

Mit Kolleg_innen zusammenarbeiten

Hierarchien in pädagogischer Zusammenarbeit

Die Arbeit mit dem Material aus *Facing the Differences* führte unsere Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln im Rahmen von Institutionen unweigerlich zu einer Beschäftigung mit der Thematik der kollegialen Zusammenarbeit. Dieses Thema ist aktuell bildungspolitisch von Bedeutung, denn durch die Einführung neuer Funktionen und Ausbildungswege im Zuge aktueller Reformen verändern sich Hierarchien von Verantwortung und Aufgaben in pädagogischen Institutionen. So auch zum Beispiel durch die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS), wo vermehrt Teamteaching oder Arbeit in Lehrer_innenteams gefordert wird. Kollegiale Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe steht vor neuen Herausforderungen. [__1\)](#)

Die unter dem Titel *Mit Kolleg_innen zusammenarbeiten* gesammelten Auszüge aus dem Forschungsmaterial von *Facing the Differences* entstammen verschiedenen pädagogischen Praxiskontexten, dennoch lassen sie sich auf einen gemeinsamen Bezugspunkt fokussieren: Kollegiale Zusammenarbeit findet zumeist in Hierarchien statt. [__2\)](#)

[__1\)](#) Kollegiale Zusammenarbeit ist ein bildungspolitisch hoch aktuelles Thema. Durch die erstmals vor dem Hintergrund der *PädagogInnenbildung NEU* diskutierten, funktionsbezogenen Zusatzqualifikationen werden neue Hierarchisierungen, aber auch neue Formen der Zusammenarbeit in Schulen und Kindergärten thematisiert. Solche Entwicklungen werden aber nicht nur top-down befördert, gefordert werden neue Konzepte kollegialer Zusammenarbeit auch »von unten«. Siehe hierzu den Beitrag von Tobias Dörler und Julia Hay, in dem die beiden Berufseinsteiger_innen einen regelmäßigen Austausch von Lehrer_innen in einem Team pädagogisch, psychologisch und sozialarbeiterisch Tätiger, der institutionell verankert ist, fordern. (Vgl. Dörler / Hay 2011)

[__2\)](#) Das Thema *Kollegiale Zusammenarbeit* wird zurzeit insbesondere für Professionalisierungsstrategien des Lehrer_innenberufs viel diskutiert. Allerdings wird der für uns zentrale Aspekt von Hierarchie dabei ausgespart. Zum Beispiel arbeitete die Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) *Kollegialität und Kooperation* als eine von den *fünf Domänen der LehrerInnenprofessionalität* und somit als wesentlichen

Bestandteil professionellen Handelns heraus. (Vgl. EPIK Homepage sowie Paseka / Schratz / Schritteser 2011) Allerdings wird in deren Überlegungen und Forderungen dazu von der Tatsache abgesehen, dass Kollegialität, Zusammenarbeit und der geforderte kollegiale Dialog in Schulen immer in hierarchischen Strukturen stattfindet, was kollegiale Beziehungen wesentlich rahmt.

Auch der Artikel zum Thema im Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (Terhart et al. 2011) geht auf die Herausforderung, kooperative Beziehungen unter hierarchischen Beziehung zu gestalten, nicht ein. (Vgl. Fussangel / Grässl 2011) Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass dieser Aspekt sowohl von angehenden als auch erfahrenen Pädagog_innen deutlich wahrgenommen wird und daher für eine produktive Gestaltung von Räumen kollegialer Zusammenarbeit unbedingt zu bedenken ist. Es erscheint uns als lohnend, ausgehend von unseren Ergebnissen, ein Nachdenken über Möglichkeiten kollegialer Kooperationsformen und -kontexte im Bewusstsein von hierarchischen Verhältnissen (und diese reflektierend und bearbeitend) zu etablieren. In diesem Text werden einige Aspekte dargestellt, die dabei bedacht werden können.

Drei unterschiedliche Arten von Hierarchien konnten wir im Material herausarbeiten:

- I.) Hierarchien aufgrund von Unterschieden in den Ausbildungen.
 - II.) Hierarchien aufgrund von formalen Funktionen in pädagogischen Institutionen.
 - III.) Hierarchie in der Bewertung von individuellem Handeln und Arbeiten im Team.
- Im Folgenden stellen wir diese Materialanalysen vor.

