zeigt, befinden sich Praktikant_innen in diesen Praxisstätten in vielfältigen widersprüchlichen Rollen und Situationen in der Hierarchie von pädagogischen Institutionen. Auf einer Karte aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen* wird diese Mittelposition bzw. Doppelrolle bildhaft sehr treffend verdeutlicht:

__1) Der Begriff »Kompetenz« ist in der Forschung zur Lehrer_innenbildung omnipräsent. Verstanden wird darunter im Allgemeinen eine Kombination von Wissen und Fertigkeiten, die dem Handeln zugrundeliegen sowie deren erfolgreiche Anwendung. Dazu lassen sich komplexe Kompetenzmodelle entwickeln. In *Facing the Differences* benutzen wir diesen Begriff mit Vorbehalt, da er suggeriert, pädagogische Situationen seien letztendlich durchschaubar und Handeln darin sei vollständig erlernbar. Bildungsphilosophisch informierte Ansätze hingegen machen die Bedeutung von Nicht-Wissen, Ungewissheit und Unverfügbarkeit im pädagogischen Handeln stark. Paul Mecheril z. B. fordert mit dem Begriff »Kompetenzlosigkeitskompetenz«, ein professionelles »Wissen um die Grenzen des Wissens, seiner Anwendbarkeit und seine Eingebundenheit in Verhältnisse der Macht und Ungleichheit.« (Mecheril 2013: 30) Mit dem Begriff »Handlungskompetenz« möchten wir also nicht die Erwartung reproduzieren, nach ausreichendem Kompetenzerwerb

pädagogische Situationen in allen möglichen Facetten letztendlich kontrollieren zu können. Sehr wohl möchten wir aber ernst nehmen, dass insbesondere Berufseinsteiger_innen den Wunsch nach Sicherheitszugewinn im Handeln äußern und ganz konkret gefordert sind, sich Handlungsstrategien anzueignen, was für die Gestaltung von Pädagog_innenbildung nicht ignoriert werden kann. Ein pädagogisch-professioneller Begriff von »Handlungskompetenz«, so wird in diesem Text deutlich, ist auf beides zu beziehen: auf die Forderungen nach Eingeständnis von fehlender Souveränität und dem berechtigten Bedürfnis, zu wissen, was getan werden soll und das auch umsetzen zu können. (Für einen Überblick über Kompetenzmodelle in der Lehrer_innenbildung vgl. Frey / Jung 2011; Wimmer 1996; engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (Heft 3), hier besonders die Beiträge von Pongratz, Schirlbauer und Höhne. Für den Diskurs zu Nicht-Wissen und Unverfügbarkeit pädagogischen Handelns vgl. Mecheril 2010.)

__a) Der Kompetenzerwerb in der praktischen Ausbildung der IKL-Studierenden und der Kindergartenpädagogikschüler_innen erfolgt stufenweise. Die dargestellten Lehrpläne zeigen die Ausbildungsbedingungen während unseres Projektes. Im Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) sind in den fünf Ausbildungsjahren insgesamt acht Praxiswochen außerhalb der Schule vorgesehen (vgl. BGBl. II 2004/Nr. 327, S. 6). In der BAKIP Kenyongasse beinhaltet der Praxisunterricht im ersten Jahr Hospitationen und den Austausch in Praxisgruppen, im zweiten Jahr die Abhaltung eigener pädagogischer Angebote unter Begleitung, im dritten und vierten Jahr Erweiterung bis zur selbständigen Gestaltung eines ganzen Tages, im fünften Jahr selbständige Leitung einer Kindergartengruppe in einem mehrwöchigen Praktikum (vgl. BAKIP Kenyongasse, Studententafel – Kindergartenpraxis). Im Studienplan des künstlerischen Lehramts an der Akademie der bildenden Künste Wien sind neben der Ausbildung in zwei Unterrichtsfächern, Kurse im Bereich Kunst- und Kulturpädagogik vorgesehen. In diesem findet auch die schulpraktische Ausbildung statt: Die »Fachspezifische Schulpraxis« in der Studieneingangsphase umfasst Hospitation und Einführung in Beobachtung / Reflexion sowie Planung / Durchführung von Unterricht. Das »Fachbezogene Praktikum« im zweiten Abschnitt sieht in beiden Unterrichtsfächern Hospitationen und mindestens fünf selbst gestaltete Unterrichtsstunden (alleine oder im Teamteaching) vor. Im Anschluss an das Studium wird im einjährigen Unterrichtspraktikum je eine Klasse unter Betreuung unterrichtet, begleitend dazu sind Seminare an der Pädagogischen Hochschule zu besuchen. Der erfolgreiche Abschluss dieses Ausbildungsverhältnisses gilt als Anstellungserfordernis für Lehrer_innen an höheren Schulen in Österreich (vgl. Homepage der PH Wien, Begleitstudium für Unterrichtspraktikant_innen).

__b) Für dieses Kapitel verwendeten wir ausschließlich die Erinnerungsgeschichten, Interviews und Karten der Auszubildenden. Da mehr BAKIP-Schüler_innen als IKL-Studierende am Projekt teilgenommen haben, überwiegen in unserem Text die Praxiserfahrungen der angehenden Kindergartenpädagog_innen.



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 6: 1

Die ›sich verzeichnende‹ Person steht (oder liegt) mit ausgestreckten Armen in der Mitte zwischen zwei Situationen, in denen sie sich immer wieder in der Ausbildung zum_r Kindergartenpädagog_in befindet. Im Viertelkreis links oben skizziert sie sich als die in der Praktikumsituation pädagogisch handelnde Person, die den Kindern ihr Angebot erklärt. Im Viertelkreis rechts unten ist sie eine_r der BAKIP-Schüler_innen, der_ die pädagogisch ›behandelt‹ wird. [__2\)](#)

Die vielfältigen Phänomene und Situationen, mit denen Praktikant_innen und Anfänger_innen in pädagogischen Institutionen aufgrund dieser Doppelrolle konfrontiert sind, werden in den acht folgenden Abschnitten ausgeführt.

