

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Elisabeth Sattler, Marion Thuswald
und Anna Pritz (2024).

Von Schulpraxis im künstlerischen
Lehramtsstudium erzählen ...

Einblicke in Interviews mit
Absolventinnen und Absolventen.

journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 50–59.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.3
2024

04

*Elisabeth Sattler,
Marion Thuswald und Anna Pritz*

Von Schulpraxis im künstlerischen Lehramtsstudium erzählen ... Einblicke in Interviews mit Absolventinnen und Absolventen

Abstract • Der vorliegende Beitrag gibt professionalisierungsrelevante Einblicke in eine Interviewstudie mit Absolvent*innen des künstlerischen Lehramtsstudiums, die als Lehrer*innen die Fächer „Kunst und Gestaltung“ und/oder „Technik und Design“ in der Sekundarstufe unterrichten. Die zwischen 10/2023 und 02/2024 durchgeführte Studie wird vom bildungswissenschaftlichen Fachbereich am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) an der Akademie der bildenden Künste Wien verantwortet und fragt danach, wie Lehrpersonen retrospektiv die Schulpraxisphasen im Lehramtsstudium erzählend reflektieren.

Schlagnworte/Keywords • pädagogische Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, episodische Interviews, Schulpraxis, Berufseinstieg

In Interviews Schulpraxiserfahrungen reflektieren

Schulpraxis ist ein Teil jedes Lehramtsstudiums in Österreich. Wie wird dieser Bereich des Studiums von Absolvent*innen des künstlerischen Lehramts rückblickend wahrgenommen? Der vorliegende Beitrag gibt Einblicke in eine Interviewstudie mit Absolvent*innen, die als Lehrer*innen die Fächer „Kunst und Gestaltung“ und/oder „Technik und Design“ in der Sekundarstufe unterrichten. Die zwischen 10/2023 und 02/2024 durchgeführte Studie wird vom bildungswissenschaftlichen Fachbereich am Institut für das künstlerische Lehramt (IKL) an der Akademie der bildenden Künste Wien verantwortet und lud Absolvent*innen ein, retrospektiv von ihren Schulpraxisphasen und dem Berufseinstieg zu erzählen.

Die ca. 45-minütigen episodischen Interviews wurden von BA-Studierenden des IKLs geführt. Als Gesprächspartner*innen standen Absolvent*innen des Diplomstudiums im künstlerischen Lehramt wie auch Absolvent*innen der derzeit laufenden BA-MA-Lehramtsstudien am IKL zur Verfügung.¹ Die episodischen Interviews (Flick, 2011) zielen im Rahmen der Interviewstudie auf Narrativ-Episodisches und Figuren der Reflexion ab, die sich in Erzählungen über schulpraktische Situationen im Studium, ggf. im einjährigen Unterrichtspraktikum² und dem darauffolgenden Berufseinstieg (Diplomstudium) oder in der Induktion als Berufseinstiegsphase (BA- und MA-Studium)³ zeigen. Zwischen problemzentriertem Interview und narrativem Interview positioniert eignet sich das episodische Interview für unser Forschungsdesign, weil wir an der Erhebung subjektiven Wissens, persönlicher Erfahrungen

1 Wir danken den Studierenden der Lehrveranstaltung „Schule als System“ aus dem WS 2023/24 für die Durchführung der Interviews und den Interviewpartner*innen sehr herzlich für ihre Gesprächsbereitschaft.

2 Das einjährige Unterrichtspraktikum schloss an das Diplomstudium Lehramt an und diente der praktischen Ausbildung der angehenden Lehrer*innen, ähnlich dem Referendariat in Deutschland, aber ohne abschließende Prüfung. Das seit der Umstellung auf die BA/MA-Lehramtsstudien nicht mehr existente Unterrichtspraktikum umfasste den Unterricht in einer Klasse pro studiertes Fach (begleitet durch eine Betreuungslehrperson), Hospitationen im Unterricht von anderen Lehrpersonen, Teilnahme an Schulveranstaltungen und Begleitseminare an der Pädagogischen Hochschule.