I. Hierarchien aufgrund von Unterschieden in den Ausbildungen

Ausbildungsdifferenzen können Hierarchien zwischen pädagogisch Tätigen, aber auch zwischen Institutionen mit sich bringen. Im Rahmen einer Exkursion des *Research Studios Sich Verzeichnen* in eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik erfährt die Forschungsgruppe, dass Betreuer_innen einer solchen Institution eine dreimonatige Ausbildung absolvieren müssen. Ein BAKIP-Schüler thematisiert die unterschiedliche Länge der Ausbildungen in seiner Karte (vgl. SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 3) und kommt in der anschließenden Besprechung der Karte zu der Überzeugung, dass damit den angesprochenen / thematisierten Institutionen verschiedene Wertigkeiten zugeschrieben werden können. Darüber hinaus stellt er aufgrund der – im Vergleich zu seiner eigenen fünfjährigen Ausbildung – kurzen Ausbildungsdauer des Leiters der Kindergruppe die Frage nach dessen pädagogischer Professionalität.

Was in der nachträglichen Betrachtung auffällt, ist, dass während quantitative und formale Unterschiede (Ausbildungsdauer, institutioneller Status) verhandelt werden, qualitative Fragen in den Hintergrund treten. Es wird z.B. nicht thematisiert, inwieweit sich die unterschiedlich langen Ausbildungen inhaltlich unterscheiden (de facto inkludiert die Ausbildung an der BAKIP die gesamte Vorbereitung für den Maturaabschluss inklusive aller Fächer, die keinen direkten kindergartenpädagogischen Bezug aufweisen). Dasselbe gilt für den institutionellen Status (Praktikant_in, Pädagog_in, Helfer_in etc.), dessen bloße Nennung eher verschleiert als erhellt, welche spezifischen Fähigkeiten und welches Wissen sich hinter diesen Labels verbergen.

Auch in der folgenden Karte eine_r Studierenden ist das Thema der Verknüpfung von unterschiedlicher Ausbildungsdauer und Professionalisierung verzeichnet:

x Kurs für Gruppenleiter_innen
3 Monate

Professionalisierung? :

Ausbildung zur Kindergartenpädagogin
3 Jahre

x, Souveränität?
Kompetenz?
Konzept?

SV Karte: Exkursion in eine Nicht-Regelschule und eine Kindergruppe mit integrativer Sprachpädagogik, Karte 10, Ausschnitt

II. Hierarchien aufgrund von formalen Funktionen in pädagogischen Institutionen

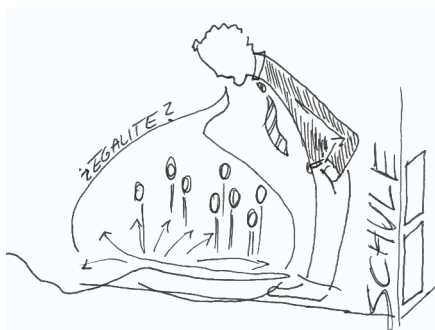
Unterschiede in der Ausbildung wirken sich auch auf die Möglichkeit der Ausübung von unterschiedlichen Funktionen in der hierarchischen Struktur des Berufsfeldes bzw. einzelner pädagogischer Institutionen aus. Die unreflektierte Übernahme der mit Funktionen einhergehenden Hierarchien festigt kollegiale Differenzen und reproduziert strukturelle Hierarchien mitunter auf problematische Weise.

Bei einer Exkursion zu einem Kindergarten in einer ländlichen Stadtgemeinde nahe Wien spricht die Gruppe des *Research Studio Sich Verzeichnen* mit der dortigen Kindergartenpädagogin. Eine Teilnehmerin verzeichnet in ihrer Karte, dass diese aufgrund ihrer Funktion davon ausgeht, alleine über das Programm zu entscheiden und sich die Hierarchie selbstverständlich in der Arbeitsaufteilung niederschlägt. »Sicher mache ich das Programm, ich mache die Planung. Ich bin die Pädagogin.« Diese Aussage legt nahe, dass sie das Programm ohne Absprache mit der Helferin gestaltet.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, Ausschnitt