[__2\)](#) Zentral für das Projekt war die Wahrnehmung und Anerkennung der am Forschungsprozess beteiligten Auszubildenden und Auszubildenden als eine in Entstehung begriffene professional community of practice, die nicht unbedingt einen beruflichen Alltag aber ein gemeinsames Anliegen teilt, Informationen und Erfahrungen austauscht und auf diesem Wege neben Forschungsprozessen informelle Bildungsprozesse initiiert und gewährleistet. Die Auszubildenden spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Sie sind nicht nur jene, die in die Community ›hineinwachsen‹, sondern diese mitbegründen: Sie sind beteiligt an der Erarbeitung einer gemeinsamen Fachsprache. Sie eignen sich nicht nur ein Fachvokabular an, sondern entwickeln es gemeinsam in zahlreichen Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen. (Siehe dazu die Diskussionen um Professional Communities in Anlehnung an Wenger et al. Für die Debatte in der österreichischen Lehrer_innenausbildung siehe Ilse Schrittemser et al. 2009)

Fehlende Mitspracherechte und spezifische Bedürfnisse von Praktikant_innen

Die Differenz zwischen Praktikant_innen und Pädagog_innen wird in Praktikums-situationen noch verstärkt, wenn Praktikant_innen zu Tätigkeiten eingeteilt werden, ohne dass ihnen ein Mitspracherecht über das, was sie lernen wollen und sich bereits zutrauen, eingeräumt wird oder wenn etwa auch ihre persönlichen Bedürfnisse nicht berücksichtigt werden. Kindergartenpädagog_innen übertragen etwa einer Praktikantin die Aufgabe, ein Ballspiel in einem Ballkäfig zu überwachen. __c) Die Praktikantin erlebt in dieser Situation starke Gefühle der Überforderung und Angst, da sie das Spiel als wild und den Ball als Bedrohung sieht. Es wird bei der Auftragserteilung nicht artikuliert, was in der Situation konkret ihre Aufgaben gegenüber den Kindern und auch ihre Lernaufgaben als Praktikantin sein sollen. Aufgrund des großen räumlichen Abstandes zu den erfahreneren Pädagog_innen (im Garten) fühlt sie sich zudem allein gelassen und sieht keine Möglichkeit, sich in einer Eskalation unter den Kindern Hilfe zu organisieren, ohne dass sie ihre Aufsichtspflicht verletzt. (Vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig*)

Eine weitere Praktikantin schildert einen Praxistag im Kindergarten, an dem sie das erste Mal mit einem eigenen Angebot mit den Kindern arbeiten soll. Dies erachtet sie als ihre zentrale (und anscheinend einzige explizite) Aufgabe an diesem Tag, auf die sie sich vorbereitet hat. Ihre Teilnahme am weiteren Tagesablauf nach ihrem (gelungenen) Angebot ist bestimmt durch mehrere willkürliche Planänderungen der Pädagogin mit damit einhergehenden spontanen Aufträgen an die Praktikantin. Die Praktikantin soll u. a. bevor die Gruppe in den Garten geht, beim Eincremen der Kinder mit Sonnencreme mithelfen. Sie wird auf ihre Aufgaben und Lernmöglichkeiten am Praxistag außerhalb ihres Angebotes nicht explizit aufmerksam gemacht und nicht in die weitere Planung eingebunden. Die Praktikantin beschreibt sich selbst dementsprechend als außerhalb stehend, als eine, die ihre eigenen Bedürfnisse wahrnimmt (Hunger, Müdigkeit, Ekel vor der »glitschigen Creme«) ohne eine Möglichkeit zu sehen, diese zu artikulieren. Sowohl über die Kinder als auch über sie wird bestimmt. Die Praktikantin ist in weiterer Folge hauptsächlich damit beschäftigt, ihre Empfindungen und ihren inneren Widerstand zu kontrollieren. Die dominante Lernerfahrung unter diesen Umständen dürfte sein, dass man als Praktikant_in die eigenen Bedürfnisse hinten anstellen muss. (Vgl. EA Geschichte: *Sonnencreme*)

Schüler_innen- und Praktikant_innenprofessionalität

In der soeben beschriebenen Geschichte *Sonnencreme* erscheint die Praktikantin mehr als Schülerin, denn als angehende Pädagogin. Praktikant_innen sind gefordert, sich einerseits als Schüler_innen zu begreifen, die beurteilt werden, andererseits als Pädagog_innen, die (zumindest partiell) Verantwortung übernehmen. __d)

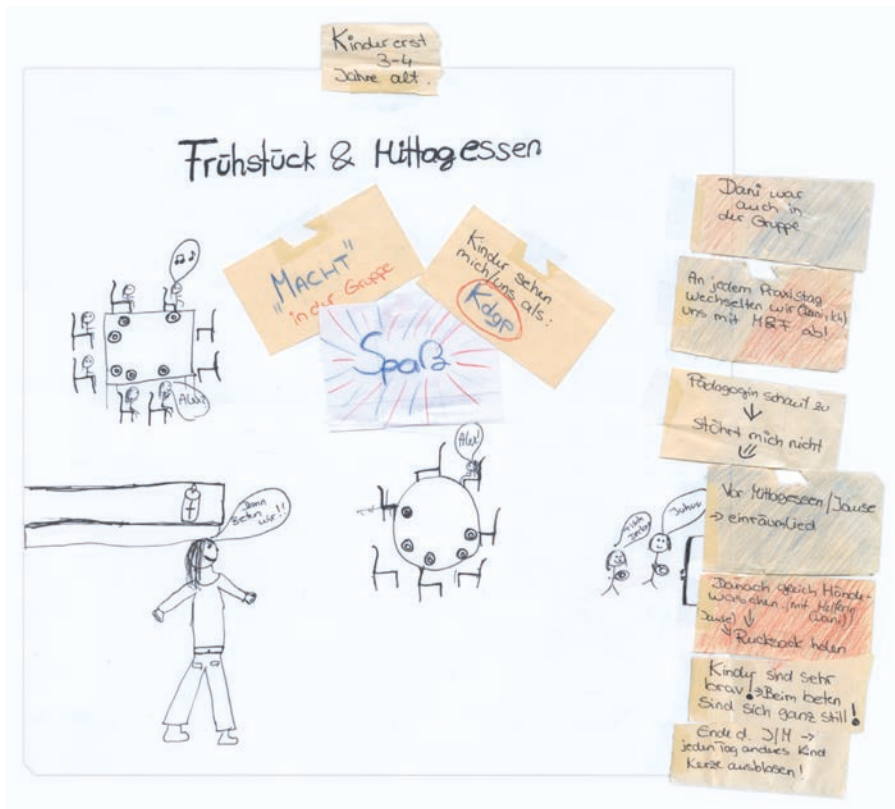
Beide Formen des Praktikant_innen-Seins sind in einer Karte zu einer pädagogischen Situation an einem Praxistag ersichtlich (siehe Karte nächste Seite).

Es geht bei dieser Karte um den ersten Praxistag im Kindergarten. Auf dem angehängten Zettelchen, einer »Fransen« __e) rechts oben, steht: »1. Praxistag; Kdgp. [= Kindergartenpädagogin] gut beobachten, damit ich weiß wie [es] abläuft und gute Ideen habe.« Auf dem vierten Zettelchen am rechten Rand wurde als »Fransen« im Nachhinein notiert: »Pädagogin schaut zu, stört mich nicht.« Beide »Fransen« drücken die Schüler_innenprofessionalität klar aus. Die »sich verzeichnende« Person sieht sich als Lernende_r

__c) Die hier verwendeten Geschichten aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* entstanden alle – mit Ausnahme der Geschichte *Das ausgeschlossene Kind* zum Szenentitel »Als ich einmal etwas tun musste, das ich nicht wollte.« Der Szenentitel zur Geschichte *Das ausgeschlossene Kind* lautete »Als ich einmal mit einem Vorurteil umgehen musste.«

__d) Im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* wurde daran anschließend diskutiert, inwiefern die Beurteilung einen angemessener Modus für den Praxisunterricht darstellt und ob nicht ein Coaching ohne Beurteilungsfunktion viel eher ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis im Praktikum fördern würde.

