

Art Education Research No. 11/2016

Marion Thuswald

In und zu Differenzen und Widersprüchen forschen: Auf der Suche nach kritischen Ansätzen pädagogischer Professionalisierung

Es gilt als grundlegende Anforderung und zentrales Kennzeichen pädagogischer Professionalität, das eigene pädagogische Handeln und seine Bedingungen zu reflektieren und situative Handlungsentscheidungen pädagogisch argumentieren zu können (vgl. Dewe/Radtke 1991: 155). Diese Anforderung ist ein wichtiges Argument für die akademische Ausbildung von Pädagog_innen: Durch universitäre Bildung werde das nötige Wissen, eine differenzierte Sprache und ein reflexiver Habitus erworben, der für professionelles Deuten und Handeln notwendig sei, so das Argument. Gleichzeitig gibt es auch Kritik an einer staatlich kontrollierten Professionalisierung und Verwissenschaftlichung pädagogischer Tätigkeit: Diese diene auch der Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen, etwa in der gegenwärtigen Ausprägung einer Vermarktlichung pädagogischer Tätigkeitsbereiche oder der Individualisierung von Problemlagen, wie Catrin Heite und Fabian Kessl schreiben (vgl. 2009: 687f.). Die beiden Autor_innen argumentieren, dass universitäre Bildung nicht unbedingt zu einer kritischen Reflexivität führe und nicht per se «gegen individualisierende und moralisierende Erklärungsansätze immunisiere» (ebd.: 687); vor allem dann nicht, wenn ihr eine machtanalytische Perspektive fehle. Ein solche Perspektive fehlt jedoch nicht nur häufig in pädagogischen Ausbildungen, sondern auch – wie Heite und Kessl schreiben – in der Professionalisierungsforschung (vgl. ebd.: 687).

Bei diesem Befund und der Notwendigkeit, machtanalytische Zugänge in der Pädagog_innenbildung und der Professionalisierungsforschung zu etablieren, setzt der folgende Artikel an; ebenso wie das Projekt *Facing the Differences*, auf das er sich bezieht. In einem ersten Schritt werden grundlegende Überlegungen zu einem kritischen Verständnis von Professionalisierung skizziert. Darauf folgend wird in einem zweiten Schritt die Konzeption des Bildungs-Forschungsprojekts *Facing the*

Differences vorgestellt, das sowohl als partizipativ als auch als inter- und transdisziplinär verstanden werden kann. Der dritte Schritt basiert auf einer nachträglichen Reflexion der Forschungspraxis im Projekt. Herausgearbeitet und argumentiert werden zwei im Projekt entwickelte Ansätze, die Potenzial für eine kritische Theorie und Praxis pädagogischer Professionalisierung bergen und anhand derer gleichzeitig die Spannungsfelder aufgezeigt werden können, in denen sich die Akteur_innen dabei bewegen.

KRITISCHE PROFESSIONALISIERUNG?

In einem gesellschaftskritischen Verständnis kann Professionalisierung nicht vorrangig als individuelle Kompetenzsteigerung verstanden werden. Vielmehr muss das Nachdenken über Professionalisierung die drei Ebenen Gesellschaft, Institution und Subjekt einbeziehen (vgl. Seyss-Inquart 2013: 17). Wie Heite und Kessl in dem oben erwähnten Artikel konstatieren, fehlt es in der Professionsforschung jedoch an einer systematischen Befragung der Einbettung pädagogischer Professionen in die post-wohlfahrtsstaatlichen Transformationen, ebenso wie an einer systematischen Reflexion der Machtanteile individueller professioneller Akteur_innen im pädagogischen Handlungsvollzug (vgl. ebd.: 687). Genau damit scheinen mir zwei zentrale Aufgaben *kritischer Professionalisierung* benannt zu sein: Ich plädiere zum einen für die Befragung der Verwobenheit von pädagogischer Profession und gesellschaftlichen Verhältnissen und zum anderen für die Reflexion der situativen Involviertheit von pädagogisch Tätigen in Machtverhältnisse. Mit Paul Mecheril halte ich noch eine dritte Aufgabe für zentral, nämlich die Etablierung einer Reflexivität, die nicht primär das individuelle Handeln von Pädagog_innen ins



Abb. 1: Research Studio

Zentrum der Reflexion rückt, sondern das pädagogische, kulturelle und alltagsweltliche Wissen, das pädagogisches Handeln und Deuten prägt. Mecheril weist darauf hin, dass diese Reflexivität den Pädagog_innen nicht individuell aufgebürdet werden solle, sondern dass es dafür institutionelle Strukturen und eine kollektive Praxis brauche (vgl. Mecheril 2010: 191).

