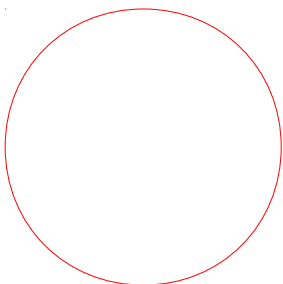
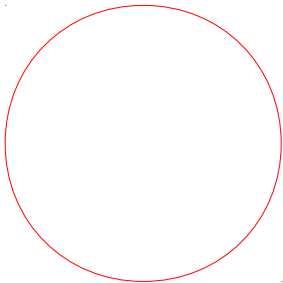
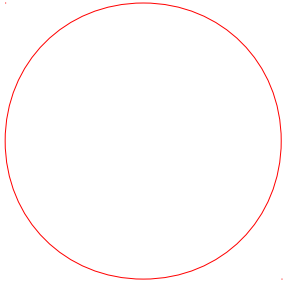


**Materialien:**

**Erinnerungsarbeit  
als Methode  
in der  
ErzieherInnen-Ausbildung**

**Teil I**



**Blockseminar an einer Fachschule für  
Sozialpädagogik  
Projekt: Geld macht Beziehungen (1)**

Robert Hamm  
2017

Veröffentlicht unter  
Creative Commons Licence:

CC BY-NC-ND 4.0

## **Bericht – Anspruch – Gliederung**

Dieser Projektbericht dokumentiert die Durchführung eines Blockseminars an einer Fachschule für Sozialpädagogik zum Thema “Geld macht Beziehungen ...”. Hauptsächliche Zielsetzung des Berichtes ist es, einen Beitrag zur Einschätzung zur Anwendung der Methode der Erinnerungsarbeit im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung zu leisten.

Die thematische Beschäftigung mit dem Komplex Geld und Beziehungen im Berufsfeld von ErzieherInnen ist notwendiger Teil des Berichtes und wird entsprechend mit bearbeitet. Insofern finden sich zum Thema “Geld macht Beziehungen ...” etliche inhaltliche Aussagen im Bericht mit wiedergegeben. Allerdings ist das hier vorgelegte Dokument nicht als ein Thesenpapier zum Thema “Geld macht Beziehungen ...” zu lesen. Dafür sind die angesprochenen Element des Themas weder im Blockseminar noch auch in diesem Bericht vollständig genug entwickelt. Die angesprochenen inhaltlichen Elemente das Thema betreffend sind daher als Anregungen zur Weiterarbeit zu verstehen.

Die durch den Bericht bereitgestellte Einschätzung der Anwendung von Erinnerungsarbeit ist eine vorläufige Momentaufnahme. Sie bedarf der Ergänzung. Das hier durchgeführte Blockseminar hatte den Charakter eines Pilotprojektes. Durch die Auswertung können wichtige Punkte identifiziert werden, die in Vergleichsprojekten mit bedacht und entsprechend umgesetzt werden sollten, um anhand weiterer Erfahrungen zu einer dann umfassenderen Einschätzung zu gelangen.

Der Bericht wird eingeleitet durch eine Darstellung des Hintergrunds und der Entstehung der Projektidee. Hier wird auch die Methode der Erinnerungsarbeit in ihren Grundzügen vorgestellt.

Es folgt eine Darstellung der allgemeinen Projektkonzeption sowie Information zum Zustandekommen des konkreten Projektes an der Fachschule.

In einer umfassende Dokumentation des Projektverlaufs werden sodann in chronologischer Abfolge die einzelnen Schritte während des Blockseminars präsentiert. Dabei sind in die Dokumentation schon an etlichen Stellen Kommentare und Interpretationen eingefügt.

Daran anschließend findet sich die Auswertung der Projektwoche. In zehn Abschnitten werden die wesentlichen Schlussfolgerungen dargestellt.

Die Brücke von dem hier behandelten konkreten Pilotprojekt zur allgemeinen Einschätzung der Anwendbarkeit von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung aufgrund der vorläufigen Ergebnisse wird in einem separaten Teil gegen Ende des Berichtes geschlagen.

Im Anhang findet sich eine Sammlung von Materialien sowie einige Literaturhinweise.

Alle Namen im Bericht sind Pseudonyme.

## Summarischer Abriss – Wichtigste Erkenntnisse

Ein summarischer Abriss des Projektes “Geld macht Beziehungen ...” muss meiner Meinung nach mit dem Hinweis beginnen, dass die Projektwoche viel Spaß gemacht hat. Es gab reichlich Stoff zum Nachdenken, viele Fragen, Reibung, Spannung, Verwirrung und Verunsicherung; also all das, was letztlich zu Lernprozessen führen kann. Ich bin mir sicher, dass die Woche für die meisten der Teilnehmerinnen eine zumindest ungewöhnliche Erfahrung war. Für mich selber war sie eine sehr intensive Zeit, anstrengend aber auch sehr anregend. Ich hoffe, dass das insbesondere im dokumentarischen Teil zum Projektablauf ein wenig vermittelbar ist.

Als wichtigste Erkenntnisse aus dem Projekt bezüglich der Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung, und im Hinblick auf notwendige Folgeprojekte lassen sich festhalten:

- Die inhaltliche Vorbereitung eines Projektthemas sollte möglichst vor der Durchführung eines Blockseminars gemeinsam mit den TeilnehmerInnen stattfinden, um die gemeinsame Orientierung herzustellen.
- Im Falle einer heterogenen Gruppenszusammensetzung ist eine flexible und alternative Planung wichtig.
- Die Frage, wie komplexe Zusammenhänge am besten verständlich gemacht werden, bedarf einer sorgfältigen Abwägung, hier ist “zu viel zu schnell” kontraproduktiv; weniger kann durchaus mehr sein.
- Es bedarf einer gemeinsamen Anstrengung aller TeilnehmerInnen, um die Arbeit nicht durch institutionell nahegelegte (und individuell perpetuierte) Statusdifferenzen durchkreuzen zu lassen.
- Eine zu starke Fixierung auf methodologische Erklärung in der Einführung und Anleitung von Erinnerungsarbeit kann zum Verlust an Motivation bei TeilnehmerInnen führen.
- Der thematische Bezug sollte daher durchweg Priorität haben.

Diese allgemein gehaltenen Schlussfolgerungen finden sich in den verschiedenen Teilen des Berichtes hergeleitet und konkretisiert.

## Inhalt

1. Hintergrund und Entstehung der Projektidee	6
Rahmenuntersuchung – allgemeine Grundzüge	6
Eingrenzung auf Anwendungsbereich 'Schule' – Literatur	7
Kollektiv – Gruppe	9
Themenauswahl	9
Institutionelle Rahmung	10
2. Projektkonzeption und Suche nach Kooperation	11
Projektskizze	11
Zustandekommen der Kooperation	14
Adaption der Planung – Schulische Zeitrahmen	14
Vorbereitendes Treffen mit Klassenlehrerin	16
3. Projektverlauf	17
Tag 1 (Donnerstag)	17
Erster Block	17
Zweiter Block	24
Tag 2 (Freitag)	32
Erster Block	32
Zweiter Block	38
Notizen zu Ordnung und Gruppe am zweiten Tag	41
Zwischenspiel – Wochenende	42
Tag 3 (Montag)	44
Erster Block	45
Pause	48
Zweiter Block	49



Tag 4 (Dienstag)	55
Erster Block	55
Pause	67
Zweiter Block	68
Tag 5 (Mittwoch)	71
Erster Block	71
Zweiter Block	83
4. Feedback mit zeitlichem Abstand	92
5. Auswertung	102
Die Sinnfrage	102
Einführung der Methode im Projekt	108
Textanalyse als zentrales Element	110
Gruppendynamik	112
Überforderung – Unterforderung	116
Rollen im Projekt – “Schülern” und “Lehrern”	117
Umgang mit Kritik – Reflektion und Rückversicherung	122
Anzahl der TeilnehmerInnen – Faktor Zeit	124
Schwierigkeiten bezüglich Feedback	126
Thema	126
6. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit	132
7. Anhang	136
Material zum TVÖD	136
Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden.	148
Auszug: Theoretische Vorannahmen (Frigga Haug)	156
Zum Stichwort Vergesellschaftung (Frigga Haug)	157
8. Literatur	159

## 1. Hintergrund und Entstehung der Projektidee

### Rahmenuntersuchung – allgemeine Grundzüge

Erinnerungsarbeit ist eine sozialwissenschaftliche Methode, die in den 80er Jahren an der Schnittstelle von akademischer Forschung, feministischer Theorie und politischer Praxis entwickelt wurde. Sie geht auf die Untersuchungen der Gruppe *Frauenformen* zurück, die sich in Berlin und Hamburg gebildet hatte. SozialwissenschaftlerInnen in anderen Ländern haben die Methode aufgegriffen und in ihren eigenen Zusammenhängen angewandt. So entstand über einen Zeitraum von dreißig Jahren eine Ansammlung von sozialwissenschaftlichen Studien in Ländern wie Australien, Kanada, Schweden, Finnland, Österreich, Großbritannien, Südafrika, USA, in denen Erinnerungsarbeit als Methode zum Einsatz kam.

Das in diesem Bericht dokumentierte Projekt "Geld macht Beziehungen ..." steht in Zusammenhang mit einer umfassenderen Untersuchung von Methode, Methodologie, Anwendung und Adaptionen der Erinnerungsarbeit im internationalen Kontext. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Projektberichtes befindet sich die erwähnte umfassendere Untersuchung noch im Stadium von vorbereitenden Arbeiten, da Fragen der Finanzierung und Organisation noch nicht vollständig geklärt sind. Das hier dokumentierte Projekt sowie zwei weitere ähnliche Projekte haben einen Erkenntniswert für sich selber, indem sie Ergebnisse liefern, die für den jeweils behandelten Bereich von Bedeutung sind. Darüber hinaus stellen sie jedoch auch Vorarbeiten dar, deren Ergebnisse in die umfassendere Methodenuntersuchung einfließen.

In einigen Fällen wurde Erinnerungsarbeit auch außerhalb des akademischen Bereiches eingesetzt. In den (wenigen) zugänglichen Dokumentationen bezüglich dieser Anwendungen wird stets auf die Notwendigkeit hingewiesen, das methodische Vorgehen dem jeweiligen Umfeld entsprechend anzupassen. Entsprechende Erfahrungen konnte ich selber mit einer Studie im Rahmen von LehrerInnen-Fortbildung machen. Weiter unten werde ich kurz auf die Literatur zum Transfer der Methode eingehen. Vorab will ich jedoch zum besseren Verständnis die Methode in ihren *allgemeinen Grundzügen* kurz skizzieren. Im späteren Verlauf des Projektberichtes werden Einzelheiten der Methode nochmals aufgegriffen und näher erläutert.

Erinnerungsarbeit ist ein Verfahren, bei dem ein bestimmtes Thema von einer Gruppe bearbeitet wird. Erinnerungsarbeit ist Theoriearbeit, bei der die Analyse von selbst verfassten Texten der TeilnehmerInnen zur Überprüfung (und Weiterentwicklung) von Theorie an Beispielen aus konkreter praktischer Erfahrung angewandt wird. Dabei liegt ein Interesse stets im Aufdecken von Mechanismen der Vergesellschaftung: Wie richten wir uns in den gesellschaftlichen Verhältnissen ein, die wir als historisch gewordene um uns herum vorfinden? Wie machen wir uns darin 'stimmig' und wie machen wir diese Verhältnisse für uns 'stimmig', insbesondere im Anblick von Ambiguität und Widersprüchen?

In der ursprünglichen Variante steht am Anfang eines Erinnerungsarbeits-Projektes ein Prozess der Themenfindung, bei der die Gruppe das letztlich zu behandelnde Thema so eingrenzt, dass es in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bearbeitet werden kann. Eine Durchsicht der zu dem Thema verfügbaren Theorien bildet den Bezugsrahmen für die weitergehende Beschäftigung. Dazu ist normalerweise eine Literaturrecherche notwendig. Das Ausmaß einer solchen Feldbesichtigung hängt von den Ansprüchen der Gruppe an ihr Projekt (sowie verfügbarer Zeit und Mittel) ab. Die bei der Feldbesichtigung vorgefundenen Theorien werden in Eingangsdiskussionen innerhalb der Gruppe mit den persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen zum Thema in Bezug gesetzt. Die dabei entstehenden Fragestellungen geben einen Orientierungsrahmen für den weiteren Arbeitsablauf. Am Ende der Eingangsdiskussionen einigt sich die Gruppe auf eine Schreibaufgabe indem sie eine Überschrift formuliert, unter der die TeilnehmerInnen dann jeweils eigene Erinnerungen als kurze Geschichte in Form einer Szene schreiben. Diese Szenen werden im Folgenden einer Textanalyse unterzogen. Textbestandteile werden isoliert und die Art der Konstruktion der Szene, sowie der darin vorkommenden AkteurInnen herausgearbeitet. Dabei werden sowohl die einzelne Texte und die darin vorgefundenen Konstruktionen auf das Ausgangsthema zurück bezogen, als auch Vergleiche zwischen einzelnen Texten und Konstruktionen angestellt. Schließlich werden die Resultate der Diskussionen anhand der Textanalysen zusammengefasst und wiederum auf das Ausgangsthema bezogen. Dabei werden auch die eingangs vorgefundenen Theorien in Blick genommen und deren Relevanz (und Stimmigkeit) für die TeilnehmerInnen überprüft. Dies kann zu Verschiebungen theoretischer Annahmen führen, oder zu neuen Fragestellungen die sich aus Widersprüchen ergeben, die aus der Beschäftigung mit den Texten herausgefiltert wurden.

Der gesamte Ablauf ist relativ zeitintensiv. Die darin enthaltenen Sprünge zwischen verschiedenen Ebenen (Theorie, Erfahrung, Beschreibung, Dekonstruktion, Interpretation, Problemtransfer, Rückbezug auf Theorie) bedingen eine gewisse Komplexität der Methode.

### Eingrenzung auf Anwendungsbereich 'Schule' – Literatur

Das mögliche Anwendungsgebiet für Erinnerungsarbeit ist weit gesteckt. Die Entwicklung der Methode fand statt in einem mehrere Jahre dauernden Forschungs- und Bildungsprozess zum Thema weiblicher Vergesellschaftung.<sup>1</sup> Die Methode wurde seitdem auch in Studien in Sportwissenschaft, Arbeitsorganisation, Psychologie, Sozialarbeit, Lehrerbildung, Kulturwissenschaften etc. eingesetzt. Inhaltlich können im Prinzip alle Themen mit Erinnerungsarbeit behandelt werden, bei denen es ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen Einflüssen und individuellen Erfahrungen und Einstellungen gibt.

---

1 Zum Begriff der Vergesellschaftung, siehe im Anhang, Auszug aus Frigga Haug (1980), *Frauenformen*

Die Anwendung der Methode ist daher überall dort denkbar, wo derartige Themen auftauchen – und von Gruppen bearbeitet werden können. Das können institutionell gebundene Zusammenhänge sein wie z. B. Lehrerfortbildungen, Bildungsurlaube im Rahmen von VHS oder anderer Träger der Erwachsenenbildung, Trainerschulungen im Sport. Es können jedoch auch Reflektions- oder Planungsgruppen innerhalb einer bestimmten Organisation sein, z. B. in Betrieben oder Parteien. Schließlich ist die Methode auch benutzbar durch Gruppen, die sich punktuell bilden und nicht institutionell gebunden sind. In allen derartigen Zusammenhängen gab es schon Versuche, Erinnerungsarbeit anzuwenden, die auch zum Teil durch Berichte dokumentiert sind.

Ein durchgängiges Merkmal dieser Berichte ist, dass sie sich meist auf die inhaltlichen Ergebnisse des jeweiligen Projektes konzentrieren, dabei aber wenig bis gar keine Information über methodische Anwendung oder methodologische Überlegungen bereitstellen. (Eine Liste mit Literaturhinweisen findet sich im Anhang.)

Für die Planung des hier beschriebenen Projektes waren drei Dokumentationen besonders wichtig. Zum ersten ist dies die Studie von Karen Haubenreisser und Maike Stöckmann von 1993, in der sie Erinnerungsarbeit im Rahmen eines Bildungsurlaubes als Wochenseminar von fünf Tagen Dauer durchgeführt haben. Das Thema dieses Bildungsurlaubes war *Frauen und Leistung*. Dies ist die erste Beschreibung eines explizit im Bereich der Erwachsenenbildung angesiedelten Erinnerungsarbeits-Projektes mit einer klaren zeitlichen Eingrenzung. Das Projekt “Geld macht Beziehungen ...” an der Fachschule für Sozialpädagogik wurde mit der gleichen zeitlichen Vorgabe geplant.

Die zweite Studie von besonderer Bedeutung stammt von Ulrike Behrens (2002). Sie dokumentiert den Versuch, Erinnerungsarbeit in schulischen Zusammenhängen mit SekundarstufenschülerInnen durchzuführen. Diese Studie zum Thema *Lernen* ist eine der wenigen Quellen, in denen das methodische Vorgehen ausführlich dokumentiert und erläutert wird. Der für das Projekt “Geld macht Beziehungen ...” anvisierte institutionelle Rahmen war ebenso ein schulischer. Dies ist der nach wie vor gängigen Zwitterstellung der ErzieherInnen-Ausbildung in Deutschland geschuldet, die bis auf wenige Ausnahmen an Fachschulen stattfindet.

Schließlich war die Studie von Rosemarie Ortmann und Marion Thuswald (2012) wichtig. Sie haben mit Studierenden einer Bildungsakademie für Kindergartenpädagogik in Österreich Erinnerungsarbeit durchgeführt. Der inhaltliche Rahmen hier war ein Projekt zum Umgang mit Differenz im Rahmen professioneller Pädagogik, das Thema der Erinnerungsarbeit war dabei auf den *Umgang mit Vorurteilen* verdichtet. Die Relevanz dieser Studie für das Projekt “Geld macht Beziehungen ...” liegt vor allem in der gleichartigen Ausbildung, die die TeilnehmerInnen machen, sowie in der sehr ähnlichen institutionellen (schulischen) Struktur, in der diese Ausbildung stattfindet.

## Kollektiv – Gruppe

Ein Element der Erinnerungsarbeit, das in der skizzenhaften Beschreibung weiter oben noch unerwähnt blieb, betrifft die Rollenverteilung in der Arbeitsgruppe. Die Entwicklung der Methode lässt sich historisch verstehen als Auseinandersetzung mit althergebrachtem Wissenschaftsverständnis. Traditionelle wissenschaftliche Forschung ist von einem Hierarchiegefälle geprägt. TeilnehmerInnen an wissenschaftlichen Studien (auch im sozialwissenschaftlichen Bereich und besonders in der psychologischen Forschung) haben den Status von Versuchspersonen, deren Verhalten einseitig von den ForscherInnen beobachtet, interpretiert und beurteilt wurde.

Der emanzipatorische Hintergrund der Gruppe *Frauenformen* brachte es mit sich, dass ein derartiges Verhältnis zwischen ForscherInnen und TeilnehmerInnen abgelehnt wurde. In der Entwicklung von Erinnerungsarbeit suchte die Gruppe stattdessen nach einer Möglichkeit, die eigene Subjektivität der TeilnehmerInnen zum Ausgangs- und Ankerpunkt ihrer Forschungen zu machen. Die Konzeption von Erinnerungsarbeit als Untersuchungsmethode sah keine hierarchische Forschungsleitung vor. Dies spiegelte sich im Anspruch an eventuelle InitiatorInnen von Projekten, sich mit den TeilnehmerInnen gemeinsam als Mit-ForscherInnen in einem Kollektiv zu verstehen. Es fand seinen Niederschlag auch in der ursprünglich verwendeten Bezeichnung für die Methode als *Kollektive Erinnerungsarbeit*.

Wenn ich in diesem Projektbericht auf den Begriff Erinnerungsarbeit als Bezeichnung für die Methode zurückgreife, dann heißt das nicht, dass ich die Idee des Kollektivs und die mit der ursprünglichen Konzeption verbundenen Ansprüche ablehne. Allerdings hat sich die Frage danach, wie das Kollektiv in einem Erinnerungsarbeits-Projekt zu verstehen sei, als durchgängiges Problem erwiesen. Wesentliche Faktoren in dieser Hinsicht betreffen das Zustandekommen eines konkreten Projektes, den Eintrittsmodus für TeilnehmerInnen, sowie die Gruppenzusammensetzung.

## Themenauswahl

Wer ein Erinnerungsarbeits-Projekt initiiert sollte an der konkreten Thematik des Projektes ein persönliches Interesse haben. Schließlich baut die Methode auf der interessierten Mitarbeit aller Beteiligten auf. Jedoch gibt es auch Beispiele, in denen sich die Initiatorinnen von Projekten in bestimmten Phasen z. B. bewusst auf die Rolle von ModeratorInnen beschränkt haben. Die Frage nach der Rollenverteilung in Erinnerungsarbeits-Projekten ist insbesondere im Hinblick auf eine mögliche Anwendung in schulischen Zusammenhängen interessant. Sie führt notwendigerweise in die Erörterung von Rollen- und Aufgabenverteilung, und von Beziehungsstrukturen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen.

Im Falle des Projektes “Geld macht Beziehungen ...” war das von mir vorgeschlagene Thema eines, an dem ich auch ein persönliches Interesse hatte. Schon während der Zeit meiner beruflichen Tätigkeit als Erzieher in Kinderbetreuungseinrichtungen beschäftigte mich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld. Auch bin ich davon ausgegangen, dass über die Aktualität der Auseinandersetzung über Bezahlung der Arbeit von ErzieherInnen (und die Welle von Streiks in Kindertagesstätten) ein generell gewachsenes Interesse an Themen, die daran anschließen, vorhanden sein dürfte.

## Institutionelle Rahmung

Bei der Entscheidung, den Projektvorschlag an Fachschulen für Sozialpädagogik zu versenden, habe ich weiterhin den spezifischen Charakter des Berufsfeldes (Pädagogik, Kinderbetreuung, Erziehung) als Anknüpfungspunkt für die Attraktivität der vorgeschlagenen Methode der Erinnerungsarbeit betrachtet. Ein zentraler Aspekt der beruflichen Anforderungen an ErzieherInnen ist die Fähigkeit zu reflektivem Verstehen.

In der auch in den Lehrplänen der Fachschulen propagierten “professionellen Haltung” ist die im englischen Sprachraum bekannte Figur des “reflective practitioner” als essentieller Bestandteil eingearbeitet. Erinnerungsarbeit setzt an persönlichen Erfahrungen und Einstellungen der TeilnehmerInnen an, was notwendigerweise Prozesse der Selbstreflexion beinhaltet. Diese werden durch Reflektion der gesellschaftlichen Situiertheit der jeweils bearbeiteten Handlungs- und Begründungsketten wesentlich erweitert. Eine solche Vorgehensweise trifft genau mit den in die Lehrpläne von angehenden ErzieherInnen gewobenen Ansprüchen zusammen.

Als wichtiger möglicher Störfaktor für die Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen schulischer Kontexte ließ sich im Vorfeld der Projektplanung der für SchülerInnen dominante Aspekt der Bewertung ihrer Arbeitsanstrengungen und -resultate identifizieren, und die resultierende Lernhaltungen, die sich im Begriff des *widerständigen Lernens* zusammenfassen lassen.<sup>2</sup> Demgegenüber ist die Grundkonzeption der Erinnerungsarbeit auf der Idee *expansiver Lerngründe* der TeilnehmerInnen aufgebaut, die sich mit einem Projektthema befassen, “um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen” (Holzkamp 1995, p. 191). Ulrike Behrens (2002) hat in ihrer Arbeit auf das Phänomen des “Schülers”<sup>3</sup> verwiesen, als der vielleicht größten Hürde bei der Anwendung von Erinnerungsarbeit in Schulen.

---

2 siehe dazu auch: Klaus Holzkamp (1995) *Lernen*. Frankfurt/M.: Campus; insbesondere Kapitel 4.

3 in Anlehnung an Herbert Asselmeyer (1996) *Einmal Schule – immer Schüler?* Frankfurt/M: Lang.

## 2. Projektkonzeption und Suche nach Kooperation

### Projektskizze

Für die Suche nach einer möglichen Kooperation mit einer Fachschule entwarf ich eine allgemeine Projektskizze. Zusammen mit einem Anschreiben, in dem der Hintergrund des Projektes und der inhaltliche Ansatzpunkt beschrieben wurde, sowie einer kurzen Information zu meiner Person, verschickte ich diese Skizze per E-Mail an Fachschulen in verschiedenen Regionen Deutschlands.

Die Projektskizze war wesentlich an der Dokumentation von Ulrike Behrens orientiert. Bei der Erstellung dieser sehr allgemeinen Vorplanung zog ich in Betracht, dass die AbsolventInnen einer Fachschule für Sozialpädagogik Erwachsene sind. Dies, sowie die schon angesprochenen Ansprüche in der Ausbildung (abgeleitet aus dem Berufsfeld), ließen mich ein stärker theoriegeleitetes Herangehen in die Projektskizze einarbeiten.

Der Zeitpunkt für die Versendung dieses Kooperationsvorschlages war Anfang Juli 2015. Er lag schon in den Sommerferien in einigen Bundesländern. Schulen in diesen Bundesländern wurden nicht angeschrieben, da ich davon ausging, dass in der Regel während der Ferien keine Entscheidung über die Durchführung eines solchen Projektes gefällt werden würde. Andererseits hatte ich aufgrund anderer Verpflichtungen in Deutschland einen bestimmten Zeitraum Ende September als idealen Termin für das vorgeschlagene Projekt ausgemacht. Dieser Zeitraum wurde auch in der Projektskizze angegeben. Den Nachteil des so implizierten eingeschränkten Zeitfensters hielt ich für vertretbar.

Das Original-Anschreiben incl. Hinweisen zu Person und Projektskizze sah so aus:

**“Wofür wirst du eigentlich bezahlt?”  
Geld macht Beziehungen ...**

**Projektvorschlag  
Fachschule Sozialpädagogik (ErzieherInnen-Ausbildung)**

Robert Hamm  
Juli 2015

#### **Allgemein**

Gesucht wird eine Fachschule für Sozialpädagogik (ErzieherInnen-Ausbildung) für ein Pilotprojekt zum Thema “Wofür wirst du eigentlich bezahlt? - Geld macht Beziehungen ...”. Dieses Projekt steht im Zusammenhang mit vorbereitenden Arbeiten zu einer internationalen Studie zur

Forschungsmethode der Erinnerungsarbeit. Das vorgeschlagene Projekt dient dabei zur Überprüfung der Anwendung von Erinnerungsarbeit in Bereichen außerhalb akademischer Forschungseinrichtungen.

Das vorgeschlagene Thema garantiert, dass das Projekt die notwendige Relevanz für die TeilnehmerInnen hat. Erziehungsarbeit ist zuerst und vor allem Beziehungsarbeit. Professionelle Erziehungsarbeit ist durch Geld vermittelt. Der Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen ist ein wichtiges Element professioneller Erziehungsarbeit.

Projektziel: die verschiedenen Facetten des Themas so herauszuarbeiten, wie sie die TeilnehmerInnen in ihrer je eigenen Lebenswelt erleben. Dabei sollen vor allem die zugrunde liegenden Konzepte, die sie damit verbinden, benennbar und damit einer Analyse zugänglich gemacht werden.

Um an diese je eigenen Erlebniswelten und Erklärungsmuster heranzukommen, soll im Projekt die Methode der Erinnerungsarbeit angewandt werden. Kernstück der Methode ist das Verfassen von (kurzen) Geschichten durch die TeilnehmerInnen. Diese werden im Laufe des Projektes einer Text-Analyse unterzogen. Die Resultate dieser Analyse bilden die Grundlage der abschließenden Diskussionen.

Erinnerungsarbeit ist ein mehrschichtiger Lern- und Qualifizierungsprozess. Neben der Beschäftigung mit dem explizit bearbeiteten Thema steht gleichberechtigt der Umgang mit selbst verfassten Texten und das Erlernen des textanalytischen Verfahrens als Lernerfahrung. Im Prinzip ist Erinnerungsarbeit eine Methode mit offenem Ende. Üblicherweise entstehen in jedem Durchlauf (Schreiben – Analyse – Diskussion) neue Erkenntnisse, die dann wiederum in neue Fragen überführt werden (können).

Abgesehen von der Bereitstellung der Arbeitsmittel (siehe unten) ist das Projekt für die teilnehmende Schule kostenneutral, ein Honorar ist nicht erforderlich.

## **Zeitraumen – Projektskizze - Organisation**

Zeitraumen: 5 Tage mit jeweils ca. 6 Zeitstunden (3 Blöcke je 2 Stunden), ideal ist ein Start an einem Donnerstag, so dass zwischen Tag 2 und Tag 3 ein Wochenende liegt.

*Konkreter Terminvorschlag: Donnerstag, 17. 09. bis Mittwoch, 22. 09. 2015 (Dieser Termin ist möglich, da*

*ich mich zu der Zeit in Deutschland aufhalte und den entsprechenden Zeitraum zur freien Verfügung habe.)*

Anzahl der TeilnehmerInnen: Ideal ist eine Gruppengröße von 12 – 15, (maximal 25)

Räume und Ausstattung: Seminarraum/Klassenraum mit Platz für Wandzeitung/en (oder: mobile Wandzeitung, Flip-Chart).

Arbeitsmittel: PC für Internet-Recherche (sowie eventuelle Texterfassung und -aufbereitung), Kopierer.

Arbeitsmaterial: Papier für Wandzeitungen (Format A-1), Text-Marker, Schere/n, Sticker.

Projektskizze:	
1. Tag	Block 1 – Einführung in Methode und Thema
	Block 2 – Brainstorming zu Begriffen und Konzepten
	Block 3 – Materialsammlung Begriffe und Konzepte (Internet-Research)



2. Tag	Block 1 – Gemeinsame exemplarische Text-Analyse
	Block 2 – Durchsicht der gesammelten Materialien (Tag 1) und 'Story-Telling'
	Block 3 – Festlegung der Schreibaufgabe (Trigger)
3. Tag	Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 2 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 3 – Erster Vergleich der Ergebnisse der Textanalysen
4. Tag	Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 2 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 3 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Text-Analysen
5. Tag	Block 1 – Vergleich aller vorliegenden Ergebnisse
	Block 2 – Methodenkritik und Bewusstmachen von Gruppendynamik
	Block 3 – Problemverschiebung: Ausblick, Entwickeln neuer Fragen
Je nach Projektverlauf sind Erweiterungen und Adaptionen möglich.	

Notwendig ist eine verantwortliche Person in der Schule

- a) für Absprachen in der Vorbereitung,
- b) als AnsprechpartnerIn während der Projektdurchführung,
- c) für Feedback nach Beendigung des Projekts.

Die Einzelheiten einer Projektauswertung werden im Vorfeld mit der verantwortlichen Person diskutiert und mit der Gruppe vereinbart. Auf jeden Fall sollten Projektberichte der TeilnehmerInnen in die Auswertung einfließen. Das Format derartiger Berichte wird mit den TeilnehmerInnen im Projekt vereinbart.

Eine Dokumentation zum Projekt ist möglich. Auch hier gilt es entsprechende Vereinbarungen mit den TeilnehmerInnen zu treffen.

### **Zu meiner Person**

Mein beruflicher Hintergrund ist im Erziehungsbereich. Ich habe 15 Jahre in Deutschland in verschiedenen Kinderbetreuungseinrichtungen als Erzieher gearbeitet, sowie in Coaching, Training und Organisation von Sport und Sportförderung.

Seit dem Jahr 2000 lebe ich in Irland.

Ich bin als unabhängiger Sozialwissenschaftler tätig.

Schwerpunkte meiner wissenschaftlichen Arbeit:

Interaktionsprozesse und Rituale im Erziehungswesen (siehe bspw. [www.schoolandritual.com](http://www.schoolandritual.com));

Professionalisierung, Institutionalisierung von Erziehung;

Berufliche Reflektionsprozesse;

Qualitative Forschungsmethoden (hier: Erinnerungsarbeit).

Das hier vorgeschlagene Pilotprojekt steht im Zusammenhang mit einer geplanten Untersuchung zur Methode der Erinnerungsarbeit. Diese ist als internationale Studie angelegt mit Beteiligung aus Deutschland, UK, Irland, Österreich, Skandinavien. Gerne erläutere ich Details zu diesem Rahmen auf Anfrage.

## Zustandekommen der Kooperation

Der Projektvorschlag wurde an 29 Fachschulen versandt. Bis Mitte August erhielt ich sieben abschlägige Rückmeldungen, von denen eine inhaltlich begründet war, eine weitere enthielt keine Begründung, die restlichen waren zeitlich begründet.

Der Kontakt zu der Fachschule, an der das Projekt letztlich durchgeführt wurde, kam in der zweiten Septemberwoche zustande. Das ließ nur eine Woche Zeit für die konkrete Vorbereitung des Projektes.

Die Gruppe, mit der das Projekt durchgeführt werden sollte, war eine Oberstufenklasse (am Beginn des zweiten schulischen Ausbildungsjahres) mit 26 Schülerinnen.<sup>4</sup> Die Fachschule befand sich in einer größeren Stadt in einem Gebiet, das traditionell durch produzierende Industrie geprägt ist. Das Einzugsgebiet der Schule reicht jedoch auch in benachbarte ländliche Regionen hinein. Bei der Schule handelt es sich um eine öffentliche Schule.

## Adaption der Planung – Schulische Zeitrahmen

Durch die zeitlichen Rahmenvorgaben der Schule war eine Adaption der Projektskizze notwendig. In der ursprünglichen Planung waren sechs volle Stunden als Arbeitszeit vorgesehen (in drei Blöcken von jeweils 2 Stunden). Das Projekt musste im Rahmen der üblichen Schulzeiten durchgeführt werden, d. h. zwischen 7.45 h und 12.45 h. Die Stundenplan-Einteilung der Schule sah drei Arbeitssequenzen von je 90 Minuten mit zwei Pausen von 15 Minuten Dauer pro Schultag vor (1. Block: 7.45 – 9.15, 2. Block: 9.30 – 11.00, 3. Block: 11.15 – 12.45).

Dies bedeutete, dass die effektiv zur Verfügung stehende Arbeitszeit pro Tag 4.5 Stunden betrug, ein Viertel weniger als in der ursprünglichen Projektskizze veranschlagt. Im Abwägen, wie die Planung entsprechend angepasst werden konnte, spielten zwei Varianten eine Rolle:

- a) Die einzelnen Blöcke in der gleichen Abfolge in den schulischen Stundenplan einzupassen; das hätte zu einer Reduzierung der Arbeitszeiten pro Block um 30 Minuten geführt.
- b) Die zur Verfügung stehende Gesamtzeit in lediglich zwei Blöcke zu teilen; das bedingte die Reduzierung der geplanten Arbeitseinheiten.

Nach Rücksprache mit der Klassenlehrerin entschied ich mich für die zweite Version. Da es in der Schule logistisch nicht möglich war, eine Internet-Recherche durchzuführen, fielen die damit verbundenen Arbeitseinheiten an den ersten beiden Tagen von vornherein als undurchführbar aus der Planung. Statt jeweils zwei Textanalysen an den Tagen 3 und 4 verblieben in der Planung noch jeweils eine an beiden Tagen. Die auf drei Arbeitseinheiten verteilten Anteile des letzten Tages erschienen auch in zwei Einheiten machbar.

---

4 Hier ohne großes I, da in der Klasse keine männlichen Schüler waren.

Die so abgeänderte Projektplanung sah so aus:

	<i>Ursprüngliche Projektskizze:</i>	<i>Konkrete Planung:</i>
1. Tag	<i>Block 1 – Einführung in Methode und Thema</i>	Block 1 – Einführung in Methode und Thema
	<i>Block 2 – Brainstorming zu Begriffen und Konzepten</i>	
	<i>Block 3 – Materialsammlung Begriffe und Konzepte (Internet-Research)</i>	Block 2 – 'Stumme Diskussion' zu “Geld macht Beziehungen ...” mit anschließender Diskussion
2. Tag	<i>Block 1 – Gemeinsame exemplarische Text-Analyse</i>	Block 1 – Gemeinsame exemplarische Text-Analyse
	<i>Block 2 – Durchsicht der gesammelten Materialien (Tag 1) und 'Story-Telling'</i>	
	<i>Block 3 – Festlegung der Schreibaufgabe (Trigger)</i>	Block 2 – 'Story-Telling' und Festlegung der Schreibaufgabe (Trigger)
3. Tag	<i>Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen</i>	Block 1 – Gemeinsame Textanalyse
	<i>Block 2 – Textanalyse in Kleingruppen</i>	
	<i>Block 3 – Erster Vergleich der Ergebnisse der Textanalysen</i>	Block 2 – Textanalyse in Kleingruppen
4. Tag	<i>Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen</i>	Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen
	<i>Block 2 – Textanalyse in Kleingruppen</i>	
	<i>Block 3 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Text-Analysen</i>	Block 2 – Zusammenfassung der Ergebnisse der Text-Analysen
5. Tag	<i>Block 1 – Vergleich aller vorliegenden Ergebnisse</i>	Block 1 – Vergleich aller vorliegenden Ergebnisse, Methodenkritik und Bewusstmachen von Gruppendynamik
	<i>Block 2 – Methodenkritik und Bewusstmachen von Gruppendynamik</i>	
	<i>Block 3 – Problemverschiebung: Ausblick, Entwickeln neuer Fragen</i>	Block 2 – Problemverschiebung: Ausblick, Entwickeln neuer Fragen

In dieser Form lief die zeitliche Planung nicht parallel zum schulischen Zeitrhythmus. Dies sah ich als Vorteil an. Ich erwartete, dass dadurch der Charakter des Projektes als außerhalb schulischer Routine angesiedelte Aktivität verstärkt werden könnte. Die Zeitdauer der beiden Blöcke sollte auch nicht von vornherein genau festgelegt werden. Stattdessen beabsichtigte ich, mit der Gruppe gemeinsam dann Pause(n) zu beschließen, wenn sie sinnvoll erschienen, insbesondere also eventuell laufende wichtige Diskussionen nicht schlicht aufgrund einer zeitlichen Vorgabe zu unterbrechen, sondern dann, wenn es inhaltlich passen würde.