__e) Diese Zettelchen wurden im *Research Studio Sich Verzeichnen* als »Fransen« bezeichnet. Sie stellen Ergänzungen dar und weisen auf Dinge hin, die auf der Karte von dem_der Autor_in vergessen oder ausgelassen wurden und die beim Besprechen der Karten in der Forscher_innen-gruppe ergänzt wurden.



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 7 5 1

durch Beobachten des_ der Pädagog_in und als eine Person, die von ihm_ ihr in ihrem Tun als Praktikant_in beobachtet wird. Umgekehrt erlebt die Praktikantin, dass die drei- bis vierjährigen Kinder im Kindergarten nicht zwischen Pädagog_innen und Praktikant_innen differenzieren, sondern sie alle als Kindergartenpädagog_innen angesehen werden: »Kinder sehen mich / uns als Kdgp.« Und am oberen Kartenrand befindet sich eine »Franse« mit der Altersangabe der Kinder: »Kinder erst 3-4 Jahre alt.« Auch wenn sie sich selbst also als Praktikant_in wahrnimmt, ist ihr bewusst, dass sie von den Kindern (zumindest von den jüngeren) als Pädagog_in wahrgenommen wird und entsprechend handeln sollte.

In der Zusammenführung der Pilotphasenergebnisse im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* zeigte sich, dass mit diesen beiden Rollen – lernende_r Schüler_in und verantwortliche_r Kindergartenpädagog_in – und dem Changieren dazwischen auch ein Balanceakt einhergeht zwischen dem Gefühl, überfordert zu sein und dem Anspruch, souverän zu handeln. In der Geschichte *Der Käfig* z. B. ist die Praktikantin von Anfang an überzeugt, dass sie die ihr übertragenen Aufgaben nicht bewältigen können wird, was dann auch (scheinbar) eintritt. In der Analyse wurde aber deutlich, dass die Teilerfolge innerhalb des Misslingens sehr wohl existieren aber nicht als solche und auch nicht als Lernmöglichkeiten sichtbar werden. Das Praktikum ist in dieser Geschichte kein Ort, wo etwas (noch) nicht gekonnt werden kann.

Mit dem Begriff »Praktikant_innenprofessionalität« wurde im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* versucht, den in dieser Position notwendigen Balanceakt zwischen Wissen um eigene »Unsouveränität« und souveräner Handlungsfähigkeit wertzuschätzen und ihn nicht als Zwischenschritt zur Überwindung von fehlender Sou-

veränität zu sehen, sondern als das bewusste Erleben und Gestalten eines Aspekts pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses, der eigentlich für pädagogisch Tätige in allen Phasen ihrer Berufsbiographie immer wieder präsent ist. ___3)

Hinweise in diese Richtung sehen wir bei zwei Karten aus dem *Research Studio Sich Verzeichnen*: Lehrer_innen, die in Unterrichtsfächern ›einspringen‹ müssen, für die sie gar nicht ausgebildet sind oder Zivildienere, die in manchen (freien) Kindergruppen eingesetzt werden, erleben möglicherweise in dieser Rolle ähnliche Verschränkungen zwischen professionell und unprofessionell sein. In der Karte einer Lehrerin für Bildnerische Erziehung sehen wir etwa einen Hinweis in diese Richtung, wenn sie schreibt: »Werkerziehung hab ich nicht studiert, bin ich nicht so sattelfest, Klasse innerhalb des Jahres von Kollegin übernommen.« (SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 2: 2) Auf einer anderen Karte befindet sich folgende Notiz: »Fast immer ein Zivildienere in der Gruppe.« (SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 9) Zivildienere sind in der Regel nicht für das Berufsfeld ausgebildet, in dem sie in der jeweiligen Institution eingesetzt werden und erleben vermutlich oft Situationen, in denen sie solche Balanceakte bewältigen oder aushalten müssen.

Spielregeln, die nicht die eigenen sind, mittragen müssen

Die Rolle von Praktikant_innen in der Hierarchie einer pädagogischen Institution beinhaltet auch, institutionsspezifische Regeln mitzutragen und umzusetzen, auch wenn man diese nicht teilt. Der_die Pädagog_in hat die Macht, über eine_n Praktikant_in zu bestimmen und ihn_sie in eine unangenehme Rolle zu bringen. In der Geschichte *Das Schweigen der Kinder* beispielsweise erwartet die Kindergartenpädagogin unausgesprochen, dass eine Praktikantin die Kindergartenregel »Beim Essen müssen alle Kinder leise sein.« einhält und auch dann danach handelt, wenn sie allein mit den Kindern im Raum ist. Die Praktikantin beurteilt diese Regel für sich als »ziemlich schlimm« und »absurd« (EA Geschichte: *Das Schweigen der Kinder*) ohne dies aber im Kindergarten mitzuteilen. Sie fühlt sich denselben Regeln unterworfen wie die Kinder. Einerseits ist verständlich, dass nicht jede Regel zu jeder Zeit von Praktikant_innen hinterfragt oder gar ›umgestoßen‹ werden kann, andererseits sollte es in einem Praktikum auch die Möglichkeit geben, über die Sinnhaftigkeit von bestimmten Regeln zu diskutieren, ohne dadurch schlechte Praktikumsnoten befürchten zu müssen. Es könnte für pädagogische Institutionen auch eine Entwicklungschance bedeuten, Praktikant_innen als ›Expert_innen‹ für neues Wissen oder zumindest als Chance für ›frischen Wind‹ in der Einrichtung zu verstehen.

(K)einen Auftrag haben

Wenn die Rahmenbedingungen in der pädagogischen Institution nicht so beschaffen sind, dass Praktikant_innen ihre Aufträge erfolgreich bewältigen bzw. überhaupt

___3) Dass nicht-souveränes Handeln nicht mit Unprofessionalität gleichzusetzen ist, macht Roland Reichenbach klar. Pädagogisches Handeln zeichnet sich vielmehr dadurch aus, immer wieder zu scheitern. Reichenbach zufolge ermöglichen gerade die Anerkennung des not-

wendigen Scheiterns und der eigenen ›Unsoveränität‹ Bildungsprozesse. (Vgl. Reichenbach 2001: 427) Das gilt dann für Bildungsprozesse der Pädagog_innen (im Sinne von Professionalisierung) ebenso, wie für jene der Schüler_innen, Studierenden oder Kinder.

beginnen können, dann ist ebenfalls eine Klärung der Situation wichtig. In einem Interview wird beschrieben, wie eine Praktikantin in einem Kindergarten ihr Angebot für die Kinder nicht beginnen kann, weil die Kinder durch einen ungeplanten Besuch der Tochter der Pädagogin abgelenkt sind (vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 3). Es geht aus der Schilderung nicht klar hervor, ob die Besucherin über die geplante Aufgabe der Praktikantin informiert ist. Die Praktikantin fühlt sich jedenfalls nicht ermächtigt, die Besucherin auf ihre (ablenkenden) Aktivitäten hinzuweisen und sieht keine Möglichkeit für sich, ihr Angebot zu beginnen. Erst später wird sie von der Pädagogin unterstützt, indem diese Rahmenbedingungen schafft, die für die Durchführung des Angebotes mit den Kindern nötig sind (Sitzkreis). Die geschilderte Situation markiert, wie wichtig eine klare und für alle relevanten Personen im Raum sicht- und hörbare Beauftragung und Ermächtigung zum pädagogischen Handeln durch eine institutionell anerkannte Person ist. Gleichzeitig zeigt sich in der Situation die Fähigkeit der Praktikantin, einschätzen zu können, wann pädagogische Interventionen aus ihrer Position heraus möglich und sinnvoll sind und wann nicht.