Richtungsweisend für eine gesellschaftskritische Theorie und Praxis von Professionalisierung könnte neben diesen drei Aufgaben vielleicht zweierlei sein: Zum ersten halte ich es für notwendig, das Spannungsverhältnis zwischen kritischer Theorie und (emanzipatorisch orientierter) pädagogischer Praxis mit ihren je spezifischen Logiken und Verantwortlichkeiten aufrecht zu erhalten. Und zum zweiten meine ich, dass sowohl für die theoretische Reflexion von Professionalisierung wie auch für professionelles pädagogisches Handeln die Orientierung an Demokratisierung richtungsweisend sein kann. Auch wenn an dieser Stelle offen bleiben muss, was Demokratisierung situativ bedeuten kann: Gemeint ist die Orientierung an Demokratisierung sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch innerhalb der pädagogischen Profession (etwa zwischen verschiedenen Berufsgruppen oder innerhalb von Teams). Nicht zuletzt ist damit aber auch eine Orientierung an Demokratisierung im Verhältnis zwischen pädagogisch Tätigen und ihren Adressat_innen gemeint – ohne dabei die konstitutive Asymmetrie pädagogischer Beziehungen zu negieren.

ZUR KONZEPTION DES PROJEKTS *FACING THE DIFFERENCES*

Das zweijährige Projekt *Facing the Differences*, geleitet von Univ. Prof. Agnieszka Czejkowska, näherte sich der Frage nach einem kritischen Zugang zu Professionalisierung mit und in einem Forschungssetting, das als inter- und transdisziplinär sowie als partizipativ verstanden werden kann.¹ Vom Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik an der *Akademie der bildenden Künste Wien* eingereicht, stand in *Facing the Differences* folgende Forschungsfrage im Zentrum: Welche Bedeutung haben Widersprüche und Differenzen in Subjekten und Gesellschaft für die Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses? Ausgehend von dieser

¹ Da das Projekt über das Förderprogramm *Sparkling Science* finanziert wurde, steht es im Kontext partizipativer Forschung: ein Begriff, der im Projekt allerdings selbst kaum verwendet wurde, in der Darstellung nach außen aber von – durchaus ambivalenter – Bedeutung war und ist (vgl. dazu Czejkowska 2012). Mit partizipativ soll an dieser Stelle in pragmatischer Weise ein Forschungsprozess benannt werden, in dem Personen als aktive Forscher_innen involviert sind, die keine akademische Bildung und keine Forschungserfahrung haben – in unserem Fall Schüler_innen der Kindergartenpädagogik. Mit interdisziplinär ist die Zusammenarbeit zwischen Forscher_innen unterschiedlicher Disziplinen angesprochen (Bildungswissenschaft, Kunst, Soziologie), während transdisziplinär die Kooperation zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, konkret von Wissenschaftler_innen, Künstler_innen und Lehrer_innen meint.

Frage arbeiteten wir in einem hierarchieübergreifend zusammengesetzten Team angehender und erfahrener Pädagog_innen. Das heißt, es forschten Schüler_innen der Kindergartenpädagogik,² einige ihrer Lehrer_innen, Studierende des künstlerischen Lehramts sowie einige Uni-Lehrende in drei heterogen zusammengesetzten Research Studios. Diese parallel arbeitenden Studios widmeten sich der Forschungsfrage mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen, die jedoch zwei zentrale Charakteristika gemeinsam haben: Zum einen sind alle drei sowohl als Bildungs- als auch als Forschungsmethoden konzipiert, d.h. sie verfolgen explizit einen Forschungs- wie auch einen Bildungsanspruch. Zum zweiten wird das Forschungsmaterial in allen drei Methoden aus den Erfahrungen aller Beteiligten generiert. Es gibt also keine Trennung in Forschungssubjekte und -objekte. In *Facing the Differences* brachten also alle Beteiligten pädagogische Situationen, die sie selbst erlebt hatten – je nach Methode – in Form von kognitiven Karten, Geschichten oder Interviews zu Papier.³ Ein Teil des so generierten Forschungsmaterials wurde dann einer gemeinsamen Analyse unterzogen. Die Methoden, mit denen die Forschenden in den drei Research Studios arbeiteten, waren das *pädagogisch-reflexive Interview* (vgl. Christof 2009; Hoyer-Neuhold/Messner 2012), die *Kollektive Erinnerungsarbeit* (vgl. Haug 1999; Ortner/Thuswald 2012) und die Methode des *Sich Verzeichnen*, einem kartierähnlichen künstlerischen Verfahren (vgl. Muhr 2012, 2014). Das Projekt *Facing the Differences* zielte dabei zum einen darauf ab, die gewählten Methoden auf ihre praktische Eignung für partizipatives Forschen und für die Reflexion pädagogischer Praxis zu erproben. Zum anderen war es darauf ausgerichtet, aus dem Forschungsmaterial Wissen über pädagogische Differenzierungspraxen und deren Verhältnis zu professionellen Selbstverständnissen zu generieren.⁴