3 Mit der Umstellung auf BA/MA-Studien und das neue Lehrer*innen-Dienstrecht wurde statt des Unterrichtspraktikums die Induktionsphase eingeführt. Die Induktion ist nicht Teil der Ausbildung, Voraussetzung für die Induktion ist ein Dienstverhältnis an einer Schule.

und Einschätzungen gepaart mit Professionswissen interessiert sind. Die acht leitfadenbasierten Interviews wurden transkribiert und anonymisiert sowie in Fallbeschreibungen thematisch auf Erzählungen von Schulpraxiserfahrungen und deren Reflexionen fokussiert.

Der Beitrag greift die vielfältigen Dimensionen von Schulpraxiserfahrungen im künstlerischen Lehramtsstudium auf, etwa im Spannungsfeld der Positionierungen als Studierende – Lehrer*in, Künstler*in – Pädagog*in, Hospitierende – Unterrichtende (Dreyer, 2005; Peez, 2009; Hoyer-Neuhold & Lampl, 2015) und fragt spezifisch danach, welche Bedeutungen Schulpraxiserfahrungen in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern zugeschrieben werden. Die Schulpraxisphasen verstehen wir als Kristallisationspunkte der fünf Teilbereiche des Lehramtsstudiums, wenn und weil sich dort Können und Wissen aus den Studienbereichen künstlerisch-gestalterische Praxis, Pädagogik/Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft in praxi verbinden bzw. verbinden sollen (Pritz et al., 2023). Die interviewten Personen sind zum Interviewzeitpunkt an ostösterreichischen Schulen in der Sekundarstufe (AHS, BHS) tätig und haben jene Unterrichtsfächer studiert, in denen sie gegenwärtig Schüler*innen unterrichten. Alle haben vor oder knapp nach ihrem Berufseinstieg das Diplom- oder MA-Lehramtsstudium abgeschlossen. Die jetzige Situation vieler Berufseinsteiger*innen in der Sekundarstufe in Österreich ist eine andere als die der Interviewpartner*innen: Derzeit arbeiten viele Lehrer*innen ohne fachspezifischen Studienabschluss für die unterrichteten Fächer, Quereinsteiger*innen kommen ohne Lehramtsstudium an die Schulen und viele Studierende im Lehramt steigen bereits im BA-Studium in den Beruf ein. Die Studien- und Berufswege der hier Interviewten sind überwiegend (noch) von einem klaren Nacheinander – etwa Diplomstudium, dann Unterrichtspraktikum, dann Berufseinstieg – geprägt, während die gegenwärtige Situation vieler Lehramtsstudierender von einer Gleichzeitigkeit (von Studium, Berufstätigkeit, Induktionsphase etc.) gekennzeichnet ist.

Können dennoch für die aktuelle Situation relevante Erkenntnisse aus dieser Interviewstudie gezogen werden? Die Ergebnisse der Studie sind trotz veränderter Rahmenbedingungen für curriculare Arbeit, die Gestaltung des Berufseinstiegs und allgemeine professionsbezogene Fragen insofern relevant, als sie Bedingungen und Lernerfahrungen zur Sprache bringen, die Lehrer*innen rückblickend als förderlich, hinderlich oder auch ambivalent thematisieren. Gleichzeitig machen sie

deutlich, dass Professionalisierung als mehrschichtiger, vieldimensionaler und nicht-linearer Prozess zu verstehen ist.

Der folgende Abschnitt gibt Einblicke in die Erzählungen vom Prozess des Ankommens in Schule als Lehramtsstudierende*r, wobei zunächst ein kurzer Fokus auf Hospitationen gelegt wird und dann einige zentrale Figurationen aus den Narrationen zu Schulpraxiserfahrungen gezeigt werden. Der daran anschließende Teil eröffnet die Erzählräume vom Berufseinstieg in Schule im Spektrum von „Sprüngen ins kalte Wasser“, „neuen Freiräumen“ und „Nicht-so-ganz-überfordert-Fühlen“, bevor wir mit kurzen Anmerkungen zur Professionalisierung schließen.