Das Projekt konnte wie in der ursprünglichen Projektskizze vorgeschlagen an einem Donnerstag beginnen, und bis Mittwoch der folgenden Woche laufen.

In den telefonischen Absprachen vor meiner Ankunft an der Fachschule entstand für mich der Eindruck, dass die notwendigen Ausweichräume für Kleingruppenarbeit (vor allem für die Textanalyse) ein Problem darstellen könnten. Ich ging jedoch davon aus, dass sich dafür vor Ort eine Lösung finden würde.

## Vorbereitendes Treffen mit Klassenlehrerin

Mit der Klassenlehrerin vereinbarte ich ein Treffen einen Tag vor Projektbeginn nachmittags in der Schule. So war es mir möglich, einen etwas besseren Eindruck von der vorzufindenden Situation zu gewinnen. Ich verstand, dass die Klasse sich nach den Sommerferien in Teilen neu zusammengesetzt hatte, dass Schülerinnen dazu kamen, die das Schuljahr wiederholten, und dass dies auch zu einem Prozess der Neufindung unter den Schülerinnen führte, der noch mitten im Laufen sei.

Die Lehrerin teilte mir mit, dass die Klasse auf die Durchführung einer Klassenfahrt verzichtet hatte, da dies für viele in der Klasse zu teuer wäre. Zu der Zeit, in der das Projekt durchgeführt wurde, seien die anderen Klassen hingegen auf ihren jeweiligen Klassenfahrten unterwegs. Insofern sei das Thema Geld sowieso gerade aktuell.

Während des Treffens mit der Klassenlehrerin konnte ich auch die zur Verfügung stehenden Räume sehen. Im Klassenraum der Klasse waren Tische in Reihen hintereinander gestellt mit frontaler Ausrichtung zur Tafel. Ich räumte (mit Hilfe der Lehrerin) die Tische alle an die hintere Wand des Raumes, und stellte die Stühle ungeordnet in den Raum, zum Teil in Stapeln von drei oder vier Stühlen übereinander. In dieser Weise hoffte ich für die TeilnehmerInnen mit dem Ankommen im Klassenraum eine unfamiliäre Situation zu schaffen. Ich ging davon aus, dass sie eine 'Ordnung' erst (neu) herstellen mussten und sich nicht in gewohnten (Un-)Sicherheiten einrichten konnten. Dies erschien mir ein wünschenswertes Einsteigen in die Projektwoche, die einen Bruch mit dem normalen schulischen Alltag darstellte.

An der Stirnseite des Klassenraumes befand sich eine (Standard-)Schiefertafel, an einer Längswand über ca. 5 m ein Whiteboard. Auf dem Whiteboard befestigten die Lehrerin und ich große Papiere, die als Wandzeitung fungierten. Darauf schrieb ich einige Stichworte, die als Anhaltspunkte für die Einführung in die Projektwoche im ersten Block gedacht waren. Darüber hinaus hatte die Lehrerin eine Sammlung mit Arbeitsmitteln (Text-Marker, große Papiere für Wandzeitung, Scheren, Klebeband, sowie eine Papierrolle für die stumme Diskussion) in den Raum gebracht. Diese Arbeitsmaterialien verstauten wir auf einem separaten Tisch an der Stirnseite des Raumes.

Die Klassenlehrerin ließ mir vom Hausmeister einen Schlüssel für die Klassenräume, sowie den Korridor in dem sich das Lehrerzimmer befand, zukommen. Sie erklärte mir, dass während der Woche, in der ihre Klasse das Projekt durchführen würde, der restliche Schulbetrieb normal weiter lief. Daher wäre sie auch selber nur zu den Zeiten anwesend, zu denen sie gemäß Stundenplan in der Klasse unterrichtete.

### **3. Projektverlauf**

Im Folgenden gebe ich den Projektverlauf aus meiner Sicht in chronologischer Folge wieder. Dabei handelt es sich um eine kommentierte Darstellung. Diese beinhaltet Beschreibungen der Aktivitäten, Dokumentation verfügbarer Materialien, aber auch Erklärungen für bestimmte Vorgehensweisen, sowie ergänzende Kommentare, wo sie sinnvoll erscheinen.

#### **Tag 1 (Donnerstag)**

Am ersten Tag des Projektes kam ich schon um 7.00 h gemeinsam mit der Klassenlehrerin in der Schule an. Offizieller Schulbeginn war um 7.45 h. Ich nutzte die Zeit bis dahin, um noch einige Texte zu kopieren, die ich später im Projekt als Hand-out ausgeben wollte. Ich lernte einige der anderen Lehrerinnen sowie die stellvertretende Abteilungsleiterin kennen, kam jedoch nur mit einem Kollegen in ein etwas längeres Gespräch.

Der Computerraum sowie das Lehrerzimmer in der Schule waren nur über einen Korridor zugänglich, der durch eine ins Schloss fallende Tür abgetrennt war. Diese Tür wiederum konnte nur per Schlüssel geöffnet werden, so dass den SchülerInnen der Durchgang normalerweise nicht möglich war.

Der Kopierer hingegen stand im sehr geräumigen Treppenhaus. Ich erfuhr von der Lehrerin, dass die Schülerinnen für Kopien von Unterrichtsmaterialien bezahlen (5 Cents per Kopie). Um die Kosten dafür geringer zu halten, kopiert die Lehrerin normalerweise in verkleinertem Format (zwei A-4 Vorlagen werden als je A-5-Format auf eine Seite A-4 kopiert). Das ist zwar lesbar, kann aber das Arbeiten mit dicht geschriebenen Texten sehr mühsam machen.

#### **Erster Block**

Etliche der SchülerInnen waren schon einige Zeit vor 7.45 h im Klassenraum. Sie nahmen sich die im Raum verteilten Stühle und setzten sich in Kreisform. Nach einer kurzen Begrüßung durch die Klassenlehrerin begann ich mit einer Einführung in die Projektwoche. Als erstes stellte ich mich kurz vor und erklärte, dass ich mit meinem Vornamen und per "Du" angesprochen werden möchte. Ich stellte dies in einen Zusammenhang mit der im Projekt beabsichtigten Methode der Erinnerungsarbeit, und dem Anspruch, darin als KollegInnen gemeinsam zu arbeiten.

Ich fragte die Teilnehmerinnen, welche Erwartungen sie an die Projektwoche hatten, welche Fragen sie mitbrachten. Vier von den 21 anwesenden Schülerinnen antworteten. Die Klasse hatte offensichtlich mit der Lehrerin die allgemeine Einführung meines Projektvorschlages kurz besprochen, bevor die Lehrerin mich kontaktiert hatte. Eine ausführliche Vorab-

Diskussion des Projektes gab es jedoch nicht, weder bezogen auf das Thema “Geld macht Beziehungen ...” noch auf die Arbeitsform der Erinnerungsarbeit. Eine der SchülerInnen sagte, soweit sie die Projektidee verstanden habe, gehe es wohl darum, die Methode der Erinnerungsarbeit zu testen. Insofern verstand ich, dass die SchülerInnen mit einer Haltung in das Projekt kamen, die sich je individuell irgendwo zwischen Abwarten, Sehen-Was-Kommt, und interessierter Neugier bewegte.

Von den vier Schülerinnen, die eingangs sprachen, wurden als Fragen, die sie mitbrachten, genannt:

Wo kommt das Thema her?

Geht es um das Gehalt von ErzieherInnen?

Wie kann man aus dem Thema ein Projekt über eine ganze Woche machen?

Was ist das Ziel des Projektes?

Ich ging auf diese Fragen ein indem ich die Herkunft des Themas mit meinem Interesse an den Fragen der Zusammenhänge zwischen Geld und Beziehungen erklärte, das ich im Laufe meiner Tätigkeit als Erzieher entwickelt hatte. Ich bestätigte, dass das Gehalt von ErzieherInnen während des Projektes sicherlich eine Rolle spielen würde, wies aber auch darauf hin, dass es nicht nur darum ginge, die Höhe des ErzieherInnen-Gehalts zu diskutieren, sondern dass wir auch versuchen würden, herauszufinden, welche Verbindung es von Geld und Beziehungen speziell im Berufsfeld gibt. Auf die Frage, wie man aus dem Thema ein Projekt über eine ganze Woche machen könne, bat ich die Fragerin darum, sich mit der Antwort etwas zu gedulden, da sich dies am Ende der Woche und durch das Projekt selber beantworten würde. Als Ziel des Projektes verwies ich auf die doppelte Funktion, zum einen als Beitrag zur Untersuchung der Methode, zum anderen als thematische Beschäftigung mit dem Komplex Geld und Beziehungen und dessen Verbindung zum Berufsfeld von ErzieherInnen.

Bezüglich der gemeinsam zu gestaltenden Arbeit in und mit der Gruppe wies ich darauf hin, dass es zu deren Erfolg beiträgt, wenn eventuelle Diskrepanzen, unterschiedliche Meinungen, auftauchende Fragen in die Diskussionen eingebracht werden, und dass erst dadurch die Chance besteht, etwas Neues zu erfahren, zu lernen, Lösungen zu finden, wo man ansonsten unter Umständen schlicht feststeckt und nicht weiter kommt. Ich betonte, wie wichtig es für eine Gruppe und deren Zusammenarbeit ist, Konfliktpotential offen zu legen, und forderte die Teilnehmerinnen auf, dies während des Projektes jederzeit zu tun.

Ich erklärte zudem den Grund für die veränderte Sitzordnung und bemerkte, dass die Projektwoche für die Teilnehmerinnen auch das Öffnen eines neuen Raumes möglich machen kann, in dem zuerst einmal keine spezifische Ordnung vorgegeben sei, dass sie allerdings schon aktiv damit begonnen hatten, eine Ordnung (wieder) herzustellen. Ich wies darauf hin, dass die Sitzordnung im Kreis von niemandem angeordnet war, und dass es den Teilnehmerinnen beim Hereinkommen in den Raum überlassen war, welche Ordnung sie herstellen wollten.

Meine Absicht war, die einzelnen Blöcke des Projektes durch Protokolle dokumentieren zu lassen. Die Protokolle sollten jeweils von einer oder zwei TeilnehmerInnen angefertigt und am nächsten Tag zu Beginn kurz besprochen werden. Dadurch sollte ein Anschluss an die am

Vortrag geführten Diskussionen möglich gemacht werden, und eventuelle offene Fragen, unterschiedliches Verständnis, nicht zu Ende geführte Gedankengänge würden nicht verloren gehen, sondern könnten in der weiteren Arbeit berücksichtigt werden. Ich hatte ein Blatt vorbereitet zum Verfassen von Protokollen. In dem Hand-out waren die wesentlichen Elemente, die in den Protokollen auftauchen sollten, benannt:

*Für Protokolle*

*Beschreibung des Arbeitsablaufs*

*Wer war beteiligt?*

*Was wurde getan?*

*Wie wurde es getan?*

*Beschreibung der wesentlichen Inhalte*

*Thesen*

*Fragen*

*Resultate*

*Gab es Schwierigkeiten während des Arbeitsablaufs? Beschreibung!*

*Etwaige eigene Beobachtungen, Fragen, Bemerkungen, Kritik (Reporterinnen-Monopol).*

Anhand einer Zufallsauswahl bestimmten wir die Protokollantinnen für den ersten (laufenden) Block.

Danach versuchte ich anhand der am Vortrag auf der Wandzeitung aufgetragenen Stichworte Grundlagen der Methode der Erinnerungsarbeit zu erklären, sowie Aspekte der gemeinsamen Arbeit im Projekt anzusprechen. Die Stichworte an der Wandzeitung waren:

- Subjektwissenschaftliche Forschung
- Wir analysieren Texte, nicht Personen
- Doku – Bild/Text
- Das Schülern
- Konstruiertheit von Persönlichkeit
- Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen
- Konstruktion von Bedeutung
- Politik mit/durch Sprache

Im Folgenden greife ich zunächst auf das Protokoll dieses Blocks zurück, das von zwei Teilnehmerinnen angefertigt wurde. Im Anschluss an die Wiedergabe dieses Protokolls füge ich dazu noch einige Anmerkungen an.

## Protokoll

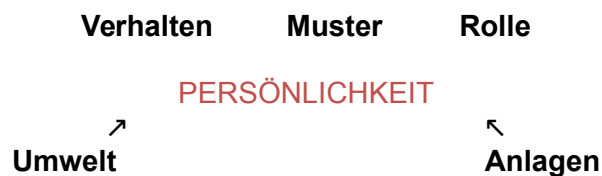
Am heutigen Projekt war die ganze Klasse beteiligt. Allerdings haben fünf Schülerinnen gefehlt. Zu Beginn hat sich Robert vorgestellt und uns das „Du“ angeboten. Dabei erklärte er uns weshalb er gerne *geduzt* werden möchte. Anschließend stellte er uns Fragen, bezüglich zum Projekt.

- Welche Erwartungen haben wir
- Was stellen wir uns darunter vor
- Um was könnte es sich im Projekt handeln etc.

Wir sammelten Beiträge von zwei bis drei Schülerinnen und besprachen diese. Danach erklärte uns Robert anhand seines vorgefertigten Tafelbildes seine Methode. Er reist das Thema „Erinnerungsarbeit“ kurz an. Dabei erzählt er uns, das es um Text schreiben geht und diese zu analysieren. Nebenbei erwähnt er, das wir bei der Erinnerungsarbeit nicht die Personen analysieren, sondern das Geschriebene. Zwischendurch macht er uns auf seine Dokumentation aufmerksam. Wir dürfen Bilder machen und er möchte das auch, denn das wäre hilfreich für seine Forschung und die Anschaulichkeit der Bilder helfen uns in den nächsten Tage, unsere Erinnerungen aufzufrischen. Darüber hinaus erzählte er uns über die Methode der damaligen Feministinnen. Hinzu erzählte er uns ein wenig über sie und deren Gründung. Feministen waren überwiegend Studentinnen, trafen sich ein bis zweimal in der Woche und **diskutierten** und **sprachen** über aktuelle Themen, die sie interessierten. Anschließend kamen wir zum nächsten Tafelbild. Die Rolle die wir übernehmen. Schließlich besprachen wir das letzte Tafelbild. Dabei sollten wir die vier Punkte erklären können.

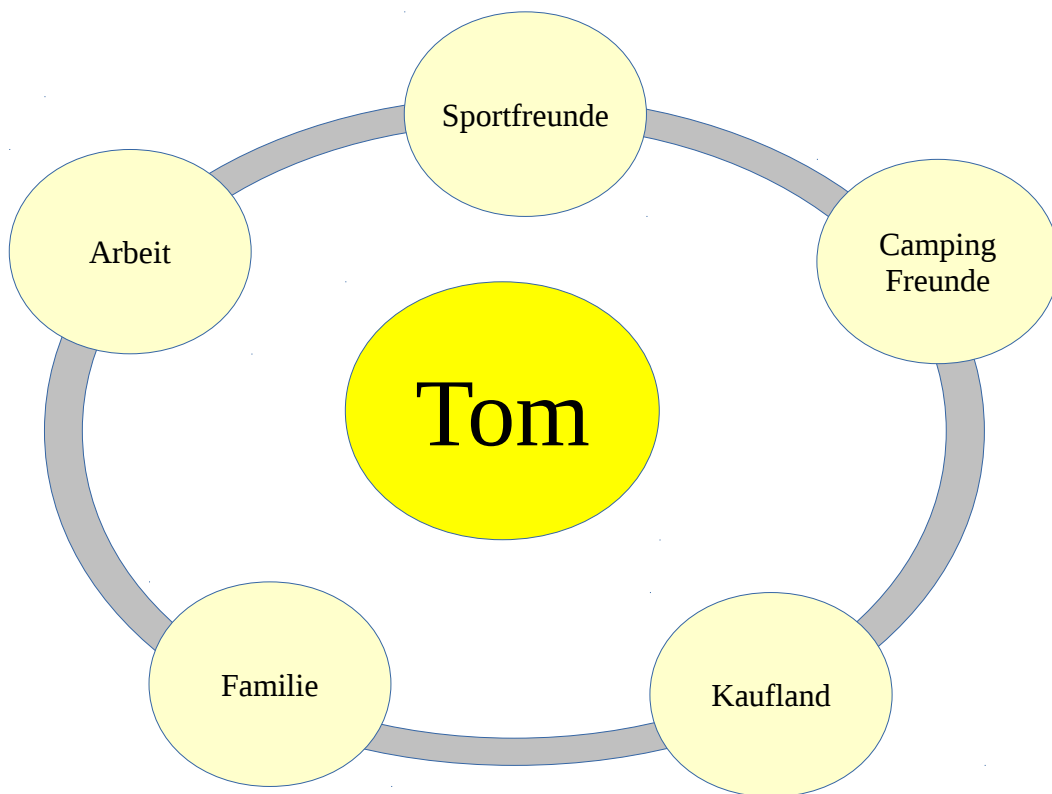
- Konstruiertheit von Persönlichkeit
- Tendenz der Eliminierung von Widersprüchen
- Konstruktion von Bedeutung
- Politik mit/durch Sprache

Als wir den ersten Punkt gemeinsam besprachen, klärten wir zuerst was „die Persönlichkeit“ ist, was wir unter Persönlichkeit verstehen und wie sie entsteht bzw. sich entwickelt. Dazu fertigten wir auch ein Tafelbild an:



Daraufhin fragte uns Robert, ob Persönlichkeit und Identität dasselbe sei. Dabei stellte sich heraus, dass wir als Klasse eine andere Bedeutung von Identität hatten als Robert. Robert erklärte uns dann auch, welche Bedeutung er von Identität hat. Daher sollte eine Schülerin eine Person beschreiben mit seinen verschiedenen Rollen im Alltag. Ihr Beispiel sah wie folgt aus:





Gemeinsam besprachen wir dies und Robert erklärte uns, dass es eine Senkrechte und eine Waagrechte im Leben gibt. Tom könnte jederzeit sagen – ich möchte das alles nicht mehr und einen Neustart haben. Aber das was er vorher in der Senkrechten, also in seiner Kindheit und Jugend erlebte und erfahren hatte, bleibt immer bestehen und dies macht seine Identität aus. Er bleibt also immer der *Tom*. Anhand dieses Beispiels wurden die nächsten drei Punkte des Tafelbildes erklärt, die sich aufeinander aufbauen.

Wenn eine kleine Diskussionsrunde stattfand, waren überwiegend fünf SchülerInnen beteiligt. Die anderen haben zugehört und stimmten meist den anderen bei. Doch überwiegend hat Robert gesprochen. Schwierigkeiten während des Arbeitsablaufes gab es so nicht, allerdings entstand keine große Kommunikation zwischen uns und dem Robert, da wir sehr zurückhaltend waren. Erst als wir an das Thema „Persönlichkeit und Identität“ kamen, öffneten sich die Mitschülerinnen.

Eine erste Anmerkung zum Protokoll: Darin wird das “zweite Tafelbild” angesprochen, und damit die Rolle der TeilnehmerInnen im Projekt. Das bezieht sich auf den Begriff “Das

Schülern”, der auf der Wandzeitung stand. Dazu hatte ich einen kurzen Text kopiert, den ich an die Gruppe verteilte. Darin stand:

*Die größte Hürde besteht vielleicht darin, was als das wichtigste Lernergebnis von Schulkarrieren bezeichnet wurde, nämlich das “Schülern”: mogeln, schlau gucken, nur das Nötigste an Aufmerksamkeit aufwenden, die “da vorne” den Prozess gestalten lassen, Lernerfolge vortäuschen usw.*

*Es ist allerdings zu bezweifeln, dass solche Effekte nur bei Schülerinnen und Schülern zu finden sind. Möglicherweise ist die Wertschätzung oder soziale Akzeptanz dieser Bewältigungsstrategien in der Schule jedoch in gewissen Weise ungebrochener und damit auch schwerer kritisierbar als in anderen Zusammenhängen.*

*(sinngemäß nach: Ulrike Behrens (2002). Das Rätsel Lernen. Giessen: Focus Verlag)*

Meine Absicht war, die in dem kurzen Text angesprochenen Verhaltensweisen anzusprechen, um ein Bewusstsein darüber zu schaffen, dass es sicherlich auch während des Projektablaufs Tendenzen geben würde, auf solche Verhaltensweisen zurückzugreifen. Diese wären jedoch für den gemeinsamen Arbeitsprozess kontraproduktiv. Ich erzählte kurz von meinen Erfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen mit LehrerInnen, und dass dort die LehrerInnen in die gleichen Verhaltensweisen verfallen, die sie an ihren SchülerInnen kritisieren, sprich sie “schülern” ganz genauso, sobald sie sich in einer Situation befinden, in der sie sich selber als “Schüler” definieren.

Eine Diskussion über den kurzen Text fand nicht statt. Dies wäre zwar möglich gewesen, es kamen jedoch keine darauf bezogenen Fragen oder Beiträge aus der Gruppe.

Eine zweite Anmerkung betrifft die im Protokoll wiedergegebene Diskussion über Konzepte von Identität. Diese Diskussion ist wichtig im Hinblick auf die Methode der Erinnerungsarbeit. Sie kam auf, als wir auf vier Grundannahmen der Methodologie von Erinnerungsarbeit eingingen (Konstruiertheit von Persönlichkeit; Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen; Konstruktion von Bedeutung; Politik mit/durch Sprache). In den darauf bezogenen Darstellungen im Protokoll findet sich jedoch ein Missverständnis wieder.

Einige Teilnehmerinnen argumentierten, dass man sich (jederzeit?) eine neue Identität zulegen könne, dadurch dass man sich einen neuen Namen zulege, einen neuen Pass machen ließe (oder einen gefälschten kaufe). Insofern verstanden sie Identität als etwas, was einen Menschen für andere “identifizierbar” mache. In Abgrenzung dazu fanden sie der Begriff der Persönlichkeit drücke aus, wer man “wirklich” sei. Hierin wären auch die Charaktereigenschaften von Menschen aufgehoben. In diesem Sinne benutzten sie den Begriff Persönlichkeit in einer Weise, die meiner Verwendung des Begriffes Identität ähnlich war.

Wir gingen dann in der Diskussion der Frage nach, wie sich denn diese Persönlichkeit herstelle, woher sie komme, wie sie sich verändere. Dazu fielen sofort die Stichworte: Anlage und Umwelt. An diesem Punkt führte ich die verschiedenen Zeitachsen ein, auf die im Protokoll als “eine Senkrechte und eine Waagerechte im Leben” Bezug genommen ist. Am Beispiel von “Tom” wurde klar, dass sich Menschen stets in *verschiedenen* sozialen Bezugssystemen bewegen (Familie, Arbeit, Konsumbereich, Freundeskreis/e etc.). Es war allen sofort einsichtig, dass in den unterschiedlichen Bezugssystemen (z. B. Arbeit und

Campingfreunde) unterschiedliche Erwartungshaltungen an Tom herangebracht werden. Dies kann als waagerechte Zeitachse definiert werden.<sup>5</sup> Die senkrechte Zeitachse wiederum bezieht sich auf Erlebnisse von früher, die einen Einfluss auf die Entwicklung von (Tom's) Persönlichkeit hatten, bzw. nach wie vor haben

Bis zu diesem Punkt ist die Diskussion im Protokoll erfasst. Es ist jedoch ein Missverständnis, anzunehmen, "was er [Tom] in der Senkrechten, also in seiner Kindheit und Jugend erlebte und erfahren hatte, bleibt immer bestehen und dies macht seine Identität aus." Ein solcher Begriff von Identität ist verkürzt und bedarf der Erweiterung.

Eine wesentliche Grundannahme, auf der Erinnerungsarbeit basiert, betrifft die aktive Rolle der einzelnen in der Herstellung ihrer Persönlichkeit. In der Darstellung im Protokoll kommt diese aktive Rolle nicht vor. Offensichtlich war dies – zumindest für die beiden Protokollantinnen – nicht deutlich genug in der Diskussion herausgearbeitet worden.

Für Tom (wie für jedeN andereN) besteht die ständig neue Notwendigkeit, sich als "stimmig" zu konstruieren. Die unterschiedlichen Verhaltensanforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen müssen derart in ein Selbstbild vereint werden, das es Tom möglich macht, sich als nicht mit sich selbst im Widerspruch zu erleben. Das ist umso schwieriger, je mehr die Verhaltensanforderungen sich unterscheiden, bzw. sich widersprechen. Zudem muss Tom in diesem Prozess auch die aus seiner Vergangenheit mitgebrachten Selbstbilder in Betracht ziehen, sowie die aus früheren Begegnungen mit anderen resultierenden Zuschreibungen, die diese in jeder neuen Begegnung mit Tom als Verhaltenserwartung an ihn herantragen.

Der Prozess, den Tom dadurch notwendigerweise ständig aufs Neue durchmachen muss, lässt sich mit dem Begriff des "Identity-Bargaining"<sup>6</sup> bezeichnen, also ein ständig neues Aushandeln von Identität. Dabei unterscheidet sich natürlich die von Tom erlebte Intensität eines solchen Aushandelns entsprechend der Intensität von Widersprüchen, der subjektiv erlebten Wichtigkeit der Begegnungen, sowie objektiv bestehender Ausweichmöglichkeiten. Im Aushandeln der je eigenen Identität (oder im Sinne der Diskussion im Projekt: Persönlichkeit) hat die/der Einzelne jedoch eine aktive Rolle. Die Integration der unterschiedlichen (auf einer waagerechten oder senkrechten Zeitachse verortbaren) Verhaltensanforderungen, sowie der je eigenen Bedürfnisse und Ansprüche, ist eine nur der/dem je Einzelnen mögliche aktive Konstruktions-Leistung.

Erst eine solche Konzeption von Identität als Konstruktions-Leistung erlaubt auch die Annahme, dass es den Einzelnen über das Aufdecken früherer Konstruktionen möglich sei,

---

5 Ein grundsätzliches Problem in der Annahme einer solchen waagerechten Zeitachse ist, daß Zeit eben nie stillsteht. Das 'Jetzt', das im waagerechten Nebeneinander von unterschiedlichen Bezugssystemen impliziert ist, besteht ja nie als absolutes 'Jetzt'. Das hier aus der Zeitdimension in eine räumliche Dimension überführte Nebeneinander ist für Tom natürlich eines, das sich in der Regel immer noch als ein Nacheinander erleben läßt. Der Durchlauf durch die verschiedenen Bezugssysteme (Familie, Arbeit, Konsum, Freizeit ...) kann ganz einfach an einem 'normalen Arbeitstag' nachvollzogen werden. Dennoch ist das Erleben dieser Bereiche als ein Nebeneinander zu charakterisieren, da Tom zwischen diesen ständig hin- und herspringen kann.

6 siehe zu diesem Begriff z. B. Franz Wellendorf (1979) *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz. S. 28

Identität (Persönlichkeit, Selbstbild) neu zu bestimmen. Erinnerungsarbeit beruht in ihren methodologischen Grundlagen auf einer solchen Annahme, wobei jedoch die Konstruktion als Aushandlungsprozess verstanden wird, der durch gesellschaftliche Bedingungen vorstrukturiert ist. Um den aktiven Anteil der je Einzelnen an ihrem “So-Sein” und “So-Werden” in Betracht zu ziehen, gleichzeitig aber nicht in die Illusion zu verfallen, dieses “So-Sein” und “So-Werden” sei von den Einzelnen beliebig gestaltbar, benutzte die Gruppe Frauenformen den Begriff der *Vergesellschaftung*.

Das Aufsuchen der Konstruktions-Prozesse der jeweiligen Vergesellschaftung ist Kernstück der Methode der Erinnerungsarbeit. Die von TeilnehmerInnen in Erinnerungsarbeits-Projekten geschriebenen Szenen dienen dabei als Material an dem die Spuren früherer Aushandlungsprozesse (in Bezug auf das bearbeitete Thema), und deren Relevanz für das momentane “So-Sein” der TeilnehmerInnen untersucht werden. Dies geschieht über die Analyse der eingesetzten sprachlichen Mittel. Dabei wird davon ausgegangen, dass es eine grundlegende Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen gibt, so wie angedeutet am Beispiel von Tom, der zwar “immer Tom” ist, aber dennoch unterschiedlichen bis widersprüchlichen Verhaltensanforderungen gerecht werden muss.

Eine weitere Grundannahme für Erinnerungsarbeit ist, dass Bedeutungen erst in interaktiven Prozessen hergestellt werden. Über Mimik, Gestik, über die Art wie wir uns präsentieren, Kleidung, Haltung, aber ganz entscheidend letztlich über *Sprache* sind wir in der Lage, einem bestimmten Ausdruck eine Bedeutung zuzuerkennen, die von anderen geteilt wird. Erst in diesem Teilen kommt Bedeutung zustande. Die Wichtigkeit der Sprache in diesem Prozess liegt auf der Hand. Allerdings ist Sprache kein neutrales Werkzeug. Dazu gibt es ein schönes Zitat von Frigga Haug, die schreibt, “dass Sprache nicht einfach ein Handwerkszeug ist, dessen wir uns nach Belieben bedienen können, sondern dass in der vorhandenen Sprache Politik gemacht wird und gemacht ist, die durch uns hindurch spricht und unsere Bedeutungskonstruktion mit reguliert.” (1999, S. 209)

Diese Überlegungen waren Teil der Diskussion, die sich im Projekt aus der Frage nach Persönlichkeit vs. Identität, und dem daraus entwickelten Beispiel von “Tom”, ergab.

---

## **Zweiter Block**

Der zweite Block am Donnerstag war so geplant, dass hier eine konkrete Annäherung an das Thema “Geld macht Beziehungen ...” ermöglicht werden sollte.

Als Einstieg in das Thema hatte ich die Arbeitsform der “stummen Diskussion” gewählt. Die Anregung bezog ich von Ulrike Behrens (2002), die diese Arbeitsform in ihrem Projektbericht beschreibt. Eine “stumme Diskussion” funktioniert so:

- Eine große Papierfläche wird so angebracht, dass es möglich ist, sie von allen Seiten zu erreichen und darauf zu schreiben (in unserem Fall hatten wir eine Papierrolle über vier Tische hinweg der Länge nach ausgerollt, die Enden und Seiten mit Kreppband an den Tischen befestigt, so dass das Papier nicht wegrutschen konnte).
- Alle TeilnehmerInnen sind mit einem Schreibgerät (in unserem Fall: Permanent Marker) ausgerüstet.

- Die Aufgabe für die TeilnehmerInnen besteht darin, Diskussionsbeiträge auf die Papierrolle zu schreiben. Dabei ist es erwünscht, Beiträge anderer TeilnehmerInnen zu kommentieren, Fragen dazu zu stellen, Gegenargumente oder widersprechende Thesen zu formulieren, jedoch alles nur schriftlich und auf der Papierrolle.
- Während der “stummen Diskussion” sollen keine Gespräche geführt werden.

Zu Beginn der “stummen Diskussion” können einige Ausgangsthesen auf dem Papier schon aufgebracht werden. Es ist aber auch genauso gut möglich, die ersten Beiträge von den TeilnehmerInnen selber formulieren zu lassen (ähnlich wie in einem verbalen Brainstorming). In unserem Fall sollte die “stumme Diskussion” damit beginnen, dass die Teilnehmerinnen den Satz “Geld macht Beziehungen ...” komplettieren.

Aufgrund von Vorerfahrungen mit Diskussionen zum gleichen Thema in anderen Zusammenhängen bin ich davon ausgegangen, dass dabei eine ganze Bandbreite von z. T. entgegengesetzten Aussagen zustande kämen. Außerdem erwartete ich, dass sich diese Aussagen auf verschiedene Beziehungsbereiche (ähnlich wie oben für Tom ... Familie, Freunde, Arbeit, etc.) beziehen würden. In einer anschließenden Diskussion sollte dann der Themenbereich auf die berufliche Praxis im Erziehungsbereich eingeeengt werden.

Auch hier soll zuerst das stichwortartige Protokoll des zweiten Blocks, das von zwei Teilnehmerinnen angefertigt wurde, wiedergegeben werden:

## **Protokoll**

### Beschreibung des Arbeitsablaufs:

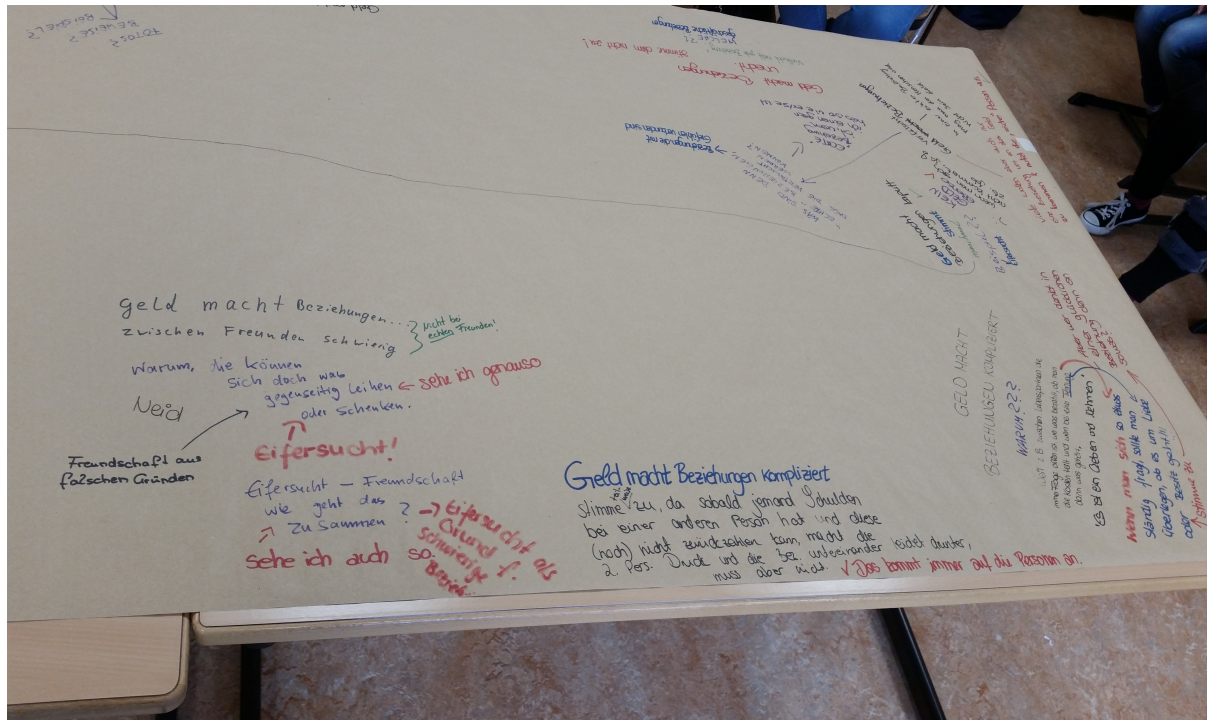
- Stille Diskussion auf Plakat (gesamte Klasse)
- Offene Diskussionsrunde mit freiwilliger Beteiligung
- Informationsvermittlung in Form von einseitiger Kommunikation (Robert)
- Abschluss des Tages in Form von geheimen Kurzreflexionen (“Ich komme morgen wieder/nicht wieder, weil ...”)