Im Folgenden sollen zwei Ansätze des Projekts im Hinblick auf ihr Potenzial für kritische Professionalisierung reflektiert werden: Zum ersten stelle ich den subjektkritischen Zugang des Projekts und eine methodische

Umsetzung dazu vor und zum zweiten reflektiere ich einen pädagogisch relevanten Aspekt dieses partizipativen Projekts, und zwar die Frage, wie die Beteiligten im Projekt adressiert wurden und welche Effekte dies mit sich brachte. Die vorgestellten Überlegungen sind aus der Perspektive einer bildungswissenschaftlichen Mitarbeiterin im Projekt geschrieben und beziehen sich vor allem auf das Research Studio *Kollektive Erinnerungsarbeit*, das ich gemeinsam mit Rosemarie Ortner geleitet habe.

SUBJEKTKRITIK UND PÄDAGOGISCH-PROFESSIONELLES SELBSTVERSTÄNDNIS

Subjektkritik wird im Diskurs zu pädagogischer Professionalisierung – im Unterschied zum bildungstheoretischen Diskurs (vgl. Reichenbach, Heinrichs, Sattler, Ricken u.a.) – bislang noch kaum aufgegriffen. Es scheint schwierig, pädagogische Professionalität und Subjektkritik zusammenzudenken (vgl. Kessl 2008: 251) und demzufolge das Subjekt *Pädagog_in* nicht als ein kohärentes und souveränes zu denken bzw. als solches anzustreben. Dies mag daran liegen, dass pädagogisches Handeln von vielfältigen, oft widersprüchlichen Anforderungen und einem hohen Grad an Ungewissheit geprägt ist und dass es für die Bewältigung dessen ein starkes autonomes Subjekt zu brauchen scheint (vgl. Ortner/Thuswald: 360f.). Gerade bei Berufsanfänger_innen, aber auch bei erfahrenen Pädagog_innen gibt es ein starkes Bedürfnis danach, individuelle Handlungssicherheit zu gewinnen und zu erhalten, während kritische und dekonstruktive Ansätze auf Infragestellung und Irritation setzen. Arbeitsbedingungen mit wenig Raum für kollegiale Reflexion sowie fehlende gesellschaftliche Anerkennung tun ihr übriges, souveräne Subjektivität von Pädagog_innen zu fordern und de-zentrierende Momente als störend oder fehlerhaft auszublenden.

Das Projekt *Facing the Differences* ging von der Annahme aus, dass ein mit sich selbst identisches und sich selbst gänzlich einsichtiges (Pädagog_innen-)Subjekt zum einen nicht möglich ist und dass die Vorstellung von kohärenter souveräner Subjektivität zum anderen auch problematisch ist. Sie führt zur Ausblendung von Differentem und Widersprüchlichem im Subjekt und zu sozialen Ausschließungsprozessen jenen gegenüber, denen eine autonome Subjektivität gar nicht zugestanden wird. Die Anerkennung von Differenzen und Widersprüchen im Selbst ist nach Roland Reichenbach die Voraussetzung für einen demokratischen – oder besser gesagt demokratisierenden – Umgang mit Differenzen und Widersprüchen im Gegenüber und in pädagogischen Situationen (vgl. Reichenbach 2001).

Wie lassen sich solche subjektkritischen Ansätze in eine forschende Praxis zu pädagogisch-professionellem Selbstverständnis einarbeiten? Im Research Studio *Kollektive Erinnerungsarbeit* schrieben alle Beteiligten eine erlebte pädagogische Situation in Form einer Geschichte

² Die Kindergarten- bzw. Elementarpädagog_innen-Ausbildung ist in Österreich unter anderem auf der Sekundarstufe II angesiedelt, d.h. fünfjährig zwischen der 9. und 14. Schulstufe. Sie schließt sowohl mit der Matura/ dem Abitur wie mit der Berufsberechtigung ab.