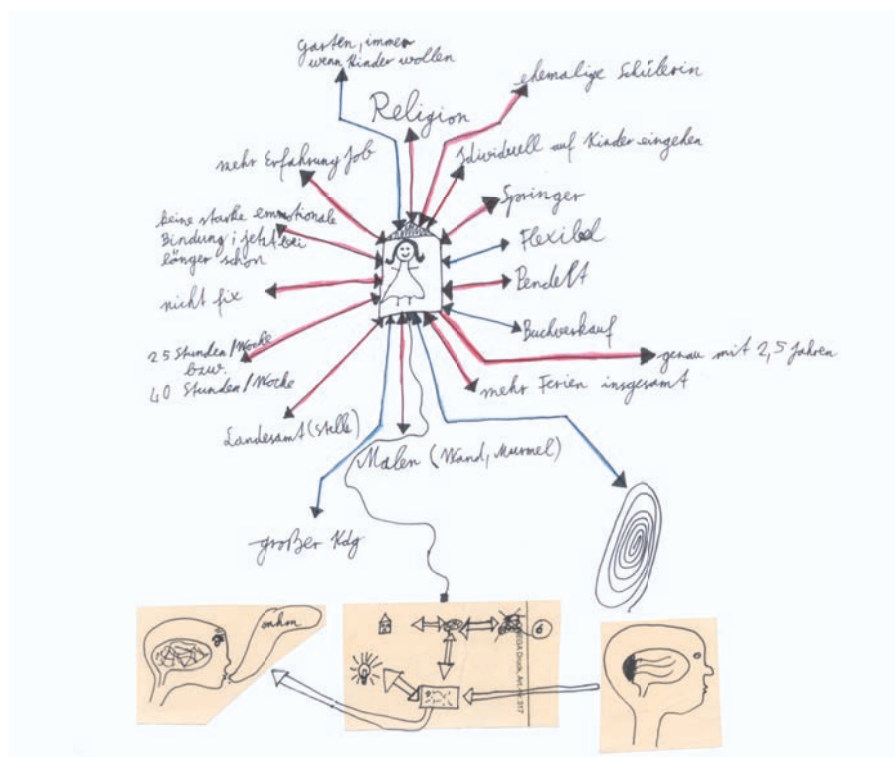
Im Zuge der gleichen Exkursion besuchten die Teilnehmer_innen des *Research Studios Sich Verzeichnen* ein Bundesrealgymnasium. Nach dem Gespräch mit dem Direktor verzeichnet eine Teilnehmerin auf ihrer Karte, dass sich der Direktor in inhaltlichen Fragen, seine Leitungsaufgaben betreffend, mit Kolleg_innen auf gleicher hierarchischer Ebene austauscht. Ein Austausch über Hierarchieebenen hinweg wird nicht erwähnt. (Vgl. SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 8). Ebenso wird seine Aussage verzeichnet, dass er als Mann Karriere als Direktor gemacht habe und nicht seine beiden Schwestern, die ebenso im Lehrberuf tätig sind. Dies entspricht einem professionellen Selbstverständnis, das gesellschaftliche Normen reproduziert. Er thematisiert zwar, dass zu wenige Männer den Lehrberuf ergreifen, aber für ihn scheint aus diesem Umstand heraus auch selbstverständlich, dass er als Mann die Position des Schulleiters innehat.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 8, Ausschnitt

Die sowohl bei der Kindergartenpädagogin wie auch beim Direktor beobachtete unhinterfragte Akzeptanz von etablierten Strukturen wird gestützt durch vertikale institutionelle Positionierung und daraus resultierender Handlungsmacht der hierarchisch Übergeordneten. Durch institutionelle Funktionen werden hierarchische Differenzierungen etabliert und Strukturen verfestigt. Pädagogisch Tätige können ihr Selbstverständnis aus einer fixen Verortung der Funktion und ihrer Person in der Struktur beziehen.