Als Lehramtsstudierende in der Schule ankommen

Die Lehrer*innen sprechen in den Interviews über ihre Erfahrungen als Hospitant*innen bzw. Praktikant*innen im Rahmen ihrer künstlerisch-gestalterischen Lehramtsstudien. Sie erzählen davon aus einer gegenwärtigen Lehrer*innen-Professionalität, in der sie nach den ersten Jahren in der Schule fürs Erste angekommen sind.

Hospitationen

Fachspezifische wie auch nicht-fachliche Hospitationen sind Teil des BA- und MA-Lehramtsstudiums am IKL. Die Erzählungen der interviewten Personen eröffnen ein Spektrum der Verortung von Hospitationserfahrungen zwischen handlungsentlastetem Zuschauen, Nähe zu Schüler*innen und herausforderndem Rollenwechseln.

Das genannte Spektrum der Erfahrungen enthält das **handlungsentlastete Zuschauen** als relevanten Bestandteil dieser Professionalisierungsphase. Interviewperson (IP) E erzählt, dass dadurch ein inhaltliches Mitlernen ebenso möglich war wie Beobachtungen der Lehrperson, ihrer Art und Weise sich im Raum zu bewegen, den Schüler*innen zu begegnen etc. Dieses handlungsentlastete Zuschauen wird im Rückblick als „wertvoll“ (IP E) empfunden. Geschildert wird aber auch von Erlebnissen, in denen sich die Hospitant*innen situativ aufgefordert fühlten, ihre beobachtende Rolle zu verlassen und

Verantwortung zu übernehmen, etwa um potenzielle Verletzungen zu verhindern. Zudem wird davon erzählt, wie die Hospitant*in zu einer Bezugsperson für die Schüler*innen wird, der Geheimnisse anvertraut werden.⁴

Dieser **Nähe zu Schüler*innen folgt ein herausfordernder Rollenwechsel**, sobald von der Hospitation zum Unterrichten derselben Schüler*innen übergegangen wird: Dieser Transformationsprozess von der Vertrauensperson beim Hospitieren, der „Freizeitpädagogin“ (IP E), hin zur Lehrperson, die sowohl unterrichtet als auch beurteilt, wird als fordernder Prozessschritt beschrieben.

Schulpraxis

Die eigenen Schulpraxiserfahrungen während des Studiums werden divers beschrieben und reichen von hilfreicher Praxisbegleitung, über ein Sich-Sicherer-Erleben bis hin zu Praxiserfahrungen, die als Negativfolie für das eigene Handeln als Lehrer*in gelesen werden. Dabei bezieht sich die Vielgestaltigkeit der Erfahrungen sowohl auf die Wahrnehmung der Schulformen und -stufen; auf die Lehrpersonen, die die Schulpraxis als Mentor*innen begleiten, wie auch auf die räumlichen und materiellen Ressourcen in der Schule; die Voraussetzungen der Schüler*innen und die Organisation und universitäre Begleitung der Praxis, die mehr oder weniger Freiraum und Unterstützung bieten, sowie auf die Selbstwahrnehmung als Unterrichtende.

Als **hilfreiche Praxiserfahrungen** werden solche beschrieben, wo die Begleitung der Praxis von den schulischen Mentor*innen und/oder den LV-Leiter*innen als gut erlebt wird: Berichtet wird etwa, dass die Aufforderung zur genauen Vorbereitung und die Vor- und Nachbesprechung von Unterricht retrospektiv als hilfreich dafür wahrgenommen wird, die für Lehramtsstudierende zur Verfügung stehenden Handlungsräume als (angehende) Lehrer*in zu erproben – auch wenn

4 Diese aus der Nähe mit den Schüler*innen resultierenden professionellen Spannungen in der begleitenden Lehrveranstaltung besprechen zu können, wird als sehr wichtig beschrieben, um einen angemessenen Umgang damit zu finden und letztlich in diesem Fall die Mentorin in herausforderndes Wissen miteinbeziehen zu können. Beispielsweise erzählt IP E von der Situation, in der die Schüler*innen sie als Vertrauensperson adressieren und informieren, dass ein Schüler verbotenerweise ein Springmesser mit in die Schule bringt (vgl. IP E).

eine solch genaue Vorbereitung im gegenwärtigen Schulalltag nicht möglich sei. Als nachhaltig hilfreich wird von Interviewperson H der Hinweis der Mentorin eingeschätzt, den Schüler*innen etwas zuzutrauen („Don't baby them!“).