³ *Facing the Differences* ging von der Annahme aus, dass Methoden, die eigene Erfahrung zum Ausgangspunkt nehmen, sich für die Verbindung von Bildungs- und Forschungsprozessen besonders eignen.

⁴ Anders als Projekte, in denen Lehrer_innen ihren eigenen Unterricht beforschen, war *Facing the Differences* nicht auf Unterrichtsforschung und -entwicklung ausgerichtet, sondern auf das pädagogisch-professionelle Selbstverständnis und Handeln in einem umfassenderen Sinn: Neben Unterricht bzw. der direkten Interaktionen mit den Kindern rückten damit Bereiche des pädagogischen Handelns in den Fokus, die für Berufsanfänger_innen von großer Bedeutung und oft auch Herausforderung sind, aber oft wenig Beachtung bekommen. Dazu zählt etwa die Kommunikation mit Vorgesetzten und Praxisbetreuer_innen, die Kooperation mit Kolleg_innen, die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen oder die Reflexion der eigenen Arbeit im Team.

auf.⁵ Einige dieser Geschichten wurden dann anhand eines Leitfadens kollektiv analysiert.⁶ Dabei gingen wir von der Annahme aus, dass die Pädagog_innen und Forscher_innen sich beim Schreiben der Geschichten sprachlicher Formen aus dem pädagogischen Diskurs bedienen und dabei auch die Tendenz haben, sich selbst als ein kohärentes Subjekt zu erzählen. Die Methode der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* macht sich den Umstand zunutze, dass zur sprachlichen Konstruktion von Subjekten explizit wie implizit Differenzkategorien verwendet werden. Die Differenzsetzungen, die erzählt werden, sind dabei nicht beliebig oder individuell, sondern verweisen auf machtvolle Differenzfiguren, die in pädagogischen Diskursen, aber auch in medialen oder Alltagsdiskursen zur Verfügung stehen. Gleichzeitig ist aber damit zu rechnen, dass sich in den notierten Erfahrungen Spuren von oder Verweise auf *etwas* zeigt, das nicht in der Erzählung eines kohärenten Subjekts und den zentral gesetzten Differenzkategorie aufgeht (vgl. Ortner/Thuswald 2012; Haug 1999: 223). Genau diese Spuren, Hinweise auf Ambivalenzen und Brüche, galt es in der Analyse der Texte zu entdecken. Wo etwa ‚bricht‘ die Subjektkonstruktion einer Geschichte, die von einer übermächtigen, aber inkompetenten Pädagogin und einer ohnmächtigen, aber reflektierten Praktikantin erzählt? Wo etwa zeigen sich – auf den ersten Blick vielleicht nicht augenscheinliche – Momente, in denen die als ohnmächtig beschriebene Praktikantin zu Handlungsfähigkeit gelangt oder sich diese andeutet?

So wird zu Beginn einer Erzählungen das Differenzmerkmal *Geschlecht* als relevant gesetzt. Es wird erzählt, wie das «wilde Spiel der Burschen» eine junge Kindergarten-Praktikantin ängstigt, die eine Gruppe im Ballspielkäfig beaufsichtigen soll. Als ein Konflikt unter den Kindern entsteht, adressieren die Kinder die Praktikant_in als Streitschlichterin. Ab dieser Stelle in der Erzählung, an der die Praktikantin in ihrer pädagogischen Rolle angesprochen wird, ist im Text nur mehr von Kindern und nicht mehr von Burschen die Rede. Das Differenzmerkmal *Geschlecht* rückt – so die Interpretation – im Moment der Adressierung als *Pädagogin* in den Hintergrund und die Differenz Pädagogin/Kinder wird relevant und ermöglicht der Praktikantin Ansätze von Handlungsfähigkeit.

Neben dem Blick auf die Subjektkonstruktionen ist für eine kritische Praxis und Theorie von Professionalisierung jedoch auch die Perspektive auf institutionelle Bedingungen erforderlich. In ihnen spiegeln sich die Widersprüche neoliberaler kapitalistischer Gesellschaften, die sich etwa in widersprüchlichen Anforderungen an

Pädagog_innen zeigen: Lehrer_innen sollen zum einen die Kooperationsfähigkeit und Hilfsbereitschaft von Schüler_innen fördern und sie gleichzeitig fit für ein zunehmend wettbewerbsorientiertes Bildungssystem und einen konkurrenzorientierten Arbeitsmarkt machen. Oder um ein anders Beispiel zu nennen: Pädagog_innen sind mit der Anforderung konfrontiert, auf individuelle (Lern)Bedürfnisse von Schüler_innen einzugehen und sie dennoch anhand gleicher Maßstäbe zu bewerten. Dabei rückten im Projekt vor allem die widersprüchlichen Anforderungen des Praktikant_innen-Seins in den Mittelpunkt (vgl. dazu Hoyer-Neuhold/Messner 2015).