Das folgende Beispiel spricht eine weitere Art hierarchischer institutioneller Anordnungen an – hier für den Kindergarten – die kollegiale Zusammenarbeit von vornherein erschweren: Ein BAKIP-Schüler verzeichnet in seiner Karte (die auf einem Gespräch mit einer Kindergartenpädagogin beruht, die über ihren beruflichen Werdegang berichtet) die Arbeitssituation einer Springerin, eine Funktion die manchmal in den ersten Jahren nach Abschluss der BAKIP angenommen werden muss, bevor eine Stelle an nur einem Kindergarten ausgeübt werden kann. Der Mangel an emotionaler Bindung, die Flexibilität, das Pendeln, die flexiblen Arbeitszeiten fallen ihm bei den Erzählungen der Springerin besonders auf und sind Faktoren, die eine kollegiale Zusammenarbeit erschweren, wenn nicht sogar verunmöglichen. Auch wenn Springer_innen aufgrund ihrer Jobbeschreibung viele verschiedene Institutionen kennenlernen können, sind sie mit der Situation konfrontiert, dass aufgrund ihrer kurzen Verweildauer an einer Kindergarteninstitution ihnen als Springer_innen wenig Mitgestaltungsmöglichkeit eingeräumt wird, sie nicht den Status eines_r ›vollwertigen‹ Kolleg_in zuerkannt bekommen und somit nicht gleichwertig ins Kollegium integriert werden.



SV Karte: Exkursion zu einem BRG und einem Kindergarten nahe Wien, Karte 3

Die Integration ins Kollegium und die Anerkennung von Kolleg_innen als ›professionell‹ ist eine bedeutsame Quelle für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis, wie sich am folgenden Beispiel, wo diese Anerkennung fehlt, zeigt. Hier hat eine Lehrerin eine Funktion übernommen, die in mehrfacher Hinsicht prekär ist, wobei informelle Hierarchien ebenso eine Rolle spielen. Eine Lehrerin, die im Halbjahr eine Klasse in Werken



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als
Edukand_in und als Edukator_in, Karte 2 S. 2, Ausschnitt

übernimmt, obwohl sie selbst keine Ausbildung in diesem Fach absolviert hat, äußert ihre Überforderung und den Druck, den sie verspürt, in einer Karte. Präsent sind die Gedanken über die Reaktionen der Schüler_innen, der Eltern aber auch der Kolleg_innen. Eine Notiz »wie kann ich das bei den Kolleg_innen vertreten« verweist auf die Bedenken, die sie gegenüber dem Lehrer_innenkollegium hat, eine Funktion »unberechtigterweise« auszuführen mit dem gleichzeitigen Wunsch in dieser Funktion akzeptiert zu werden. Inwiefern sie offen über ihre Situation mit den Kolleg_innen sprechen kann und ob diese sie unterstützen, wird in der Karte nicht dargestellt.

Hierarchien, die sich aufgrund von Funktionen ergeben, sind in pädagogischen Berufen in Kindergärten sowie in Schulen scheinbar selbstverständlich und auch im Selbstverständnis der pädagogisch Tätigen fest verankert. Kollegiale Zusammenarbeit benötigt aber einen reflektierten Umgang und fordert bisweilen eine Lösung vom Festhalten an der Wertigkeit von Funktionen sowie eine Änderung der Rahmenbedingungen, die eine Zusammenarbeit unter Kolleg_innen in pädagogischen Berufen erschweren. Dies wird notwendig sein, sollen Potentiale der pädagogisch Handelnden genutzt und neue Lehr- und Lernformen koordiniert und umgesetzt werden.

III. Hierarchie in der Bewertung von individuellem Handeln und Arbeiten im Team

Die im Folgenden beschriebene Art von Hierarchie, die für kollegiale Zusammenarbeit wichtig ist, bezieht sich auf ein dominierendes Verständnis pädagogischer Professionalität, das pädagogisch-professionelles Handeln als individuelles Handeln begreift.

Dahinter verbirgt sich eine Figur des souveränen, professionellen Subjekts, das über die Situation und sich selber bzw. das eigene Handeln vollständig verfügt. Unser Material zeigt, dass diese Vorstellung in vielen Situationen und sowohl für angehende wie für erfahrene Pädagog_innen immer wieder als Norm geteilt wird. Zugleich zeigt es aber auch, dass sich im Selbstverständnis Brüche auftun und dieses Ideal eigentlich nicht zu erreichen ist. Insbesondere steht es aber auch kollegialer Zusammenarbeit im Team entgegen. Die Notwendigkeit gelingender Kooperation ergibt sich viel eher aus der Einsicht in eigene Nicht-Souveränität und nicht durch das Nebeneinander von souveränen Einzelkämpfer_innen.