Praktikumssituationen als Lernsituationen __4)

Inwieweit Praktikant_innen den Spielraum erhalten oder sich verschaffen können, das Praktikum als Lernsituation zu verstehen und aktiv zu nützen, ist ein weiteres wichtiges Element für die Rolle in der Institution als Praktikant_in. Die bereits erwähnte Praktikantin im Kindergarten, die die Regel »Beim Essen leise sein.« als absurd und pädagogisch nicht zeitgemäß beurteilt, behält ihre Auffassung für sich und kommt in weiterer Folge in eine widersprüchliche Handlungsanforderung, weil sie in Abwesenheit der Kindergartenpädagogin als hierarchisch Untergeordnete nun selbst diese Regel gegenüber den Kindern vertreten soll. Sie ist froh darüber, dass sich die Kinder an die Regel halten, ohne dass sie viel sagen müsste, denn sie könnte sich dazu nicht durchringen, weiß aber, dass sie es müsste. Ihr heimliches kritisches Urteil bringt ihr innere Souveränität (sie weiß, was »richtig« ist), macht sie aber in der Situation handlungsunfähig. Sie müsste gegen ihre innere Überzeugung handeln oder offen gegen die Kindergartenregel antreten. Durch ihr Schweigen nimmt sie sich die Chance als Praktikantin etwas über

__4) Das Ausmaß der Lernpotentiale praktischer Teile pädagogischer Ausbildungen wird in erziehungswissenschaftlichen Debatten durchaus skeptisch diskutiert. Tina Hascher etwa wird nicht müde zu betonen, dass die Lernpotentiale in Praktika im Vergleich zu Erwartungen und Forderungen seitens der Studierenden in Lehramtsstudien, gelinde formuliert, bescheiden sind, was sie mit dem Begriff »Mythos Praktikum« zuspitzt (Hascher 2011). Eine ähnlich pointierte Einschätzung der Forderungen nach mehr »Praxis« im universitären Bereich formuliert Helene Babel, wenn sie die Praxis in Anlehnung an eine Werbeeinschaltung in Funk und Fernsehen als »das ›Maoam‹ der universitären LehrerInnenbildung« (Babel 2005) bezeichnet.

Aus den Erfahrungen im Projekt kann dieser Einschätzung nur bedingt zugestimmt werden. Im Gegenteil, der Stellenwert von Auseinandersetzung mit erfahrener Praxis

und theoretischem Ringen um Verarbeitung dieser Umstände war für die Aneignung eines Selbstverständnisses als angehende_r Professionist_innen sehr deutlich erkennbar. Allerdings muss eingestanden werden, dass im Rahmen des Projekts ein Raum entstehen konnte, der die so wichtige Reflexion der im Praktikum gemachten und nicht gemachten Erfahrungen und Auseinandersetzungen thematisierbar und aufarbeitbar machte. Siehe dazu Anna Schähles ausgezeichnete Diplomarbeit, in der sie untersucht hat, wie theoretische Auseinandersetzung und der Anspruch an eine professionelle Praxis in Vermittlungszusammenhängen vereinbart wird. (Vgl. Schähle 2012) Oder auch den von Eva Sattlberger vorgestellten – für die universitäre Lehrer_innenausbildung in Wien typischen – »doppelten Habitus«, der Erfahrungswissen und Können aus der Praxis mit einem wissenschaftlichen reflexiven Habitus vereint. (Vgl. Sattlberger 2011)

die Gründe für die Regel aus Sicht der Pädagog_innen zu erfahren und mit den Pädagog_innen über Umgangsweisen mit unterschiedlichen pädagogischen Auffassungen in einem Team zu reflektieren.

In dieser Erinnerungsgeschichte wird die Praxisgruppe an der BAKIP, in der die Praktikant_innen ihre Erfahrungen im Praktikum reflektieren, als der Ort beschrieben, wo sie sich »sehr aufregen« kann über Dinge, die sie schlimm fand, zu denen sie in der Situation aber nichts gesagt hat. Allerdings kommt dieser Ort professionellen Austausches in keiner anderen Geschichte vor.

Auch die bereits erwähnte *Sonnencreme*-Geschichte aus dem *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* handelt von einem Praktikant_innen-Verhalten, das einem Durchtauchen und Aushalten der Situation entspricht, statt der Einnahme einer aktiven Rolle als Lernende_r, Fragende_r, Ausprobierende_r.

In einem Interview mit einer weiteren BAKIP-Schülerin zeigt sich der Wunsch aus einer schwierigen Praktikumsituation etwas zu lernen, sehr deutlich. Die Praktikantin sucht unmittelbar nach Beendigung der Situation das Gespräch mit der gruppenleitenden Pädagogin und mit ihrer Praktikumskollegin und reflektiert ihre Schwierigkeiten auch im Unterricht und in der Praxisgruppe an der BAKIP (vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 5).

Eine IKL-Studentin spricht im Interview ihre Lernerfahrungen im Praktikum ebenfalls konkret an. Sie ist im Praktikum zum Unterrichtsfach *Technisches Werken* in die Betreuung einer Kleingruppe vertieft und bemerkt dadurch nicht, dass sich eine Schülerin eine Schnittwunde zufügt und ohnmächtig wird. Sie macht sich im Nachhinein große Vorwürfe darüber und ist »schockiert« über ihr Nicht-Bemerken des Unfalls im Raum. Zugleich reflektiert sie im Interview, dass sie sowohl auf der praktischen Ebene als auch in Bezug auf ihre Haltung als Lehrerin viel aus dieser Situation lernen konnte: Sie hat vom Betreuungslehrer gelernt, wie man Erste Hilfe leistet und was man sonst noch alles als Lehrer_in wissen und tun muss bei einem Unfall in der Klasse. Es ist ihr mit diesem Erlebnis weiters die Selbstverständlichkeit verloren gegangen, dass ohnehin »immer alles problemlos verlaufen« könnte. Sie thematisiert es ausdrücklich als Vorteil von Praktikumsituationen, dass man die Verantwortung mit den Betreuungslehrer_innen und den Studienkolleg_innen teilen kann. (Vgl. PRI Kategorisierung: Studentin 1) Darin sehen wir, dass die Studentin die Praktikumsituation als Lernsituation wahrnimmt, in der sie in die verantwortungsvolle Aufgabe sukzessive hineinwachsen kann und sich diesen Spielraum auch nehmen darf.