Ein Muster, das sich in den Subjektkonstruktionen mehrerer Geschichten zeigt, sowohl bei Praktikant_innen als auch bei erfahrenen Pädagog_innen, ist die Konstruktion von pädagogischem Handeln als «Alleine-souverän-handeln-Müssen»; als einsame, manchmal überfordernde Angelegenheit – und das selbst in Erzählungen von pädagogischen Situationen, in denen Kolleg_innen, andere Praktikant_innen oder Praxisbetreuer_innen anwesend sind. Es scheint so, also würde die Vorstellung von souveräner autonomer Pädagog_innen-Subjektivität das Einholen von Unterstützung, solidarische Zusammenarbeit und gemeinsame Reflexion verhindern. Diese These scheint mir ein spannender Ausgangspunkt für weitere kritische Arbeiten zum pädagogisch-professionellem Selbstverständnis zu sein – sowohl theoretisch als auch praktisch: Wie kann pädagogische Subjektivität stärker auf eine Weise konzipiert werden, die Handlungsfähigkeit ermöglicht ohne dabei Ambivalenzen, Unsouveränität und Interdependenz auszublenden? Was braucht es in (Aus)Bildung, Praktikum und Berufsalltag, um ein derartiges Verständnis zu unterstützen und um kollegiale Unterstützung und kollektive Reflexivität zu etablieren?

Diese Fragen können hier nicht umfassend erörtert werden. Ein Ansatzpunkt, der mir jedoch wichtiger scheint, ist die stärkere Etablierung von kollegialer Zusammenarbeit und methodisch angeleiteter Reflexion im Ausbildungs- und Berufsalltag – insbesondere in der Schule und in Institutionen, die Pädagog_innen ausbilden. Von Bedeutung für diese Fragen ist nicht zuletzt auch die Frage der Adressierungspraxen in pädagogischen Institutionen: Wie wird das Gegenüber angesprochen? Was ermöglicht und was verhindert die jeweilige Adressierung? Und wie wird ihr begegnet? Diesen Fragen wird im Folgenden mit Bezug auf die Arbeit im Research Studio *Kollektive Erinnerungsarbeit* in *Facing the Differences* nachgegangen.

WECHSELNDE ADRESSIERUNG UND VIELFÄLTIGE POSITIONIERUNGEN

Wir Research Studio-Leiterinnen hatten die Aufgabe, den gemeinsamen Forschungsprozess zu planen und zu leiten und dabei selbst gleichzeitig auch Mitforschende zu sein. Dabei adressierten wir die Projektbeteiligten je nach Situation unterschiedlich: etwa als (angehende) Pädagog_innen, als Forscher_innen oder als Schüler_innen/ Lehrende/ Studierende.

5 Angeregt wurden die Erinnerungsgeschichten durch einen gemeinsam vereinbarten Impulssatz. In der Pilotphase des Projekts lautete der Impulssatz «Als ich einmal (als Pädagog_in) etwas tun musste, was ich nicht wollte» und in der Hauptphase «Als ich einmal (als Pädagog_in) mit einem Vorurteil umgehen musste».

6 Zur Bedeutung von Kollektivität in der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* vgl. Haug 1999; zum Verständnis des Konzepts *heterogener Kollektivität* im Projekt *Facing the Differences* vgl. Ortner/ Thuswald 2013.