### Beschreibung der wesentlichen Inhalte:

- Robert: Verbindung Leistung – Geld → ohne Geld z. B. Hobby Fußball nicht möglich (Ausrüstungskosten, Fahrkosten, etc.)
- Eindruck Robert: Die meisten Beiträge beziehen sich auf Freunde/Sport/Familie
- Konny: Ängste als Aussage formulieren (unterbewusst?)
- Silke: Medien suggerieren, dass man mit Geld alles kaufen kann
- Geschäftliche Beziehungen durch Geld einfacher
- Resultat: Ohne Geld gäbe es kein Kaufland, und auch den Beruf der Erzieherin nicht
- Hartz IV Empfänger zahlen ständig Steuern
- Arbeitsverhältnis von “Tom” durch Geld vermittelt, Freundschaftsverhältnis nicht
- Gleiche Arbeit – unterschiedliche Gehälter → ist das gerecht?
- Azubi Erzieher verdienen nichts, Vorkurs wird unterschiedlich bezahlt
- Erzieher zahlreiche Aufgaben (Portfolio, Beobachtungen) → ungerechte Bezahlung dafür







Wie voraussehbar ergaben sich auf dem Plakat für die “stumme Diskussion” etliche Stränge von Aussagen, mit zum Teil sehr unterschiedlichen Positionen. Einige Beispiele dafür sollen hier vorgestellt werden. Diese sind jeweils eingeleitet mit einer eröffnenden Vervollständigung des Ausgangssatzes “Geld macht Beziehungen ...”. Die von anderen Teilnehmerinnen daraufhin eingebrachten Erwidierungen sind durch verschiedene Schriftarten gekennzeichnet.

### Geld macht Beziehungen kompliziert

Warum???

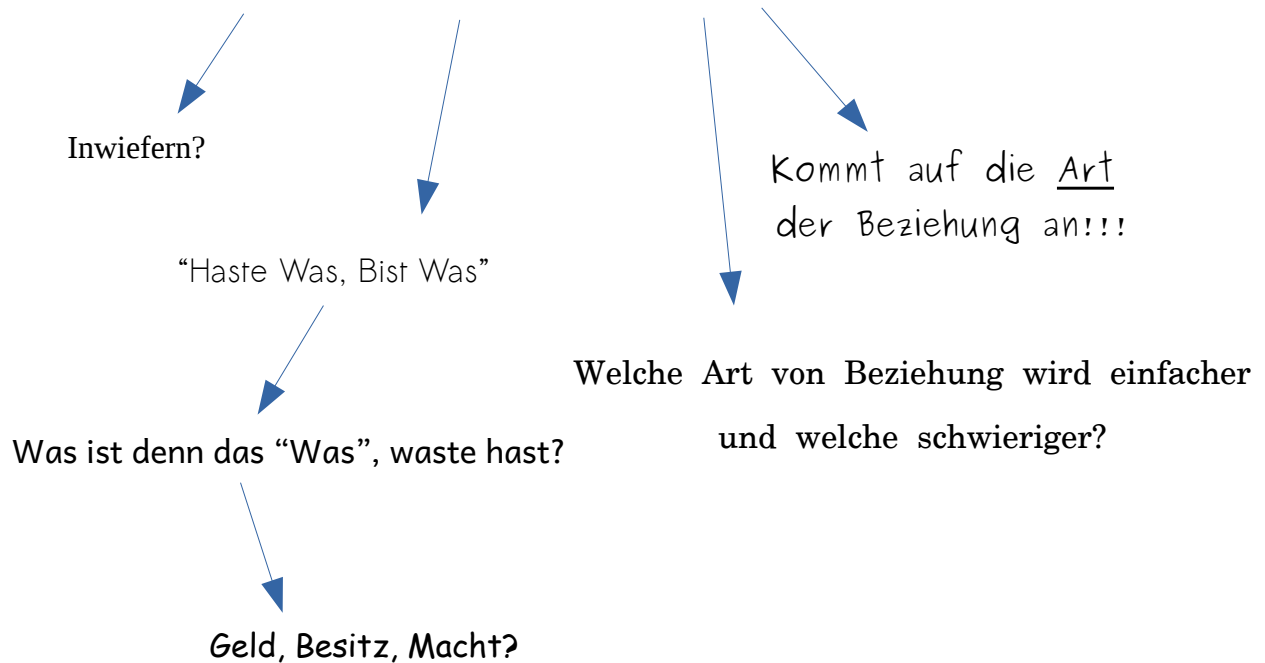
Weil z. B. zwischen Lebenspartnern die Frage immer offen ist, wer was bezahlt, ob man die Kosten teilt und wem bei einer Trennung dann was gehört.

Wenn man sich so etwas ständig fragt, sollte man überlegen, ob es um Liebe oder Besitz geht!!!

“Es ist ein Geben und Nehmen”

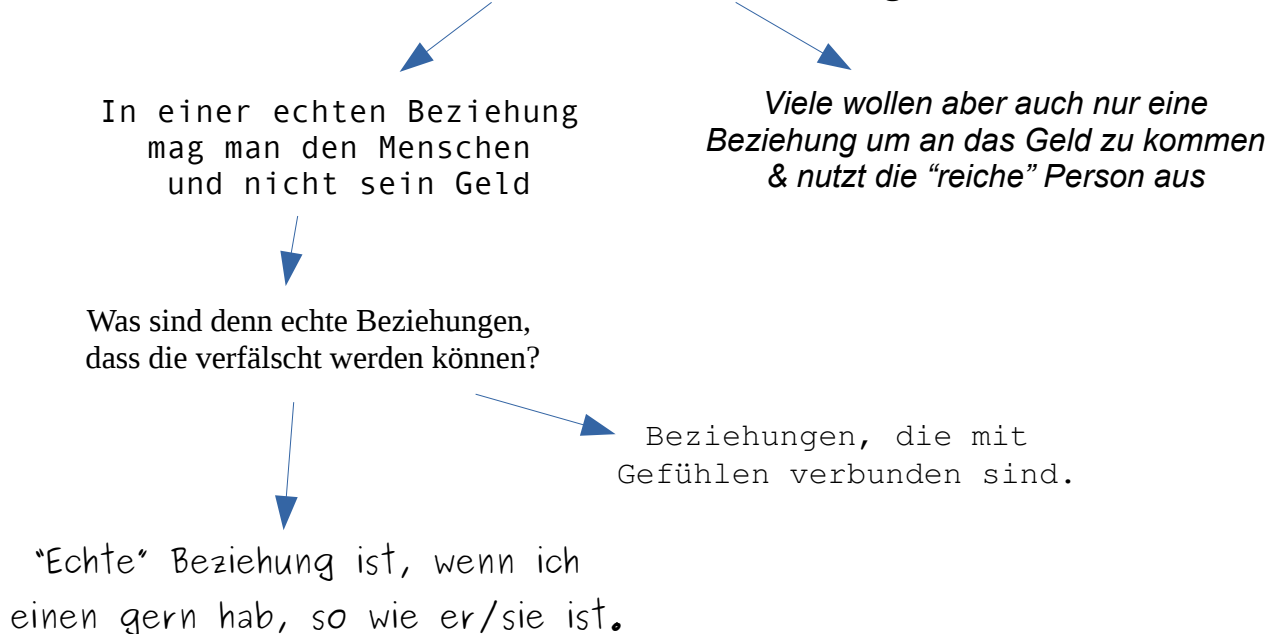
Stimme zu → Aber wer denkt in einer glücklichen Beziehung denn an sowas?

**Geld macht Beziehungen in verschiedenen  
Bereichen einfacher oder schwieriger.**



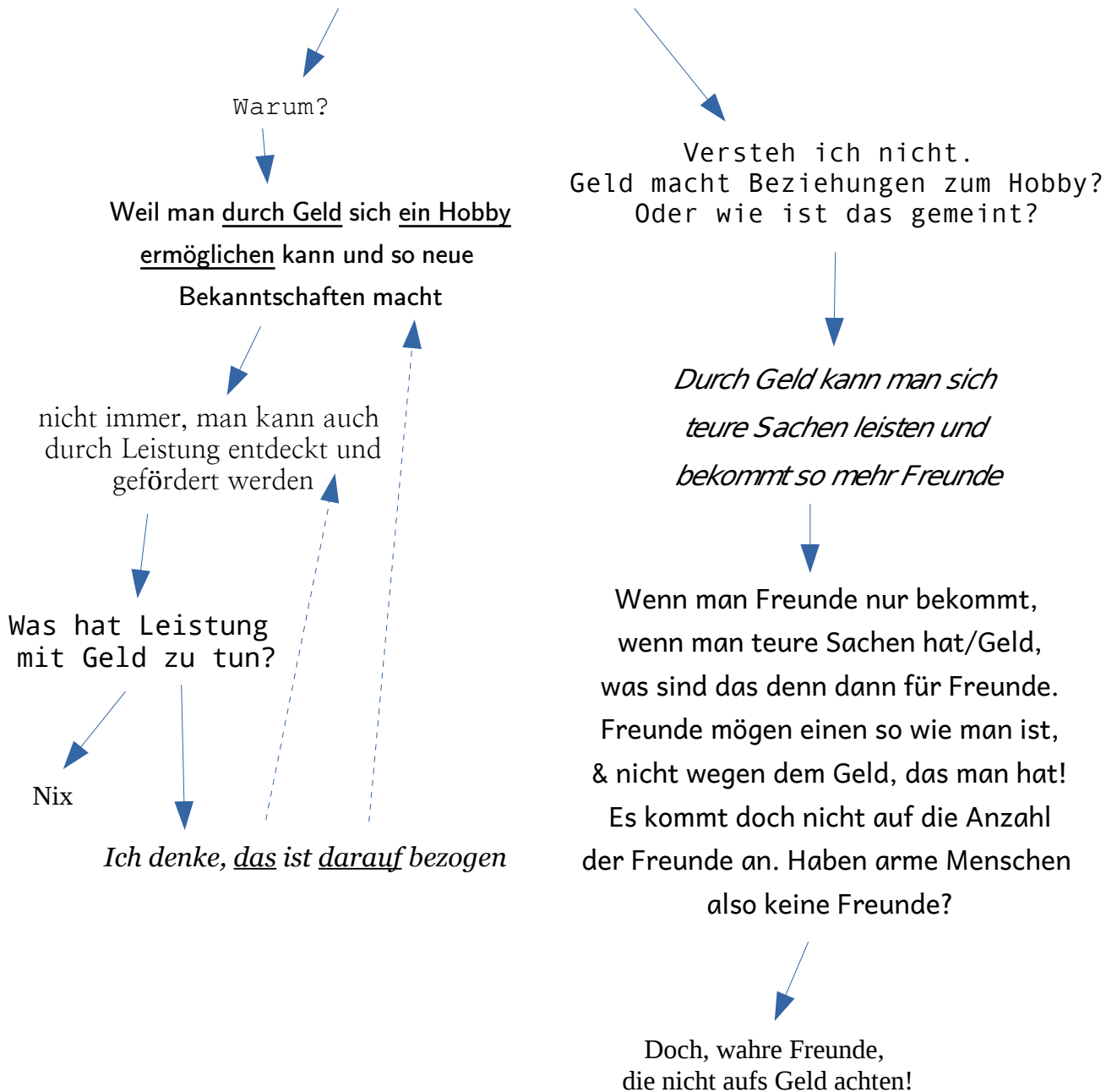
\* \* \* \* \*

**Geld ~~macht~~ verfälscht Beziehungen**





## Geld macht Beziehungen im Hobby



Die so zusammengetragenen Aussagen, Kommentare und Fragen der “stummen Diskussion” bildeten die Grundlage der daran anschließenden verbalen Diskussion. Wesentliche Diskussionsstränge sind im Protokoll oben schon dokumentiert. Auffällig war, dass sich die meisten Beiträge auf Beziehungen außerhalb der Arbeitswelt bezogen.

In der Diskussion versuchte ich, die Thematik enger an die berufliche Situation von ErzieherInnen heranzuführen. Das brachte Fragen auf nach gerechtem Lohn, Vergleiche von ErzieherInnen mit LehrerInnen und KinderpflegerInnen (wer verdient wieviel, warum?), Begründungen für Lohnforderungen (Portfolio, Beobachtungen, mangelnde Messbarkeit von Arbeitsleistung im ErzieherInnen-Beruf).

Die ebenfalls im Protokoll notierte “Informationsvermittlung in Form von einseitiger Kommunikation” durch mich bezieht sich auf einen Abschnitt zum Ende der Diskussion, in dem ich die Begriffe Tauschwert, Gebrauchswert, Gebrauchswertversprechen, Gebrauchswertverausgabung erklärte. Darin schlug ich auch einen Bogen zur konkreten Situation von Menschen, die ihre Arbeitskraft als ErzieherInnen verkaufen, und versuchte zu zeigen, wie sich die Begriffe anwenden lassen, um diese Situation (und daraus resultierendes Verhalten) zu verstehen und zu erklären.

Kurz vor Ende des zweiten Blocks (und damit des ersten Projekttag) fragte ich die TeilnehmerInnen nach einer kurzen Rückmeldung zum ersten Projekttag. Ich wies darauf hin, dass ich mir bewusst sei, dass sie als TeilnehmerInnen im Projekt gleichzeitig auch einer Anwesenheitspflicht durch ihren Status als Schülerinnen einer Fachschule unterliegen. In der Rückmeldung sollten sie jedoch mitteilen, ob sie am nächsten Tag wiederkommen wollten – unabhängig von der schulischen Anwesenheitspflicht – und, wenn ja: warum; wenn nein: warum? Ich bat sie, dies in schriftlicher Form anonym zu tun.

Dies sind die Rückmeldungen, die so zustande kamen:

- Ich komme morgen wieder, da ich noch mehr über das Thema erfahren möchte.
- Ich komme morgen wieder, weil mich das Thema interessiert.
- Ich würde wieder kommen. Interessant zu wissen, wie es weiter geht. Vielleicht mehr Praxis machen, wenn zu viel vorgetragen wird, bitte mehr kleine Pausen.
- Ich komme wieder
  - weil ich wissen möchte, wie es weitergeht, wo das Projekt hinführt.
  - weil ich die Diskussionen anregend fand.
  - weil ich mich auf die Praxis freue, es war sehr viel Theorie heute.
- Ich würde morgen wieder kommen, da mich der weitere Verlauf des Projektes interessiert. Denn das Thema 'Geld macht Beziehungen ...' scheint mir viel weitläufiger als gedacht.
- Ich kommen morgen wieder, da ich mich noch weiter mit dem Thema beschäftigen möchte und mehr darüber erfahren möchte.
- Ich komme morgen wieder, weil ich noch mehr über das Thema erfahren möchte und dieses Thema mein Interesse geweckt hat.
- Ich komme morgen wieder, weil ich auf das Ergebnis dieser Forschung gespannt bin.

- Ja ich komme wieder. Ich möchte mehr über das Thema erfahren und wissen, wie es weiter geht, zu welchen 'Ergebnissen' wir kommen.
- Ich komme morgen wieder, weil ich neugierig bin, wie es weiter geht und die Erinnerungsarbeit kennenlernen will (Erweiterung meines Wissensstandes).
- Ich komme morgen wieder, da ich wissen möchte, wie es jetzt noch weitergeht, also was wir mit dem theoretischen Wissen noch machen.
- Ich komme morgen wieder, weil wir tiefgründige Themen besprechen, die interessant sind. Außerdem bin ich neugierig was wir die nächsten Tage noch erfahren.
- Ich würde morgen wieder kommen, da ich das Thema interessant finde und ich neugierig bin was wir noch machen werden.
- Ich komme morgen wieder, wenn mehr Praktisches gemacht wird, weil nur Theorie ein wenig einseitig ist. Es ist zwar informativ, aber bei wenig Praxis bleibt nicht zu viel hängen.
- Ich komme wieder.
  - Interesse ist geweckt. Wie geht es weiter?
  - Gut erklärt. Hätte nur etwas mehr Praxis sein können, zu viel Information auf einmal; - manchmal.
- Ich komme morgen wieder.

Gründe dafür wären, es war interessant zuzuhören und die verschiedenen Sichtweisen zu hören. Und das auch von jemandem der den Beruf versteht.
- Ich komme morgen wieder, weil ich gespannt bin, wie das Projekt fortgeführt wird und mich auf praktisches Arbeiten freue.
- Ich komme morgen wieder.
  - Sehr interessanter Stoff.
  - Sehr lehrreich.
- Ich komme morgen wieder.

Inhaltlich ist es sehr interessant und informativ.  
Mehr Praxis wäre wünschenswert.
- Ich komme am Montag wieder. Ich bin für den Freitag beurlaubt (...). Ich fand es gut, was wir heute gemacht haben, denn ich habe viel erfahren.
- Ich komme morgen wieder, weil ich das Thema interessant finde. Außerdem bin ich gespannt, wie es weitergeht.

Am ersten Tag gab es eine Situation, die m. E. eine Bedeutung für den weiteren Arbeitsablauf während des Projektes hatte. Diese Situation kam zustande, als ich eine Frage an die Gruppe gerichtet hatte, auf die jedoch niemand antwortete. Ich wartete nun, ob sich noch jemand zu Wort melden würde. Etwas länger als eine Minute sprach niemand im Raum. Schließlich ergriff ich wieder das Wort und lenkte die Diskussion weiter. Diese (unfreiwillige?) Schweigeminute hatte anfangs einen lustigen Charakter, der sich jedoch schnell in Anspannung wandelte. Meine Entscheidung, die Stille wieder zu unterbrechen, und nicht länger zu warten, war dadurch begründet, dass ich nicht einschätzen konnte, wie die Gruppe mit einer solchen als unangenehm empfundenen Situation umgehen würde, und ich darüber Teilnehmerinnen für den weiteren Verlauf verlieren würde. Dieses Risiko erschien mir zu dem Zeitpunkt zu hoch. Auf diesen Ablauf komme ich später nochmals zurück.

---

## **Tag 2 (Freitag)**

---

### **Erster Block**

Für den ersten Block sah die Projektskizze eine gemeinsame exemplarische Textanalyse vor. Dies war gedacht als eine Übung im Dekonstruieren einer geschriebenen Szene. Ich ging davon aus, dass dies hilfreich sein würde im Hinblick auf die spätere Arbeit mit den selbst verfassten Szenen. Die für den zweiten Projekttag (Freitag) vorgesehene Textanalyse sollte zuerst die direkt am Text zu vollziehenden Schritte demonstrieren und nachvollziehbar machen. Die für den dritten Projekttag (Montag) vorgesehene gemeinsame Textanalyse würde dann auch den Bezug zum Thema "Geld macht Beziehungen ..." beinhalten, da der dann zu behandelnde Text eine darauf bezogene Szene schildern würde.

Für die beabsichtigte gemeinsame Textanalyse als Vorübung hatte ich einen Text aus einem früheren Erinnerungsarbeits-Projekt kopiert, so dass alle Teilnehmerinnen je ein Exemplar haben konnten.

Wir begannen den ersten Block mit einem Rückblick auf den ersten Tag (Donnerstag). Dazu benutzten wir die Protokolle des Vortages. Eines hatte die Klassenlehrerin als Kopie für alle TeilnehmerInnen mitgebracht. Das zweite Protokoll hatten die beiden Protokollantinnen selber kopiert und auch für jede Teilnehmerin ein Exemplar mitgebracht. Zusätzlich zu den Protokollen hatte ich noch zwei Seiten aus Frigga Haug's Leitfaden zur Methode der Erinnerungsarbeit kopiert, in dem die vier Grundannahmen, die am Vortag auf der Wandzeitung angeschrieben standen, erklärt sind.<sup>7</sup>

Die Protokolle wurden gelesen und Anmerkungen dazu gemacht. Dabei griffen wir nochmals einige Aspekte der Diskussionen des Vortages auf. Dies bezog sich vor allem auf die Konzeption von Identität/Persönlichkeit, die auch oben schon erwähnt wurde. Dadurch dauerte das Durcharbeiten der Protokolle fast eine Stunde lang.

Im Anschluss daran verteilte ich die vorbereiteten Kopien mit der Szene "Der Besuch des Inspektors". Diese Szene benutzten wir als Vorlage für eine exemplarische Textanalyse. Sie wurde im Original im Rahmen einer Gruppe geschrieben, die Erinnerungsarbeit zum Thema 'Rituale in Schule' durchführte. Ich hatte die gleiche Szene schon mehrfach in Konferenzbeiträgen als Beispiel genutzt, um die Schritte der Textanalyse deutlich zu machen. Von daher hielt ich sie für gut geeignet, die Einführung in die praktischen Schritte der Textanalyse im Projekt damit durchzuführen.

Der Text ist in der dritten Person Singular geschrieben und folgt damit den Empfehlungen für das Schreiben von Szenen in Erinnerungsarbeit. Darauf komme ich weiter unten nochmals zurück.

Dies ist die Szene:

---

<sup>7</sup> Ich verzichte an dieser Stelle darauf, den Text hier einzufügen. Er ist jedoch im Anhang mit dokumentiert.

## **Der Besuch des Inspektors**

Es war der Tag des zufälligen Unterrichtsbesuches vor seinem zweiten Diplom. Damals hattest du den Inspektor für einen ganzen Tag in jedem deiner beiden Probejahre. Das Datum war im voraus durchgesickert daher war es eine angespannte Zeit der Vorbereitung, Notizen, die Schüler und den Klassenraum.

Es war auch seine erste Begegnung mit genau diesem Inspektor – ein Bezirksinspektor, der eine Lücke füllte, da die Schule nicht länger über einen Kreisinspektor verfügte. Dennoch, als der Tag anbrach war er einigermaßen entspannt. Er hatte, erfolgreich, sein Vordiplom bei einem Inspektor gemacht, der einen sehr schlechten Ruf hatte. Er hatte kein Problem mit ihm.

Der Inspektor erschien früh am Tag des Besuches. Er war ein großer Mann, körperlich, und hatte keine Zeit für small talk. Tatsächlich hatte er ein überlegenes, beinahe verächtliches Verhalten. Kein guter Anfang.

Der Morgen ging langsam voran. Kein Kommentar von dem Inspektor, keine Miene die interpretiert werden konnte als Anerkennung oder gar Ermunterung. Er schrieb lediglich wie wild in sein Notizbuch mit einem grünen Einband.

Kurz vor der Pause rief er den Lehrer, um das Klassenbuch einzusehen. Es war nach Vorschrift geführt, schwarze Tinte, korrekte Symbole an den korrekten Stellen eingetragen, addiert und gegenaddiert, keine Fehler die korrigiert werden mussten. Aber diese Tatsachen blieben ohne Kommentar. Oh nein, die Handschrift war nicht auf dem korrekten Standard. In seinen Worten war da ein Mangel an 'Durchhaltevermögen'. Der Tag wurde schlimmer.

Mittagspause kam. Normalerweise eine Zeit für leise Worte der Ermunterung durch den Rest der Lehrerschaft. Nicht heute. Es gab nichts Positives zu berichten, kein Anzeichen, dass Dinge nach Plan verliefen. Der Nachmittag streckte sich lang in der Vorstellung. Das nächste Desaster war eine Geschichtsstunde. Inspektor, hatte genug. Er bat den Lehrer auf ein Gespräch nach draußen, außerhalb er Hörweite der Schüler – hörte sich ominös an.

Und ominös war es. Der Inspektor würde die Diplomprüfung nicht vollziehen, da, wie er sagte, das Resultat im Voraus feststand. Er würde an seine Abteilung berichten, dass er das Diplom aufschieben würde was in der Akte des Lehrers nicht so schlecht aussehen würde wie ein Durchfallen im Diplom. Dann schüttelte er Hände mit dem Lehrer und sagte, er sei kein Lehrer und würde nie einer sein. Er fügte hinzu, dass er noch für lange Zeit im Inspektorenteam sei und den Fortschritt des Lehrers genau beobachten würde.

Ein trostloses Ende eines trostlosen Tages. Es war eine vernichtende Erfahrung die absolut keine Hoffnung bot. Ein alter Kollege sagte, er hatte eine Auseinandersetzung mit dem gleichen Inspektor einige Jahre früher gehabt.

Es hat im Gedächtnis des Lehrers für mehr als dreißig Jahre gelebt, und, in ein paar dunklen Momenten zu der Frage geführt – hatte er recht? Sollte er eine andere Karriere eingeschlagen haben?

Als erstes wurde der Text laut vorgelesen. Die Kopien des Textes sollten dabei noch nicht mit angesehen werden. Stattdessen sollten die Teilnehmerinnen lediglich zuhören.<sup>8</sup>

Beim Schreiben eines Textes antizipiert der/die AutorIn normalerweise das Alltagsverständnis der vermeintlichen LeserInnen (Adressaten) des Textes. In die Konstruktionen der Szene gehen daher auch die Erwartungen darüber ein, wie die LeserInnen bestimmte Sätze, Metaphern, Klischees aufnehmen. Das "Verstehen" eines Textes beruht letztlich darauf, dass die LeserInnen den Aussagen des Textes eine bestimmte Bedeutung geben. Solange Texte in Erinnerungsarbeit von Menschen aus dem gleichen Kulturkreis geschrieben<sup>9</sup> und gelesen (hier: gehört) werden, ist davon auszugehen, dass die von den AutorInnen implizierten Botschaften von den LeserInnen zum größten Teil so verstanden werden, wie sie von den AutorInnen beabsichtigt waren.<sup>10</sup>

Wir versuchten im ersten Schritt der Textanalyse diese Botschaft des Autors zu benennen. Dieser Schritt der Textanalyse in Erinnerungsarbeit wird gemacht, um der Einfühlung in die von der/dem AutorIn einer Szene erzeugten Wirkung des Textes Raum zu geben, und das so erzeugte Alltagsverständnis festzuhalten. Die Annahme in diesem Vorgehen ist, dass die durch

---

8 Die von mir in das Projekt eingebrachte konkrete Vorgehensweise bei der Textanalyse folgt weitestgehend der von Frigga Haug in ihren "Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit" (1999) dargestellten. Das Vorlesen des Textes ohne gleichzeitiges Mitlesen durch die (anderen) Teilnehmerinnen ist eine Änderung, die das einführende Verstehen zu Beginn der Textanalyse dadurch verstärken soll, daß nur zugehört wird, damit die Wirkung des Textes *im Fluß* erzeugt wird. Ein Mitlesen (und Nachlesen während der Sammlung von Meinungen) hingegen ist m. E. schon ein erster Schritt in die analytische Bearbeitung des Textes.

9 Meines Wissens gibt es bisher keine Versuche, Erinnerungsarbeit explizit mit Gruppen zu machen, die sich aus TeilnehmerInnen stark unterschiedlicher kultureller Herkunft zusammensetzen.

10 Dies sagt noch nichts über die jeweilige Bewertung der Botschaft(en) durch die LeserInnen, die durchaus unterschiedlicher Meinung darüber sein können.

Einfühlung erzeugte Wirkung der Szene in den darauf folgenden Schritten die analytische Arbeit nicht ständig durchkreuzt. Es wird hier weiterhin versucht, die in der (Alltags-)Botschaft aufgehobene (Alltags-)Theorie zu identifizieren. Eine solche (Alltags-)Theorie ist zumeist keine Theorie im Sinne einer Sammlung von bewusst ausformulierten und analytisch durchdachten Aussagen. Vielmehr handelt es sich hierbei um Annahmen, die als Orientierungshilfen im gesellschaftlichen Alltag dienen. Diese können oft in einfachen Wenn-Dann-Aussagen gefasst werden, deren Gültigkeit ohne weitere Prüfung als Grundlage der Botschaft dient, die der/die AutorIn in einer Szene vermittelt.

Als Botschaft des Autors in der Szene "Der Inspektorbesuch" fanden wir, dass der Autor den Eindruck vermittelt, ungerecht behandelt worden zu sein. Als (Alltags-)Theorie ließ sich festhalten: Wenn jemand eine Machtposition hat, braucht er/sie sich nicht um andere zu kümmern.

Der nächste Schritt der Textanalyse besteht in einer Zerlegung des Textes in seine Bausteine. Diese Dekonstruktionsarbeit soll dazu helfen, nachzuvollziehen, wie der/die AutorIn die von ihr/ihm vermittelte Botschaft sprachlich in Szene setzt. Wir haben für diesen Schritt die von Frigga Haug empfohlene Arbeitsform benutzt. Hierbei werden die in der Szene auftauchenden Subjekte und ihre Tätigkeiten aufgelistet. Es wird nach deren im Text mitgeteilten Motivationen und Emotionen gesucht. Leerstellen im Text, d. h. Lücken oder Auslassungen in der Erzählung, werden notiert; ebenso Widersprüche im Text, sowie sprachliche Besonderheiten wie bspw. eine auffällige Verwendung von stets gleichen Verben, ungewöhnliche Satzkonstruktionen, eine pointierte Verwendung von Metaphern etc. Die Ergebnisse dieser Dekonstruktionsarbeit werden in einer tabellarischen Form festgehalten, um sie in einer Gesamtübersicht in den Blick nehmen zu können.

Wir zerlegten also den Text in die genannten Bestandteile. Die Resultate wurden auf eine Wandzeitung geschrieben. Ich gebe die Zusammenstellung hier in tabellarischer Form wieder:

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Lehrer	War (einigermaßen entspannt) hatte (Vordiplom) gemacht hatte (kein Problem)		? Entspannt

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Inspektor	erschien war (ein großer Mann) hatte (keine Zeit für Small talk) hatte (überlegenes ... Verhalten) schrieb rief hatte genug bat würde (Prüfung) nicht vollziehen würde berichten schüttelte (Hände) sagte fügte hinzu	(Außerhalb Hörweite) (Akte nicht so schlecht aussehen lassen)	

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Ein alter Kollege	sagte		

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Es	war (der Tag)		
Du	hattest		
Es	war (angespannte Zeit)		
Es	war (erste Begegnung)		
Es (das Klassenbuch)	war (nach Vorschrift) geführt		
Tatsachen	blieben (ohne Kommentar)		
Die Handschrift	war nicht (auf korrektem Standard)		
Ein Mangel an Durchhaltevermögen	war da		
Es	gab nichts (Positives) zu berichten		
Geschichtsstunde	war (Desaster)		
Es	war (ominös)		
Es	war (vernichtende Erfahrung)		
Es	hat (im Gedächtnis) gelebt (zur Frage) geführt		
Das Datum	war durchgesickert		
Der Morgen	ging (langsam) voran		
Der Tag	wurde (schlimmer)		
Mittagspause	kam		
Der Nachmittag	streckte sich (lang)		

Leerstellen	Widersprüche
Was tut der Lehrer? Warum hat der Inspektor genug? Was sind die Gründe für das Aufschieben der Prüfung? Was tun die SchülerInnen? Was die KollegInnen? Auseinandersetzung (alter Kollege) ... welche Auseinandersetzung?	Die Prüfung ist aufgeschoben – absolut keine Hoffnung ???

Sprachliche Besonderheiten
Kurze, prägnante Pointen: - hatte, erfolgreich, bestanden - ein großer Mann, körperlich, ... Inspektor, hatte genug.



Sätze ohne Subjekt:  
Kein guter Anfang.  
Kein Kommentar von dem Inspektor ...  
Normalerweise eine Zeit für Ermunterung ...  
Nicht heute.  
- hörte sich ominös an.  
Ein trostloses Ende eines trostlosen Tages.

Fragen am Ende.

Aufgrund der so erstellten Übersicht versuchten wir, herauszuarbeiten, wie der Autor die Szene konstruiert hat, um einen bestimmten (vorher von uns als Alltagsverständnis formulierten) Eindruck in den LeserInnen zu erwecken.

Eine Auffälligkeit des Textes “Der Inspektorbesuch” ist die große Anzahl unpersönlicher Subjekte. Speziell die im Text als Subjekt auftretenden Zeitbegriffe (Datum, Morgen etc.) fallen ins Auge. Auch die Verteilung der Anteile im Text zwischen dem (handelnden) Inspektor und dem (in dritter Person schreibenden) Erzähler ist bemerkenswert. Weiterhin gibt es aber eine ganze Reihe von Leerstellen in der Szene, die eine wichtige Rolle darin spielen, dass die vom Autor angewandte Konstruktion den Eindruck der Hilflosigkeit, des Ausgeliefertsein, des Opferstatus (des Lehrers) erweckt.

Wir versuchten sodann als nächsten Schritt der Textanalyse, die im Text auftauchenden Personen lediglich mit Hilfe der tabellarischen Dekonstruktion zu “re-konstruieren”, dabei also nicht auf den Ausdruck der Szene zurückzugreifen. So kann der Lehrer rekonstruiert werden als Person, die “nichts tut”. Der Inspektor hingegen, der beim ersten Lesen/Hören der Geschichte als “ungerecht” erscheint, lässt sich aufgrund der in der Dekonstruktion herausgefilterten Tätigkeiten beschreiben, als Person, die “ihren Job tut” ohne dabei von Emotionen geleitet zu sein.

Der letzte Schritt der Textanalyse in Erinnerungsarbeit ist daran anschließend die Diskussion der Ergebnisse von Alltagsverstand, Dekonstruktion, Rekonstruktion in Rückbezug auf das Thema der jeweiligen Untersuchung. Das lässt sich in einer einfachen Version in die Fragen fassen: “Was hat das Ganze nun mit dem Ausgangsthema zu tun? Welche Verbindungen gibt es?”<sup>11</sup> Diesen Schritt vollzogen wir jedoch in der exemplarischen Analyse nicht mehr, da der Text in einem anderen thematischen Kontext geschrieben wurde als dem Projektthema.

Die Dekonstruktion/Rekonstruktion des Textes “Der Inspektorbesuch” dauerte bis 11.00 h. Nach einer längeren Pause blieb für den zweiten Block nur eine Zeit von 75 Minuten.

---

11 Der in der Literatur zu Erinnerungsarbeit benutzte Begriff für diesen methodischen Schritt ist “Problemverschiebung”. Er verweist auf die hier normalerweise stattfindende Verschiebung von Sichtweisen, neu auftauchenden Perspektiven, Akzenten, Facetten eines behandelten Stoffes.

## Zweiter Block

Im zweiten Block sollte die Schreibaufgabe festgelegt werden. Das beinhaltete die Eingrenzung eines Schreibthemas in Form einer Überschrift zu der die TeilnehmerInnen dann je eigene Szenen schreiben würden. Auch die beim Schreiben zu beachtenden Anforderungen sollten eingeführt werden.

Um den Bogen zum Thema des Projektes zu spannen, eröffnete ich den zweiten Block mit einem kurzen Beitrag, in dem ich darauf hinwies, dass Erziehung nicht überall und nicht zu allen Zeiten als bezahlter Beruf ausgeübt wurde (und wird). Darin hob ich auf die Sicht von "Erziehung als Arbeit" ab. Dies hielt ich für eine passende Einleitung auch mit Blick auf die am Vortrag eingebrachten Beiträge zu "angemessener Bezahlung", "gerechter Bezahlung" im ErzieherInnen-Beruf.

Kernstück dieses zweiten Blocks war dann eine "Story-Telling-Session". Ich fragte die Teilnehmerinnen, ob sie Geschichten aus ihrer eigenen Erfahrung als Praktikantinnen in Kinderbetreuungseinrichtungen erzählen könnten über "Eine Kollegin (oder einen Kollegen), die/der besser nicht ErzieherIn sein sollte." Damit wollte ich auf die Bewertung von Arbeit als "gute Arbeit", bzw. "schlechte Arbeit" hinlenken.

Anfangs berichteten drei Teilnehmerinnen von persönlichen Erlebnissen. Die Gruppe hörte den Erzählungen zu. Ich notierte einige Stichworte zu den Geschichten an der Tafel. Zu jeder Geschichte gab es eine kurze Runde, in der wir versuchten, der Geschichte auch einen Titel zu geben. Diese Titel notierte ich ebenfalls. Im Protokoll zu diesem Block, das eine der Teilnehmerinnen verfasste, sind diese Tafelnotizen wiedergegeben:

Tina	Else	Martina
<ul style="list-style-type: none"><li>• Schreit Kinder an</li><li>• lehnt Spielvorschläge ab</li><li>• Handy</li><li>• zeigt Kindern Handybilder</li><li>• kommandiert Praktikanten</li></ul> <p>= Kevin und die Stäbe</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kind auf dem Kieker</li><li>• zwingt Kind zu essen</li></ul> <p>= Der Kotzbrocken</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Geht oft aus dem Raum raus</li><li>• lässt Kinder alleine</li></ul> <p>= Die Lauscherin</p>

Die Namen in der oberen Reihe sind erfundene Namen für die “Kollegin, die besser nicht Erzieherin sein sollte.”<sup>12</sup> Die Stichworte darunter fassen die wesentlichen Punkte zusammen, die von den Erzählerinnen in der Geschichte geschildert wurden, und aus denen sie den Schluss zogen, die entsprechende Kollegin sollte besser nicht Erzieherin sein. Die Titel, die für die Geschichten gefunden wurden, spiegelten den Inhalt in einer plakativen Weise wider.

Das Erzählen der Geschichten sollte darüber hinaus dazu dienen, die Form der zu schreibenden Szenen deutlich zu machen. Diese sollten im Charakter der Erzählung einer Begebenheit gleichen. Bevor wir die wesentlichen formalen Punkte des Schreibens durchgingen, versuchte ich noch den in den erzählten Geschichten liegenden Bezug zu der Frage des Verhältnisses von Geld und Beziehungen deutlich zu machen.