Eine ganz ähnliche Praktikumsituation als Lernsituation schildert eine BAKIP-Schülerin. Sie ist in ihrem Kindergartenpraktikum ebenfalls damit konfrontiert, dass sich unter ihrer Aufsicht ein Kind verletzt und empfindet es als Erleichterung, als die Pädagogin dazu kommt um ihr zu helfen, das Kind zu trösten. Sie empfindet es als »beruhigend, erst in der Ausbildung zu stehen« – und damit noch nicht die volle Verantwortung zu tragen, sondern zu lernen, mit dieser Verantwortung umzugehen. (Vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 1)

In ein bestehendes Kollektiv eintreten

In der Phase des Berufseinstiegs bzw. in ihrer Praktikumszeit sehen sich Anfänger_innen und Praktikant_innen meist als alleine dastehend gegenüber einem Kollektiv von »älteren« Kolleg_innen oder Kindergartenpädagog_innen, aber auch alleine gegenüber den Kindern.

In der Reflexionsphase einer Exkursion des *Research Studios Sich Verzeichnen* wird die Beobachtung festgehalten, dass sich eine Junglehrerin, die am Bundesrealgymnasium tätig ist, als »alleine« gegenüber älteren Kolleg_innen und auch gegenüber Schüler_innen beschreibt (vgl. SV Verschriftlichung der Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8). Beide Gruppen, Kolleg_innen und Schüler_innen, werden als Kollektive erfahren, die es zu überzeugen gilt oder vor denen man sich beweisen muss. Sich in Differenz zu den Kollektiven zu erfahren führt dazu, sich »allein« zu fühlen.

Das Gefühl, nicht zum »alteingesessenen« Lehrpersonal zu gehören entsteht durch anfängliche Schwierigkeiten, Codes einer »unbekannten« Gruppe zu decodieren und wird durch die Reproduktion von gesellschaftlichen Hierarchien wie Alter und (Berufs-)Erfahrung noch verstärkt. Der Mangel an Kommunikationsmöglichkeiten und die anfängliche Unwissenheit darüber, wer sonst noch die gleichen Klassen unterrichtet, erschweren das In-Kontakt-Treten mit Kolleg_innen an einer Schule. Die Integration in ein Lehrer_innenkollegium ist anfangs schwierig, jedoch wird gleichzeitig aufgrund der Aufgaben, die einer Lehrperson aufgetragen werden, eine Identifizierung mit den Schüler_innen verunmöglicht. Daraus entsteht oft das Gefühl als Junglehrer_in »alleine« zu sein. Mit dem Phänomen des Alleine-gelassen-Werdens sehen sich auch Praktikant_innen konfrontiert: In der bereits erwähnten Geschichte *Käfig* soll eine Praktikantin auf »wilde Burschen« aufpassen, die in einem Ballkäfig Ball spielen (EA Analyseprotokoll: *Der Käfig*). Sie wird für diese Aufgabe eingeteilt, während die anderen Pädagog_innen zusammen im Schatten der Bäume etwas weiter weg sitzen. Auch als die Kinder um den Ball zu streiten beginnen und die Situation eskaliert, fühlt sie sich als pädagogisch Handelnde alleine. Sie kann weder weggehen, um Hilfe zu holen, noch scheinen die Kolleg_innen ihre missliche Lage zu bemerken. Erst nach zehn Minuten entdeckt eine Pädagogin die schwierige Situation und kommt der Praktikantin zu Hilfe.

Als Person in einer Funktion handeln

Die Doppelanforderung, als Person sowie auch in einer Funktion (re-)agieren zu müssen, kann vor allem anfangs zu Überforderung führen und das Treffen von Entscheidungen erschweren. Aus diesem Grund ist die Unterstützung im Umgang mit solchen Situationen, um Erfahrung aufzubauen und darüber reflektieren zu können für Praktikant_innen unerlässlich. Durch Reflexion ist es möglich, die beiden Ebenen zu trennen und zu erkennen, dass ein Setzen von Richtlinien und Grenzen keine Verringerung der Wertschätzung und Akzeptanz mit sich bringt.

Zu Beginn einer pädagogischen (Lehr-)Tätigkeit sieht man sich oft im Widerspruch mit dem Aufbau einer persönlichen Beziehung zu den Schüler_innen und den institutionellen Anforderungen. In der Rolle als Lehrende_r folgt man seinem Auftrag und entscheidet sich gerade am Anfang unter Berücksichtigung der rechtlichen Gegebenheiten für die pädagogisch-institutionelle Beziehung und nicht für die persönliche Beziehung. ___5) Als Beispiel hierfür kann eine Situation aus dem *Research Studio Pädagogisch*

___5) Werner Helsper betont die Schwierigkeit, als Pädagog_in immer in institutionellen Rahmenbedingungen zu handeln, die oft im Widerspruch zu den pädagogischen Intentionen stehen. So besteht die Notwendigkeit, sich an abstrakte Regeln zu halten, nach denen Schule organisiert ist und gleichzeitig bedarf es

sozialer interaktionssituativer Spielräume – diese »Widerspruchsverhältnisse der gesellschaftlichen Schulorganisation« (vgl. Helsper 2000: 157) bilden den »Handlungsrahmen« pädagogischen Handelns, das dadurch laut Helsper »paradoxe Zuspitzungen« erfahren könne, aber auch reflexiv handhabbar sei. (Vgl. Helsper 2002: 75f.)

reflexives Interview angeführt werden: Ein Junglehrer unterrichtet eine neue Klasse und kann die Schüler_innen noch nicht so gut einschätzen. Eine Schülerin möchte fünf Minuten früher entlassen werden, jedoch kann sie dafür keine schriftliche Entschuldigung vorweisen. Der junge Lehrer sieht sich einerseits im Konflikt mit seiner Aufsichtspflicht und befürchtet andererseits, dass seine Beliebtheit darunter leiden wird, wenn er dem Wunsch der Schülerin nicht nachkommt. Er entscheidet sich dafür, die Schülerin nicht früher gehen zu lassen und damit für die rechtlich abgesicherte Handlungsoption. (Vgl. PRI Kategorisierung: Student 1)

So wie in diesem Beispiel unterstützt das Betonen der pädagogischen bzw. institutionellen Differenz zwischen Praktikant_innen und Kindern / Jugendlichen sich aus der Beziehungsebene zu lösen. Das bewusste Hervorheben der Differenz hilft dabei handlungsfähig zu bleiben oder zu werden. Auch die Praktikantin, die die Kinder im Ballkäfig beaufsichtigen muss, ist anfangs damit überfordert, sich als weiblich gegenüber den »wilden Burschen« zu begreifen (vgl. EA Analyseprotokoll: *Der Käfig*). Das Unbehagen betreffend der Geschlechterdifferenz steht im Vordergrund und kann erst in dem Moment in den Hintergrund treten, als sie in ihrer Funktion als pädagogisch Handelnde und Streitschlichterin angesprochen wird: Die aufgrund eines Streits empfundene Überforderung der Praktikantin, verstärkt sich in dem Moment, als einige Kinder die sie aus der Kindergartengruppe kennt, sie auf ihre Seite bringen wollen. Obwohl sie erkennt, dass diese Kinder »eigentlich im Unrecht waren«, scheinen sie die Praktikantin emotional binden zu wollen. Während die einen Kinder in der Streitsituation verlangen, dass sie loyal zu ihnen ist und auf der Beziehungsebene handelt, wollen die anderen Kinder, dass sie gerecht entscheidet und ihre Funktion wahrnimmt. Diese widersprüchlichen Anforderungen seitens der Kinder machen die Praktikantin handlungsunfähig und die Situation kann erst von der zu Hilfe kommenden Kindergartenpädagogin aufgelöst werden.