Die Adressierung als (angehende) Pädagog_innen ermöglichte es, ein gemeinsames Interesse zu unterstellen und ein geteiltes pädagogisch-professionelles Selbstverständnis anzusprechen. So verhalf diese Adressierung manchen Schüler_innen und Studierenden dabei, sich selbst stärker als Pädagog_innen zu begreifen. Zudem erlebten sie anhand der Zusammenarbeit in den Studios, dass auch Lehrende mit langjähriger Erfahrung nicht ‚fertig‘ sind, sondern Unsicherheiten und Zweifel mit sich tragen und dass auch sie mit Schwierigkeiten und/oder Scheitern umgehen müssen. Für andere Schüler_innen und Studierende hingegen blieb die Adressierung als Pädagog_innen problematisch, weil ihr Selbstverständnis als Schüler_innen viel stärker war als ihr Selbstverständnis als angehende Pädagog_innen. Als uns als Leiter_innen dies klar wurde, mussten wir an manchen Stellen von unserem methodischen Vorgehen, das auf dieser Adressierung basierte, abrücken, um auch diese Schüler_innen mit ihren Erfahrungen und Perspektiven einbeziehen zu können. Dies gelang, indem sie ihre Geschichten aus der Sicht von Schüler_innen erzählten.

Neben der Adressierung als Pädagog_innen erzeugte die Ansprache als gleichberechtigte Forscher_innen ein weiteres Spannungsfeld, in dem es situativ zu changieren galt. So wurden die Beteiligten zwar als gleichberechtigte Forscher_innen adressiert, zugleich aber brachten sie unterschiedlich viel wissenschaftliches Wissen, Fachsprache und Forschungserfahrung mit. Die Beteiligung jener ohne wissenschaftliche Vorkenntnisse wurde durch die gemeinsam durchgeführten Auswertungsschritte erleichtert, jedoch war für die Tiefe und Differenziertheit der Analyse das unterschiedlich verteilte rassismuskritische oder geschlechtssensible Vorwissen von großer Bedeutung. Diejenigen, die dieses Wissen mitbrachten, fanden sich mit der Herausforderung konfrontiert, es während des Analyseprozesses einzubringen, zu vermitteln und ihren Kolleg_innen plausibel zu machen, ohne dass sie dafür ein ausgewiesenes Mandat hatten.

Neben der Adressierung als ‚Gleiche unter Gleichen‘ (Pädagog_innen, Forscher_innen) wurden die Beteiligten aber auch in ihren unterschiedlichen institutionellen Positioniertheiten adressiert bzw. verorteten sich selbst darin. Das ermöglichte unterschiedliche und wechselnde Allianzen und Abgrenzungen: So verband die Kindergarten-Schüler_innen und ihre Lehrer_innen das Wissen über die Routinen in der Kindergartenpädagogik-Ausbildung, während die gleichen Kindergarten-Schüler_innen mit den Lehramtsstudierenden den als prekär erlebten Status des Praktikant_innen-Seins teilten und die Lehrer_innen und Universitätslehrenden die Erfahrung des Lehrens verband.

Die Zusammensetzung der Research Studios brachte zudem eine Sensibilität für Selbst- und Fremdzuschreibungen mit sich. Während der Arbeit im heterogenen Research Studio irritierte jedes sonst so alltägliche Sprechen über ‚die Anderen‘: Schüler_innen sprechen über Lehrer_innen, Wissenschaftler_innen über Künstler_innen, Lehrende über Studierende, Lehrer_innen über Wissenschaftler_innen und umgekehrt. Sind die jeweils

‚Anderen‘ aber anwesend, werden Aussagen zurückgewiesen oder die Sprecher_in stockt von sich aus, weil das Verletzungspotenzial einer Aussage angesichts der anwesenden ‚Anderen‘ augenscheinlich wird. Aufgefallen und ambivalent geworden ist dabei, dass ein solches Sprechen über ‚die Anderen‘ zwar Teil des pädagogischen Alltags ist, aber sicherlich keine ‚unschuldige Praxis‘, sondern folgenreich: Es erzeugt, homogenisiert und beurteilt ‚die Anderen‘ (Vgl. Ortner/Thuswald 2013: 368).

Während im Projektverlauf die Positionierungen in pädagogischen Institutionen anhand hierarchiebezogener Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Vordergrund traten, waren gesellschaftlich strukturierte und strukturierende Differenzen – wie Geschlecht, ethnische Zuschreibung oder Religion – in gewisser Weise entdramatisiert, d.h. sie wurden in der Konzeption und der sozialen Zusammensetzung der Research Studios nicht betont.⁷ Im Nachhinein betrachtet würde ich meinen, dass genau diese Entdramatisierung bei gleichzeitiger Sensibilität für Differenzen und Machtverhältnisse es den Beteiligten ermöglichte, eigene Erfahrungen mit gesellschaftlichen Positioniertheiten (etwa eigene Erfahrungen mit Rassismus oder mit postkolonialen Machtverhältnissen) im Research Studio einzubringen und auch in den Erinnerungsgeschichten zum Thema zu machen.