Ausgehend von der Klassifikation “gute Arbeit / schlechte Arbeit” verwies ich auf den Zusammenhang zu Lohn, Lohnhöhe, sowie der Frage nach gerechter Bezahlung. Diese Zusammenhänge ließen sich recht einfach herstellen und nachvollziehen, denn sowohl die Kollegin Tina, als auch Else und Martina beziehen ja ein bestimmtes Gehalt. Dieses Gehalt ist aber weder in seiner Höhe davon abhängig, ob Else z. B. ein Kind zum Essen zwingt, oder nicht, ob Martina oft aus dem Raum geht, noch auch steht das Gehalt von Tina als solches in Frage, egal ob sie Spielvorschläge ablehnt, oder nicht – zumindest solange, wie ihr konkretes Verhalten nicht aus dem Rahmen des gesetzlich erlaubten fällt, bzw. konkreten Dienstvorschriften zuwider läuft.

In der Diskussion vom Vortag hatten wir auch schon darauf hingewiesen, dass die konkrete Arbeitsleistung einer/s ErzieherIn quantitativ eben nicht messbar sei. Wenn die Idee des gerechten Lohnes jedoch an die Idee der “guten Arbeit” gekoppelt wird, dann muss “gute Arbeit” ja auch in irgendeiner Weise definiert werden. Wenn Erziehungsarbeit in erster Linie Beziehungsarbeit ist, dann muss also die Messlatte irgendwie an die Beziehungen angelegt werden, sprich die Beziehungen in der Arbeit werden für die Leistungsmessung benötigt.

Das sagt jedoch noch nichts aus über die konkrete Gestaltung von Beziehungen in der Arbeitssituation (zuerst natürlich zu den Kindern, dann aber auch zu Eltern, KollegInnen), die jeweils als “gut” oder “schlecht” definiert wird. Offensichtlich hatten die TeilnehmerInnen am Projekt schon recht konkrete Vorstellungen dazu (wie aus den Beispielen der erzählten Geschichten ersichtlich). Die Tatsache, dass Tina, Else, Martina “schlechte Arbeit” leisten, und dennoch monatlich ihr Tarifgehalt bekommen wirft daher zumindest die Frage auf, wie das möglich ist.

In diesem Zusammenhang wies ich darauf hin, dass Vorstellungen davon, was “gute Erziehung” ist, sich sowohl historisch verändern, dass sie in unterschiedlichen Kulturen recht unterschiedlich aussehen können, und dass sie von weitergehenden Vorstellungen bezüglich als richtig oder falsch angesehenen Verhaltensanforderungen abhängen.

Auch die Idee, dass Erziehung in Kinderbetreuungseinrichtungen durch professionelle ErzieherInnen geleistet wird, ist ja eine historisch und räumlich (kulturell, und politisch)

---

12 Alle Geschichten bezogen sich auf weibliche Kolleginnen.

spezifische. Ich wies daher auch darauf hin, dass die Entstehung und der (flächendeckende) Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen in der institutionellen Form, die in nicht allzu langer Zeit die Arbeitsplätze der Teilnehmerinnen bereitstellen würden, historisch nicht in gleicher Weise möglich gewesen wäre ohne die Monetarisierung von Beziehungen.

Wir diskutierten den Begriff der Monetarisierung und versuchten den Bezug zu den erzählten Geschichten (Tina, Else, Martina) klarer zu machen. In der Diskussion wurde festgestellt, dass in den drei Geschichten ein Konfliktpotential beschrieben ist. Eine Teilnehmerin fragte, ob die Erinnerungsszenen für die anvisierte Textanalyse notwendigerweise negativ oder konflikträchtig sein müssten. Dies ist natürlich nicht der Fall, und die Teilnehmerin erzählte daraufhin noch eine Geschichte mit einem positiven Erlebnis.

Ich hatte einen Leitfaden zum Schreiben der Erinnerungsgeschichten vorbereitet und kopiert, den ich an die TeilnehmerInnen ausgab.

### **Leitfaden zum Schreiben Erinnerungsgeschichte/n**

1. Nur über **eine** Begebenheit, Szene, Erfahrung, Erlebnis schreiben.  
Keine Biografie, oder Serie von Erlebnissen.
2. Das Erlebnis im Text so detailliert wie möglich schildern.
3. Meta-Ebene vermeiden, d. h. im Text nicht interpretieren oder analysieren.
4. Schreiben in der dritten Person. Gib der Heldin einen Namen (... Identität ☺ ...), denn es geht uns ja nicht um eine Analyse deiner Persönlichkeit, sondern um die Konstruktion von Texten und Bedeutung im Zusammenhang mit 'Geld und Beziehungen'.

Format: Wenn du die Geschichte tippst, dann benutze bitte eine Schriftgröße von 11 oder 12, und stelle den Zeilenabstand auf 1,5.

Umfang Bis zu ca. 500 Worte.

Thema für die Geschichte:

Wenn die Geschichte fertig ist, gib ihr einen Titel, den du als Überschrift einträgst.

Wer die Geschichte am PC<sup>13</sup> schreibt: Bitte speichere die Geschichte in 'Word-Format' (.doc) und schicke sie als Anhang bis Sonntag Abend in einer E-Mail an: [soha2000@gmx.net](mailto:soha2000@gmx.net)  
Als Betreff der Nachricht benutze bitte: Geld macht Beziehungen

---

13 Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen meinte, daß sie die Geschichte am PC schreiben würden. Ich wies darauf hin, daß es letztlich keinen Unterschied machen würde, ob eine Geschichte am PC oder handschriftlich verfaßt würde. Ich bat lediglich diejenigen, die vor hatten mit der Hand zu schreiben, dabei darauf zu achten, daß die Schrift für andere lesbar sei, wg. der möglichen Verwendung als Vorlage für eine Textanalyse.

Auch die in diesem Leitfaden benannten Punkte sind aus der Beschreibung der Methode der Erinnerungsarbeit bei Frigga Haug (1999) abgeleitet. Die ersten drei Punkte (nur eine Begebenheit, keine Biografie; so detailliert wie möglich schreiben; vermeiden von Meta-Ebene, Interpretation, Analyse) dienen der Bearbeitbarkeit durch die Textanalyse.

Der vierte Punkt, das Schreiben in dritter Person, ist zuerst für den/die SchreiberIn ein Mittel, Distanz zu der berichteten Gegebenheit zu gewinnen, diese also quasi “von außen” in einer Weise anzuschauen, die eine Reflektion darüber erleichtert. Sodann ist es ein Schutzmechanismus für den/die Schreiberin, der hilft, die Textanalyse nicht in eine als (psycho-)analytische Inquisition empfundene Dimension abdriften zu lassen. Letztlich geht es bei der Textanalyse nicht darum, eine Charakteranalyse der SchreiberInnen herauszuarbeiten. Das Ziel ist vielmehr, bestimmte Konstruktionsmechanismen aufzudecken, die von der/dem jeweiligen AutorIn angewandt werden, um einen bestimmten Eindruck bei den LeserInnen der Geschichte zu erzeugen. Diese Konstruktionsmechanismen sind jedoch stets so verstanden, dass sie sich in der Bandbreite der in einer bestimmten Gesellschaft (an einem “historischen Ort”) *möglichen* bewegen.

Für die jeweiligen AutorInnen einer Geschichte hat die Textanalyse gerade ihrer je eigenen Geschichte natürlich einen Erkenntniswert: “Diese Konstruktionsmechanismen habe ich angewandt.” Dies kann aus der Sicht der AutorInnen durchaus wichtig sein. Im Rahmen der weitergehenden Arbeit der Gruppe ist es nicht von Interesse *wer* welche Konstruktionsmechanismen anwendet. Vielmehr interessiert zuerst: *welche* Konstruktionsmechanismen, sodann: *warum* angewandt werden, und auch z. B.: ob es Alternativen dazu gibt.

Nachdem wir den Leitfaden für das Schreiben der Erinnerungsgeschichten gemeinsam durchgegangen waren, einigten wir uns auf ein Schreibthema. Nach einer kurzen Diskussion wurde beschlossen, dass wir über das Wochenende hinweg Szenen zu der Überschrift: “Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand” schreiben würden.

---

### **Notizen zu Ordnung und Gruppe am zweiten Tag**

Die Gestaltung des Raumes am zweiten Tag war die gleiche, wie am ersten. Die Tische waren am hinteren Ende des Raumes, die Teilnehmerinnen setzten sich in Kreisform, wobei die Fläche vor der Wandzeitung frei blieb. Die “neue Ordnung” wurde also nicht in Frage gestellt (zumindest nicht öffentlich). Am zweiten Tag waren einige Teilnehmerinnen neu in der Gruppe; einige, die am ersten Tag da waren, fehlten.

Allerdings etablierten die Teilnehmerinnen am zweiten Tag in der “neuen Ordnung” auch Elemente der “alten Ordnung”. Das wurde deutlich z. B. durch die Wahl der Sitzplätze. Im Gegensatz zum ersten Tag saßen nun offensichtlich etliche Cluster zusammen, die auch sonst im Unterricht beieinander sitzen. Das führte zu häufigeren Nebengesprächen und Verlust an Aufmerksamkeit.

Ein weiteres Element betraf das Zeitmanagement. Die im Vergleich zum normalen Stundenplan verlängerten Arbeitszeiten (und dadurch verschobene Pause) wurden z. T. aufgebrochen, um den Raucherinnen in der Gruppe eine "Zigarette zwischendurch" zu ermöglichen.

In etlichen Fällen sprachen mich Teilnehmerinnen mit "Sie" an, die von mir beanspruchte Anrede per "Du" wurde nicht von allen durchgehalten. Ich machte dies nicht nochmals zu einem Diskussionsthema, wies jedoch ab und zu in einer beiläufigen Bemerkung darauf hin, dass mein Name Robert sei. Die Teilnehmerinnen korrigierten sich des öfteren untereinander, wenn eine mich mit "Sie" ansprach. Das hatte zum Teil spielerischen Charakter, erzeugte zum Teil sicher auch Befremden.

### Zwischenspiel – Wochenende

Die Planung des Projektes war bewusst so gehalten, dass es an einem Donnerstag anfing. So ergab sich nach dem zweiten Tag eine Pause über das Wochenende hinweg. Die so zur Verfügung stehende Zeit sollte es den Teilnehmerinnen erleichtern, Erinnerungsgeschichten zu schreiben. Ein solches Vorgehen ist natürlich nicht zwingend, genauso gut kann ein Projekt auch als Wochenseminar von Montag bis Freitag geplant werden. Dann müssen die Erinnerungsgeschichten eben in diesem Zeitraum, und unter Umständen von einem zum nächsten Tag, geschrieben werden.

Ich hatte diejenigen Teilnehmerinnen, die ihre Geschichte am PC schreiben würden, gebeten, sie mir per E-Mail bis Sonntag Abend zu schicken. Dies sollte es erleichtern, für den dritten Tag (Montag) eine Vorauswahl zu treffen bezüglich eines Textes für die im Plenum geplante gemeinsame Textanalyse. Bis Sonntag Abend erhielt ich fünf Texte per E-Mail.

Ich hatte selber am Wochenende einen Text unter der von der Gruppe gewählten Überschrift verfasst. Zusammen mit den fünf Texten, die mir per E-Mail zugesandt worden waren, gab es also sechs Erinnerungsgeschichten. Zwei der Texte bezogen sich jedoch auf Erlebnisse außerhalb des Berufsfeldes. Die beiden Autorinnen hatten das Thema "Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand" auf andere Erfahrungsbereiche ausgedehnt. Eine schilderte ein Erlebnis beim Einkauf in einem Supermarkt, die andere ein Kindheitserlebnis zu Weihnachten.

Alle Erinnerungsgeschichten sind im Laufe des weiteren Berichtes im Wortlaut eingefügt. Dabei finden sich die Szenen, die als Vorlage für eine Textanalyse benutzt wurden, direkt in der Passage zu der jeweiligen Textanalyse. Die Szenen, die im Projektverlauf nicht bearbeitet wurden, sind am Ende des Berichtes als Anhang angefügt.

Aus den Szenen, die sich direkt auf den Arbeitsbereich von ErzieherInnen bezogen, wählte ich eine aus, die ich als gut geeignet für die gemeinsame Textanalyse am Montag im Plenum hielt.

Allerdings war ich angesichts der geringen Anzahl an Texten, die per E-Mail geschickt worden waren, unsicher bezüglich des weiteren Projektverlaufs. Ich wusste nicht, wie dieser geringe Rücklauf einzuschätzen sei, rechnete jedoch auch mit der Möglichkeit, dass dies ein Anzeichen sein könnte für Schwierigkeiten mit der Methode. An diesem Punkt fand ich mich in einem Dilemma.

Erinnerungsarbeit ist ohne die verfassten Szenen nicht machbar.<sup>14</sup> Nun hätten die vier Szenen, die sich tatsächlich auf den Arbeitsbereich von ErzieherInnen bezogen, unter Umständen ausgereicht, um die beabsichtigten Textanalysen entsprechend der Planung für die nächsten beiden Tage durchzuführen. Dass jedoch nur fünf von 26 TeilnehmerInnen Szenen geschickt hatten, ließ auch den Schluss zu, dass die Motivation für die Weiterarbeit an den Texten nicht besonders hoch sein könnte.

In diesem Fall wäre es nun möglich gewesen, einen eventuellen Motivationsverlust als zu untersuchendes Phänomen in der weiteren Projektdurchführung anzusehen, und daher auch außer den bisher verfassten Szenen nichts weiter vorzubereiten. Das hätte jedoch unter Umständen auch dazu führen können, dass in der Dynamik des Projektverlaufs ein signifikanter Drop-out stattfinden hätte können. In einem nicht institutionell gebundenen Rahmen wäre dies ein Projektverlauf, der nicht nur tolerierbar wäre, sondern tatsächlich als interessant angesehen werden könnte. In der gegebenen Situation innerhalb einer Fachschule war ich mir jedoch nicht sicher, ob dies nicht zu größeren Problemen führen könnte.

Die Teilnehmerinnen unterlagen einer Anwesenheitspflicht durch ihren Status als Schülerinnen der Fachschule. Ihre Anwesenheit wurde zweimal am Tag durch Lehrerinnen überprüft und Abwesenheit im Klassenbuch festgehalten. Für die Teilnehmerinnen gab es während des Projektzeitraumes kein alternatives Angebot. Da es aufgrund der extrem kurzen Vorbereitungszeit auf das Projekt keine ausführlichere Diskussion zwischen der Klassenlehrerin, bzw. der Abteilungsleitung und mir gegeben hatte, konnte ich nicht

---

14 Die Bezeichnung Erinnerungsarbeit führt leicht zu Mißverständnissen hinsichtlich dessen, was die Methode letztlich ausmacht.

Wie eingangs schon beschrieben zielt der ursprünglich von der Gruppe *Frauenformen* entwickelte Arbeitsprozeß auf eine kritische Untersuchung der Muster der Vergesellschaftung von Frauen als sexualisierte Wesen (heute würde das wahrscheinlich als Beitrag zu 'Gender-Studies' bezeichnet werden). Die dabei entwickelte Methode der Erinnerungsarbeit umfaßt die Beschäftigung mit Theorie (als *Feldbesichtigung* z. B. in Form von Literaturrecherche), die jedoch gegen die jeweils eigenen Erinnerungen der TeilnehmerInnen abgeglichen wird.

Es ist natürlich jederzeit möglich, Theorien auch anders zu untersuchen als durch Dekonstruktionsarbeit von Erinnerungsgeschichten, und damit schlicht etwas anderes zu machen, als Erinnerungsarbeit. Es ist sofort einsichtig, daß ohne die geschriebenen Szenen keine Erinnerungsarbeit möglich ist.

Wichtig ist jedoch auch zu sehen, daß eine isolierte Beschäftigung mit geschriebenen Erinnerungsszenen eben auch (noch) nicht das umfaßt, was mit dem Begriff der Erinnerungsarbeit als sozialwissenschaftliche Forschungs- und Bildungsmethode gemeint ist. Diese bedingt stets die Einbettung in die weitergehende Beschäftigung mit einem bestimmten Thema (wie hier im Projekt: Die Verbindung von Geld und Beziehungen im ErzieherInnen-Beruf).

Auch gibt es kein Monopol auf den Titel Erinnerungsarbeit. Der Begriff wird in unterschiedlichen Bereichen mit je unterschiedlichen Bedeutungen benutzt (z. B. Geschichtswissenschaft, Psychotherapie).

Die dadurch entstehende Verwirrung hinsichtlich dessen, was Erinnerungsarbeit "eigentlich ist" stellt ein Problem dar. Eine elegante Lösung dafür habe ich bisher noch nirgends gefunden.

einschätzen, ob es von deren Seite toleriert werden würde, wenn die Anzahl der Teilnehmerinnen z. B. auf die Hälfte sinken würde.

Auch war ich nach den ersten beiden Tagen nicht sicher, ob die Verbindung von Geld und Beziehungen zum Berufsfeld von ErzieherInnen für alle Beteiligten eindeutig herstellbar war. In den Diskussionen der ersten beiden Tage merkte ich, dass Begrifflichkeiten, die in der Untersuchung einer solchen Verbindung wichtig waren, bis dato nur einem Teil der Gruppe bekannt waren. Sowohl Vorwissen als auch Erfahrung mit intensiver Untersuchungsarbeit erschien mir unter den Teilnehmerinnen unterschiedlich ausgeprägt. Schließlich zog ich aus den bis dahin geführten Diskussionen den Schluss, dass es auch einen schlichten Informationsbedarf gab, insbesondere bezüglich des gesamten Komplexes von Arbeitsverträgen, Lohngruppierung, Tarifgestaltung.

Daher bereitete ich am Wochenende Material vor, das im Bedarfsfall als Arbeitsgrundlage für eine Beschäftigung mit den Tarifverträgen im Sozial- und Erziehungsdienst dienen konnte. Darüber hinaus beabsichtigte ich, am Montag vor Beginn des ersten Blocks mit einem der Lehrer zu sprechen und ihn zu fragen, ob er im Projekt während der Zeit, die er normalerweise in der Klasse unterrichten würde, eine Einheit zum Thema Geldschöpfung – Geldkreislauf anbieten könne. Mit dem betreffenden Lehrer hatte ich in den ersten beiden Tagen schon einige Male gesprochen. Daher wusste ich, dass er von seinem fachlichen Hintergrund her dieses Thema gut abdecken konnte.

### Tag 3 (Montag)

Ich war am Montag schon gegen 7.00 h in der Schule, da ich noch einige Materialien ausdrucken und kopieren wollte. Der Lehrer, den ich nach einem Beitrag zu Geldschöpfung – Geldkreislauf fragen wollte, war ebenfalls früh schon anwesend. Wir vereinbarten, dass er am nächsten Tag (Dienstag) während des zweiten Blocks eine Präsentation machen würde. Ich kopierte die von mir vorbereiteten Materialien zu den Tarifverträgen im Sozial- und Erziehungsdienst. Sie werden später im Bericht dokumentiert. Die Klassenlehrerin hatte die per E-Mail weitergeleiteten Erinnerungsgeschichten ausgedruckt und kopiert, sowie auch eines der Protokolle vom Freitag. Das zweite Protokoll wurde handgeschrieben und konnte nicht kopiert werden.

Vor dem Beginn des ersten Blocks sprach ich eine der Teilnehmerinnen, die eine Erinnerungsgeschichte geschrieben hatte, darauf an, ob es für sie in Ordnung sei, wenn wir ihren Text als Grundlage der gemeinsamen Textanalyse nehmen würden. Sie willigte ein. Der Text wird im folgenden Abschnitt mit vorgestellt.

Zwei Teilnehmerinnen brachten am morgen noch weitere Erinnerungsgeschichten mit. Eine davon war getippt und ausgedruckt, die Zweite war handgeschrieben.



---

## **Erster Block**

Wir begannen den ersten Block mit der Durchsicht der Protokolle von Freitag. Dies dauerte etwa eine dreiviertel Stunde. Danach nahmen wir uns den Text “Lena überfordert die Erzieherin” als Grundlage einer gemeinsam in der Gruppe durchgeführten Textanalyse.

Hier zuerst der Wortlaut des Textes:

### **Lena überfordert die Erzieherin**

Es war der Tag ihres vorletzten Angebotes. Sie entschied sich für das Thema Wasser. An diesem Tag war Personalmangel in der Krippe. Eigentlich hatte Lena vor, ihr Angebot morgens in Ruhe vorzubereiten, damit sie nichts vergisst. Doch an diesem Morgen kamen die Kinder früh an und hatten Probleme, sich von ihren Eltern zu trennen. Alle hatten alle Hände voll zu tun. Lena musste ihr Angebot immer ungefähr um die gleiche Uhrzeit machen, da ihre Praxisanleiterin sonst nicht zuschauen könnte. Geplanter Beginn des Angebots – viertel nach 10. Es war bereits zehn Uhr und sie hatte immer noch nichts vorbereitet.

Sie sah, dass die Erzieher mit den Kindern überfordert waren und überlegte, ob sie ihr Angebot nicht lieber verschieben soll. Sie sprach ihre Praxisanleiterin darauf an, die der Meinung war, dass sie es lieber durchziehen soll. Sie begründete es mit der gleich bleibenden mangelhaften Personalsituation in den darauf folgenden Tagen. Eine Erzieherin war nicht damit einverstanden, da sie überfordert war, drei Kinder zu betreuen. Lena wägte die Fakten ab und war der Meinung, dass eine Erzieherin in der Lage sein muss, drei Kinder zu betreuen. Sie hatte jedoch trotzdem ein schlechtes Gewissen dieser Erzieherin gegenüber, da sie ihr Leid getan hat. Lena war im Stress. Sie lief schnell in den Außenbereich und versuchte an alles Nötige für die Vorbereitung zu denken. Das Angebot konnte beginnen. Die Kinder waren froh und wollten gar nicht mehr aufhören. Lena hatte die Zeit und die überforderte Erzieherin in ihren Gedanken und musste wieder abwägen. Sie entschied sich, die Kinder noch zehn Minuten spielen zu lassen. Sie beendete das Angebot und ging mit den Kindern wieder in den Gruppenraum. Der Stress verfolgte sie weiter. Es war Zeit zum Mittagessen und die überforderte Erzieherin sprach kein Wort mehr mit ihr. Die Erzieherin redete indirekt mit Lena, was sie störte, da sie lieber offen und direkt über Konflikte redet. Ihre Praxisanleiterin sagte ihr, dass die Erzieherin der Meinung

ist, dass Lena nur zum Helfen da ist. Sollte Lena wirklich eine 6 im Bericht kassieren, nur um es dieser Frau einfach und bequem zu machen? Nein. Lena war weiterhin der Meinung, dass diese Erzieherin an ihren Kompetenzen arbeiten muss und fühlte sich unfair behandelt und nicht verstanden. Ihre Praxisanleiterin hatte die gleiche Sichtweise wie sie und unterstützte sie von Anfang bis Ende bei ihrer Arbeit.

Der Text wurde zuerst laut vorgelesen. Die Verfasserin blieb ungenannt. Das sollte es erleichtern, sich ausschließlich auf den Text zu konzentrieren, und Beiträge verhindern, die auf die Persönlichkeit der Autorin zielen könnten.

Bei der folgenden Textanalyse gingen wir gemäß dem freitags schon angewandten Muster vor. Die Schritte im einzelnen:

- Alltagsverstand (Worum geht es in der Geschichte? Botschaft?)
- Alltagstheorie (Auf welchen Annahmen baut die Botschaft auf?)
- Dekonstruktion: Zerlegen des Textes in Bausteine (Subjekte, Tätigkeiten, Motivation, Emotion, Leerstellen, Widersprüche, sprachliche Besonderheiten)
- Rekonstruktion der Protagonistin
- Rekonstruktion der anderen Handelnden
- Verbindung zum Thema

Ich hatte beabsichtigt, mich während der Textanalyse so weit wie möglich zurückzuhalten und die Gruppe selber arbeiten zu lassen. Nur bei wesentlichen Schwierigkeiten wollte ich eingreifen.

Die Arbeit am Text gestaltete sich mühsam. Nur ein kleiner Teil der Gruppe nahm aktiv daran teil. Es kam öfters zu Nebengesprächen zwischen Teilnehmerinnen, die offensichtlich nichts mit dem Thema zu tun hatten, die jedoch die Arbeitsatmosphäre deutlich belasteten und die Arbeit mit dem Text für diejenigen, die sich daran aktiv beteiligten, schwieriger machten.

Die Dekonstruktion wurde wie schon am Freitag auf einer Wandzeitung festgehalten. Eine der Teilnehmerinnen übernahm die Rolle der Schriftführerin. Ein Übertrag der so entstehenden Übersicht findet sich in der folgenden Tabelle.

Als Botschaft der Autorin wurde verstanden:  
Ich lass mich durch die Faulheit anderer doch nicht aufhalten.

Die darin verarbeitete Alltagstheorie:  
Wer gut ist, findet letztlich auch Unterstützung durch Vorgesetzte. Qualität zahlt sich aus. Leistung wird belohnt. Man darf sich nicht beirren lassen.

<b>Subjekt</b>	<b>Tätigkeit</b>	<b>Motivation</b>	<b>Emotion</b>
Lena	entschied sich hatte vor musste machen sah überlegte sprach wägte ab war (der Meinung) hatte (schlechtes Gewissen) war (im Stress) lief versuchte zu denken hatte (die Zeit) musste (abwägen) entschied ging beendete sollte (kassieren) war (der Meinung) fühlte (sich unfair behandelt)	Sollte Lena wirklich eine 6 im Bericht kassieren?	schlechtes Gewissen Stress fühlte sich unfair behandelt nicht verstanden
Es	war (der Tag) war (10 Uhr) war (Zeit)		
Die Kinder	kamen (früh) waren (froh) wollten (nicht aufhören)		waren froh
Alle	hatten (zu tun)		
Praxisanleiterin	begründete sagte hatte (Sichtweise) unterstützte		
Erzieherin	war (nicht einverstanden) sprach nicht redete indirekt		
Das Angebot	konnte beginnen		
Der Stress	verfolgte		

<b>Leerstellen</b>	<b>Widersprüche</b>
Überforderung? Was tut die Erzieherin? Angebot?	

<b>Sprachliche Besonderheiten</b>
Motivation als Frage formuliert Hilfsverben Klischee (Stress verfolgt sie)

Wir kamen bis zum Punkt der Rekonstruktion (der Protagonistin 'Lena', und der anderen Handelnden in der Geschichte), der allerdings auch nicht vollständig abgehandelt wurde. An diesem Punkt unterbrach ich den Arbeitsprozess, da etliche der TeilnehmerInnen nach einer Pause verlangten. Nach der Pause sollte der Faden dann wieder aufgenommen und die Textanalyse abgeschlossen werden, so dass wir schließlich auch den Bezug zum Thema herstellen würden.

Als Aussagen zur Rekonstruktion der im Text vorkommenden Figuren hielt die Gruppe vor der Pause noch fest:

Lena ist konstruiert als Person, die sehr viel über ihr Handeln nachdenkt, und dadurch in Stress gerät.

Die Erzieherin ist konstruiert als Person, die schweigt, obwohl sie dagegen ist.  
Die Praxisanleiterin ist konstruiert als Person, die spricht und begründet.

Diese Aussagen sind sicher nicht falsch, allerdings hielt ich es für möglich, sie noch zu ergänzen. Das gilt m. E. insbesondere für den Aspekt in der Konstruktion Lena's, der sie als entscheidungsfreudig (entschieden) erscheinen lässt, sowie die Dreieckskonstellation der Konstruktionen Lena's, der Praxisanleiterin, und zu der Erzieherin. Diese Elemente wären in der für nach der Pause gedachten Diskussion sicher noch eingeflossen. Allerdings fand diese Diskussion nicht statt.

---

### **Pause**

Während der Pause sprach mich die stellvertretende Abteilungsleiterin an und teilte mir mit, dass sich einige der Teilnehmerinnen an sie und an die Klassenlehrerin gewandt hätten, weil sie mit dem Projekt nicht zufrieden seien. Es sei zu theoretisch, zu komplex, sie wüssten nicht wofür es gut sei und fragten, ob sie weiter daran teilnehmen müssten.

Ich war erstaunt über diese Rückmeldung, und zwar nicht so sehr inhaltlich: ich konnte nachvollziehen, dass der Eindruck der Theorielastigkeit entsteht. Auch die Unsicherheit hinsichtlich des Nutzens des Projektes war mir einsichtig. Allerdings war ich überrascht, dass die Teilnehmerinnen mich nicht selber darauf angesprochen hatten, sondern den Umweg über die stellvertretende Abteilungsleiterin und die Klassenlehrerin gewählt hatten.

---

### **Zweiter Block**

Ich reagierte gleich zu Beginn des zweiten Blocks, indem ich die Gruppe aufforderte, die mir zugetragene Kritik in der Runde zu äußern, zu erklären, woher sie kam, so dass es möglich sei, diese zu diskutieren und entsprechend im weiteren Projektverlauf in Betracht zu ziehen.

Zu diesem Zweck hielt ich es für angebracht, die Sitzordnung, die sich seit Donnerstag eingespielt hatte, zu verändern. Bisher hatten wir stets in einer Kreisformation gesessen, bei der die Fläche vor der Wandzeitung frei gelassen wurde. Dadurch entstand eine Form, in der die Distanz zwischen sich gegenüber sitzenden Teilnehmerinnen den maximal noch möglichen Durchmesser des Raumes von ca. 6 m betrug. Für die jetzt von mir angefragte Diskussionsrunde erschien es mir ratsam, diese Distanz zu verringern.

Ich ging davon aus, dass dies auch einen symbolischen Wert hatte, ein "Näherkommen" ausdrücken könnte. Daher forderte ich die Teilnehmerinnen auf, mit ihren Stühlen am Stirnende des Raumes enger zusammen zu rücken. Während der folgenden Diskussion waren auch zwei FachlehrerInnen im Raum, die gefragt hatten, ob sie eine Zeit lang anwesend sein könnten. Einer der beiden war der Lehrer, der am nächsten Tag Information zu Geldschöpfung – Geldkreislauf bereitstellen wollte.

In der Runde wurde dann von mehreren Teilnehmerinnen Kritik am bisherigen Projektverlauf geäußert, Theorielastigkeit und Komplexität angesprochen und die Frage des Zieles aufgeworfen. Die anschließende Diskussion konzentrierte sich dann wesentlich auf die Zielfrage. Wir sprachen eingangs über unterschiedliche persönliche Herangehensweisen, die in den Beiträgen von zwei Teilnehmerinnen pointiert ausgedrückt wurden. Eine Teilnehmerin sagte, dass es für sie nötig sei, ein Ziel zu kennen, um sich auf einen Prozess einzulassen. Eine andere sagte, sie brauche ein solches Ziel nicht, sondern würde einen Prozess auch "einfach kommen lassen".

Ich versuchte, die Schwierigkeit der Zielbestimmung in Erinnerungsarbeit darzustellen. Man kann zwar im voraus das Thema bestimmen, das Ergebnis jedoch nicht. In der Diskussion verstand ich, dass die dem Projekt zugrunde liegende Fragestellung danach, wie sich die Verbindung von Geld und Beziehungen im ErzieherInnen-Beruf wiederfindet, für viele der TeilnehmerInnen zu abstrakt war. Eine Teilnehmerin drückte dies in dem Satz aus: "Wofür soll denn das gut sein, wir machen Methode, aber nichts zu Geld."

Daher versuchte ich, diesen Zusammenhang in einer allgemeinen Form zu skizzieren. Zu diesem Zweck Griff ich den Begriff des Zieles auf, und schlug einen Bogen zur pädagogischen Praxis indem ich die Teilnehmerinnen nach ihrer Kenntnis verschiedener

Arbeitsansätze fragte. Konkret bezog ich mich auf den Situationsansatz<sup>15</sup> im Vergleich zu situativem Arbeiten. Eine üblicherweise gemachte Unterscheidung zwischen diesen Ansätzen ist die Betonung der an momentaner Bedürfnisbefriedigung orientierten Arbeitsweise im situativen Arbeiten, der eine an Lebenssituationen orientierte Planung von Aktivitäten (Projekten) im Situationsansatz gegenübersteht. Es war einfach nachzuvollziehen, dass sich im Situationsansatz eine klare Zielvorstellung davon aufgehoben findet, was ein Kind (Kinder) lernen und erfahren sollen. Schwieriger erschien es den TeilnehmerInnen, zu sehen, dass auch situatives Arbeiten in Kindertagesstätten von Zielen bestimmt ist. Das gelang erst, als wir den Bezug zur Aufgabe von Kindertagesstätten herstellten. Die TeilnehmerInnen sahen diese Aufgabe darin, Kinder in verschiedenen Bildungsbereichen zu fördern. Sie leiteten dies ab aus den Vorgaben und den Ansprüchen, die in den Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer formuliert sind.

Einer so zielorientiert bestimmten Lebenspraxis (in den Kindertagesstätten) steht das Zusammenleben außerhalb pädagogischer Institutionen gegenüber, am einfachsten zu sehen im familiären Zusammenleben. Ich verwies auf die schon früher im Projekt erwähnte historische Institutionalisierung von Erziehung, die es erst ermöglichte dass die TeilnehmerInnen am Projekt nach Abschluss ihrer Ausbildung einen Job in einer Kindertagesstätte finden könnten. Diese Institutionalisierung wäre ohne die gleichzeitige Monetarisierung von Beziehungen, sprich: der Entstehung und Durchsetzung des *Berufs* ErzieherIn, nicht in der gleichen Weise möglich gewesen. Institutionalisierung und Professionalisierung gingen mithin Hand in Hand.<sup>16</sup>

Um aber als ErzieherIn in einer Kindertagesstätte bezahlt zu werden, muss man *bestimmte* Anforderungen im Alltag erfüllen. Dazu gehört die Gestaltung der Beziehungen zu Kindern in einer ebenso *bestimmten* Weise<sup>17</sup> – und zwar anders als z. B. in der Familie, in einem Sportverein, oder im Urlaub am Strand. Dies spiegelt sich entsprechend in Dokumenten von Bildungs- und Erziehungsplänen bis zu Kita-Konzeptionen. Es ist auch in die Lehrpläne der ErzieherInnen-Ausbildung eingearbeitet. Wie diese *bestimmte* Weise, Beziehungen zu Kindern zu gestalten, im einzelnen aussieht, kann sich von Kindertagesstätte zu Kindertagesstätte unterscheiden. Allerdings bewegen sich diese Unterschiede innerhalb eines Spektrums von jeweils historisch gerade allgemein (oder überwiegend) akzeptierten Normen.

Die von ErzieherInnen geforderte “professionelle Haltung” in der Form, wie sie auch in der ErzieherInnen-Ausbildung propagiert wird, lässt sich so in einen konkreten Bezug zur Monetarisierung von Beziehungen setzen. Diese ist für Professionalisierungsbestrebungen im

---

15 Den TeilnehmerInnen war der Begriff situationsorientierter Ansatz geläufiger. Die Unterscheidung zwischen Situationsansatz und situationsorientiertem Ansatz spielte allerdings in unserer Diskussion keine Rolle. Für die hier entwickelten Zusammenhänge zwischen dem Komplex Geld und Beziehungen mit dem ErzieherInnen-Beruf konnte sie vernachlässigt werden.

16 Hier wäre es unter Umständen gut gewesen, auch darauf hinzuweisen, daß dieser Prozeß ja stets weiter am Laufen ist, also nicht nur ein historisch zu beguachtendes Phänomen quasi aus dem Museum ist, sondern daß die Debatten um Bildungsstandards, Betreuungsformen, öffentliche Kinderbetreuungsangebote etc. ein ständiges Eingreifen in dem Entwicklungsprozeß von Institution und Profession sind.

17 Das gilt nicht nur für Beziehungen zu Kindern, auch die Beziehungen zu anderen Erwachsenen, seien es Eltern, KollegInnen, Vorgesetzte, ArbeitgebervertreterInnen, unterliegen dieser Bestimmung. In der Diskussion konzentrierten wir uns aber auf die Beziehungen zu Kindern.

ErzieherInnen-Beruf sowohl eine notwendige Basis, als auch eine Zielorientierung. Letzteres ist ein Merkmal von Verteilungskämpfen innerhalb der Klasse der Lohnabhängigen. Mit dem Anspruch auf eine “professionelle Haltung” und der Durchsetzung entsprechender Qualifikationsstandards erreicht ein Berufsstand letztlich eine gewisse Bestandssicherung z. B. durch Ausschluss von KonkurrentInnen ohne Ausbildung in der Konkurrenz um Arbeitsplätze.

Wir stellten fest, dass ausgebildete ErzieherInnen aufgrund eines relativen Überangebots an Arbeitsstellen momentan eine sehr gute Verkaufsposition auf dem Arbeitsmarkt haben. Die TeilnehmerInnen im Projekt werden aller Voraussicht nach zum Ende ihrer Ausbildung noch in den Genuss dieser komfortablen Position kommen. Wie lange sie anhält, bleibt abzuwarten.