Die Meinung, in pädagogischen Situationen auf sich allein gestellt handeln und für die Situation die alleinige Verantwortung tragen zu müssen, scheint weit verbreitet und selbstverständlich zu sein. Auch die folgende Karte verweist darauf:



SV Karte mit zwei Seiten: pädagogische Situation als Edukand_in und als Edukator_in, Karte 4 S. 2, Ausschnitt)

Für die Teilnehmer_innen des Forschungsprojekts sind das gemeinsame pädagogische Handeln sowie das Arbeiten im Team nicht nur unüblich, sondern es wird offenbar auch durch die Systematik und die Strukturen von pädagogischen Institutionen erschwert. [__3\)](#) Dieses professionelle Selbstverständnis bildet sich beinahe ungebrochen im Material ab, es gibt viele Beispiele im Material, in denen Handeln im Team trotz der Anwesenheit von Kolleg_innen praktisch nicht vorkommt, kaum Kommunikation darüber stattfindet und auch keine Aushandlungsprozesse in Bezug auf Zusammenarbeit sichtbar sind.

Zunächst zeigt sich das deutlich in den Erinnerungsgeschichten. Die meisten der bearbeiteten Geschichten verweisen auf den Anspruch, gegenüber Kindergartenkindern / Schüler_innen, selbst als Praktikant_in, alleine handlungsfähig und dabei erfolgreich sein zu müssen.

In der Erinnerungsgeschichte *Das Schweigen der Kinder* ist die Praktikantin scheinbar selbstverständlich allein mit ihrem Handeln bzw. Nicht-Handeln, obwohl sie darüber froh ist, dass noch eine zweite Praktikantin anwesend ist. Diese Kollegin kommt in der Geschichte aber nur am Rande vor und wird nicht relevant für das Handeln der Hauptfigur.

[__3\)](#) Die Notwendigkeit institutionelle Orte des kollegialen Austauschs bereitzustellen, lässt sich auch aus einem im Hinblick auf Organisationsentwicklung brachliegenden Potenzial begründen: Interessanterweise sind es gerade die Institutionen, die angesichts gesellschaftlicher Transformationen hier ein Wissen, nämlich informelles Wissen, nicht zu nutzen scheinen. Insbesondere der Lehrberuf wie auch andere Vermittlungsberufe sind angesichts des Wandels in Sachen Organisationsentwicklung, der einen Professionalisierungsschub mit sich bringt, von einem Bedarf an Fort- und Weiterbildung gekennzeichnet. Dieser Bedarf kann von der Arbeitgeber_innenseite – allein aus finanziellen Gründen – nicht gedeckt werden. Umso mehr gewinnen Formen der Peer-to-Peer-Professionalisierung an Bedeutung. Während *communities of practice* in der global determinierten Wirtschaft wichtiger werden und auf der Ebene des Wissenschafts-

managements eine weitere Komponente von Wettbewerbsfähigkeit darstellen, führen sie im Schulkontext zu weitreichenden Folgen, weil diese durch ein verändertes Verständnis der Institution Schule auch die institutionellen Bedingungen selbst verändern, denn es ist die »Crux« von Bildungsprozessen, dass sie sowohl Inhalt aber auch Ziel sind. Das heißt konkret, sich auf ein Konzept wie jenes der *professional communities of practice* einzulassen, bedeutet nicht nur die Art der Wissensvermittlung und -aneignung innerhalb der Institution zu organisieren (internal dimension), sondern auch, dass die Beteiligten diese Kenntnisse auch außerhalb der Institution praktizieren (external dimension) und diese angesichts von Lebenslanges-Lernen-Programmatiken auch im Verlauf ihrer Biographien weiterhin wirksam bleiben (over the lifetime of students). (Vgl. Wenger 2006, siehe auch Wenger 1998 et al. 2002)

In der Erinnerungsgeschichte *Leo* entscheidet eine Praktikantin alleine, ein Kind, das den Ablauf ihres Angebots stört, wegzuschicken. Sie ist auch alleine damit, dass ihr das zugleich leid tut. In *Nachzipf* ist eine Lehrerin allein in der Nachprüfungssituation und alleine mit den eigenen Zweifeln an ihrer institutionellen Rolle. Und in *Das ausgeschlossene Kind* kümmert sich eine Praktikantin alleine um das traurige Kind, das aufgrund seiner Hautfarbe ausgeschlossen wurde und bleibt am Ende alleine mit ihrer Resignation. (Vgl. EA Geschichten *Das Schweigen der Kinder*, *Leo*, *Nachzipf* und *Das ausgeschlossene Kind*)