Die wechselnde wie auch die verfehlende Adressierung der Beteiligten als Pädagog_innen und/oder als gleichberechtigte Forscher_innen erzeugte Spannungsmomente, die nicht immer leicht auszuhalten waren. Gleichzeitig ermöglichten die Adressierungen vielfältige und veränderliche Identifizierungen, Positionierungen, Allianzen und Abgrenzungen, so dass die Beteiligten nicht auf bestimmte Subjektpositionen festgelegt blieben. Im gleichen Zuge verflüssigte sich auch die Verteilung von Sprech- und Handlungsmacht innerhalb der Research Studios, wodurch sich die Chance bot, etwas über das eigene Involviert-Sein in die Machtverhältnisse und über die Widersprüchlichkeiten der eigenen Bildungs- und Arbeitskontexte zu lernen – und damit einen Möglichkeitsraum für kritische Professionalisierungspraxis zu erfahren (vgl. Ortner/Thuswald 2013: 367).

FORSCHUNGS- UND BILDUNGSPROZESSE ZUSAMMENDENKEN? IM SPANNUNGSFELD UNTERSCHIEDLICHER ANSPRÜCHE

Das Projekt *Facing the Differences* versuchte sowohl seine theoretischen und methodischen Setzungen wie auch den Anspruch der möglichst gleichberechtigten Partizipation aller Beteiligten sehr ernst zu nehmen. Ersteres führte bisweilen zu einer Überforderung der nicht-wissenschaftlichen wie auch der wissenschaftlichen

⁷ Wie Agnieszka Czejkowska in «Ob es uns gefällt oder nicht» jedoch betont, war es nicht so leicht dieses Verständnis in der Außendarstellung des Projekts zu vermitteln: «Egal wie ausdifferenziert wir unseren Diversitätsbegriff bestimmen, unter dem Strich werden wir immer gern in die Ecke der Interkulturalität und des Diversity-Managements gestellt – ungeachtet der unermüdlichen Betonung einer anderen Perspektive.» (2011: 3).

Projektbeteiligten. Letzteres brachte uns Leiterinnen dazu, eigene Forschungsansprüche, wie z.B. den Wunsch mehr Material auszuwerten, zugunsten von stärker pädagogischen Überlegungen, die am Gruppenprozess im Research Studio orientiert waren, hintanzustellen (vgl. dazu auch Czejkowska 2012).

Gerade wenn es um pädagogische Professionalisierung geht, ist es naheliegend und aus der Erfahrung von *Facing the Differences* heraus betrachtet auch gewinnbringend, Forschungs- und Bildungsprozesse zusammenzudenken. Es zeigte sich aber auch, dass Bildungs- und Forschungsprozesse teilweise unterschiedlichen Logiken folgen (z.B. z.B. im Hinblick auf die Frage, welche Ergebnisse der Prozess bringen soll) und es im Laufe eines solchen Projekts immer wieder auszubalancieren und situativ zu entscheiden gilt, ob den forschungsbezogenen oder den pädagogischen Ansprüchen Vorrang gegeben wird.

Ich möchte dieses Spannungsverhältnis abschließend nochmals in einen breiteren Kontext stellen: Universitäten geraten gegenwärtig zunehmend unter Druck, ihre Forschung auch über sogenannte Drittmittel zu finanzieren. Während also zunehmend mehr Wissenschaftler_innen um die knapper werdenden Forschungsgelder konkurrieren,⁸ werden gleichzeitig neue Programme ins Leben gerufen, die den Personenkreis jener, die als Forscher_innen angesprochen werden, erweitern. Das Programm *Sparkling Science* des *Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft*, über das das Projekt *Facing the Differences* finanziert