Die Interviewperson E verweist auf die positive Erfahrung, dass die Mentor*innen auf die Situation der Studierenden gut eingehen und ihnen Freiraum zum Erproben offen halten konnten. Gemeinsame Reflexionsräume in den begleitenden Lehrveranstaltungen am IKL werden als unterstützend wahrgenommen, wenn sie die Möglichkeit bieten, in einer wertschätzenden Atmosphäre offen über Herausforderungen beim Unterrichten zu sprechen. Auch bei der gemeinsamen Reflexion der Video-Aufnahme einer selbst gehaltenen Unterrichtssequenz wird der Wert dieser Erfahrung betont, die als positiv und klärend hinsichtlich der eigenen Präsenz, Stimme etc., eingeschätzt wird: „Das hat mir total die Augen geöffnet, das empfand ich als sehr hilfreich für mein jetziges Tun“ (IP A).

Aus ihrer jetzigen Position als Lehrer*in zurückblickend beschreibt die Interviewperson D ein „**Sicherer-Werden**“, ein sich in Entwicklung erleben durch die unterschiedlichen Praktika hindurch und spricht vom Unterrichtspraktikum als einem Zeitraum, in dem sich vieles erst über die Zeit entwickeln würde und wo „man dann sicherer ist mit dem, was man tut und in welchen Unterrichtssituationen man sich wohlfühlt.“ (IP D) Bereits erprobte Konzepte und Materialsammlungen aus den Schulpraktika, auf die zurückgegriffen werden kann, helfen in der herausfordernden Zeit des Berufseinstiegs. Wenn solche hingegen fehlen, etwa weil in den Praktika in anderen Schulstufen unterrichtet wurde als im Berufseinstieg, erhöht das den Stress in der Berufseinstiegsphase.

Hervorgehoben wird von mehreren Interviewpartner*innen, dass es wichtig war, unterschiedliche Schulen, schulische Bedingungen und Lehrpersonen zu erleben – nicht nur, aber auch, weil sich die angehenden Lehrer*innen dadurch klarer werden konnten, an welchen Schultypen bzw. welche Altersgruppe sie gerne unterrichten wollen und/oder welche schulischen Bedingungen ihnen wichtig sind.⁵ Insofern

⁵ Interviewperson E beschreibt die Schulpraxiserfahrungen in der Mittelschule als hilfreich, weil erlebbar wurde wie „ur-wichtig“ (IP E) und „super-anstrengend“ (IP E) die professionelle Arbeit von Lehrer*innen dort ist. Sie zieht aus der Erfahrung bei aller Wertschätzung den Schluss, gerne mit Oberstufenschüler*innen arbeiten zu wollen.

eröffnen Schulpraktika Erfahrungsräume, in denen sich die Lehramtsstudierenden in ihrem Selbstverständnis als *In-Entwicklung* erfahren und zu neuen (Selbst-)Einschätzungen gelangen.

Verwiesen wird dabei immer wieder auch auf **irritierende und herausfordernde schulpraktische Erfahrungen**: So werden etwa von den Interviewpartner*innen C, E und H Lehrpersonen im Praktikum beschrieben, die für sie als Negativfolie dafür dienen, wie sie als Lehrer*innen nicht sein wollen. Dabei grenzen sie sich insbesondere von einem als respektlos erlebten Umgang mit den Schüler*innen und mangelndem Zutrauen den Schüler*innen gegenüber ab. Als irritierend wird auch das Fehlen von Werkräumen und Materialien in der Schule beschrieben, ebenso wie Lehrpersonen, die keinerlei Offenheit für andere Zugangsweisen als ihre eigenen zeigen.