In einer weiteren Geschichte wird diese Selbstverständlichkeit allerdings gebrochen. Sie erzählt von einer Praktikantin, die bereits zu Beginn weiß, dass sie die Situation nicht allein bewältigen können wird. In der Geschichte *Der Käfig* wird eine Praktikantin beauftragt auf eine Gruppe Burschen aufzupassen, die »wild« im Käfig Ball spielt. Sie fühlt sich von Anfang an der Aufgabe nicht gewachsen und gerät noch dazu in die Situation, einen Streit zwischen diesen Kindern schlichten zu müssen.¹ Dies gelingt ihr nicht und erst nach einiger Zeit bekommt sie Unterstützung von der eigentlich verantwortlichen Pädagogin. Obwohl die Geschichte darauf verweist, dass das Selbstverständnis, alleine handeln zu müssen, von der Praktikantin nicht ungebrochen als Anforderung akzeptiert wird, äußert sie sich gegenüber der sie betreuenden Pädagogin nicht weiter; weder über ihre Empfindung noch über mögliche Handlungsalternativen.

Mit dem Material aus dem *Research Studio pädagogisch reflexives Interview* können diese Ergebnisse ergänzend bestätigt, aber auch differenzierend erweitert werden. In mehreren der insgesamt 16 Interviews konstruieren sich die Erzählenden als alleinige pädagogisch Handelnde. Dies bestätigt die bisher dargelegten Befunde, dass pädagogisch Handelnde – auch wenn sie Praktikant_innen sind – über weite Strecken alleine handeln und sich alleine verantwortlich fühlen (müssen).

Eine BAKIP-Schülerin wurde im Praktikum in der Vorweihnachtszeit von einem kleinen Mädchen mit der Frage konfrontiert, ob es das Christkind gäbe. Die Schülerin erwähnt im Interview mehrmals, dass sie sich rückblickend gewünscht hätte, dass sie in dieser Situation nicht mit dem alleine Kind, sondern zumindest ihre Praktikumskollegin dabei gewesen wäre. Dennoch ist sie nach der heiklen Frage mit dem Mädchen in einen ruhigeren Bereich gegangen, um allein mit ihr über dieses Thema zu reden. (Vgl. PRI Kategorisierung: *Schülerin 5*) Auch hier lässt sich, so wie in den oben beschriebenen Erinnerungsgeschichten, das Selbstverständnis erkennen, dass sie alleine mit der Situation zurechtkommen muss und sich erst im Nachhinein in Form von Reflexionen Unterstützung holen kann.

Mit dem Interview einer Lehrenden können wir zeigen, wie heikel es für das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis ist, die etablierten institutionellen Spielregeln, die alle Kolleg_innen mittragen, zu brechen. Konkret äußert die Lehrende im Interview den Gedanken, künftig konsequenter auf die Einhaltung von Abgabeterminen gegenüber den Studierenden zu achten. Dies steht im Widerspruch zu den institutionellen Gepflogenheiten, da den Studierenden generell sehr viel Handlungsspielraum gewährt wird und insgesamt ein sehr freundschaftlicher, informeller Umgang gepflegt wird. Bei dem Gedanken, klarere Richtlinien und Regeln vorzugeben und Konsequenzen bei Nichteinhaltung zu setzen, sieht sie sich als den »bösen Wauwau«, den sie sich aber ungern »umhängen lassen« würde. Sie wäre in ihrer Vorstellung aus Sicht der Studierenden die einzige »strenge« Lehrende am Institut. (Vgl. PRI Kategorisierung: *IKL-Lehrende 1*) Die Selbstverständlichkeit des alleinigen Handelns wird daran ersichtlich, dass ihr im Interview eine Thematisierung des Problems in ihrem Kolleg_innenkreis nicht in den Sinn kommt.

¹I Zum Aspekt des Streitschlichtens und den damit einhergehenden Widersprüchen siehe auch den Text *Selbst-Fremd-Ansprüche. Mit widersprüchlichen Ansprüchen umgehen* von Tobias Dörler und Anna Pritz (<http://www.facingthedifferences.at>).