wurde, ist nur eines davon.⁹ Der Anspruch des Programms ist, dass «Schülerinnen und Schüler Seite an Seite mit Wissenschaftler/innen arbeiten und inhaltlich relevante Beiträge zur Erreichung der Forschungsziele einbringen» (Sparkling Science-Website). Als Kriterium gilt dabei, dass «die Beiträge der Schüler/innen so sauber eingearbeitet sind, dass die Projektergebnisse den gültigen wissenschaftlichen Qualitätsstandards entsprechen» (ebd.). Die gängigen Anforderungen an Forschung werden also beibehalten, hinzu kommen jedoch noch jene, Schüler_innen ohne Forschungserfahrung als aktive Forscher_innen in den Prozess einzubeziehen.¹⁰ Diese Anforderungen werden von den Fördergebern formuliert und die einreichenden Institutionen spielen das Spiel mit. Inwieweit es jedoch möglich und vor allem auch sinnvoll ist, an partizipative Projekte dieselben Kriterien anzulegen, wie an konventionelle wissenschaftliche Forschung und die Anforderungen an die Forschung ‚einfach‘ additiv um jene von Partizipation zu ergänzen, wird in dem herrschenden Diskurs rund um best practice kaum diskutiert. Ich plädiere an dieser Stelle dafür, das Setzen von Kriterien nicht den Fördergebern zu überlassen, sondern die Diskussion darüber stärker in der Scientific Community – insbesondere auch in der an kritischer Wissensproduktion orientierten – zu führen. Für Forschende, die an der Schnittstelle von Bildung und Forschung zu kritischer Professionalisierung arbeiten, wäre eine solche Diskussion sehr gewinnbringend – und sie könnten auch einiges dazu beizutragen.

⁸ Die österreichischen Universitäten sind unterfinanziert und der *Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung* (FWF), die wichtigste österreichische Institution zur Forschungsförderung, ist mit Budgetkürzungen konfrontiert.

⁹ Im Zuge der Reform der Pädagog_innenbildung in Österreich sind nun etwa auch die Pädagogischen Hochschulen aufgefordert, ihre Forschungstätigkeit auszubauen. Programme wie PEEK (*Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste*) wurden eingerichtet, um künstlerische Forschungsprojekte zu fördern und adressieren damit explizit auch Künstler_innen als Forscher_innen.

¹⁰ Die inhaltliche Ausrichtung der Projekte, die in Kooperation zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen stattfinden, ist dabei nicht vorgegeben.

Literatur

- Christof, Eveline (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien, Löcker.
- Czejkowska, Agnieszka (2012): Flirting with Diversity and Participation. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien, Löcker, S. 89-94.
- Czejkowska, Agnieszka (2011): Ob es uns gefällt oder nicht. Kulturelle Bildung und drittmittelbasierte Forschung. In: art education research No. 4/2011, online unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no4_Czejkowska.pdf (20.10.2015).
- Dewe, Bernd/Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 27. Beiheft. Weinheim/Basel, Beltz, S. 143-162.
- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Hamburg, Argument.
- Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein, Helmer.
- Heite, Catrin/Kessler, Fabian (2009): Professionalisierung und Professionalität. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, S. 682-697.
- Hoyer-Neuhold, Andrea/Lampl, Lisa (2015): Zur Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen. In: Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (Hg.): facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Wien, Löcker, S. 59-74.
- Hoyer-Neuhold, Andrea/Messner, Sandra (2012): Handlungsspielräume entfalten. Das pädagogisch reflexive Interview. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien, Löcker, S. 31-44.
- Kessler, Fabian (2008): System und Subjekt. In: Bakic, Josef/Diebäcker, Marc/Hammer, Elisabeth (Hg.): Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch. Wien, Löcker, S. 250-270.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, Beltz, S. 179-191.
- Muhr, Mikki (2014): Sich Verzeichnen – trotz und mittels Differenzen. Beim Kartieren Verhältnisse bilden und Reste lassen. In: art education research, No 8/2014, online unter: https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/ejournal/no_8/ejournal8_muhr_20140625.pdf (20.10.2015).
- Muhr, Mikki (2012): «Da hab ich mich verzeichnet». Karten als Reflexions- und Forschungsmittel. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien, Löcker, S. 45-60.
- Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2013): Wer ist jetzt eigentlich Wir? Heterogene Kollektivität in Forschungs-Bildungsprozessen. In: Jähner, Gabriele/Aleksander, Karin/Kriszio, Marianne (Hg.): Kollektivität nach der Subjektkritik. Bielefeld, transkript, S. 357-371.
- Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (2012): In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien, Löcker, S. 65-82.

—
Plöber, Melanie (2010): Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In: Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (Hg.): Differenzierung, Normalisierung, Anderheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden, VS, S. 218-232.

—
Reichenbach, Roland (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Münster, Waxmann.

—
Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg, Königshausen & Neumann.

—
Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transkript.

—
Seys-Inquart, Julia (2013): Professionalisierung pädagogisch denken und kritisch rahmen. In: dies. (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien, Löcker, S. 13-22.

—
Sparkling Science-Website: <http://www.sparklingscience.at/> (21.10.2015).

Bildnachweis

—
Abb.1: Research Studio, Bildrechte: *Facing the Differences*.