Manche Schulpraxis-Erfahrungen scheinen erst im Rückblick, aus der Perspektive gegenwärtiger Berufspraxis, zu irritieren: IP H spricht etwa von einem „gestellten Praxismoment“, in dessen Inszenierung alle Beteiligten eingebunden gewesen seien: Die Schüler*innen wären immer „überfreundlich“ (IP H) gewesen, es musste in der Schulpraxis selten mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden und die Unterstützung der Mentor*innen würde eine Pseudo-Schulerfahrung provozieren. Interviewperson H kritisiert rückblickend die fehlende Möglichkeit, in eigener Verantwortung und ‚ungesichert‘ Unterrichtserfahrungen in der Schulpraxis zu machen. Eine andere Interviewperson wünscht sich in der Retrospektive, Team-Teaching in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen gut gelernt und erprobt zu haben (vgl. IP A).

Berufseinstieg

In den episodischen Interviews ist auch die Phase des Berufseinstiegs – bei den Diplomstudium-Absolvent*innen mit dem Unterrichtspraktikum, bei den Masterstudien-Absolvent*innen mit der Induktion – eine relevante Professionalisierungsphase. Aus dieser werden vielschichtige, auch in sich schwankende Erfahrungen benannt:

Interviewperson D beschreibt sich als „**nicht so ganz überfordert**“ (IP D) im Berufseinstieg, weil doch auch gut vorbereitet, also „irgendwie dazwischen“ (IP D). Der Berufseinstieg wird vielfach als eine Phase

des Hinterfragens, als „sicher eine unsichere, einfach eine sehr unsichere Phase“ (IP E) benannt. Interviewperson E verbindet ihn mit der Suche danach, „welcher Teil des Lehrkörpers man im Rahmen dieser Summe an diversen Personen in Schule sein kann, damit Schüler*innen in ihren Eigenheiten ebenso die Eigenheiten der Lehrer*innen erleben können“ (IP E). Mit dieser Formulierung wird sowohl die konstitutiv nötige Diversität im Lehrkörper als differenzierte Folie für die Eigenheiten der Schüler*innen als auch der Prozessschritt benannt, sich als bestimmter, eigenständiger Teil eines diversen Kollegiums zu verstehen. Auch IP C benennt die Phase des Berufseinstiegs als verunsichernd und spannungsreich, i. S. von „interessant und stressig“ (IP C). Diese Erfahrung beschreibt Interviewperson F mit „schwankend zwischen ur-toll und ich weiß nicht, ob ich das aushalte“ (IP F). Als zentral unterstützend in den fordernden Phasen werden die Präsenz einer Fachgruppe (also ein Zusammenschluss von Lehrer*innen bestimmter Fächer), positive Erfahrungen im Team-Teaching und ein gutes Gesprächsklima in der Schule (vgl. IP F) eingeschätzt.

Die Phase des Berufseinstiegs nach dem Unterrichtspraktikum wird von IP A auch als **befreiend** erlebt erzählt, weil damit die „überwachende Situation“ (IP A) wegfällt:⁶

„Es war in Wirklichkeit einfach nur das Unterrichtspraktikum und diese überwachende Situation weggefallen. Mit dem Bewusstsein, dass ich immer wieder zu den Lehrpersonen, die mich da auch betreut haben, zurückgehen kann und rückfragen kann, und die trotzdem einfach auch Bezugspersonen geworden sind im System, war Berufseinstieg dann eher so ein bisschen auch was Befreiendes, was Auflockerndes.“ (IP A)

Interviewperson F bezeichnet den Berufseinstieg als Erfahrung von „**richtig Ins-kalte-Wasser-Springen**“ (IP F). Mit der gleichen Metapher fasst auch Interviewperson H diese Professionalisierungsphase: „Es hat sich wirklich so wie Ins-kalte-Wasser-Springen angefühlt am Anfang, aber war auch schön – stressig, aber schön“ (IP H). Es wird benannt, dass das Grundgefühl der Sicherheit im Unterrichten fehle und so zum Zeitpunkt des Berufseinstiegs nicht klar gewesen sei, „wie es sich für mich alleine im Unterricht anfühlen wird“ (IP H).