Durch meine Darstellungen versuchte ich deutlich zu machen, dass die Praxis von ErzieherInnen in vielfältiger Form durch die Tatsache bestimmt wird, dass sie eine bezahlte Berufsausübung ist, und das sich hier auch der Sinn der Beschäftigung mit den Erinnerungsgeschichten in unserem Projekt erschließe. Diese seien als ein Weg gedacht, die entsprechenden Zusammenhänge und die Auswirkungen der Monetarisierung auf die konkreten Beziehungen zu untersuchen. Daher auch der Titel: “Geld macht Beziehungen ...”

Es erscheint mir passend, an dieser Stelle auf ein aus der Schilderung unserer Aussprache vielleicht schon herauszulesendes Paradox hinzuweisen. Die von mir gelieferte Erklärung zum Zusammenhang und Sinn des Projektes war notwendigerweise komplex.<sup>18</sup> So wurde also in gewisser Weise die Kritik an Komplexität und Theorielastigkeit mittels Komplexität und Theorie beantwortet. Ob das für alle TeilnehmerInnen zufriedenstellend war, kann ich im Nachhinein nicht mit Gewissheit beantworten. Das bereitgestellte Feedback lässt dazu nur indirekte Schlüsse zu.

Ein weiterer Hinweis, der hier angebracht erscheint, betrifft die Verknüpfung der Begriffe Komplexität und Theorie. In dieser Verknüpfung sind einige Zusammenhänge impliziert. Wenn Theorie = komplex, dann steht dem als Gegenmodell Praxis = einfach (nicht komplex) gegenüber. Von dieser Basis aus ist etwas, das als komplex erfahren wird = theoretisch (sprich: Theorie), denn wenn es praktisch (sprich: Praxis) wäre, wäre es ja einfach. Wenn aber *Praxis* sich als *komplex* erweist (mehrdeutig, widersprüchlich), dann ergibt sich ein Problem.

Um ein solches Problem handelt es sich bei der Frage nach der Verbindung des Zusammenhangs von Geld und Beziehungen zum ErzieherInnen-Beruf: ein Problem, das aus Praxis erwächst, das Praxis beeinflusst, das (notwendigerweise) in Praxis gelöst wird. Wie es allerdings im je einzelnen Fall gelöst wird, unter Einschluss oder Ausschluss welcher Überlegungen, Argumente, Alternativen – das zu untersuchen erfordert ein Herangehen, in dem Komplexität als Chance gesehen wird, Genauigkeit im Verständnis herzustellen. Hier kann eine Beschäftigung mittels Erinnerungsarbeit und unter *Zuhilfenahme* von Theorie Praxis verständlich(er) machen, und einen bewussteren Umgang ermöglichen.

---

18 Das sollte nicht weiter verwundern, denn das Thema als solches ist ja komplex – was wiederum damit zu tun hat, daß die im Thema angesprochene Praxis selber komplex, und durch Ambiguität (Mehrdeutigkeit) und Widersprüche gekennzeichnet ist.

Diese Anmerkung füge ich hier ein, weil ich in verschiedenen Gesprächen mit LehrerInnen (nicht nur an der Fachschule, an der das Projekt stattfand) feststellen konnte, dass sie das hier angesprochene verkürzte Verständnis von Theorie/Praxis (komplex/einfach) bei Auszubildenden beklagen. Das kann ich gut nachvollziehen. Ich denke jedoch, dies kann nicht als Vorwurf an die Auszubildenden gerichtet werden. Vielmehr sollte es selber als ein Problem der Praxis (der schulischen Ausbildung?) gesehen werden: komplex, und damit: interessant und wert zu untersuchen.

Im Anschluss an die Aussprache mit der Gruppe über Theorielastigkeit, Komplexität und Ziel versuchte ich herauszufinden, wie wir den weiteren Projektverlauf gestalten wollten. Ich fragte daher, wer von der Gruppe daran Interesse hätte, die eigentlich vorgesehene Textanalyse in Kleingruppen zu machen. Von den zu diesem Zeitpunkt anwesenden 18 Teilnehmerinnen meldeten sich 11. Ich schlug daher vor, dass diese 11 sich in Gruppen aufteilen und jeweils einen Text analysieren würden. Als Arbeitshilfe dafür hatte ich einen Leitfaden für die Textanalyse ausgeteilt. Der sah so aus:

### **Text laut lesen – zuhören**

**Alltagsverstand** – Worum geht es in der Geschichte? “Botschaft”

**Alltagstheorie** – Auf welchen Annahmen baut die Botschaft auf?

**Notieren und beiseite legen!**

### **Vorlage für Dekonstruktion:**

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Leerstellen		Widersprüche	
Sprachliche Besonderheiten			

**Textausdruck weglegen** (nur mit Tabelle weiterarbeiten)

**Konstruktion der ProtagonistIn?**

**Konstruktion der anderen Handelnden?**

**Verbindung zum Thema:** Diskussion und Einschätzung der Geschichte auf der Basis der Dekonstruktion und Rekonstruktion.



Den Teilnehmerinnen, die an der Textanalyse kein Interesse mehr hatten, schlug ich vor, mit dem von mir als Alternative vorbereiteten Material zu den Eingruppierungstarifen im TVÖD zu arbeiten. Die konkrete Arbeitsabsprache dazu würden wir treffen, nachdem sich die Kleingruppen für die Textanalyse gebildet und in Ausweichräume zurückgezogen hätten. Dieser Vorschlag wurde von allen TeilnehmerInnen angenommen.

So bildeten sich drei Kleingruppen (mit 3, 3, und 5 Teilnehmerinnen) für die Textanalysen. Die Texte, die sie bearbeiten wollten, stammten jeweils von einem der Mitglieder der Kleingruppe. Bevor wir durch das Schulhaus gingen, um Ausweichräume für die Kleingruppen zu öffnen, vereinbarten wir mit der Gesamtgruppe, dass wir uns zehn Minuten vor Ende des zweiten Blocks nochmals alle im Klassenraum versammeln würden, um einen Abgleich zum Arbeitsfortschritt zu machen und eine Vereinbarung zu Planung des nächsten Tages zu treffen.

Der so zur Verfügung stehende Zeitraum für die Textanalysen belief sich auf etwas mehr als 45 Minuten. Dieser Zeitraum ist erfahrungsgemäß zu kurz, um einen Text fertig zu bearbeiten. Daher ging ich davon aus, dass es auf jeden Fall nötig wäre, am nächsten Tag an den Texten noch weiter zu arbeiten.

Ausweichräume für die Gruppenarbeit zu finden war nicht einfach. Alle Klassenräume waren belegt. Eine Kleingruppe konnte das Konferenzzimmer im Trakt, in dem sich auch das Lehrerzimmer befand, benutzen. Dieser Raum war sehr gut geeignet, um mit einer Kleingruppe darin zu arbeiten. Die zweite Kleingruppe nutzte einen Kellerraum. Die dritte wick auf den Pausenhof aus, was aufgrund angenehmer Außentemperaturen und Sonnenschein eine machbare Alternative war. Alle Kleingruppen hatten sich von den im Klassenraum befindlichen Materialien mehrere Text-Marker und große Papierbogen mitgenommen. Darauf sollten sie die Arbeitsschritte ihrer Textbearbeitung notieren und später der Gesamtgruppe präsentieren.

Nachdem alle ihren Arbeitsraum gefunden hatten, kehrte ich in den Klassenraum zurück. Hier verteilte ich an die verbleibende Kleingruppe Kopien einer Materialsammlung zum TVÖD (siehe Anhang). Dies umfasste die Beschreibung der Eingruppierungsmerkmale für den Sozial- und Erziehungsdienst, die dazugehörigen Protokollerklärungen, eine tabellarische Übersicht der Bruttolöhne für alle Gruppen und Stufen, sowie drei exemplarische Nettolohnkalkulationen. Diese Materialien sind am Ende des Abschnitts zu Tag 3 in vollem Umfang dokumentiert.

Ich sprach kurz mit der Kleingruppe darüber, was mit den Materialien möglich wäre. Dabei erklärte ich auch den Charakter des Tarifvertrages als verbindliche Regelung der Gehälter im öffentlichen Dienst. Einige Teilnehmerinnen fragten nach Regelungen in kirchlichen Einrichtungen. Ich wies darauf hin, dass die Lohnzahlungen bei kirchlichen und bei freien Trägern sich stets am TVÖD ausrichten, da auch diese Träger von staatlichen Zuschüssen abhängig sind und die Zuschussbemessung sich in Bezug auf Gehälter am TVÖD als Maßstab orientiert.

Die Teilnehmerinnen machten klar, dass sie sich bis dato noch nicht mit dem TVÖD oder mit Tarifverträgen allgemein befasst hätten. Die von mir mitgebrachten Materialien waren insofern für alle Teilnehmerinnen neu. Ich schlug daher vor, dass sie diese zuerst einmal lesen sollten. Dabei sollten sie auf jeden Fall herausfinden, welche Eingruppierung für ErzieherInnen vorgesehen sei. Danach könnten sie dann den Fragen nachgehen:

a) Welchen Prinzipien stecken im Tarifvertrag? Auf welchen Grundannahmen basieren die Eingruppierungen?

b) Wie kommen Kinder im Tarifvertrag vor? Was bedeutet das für die Beziehungen in Kinderbetreuungseinrichtungen?

Die Gruppe wollte dies versuchen.

Ich verließ den Klassenraum und ging nacheinander zu den drei anderen Kleingruppen, die mit den Texten arbeiteten, um nachzusehen, ob sie Hilfe bräuchten. In allen drei Fällen waren die Teilnehmerinnen jedoch mit ihrem Arbeitsprozess zufrieden und benötigten keine weitere Hilfe. Ich kehrte dennoch nicht sofort in den Klassenraum zurück, da ich der Kleingruppe dort den Raum lassen wollte, selber untereinander mit den Materialien zum TVÖD zu arbeiten, ohne durch meine Anwesenheit gestört zu sein.

Zehn Minuten vor der vereinbarten Zeit für das Treffen der Gesamtgruppe traf ich die erste der drei Kleingruppen, die einen Text bearbeiteten, im Korridor auf dem Weg zum Klassenraum. Die Teilnehmerinnen sagten, sie wären mit der Textanalyse fertig. Ich war darüber erstaunt und fragte sie, ob ich die Aufzeichnungen sehen könnte. Die Gruppe hatte ihren Text bis zum Punkt der Rekonstruktion der handelnden Personen in tabellarischer Form bearbeitet. Allerdings fehlte der letzte Schritt. Ich wies sie daher darauf hin, dass sie keine Verbindung zum Thema hergestellt hätten, dass dies aber absolut notwendig sei. Die entsprechende Diskussion sollten sie jedoch am besten am nächsten Tag im ersten Block führen, da die Zeit dafür jetzt sowieso nicht mehr reichen würde.

Ich bat die Gruppe auch, während der verbleibenden Zeit vor dem vereinbarten Treffen der Gesamtgruppe noch nicht in den Klassenraum zu gehen, da dies die dort arbeitende Gruppe sehr wahrscheinlich ablenken würde. Ich selber ging jedoch nochmals zu der Gruppe, die am TVÖD arbeitete, um zu sehen, wie sie mit der vereinbarten Arbeitsaufgabe und dem Material zurecht kam.

Die Gruppe hatte keine Probleme damit, die Eingruppierung der unterschiedlichen Statusgruppen (KinderpflegerInnen, ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, LeiterInnen) zu identifizieren. Sie fragten aber nach, was denn mit der Frage nach den Prinzipien, die im Tarifvertrag stecken, gemeint sei. Ich versuchte aufzuzeigen, wie sich unterschiedliche Ausbildung und dadurch Leistung (zurückführbar auf schulisch bewertete Leistung als Grundlage verschiedener Ausbildungen) in der Eingruppierung widerspiegelt, wie die Steigerung von Gehältern an Tätigkeitsmerkmale gekoppelt sei, wie die Größe einer Einrichtung sich in geringerem oder höherem Gehalt niederschlägt, und wie in der Gehaltsanpassung in den verschiedenen Stufen der gleichen Gehaltsgruppe die Verweildauer im Beruf als Ordnungsprinzip benutzt wird (je länger im Beruf, desto höher das Gehalt).

An dieser Stelle kamen die Kleingruppen, die Texte bearbeitet hatten, zurück in den Klassenraum. Wir nahmen einen kurzen Abgleich der Arbeitsfortschritte vor. Alle Kleingruppen brauchten noch weitere Zeit, um die Arbeit fortsetzen zu können.

Daher vereinbarten wir für den folgenden Tag, im ersten Block mit der Kleingruppenarbeit fortzufahren. Die Ergebnisse sollten dann zum Ende des ersten Blocks präsentiert werden. Ich kündigte auch den abgesprochenen Beitrag des Fachlehrers zu Geldschöpfung – Geldkreislauf an. Dieser sollte um 11.00 h stattfinden und etwa 30 Minuten dauern. Für die Zeit danach trafen wir keine feste Absprache, sondern ließen offen, wie wir sie nutzen würden. Dies würde auch vom Arbeitsfortschritt im ersten Block (und den Präsentationen) abhängen.

## Tag 4 (Dienstag)

Am Morgen des vierten Tages brachten noch zwei TeilnehmerInnen Erinnerungsszenen mit, die sie in der Zwischenzeit verfasst hatten. Letztlich hatten somit 9 von 26 einen Text geschrieben, also etwa ein Drittel aller TeilnehmerInnen.

### Erster Block

Zu Beginn des ersten Blocks trafen sich alle Projektteilnehmerinnen im Klassenraum. Wir besprachen kurz die Zeiteinteilung für den Tag. Zuerst sollten die Kleingruppen ihre Arbeit fortsetzen. Dafür veranschlagten wir einen Zeitraum von einer Stunde. Danach sollten die Ergebnisse in der Gesamtgruppe präsentiert werden. Wir gingen davon aus, dass dies bis 10.30 abgeschlossen sein würde. Dies ließ uns eine Pause bis 11.00 bevor der Fachlehrer das Thema Geldschöpfung – Geldkreislauf vorstellen wollte. Im Anschluss daran wäre dann das Zusammenführen der verschiedenen Ergebnisse in eine umfassendere Diskussion möglich.

Wie schon am Vortag war es auch jetzt wieder ein Problem für die Kleingruppen, Ausweichräume zu finden, in denen sie konzentriert arbeiten konnten. Die Kleingruppe, die zum TVÖD arbeitete, blieb im Klassenraum. Eine der Kleingruppen, die Texte bearbeitete, nutzte wiederum den Konferenzraum. Eine andere arbeitete in einem Kellerraum, die dritte arbeitete im Flur.

Etwa fünfzehn Minuten vor der vereinbarten Zeit, zu der wir wieder alle im Klassenraum sein wollten, ging ich zu den einzelnen Kleingruppen, um nach dem Stand der Arbeitsfortschritte zu fragen, und zu sehen, ob es nötig sei, die Arbeitsphase noch zu verlängern. Dies war jedoch nicht der Fall. Alle schlossen ihre Arbeiten zur vereinbarten Zeit ab und kamen zum Klassenraum.

Zuerst sollten die Ergebnisse der Textbearbeitungen nacheinander präsentiert werden. Die TVÖD-Gruppe sollte dann zum Abschluss ihre Ergebnisse vorstellen. Für die Präsentation der Textbearbeitungen wurden jeweils die Poster, die die Kleingruppen benutzt hatten, um ihre

Ergebnisse festzuhalten, an die Wandzeitung angebracht. Der von der jeweiligen Kleingruppe bearbeitete Text wurde als Einstieg in die Präsentation vorgelesen.

Ich hatte damit gerechnet, dass die Vorstellung der Ergebnisse jeweils etwa 20 Minuten in Anspruch nehmen würde. Es stellte sich jedoch heraus, dass dieser Zeitraum etwas zu kurz kalkuliert war. Stattdessen dauerten die Präsentationen jeweils 30 Minuten, was dadurch bedingt war, dass zum einen die Wandzeitungen nach jeder Präsentation gewechselt werden mussten, zum anderen die jeweils an die Präsentation anschließende Rückmeldung im Plenum entsprechende Zeit brauchte. Daher verschoben wir die Präsentation der TVÖD-Gruppe auf den zweiten Block im Anschluss an das Thema Geldschöpfung – Geldkreislauf.

Als nächstes sollen hier die Texte, die durch die Kleingruppen bearbeitet wurden, sowie die Aufzeichnungen der Kleingruppen, die auf den Postern dargestellt waren, wiedergegeben werden.

## **Textbearbeitung 1**

### **Die Basteltante**

Sie sollte ein Angebot machen. Ihre Chefin hatte es ihr aufgetragen und das, obwohl sie erst im Vorpraktikum war.

Anneliese war stolz darauf, dass sie das tun dürfte, was normalerweise die Aufgabe einer Erzieherin ist. Sie dachte sich ein Thema aus und bereitete zu Hause alles genau vor und war aufgeregt.

Ihre Chefin kam mit ihr in den Raum in dem das Angebot stattfinden sollte, setzte sich mit Block und Stift auf einen Stuhl und schaute zu.

Das Angebot verlief nach Plan und Anneliese war sehr erleichtert, als die Chefin aufstand und sagte, dass sie sich rausziehen würde und sie sie rufen solle, wenn die Ergebnisse zur Präsentation bereitstehen.

Die Kinder hatten voller Begeisterung ihre gebastelten Blumen mit Anneliese aufgehängt und gingen ins Büro, um die Chefin zu rufen.

Diese begutachtete das Ergebnis und war zufrieden mit dem, was Anneliese mit den Kindern gemacht hatte.

Nun war es Zeit für das Reflektionsgespräch. Anneliese war sehr aufgeregt als sie den Personalraum betrat.

Die Chefin begann mit ein paar negativen Dingen, die ihr aufgefallen waren, allerdings nichts Großes, denn Anneliese stand ja immerhin noch am Anfang ihrer Ausbildung.

Danach begann sie aufzuführen, was Anneliese gut gemacht hat. Die positiven Aspekte überwogen und somit bekam Anneliese ein gutes Gefühl und den Gedanken, dass sie das Angebot gut durchgeführt hat.

Sie war froh, dass sie diese Aufgabe von der Chefin aufgetragen bekommen hat und mit den Erziehern auf eine „Ebene“ gestellt wurde und sich auch in den täglichen Aufgaben einer Erzieherin üben durfte.

Sie war zufrieden damit, dass die Chefin ihr dieses Vertrauen gegenüber gebracht hatte.

Die Aufzeichnungen der Kleingruppe, die diesen Text bearbeitete sahen so aus:

### **Textanalyse AG      Die Basteltante**

Alltagsverstand – Worum geht es in der Geschichte? “Botschaft”

- Stolz von Anneliese

Alltagstheorie – Auf welchen Annahmen baut die Botschaft auf?

- Vertrauen und Gleichstellen

<b>Subjekt</b>	<b>Tätigkeit</b>	<b>Motivation</b>	<b>Emotion</b>
Anneliese	sollte machen war war stolz tun durfte dachte bereitete war aufgeregt war erleichtert gemacht hatte war (sehr) aufgeregt stand am Anfang hat gut gemacht bekam (gutes Gefühl) hat durchgeführt war (froh) hat aufgetragen	Angebot und das Vertrauen der Praxisanleiterin	war stolz war aufgeregt war erleichtert war zufrieden war froh hatte ein gutes Gefühl

	bekommen wurde (auf eine Ebene gestellt) üben durfte war zufrieden		
Chefin	aufgetragen kam (mit ihr) setzte sich schaute zu aufstand sagte begutachtete war zufrieden begann begann aufzuführen hatte Vertrauen gegenüber gebracht		
Angebot	verlief stattfinden		
Es	war		
positive Aspekte	überwogen		
Ergebnisse	bereitstehen		
Kinder	hatten aufgehangen gingen		hatten Begeisterung

Leerstellen	Widersprüche
Verlauf des Angebotes? Warum ist sie gegangen?	-

Sprachliche Besonderheiten
passive Sätze

Konstruktion der ProtagonistIn?

- Anneliese ist konstruiert als Person, die sehr gefühlvoll und stolz auf ihre Leistung ist.

Konstruktion der anderen Handelnden?

- Chefin ist konstruiert als Person, die Aufmerksamkeit schenkt und anderen Vertrauen entgegen bringt.

Verbindung zum Thema:

- gute Leistung – gute Beurteilung – bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt – Geld
- wer legt Leistungen fest? Gesellschaft?

- Individuum legt Stolz fest
- Verhältnis Chefin / Praktikantin in Bezug zum Thema?

## **Textbearbeitung 2**

### **Ein langer Arbeitstag**

Es ist 16.30 Uhr. Sie hat 8 Stunden gearbeitet und hätte eigentlich nach Hause gehen können. Sie bemerkt, dass ein Mädchen eine nasse Hose hat. Auf dem Spielplatz kümmert sich eine Erzieherin um zwei Jungen, die miteinander in Konflikt geraten waren. Eine andere Erzieherin ist im Gespräch mit Eltern, die gekommen sind, um ihr Kind abzuholen. Ansonsten ist vom Personal niemand mehr da. Also nimmt sie das Mädchen bei der Hand, sagt der Erzieherin Bescheid, dass sie das Mädchen umzieht und geht mit ihr in den Waschraum.

Im Waschraum nimmt sie einen Hocker, stellt ihn auf den Boden und sagt zu dem Mädchen, dass sie Wechselkleidung holt und es sich schon Mal ausziehen soll. Sie geht in den Flur zur Tasche des Mädchens und sucht nach Wechselkleidung. Sie findet nichts. Dann geht sie zum Schrank, in dem der Kindergarten die Kleider zum Wechseln für die Kinder aufbewahrt. Auf dem Weg dorthin kommt sie am Waschraum vorbei und sieht, dass das Mädchen auf dem Hocker sitzt und noch angezogen ist. Sie hilft dem Mädchen beim Ausziehen der Schuhe und sagt zu ihr, sie möchte ihre Leggings ausziehen.

Dann geht sie zum Schrank und findet eine frische Leggings und Strümpfe für das Mädchen, aber keine Unterwäsche. Da sie erst seit anderthalb Wochen in der Einrichtung tätig ist und die Vorpraktikantin meistens die Kinder umzieht, kennt sie sich noch nicht so gut aus.

Sie geht zum Spielplatz und fragt die Erzieherin, wo sie die Unterwäsche findet. Dann geht sie wieder zurück zum Schrank und holt die Unterwäsche. Sie geht in den Waschraum und sieht, dass das Mädchen immer noch die nasse Hose trägt. Sie hilft dem Mädchen aus der nassen Hose.

Ein Junge kommt schreiend in den Waschraum gelaufen. Er hat Sand in die Augen bekommen. Sie nimmt einen Waschlappen, macht ihn nass und fährt dem Jungen vorsichtig über die Augen. Der Junge hört auf zu weinen und geht wieder nach draußen.

Sie hilft dem Mädchen beim Ausziehen. Als das Mädchen angezogen ist, wäscht es sich die Hände und sie tut die schmutzigen Kleider des Mädchens in eine Tüte und hängt die Tüte an die Garderobe.

Als sie ihre Sachen holen möchte, stehen zwei Kinder im Flur. Sie sagen, dass sie etwas zu trinken haben möchten. Sie geht mit den Kindern in die Küche und gibt ihnen Wasser zu trinken.

Plötzlich schreit im Flur ein Mädchen. Sie läuft in den Flur und sieht ein weinendes Mädchen mit einem blutenden Knie. Eine Erzieherin kommt hinzu. Die Erzieherin geht zu dem Mädchen hin und fragt, was passiert ist. Das Mädchen antwortet nicht. Es weint. Die Erzieherin nimmt das Kind in den Arm und tröstet es. Als es sich beruhigt hat, erzählt das Kind, dass es vor der Tür hingefallen ist. Sie holt ein Pflaster und klebt es auf die Wunde.

Jetzt sagt die Erzieherin zu ihr, dass sie doch schon seit einer halben Stunde Feierabend hat. Sie ist Praktikantin und bekommt kein Gehalt. Eine Erzieherin in Vollzeit arbeitet 39 Stunden in der Woche. Sie arbeitet 40 Stunden in der Woche. Sie holt ihre Sachen und geht nach Hause.

Dies sind die Aufzeichnungen, die die Gruppe präsentierte:

Alltagsverstand – Worum geht es in der Geschichte? “Botschaft”

- Praktikantin zeigt pflichtbewußten Arbeitseinsatz.

Alltagstheorie – Auf welchen Annahmen baut die Botschaft auf?

- Praktikanten haben Rechte und Pflichten

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Praktikantin	hat gearbeitet hätte gehen können bemerkt nimmt bei der Hand sagt Bescheid geht nimmt stellt		



	<p>sagt geht sucht holt geht sieht hilft nimmt macht nass führt über die Augen hilft tut in eine Tüte hängt an die Garderobe geht findet nichts geht kommt vorbei sieht hilft sagt geht findet ist tätig kennt sich noch nicht so gut aus geht fragt geht wieder gibt läuft sieht holt klebt ist Praktikantin bekommt kein Gehalt arbeitet (40 Stunden) holt geht nach Hause</p>		
Kinder	<p>er kommt gelaufen er hat bekommen er hört auf zu weinen er geht nach draußen sie wäscht sich die Hände zwei Kinder stehen im Flur sie sagen ein Mädchen schreit das Mädchen antwortet nicht es weint das Kind erzählt</p>		<p>Junge schreit Mädchen schreit, weint</p>
Erzieherin	<p>kümmert sich ist im Gespräch kommt hinzu geht hin fragt</p>		

	nimmt in den Arm tröstet es sagt arbeitet (39 Stunden)		
Es	ist		

Leerstellen	Widersprüche
Warum werden die Kinder alleine rein geschickt?	Praktikantin 40 h/Woche Erzieherin 39 h/Woche  Trotz Feierabend schickt Erzieherin Kinder zur Praktikantin

Sprachliche Besonderheiten
viele Tätigkeiten der Bewegung

#### Konstruktion der ProtagonistIn?

- Die Praktikantin ist konstruiert als Person die hilfsbereit ist und pflichtbewusst handelt aktiv ist.

#### Konstruktion der anderen Handelnden?

- Die Kinder sind konstruiert als Personen, die bedürftig sind.
- Die Erzieherin ist konstruiert als Person, die ihrer Arbeit nachgeht, indem sie sich um Eltern und Kinder kümmert.

#### Verbindung zum Thema:

- Praktikantin bekommt kein Gehalt, arbeitet aber mehr als eine Erzieherin
- Praktikantin muss längere Arbeitszeit ohne Gehalt in Kauf nehmen um später in diesem Beruf arbeiten zu können!
- Lehrjahre sind keine Herrenjahre.

### Textbearbeitung 3

#### Falschgeld<sup>19</sup>

Einmal war er mit dem Auto durch D. unterwegs. Er war auf dem Weg zu einer Freundin. Sie wollten sich lustige DVDs ansehen. Er hielt am Supermarkt an, denn er brauchte noch Limonade.

An der Kasse war viel los. Typischer Samstagvormittag. Er stellte sich in der Schlange an und wartete. Hinter ihm stellten sich Leute an. Jetzt war er an der Reihe. Die Kassiererin scannte die Flasche Limonade ab. Sie sah ihn an und sagte "1,09 Euro". Er kramte in seinem Geldbeutel. Die Kassiererin sah ihn erwartungsvoll an. Er legte ihr einen 5 Euro Schein auf die Handfläche und sagte freundlich: "Bitte schön".

Die Kassiererin nahm den Schein, sortierte ihn in die Kasse ein und gab ihm 1,09 Euro zurück. Er sah auf seine Hand. Er blieb einen Moment stehen. Die Kassiererin fragte in schroffem Ton: "Alles gut?"

Er zeigte ihr das Geld in seiner Hand. Sie verzog das Gesicht und sagte bestimmend: "Ja?!"

Er sagte, dass er 1.09 Euro zu bezahlen hatte, ihr 5 Euro gab und 1.09 Euro zurück bekommen hatte. Raunen in der Schlange hinter ihm. Sie beteuerte, dass dies nicht sein könne. Er blieb an der Kasse stehen. Die Kassiererin knallte die Kasse zu und sprach in den Lautsprecher: "Kasse 3 muss vorübergehend schließen!"

Die Leute hinter ihm in der Schlange stöhnten. Das Band war voll mit Artikeln. Er schämte sich, denn die Kassiererin sagte hörbar zu ihrer Kollegin, dass sie wegen ihm einen Kassensturz machen müsse.

Er blieb stehen und sah auf den Boden. Wie unangenehm, alles wegen einer Flasche Limonade. Die beiden Frauen verschwanden durch eine Tür. Er stand da und spielte mit seinem Autoschlüssel. Nervosität. Nach ca. 10 Minuten kamen die Frauen wieder. Er sah auf. Die Kassiererin kam hektisch mit der Kasse unter dem Arm zurück. Sie setzte sich hin, drückte wild ein paar Knöpfe und öffnete die

---

19 Dieser Text wurde in der männlichen Form geschrieben. Die Autorin griff damit einen Hinweis auf, den ich am Freitag in Bezug auf das Schreiben der Texte gegeben hatte. Dabei hatte ich die Teilnehmerinnen ermutigt, ruhig mit den Personalpronomen zu spielen, also Texte in weiblicher oder männlicher Form zu schreiben. Das war als Möglichkeit gedacht, die Konstruktionen leichter auf geschlechtsspezifische Muster hin zu überprüfen.

Kasse. Sie lächelte ihn gezwungen an und sagte: "Bitte schön, 3,91 Euro zurück."

Er nahm das Geld, seine Limonade und verließ den Laden.

Die Aufzeichnungen der Gruppe:

Subjekt	Tätigkeit	Motivation	Emotion
Kassiererin	scannte ab sah ihn an sagte nahm (den Schein) gab (Geld) zurück fragte verzog das Gesicht beteuerte knallte (Kasse) zu kam zurück setzte sich hin öffnete (die Kasse) lächelte		
Er	war unterwegs hielt an stellte sich an war (an der Reihe) kramte (im Geldbeutel) legte sah (auf seine Hand) blieb stehen zeigte sagte schämte sich sah (auf den Boden) stand da spielte sah auf nahm (das Geld) verließ	stehenbleiben um sein Geld zu bekommen	Scham Nervosität
Leute	stellten sich an stöhnten		

Leerstellen	Widersprüche
Was tun die Leute? Warten? Weggehen?  Warum <u>jetzt</u> Limonade?	Kassiererin beteuert, dass es nicht sein kann, aber macht Kassensturz

Sprachliche Besonderheiten
mehrere unvollständige und kurze Sätze wörtliche Rede Hilfsverben kein Name, nur 'Er'

#### Konstruktion des Protagonisten?

- Er wird konstruiert als Person, die aufmerksam ist und standhaft bleiben kann ... und nervös ist.

#### Konstruktion der anderen Handelnden?

- Die Kassiererin wird als Person konstruiert, die unaufmerksam und vorlaut ist.
- Leute werden konstruiert als Personen, die genervt und ungeduldig sind.

### **Diskussion der Textbearbeitungen**

Der dritte Text bezieht sich nicht auf eine Situation aus dem Arbeitsfeld von ErzieherInnen. Dennoch wird hier eine Situation behandelt, die unter der Überschrift “Als ich einmal (nicht) bekam was mir zustand” erinnert wurde. In der Sammlung von Erinnerungsgeschichten, die geschrieben wurden, finden sich noch andere Texte, die sich auch auf Situationen außerhalb der Berufsfeldes beziehen (siehe Anhang). Bei diesen Texten ist zu fragen, ob und wie die in ihnen enthaltenen Botschaften und Konstruktionen mit dem Projektthema zusammenhängen. Ich komme am Beispiel des hier bearbeiteten Textes “Falschgeld” gleich nochmals darauf zurück.

Die Textbearbeitung der ersten beiden Kleingruppen umfasste offensichtlich alle im Leitfaden angegebenen Schritte. Die dritte Kleingruppe dokumentierte lediglich die tabellarische Auflistung der Textbestandteile sowie die Rekonstruktion der handelnden Personen.

Bei allen drei Präsentationen kam eine Diskussion in der Großgruppe zustande, die sich jeweils auf die Interpretationen bezog, die die Kleingruppen anboten. Die Rekonstruktion der handelnden Personen und (für die ersten beiden Texte) die Verbindung zum Thema wurden hinterfragt und es wurden alternative Deutungen vorgeschlagen.

Das führte bspw. in der Diskussion des zweiten Textes (“Ein langer Arbeitstag”) dazu, dass die Kleingruppe die ursprünglich auf dem Poster dargestellte Rekonstruktion der Protagonistin änderte.

Zuerst hieß es da:

- Die Praktikantin ist konstruiert als Person die hilfsbereit ist und pflichtbewusst handelt aktiv ist.

Während der Diskussion wurde dann ein Element gestrichen:

- Die Praktikantin ist konstruiert als Person die hilfsbereit ist und pflichtbewusst ~~handelt~~ aktiv ist.

Dies kam als Ergebnis der Einwände der Großgruppe, dass die Aussage, die Praktikantin handele pflichtbewusst, durch die Textbausteine nicht gedeckt sei. Daraus entwickelte sich eine lebhaft Diskussions um die Frage, welche Pflichten denn eigentlich PraktikantInnen haben, und welche auch nicht.

Dabei wurde ein Bezug hergestellt zu der Erinnerungsszene “Die Basteltante”. Die Teilnehmerinnen sahen das “Angebot”, auf das sich die Szene bezieht, als etwas, was aus dem normalerweise gesetzten Rahmen der Pflichten für VorpraktikantInnen herausfällt. Und dennoch wird gerade dieses Überschreiten der pflichtgemäßen Tätigkeiten als Quelle von Stolz erlebt. Andererseits wird die Praktikantin in der Szene von der Chefin dazu aufgefordert, das Angebot durchzuführen. Der Auftrag, den sie dadurch bekommt, hat daher ja auch verpflichtenden Charakter. Sie könnte sich wohl auf ihren Status als Praktikantin zurückziehen und den Auftrag mit dem Hinweis ablehnen, dass dies nicht ihren Pflichten entspricht. Damit würde sie jedoch unter Umständen riskieren, eine schlechtere Bewertung durch die Chefin in ihrem Arbeitszeugnis zu finden.

Die Praktikantin in “Ein langer Arbeitstag” wird von der Erzieherin darauf hingewiesen, dass sie schon seit einer halben Stunde Feierabend hat. Erst dann geht sie nach Hause. Die daraus abgeleitete Frage war: Gehört es zu den Pflichten einer Praktikantin, pünktlich Feierabend zu machen?<sup>20</sup>

Auch die von der dritten Kleingruppe (“Falschgeld”) präsentierte Rekonstruktion der handelnden Personen wurde in Frage gestellt. Insbesondere die von der Kleingruppe angebotene Interpretation der Kassiererin als unaufmerksam und vorlaut wurde nicht einhellig geteilt.

Die dritte Kleingruppe hatte keine Ergebnisse ihrer Diskussion hinsichtlich eines Bezuges zum Thema dokumentiert. Im Gespräch in der Großgruppe gingen wir darauf auch nur kurz ein. Es gibt ja offensichtlich keinen direkten Zusammenhang zwischen der Erinnerungsszene und dem Arbeitsfeld von ErzieherInnen. Allerdings war es einfach zu sehen, dass die Durchsetzung eines berechtigten Anspruchs unter Umständen mit emotionalem Stress verbunden sein kann. Der Bogen zur Berufsausübung als ErzieherIn spannt sich in diesem Sinne recht einfach, denn emotionaler Stress ist ja durchaus als generelles Merkmal des Durchsetzens von Ansprüchen (und zwar noch unabhängig von deren Berechtigung) erfahrbar. Die nach wie vor andauernde Auseinandersetzung um neue Eingruppierungen von Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst bietet dazu einen direkten Bezugsrahmen.