In einigen Interviews aber wurden doch Interaktionen mit Kolleg_innen bzw. mit Vorgesetzten oder Praxisbegleiter_innen thematisiert. Ein BAKIP-Schüler erwähnt im Interview beispielsweise, dass er eine für ihn irritierende, immer wiederkehrende Situation mit einem Kind der Kindergartengruppe seiner Praxisstätte mit der gruppenleitenden Pädagogin besprochen und reflektiert hat und seine Sichtweise darlegen konnte (vgl. PRI Kategorisierung: *Schüler 2*). Er will bei dem durch einen längeren Krankenhausaufenthalt verängstigten Mädchen nichts falsch machen, weiß aber auch nicht, wie man richtig mit ihr und ihren Eltern umgehen könnte und bespricht dies mit der Pädagogin. Er ist sich dessen bewusst, dass er als Praktikant im Prinzip relativ wenig Handlungsspielraum hat. Er würde sich mehr kollegialen Austausch und Elterngespräche wünschen, um gemeinsam zu überlegen, wie man mit der Situation künftig umgehen sollte.

In mehreren anderen in Interviews geschilderten Situationen (an Schulen und Kindergärten), nehmen die praxisanleitenden Pädagog_innen gegenüber den Praktikant_innen, die schwierige pädagogische Situationen erlebten, eine stützende und entlastende Rolle ein. So wird beispielsweise einer angehenden Pädagogin versichert, dass es immer mal passieren kann, dass sich ein Kind bzw. ein_e Schüler_in verletzt, was die angehenden Pädagog_innen, die von starken Schuldgefühlen geplagt wurden und sich für den Unfall verantwortlich fühlten, als sehr entlastend erlebten (vgl. PRI Kategorisierung: *Schülerin 1* und *Studentin 1*). Auch der Hinweis, dass sie aufgrund ihrer Ausbildungssituation nicht die volle, alleinige Verantwortung zu tragen hatten, erleichterte sie. Die institutionelle Hierarchie ermöglicht es, die Verantwortung, die man als pädagogisch handelnde Person trägt, zu erfahren und in diese verantwortungsvollen Aufgabengebiete hineinzuwachsen, ohne bereits die volle Verantwortung zu tragen. In diesem Fall wirkt die Hierarchie positiv.

Die Erinnerungsgeschichte *Sonnencreme* handelt davon, dass diese kollegiale Zusammenarbeit in der Hierarchie zwischen Praktikantin und anleitender Pädagogin nicht gelungen ist. Den Kindern gegenüber alleine zu Handeln gelingt innerhalb des vorbereiteten Angebots gut und wird auch als positiv erlebt. Jedoch kommt es im Anschluss zu einem Bruch in der Wahrnehmung individueller Handlungsfähigkeit durch die Zusammenarbeit mit der hierarchisch höher stehenden Pädagogin, die der Praktikantin Anweisungen gibt: Sie bestimmt darüber, wie der Ablauf aussieht und ändert diesen immer wieder kurzfristig. Der Kindergartenpädagogin fällt ein, dass sie vor dem Mittagessen im Garten noch schnell etwas kopieren muss und dass die Kinder, bevor sie in den Garten gehen können, noch mit Sonnencreme eingeschmiert werden müssen. Die Praktikantin weigert sich anfangs diese Notwendigkeit auszuführen, weil sie sich vor dem Eincremen ekelt, kommt aber schließlich nicht umhin, sich in den von der Pädagogin vorgegeben Ablauf einzufügen (vgl. EA Geschichte: *Sonnencreme*). Kommunikation findet in diesem Beispiel zwar statt, ist aber nicht auf gemeinsames Handeln ausgerichtet, bietet keinen Platz für Aushandeln und erzeugt Widerwillen bei der Praktikantin und Unverständnis auf Seiten der Pädagogin.

Die Arbeit im Forschungsprojekt *Facing the Differences* stellte zu den dominierenden Erzählungen über Alleine-Handeln eine kontrastierende Erfahrung in der Zusammenarbeit von professionellen Pädagog_innen dar. Der Kommunikation, dem Aushandeln und Handeln in der Gruppe wurde große Bedeutung beigemessen. Die Beteiligten des *Research Studios Sich Verzeichnen* fertigten zu den Erfahrungen im Forschungsprojekt Karten an. In mehreren wurde die Zusammenarbeit und das Miteinander von Schüler_innen, Studierenden und Lehrenden thematisiert.