Die institutionelle Funktion und Differenz stärkt und ermächtigt sie (theoretisch) im pädagogischen Handeln, jedoch reicht es in ihrem Fall nicht aus, um den Konflikt zu lösen. Erst durch die Unterstützung seitens der Pädagogin kann ihre Handlungsfähigkeit erweitert werden.

Auf Wissen und Können aufbauen

Praktikant_innen erleben sich selbst als Anfänger_innen, die Wissen und Können erst aufbauen müssen. Eine Erinnerungsgeschichte und ein Interview verweisen jedoch darauf, dass auch der Ausbildung vorausgehendes Erfahrungswissen und -können in der Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses eine wichtige Rolle spielen. In der Erinnerungsgeschichte *Das ausgeschlossene Kind* wird erzählt, dass die Praktikantin gerade ihre ersten Erfahrungen im Kindergarten sammelt. Dennoch greift sie bereits auf ein Repertoire von Erfahrungen zurück: Sie »reagiert so, wie sie bereits in ähnlichen Situationen reagiert hat« (EA Geschichte: *Das ausgeschlossene Kind*). Die Praktikantin wird zugleich als Anfängerin und als erfahren / routiniert dargestellt. In der Geschichte erscheint ein fließender Übergang zwischen Professionalität und intuitivem Beziehungshandeln bzw. Handeln, das auf Erfahrungen aufbaut. Zuhören anbieten, sich nicht aufdrängen, vorsichtige Berührungen – das scheint sie nicht in ihrer Ausbildung gelernt zu haben, sondern sie schöpft aus ihrem eigenen Erfahrungshorizont. Erzählt wird, dass die Praktikantin erfolgreich handelt. Das Trösten gelingt ihr, auch wenn sie darüber hinaus zum Umgang mit Rassismus keine professionelle Strategie hat.

Eine weitere Praktikantin schildert im Interview, dass sie bereits vor Beginn der Kindergartenausbildung informell Erfahrungen in einem Kindergarten sammeln konnte

und auf diese Erfahrungen nun in ihren Praktika zurückgreifen kann, z. B. wenn sie Kinder die weinen, trösten möchte. Auch die Erinnerung an ihre eigenen Erlebnisse und Gefühle als Kindergartenkind erlebt sie als Ressource, auf die sie in ihrem Handeln im Praktikum zurückgreift. (Vgl. PRI Kategorisierung: Schülerin 4) [__6](#))

**Conclusio: Differenzen und Widersprüche bewusst machen,
(theoretisch) reflektieren und mit ihnen arbeiten zu lernen**

Praktikant_innen sollen einerseits als Lernende ergänzend zu ihrem theoretischen Wissen Eindrücke und Erfahrungen in der Praxis sammeln dürfen, andererseits sollen sie in pädagogischen Institutionen Bildungs- und Lernprozesse mit und für Kinder und Jugendliche gestalten, die sie nicht (gut) kennen. Sie sollen Regeln vorgeben und deren Einhaltung überwachen in Institutionen, deren formelle und informelle Regeln ihnen nicht vertraut sind oder auch ihren eigenen Wert- und Normvorstellungen nicht entsprechen. Mit der abschließenden Praktikumsnote werden sie mit ihren Versuchen, pädagogisch zu handeln und ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis zu entwickeln, letztlich wieder auf ihre Schüler_innen- bzw. Studierendenposition zurückgeworfen, auch wenn sie sich im Praktikum als (zukünftige) Kolleg_innen in den Alltag eingebracht haben und auch so angesprochen wurden.

Praktikant_innen sind demnach permanent gefordert, zwischen pädagogisch handeln und pädagogisch ›behandelt‹ werden zu oszillieren. Die institutionelle Rolle sowie ihre Aufgaben, Rechte und Pflichten scheinen für die BAKIP-Schüler_innen und Lehramtsstudierenden als Praktikant_innen oft nicht klar vereinbart und kommuniziert zu sein. Für die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses wären eine explizite Rollen- bzw. Aufgabenklärung und eine (theoriegeleitete) Reflexion darüber aber notwendig. Praxiserfahrung an sich impliziert noch keinen Kompetenzerwerb. Um die Praktikumsituationen als Lernsituationen nutzen zu können, benötigt es Offenheit für Lernprozesse, Kommunikation und Reflexion mit dem Praxisteam sowie mit den verantwortlichen Lehrenden an der (theoretischen) Ausbildungsstätte (im konkreten Fall die BAKIP und das IKL). Damit könnten Praktikant_innen und Anfänger_innen auch in hierarchischen und widersprüchlichen Situationen Handlungsfähigkeit entwickeln.

Das jeweilige Klima in den Praxisstätten kann die Entwicklung eines Praktikant_innen-Selbstverständnisses, das Differenzen und Widersprüche erkennen und reflektieren sowie Brüchigkeiten zulassen kann, begünstigen oder erschweren. Pädagog_innen, die als Praxisbegleiter_innen grundsätzlich signalisieren, dass sie auch mit (kritischen) Fragen rechnen, dass sie Reflexionsmöglichkeiten bieten und Feedback geben sowie sich auch umgekehrt ein Feedback der Praktikant_innen wünschen, können viel zu einem gleichwertigeren Verhältnis trotz formaler Hierarchie und zu einem positiven Lernfeld in einem Praktikum beitragen.

[__6](#)) Diese Materialbeispiele verweisen auf die Bedeutung von (vor-)professionellem Wissen und Können für den Prozess der Aneignung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses, auf einen »vorberuflichen Ressourcenpool« (Thole / Potham 2008: 783) der genutzt wird und der in der Ausbildung auch Wertschätzung erfahren sollte. Die Erfahrung, dass eine professionelle Handlungsstrategie gelingt, ist auch zu Beginn der Ausbildung notwendig und möglich.

Darüber hinaus zeichnet sich professionelles pädagogisches Handeln Walter Herzog (2011) zufolge, grundsätzlich durch die kombinierte Nutzung heterogener Wissensformen aus, zu denen auch Erfahrungswissen zählt. Der Umgang mit diesem Wissen und Können stellt eine didaktische Frage der Pädagog_innenbildung dar. Integration und Reflexion von heterogenen Wissensformen zu fördern sollte Herzog zufolge Bestandteil der Lehrer_innenbildung sein. (Vgl. ebd.: 64f.)