Interessanterweise war die Szene “Falschgeld” eine von lediglich zweien die von den Teilnehmerinnen im Projekt verfasst wurden, bei der es direkt darum ging, Geld zu bekommen. Auch die zweite Erinnerungsgeschichte, bei der Geld das zu bekommende Objekt

---

20 Die Frage nach Einhaltung von Arbeitszeitregelungen spielt auch eine Rolle in einer weiteren Erinnerungsszene, siehe dazu: “Die Gutgläubige” im Anhang.

war, handelte bezeichnenderweise von einem Erlebnis außerhalb des Berufsfeldes. Die von mir verfasste Erinnerungsszene, bei der es ebenfalls um Geld ging, bezog sich zwar auf das Arbeitsfeld, schilderte jedoch ein Erlebnis bei einem Arbeitsgerichtstermin. Alleine diese Beobachtung ist schon interessant im Hinblick auf die im Projekt anvisierte Verbindung des Komplexes Geld und Beziehungen zum Berufsfeld von ErzieherInnen. Die praktische Unmöglichkeit (und gleichzeitig: nicht gegebene Notwendigkeit) für ErzieherInnen, individuell in Gehaltsverhandlungen mit potentiellen Arbeitgebern zu treten<sup>21</sup>, stellt eine unterschiedliche Ausgangslage dar im Vergleich zu jenen Arbeitsfeldern, in denen zwischen Arbeitenden und Arbeitgebern direkte Verhandlungen möglich (und notwendig) sind. Auch die Beziehungen zu Eltern von Kindern, die Kindertagesstätten besuchen, sind i. d. R. nicht mit direkten Zahlungen der Eltern an die ErzieherInnen verbunden.<sup>22</sup> Daher spielen direkte auf Geld bezogene Verhandlungen (z. B. über die Höhe von Elternbeiträgen) auch keine Rolle in den entsprechenden Beziehungen. Diese über verschiedene Ebenen *vermittelten* finanziellen (monetarisierten) Bezüge wirken offensichtlich erschwerend bei einer Analyse der Verbindung von Geld und Beziehungen im Berufsfeld von ErzieherInnen.

Passend zu dieser Überlegung war sicherlich die Beschäftigung mit dem TVÖD, mit dem sich die vierte Kleingruppe befasst hatte. Deren Präsentation war aus zeitlichen Gründen jedoch erst nach der vereinbarten Pause und der danach folgenden Information zum Thema Geldschöpfung – Geldkreislauf möglich.

### **Pause**

In Gesprächen mit TeilnehmerInnen während der Pause kamen wir auch auf die unregelmäßige Anwesenheit von etlichen TeilnehmerInnen während des Projektes zu sprechen. Ich erfuhr, dass viele noch an einem Praktikumsbericht arbeiteten, den sie in Kürze abgeben mussten.

So erklärte sich für mich (zumindest teilweise), dass an keinem der Projekttag die gesamte Klasse anwesend war.<sup>23</sup> Nur etwa die Hälfte der TeilnehmerInnen nahm an allen Projekttagen teil. Es ist sofort einsichtig, dass unregelmäßige Anwesenheit einen Effekt auf die Projektarbeit hat, denn einzelnen TeilnehmerInnen fehlen dadurch natürlich immer bestimmte Ansatzpunkte aus vorhergegangenen Diskussionen, Präsentationen oder Arbeitsgruppenergebnissen. Dies lässt sich auch nur zu einem gewissen Grad durch Protokolle oder Zusammenfassungen ausgleichen.

---

21 Dies gilt natürlich nicht nur für ErzieherInnen, sondern für alle Berufsgruppen, deren Beschäftigungsverhältnisse durch ein Tarifmonopol geregelt sind.

22 Das kommt allerdings vor bei Kindergruppen, die durch selbstorganisierte Elterninitiativen getragen werden.

23 Wie weit diese Erklärung letztlich zutrifft, kann ich nicht beurteilen. Sie hat eine hohe Wahrscheinlichkeit. Um das jedoch genau wissen zu können, wäre es nötig, daß die TeilnehmerInnen die Gründe ihrer Abwesenheit beschreiben.

## **Zweiter Block**

Der zweite Block wurde eröffnet durch die angekündigte Präsentation des Fachlehrers zum Thema Geldschöpfung – Geldkreislauf. Die Überlegung, sich im Rahmen des Projektes überhaupt mit der Frage der Geldschöpfung und des Geldkreislaufs zu befassen, beruhte darauf, dass es für eine weitergehende Untersuchung der Verbindung von Geld und Beziehungen zum ErzieherInnen-Beruf auch sinnvoll sei, sich zu vergegenwärtigen, wo Geld überhaupt herkommt (und wie es im gesellschaftlichen Verkehr bewegt wird). Ohne dieses Wissen erscheint Geld als etwas, das immer schon “einfach da ist”, als wäre es eine Naturgewalt.

Ein positiver Nebeneffekt des Vortrages des Fachlehrers war auch, dass er eine Abwechslung bot zu der ansonsten ausschließlichen Zusammenarbeit der Gruppe mit mir. Eine andere Person, andere Stimme, andere Art des Vortrags, andere inhaltliche Schwerpunkte waren zu diesem Zeitpunkt eine große Bereicherung.

Die Präsentation des Fachlehrers bot Grundlageninformation. Eine weiter gehende Diskussion dazu führten wir allerdings nicht. Der Fachlehrer hatte nur begrenzte Zeit zur Verfügung und verließ uns nach Ende des Vortrages. Es wäre für die Gruppe sicher interessant, nochmals an das Thema heranzugehen und weitergehende Fragen dazu zu entwickeln.

Anschließend präsentierten die Teilnehmerinnen der Kleingruppe, die zum TVÖD gearbeitet hatte, ihre Ergebnisse. Sie erklärten den bindenden Charakter des Tarifvertrages, stellten die unterschiedlichen Eingruppierungen von Berufsgruppen dar und gaben dazu Beispiele aus der Entgelttabelle. Sie wiesen auf Ordnungsprinzipien hin, die im TVÖD angewandt werden, um die Höhe von Gehältern zu bestimmen: Ausbildung, aber auch konkrete Tätigkeitsmerkmale als Maßstab der *Eingruppierung*; Verweildauer im Beruf als Maßstab der *Einstufung*.

Die Gruppe berichtete von Schwierigkeiten insbesondere mit der Fragestellung: Wie kommen Kinder im Tarifvertrag vor? Was bedeutet das für die Beziehungen in Kinderbetreuungseinrichtungen?

Im Anschluss an die Präsentation der Kleingruppe zum TVÖD wies ich darauf hin, dass ich während der verschiedenen Kleingruppenpräsentationen den Eindruck hatte, dass viele der jeweils Vortragenden in einen ganz eigenen “Präsentations-Modus” verfielen. Dabei veränderte sich ihre Körperhaltung, Gestik und auch ihr stimmlicher Ausdruck, so dass sie mich an Kandidatinnen in einer mündlichen Prüfung erinnerten, die einen Vortrag vor einer Prüfungskommission halten sollen, sich in ihrer Haut aber überhaupt nicht wohl fühlen. Wir verfolgten diesen Hinweis jedoch nicht weiter.

Stattdessen nahmen wir die Fragen nach Kindern im Tarifvertrag und der daraus folgenden Bedeutung für Beziehungen in Kinderbetreuungseinrichtungen als Ansatzpunkt für eine Diskussion in der Großgruppe. Zu diesem Zeitpunkt waren noch 14 Teilnehmerinnen anwesend. Gemeinsam versuchten wir zuerst herauszuarbeiten, wo im TVÖD direkt auf Kinder Bezug genommen wird. Wir fanden, dass dies der Fall ist in Form von Belegungszahlen. Diese werden wiederum als Grundlage von Eingruppierung von LeiterInnen benutzt. Weiterhin werden Kinder und Jugendliche mit wesentlichen



Erziehungsschwierigkeiten sowie auch Behinderte als Merkmal der Eingruppierung von LeiterInnen herangezogen. Schließlich finden sich auch in den Protokollerklärungen zum TVÖD, die die Eingruppierungen begründen, Bezüge auf Kinder, wiederum in Form der Merkmale Behinderung und wesentliche Erziehungsschwierigkeiten.

Ich versuchte, den Zusammenhang herzustellen zwischen einer Staffelung von Gehältern aufgrund derartiger Merkmale und der Art, wie ErzieherInnen Kinder betrachten (über sie nachdenken) und mit ihnen umgehen. Mein Eindruck in dem entstehenden Gespräch in der Gruppe war, dass es noch relativ einfach war, ein Interesse an größeren Kinderbetreuungseinrichtungen und höheren Belegungszahlen auf Seiten von LeiterInnen zu sehen. Wir gingen auch auf die Effekte ein, die Belegungszahlen und Einrichtungsgröße auf die Beziehungen haben, sowohl unter Erwachsenen, als auch zwischen Erwachsenen und Kindern.

Es erschien mir, dass die TeilnehmerInnen mehr Schwierigkeiten hatten mit der hergestellten Verbindung von Interesse an (guter, besserer) Bezahlung und der Konstruktion von Erziehungsschwierigkeiten, bzw. Behinderung. Zwar konnte ein solcher Zusammenhang als Ableitung aus den Aussagen im TVÖD sofort hergestellt werden. In den Beiträgen der TeilnehmerInnen klang jedoch vielfach heraus, dass es doch Erziehungsschwierigkeiten gäbe, und dass es doch Behinderung gäbe, und dass dies doch für ErzieherInnen schwierigere Arbeit bedeute. Ich versuchte darauf hinzuweisen, dass es jeweils eine Frage von Definition sei, was denn Behinderung, oder Erziehungsschwierigkeit ausmache, und dass diese Begriffe nichts Feststehendes seien. Was jeweils zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt und in einer bestimmten Gesellschaft als schwierig, behindert, gestört, etc. definiert wird, unterscheidet sich voneinander. Ich verwies dabei auf das Beispiel der Konstruktion von Kindern als "psychisch gestört", z. B. aufgrund einer Diagnose von ADHS. Wobei ADHS selber ein Label darstellt, das einer bestimmten Verhaltensweise angeheftet wird, gerade mit der Absicht, dieses Verhalten als abnormal, gestört, schwierig zu kategorisieren.

Unabhängig von den konkret als schwierig, behindert, gestört definierten Verhaltensweisen bedingt die Begründung von besserer Bezahlung für ErzieherInnen auf dieser Basis ein objektives Interesse daran, Schwierigkeiten, Behinderungen, Störungen in Kindern zu entdecken. Dies legt eine verschärfte Fixierung des Blickes von ErzieherInnen auf vermeintliche Schwierigkeiten, Behinderungen, Störungen auf Seiten der Kinder nahe.

Schwierigkeiten mit dieser Argumentation, die sich auch in der Diskussion mit den TeilnehmerInnen des Projektes abzeichneten, liegen darin, dass man hier zuerst auf eine systematische Ebene verweist, die von konkreten Personen noch abstrahiert. Daran anschließend besteht das Problem, die Argumentation in konkreten Beispielen bestätigt zu finden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die in der Argumentation in Frage gestellten Kategorien quer zu gängigen (Alltags-)Vorstellungen eben nicht mehr von vornherein als allgemein richtig angesehen werden. Stattdessen müssen sie selber als Konstruktion erkannt werden, und zwar: als Konstruktion, die von *uns* selber so hergestellt, mitgetragen, weiterentwickelt wird.

So könnten Else, Tina oder Martina (die drei ErzieherInnen aus den Beispielen am Freitag) z. B. sagen:

“Ich sehe die Logik. Wenn: bessere Bezahlung bei mehr Erziehungsschwierigkeiten, dann: suche nach mehr Erziehungsschwierigkeiten um bessere Bezahlung.

Aber, ich selber mache das doch nicht ...

Weil: Die Kinder, die bei uns schwierig sind, *sind* doch schwierig.

Es gibt doch ADHS.

Ich konstruiere das doch nicht.”

Und das stimmt ja auch, denn es ist ja nicht die einzelne Erzieherin Else, Tina, Martina, die die Konstruktion “erfindet”.<sup>24</sup> Es ist der “Diskurs”, in dem die Konstruktion entsteht und entwickelt wird, dazu zählen die in Fachzeitschriften veröffentlichten Artikel, die wissenschaftlichen Untersuchungen, die Interviews von ExpertInnen, die Fortbildungsveranstaltungen, die Ausstellungen, Webpages, Konferenzen und Fachtagungen, Teamsitzungen, Elterngespräche, aber auch der Unterricht in Fachschulen für Sozialpädagogik. Allerdings nehmen Else, Tina, Martina ständig an diesem Diskurs teil, und auch ihr alltägliches Handeln in der Kindertagesstätte ist letztlich Teil desselben.

Es wäre auch ein Trugschluss anzunehmen, dass das Streichen der Erziehungsschwierigkeiten und Behinderung als Eingruppierungsgrundlage im TVÖD dazu führen würde, dass konkrete ErzieherInnen, Else, Tina, Martina, keine Erziehungsschwierigkeiten und Behinderungen (Störungen, Abnormales) in Kindern suchen und entdecken würden. Der Diskurs ist umfassender. Im TVÖD spiegelt er sich, und wird mit der Logik der an Leistung orientierten Bezahlung verknüpft. Wenn z. B. Else zu Tina sagt: “Weil ich mehr schwierige Kinder betreue, bekomme ich mehr Geld.” dann heißt das auch: “Ich muss hier härter arbeiten, als du. Dafür werde ich aber auch besser bezahlt.” Das findet impulsiv unsere Zustimmung. Es scheint gerecht. Aber ist es das tatsächlich?

So verquicken sich zwei Problemkreise. Zum einen die Frage der Grundlagen, auf denen (bessere) Bezahlung basiert, der dafür herangezogenen Kategorien, deren Gültigkeit, sowie deren Wirkungen. Zum anderen die Frage nach der Gerechtigkeit (oder Legitimität) unterschiedlicher Bezahlung.

Ich brachte diese Elemente in der Diskussion über den Tarifvertrag ein in dem Bewusstsein, dass solcherlei Überlegungen wiederum als komplex und theoretisch empfunden werden könnten. Ich hielt es aber für wichtig, einen solchen Blickwinkel zumindest vorgestellt zu haben. Daher versuchte ich auch, an Beispielen (Else, Tina, Martina) konkrete Bezüge herzustellen.

Gegen Ende der Diskussion kam noch die Frage auf, wie denn eigentlich ein Tarifvertrag zustande kommt, wer ihn aushandelt und unterzeichnet. Bei der Klärung dieser Frage entstand die Idee, am nächsten Morgen eine Tarifverhandlung als Rollenspiel durchzuführen. Ich

---

24 Um das noch ein wenig deutlicher zu machen: Es gibt wohl Kinder, die von ErzieherInnen als “schwierig” empfunden werden [also aus der *Sicht* der ErzieherInnen schwierig sind], und unter diesen gibt es sicherlich auch welche, die sich mehr als andere bewegen, nicht stillsitzen, kurze Konzentrationsphasen haben etc. Daß dies jedoch als ein Krankheitsbild, oder als psychische Störung definiert wird, liegt nicht in der Natur des Verhaltens. Es ist begründet in einem Definitionsakt, der dieses Verhalten als ADHS bestimmt. Dieser Definitionsakt ist kein individueller Einfall von Else, Tina, Martina etc.

schlug vor, dass die Teilnehmerinnen, die bei der Diskussion nicht anwesend waren, in einem solchen Rollenspiel die Arbeitgebervertreterinnen sein sollten, während die, die an der Diskussion teilnahmen als GewerkschafterInnen auftreten sollten.

Dabei ging ich davon aus, dass die Rolle der Arbeitgebervertreterinnen die einfachere von beiden sei. Die Gewerkschafterinnen sollten mit einer Forderung auftreten. Ich erwartete, dass dies die schwerere Position sein würde, da sei eine (nachvollziehbare und möglichst schlüssige) Begründung verlangte. Erst wenn eine solche vorgetragen wäre, würden die Arbeitgebervertreterinnen darauf ebenfalls mit begründeten Argumenten reagieren müssen. Durch die bisher geführte Diskussion sowie auch die Kleingruppenarbeit hatten daher die Anwesenden einen Vorsprung, der es ihnen ermöglichen sollte, im Rollenspiel eine gute Ausgangsposition für die Verhandlung zu erlangen.

---

## **Tag 5 (Mittwoch)**

Aufgrund der Diskussionen des vierten Tages hatte ich noch drei Texte ausgesucht, von denen ich dachte, dass sie eine gute Grundlage für weitere Diskussionen im Anschluss an das geplante Rollenspiel zur Tarifverhandlung waren. Diese Texte kopierte ich morgens vor Beginn des ersten Blocks.

---

### **Erster Block**

Wie mittlerweile üblich hatten sich die Teilnehmerinnen in einem Stuhlkreis gesetzt, bei dem die Seite zur Wandzeitung frei blieb. Als erstes an diesem Morgen bat ich darum, mehrere Tische als lange Tafel in Reihe hintereinander in die Mitte des Raumes zu stellen. Nachdem wir dies erreicht hatten, forderte ich diejenigen, die am Vortag in der Diskussion zum TVÖD anwesend waren, und die als GewerkschafterInnen ja wussten, dass diese Trennung als Szenario eines Rollenspiels dienen sollte, auf, den anderen Teilnehmerinnen zu erklären, was wir für nun geplant hatten, und warum. Das gestaltete sich jedoch nicht so einfach, wie ich es mir vorgestellt hatte. Auf der Seite der designierten Arbeitgebervertreterinnen herrschte große Unruhe. Die Frage, was das denn überhaupt sollte, wurde mehrfach gestellt, und einige beklagten, sie hätten keine Ahnung, was sie da jetzt tun sollten.

Ich erklärte daher die jeweiligen Rollen als Gewerkschafterinnen und Arbeitgebervertreterinnen nochmals, wobei ich auch darauf hinwies, dass sie in ihren Rollen nicht als Herr und Frau XY von Stadtverwaltung Z, die mit den Beschäftigten in den KT's der Stadt Z nun an einem Verhandlungstisch saßen, sondern als Verbandsvertreterinnen der kommunalen Arbeitgeber, bzw. als Vertreterinnen von ver.di auf Bundesebene. Ich selber würde eine Position als neutraler Verhandlungsleiter und Moderator einnehmen. Die beiden Parteien setzten sich dann auf entgegengesetzte Seiten an die Tische in der Mitte des Raumes.

Dann gab ich den Gewerkschafterinnen fünf Minuten Zeit, um sich ihre Forderungen für die Verhandlung zurecht zu legen. Während dieser Zeit sprach ich weiter mit den

Arbeitgebervertreterinnen. Einige von ihnen wandten ein, dass sie nach wie vor nicht wüssten, was das alles soll, und dass sie nicht wüssten, wie sie auf die Forderungen reagieren sollten. Ich wies darauf hin, dass die Forderungen ja zu Beginn der Verhandlungen erst bekannt werden würden. Untereinander klärten die Arbeitgebervertreterinnen dann ihre grundsätzliche Position. Diese war: Keine Zugeständnisse! Wir zahlen nicht mehr! Ich sagte, dass sie das durchaus als Ausgangsposition nutzen könnten, dass sie dann in der Diskussion jedoch sehen müssten, um was es genau geht.

Schließlich eröffnete ich die Verhandlungen, indem ich die Gewerkschafterinnen aufforderte, ihre Forderungen vorzutragen. Die erste Runde war schnell vorüber.

Das ganze Szenario war ausgesprochen lebhaft von Anfang an. Anders als in den vorhergegangenen Einheiten war hier eine offene Konfrontation im Raum. Diese war zwar künstlich hergestellt, durch die Sitzordnung, die Gruppierung in sich gegenüberstehende Interessengruppen. Nichtsdestotrotz war sie auch real. Es kam des Öfteren zu emotional gefärbten Äußerungen, die Gruppe lachte viel, es gab aber auch den Ausdruck von Ärger und Ungeduld. Die erste Verhandlungsrunde gibt die erzeugte Konfrontation wunderbar wieder:

Die GewerkschafterInnen: "Wir wollen mehr Geld!"

Die ArbeitgebervertreterInnen: "Gibt's nicht!"

Darauf die GewerkschafterInnen: "Dann streiken wir!"

Damit war die Runde auch schon beendet.

Im Laufe des Spieles sprangen wir häufiger in die Rollen, und aus den Rollen. So unterbrach ich das Spiel z. B. mit dem Auftrag an die Gewerkschafterinnen, ihre Position klarer zu machen und eine konkrete Forderung zu stellen. Dabei sollten sie sich auf den Tarifvertrag beziehen, da eine Forderung so pauschal wie: "Mehr Geld!" ja nicht beantwortbar sei und als Grundlage für irgendwelche Verhandlungen recht unbrauchbar. Einige Male mussten die Rollen als *Verbandsvertreterinnen* ins Gedächtnis gerufen werden, da es vorkam, dass Arbeitgebervertreterinnen sich als "Chef" der ihnen gegenüber sitzenden Gewerkschafterinnen verstanden.

An einem Punkt gab es eine längere Unterbrechung, nachdem die Gewerkschafterinnen eine prozentuale Lohnerhöhung gefordert hatten. Hier diskutierten wir über den Effekt prozentualer Lohnerhöhungen, die Einkommensschere schrittweise immer weiter auseinander zu treiben. Als Kontrast zur prozentualen Lohnerhöhung diskutierten wir Festgeldforderungen. Der Effekt des Auseinandertreibens der Löhne bei prozentualen Erhöhungen wurde auch durch eine Grafik an der Wandzeitung deutlich gemacht.

Das Rollenspiel nahm die erste Stunde des Blocks ein. Mein Eindruck davon war, dass es die allgemeinen Probleme verdeutlichen (aktualisieren) konnte, die mit der Verhandlung über Forderungen in verschiedensten Situationen verbunden sind: "Wie bekomme ich, was mir zusteht?" Die "Front" wurde als unangenehm (ungewohnt) erfahren. Der trennende Tisch in der Mitte war mehr komfortabel für die Arbeitgebervertreterinnen. Das hängt allerdings auch mit der Position der Gewerkschafterinnen zusammen, die als Fordernde auftreten, sprich: etwas von den anderen wollen, während diese sich zurückziehen können und entweder zustimmen oder ablehnen. Von daher ist die spontane Reaktion der Gewerkschafterinnen in

der ersten spielerischen Runde natürlich ganz und gar passend: Dann streiken wir! Wenn das Kräfteverhältnis entsprechend ist, dann bringt der Streik tatsächlich eine veränderte Situation, da nun auch die ArbeitgebervertreterInnen etwas wollen: dass die Erzieherinnen arbeiten.

Was wir im Rollenspiel allerdings nicht akzentuiert genug herausarbeiten konnten sind die mit Lohnforderungen verbundenen *argumentativen* Probleme. Diese spielten zwar in die Dialoge hinein, z. B. als eine Gewerkschafterin auf die Frage, warum sie überhaupt eine Lohnerhöhung fordern würde, antwortete, dass der Verdienst eben nicht ausreiche, um die monatlichen Rechnungen zu bezahlen, oder eine andere auf die Belastung im Beruf hinwies. Gerade letzteres war ja am Vortag schon thematisiert worden, besonders auch im Hinblick auf die daraus entstehenden Wirkungen auf die Beziehungen (nicht nur zu Kindern) im Beruf.

Nach dem Rollenspiel brachte ich die Beobachtung zur Sprache, dass es in der Gruppe eine auffällige Trennung gab in "Sprechende" und "Schweigende", d. h. einige Teilnehmerinnen sprachen während der Projektwoche so gut wie nie, während andere sehr viel redeten, wobei sie auch öfters Nebengespräche führten, die nichts mit den in einer Diskussion gerade behandelten Themen zu tun hatten und störend wirkten. Die Aufteilung für das Rollenspiel hatte diese beiden Gruppen weitestgehend auf den beiden Seiten des Verhandlungstisches sich gegenüber sitzend getrennt. Die "Sprechenden" waren dabei auf der Arbeitgeberseite, die "Schweigenden" auf der Gewerkschaftsseite. Ich wies darauf hin, dass die emotionale Spannung, die mit dem Spiel verbunden war, auch damit zu tun haben könnte, dass in dieser Form diejenigen in der Gruppe, die sonst "das Sagen haben" sich plötzlich in einer unangenehmen Position befinden, da sie anfangs nicht wissen, "was gespielt wird".

Dies brachte eine Diskussion in Gang über die Arbeitsformen, gemeinsame Verantwortung, und die Dynamik innerhalb der Gruppe.

Im Anschluss daran teilte ich zwei Zeitungsartikel aus, die ich für die TeilnehmerInnen kopiert hatte. Einer stammte von 1990, der zweite von 2015. Beide bezogen sich auf Streiks im Erziehungsbereich. Dies sind die beiden Artikel:

**DIE ZEIT - LÄNDERSPIEGEL**  
**DIE ERZIEHERINNEN DER KINDERTAGESSTÄTTEN VERLANGEN BESSERE**  
**ARBEITSBEDINGUNGEN**

**Total verfahren**

VON Ulrike Helwerth | 23. März 1990 - 07:00 Uhr

West-Berlin

"Wir streiken weiter - auch ohne euch!" Hitzig ging es zu auf der Streikvollversammlung der Westberliner Kita-Erzieherinnen vergangenen Freitag. Die Parole lautete: lieber aufrecht untergehen als vor dem Senat in die Knie zu gehen: Vor zehn Wochen legten rund 4000 Erzieherinnen in beinahe allen 396

städtischen Kindertagesstätten die Arbeit nieder. Der längste Streik in der Berliner Nachkriegsgeschichte wird fast ausschließlich von Frauen geführt - nur zehn Prozent des Personals ist männlich - und das in einem Bereich, der bislang von den Gewerkschaften wegen seines niedrigen Organisationsgrads für „nicht arbeitskampffähig“ erachtet wurde. Inzwischen sind aber in West-Berlin neunzig Prozent der Erzieherinnen in GEW oder ÖTV organisiert.

Die Frauen streiken nicht für Prozente oder Festbeträge, sondern für bessere Arbeitsbedingungen - für einen Zusatztarifvertrag, der die Größe der Gruppen und den Personalschlüssel (Anzahl der pädagogischen Fachkräfte pro Gruppe) festschreiben soll. Weitere Forderungen: Anrechnung der Vor- und Nachbereitungszeiten auf die Arbeitszeit, bezahlte Freistellung für Fort- und Weiterbildung und Umschulungsmaßnahmen. Sie streiken für die Aufwertung eines typischen Frauenberufs, für die Verbesserung der gesellschaftlichen Erziehungsarbeit - und damit auch für die Entlastung von Müttern und Vätern.

Die Situation in den Kitas hat sich in den vergangenen Jahren ständig verschlechtert. Trotz Arbeitszeitverkürzung ist der Personalschlüssel seit 1976 gleich geblieben: Bis zu dreißig Kinder kommen auf eine Erzieherin. Darunter sind Kinder aus schwierigen familiären Verhältnissen, zunehmend auch Kinder von Ausländern, Aus- und Übersiedlern, die meist intensivere Aufmerksamkeit brauchen als wohlstuierte Mittelstands-Kids. Der Arbeitsstress führt zu einem hohen Krankenstand - aber bringt wenig Geld: Zwischen 1400 und 2400 Mark netto verdient eine Erzieherin im Monat. Mehr als fünf Jahre im Durchschnitt halten es die Frauen in ihrem Beruf daher nicht aus. In Berlin fehlen zur Zeit 30 000 Kita-Plätze, und auch an Fachkräften und Nachwuchs ist Mangel - übrigens nicht nur in Berlin.

„Für die Berliner Kindertagesstätten haben der Platzausbau, die Verbesserung der dortigen Arbeitsbedingungen und die Steigerung der pädagogischen Qualität des Erziehungsangebotes Priorität“, steht in den Koalitionsvereinbarungen zwischen SPD und AL. Dennoch lehnte die SPD bisher jede Verhandlung mit den Streikenden ab. Nicht dass „König Momper“ und Partei grundsätzlich gegen verbesserte Arbeitsbedingungen in den Kitas wären. Bereits Mitte Januar beschloss der Senat 248 neue Stellen, Kostenpunkt: etwa neunzehn Millionen Mark. Aber man will verhindern, dass ein Personalschlüssel in einem Tarifvertrag festgeschrieben wird.

Begründung: Dies sei ein Eingriff in das Budgetrecht des Parlaments. Die Tarifgemeinschaft der Länder (TDL), bundesweite Vereinigung der öffentlichen Arbeitgeber, sieht in einem solchen Vertrag „für die anderen Länder ein schlechtes Beispiel“. Nicht zu Unrecht. In den anderen Bundesländern blicken Gewerkschaften und öffentliche Arbeitgeber gespannt nach Berlin. „Es brennt in Bremen, in Hamburg, in Frankfurt, in Bayern. Auch dort werden Arbeitskämpfe vorbereitet“, weiß Marita Melzer, Mitglied der Westberliner Tarifkommission, von Kolleginnen aus Westdeutschland.

Der Kita-Streik hat die Beziehungskiste SPD-AL erneut auf eine harte Probe gestellt. Die Alternativen unterstützen die Forderungen nach einem Tarifvertrag. Frauensenatorin Anne Klein mischte sich als Vermittlerin ein, wenn auch erst, nachdem die Gewerkschaften an ihre frauenpolitische Verantwortung appelliert hatten. Von ihren SPD-Senatskolleginnen wurde sie dafür gescholten. Am 5. März forderte die Mitgliedervollversammlung der Alternativen den Senat auf, binnen vierzehn Tagen Tarifverhandlungen aufzunehmen. Der Abschluss eines solchen Vertrages sei ein „Essential“ für den Fortbestand der Koalition.

Doch dass die AL, die schon manche Kröte der SPD – widerwillig – geschluckt hat, die Scheidung ausgerechnet wegen des Kita-Konflikts einreicht, ist höchst unwahrscheinlich. Inzwischen hat die Tarifkommission von ÖTV und GEW dem Senat ein reduziertes Verhandlungsangebot gemacht: Nur Vor- und Nachbereitungszeiten, Fort- und Weiterbildung sowie Umschulung sollen tariflich festgeschrieben werden. Doch Innensenator Pätzold und Sozialsenatorin Stahmer sagten vergangenen Montag immer noch nein. Sie wollen auf keinen Fall Zahlen, die Auswirkungen auf die Personalbemessung in den Kitas haben könnten, in einem Vertrag haben. Die Streikenden wissen, dass alle Zugeständnisse, die sie jetzt nicht in einem Tarifvertrag sichern können, jederzeit unter diesem oder einem anderen Senat als überzogen zurückgenommen werden können. Verwiesen die Hardliner doch jetzt schon auf die angeblich noch schlechtere Situation in der Alten- oder Krankenpflege oder auch in den Kitas der DDR, wo es den Kindern und Erzieherinnen viel dreckiger gehen soll.

Auch viele Eltern haben inzwischen mehr als genug. Seit zehn Wochen müssen Großmütter, Tanten, Freundinnen und Nachbarinnen als Kita-Ersatz herhalten. Entnervte Mütter und Väter parken entnervte Kinder im Büro oder teilen sich einen Notdienst in den Kitas. Andere nehmen frei und betreuen die Kinder zu Hause. Aber der Jahresurlaub ist nicht unbegrenzt. Viele Eltern haben Angst vor Entlassungen. Und in den Streikbüros häufen sich die Anrufe von Eltern: Wann ist endlich Schluss? Wir können nicht mehr.

Ulrike Helwerth

Der nächste Artikel aus der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung beinhaltet auch Kommentare, die dazu online abgegeben wurden:

### **Mehr Arbeit, aber nicht mehr Geld - Warum Erzieher streiken**

23.03.2015 | 15:10 Uhr

Gelsenkirchen. Verdi fordert bessere Eingruppierung für städtische Erzieher und Sozialarbeiter. Als Alleinverdiener mit Familie sei man nahe an der Armutsgrenze.

Im Grundsatz geht es um mehr Geld. Dafür waren am Montag in Gelsenkirchen und vielen anderen Städten ErzieherInnen der städtischen Kitas und SozialarbeiterInnen der Stadt dem Aufruf der Gewerkschaft Verdi zum landesweiten Warnstreik gefolgt. Dreh- und Angelpunkt der aktuellen Tarifrunde, die nach dem ersten Verhandlungstermin ohne Ergebnis blieb: Die Neuregelung der Eingruppierungsmerkmale, die laut Verdi seit 1991 nicht mehr verändert worden seien.

Was das genau heißt, erklärte Gewerkschaftssekretär Thorsten Waschulewski am Rande der Auftaktkundgebung auf dem Heinrich-König-Platz in Gelsenkirchen an einem Beispiel so: „Wer heute als Erzieherin die Gehaltsgruppe S 6 Stufe 4 hat, soll gleich in S 10 Stufe 4 eingruppiert werden.“ Ohne weitere Zwischensprünge. Das würde seinen Worten zufolge ein Plus von 15 Prozent ausmachen. Bei den Sozialarbeitern sieht es ähnlich aus. Sie sollen von S 11 in S 15 klettern und dadurch ein Gehaltsplus von 11 Prozent bekommen.

Eine unrealistische Forderung? Nun, ein Beispiel für den Ist-Stand relativiert diesen Eindruck sehr schnell. Björn Stodiek, einer der Streikenden, ist fest angestellter Erzieher auf einer Vollzeitstelle, bekommt ein Bruttogehalt von 2700 Euro. 1661 Euro netto bleiben übrig. „Von dem Geld kann keiner eine Familie ernähren“, sagte er.

Als Alleinverdiener mit Familie wäre man damit definitiv an der Armutsgrenze. „Ich stehe heute hier, weil unsere Arbeit erheblich mehr wert ist.“ Erheblich gewachsen seien auch die Aufgaben der Erzieher in den letzten 20 Jahren. Stodiek zählte auf: „Wir sind semiprofessionelle Familienbegleiter, wir haben es mit Kindern und Eltern zu tun, die der Sprache nicht mächtig sind. Wir machen Elementarpädagogik, vermitteln den Kindern wesentliche Grundlagen, fördern Sprache,



naturwissenschaftliches Forschen und Nachhaltigkeit. Wir geben Erziehungshilfen und haben eine große Verantwortung, wenn es um Verwahrlosung von Kindern geht.“

Gleichzeitig würden Kinder immer „verhaltensorigineller“. Außerdem müsste die Kita-Arbeit dokumentiert werden – eigentlich während der Arbeitszeit. Allerdings, so Stodiek, würden Kolleginnen die Büroarbeit immer häufiger mit nach Hause nehmen. Kurzum: Eine Arbeit „an der Belastungsgrenze“, die ihm persönlich allerdings, wie Stodiek ausdrücklich betonte, immer noch Spaß machen würde.

Personalrat Rene Hiller, 21 Jahre als Sozialarbeiter hauptsächlich im sozialen Dienst des Jugendamtes tätig, sagt: „Eine Kernaufgabe der Jugendämter ist der Kinderschutz. Wir haben eine Wächteraufgabe und Garantenstellung.“ Die hohe Verantwortung der Sozialarbeiter werde viel zu schlecht bezahlt.

## **Kommentare**

*von NicknameNick | #1*

Die meisten Alleinverdiener sind mit Familie heutzutage an der Armutsgrenze.

*von Stichling | #2*

Alles haben wollen ,aber nix bezahlen das ist ja mittlerweile normal. Und dann wundern, dass keine den Job machen will. Erzieherinnen müssen in Großstädten nebenher noch Putzen gehen um über die Runden zu kommen. Armes Deutschland

*von Quadrillion | #3*

2700 Brutto ist meines Erachtens ein völlig angemessenes Gehalt für einen normalen Ausbildungsberuf. Viele mit Berufsausbildung dürften weniger verdienen.

Bei dieser Summe würde ein verheirateter Alleinverdiener auf deutlich mehr als 1660 Euro netto kommen. Aber im ÖD ist man da vermutlich nicht so genau mit den Zahlen. Hauptsache, man kann regelmäßig der Allgemeinheit mehr Geld abpressen. Dafür die halbe Zeit krank feiern, im Urlaub oder streiken!

*von gerdg | #4*

Wenn die Zahle stimmen kann er 320 € im Monat ergänzendes Hartz 4 bekommen,so kommt er insgesamt auf 1661 Lohn + 184 Kindergeld + 320 Hartz4 =2162 €/Netto.

Da muss man als Studierter lange stricken.Bleibt mal auf dem Teppich.Man sollte erwarten können das auch Erzieher ihre Möglichkeiten die sie haben auch ausnutzen.

*von ralfcausm | #5*

Warum sollte ein Erzieher(in) H4 aufstocken müssen? Jeder sollte soviel verdienen, das er davon leben kann. Und leben heißt nicht überleben. Auch Erzieher sollten ins Kino dürfen und in Urlaub fahren. @3 und 4: 1600€??? davon gehen auch gut 50 % für Miete drauf. Evtl. ein Auto, Altersvorsorge, Freizeit (Sportverein etc.) Die Erziehung unser Kinder und Pflege unsere Altvorderen müssen uns was wert sein. Herr schmeiß Hirn vom Himmel. Dieser Egoismus regt mich auf. Aber alles muss ja immer billig sein.

*von TX2012 | #6*

S 6

S6-1: 2366.68€

S6-2: 2589.68€

S6-3: 2768.08€

S6-4: 2946.46€

S6-5: 3108.13€

S6-6: 3289.06€

Das sind die Bruttogehälter von Erziehern/Erzieherinnen der Entgeltgruppe S6, TVöD SUE Stand 2015 in den jeweiligen Dienstaltersstufen 1-6.

Ich glaube davon kann man vernünftig leben und das Gehalt ist angemessen für einen verantwortungsvollen Ausbildungsberuf.