... viel Nachdenken
... langes Besprechen

↓

aber es zählt sich aus!
Inputs d. anderen sind
hilfreich u. wichtig.

Conclusio: Kollegiale Zusammenarbeit fördern

II Bei der Exkursion zu einem Kindergarten in einer ländlichen Stadtgemeinde nahe Wien wurde in einer Karte festgehalten, dass die Einführung von Supervision im Kindergarten durch die gemeinsame Forderung dieser im Kollegium möglich war. In diesem Fall wird gezeigt, dass kollegialer Zusammenhalt zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen führen kann.

Das Wissen von Praktikant_innen um den eigenen Mangel an Souveränität und darum eine Situation nicht selbstverständlich alleine bewältigen zu können, aber auch nicht zu müssen, könnte ein wichtiges Element eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses darstellen. ___4) Dieses Wissen ist für Praktikant_innen leichter zugänglich als für Kolleg_innen mit langjähriger Erfahrung. Diesbezüglich könnte man von »Praktikant_innenprofessionalität« sprechen, da Praktikant_innen täglich mit solchen Brüchigkeiten konfrontiert sind und diese Brüche als Chance für Reflexion und Professionalisierung gesehen werden können.^{III} Eine ausgeweitete und vertrauensvolle professionelle Kommunikation zwischen den Beteiligten – insbesondere auf verschiedenen hierarchischen Ebenen innerhalb der Institutionen – und die Möglichkeit zu daraus resultierender Zusammenarbeit, könnten Perspektiven aus der gewonnenen Einsicht bieten, dass ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis Brüche zulassen darf und muss.

___4) Dass pädagogische Handlungen durch zugeschriebene Autonomie aber gleichzeitig durch Unsouveränität gekennzeichnet sind, beschreibt Roland Reichenbach (2001) mit dem Begriff des »dilettantischen Subjekts«: »Eine Erziehungspraxis, die sich ihrer selbst nicht zu sicher ist, und mitunter ganz und gar dilettantisch und schwach erscheinen mag – das ist die Grundlage des demokratischen Selbst [...].

Erziehung handelt von der Zumutung, autonom zu sein, d.h. von zugemuteter Autonomie.« (ebd.: 369) Es gilt also in einem pädagogisch-professionellen Selbstverständnis nicht, diese Unsouveränität zu überwinden, sondern damit umgehen zu können. Der Vorschlag, Brüchigkeiten zu explizieren und im kollegialen Austausch zu thematisieren, könnte eine Möglichkeit sein, um dies zu erreichen.

___III Der Begriff »Praktikant_innenprofessionalität« entstand im *Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit*. Im Vergleich der analysierten Geschichten wurde deutlich, dass neben einem Selbstverständnis als professionelle_r Pädagog_in, auch immer wieder eines als Schüler_in sichtbar wird. Es stellte sich die Frage nach einem Ort dazwischen, an dem es möglich ist, nicht ungebrochen souverän, aber dennoch Pädagog_in zu sein.

Vgl. auch den Beitrag *Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen* von Andrea Hoyer-Neuhold und Lisa Lampl (<http://www.facingthedifferences.at/>).

--- Literatur

- Dörler, Tobias / Hay, Julia (2011): Hort, Kindergarten und Schule – Erziehung und Bildung in öffentlichen Einrichtungen. In: Bundesvertretung der Österreichischen HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum, 148–172.
- Fussangel, Kathrin / Gräsel, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, 667–682.
- Paseka, Angelika / Schratz, Michael / Schritteser, Ilse (2011) (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas.
- Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilitationsschrift eingereicht an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg / Schweiz. Münster: Waxmann.
- Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann.
- Wenger, Etienne (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne / McDermott, Richard Arnold / Snyder, William (2002): Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge. Boston: Harvard Business School.
- Wenger, Etienne (2006): Communities of practice. A brief introduction. Online unter: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm [6 / 2012].

--- Quelle

- Arbeitsgruppe EPIK: <http://epik.schule.at/> [6 / 2012].
- BAKIP Kenyongasse: <http://www.kenyon.at/bakip/> [5 / 2012].
- ExpertInnengruppe: LehrerInnenbildung NEU - Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (Dezember 2009 / März 2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. (Auszüge aus den Berichten Dezember 2009 / März 2010), Online unter: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe.pdf [6 / 2012].