--- Literatur

- Babel, Helene (2005): Praxis – das »Maoam« der universitären LehrerInnenbildung. In: Dzierzbicka, Agnieszka / Kubac, Richard / Sattler, Elisabeth (Hg.): Bildung riskiert. Wien, 123–130.
- Frey, Andreas / Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 540–572.
- Hascher, Tina (2011): Vom »Mythos Praktikum«... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, 8–16.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 142–177.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried / Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64–102.
- Herzog, Walter (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Berner, Hans / Isler, Rudolf (Hg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 49–80.
- Mecheril, Paul (2013): »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS, 3. Aufl., 15–34.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster / New York: Waxmann.
- Sattlberger, Eva (2011): Das Lehramtsstudium an der Universität Wien. In: Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, Konferenz der Senatsvorsitzenden der Österreichischen Rektorenkonferenz & Österreichische Universitätskonferenz (Hg.): Best Spirit: Best Practice. Lehramt an österreichischen Universitäten. Wien: Braumüller, 140–151.
- Schähle, Anna (2012): Wie werden theoretische Auseinandersetzung und der Anspruch an eine professionelle Praxis in Vermittlungszusammenhängen vereinbart? Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Akademie der bildenden Künste.
- Schrittmesser, Ilse (2004): »Professional Communities«. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: Hackl, Bernd / Neuweg, Georg (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster, 131–150.
- Schrittmesser, Ilse (Hg.) (2009): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Ansätze in der universitären Lehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thole, Werner / Potham, Jens (2008): Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen. In: Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, 776–787.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne (2006): Communities of practice. A brief introduction. Online abrufbar unter: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm [06/2012].
- Wenger, Etienne / McDermott, Richard Arnold / Snyder, William (2002): Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 404–446.

--- Quellen

- Akademie der bildenden Künste Wien, Studienplan Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung – Kunst und Kommunikation; Studententabelle Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung – Kunst und Kommunikation; Studententabelle Unterrichtsfach Werkerziehung – Kontextuelle Gestaltung: https://www.akbild.ac.at/Portal/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt/archiv-studienplane/archiv-studienplane-und-studententabellen?set_language=de&cl=de [09/2015].
- BAKIP Kenyongasse, Studententafel - Kindergartenpraxis: www.kenyon.at/bakip [05/2012].
- PH Wien, Begleitstudium für UnterrichtspraktikantInnen: <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1659> [06/2012].
- Universität Wien, SSS-LehrerInnenbildung, Informationsblatt zum Fachbezogenen Praktikum: http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Lehrerinnenbildung_FAP/FAP-Informationenblatt_maerz11.pdf [05/2012].
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bundesgesetzblatt. II 2004/Nr. 327, S 6.

--- **Biografien**

--- **Agnieszka Czejkowska** ist Professorin für Lehrer_innenbildung und Schulforschung an der Universität Graz. Als Projektleiterin von *Facing the Differences* verantwortete sie die Gesamtstruktur und inhaltliche Ausrichtung des Projektes. 2012 gründete sie das Institut für Pädagogische Professionalisierung, das unter anderem die Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich der gemeinsamen Ausbildung *Lehramt Sekundarstufe* an der Universität Graz gestaltet. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Forschungspraxis, Ästhetische Bildungsforschung und Kritische Professionstheorien.

--- **Tobias Dörler** studierte künstlerisches Lehramt an der Akademie der bildenden Künste Wien. Er ist Universitätsassistent am Institut für Pädagogische Professionalisierung mit den Arbeitsschwerpunkten kritische Schulentwicklung, systemische Grundlagen für pädagogische Professionalisierungsprozesse sowie Handlungs(spiel)räume im Bildungswesen. Zudem unterrichtet er an der HBLA Herbststraße Wien im Fachbereich Kunst. Im Projekt *Facing the Differences* war er im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* beteiligt.

--- **Selina Graf** war Schülerin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wien 7, Kenyongasse. Im Anschluss an die Ausbildung an der BAKIP arbeitete sie ein halbes Jahr als Kindergartenpädagogin und leitete dabei eine eigene Gruppe (Verantwortung für Alltagsgestaltung, Bildungsangebote und Zusammenarbeit mit Eltern). Aktuell konzentriert sie sich besonders auf das Leben mit ihrem Sohn und blickt gespannt in die Zukunft. Sie möchte später wieder in ihrem Beruf arbeiten und sich in Montessori- oder Sozialpädagogik spezialisieren. In *Facing the Differences* hat sie im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* mitgearbeitet.

--- **Bernd Haberl** ist Web-Entwickler und Grafiker und beschäftigt sich insbesondere mit Text-Analyse und Datenvisualisierung. Er studierte Philosophie an der Universität Wien mit Schwerpunkt auf Analytischer Sprachphilosophie. Theoretisch arbeitet er zur Semantik natürlicher Sprachen. 2010 bis 2012 war Bernd Haberl Lehrbeauftragter an der Akademie der bildenden Künste Wien und arbeitete im Projekt *Facing the Differences* im *Research Studio Sich Verzeichnen* und an der Vorbereitung der vorliegenden Publikation mit.

--- **Elisabeth Hammerl** arbeitete nach Studium und Babypause 38 Jahre als Lehrerin für Mathematik und Pädagogik / Philosophie / Psychologie im Bildungszentrum Kenyongasse in der Aus- und Weiterbildung für Kindergartenpädagog_innen und Lehrer_innen. Sie war in der Entwicklung der teilzentrierten Reifeprüfung und des neuen Lehrplans Angewandte Mathematik für BAKIP sowie der Aufgabenstellung für die Reifeprüfung beteiligt. Ein besonderes Anliegen war ihr, einen partizipativen Stil im Zusammenleben in der Schule zu leben. Seit ihrer Pensionierung 2014 engagiert sie sich für nach Österreich geflüchtete Menschen. In *Facing the Differences* arbeitete sie im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* mit.

--- **Andrea Hoyer-Neuhold** ist Bildungswissenschaftlerin und als Sozialforscherin am Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik (ZSW) sowie in der Lehre an verschiedenen Hochschulen und Universitäten tätig. Sie arbeitet zu qualitativen Sozialforschungsmethoden, Evaluierungen, Bildungs- und Genderforschung sowie Wissenschaftsdidaktik, dabei insbesondere zur Begleitung wissenschaftlicher Schreibvorhaben, wozu sie auch publizierte. In *Facing the Differences* leitete sie gemeinsam mit Sandra Messner das *Research Studio pädagogisch reflexives Interview*. (<http://www.zsw.at>)

___ **Selma Krivosic** war Schülerin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Wien 7, Kenyongasse. Anschließend hat sie als Assistentin in einem Kindergarten gearbeitet. Neben dieser Tätigkeit absolvierte sie die Ausbildung zur diplomierten Bewegungs- und Tanzpädagogin. Aktuell arbeitet sie in einer bilingualen Kindergruppe. Besonders interessiert sie die Kombination von Bewegung, Tanz und Sprache mit Kindern und Jugendlichen in ihrem Arbeitsfeld. Für die Zukunft plant sie, sich in diesem Bereich zu spezialisieren. In *Facing the Differences* hat sie im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit* mitgearbeitet.