*von Quadrillion | #7*

Jeder kann das recherchieren. Das Durchschnittsgehalt in Deutschland beträgt aktuell rund 2700 Euro brutto. Das ist eigentlich noch geschönt, weil hohe Gehälter den Schnitt anheben. Mancher Berufstätiger wird sich da verwundert die Augen reiben, dass sich die ÖDler grundsätzlich - wie schon Tradition dort - als Niedriglöhner darstellen. Die Bespaßerei von Vorschulkindern erfordert auch keine professorengleichen Qualifikationen, wie ebenfalls gerne mit hehren Begrifflichkeiten wie frühkindliche Bildung etc suggeriert.

Die Bezahlung von Erziehern ist also - wie mehrfach erwähnt - völlig angemessen.

Die Forderung von Höhergruppierung gleich Plus von 15 % ist eine Unverschämtheit gegenüber den Steuer- u. Gebührenzählern.

2700 brutto ergeben für einen verheirateten Alleinverdiener im Übrigen rund 2000 netto, nicht etwa 1660 - wie hier suggeriert. Die erzielt man schon mit 2150 brutto. Wenn man Privates wie Kirche oder Verdi-Beitrag nicht mit zählt.

*von Milkandhoney | #8*

Es tut mir leid, aber ich verstehe einfach nicht warum Berufsgruppen, die vergleichsweise gutes Geld für ihre Arbeit bekommen, für ein höheres Gehalt streiken. Wie ich aus dem Bekanntenkreis weiß, haben Erzieher bei einer 30-Stundenwoche nahezu das gleiche Geld wie ich auf die Hand, wobei ich eine 40-Stundenwoche habe, täglich unbezahlte Überstunden leiste und mich mit deutlich weniger Urlaub zufrieden geben muss. Ich bin studierte Wirtschaftsingenieurin und habe viel Zeit und Energie in meine Ausbildung investiert. Eigentlich bin ich mit meinem Gehalt zufrieden und kann davon gut leben. Aber wenn ich das höre, frage ich mich warum ich eigentlich nicht täglich ein paar Stunden mit Basteln und Singen verbringe, pünktlich nach Hause gehe und meine viele Freizeit nutze. Ja

warum eigentlich nicht, ich hänge mein Diplom an die Wand und mache eine Ausbildung zum Erzieher. Dann kann ich auch gegen diese schrecklich ungerechten Arbeitsbedingungen streiken. Verdi ich komme!

Die TeilnehmerInnen bildeten vier Kleingruppen in denen die beiden Artikel gelesen und diskutiert wurden. Dabei sollten sie insbesondere auf die Argumente für die jeweiligen Streikforderungen achten; und im Falle der Kommentare zum WAZ-Artikel auch auf die Gegenargumente.

In der daran anschließenden Diskussion im Plenum wurde von mehreren TeilnehmerInnen hervorgehoben, dass sie überrascht waren, dass schon 1990 ErzieherInnen streikten, und noch dazu für tarifliche Festschreibung von verbesserten Arbeitsbedingungen. Diese Rückmeldung brachte mir ins Bewusstsein, dass die TeilnehmerInnen fast alle erst nach 1990 geboren waren.<sup>25</sup> Für sie war der ErzieherInnen-Streik von 1990 so weit weg wie die erste Mondlandung.

In der Diskussion, die die Texte auslösten, wurde der im Rollenspiel schon aufgetauchte unterschiedliche Charakter von Lohnforderungen als prozentuale Erhöhung oder als Festgeldforderung nochmal aufgegriffen. Es gab an diesem Punkt die einhellige Auffassung, dass die "Einkommensschere nicht so weit auseinander gehen" sollte.

Bezüglich der in den Texten verwendeten Argumente ließ sich herausarbeiten, dass sie auf Vereinfachungen aufbauen. Die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit der beruflichen Realität (und der Beziehungsstrukturen) im Erziehungsbereich ist darin nicht entsprechend wiedergegeben. Ich fasste dies in dem Slogan "Gegen die radikale Vereinfachung – Für den Mut zur Komplexität" zusammen, den ich an der Wandzeitung anscrieb.

Wir gingen jedoch in dieser Diskussion auch noch einen Schritt weiter, indem wir die Frage nach der Berechtigung von Forderungen nach verbesserter Bezahlung aus der argumentativen Zwangsjacke befreiten. Anstatt auf die wie auch immer definierte "gute Arbeit" oder "schwere Arbeit" abzuheben, schauten wir nach der anderen Seite des Lohnes, nämlich auf Geld als ein Mittel, das für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig ist. Eine Teilnehmerin wies darauf hin, dass es ja der Sinn des Lohnes sei "überleben zu können". Dem wurde entgegen gehalten, dass ein menschenwürdiges Leben doch mehr sei, als schlicht überleben zu können, dass es also auch darum ginge, "ein gutes Leben" zu haben.

---

25 Mir war natürlich durchgängig während des Projektes klar, daß die TeilnehmerInnen bis auf wenige Ausnahmen alle um etwa 20 Jahre alt waren. Die Reaktion auf den ZEIT-Artikel machte mir jedoch auch klar, wie wichtig eine Weitergabe von Erfahrungen über frühere Auseinandersetzungen (nicht nur) im ErzieherInnen-Beruf ist. Ich frage mich daher, ob es nicht eine gesonderte Anstrengung wert wäre, derlei Erfahrungen besser zu dokumentieren, damit nicht wieder und wieder die gleichen Argumentationsfallen zuschnappen können.

Eine andere Teilnehmerin wies darauf hin, dass der Erziehungsbereich sich vom Produktionsbereich dadurch unterscheidet, dass in Industriebetrieben Werte geschaffen würden, die dem Staat Geld einbringen. Im Erziehungsbereich hingegen müsse der Staat Geld aufwenden. Dieser Punkt ist wichtig, ihm detaillierter nachzugehen war aber im Rahmen der Diskussion nicht möglich. Er könnte im Zuge einer weitergehenden Beschäftigung mit dem Thema Geldschöpfung/Geldkreislauf gut integriert werden. Die Frage, die darin aufgeworfen wird, ist auch: Was produzieren wir eigentlich als ErzieherInnen?

Bevor wir in die Pause gingen, wollte ich noch einen Text von Bernt Engelmann vorstellen zu der Frage "Was ist 'großes Geld'?" Dieser Text hat eine Relevanz im Hinblick auf die Lohnunterschiede z. B. in den verschiedenen Tarifgruppen. In der Vorstellung der Ergebnisse der Kleingruppe zum TVÖD am Dienstag wurde unter anderem darauf hingewiesen, dass LeiterInnen wesentlich mehr verdienen als ErzieherInnen. Der entscheidende Begriff hier ist: wesentlich. Durch den Text von Bernt Engelmann eröffnet sich eine nochmals verschobene Perspektive auf den Gesamtkontext. Dies ist der Text:

### **Was ist "großes Geld"?**

*aus: Bernt Engelmann, Das ABC des großen Geldes, Köln 1985.*

Was wirklich "großes Geld" ist, darüber gehen die Meinungen, je nach den Umständen und dem Vorstellungsvermögen des einzelnen, weit auseinander: Wenn beispielsweise Fritz Schulze und Peter Schmidt, beide arbeitslos, weil ohne Lehrstelle, beim Nachhausegehen auf einem leeren Parkplatz eine Brieftasche mit 3.000 (dreitausend!) DM finden, dann ist das für sie - gleichgültig, ob sie dann ihrer Ablieferungspflicht genügen oder nicht - zunächst einmal das "große Geld" ...

Wenn das Ehepaar Bauer, das von 971 DM Invalidenrente sehr bescheiden lebt, eines Tages den sich seit Jahren dahinschleppenden Prozess mit der Rentenbehörde gewinnt und ihm von der nun fälligen Nachzahlung ein Betrag von 30.000 D-Mark übrigbleibt, dann meint auch dieses ältere Ehepaar, endlich das "große Geld" zu haben ...

Wenn Dr. Müller-Minden, leitender Angestellter eines mittleren Unternehmens mit rund 95.000 DM Jahreseinkommen, wovon ihm nach allen Abzügen aber nur etwa 4.500 DM monatlich für sich und seine Familie übrigbleiben, eines schönen Tages in der Süddeutschen Klassenlotterie zwar nicht das Große Los, aber immerhin steuerfreie 300.000 DM gewinnt, dann ist das auch für ihn das so lange schon erhoffte "große Geld" ...

Und wenn schließlich Fabrikant Meier, Chef und Eigentümer (wenngleich letzteres nur zur Hälfte, denn seine beiden Schwestern sind Erben der anderen Hälfte) eines veralteten, nur noch magere Gewinne erzielenden Betriebs mit etwa 70 Beschäftigten, eine abbruchreife Mietskaserne, die er einmal spottbillig erworben hat, an einen Grundstücksspekulanten äußerst günstig verkaufen kann und Herrn Meier nach Abzug aller Steuern und Unkosten runde 3.000.000 (drei Millionen!) DM übrigbleiben, dann ist auch er davon überzeugt, endlich das ihm bislang fehlende "große Geld" zu haben . . .

Nun gibt es aber in der Bundesrepublik Deutschland – und auf diesen Staat und seine Bürger wollen wir uns in diesem *ABC des großen Geldes* beschränken – eine Vielzahl von Männern und Frauen, für die solche Summen, wie sie Fritz und Peter, das Rentner-Ehepaar Bauer und der Direktor Dr. Müller-Minden jeweils bereits für "großes Geld" halten, überhaupt nichts bedeuten, ja für die auch 3 Millionen Mark, wie sie dem Fabrikanten Meier als "großes Geld" erscheinen, kaum der Rede wert sind. Diese weit reicheren Männer und Frauen würden sich sogar für völlig verarmt halten, hätten sie plötzlich "nur noch" drei Millionen Mark!

Denn für einen, sagen wir, hundertfachen Millionär ist der Verlust von 97 Prozent seines Vermögens eine ebenso große Katastrophe wie für einen kleinen Sparer, dem von seinen Rücklagen – 30.000 DM, die ihm Sicherheit im Alter geben sollten – ganze 900 Mark übriggeblieben sind – unbeschadet der Tatsache, dass der eine nach Verlust von 97 Prozent seines Geldes immer noch dreifacher Millionär ist, der andere aber ein armer Schlucker.

Damit wir uns eine richtige und klare Vorstellung davon machen können, was in diesem *ABC* mit "großem Geld" nun eigentlich gemeint ist, wollen wir einmal im Geiste Banknoten stapeln, und dabei sollen jeweils 1.000 DM in druckfrischen Hundertmarkscheinen genau einen Millimeter dick oder 'hoch' sein, was ja nicht völlig unrealistisch ist.

Die 3000 DM, die die beiden arbeitslosen Jugendlichen gefunden haben, hätten dann als Hunderter-Päckchen eine Höhe von drei Millimetern; die Rentennachzahlung, die das alte Ehepaar Bauer erhielt, bildete einen drei Zentimeter hohen Packen; der Lotteriegewinn des Herrn Dr. Müller-Minden vom 300.000 DM ergäbe einen Geldschein-Stapel von 30 Zentimeter Höhe, und das vermeintliche "große Geld", das dem Fabrikanten Meier vom Verkauf der abbruchreifen Mietskaserne übriggeblieben ist, runde drei Millionen Mark, hätte in gestapelten Hundertern bereits eine Höhe von drei Metern. Das Geld

des namenlosen hundertfachen Millionärs, von dem ebenfalls schon die Rede war, ragte in gestapelten Hundertmarkscheinen sogar schon hundert Meter hoch auf - um einen Meter höher als die Türme der Münchner Frauenkirche! Aber auch damit sind wir auch längst nicht beim wirklich "großen Geld".

Als Anfang Juli 1985 die *Friedrich Flick Industrieverwaltung Kommanditgesellschaft auf Aktien*, Düsseldorf, der Presse ihren Geschäftsbericht für das abgelaufene Geschäftsjahr vorlegte, wies die Bilanz, neben vielen anderen für die Gesellschaft erfreulichen Posten, für 1984 flüssige Mittel (d.h. jederzeit verfügbare Gelder) in Höhe von 348 Millionen DM aus - in Hunderter-Packen gestapelt genau 348 Meter hoch, mehr als das Doppelte des Kölner Doms!

Aber für Dr. Friedrich Karl Flick, der als Alleinerbe des Konzerngründers praktisch auch Alleineigentümer der *Friedrich Flick Industrieverwaltung KGaA* ist (...), stellen diese 348 Millionen DM flüssige Mittel nur die - im Firmenjargon "Kriegskasse" genannte - Manövriermasse dar, die jederzeit an der Börse eingesetzt werden kann. Sie sind nur ein kleiner Bruchteil seines gesamten Vermögens, dessen Umfang sich nicht genau feststellen, nur ungefähr schätzen lässt. (...)

Immerhin lässt sich mit einiger Sicherheit vermuten, dass das Gesamtvermögen des Dr. Friedrich Karl Flick derzeit zwischen 6 und 8 Milliarden DM beträgt und in Hundertmarkschein-Stapeln eine Höhe von 6.000 bis 8.000 Metern erreichen würde, etwa die des Gaurisankar oder des Mount Everest!

Von solchen aus dem ewigen Eis aufragenden und von sehr dünner, ohne künstliche Sauerstoffzufuhr zum Atmen nicht mehr taugender Luft umgebenen Gipfeln aus sind Unterschiede zwischen Geldpäckchen von 3 Millimetern, 3 Zentimetern, 30 Zentimetern und Geld-Stapeln von 3 Metern Höhe überhaupt nicht mehr wahrzunehmen. Anders ausgedrückt: Aus Reichtums-Höhen wie denen des Herrn Dr. Flick sind jugendliche Arbeitslose und dreifache Millionäre nur als gleichermaßen mittellos zu vermuten, und selbst ein Vermögen, das in Packen aufgetürmt die Münchner Frauenkirche überragt, sinkt dann zur Bedeutungslosigkeit herab. Von Flicks Geld-Gaurisankar aus erscheint der hundertfache Millionär als leicht zu übersehende Ameise.

Wir sprachen noch kurz über die Gefahr, die von einem solchen Text ausgeht. Zum einen ist er natürlich geeignet, die Dimensionen hinsichtlich einer Lohnforderung von ein paar Hundert Euro im Vergleich zu dem hier beschriebenen "großen Geld" zu verdeutlichen. Zum anderen lässt er sich auch verwenden, um die von der Kleingruppe zum TVÖD festgestellten wesentlichen Unterschiede in der Bezahlung von LeiterInnen und ErzieherInnen als unwesentlich erscheinen zu lassen. Das sind sie aber aus Sicht der ErzieherInnen nicht.

Während des ersten Blocks kam es an einer Stelle zu einer Situation ähnlich derjenigen, die wir während der Diskussion am ersten Tag erlebt hatten. Niemand sprach, TeilnehmerInnen sahen sich gegenseitig an, oder wichen Blicken aus, manche schauten zu mir, ich sah in die Runde, und immer noch sprach niemand. Dieses Mal entschied ich mich, nicht wieder die Verantwortung für den Fortgang der Diskussion zu übernehmen. Die Stille dauerte an, ich sah auf die Uhr. Über zwei Minuten hinweg sprach niemand. Dann begann eine der TeilnehmerInnen mit einem Beitrag zu den gelesenen Texten, und die Diskussion kam wieder in Gang.

### **Zweiter Block**

Der zweite Block war gleichzeitig der letzte der gesamten Projektwoche. Diese Zeit sollte genutzt werden für ein gemeinsames Feedback.

Um dies zu vereinfachen erstellten wir zuerst einen Überblick auf das, was wir während der Projektwoche getan hatten. Dies hielten wir auf der Wandzeitung fest, sichtbar für alle. Es sah so aus:

Donnerstag	1. Block	Vorstellung Feministinnen Methode
	2. Block	Stumme Diskussion Tom ... Identität, Persönlichkeit Gebrauchswert, Tauschwert
Freitag	1. Block	Protokolle Inspektor txt Inspektor txt Inspektor txt Inspektor ... bla bla
	2. Block	Story Telling Thema für Geschichte
Wochenende		Geschichte schreiben (Praktikumsberichte ...)
Montag	1. Block	Protokolle Lena txt

	2. Block	Neu-Orientierung für Gruppe Gruppenarbeit: Text-Analyse TVÖD
Dienstag	1. Block	Ende Gruppenarbeit Text-Analyse TVÖD Präsentation Textanalysen
	2. Block	Geldkreislauf, Geldschöpfung TVÖD Präsentation & Diskussion
Mittwoch	1. Block	Tarifverhandlung Streik-Texte 'Großes Geld'
	2. Block	Rückblick Reflektion Ausblick (Dokumentation)

Für das Feedback hatte ich während der Pause einige Leitsätze an die Tafel geschrieben. Nun forderte ich die Teilnehmerinnen auf, zu den Sätzen, zu denen ihnen etwas einfiel, dies schriftlich stichwortartig festzuhalten. Die Sätze waren:

- Das war mir neu.
- Das war mir fremd.
- Das fand ich lustig.
- Das war anstrengend.
- Das war aufregend.
- Das war anregend.
- Das war langweilig.
- Darüber habe ich länger nachgedacht.
- Damit war ich nicht einverstanden.
- Das habe ich nicht verstanden.
- Das würde ich gerne nochmal machen.

Nachdem alle damit fertig waren, gingen wir die Beiträge einzeln durch und besprachen einzelne Aspekte im Plenum. Die gesammelten Beiträge sind hier in tabellarischer Form thematisch zusammengefasst.

Das war mir neu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erinnerungsarbeit + Methoden</li> <li>- Methode der Erinnerungsarbeit</li> <li>- Staffellungen im TVÖD (S1, S2 ...)</li> <li>- Eine "Autoritätsperson" zu duzen, was gleichzeitig lustig/anstrengend war, die Person beim Vornamen zu nennen, weil Siezen "normal" ist</li> <li>- Stumme Diskussion weil vorher nie gemacht wurde</li> </ul>
-----------------	---



	<ul style="list-style-type: none"><li>- die Methode Erinnerungsarbeit</li><li>- die Entstehung von Geld</li> <li>- Methode der Textanalyse</li> <li>- Methode</li> <li>- Erinnerungsarbeit</li> <li>- Alles war neu und die Textarbeit war für mich interessant, jedoch hab ich auf Ergebnis gewartet.</li> <li>- die Methode Erinnerungsarbeit</li><li>- stille Diskussion</li> <li>- Alles war neu</li> <li>- gesamtes Thema</li> <li>- Erinnerungsarbeit</li> <li>- die Methode der Erinnerungsarbeit</li> <li>- Mir war die Methode neu.</li><li>- Außerdem wie die Banken das Geld von der EZB bekommen.</li> <li>- Das ganze Thema war für mich neu, aber sehr interessant darüber mehr zu erfahren.</li></ul>
Das war mir fremd	<ul style="list-style-type: none"><li>- Eine "fremde" Person zu duzen + im Kreis frei sprechen</li> <li>- Gebrauchswert – Tauschwert vorher nicht oft gehört</li> <li>- ohne Melden reden.</li> <li>- Duzen und viel Eigeninitiative</li> <li>- immer im Sitzkreis sitzen</li><li>- duzen</li> <li>- die Art der Bearbeitung der Texte</li> <li>- Erinnerungsarbeit insgesamt</li><li>- Duzen</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den “Lehrer” zu duzen, weil wir Lehrpersonen normal siezen müssen.</li> <li>- das Thema des Projekts</li> <li>- Duzen</li> <li>- Hintergrundwissen fehlte</li> <li>- einfach reinreden [<i>das bezieht sich auf 'nicht melden' in Diskussion</i>]</li> </ul>
Das fand ich lustig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählen von Geschichten aus dem Alltag der Schüler (“Kotzbrocken”).</li> <li>- Geschichten der Mitschüler lauschen</li> <li>- Den Text über das “Große Geld” fand ich lustig und gleichzeitig anregend. Lustig aufgrund seiner Schreibweise und anregend, weil er aufzeigte, dass die Wahrnehmung von Geldsummen als “Großes Geld” individuell ist.</li> <li>- Stumme Diskussion</li> <li>- Lustig fand ich das Erzählen der Geschichten.</li> <li>- Das lange Schweigen (auch peinlich)</li> <li>- das Erzählen der Geschichten unter den Mitschülern</li> </ul>
Das war anstrengend	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuhören, nicht selbsttätig sein</li> <li>- Am Anfang fiel es mir schwer, sobald es zur Pause klingelte, nicht sofort aufzustehen und zu gehen.</li> <li>- Auf Dauer sich konzentrieren, im Bezug auf 1 Thema, das über mehrere Stunden, ohne Break, geht. Irgendwann konnte man nicht mehr “denken” bzw. dem ganzen richtig folgen.</li> <li>- Die Textanalyse war anstrengend weil sie für mich sehr komplex war.</li> <li>- Als anstrengend empfand ich den ersten Block am Donnerstag (Vorstellung, Feministinnen, Methode), weil ich mich anfänglich nicht darauf konzentrieren konnte bzw. diesem nicht folgen konnte, weil ich den Zusammenhang zum Thema nicht erkannt hatte.</li> <li>- Anstrengend war das lange reden und zuhören, weil nach einer</li> </ul>

	<p>bestimmten Zeit die Aufmerksamkeit nachlässt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lange zuhören während der Theorie über die Methode</li> <li>- Textanalyse Theorie</li> <li>- langes Sitzen / zuhören / konzentriert sein / ernst sein</li> <li>- immer im Sitzkreis sitzen</li> <li>- zu viel Theorie am Stück</li> <li>- das lange Konzentrieren, das viele Sitzen</li> <li>- Anstrengend war das lange zuhören, da nach bestimmter Zeit das Hirn abschaltet, bzw. die Aufmerksamkeit nachlässt</li> <li>- Das lange Zuhören.</li> <li>- die Analyse des Inspektor-Text → Konzentration(!) Sinn?</li> <li>- Ich fand den ersten Teil als wir nur Theorie gemacht haben sehr anstrengend, weil man sehr viel Neues erfahren hat und nichts Praktisches dazu gemacht hat. Man musste die ganze Zeit nur zuhören und konnte nach einer gewissen Zeit nichts mehr aufnehmen.</li> <li>- lange Konzentration zu behalten war sehr schwer</li> </ul>
<p>Das war aufregend</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählen von Geschichten aus dem Alltag der Schüler (“Kotzbrocken”)</li> <li>- Aufregend fand ich die stille Diskussion, weil man seine Meinungen, Aussagen preisgeben konnte, ohne dass eine Diskussion angefacht werden konnte. Und weil es was Neues war.</li> <li>- Aufregend im Sinne von sich über etwas aufregen war heute die Verhandlung <i>[das bezieht sich auf das Rollenspiel Tarifrunde, RH]</i></li> <li>- stille Diskussion (neue Arbeitsmethode)</li> <li>- Stille Diskussion war aufregend, da man seine Meinung zu vielen Aussagen preisgeben konnte und andere diese nochmals kommentieren konnten ohne Diskussion wo jemandem die Worte abgeschnitten wurden.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es hat mich aufgeregt, dass wir während der Tarifverhandlung in Gruppen (die, die gestern nicht da waren) gesteckt wurden, dass wir keine Ahnung vom Thema hatten und dass die Verhandlung ständig unterbrochen wurde.</li> <li>- Ich fand es aufregend die Texte zu analysieren und dann den Bezug zum Thema herzustellen. Somit wusste man, wieso wir diese Analyse gemacht haben und wo der Zusammenhang zum Thema steckt.</li> </ul>
<p>Das war anregend</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stille Diskussion</li> <li>- Den Vortrag zum Verlauf des Geldes</li> <li>- Ich fand die Stumme Diskussion sehr anregend, da jeder etwas schreiben konnte u. jeder diese Meinung des anderen durch seine ergänzen konnte. So entstand ein Schreibfluss, indem alle Mitglieder der Projektgruppe etwas beitragen konnten.</li> <li>- Den Text über das “Große Geld” fand ich lustig und gleichzeitig anregend. Lustig aufgrund seiner Schreibweise und anregend, weil er aufzeigte, dass die Wahrnehmung von Geldsummen als “Großes Geld” individuell ist.</li> <li>- Anregend fand ich die Gruppenarbeiten, weil da Abwechslung vorhanden war.</li> <li>- Vorträge über die Arbeit in den Gruppen (Textanalyse)</li> <li>- Gruppenarbeit mit der Diskussion/ Erzieher 1990/2015</li> <li>- Stille Diskussion</li> <li>- Stille Diskussion</li> <li>- stille Diskussion</li> <li>- Die stumme Diskussion da sie zum Nachdenken anregt</li> <li>- die stumme Diskussion → Meinungen + Kommentare</li> <li>- Anregend fand ich die Diskussion über die Tarifverträge, denn so hat man Fakten kennengelernt und auch erfahren, wie diese Verträge zustande kommen. Außerdem fand ich die Texte zu den Streiks und die Kommentare dazu sehr anregend, weil man auch erfahren hat, dass auch schon 1990 gestreikt wurde, jedoch aus</li> </ul>

	einem anderen Grund.
Das war langweilig	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Theorie → Inspektor Text → Aufbau</li> <li>- scheinbar endlose Diskussionen bzw. Vorträge</li> <li>- Theorie</li> <li>- Lange Vorträge, Textanalyse</li> <li>- Vortrag über Identität/Persönlichkeit zuhören → Theorie, trocken</li> </ul>
Darüber habe ich länger nachgedacht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbindung Thema + Arbeit, Was ergibt sich für Robert</li> <li>- Konnten wir was bezwecken?</li> <li>- Am Anfang verstärkt, wozu alles gemacht wird.</li> <li>- Gebrauchswert – Tauschwert – Tarife</li> <li>- Sinn der Analyse → Ziel?</li> <li>- Warum wir so waren, wie wir waren ( → defizitorientiert Robert)</li> <li>- Über den Sinn, der hinter der Projektwoche steckt</li> <li>- Methoden von Robert → Was bewirken?</li> <li>- Was das für Robert weiterführend ergibt</li> <li>- Was bringt mir das Projekt später?</li> <li>- über die Gesamtsituation u. Motivation der Gruppe</li> <li>- Was hat das Thema mit der Methode zu tun</li> <li>- Was bringt mir und dir (Robert) das Projekt für die Zukunft / Beruf?</li> <li>- Ich habe länger über das Gehalt der Erzieher und den dazugehörigen Tarifvertrag nachgedacht, weil ich mich damit vorher noch nicht wirklich auseinandergesetzt habe.</li> </ul>
Damit war ich nicht einverstanden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Robert fällt dauernd zurück in die Lehrer-Rolle und wir “schülern”, obwohl gesagt wurde, man wollte dies verhindern.</li> <li>- damit dass wir wenig motiviert schienen</li> </ul>

<p>Das habe ich nicht verstanden</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was unser Ziel war, warum wir das bearbeiten</li> <li>- Textanalyse, Tarife</li> <li>- Sinn der Analyse</li> <li>- Warum Robert oft widersprüchlich war</li> <li>- Analyse der Texte (Subjekt, Prädikat, ...)</li> <li>- Was das Ziel dieses Projektes war und was hat es mir gebracht</li> <li>- die Textarbeit (nur Tätigkeiten beachten ohne den Kontext ... Sinn?!)</li> </ul>
<p>Das würde ich gerne nochmal machen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stille Diskussion + darüber reden, Geschichten erzählen + Überschrift</li> <li>- Stumme Diskussion weil man so ohne großen Lärm seine Meinung äußert oder anmerkt.</li> <li>- die stumme Diskussion</li> <li>- Stille Diskussion zu einem Thema</li> <li>- Textanalyse an gutem Beispiel</li> <li>- Präsentation Geldkreislauf</li> <li>- Stille Diskussion</li> <li>- stille Diskussion</li> <li>- Gruppenarbeit mit meinen anderen Mitschülerinnen</li> <li>- Gruppenarbeit hat mir gut gefallen, würde ich öfters machen, da Abwechslung drinnen ist.</li> <li>- Die stumme Diskussion finde ich eine gute Methode, um die Meinungen der Einzelnen zu erfahren.</li> <li>- Ich würde gerne nochmal über den Geldkreislauf sprechen, weil wir damit nicht fertig geworden sind.</li> </ul>
<p><i>Das fand ich gut (Kategorie hinzugefügt durch Teilnehmerin)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskussionsrunde ( → stille Diskussion) und hinterher offen darüber reden.</li> <li>- Der Cut, in dem darüber gesprochen wurde, was/warum</li> </ul>

	undeutlich war.
ohne Zuordnung	- Moment verpasst, wo Robert uns verloren hat, mitgeschleift, obwohl keine Aufmerksamkeit mehr da war (nur am letzten Tag). Am ersten Tag war Robert sensibler  - stille Diskussion ✓ - lange Sitzerei X - Einblick zu haben in den Tarif fand ich gut

Als häufig angesprochene Themenkreise kristallisieren sich in den Rückmeldungen heraus:

- Arbeits- und Umgangsformen: Das "Duzen" als Anrede, Sitzkreis, Reden ohne sich zu Melden
- 
- Konzentration: lange Arbeitsperioden, langes Zuhören, sitzen, Theorie
- Story-Telling als Spaß machende Arbeitsform
- Stumme Diskussion als anregende (aufregende) Arbeitsform
- Textanalyse wird facettenreich wahrgenommen: interessant, fremd, anstrengend, aufregend, anregend, langweilig, nicht verständlich.
- Sinn/Ziel des Projektes: was haben 'wir' davon, was hat 'Robert' davon, warum machen wir das überhaupt, wozu ist es gut

Im Auswertungs-Teil des Berichtes werden diese Themenkreise aufgegriffen. Dort werden auch einige andere Aspekte angesprochen, die sich in den Rückmeldungen spiegeln, sowie Elemente, die sich aus meinen eigenen Beobachtungen ergeben. Vorher soll jedoch noch das Feedback dokumentiert werden, das mit einem zeitlichen Abstand von 8 Wochen nach dem Projekt zustande kam.

## 4. Feedback mit zeitlichem Abstand

Über die spontane Rückmeldung am letzten Projekttag hinaus interessierte mich auch, welche längerfristigen Eindrücke die Teilnehmerinnen aus dem Projekt mitnehmen würden. Daher versuchte ich vier Wochen nach dem Projektende, weiteres Feedback zu bekommen. Zu diesem Zweck entwarf ich ein Anschreiben, das ich ihnen durch die Klassenlehrerin zukommen ließ. Dies ist der Brief:

**Betr.: Projekt "Geld macht Beziehungen ..."**

Sligo, 23. 10. 2015

**hier: Feedback, Projektbericht**

Liebe Teilnehmerinnen!

Auf diesem Wege ganz herzlichen Dank nochmals für die Möglichkeit, mit Euch an dem Projekt "Geld macht Beziehungen ..." zusammenarbeiten zu können. Mir hat die Woche mit Euch großen Spaß gemacht.

Ich bin nun damit befasst, einen Projektbericht zusammenzustellen. Schon zum jetzigen Zeitpunkt kann ich sagen, dass das Projekt für mich sehr hilfreich war. Wie abgesprochen werde ich den Projektbericht Euch allen zur Verfügung stellen.

Zum Ende des Projektes hatten wir eine Feedback-Runde gemacht, und ihr hattet auf einige Fragen kurze Antworten notiert. Im Anschluss daran (und mit ein paar Wochen zeitlichem Abstand) wäre es für die Auswertung des Projektes nun auch sehr aufschlussreich, mit Euch je einzeln über Eure Erfahrungen, Eindrücke und Erinnerungen zu dem Projekt zu reden.

Daher meine Anfrage an Euch je einzeln und persönlich:

Hättest Du Lust, ein Telefongespräch zu führen, in dem wir versuchen, Deine Erfahrungen, Eindrücke, Erinnerungen zu dem Projekt zu besprechen?

Technisch ist das nicht weiter schwierig. Es würde so ablaufen, dass wir eine Zeit vereinbaren, zu der ich Dich anrufe. Du solltest Dir für ein solches Gespräch ca. 1 Stunde Zeit frei halten. Das hilft, ein etwaiges Gespräch nicht mitten in einer interessanten Passage abbrechen zu müssen, nur weil die Zeit nicht reicht.

Wenn du damit einverstanden wärest, würde ich unser Gespräch aufzeichnen. Davon würde ich Dir eine Kopie als Audio-Datei schicken. Eine solche Aufnahme würde helfen, möglicherweise Passagen aus dem Gespräch im Projektbericht einfließen zu lassen.

Wenn du zwar an einem Gespräch interessiert wärest, aber eine Aufnahme lieber nicht möchtest, ist das auch kein Problem. Dann reden wir, ohne dass das Band läuft.



Im Projektbericht werden keine realen Namen auftauchen. Alle Angaben sind anonymisiert. Die Anonymisierung würde natürlich auch alles betreffen, was Du in einem Telefongespräch erzählst, und Du wirst nicht als Gesprächspartnerin persönlich identifiziert. Auch die Schule wird weder namentlich erwähnt noch der Standort benannt, sondern es wird lediglich von einer "Fachschule für Sozialpädagogik" gesprochen. (Zur Anonymisierung siehe auch weiter unten.)

Eine Vereinbarung über ein Telefongespräch würden wir am besten per E-Mail treffen. Solltest Du also Interesse an einem solchen Gespräch haben, dann würde ich Dich bitten, mir eine E-Mail zu schicken, in der Du mir Deine Telefonnummer mitteilst, und idealerweise auch einen Vorschlag für eine Zeit (Termin) für das Gespräch. Ich würde die Zeit (Termin) dann entweder bestätigen sofern sie für mich machbar ist, oder wir würden per E-Mail versuchen, eine Zeit (Termin) auszumachen, die uns beiden passt.

Für das Telefonat würde ich Dich anrufen. Es entstehen Dir keine Kosten für Telefongebühren.

Des weiteren möchte ich alle diejenigen, die während der Projektwoche Fotos gemacht haben, bitten, mir eine Kopie der Bilder zu schicken. Auch diese wären für den Projektbericht hilfreich.

Da Ihr sicher auch fragen werdet, wozu denn der Projektbericht dienen soll, möchte ich das hier noch kurz erläutern.

Der Bericht wird Informationen enthalten zu Projektidee, und Projektablauf. Es wird jedoch auch Passagen geben mit meiner Einschätzung zu Planung und Durchführung, sowie zu den inhaltlichen Diskussionen. Ihr werdet die Möglichkeit haben, Eure eigene Einschätzung in den Bericht mit einfließen zu lassen. Das beinhaltet z. B. die vorgeschlagenen Telefongespräche (Feedback). Es beinhaltet aber auch die Möglichkeit, zum Bericht (oder zu einzelnen Teilen) selber einen Beitrag zu verfassen. Das wäre besonders wertvoll, wenn jemand eine andere Wahrnehmung oder Einschätzung hat. Sollten Beiträge von Euch dazu kommen, dann erweitert das natürlich auch die Perspektive, aus der der Bericht geschrieben ist. Das wäre ganz toll.

Insofern ist der Bericht zuerst einmal ein Dokument für Euch und mich, eine Quelle zum Nachschlagen, ein Reflektionsinstrument und möglicherweise auch eine Quelle für weitergehende Beschäftigung und neue Fragen.

Zum zweiten kann der Bericht auch als Dokumentation von der Schule verwendet werden, sowohl intern (als Material/Quelle) für eventuelle weitere Projekte in der Zukunft, oder auch im Rahmen der schulischen Selbstdarstellung z. B. auf der Webpage. Letzteres würde den Teil der Anonymisierung, der die Schule als solches betrifft natürlich überflüssig machen.

Die Anonymisierung der beteiligten Personen wäre davon nur betroffen, wenn Bilder im Bericht eingefügt sind, die identifizierbare Personen zeigen, weil reale Namen sowieso nicht erwähnt werden. Wg. Bilder, das müsste dann im Einzelfall jeweils mit den dargestellten Personen abgeklärt werden. Sollten sie einer Darstellung zustimmen, gut, sollten sie nicht zustimmen, auch gut, dann müsste eben die Präsentation entsprechend angepasst werden.

Zum dritten kann der Bericht auch weitergehend veröffentlicht werden. Das macht natürlich nur Sinn, wenn er einigermaßen interessant auch für 'unbeteiligte Dritte' ist. Auch hier gilt das gleiche zur Anonymisierung wie gerade beschrieben (Bilder etc.). Es ist denkbar, dass der Bericht z. B. im Rahmen von LehrerInnen-Fortbildung Interesse findet: Sei es allgemein die Anwendung verschiedener Methoden in Schule generell betreffend, oder auch im Rahmen von Diskussionen hinsichtlich der ErzieherInnen-Ausbildung. Hier könnte sowohl die Frage der Methode als auch die Frage der Inhalte (sprich, das Thema: "Geld macht Beziehungen ...") von Interesse sein.

Ein Bereich, in dem ich persönlich den Bericht verwenden kann, ist die weitergehende Untersuchung der Methode der Erinnerungsarbeit (insbesondere deren Anwendbarkeit im Rahmen von schulischem Lernen). Dazu plane ich ein umfassenderes Forschungsprojekt, idealerweise auch in einem internationalen Rahmen. Die Erfahrungen mit Euch (und Eure Rückmeldung) werden mir dabei sicher eine große Hilfe sein.