⁶ Von den besonderen strukturellen und kommunikativen Herausforderungen des Berufseinstiegs in jener Schule, die die Interviewperson selbst auch als Schüler*in besucht hat, berichtet IP G.

An Professionalität herantasten ...

Die hier eröffneten ersten analytischen Einblicke in die Forschungsarbeit mit den episodischen Interviews lassen diese als materiale Dokumentationen von geteilten strukturell spannungsreich-ambivalenten, wie auch von individuell unterschiedlichen Elementen in den Professionalisierungsprozessen erscheinen.

Es wird deutlich, dass der Prozess des Ankommens als Lehrer*in in der Schule neue Entwicklungsperspektiven und -schritte erfordert und eröffnet: „Ja, also Entwicklung auf jeden Fall. Also. Ein Schritt definitiv hin zu so einer Professionalisierung“ (IP D).

Gegen die lauter werdenden Stimmen, effizient und schnell für den *Klasse Job*⁷ ‚fit zu machen‘, verweisen die Ergebnisse der Interviewstudie auf notwendige Studien- und Erprobungszeiten in fachlicher wie pädagogischer Hinsicht. So formuliert Interviewperson H etwa gouvernementalitätskritisch: „Auch wenn es schön wäre, wenn man gleich in den ersten vier Jahren ein super-funktionierendes Zahnrad ist für das System, ist man noch nicht fertig in dem Beruf angekommen, sondern braucht auch mal Praxis, Praxis, Praxis, Praxis“ (IP H). Selbst nach Jahren der begleiteten Schulpraxisphasen im (künstlerischen) Lehramtsstudium bedarf es auch im Berufseinstieg eines Zeitraums, um in der nun beruflichen Praxis die entstehenden neuen Lehr- und Lernräume fachlich, pädagogisch und erfahrungsbasiert zu gestalten: „Es ist ein Lernprozess, genauso für mich wie es für die Schüler*innen einer ist. Es ist ein Herantasten an eine Professionalität“ (IP H).

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2009). *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Springer VS.
- Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. kopaed.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Springer VS.

⁷ Unter „Klasse Job“ läuft die Kampagne des österreichischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Anwerbung von Lehrer*innen: <https://klassejob.at/>

- Hoyer-Neuhold, A. & Lampl, L. (2015). Rolle von Praktikant_innen und Anfänger_innen in der Hierarchie pädagogischer Institutionen. In A. Czejkowska, R. Ortner & M. Thuswald (Hrsg.), *facing differences: Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung* (S. 113–124). Löcker.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter.
- Peez, G. (2009). *Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionalisierung mittels autobiografisch-narrativer Interviews*. kopaed.
- Pritz, A., Sattler, E. & Thuswald, M. (2023). Mehr Praxis im künstlerischen Lehramtsstudium! Welche Praxis? Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Schulpraxis. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(1), 18–27. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-01>

Sattler, Elisabeth, Prof. Dr.,
 Professorin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Bildungstheorien, Subjektivitätsstudien,
 Allgemeine Erziehungswissenschaft mit
 Fokus auf künstlerische Lehramtsstudien.
e.sattler@akbild.ac.at

Thuswald, Marion, Dr.,
 Universitätsassistentin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Pädagogische Professionalisierung,
 sexuelle Bildung und Kunstpädagogik,
 Intersektionalität und Lernen.
m.thuswald@akbild.ac.at

Pritz, Anna, Dr.,
 Assistenzprofessorin
 am Institut für das künstlerische Lehramt,
 Akademie der bildenden Künste Wien.
 Arbeitsschwerpunkte:
 Schulpädagogik, Inklusion,
 Allgemeine Didaktik an der Schnittstelle zur Fachdidaktik
 der künstlerisch-gestalterischen Fächer,
 bildungswissenschaftliche Begleitung von Schulpraxis.
a.pritz@akbild.ac.at