___ **Lisa Lamp1** ist als Lehrerin, Kunst- und Kulturvermittlerin sowie als Künstlerin tätig. Sie unterrichtet Spanisch, Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten sowie Präsentationstechnik, Kommunikation und Soziale Kompetenz. Sie ist Mitbegründerin von *demokotiv*, einem Kollektiv, das Bildungsarbeit an der Schnittstelle von Kunst, Kultur und Politik betreibt und studiert Kunst und digitale Medien an der Akademie der bildenden Künste Wien. Am Projekt *Facing the Differences* war sie als Forscherin im *Research Studio pädagogisch reflexives Interview* beteiligt.

___ **Sandra Messner** ist Soziologin und als Sozialforscherin am Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik (ZSW) sowie als Universitätslektorin an der Universität Wien tätig. Zu ihren Schwerpunkten zählen qualitative Sozialforschungsmethoden, Evaluierungen sowie Bildungs- und Genderforschung. Außerdem arbeitet sie in der Lehrer_innenaus- und -weiterbildung und sie ist national wie international als Experte für Gewaltprävention aktiv. In *Facing the Differences* leitete sie gemeinsam mit Andrea Hoyer-Neuhold das *Research Studio pädagogisch reflexives Interview*. www.zsw.at

___ **Mikki Muhr** studierte an der Universität für angewandte Kunst in Wien, arbeitet als Künstlerin (Zeichnungen, Video, Objekte, begehbare Installationen), als Kunstvermittlerin (mumok) und lehrte an der Universität Wien sowie an der Akademie der bildenden Künste Wien im Bereich der Lehrer_innenbildung. Sie beschäftigt sich u. a. mit Kartografie, Übersetzungsvorgängen und dem Abstrahieren von Konkretem. Aktuell verwendet sie Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt und der Methodenentwicklung für künstlerische Arbeiten zu individuellen politischen Lebensentwürfen, Ökonomie und Subjekt. Mit *Sich Verzeichnen* realisiert sie laufend Projekte und publizierte mehrere Artikel zur Methode. In *Facing the Differences* leitete sie das künstlerische *Research Studio Sich Verzeichnen*.

___ **Rosemarie Ortner** ist Bildungswissenschaftlerin und arbeitet am Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien sowie als Lehrbeauftragte am Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz. Sie arbeitet zu Gender- und Queertheorien, pädagogischen Differenzpraktiken sowie pädagogischer Professionalisierung. Aktuell beschäftigt sie sich mit Weiterbildungsangeboten zu Deutsch als Zweitsprache und dem Involviert-Sein von Pädagog_innen in gesellschaftliche Machtverhältnisse. Sie ist Herausgeberin des ersten Sonderbandes dieser Reihe zum Projekt: *exploring differences* (2012). In *Facing the Differences* leitete sie gemeinsam mit Marion Thuswald das *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*.

___ **Stefan Palaver** studierte bildende Kunst an der Kunstuniversität Linz sowie Kunst- und Kulturvermittlung an der Akademie der bildenden Künste in Wien. Seit 2012 arbeitet er als Lecturer am Institut für Pädagogische Professionalisierung an der Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen allgemeine Didaktik, humanwissenschaftliche Zugänge zum Lehrberuf und Fragen kultureller Bildung. Im Projekt *Facing the Differences* war er studentischer Mitarbeiter im *Research Studio Sich Verzeichnen*.

___ **Melanie Plöber** ist Professorin für Sozialarbeitswissenschaften im Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Bielefeld. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Differenzverhältnisse und Soziale Arbeit, Gender- und Queer Studies, Geschlechter reflektierende Pädagogik, Theorien der Sozialen Arbeit und Beratung.

___ **Anna Pritz** absolvierte das Lehramtsstudium Bildnerische Erziehung und Anglistik / Amerikanistik und unterrichtete in den USA, Österreich und Australien. Sie arbeitet am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien sowie an einem Wiener Gymnasium. Ihr Schwerpunkt in Praxis, Theorie und Forschung ist die bildungswissenschaftliche und pädagogische Ausbildung in den künstlerischen Unterrichtsfächern. Aktuell leitet sie das Projekt *Die Akademie geht in die Schule. Gleichere Chancen durch interkulturelle Bildung*. Sie ist Herausgeberin (gem. mit Eva Egermann) zweier Bände der vorliegenden Reihe: *school works* und *class works*. In *Facing the Differences* hat sie im *Research Studio pädagogisch reflexives Interview* mitgearbeitet.

___ **Anna Schähle** absolvierte an der Akademie der bildenden Künste Wien das Lehramtsstudium für Kunst und Kommunikation sowie Kontextuelle Gestaltung. In ihrer Diplomarbeit entwickelte sie ein Konzept für ein Modul zur professionellen Begleitung des Berufseinstiegs von Lehrer_innen mit universitärem Lehramtsstudium. Anschließend unterrichtete sie Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten in Wien. Zurzeit arbeitet sie als Elementarpädagogin und Lehrerin der gestalterischen Unterrichtsfächer an der BAKIP Feldkirch. In *Facing the Differences* war sie studentische Mitarbeiterin im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*.

___ **Marianne Sorge-Grace** hat am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien studiert und 2013 mit einer Diplomarbeit zum Umgang mit Hierarchien in pädagogischen Beziehungen im Kontext kunst- und kulturvermittlerischer Praxis abgeschlossen. Sie arbeitet als freischaffende Grafikerin in Australien und Österreich sowie als Lehrende am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz. In *Facing the Differences* war sie studentische Mitarbeiterin im *Research Studio Sich Verzeichnen* und für Grafik und Layout während der Projektphase 2010 – 2012 zuständig.

___ **Marion Thuswald** ist Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin und arbeitet als Universitätsassistentin am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien. Ihr Schwerpunkt in Forschung und Lehre sind Differenz und pädagogische Professionalisierung, sexuelle Bildung, Betteln und öffentlicher Raum sowie partizipative Forschung. 2010 erschien in der vorliegenden Reihe der von ihr herausgegebene Band *urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum*. Im Projekt *Facing the Differences* leitete sie gemeinsam mit Rosemarie Ortner das *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*.

___ **Cornelia Zobl** lebt und arbeitet in Wien und Graz als Künstlerin, Kunstvermittlerin und Universitätslehrende. Sie studierte an der Akademie der bildenden Künste Wien und forscht nun innerhalb eines dreijährigen Dissertationsstipendiums am Institut für Pädagogische Professionalisierung der Universität Graz zum Thema *Das relational lernende Subjekt- Eine Annäherung zwischen differenztheoretischem Pluralismus und biologisch-anthropologischer Singularität*. Im Projekt *Facing the Differences* war sie studentische Mitarbeiterin im *Research Studio pädagogisch reflexives Interview*.