Ich hoffe, das beantwortet eventuelle Fragen einigermaßen zufriedenstellend. Solltet Ihr, solltest Du noch weitergehende Fragen haben, dann lass es mich einfach wissen.

Vorerst mit besten Grüßen vom Atlantik

Robert Hamm

Als kleines Dankeschön schickte ich zusammen mit dem Brief drei Sorten irischer Biscuits an die Gruppe. Die Lehrerin schickte mir im Gegenzug ein sehr schönes "Gruppenbild mit Keksen".

Allerdings erhielt ich auf diesem Weg keine weiteren Rückmeldungen zur Projektwoche. Keine der Teilnehmerinnen kontaktierte mich wie vorgeschlagen per E-Mail, um ein Gespräch am Telefon auszumachen.

Ich erwähnte dies in einem Telefonat mit der stellvertretenden Abteilungsleiterin. Daraufhin fragte sie nochmals in der Gruppe nach, warum sich niemand auf die Anfrage zu den telefonischen Rückmeldungen gemeldet hatte. Im Anschluss sagte sie mir, dass die Schülerinnen meinten, sie seien im Prüfungsstress und ich solle doch ein paar Fragen aufschreiben, die sie dann schriftlich beantworten würden. Diese Form sei ihnen lieber.

Daher stellte ich ein Feedback-Sheet zusammen mit einem neuerlichen Anschreiben, dass ich dann per E-Mail an die Lehrerin zur Weiterleitung an die Gruppe schickte.

## Projekt “Geld macht Beziehungen ...”

### Feedback-Sheet

November 2015

Sligo  
11. November 2015

Hallo zusammen,

Ich verstehe, dass Ihr ein schriftliches Feedback zu der Projektwoche vorziehen würdet. Das geht natürlich auch. Mein Vorschlag bezüglich telefonischem Feedback beruhte auf dem Gedanken, dass dies für Euch weniger Aufwand wäre.

Hier nun also eine kleine Aufstellung von (insgesamt 6) Fragen als Feedback-Sheet zu der Projektwoche. Wenn jemand nach Durchsicht der Fragen doch lieber auf das Telefon-Angebot zurückkommen möchte, das ist natürlich stets möglich. Ansonsten würde ich Euch bitten, mir Euer Feedback schriftlich zukommen zu lassen.

Für diejenigen von Euch, die gerne am PC arbeiten: Ihr könnt die Datei hier als Vorlage benutzen und einfach in die Tabelle hineinschreiben, die Trennlinie der Tabellenfelder verschiebt sich dabei automatisch. Die fertige Datei könnt Ihr an meine E-Mail-Adresse schicken.

Für diejenigen, die lieber per Hand schreiben, würde ich vorschlagen, dass Ihr die Seiten einscannt und auch per E-Mail schickt. Das kostet nichts. Ansonsten geht auch per Brief schicken, kostet aber soweit ich das richtig in Erinnerung habe € 3.45 Porto.

liebe Grüße

Robert

Im Anschluss daran erhielt ich drei Rückmeldungen per E-Mail, die ich hier einfüge. Daraus sind auch die von mir gestellten Fragen ersichtlich.

*1) Bitte erzähle in deinen eigenen Worten und aus Deiner Erinnerung heraus, was Du während der Projektwoche gemacht hast.*

*Dabei gehe bitte chronologisch vor, also Tag für Tag, beginnend mit dem ersten Tag (Donnerstag) und endend mit dem letzten Tag (Mittwoch). Bitte berücksichtige sowohl Erinnerungen, die sich auf das beziehen, was innerhalb der Schule passierte, als auch solche, die sich auf Ereignisse außerhalb der Schule beziehen, sofern sie einen Einfluss auf deine Teilnahme an der Projektwoche hatten. In deiner Schilderung schreibe bitte in der ersten Person Singular, also: “Ich (z. B. tat dies oder jenes) ...”. Das ist nicht immer so einfach, wie es zuerst klingt. Insbesondere, wenn es sich um Ereignisse handelt, in denen man Teil einer Gruppe ist, kommt es leicht vor, dass man mit einer Formulierung, wie: “Wir (z. B. taten dies oder jenes) ...” sein eigenes Tun nicht mehr erkennbar*

*macht. Natürlich ist es auch wichtig, zu wissen, was eine Gruppe tut. Hier interessiert jedoch vor allem, was jede einzelne tut, auch wenn sie gerade Teil einer Gruppe ist. Daher die Bitte, falls Du eine Erinnerung schilderst, in der du Teil einer Gruppe bist, dann erzähle nicht nur, was die Gruppe als Ganzes tut, sondern auch, was Du selber getan hast. Es ist auch erwünscht in deine Schilderung Erläuterungen einzufügen, warum Du dies oder jenes, so und nicht anders, getan hast.*

Ich habe an der stillen Diskussion teilgenommen, jedoch selbst nichts aufgeschrieben, sondern nur das, was meine Mitschüler geschrieben haben, durchgelesen. Ich habe die Sichtweise meiner Mitschüler geteilt und konnte ihre Gedanken nachvollziehen. Am zweiten Tag wurde viel Theorie bearbeitet um in das Thema einzusteigen. Nach einiger Zeit hat mein Kopf dann aber abgeschaltet, weil das zu viel auf einmal war und ich nicht nur zuhören konnte ohne etwas Praktisches zu tun. Nach diesem Tag verging mir dann auch die Lust auf das Projekt und ich konnte mich nicht mehr so richtig darauf freuen. Als wir als Gruppe dann den Text zerlegt haben, konnte ich gut mitmachen und dies fand ich dann besser als nur ruhig da zu sitzen und zuhören zu müssen. Dann gab es ja eine Gruppenarbeit, die gut war, weil es etwas Praktisches war. Jedoch fiel mir bei der Vorstellung der Ergebnisse auf, dass du alle Gruppen immer korrigiert hast und nicht mit dem zufrieden warst, was wir bearbeitet hatten. Deshalb hatte ich auch keine Lust mehr etwas zu machen, wenn es dich doch nicht zufriedenstellt. Am letzten Tag habe ich an der Tarifverhandlung teilgenommen, welche überhaupt nicht funktioniert hat, weil sich niemand mit so etwas auskennt und man da auch nicht genug im Vorhinein darüber gesprochen hat. Das war dann kein schöner Abschluss, da alle nur noch genervt waren und die Motivation total im Keller war.

*2) Hast Du in der Zeit seit der Projektwoche einmal mit jemandem außerhalb eurer Klasse über die Projektwoche oder Teile davon (Thema, Ablauf, Erfahrungen etc.) gesprochen? Wenn ja, versuch doch mal das Gespräch hier wiederzugeben.*

Nein.

*3) Hat Dir die Projektwoche etwas gebracht? Wenn ja, was?*

Nein.

*4) Haben sich durch die Projektwoche Fragen für Dich ergeben? Wenn ja, welche?*

Die Frage ist immer noch, wozu wir dies gemacht haben und welches Ziel das Projekt hatte.

*5) Hast Du durch die Projektwoche etwas gelernt? Wenn ja, was?*

Nein.

*6) Was fällt dir ein, wenn du über das Verhältnis von Geld und Beziehungen im Feld der pädagogischen Arbeit nachdenkst?*

Geld erleichtert manche Beziehungen.

1) Bitte erzähle in deinen eigenen Worten und aus Deiner Erinnerung heraus, was Du während der Projektwoche gemacht hast.

Dabei gehe bitte chronologisch vor, also Tag für Tag, beginnend mit dem ersten Tag (Donnerstag) und endend mit dem letzten Tag (Mittwoch). Bitte berücksichtige sowohl Erinnerungen, die sich auf das beziehen, was innerhalb der Schule passierte, als auch solche, die sich auf Ereignisse außerhalb der Schule beziehen, sofern sie einen Einfluss auf deine Teilnahme an der Projektwoche hatten.

In deiner Schilderung schreibe bitte in der ersten Person Singular, also: "Ich (z. B. tat dies oder jenes) ...". Das ist nicht immer so einfach, wie es zuerst klingt. Insbesondere, wenn es sich um Ereignisse handelt, in denen man Teil einer Gruppe ist, kommt es leicht vor, dass man mit einer Formulierung, wie: "Wir (z. B. taten dies oder jenes) ..." sein eigenes Tun nicht mehr erkennbar macht. Natürlich ist es auch wichtig, zu wissen, was eine Gruppe tut. Hier interessiert jedoch vor allem, was jede einzelne tut, auch wenn sie gerade Teil einer Gruppe ist. Daher die Bitte, falls Du eine Erinnerung schilderst, in der du Teil einer Gruppe bist, dann erzähle nicht nur, was die Gruppe als Ganzes tut, sondern auch, was Du selber getan hast.

Es ist auch erwünscht in deine Schilderung Erläuterungen einzufügen, warum Du dies oder jenes, so und nicht anders, getan hast.

Vorab ist mir wichtig zu erwähnen, dass ich kurze Zeit nach dem Projekt das Bedürfnis gehabt hätte, dieses zu reflektieren. Durch die lange Zeitspanne und mein schlechtes Gedächtnis sind mir viele wichtige Aspekte, die für eine Reflektion von großer Bedeutung gewesen wären, verloren gegangen. Daher denke ich, dass meine Rückmeldung evtl. verfälscht sein könnte, da mein Gehirn manche Dinge hinein interpretiert, die in Wirklichkeit gar nicht vorgefallen sind.

Ich werde dennoch versuchen, die wenigen Bruchteile, die mir im Gedächtnis geblieben sind, wiederzugeben. Am ersten Tag war ich sehr gespannt und habe mich auf die Woche gefreut, da ich die Erwartung hatte, interessante, neue Erfahrungen zu machen und meinen Horizont zu erweitern. Ich habe aufmerksam zugehört, um zu wissen, was von mir erwartet wird. Ich habe auf dem Stuhl gesessen und zugehört. Ich habe mir Antworten zu deinen Fragen im Kopf gedacht, sie aber nicht laut geäußert. Ich hatte ein Problem damit, eine Wortmeldung zu tätigen, ohne mich zu melden. Ich war in einem innerlichen Konflikt, da ich seit der ersten Klasse gelernt habe, dass es unhöflich ist, wenn man einfach reinredet. In meinem Kopf war ich hin und her gerissen, weil ich gerne etwas gesagt hätte, mein Über-Ich jedoch immer gesiegt hat. Ich war also mit meinen Gedanken nicht nur beim Projekt, sondern auch damit beschäftigt, etwas an meiner Situation ändern zu können. Ich habe es am ersten Tag nicht geschafft und bin stummer Zuhörer geblieben. Umso mehr habe ich mich über die stumme Diskussion gefreut. Hier konnte ich mich endlich ausdrücken und meine Meinung zu dem Thema äußern. Es hat mir großen Spaß gemacht. Ich fand es sehr interessant, verschiedene Sichtweisen auf dem großen Plakat zu lesen und mein Kommentar dazu abzugeben. Ich hätte das den ganzen Tag mit verschiedenen Themen machen können. Am Ende des ersten Tages habe ich mich auf den zweiten Tag gefreut.

Ich glaube am zweiten Tag kam die theoretische Erarbeitung zur Erinnerungsarbeit an die Reihe. Auch am zweiten Tag folgte ich dem Geschehen als stummer Zuhörer und ärgerte mich zeitweise immer noch darüber, es nicht zu schaffen, etwas in die Runde zu sagen. Die lange Besprechung eines Erinnerungstextes forderte meine Disziplin. Ich habe nicht verstanden, warum wir den Text wie im Deutschunterricht in der Grundschule auseinander nehmen. Ich fühlte mich unterfordert und fing an zu träumen (nicht von dem Thema). Obwohl mir langweilig war, habe ich es als unhöflich empfunden, Gespräche mit dem Nachbarn anzufangen, wie es einige aus der Klasse getan haben. Ich habe mich über die Nebengespräche geärgert. Den letzten Teil des Tages fand ich interessant, da wir Erlebtes aus unseren Praktika in Bezug auf das Thema erzählen konnten. Ich war kurz davor auch eine Geschichte zu erzählen, hörte jedoch wieder lieber zu. Übers Wochenende habe ich eine Erinnerungsgeschichte verfasst. Am dritten Tag hast du mich gefragt, ob wir meine Erinnerungsgeschichte exemplarisch im Plenum durchsprechen können. Ich habe zugestimmt und mich dabei wohl gefühlt. Ich habe so langsam angefangen, mich mit der Situation des „Nicht

meldens“ anzufreunden und hinein zu wachsen. Ich habe mich ebenfalls so langsam daran gewöhnt, dich zu duzen. Als wir meinen Text genau durchgegangen sind, konnte ich mich nicht durchgehend konzentrieren, weil ich keinen Sinn in dieser Auseinandersetzung des Textes gesehen habe. Wenn ich keinen Sinn in etwas sehe, fällt es mir generell schwer, es trotzdem zu machen. Die Nebengespräche haben mich gestört. Ich habe mir überlegt, wie ich mit der Tatsache umgegangen wäre. Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass ich eine kurze Pause gemacht hätte, die „Redner“ zu mir gerufen hätte und ihnen deutlich gemacht hätte, dass das den Verlauf unserer Arbeit stört. Daneben hätte ich mir Gedanken darüber gemacht, warum das so ist, schließlich hatten die Nebengespräche nichts mit dem Thema zu tun. Ich habe mich für die Alternative zur Erinnerungsarbeit entschieden, für den Tarifvertrag. Ich habe wieder keinen Sinn in dieser Aufgabe gesehen und war nicht sehr motiviert. Als ich die Ergebnisse im Plenum mit meiner Gruppe vorgetragen habe, habe ich mein Bestes gegeben, was ich von dem Text verstanden habe. Ich habe mich danach von dir ungerecht behandelt gefühlt, da du diese Bemühungen nicht wahrgenommen hast und dich fast ausschließlich negativ zu unserem Vortrag geäußert hast. Unsere Gruppe war an diesem Tag sehr klein geworden. Wir haben unseren Tarifvertrag im kleinen noch vorhandenen Plenum zusammen durchgesprochen. In dieser kleinen Runde habe ich mich getraut, aktiv mitzuwirken und Sachen gezielt verbal zu äußern. Ich glaube am vierten Tag haben wir eine Tarifverhandlung nachgespielt. Ich war in der Gruppe der Arbeitnehmer. Ich war mit der Aufgabe überfordert und hatte den Eindruck auch von den übrigen Menschen. Ich konnte diese Tätigkeit nicht mit dem Thema „Geld macht Beziehungen“ in Verbindung bringen. Mir hat die Aufgabe keinen Spaß bereitet. Am letzten Tag habe ich mich auf die Reflektion gefreut, die meiner Ansicht nach zu kurz geraten ist. Ich habe nachgedacht, meine Gedanken sortiert und zu Papier gebracht. Ich hätte gerne mehr aufgeschrieben, aber in Anbetracht der Zeit war dies leider nicht möglich. Ich habe offen meine Rückmeldung geäußert.

*2) Hast Du in der Zeit seit der Projektwoche einmal mit jemandem außerhalb eurer Klasse über die Projektwoche oder Teile davon (Thema, Ablauf, Erfahrungen etc.) gesprochen? Wenn ja, versuch doch mal das Gespräch hier wiederzugeben.*

Ich habe mit einer Freundin darüber gesprochen. Ich habe ihr das Thema genannt. Sie fand das Thema interessant und wollte mehr darüber wissen. Ich hätte ihr gerne mehr darüber erzählt, da ich das Thema selbst sehr interessant finde. Ich konnte leider nicht viel passendes dazu erzählen. Ich habe ihr die Erinnerungsarbeit erläutert und erzählt, worüber wir geredet haben. Ich konnte nie einen wirklichen Bezug zum Thema herstellen. Meine Freundin hat gesagt, dass sie sich unter dem Thema etwas anderes vorgestellt hätte und konnte mir meine Erzählungen erst gar nicht glauben. Ich habe mich ihrer Meinung angeschlossen. Ich erzählte ihr weiterhin, dass mir die stumme Diskussion so gut gefallen hat. Meine Freundin war begeistert davon, da sie diese Methode bis dato nicht kannte. Ich sagte ihr ebenfalls, dass es mir am Anfang schwer gefallen ist, mich verbal ohne Vorankündigung mitzuteilen. Ich legte ihr dein Verhalten dar, dass es für mich Rätsel aufweist. Ich habe den Verdacht geäußert, dass es dir bei deinem Pilotprojekt nicht um das Thema an sich geht, dieses lediglich Mittel zum Zweck ist, sondern du dich eher für die Beziehungen in einer Gruppe unter schwierigen, ungewohnten Verhältnissen oder dergleichen interessierst.

*3) Hat Dir die Projektwoche etwas gebracht? Wenn ja, was?*

(siehe Frage 5)

*4) Haben sich durch die Projektwoche Fragen für Dich ergeben? Wenn ja, welche?*

Was hatte das Thema mit dem, was wir gemacht haben zu tun?  
Warum haben wir nicht mehr Zeit zum Reflektieren eingeplant?  
Warum warst du uns gegenüber so unfeinfühlig und hast eine „Mauer“ aufgebaut, gegen die es schwer war, anzukämpfen?  
Warum hast du die Projektwoche nicht interessanter und somit ergebnisreicher gestaltet?

Warum bist du nicht mehr auf unsere Wünsche eingegangen?  
Warum haben sich meine Erwartungen, neue und interessante Dinge zu dem Thema herauszufinden, nicht erfüllt?  
Warum hast du die Zeit nicht effektiver genutzt?

*5) Hast Du durch die Projektwoche etwas gelernt? Wenn ja, was?*

Ich beantworte Frage 3) und Frage 5) zusammen.  
Ich habe durch die Projektwoche gelernt, wie wichtig es ist, sich wenigstens einen groben Plan zu machen, mit kleinen Zielen und Richtungen. Ebenso ist mir bewusst geworden, wie wichtig die Reflektion ist. Weitere Lernerfahrungen, die ich mitgenommen habe:

- Über meinen Schatten zu springen und eine Wortmeldung ohne vorherige Ankündigung tätigen.
- Die stumme Diskussion als neue Methode
- Die Erinnerungsarbeit als neue Methode
- Wie wichtig es ist, Menschen Verständnis entgegenzubringen und auf Wünsche einzugehen.
- Wie schwierig es ist, ein Pilotprojekt durchzuführen.
- Wenn ich mit einer Gruppe etwas erarbeiten oder herausfinden möchte, nicht in einen reinen Vortrag verfallen, sondern immer genügend Raum für Bewegung, Ideen, Experimente, usw. lassen.
- Informationen über Eingruppierungen im sozialen Berufsfeld.

*6) Was fällt dir ein, wenn du über das Verhältnis von Geld und Beziehungen im Feld der pädagogischen Arbeit nachdenkst?*

- Je mehr Geld ein Mensch verdient, umso weniger intensive/vertrauensvolle Beziehungen hat er zu seinen Kollegen/Mitarbeitern.
- Menschen, die Geld für ihre Tätigkeit bekommen, führen diese oft des Geldes willen aus und nicht, weil die Arbeit ihnen Spaß macht.
- Praktikanten/Mitarbeiter haben vor gut verdienenden Mitarbeitern mehr Respekt und wollen privat nichts mit ihnen zu tun haben. Sie stempeln sie als etwas anderes ab.
- Menschen, die in Leitungspositionen das meiste Geld verdienen, haben die wenigsten Beziehungen zu Klientel oder Mitarbeitern.

*1) Bitte erzähle in deinen eigenen Worten und aus Deiner Erinnerung heraus, was Du während der Projektwoche gemacht hast.*

*Dabei gehe bitte chronologisch vor, also Tag für Tag, beginnend mit dem ersten Tag (Donnerstag) und endend mit dem letzten Tag (Mittwoch). Bitte berücksichtige sowohl Erinnerungen, die sich auf das beziehen, was innerhalb der Schule passierte, als auch solche, die sich auf Ereignisse außerhalb der Schule beziehen, sofern sie einen Einfluss auf deine Teilnahme an der Projektwoche hatten.*

*In deiner Schilderung schreibe bitte in der ersten Person Singular, also: "Ich (z. B. tat dies oder jenes) ...". Das ist nicht immer so einfach, wie es zuerst klingt. Insbesondere, wenn es sich um Ereignisse handelt, in denen man Teil einer Gruppe ist, kommt es leicht vor, dass man mit einer Formulierung, wie: "Wir (z. B. taten dies oder jenes) ..." sein eigenes Tun nicht mehr erkennbar macht. Natürlich ist es auch wichtig, zu wissen, was eine Gruppe tut. Hier interessiert jedoch vor allem, was jede einzelne tut, auch wenn sie gerade Teil einer Gruppe ist. Daher die Bitte, falls Du eine Erinnerung schilderst, in der du Teil einer Gruppe bist, dann erzähle nicht nur, was die Gruppe als Ganzes tut, sondern auch, was Du selber getan hast.*

*Es ist auch erwünscht in deine Schilderung Erläuterungen einzufügen, warum Du dies oder jenes, so und nicht anders, getan hast.*

Leider findet das Feedback zu spät statt. Durch die vielen Arbeiten, die wir in den letzten Wochen geschrieben haben, habe ich sehr viel vergessen. Ich kann nur noch grob davon berichten.

Meiner Erinnerungen kann ich leider nicht mehr den Tagen zuordnen. Mir gefiel die stumme Diskussion gut, da wir uns so Informationen ausgetauscht haben ohne etwas zu sagen. Jede Meinung war urteilsfrei und jeder konnte seine kompletten Gedanken aufschreiben. Bei der Personenanalyse gefiel mir gut, dass wir auch selbst Texte von uns analysiert haben. Ich habe mich nur ab und zu gelangweilt und bin dann in Gedanken versunken, wenn du leider zu viel Theorie gemacht hast. Dadurch sind die Stunden sehr langsam rumgegangen und es hat nicht viel Spaß gemacht. Als wir allerdings die Gruppenarbeiten gemacht haben, war es für mich ganz spannend zu sehen, dass bei den Textanalysen komplett unterschiedliche Gedankenzüge von den Gruppen und mir gekommen sind. Ich habe meine Gedanken anschließend der Gruppe immer mitgeteilt. Als die eine Gruppe, die Kassiererin als "böse und zickig" darstellten, war ich ganz anderer Meinung, da die Verben eine völlig andere Person beschrieben haben.

Am Anfang bist du nicht auf uns eingegangen und hast deinen Plan durchgezogen. Mitte und Ende des Projektes hast du dies aber geändert. Als du gemerkt hast, dass wir nicht mehr können oder eine Pause benötigten, hast du eine kleine Pause für uns gemacht, in der wir uns nochmal erholen konnten.

*2) Hast Du in der Zeit seit der Projektwoche einmal mit jemandem außerhalb eurer Klasse über die Projektwoche oder Teile davon (Thema, Ablauf, Erfahrungen etc.) gesprochen? Wenn ja, versuch doch mal das Gespräch hier wiederzugeben.*

Mit einem Fremden habe ich nicht darüber geredet. Meine Mama hat es damals nur interessiert, worum es in diesem Projekt geht und was deine Absicht ist. Ich habe ihr dann nach jedem Tag genau erzählt, was wir gemacht haben.

*3) Hat Dir die Projektwoche etwas gebracht? Wenn ja, was?*

Viel gebracht hat sie mir nicht wirklich etwas. Ich fand es nur spannend zusehen, dass wir oft Menschen falsch einschätzen. Durch die Personenanalyse achte ich nun genauer darauf, welches Urteil ich mir von Menschen mache und ob dieses wirklich stimmt..

*4) Haben sich durch die Projektwoche Fragen für Dich ergeben? Wenn ja, welche?*

Meine Frage lautet immer noch, warum wir die Texte analysiert haben? Um zu sehen, dass wir Menschen oft falsch verurteilen?  
Was war das Ziel dieses Projektes? Was war das Ziel der Erinnerungsarbeit?

*5) Hast Du durch die Projektwoche etwas gelernt? Wenn ja, was?*

Ich habe durch die Projektwoche gelernt, bei Menschen näher hinzuschauen und nicht gleich zu urteilen. Ob dies allerdings dein Ziel gegenüber uns oder mir war, ist fraglich.

*6) Was fällt dir ein, wenn du über das Verhältnis von Geld und Beziehungen im Feld der*



*pädagogischen Arbeit nachdenkst?*

Mir fällt direkt auf, dass die Erzieherinnen zu wenig Geld verdienen. Die Erzieherinnen haben ähnliche Aufgaben als eine Grundschullehrerin und diese wird viel besser bezahlt. Meiner Meinung nach kann man mit den besten Beziehungen viel mehr Geld erlangen und kommt damit leider auch schneller und besser im Leben weiter.

## 5. Auswertung

Im Folgenden präsentiere ich eine Auswertung des Projektes. Dabei werden die einzelnen Aspekte in zehn Abschnitten angesprochen:

Die Sinnfrage  
Einführung der Methode im Projekt  
Textanalyse als zentrales Element  
Gruppendynamik  
Überforderung – Unterforderung  
Rollen im Projekt – “Schülern” und “Lehrern”  
Umgang mit Kritik – Reflektion und Rückversicherung  
Anzahl der TeilnehmerInnen – Faktor Zeit  
Schwierigkeiten bezüglich Feedback  
Thema

Im Anschluss daran füge ich noch einige Überlegungen an, zu einer Einschätzung der Anwendbarkeit von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung.

### Die Sinnfrage

Der erste Aspekt, den ich hier aufgreifen will, betrifft die “Sinnfrage”. Ich gehe davon aus, dass der Satz, der in einem der zurückgesandten Feedback-Sheets auftaucht, eine sehr allgemeine Wahrheit ausdrückt: “Wenn ich keinen Sinn in etwas sehe, fällt es mir generell schwer, es trotzdem zu machen.”

Im gleichen Feedback ist jedoch auch gut zu erkennen, wie facettenreich die Projektwoche von der Teilnehmerin erlebt wurde, und wie sie sich nach zwei Monaten noch an die inneren Konflikte erinnert, die sie währenddessen ausgefochten hat. In solchen inneren Konflikten steckt immer auch die Frage danach, ob es “Sinn macht”, dies oder jenes – in dieser oder jener Form – zu diesem Zeitpunkt – an diesem Ort – mit diesen Leuten ... zu tun.

Eine Grundvoraussetzung, von der in der Theorie der Erinnerungsarbeit ausgegangen wird, ist, dass die TeilnehmerInnen an einem Projekt freiwillig teilnehmen. Basierend auf einer solchen freiwilligen Teilnahme stellt sich die Sinnfrage nicht in *genereller* Form. Wenn während des Projektverlaufes Sinnfragen aufkommen, dann sind sie *spezifischer* Natur.

Mein Eindruck ist, dass während unseres Projektes *sowohl generelle als auch spezifische* Sinnfragen auftauchten, und zwar in einer Form, die nicht immer einfach zu trennen ist. Allerdings bedürfen beide der Klärung im konkreten Projektablauf. Wo sie nicht geklärt werden (können oder konnten), da behindern sie die weitergehende thematische

Beschäftigung. Für eine adäquate Bearbeitung ist es wichtig, generelle von spezifischen Sinnfragen zu unterscheiden.

Spezifische Sinnfragen betreffen einzelne Abläufe, Schritte, Vorgehensweisen während des Projektes. In unserem Fall sind das z. B. Fragen, die die Textanalyse betreffen, oder Fragen nach Umgangsform ('duzen', 'Sitzordnung' ...). Generelle Fragen stellen das Projekt als solches in Frage: "Wozu machen wir das Ganze eigentlich?", auch z. B. in der Form "Was ist das Ziel?"

Unbeantwortete spezifische Sinnfragen können dazu führen, dass die generelle Sinnfrage aufkommt. Sofern diese jedoch im Voraus beantwortet ist, sprich: der generelle Sinn geklärt ist, dient diese Antwort als Bezugspunkt für die Beantwortung der jeweiligen spezifischen Frage. Als Beispiel: Wenn sich alle im Projekt über das Projektziel einig sind, dann kann die Frage danach, ob es Sinn macht, einen Text in grammatische Bausteine zu zerlegen, dadurch beantwortet werden, dass wir feststellen, ob es uns hilft, dem Projektziel näher zu kommen, oder nicht.

Das heißt jedoch nicht, dass im Einzelnen der Sinn eines bestimmten Vorgehens sich auch schon im Voraus erschließt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein bis dato unbekanntes Vorgehen angewandt wird.

In Bezug auf unser Projekt war es anscheinend so, dass sich nicht alle über das Projektziel einig waren, ausgedrückt z. B. in der Aussage in einem Feedback-Sheet: "Die Frage ist immer noch, wozu wir dies gemacht haben und welches Ziel das Projekt hatte." Dies verweist darauf, dass das Projektziel eben nicht im Voraus für alle klar ausgedrückt war.

Die Fragen, die sich daher in der Auswertung des Projektes stellen, sind:  
Warum war dies der Fall? Wie wäre es zu vermeiden?

In der allgemeinen Projektinformation, die ich an verschiedene Fachschulen versandt hatte, war das Projektziel so formuliert:

*"Erziehungsarbeit ist zuerst und vor allem Beziehungsarbeit. Professionelle Erziehungsarbeit ist durch Geld vermittelt. Der Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen ist ein wichtiges Element professioneller Erziehungsarbeit.*

*Projektziel: die verschiedenen Facetten des Themas so herauszuarbeiten, wie sie die TeilnehmerInnen in ihrer je eigenen Lebenswelt erleben. Dabei sollen vor allem die zugrunde liegenden Konzepte, die sie damit verbinden, benennbar und damit einer Analyse zugänglich gemacht werden.*

*Um an diese je eigenen Erlebniswelten und Erklärungsmuster heranzukommen, soll im Projekt die Methode der Erinnerungsarbeit angewandt werden. Kernstück der Methode ist das Verfassen von (kurzen) Geschichten durch die TeilnehmerInnen. Diese werden im Laufe des Projektes einer Text-Analyse unterzogen. Die Resultate dieser Analyse bilden die Grundlage der abschließenden Diskussionen."*

Mein Verständnis war, dass die Gruppe vor der Entscheidung, das Projekt durchzuführen, diese Informationen diskutiert hatte. Allerdings war diese Diskussion nicht schon ein Einstieg in die Thematik selber. Eine solche thematische Diskussion wäre sicher sinnvoll gewesen. Dadurch hätte die Entscheidung der Gruppe für die Projektdurchführung schon inhaltlich begründet sein können. Es hätten schon eventuelle Leitfragen formuliert sein können, die dann im Projekt weitere Orientierung liefern hätten können.

Die sehr ad-hoc zustande gekommenen Projektvereinbarung binnen der ersten Tage des Schuljahres mit einem Vorlauf von nicht ganz einer Woche machte eine solche inhaltlich-thematische Vorbereitung praktisch unmöglich. Dazu kommt, dass die von mir verschickte Information eben auch noch allgemein gehalten ist. Das Eingangsstatement wird wahrscheinlich noch auf schnelle und weitgehende Zustimmung treffen:

“Erziehungsarbeit ist zuerst und vor allem Beziehungsarbeit. Professionelle Erziehungsarbeit ist durch Geld vermittelt. Der Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen ist ein wichtiges Element professioneller Erziehungsarbeit.”

Die daraus abgeleitete allgemeine Zielformulierung wird jedoch leicht weiterer Erklärung bedürfen:

“Projektziel: die verschiedenen Facetten des Themas so herauszuarbeiten, wie sie die TeilnehmerInnen in ihrer je eigenen Lebenswelt erleben. Dabei sollen vor allem die zugrunde liegenden Konzepte, die sie damit verbinden, benennbar und damit einer Analyse zugänglich gemacht werden.”

Nach der Erfahrung mit dem hier dokumentierten Projekt nehme ich an, dass eine Diskussion über diese Passage in einer Gruppe von angehenden ErzieherInnen insbesondere die Frage aufbringen dürfte: Was ist mit 'zugrunde liegenden Konzepten' gemeint?

In der Beantwortung dieser Frage würde notwendigerweise schon klar werden, dass die anvisierte Beschäftigung mit dem Thema eine gewisse Komplexität hat, also in verkürzter Form auch: theoretisch ist, denn die zugrunde liegenden Konzepte beinhalten letztlich Themenkomplexe, wie sie zum größten Teil auch in unserer Beschäftigung auftauchen: Identität; Professionalität; Kindheit als Konstrukt; Wert, Lohn, Belohnung; Gerechtigkeit, Ansprüche, Legitimität; Solidarität, Empathie; Leistung; etc.

Wenn solche Begriffe als zugrunde liegende Konzepte einer Analyse zugänglich gemacht werden sollen – und dabei die Verbindung zur je eigenen Lebenswelt der TeilnehmerInnen herausgearbeitet werden soll, dann beinhaltet das natürlich auch eine Beschäftigung mit Theorie; und das wird schon im Vorfeld deutlich, denn die entsprechende Vorab-Diskussion bringt diese Begriffe ja schon auf. Die Entwicklung einer eigenen gemeinsamen Orientierung (Zielvorstellung, Leitfrage) durch die Gruppe im Vorfeld würde dann natürlich auch darauf zurückverweisen.

In Abwesenheit einer solchen Orientierung war es daher nötig, den Einstieg in das Projekt darauf zu verwenden, diese gemeinsam herzustellen. In der vorbereitenden Planung des Projektes war ich davon ausgegangen, dass wir im Laufe der ersten beiden Tage an einen

Punkt gemeinsamer Orientierung gelangen würden. Das war jedoch offensichtlich nicht der Fall. Es ist möglich, dass mein Ansatz, zu Beginn die Grundlagen der Methode der Erinnerungsarbeit zu erklären, dem im Wege standen.

In der Einführung im ersten Block verwies ich wohl auf die doppelte Funktion des Projektes, zum einen als Beitrag zur Untersuchung der Methode, zum anderen als thematische Beschäftigung mit dem Komplex Geld und Beziehungen und dessen Verbindung zum Berufsfeld von ErzieherInnen. Die Tatsache, dass ich in diesem ersten Block gleich das zugrunde liegende Konzept in Bezug auf den Identitäts-Begriff aufgriff und wir dazu sofort inhaltlich arbeiteten, könnte dazu beigetragen haben, dass für einige in der Gruppe die Sinnfrage schon früh im Projekt aufkam, vielleicht zuerst in der Form von: "Wir wollten uns doch mit Geld beschäftigen, was hat denn 'Identität' jetzt damit zu tun?" Entsprechend der oben gemachten Unterscheidung wäre dies eine *spezifische* Sinnfrage. Ohne jedoch die gemeinsame Orientierung schon hergestellt zu haben, fehlt ein Bezugspunkt, um diese Frage "sinnvoll" zu beantworten, was u. U. dazu führt, dass eine *generelle* Sinnfrage aufkommt.

Der Annahme, dass eine Sinnfrage (spezifisch oder generell) schon am ersten Tag aufkam, steht andererseits das Feedback entgegen, welches die Teilnehmerinnen am Ende dieses Tages in kurzen Sätzen formulierten. Zum einen sind die darin zu findenden kritischen Anmerkungen deutlich in der Minderzahl, zum anderen gehen sie nicht in Richtung von Sinnfragen. Sie beziehen sich vielmehr auf den Wunsch nach "mehr Praxis". Durchgängig dominiert in diesem Feedback deutlich eine Haltung, die ich weiter oben als "interessierte Neugier" bezeichnet habe.

Wenn es so wäre, dass Fragen nach dem Sinn am Ende des ersten Tages noch nicht auftauchten, es andererseits dann am dritten Tag zu einem Hilferuf einiger Teilnehmerinnen an die stellvertretende Abteilungsleiterin kam, dann wäre zu schließen, dass der zweite Tag eine veränderte Wahrnehmung zumindest bei einigen Teilnehmerinnen brachte. Meine Annahme ist, dass die an diesem Tag durchgeführte exemplarische Textanalyse am Beispiel des "Inspektorbesuch" einen wesentlichen Beitrag zum Aufkommen von Sinnfragen (spezifisch zuerst, in der Folge generell) geleistet hat.

Auch für den "Inspektorbesuch" stellt das Fehlen eines Bezugspunktes in Form einer gemeinsamen Orientierung ein Hindernis dar in der Beantwortung der Frage(n): "Wozu machen wir denn das jetzt? (sprich: Textanalyse; und noch dazu mit diesem Text?) Was hat denn das jetzt mit Geld zu tun?" Ich komme auf den "Inspektorbesuch" weiter unten nochmals gesondert zu sprechen.

Die von mir in der Einführung als Projektziel hervorgehobene thematische Beschäftigung mit dem Komplex Geld und Beziehungen und dessen Verbindung zum Berufsfeld von ErzieherInnen war daher zwar ein ständiger Bezugs- und Orientierungspunkt *für mich*. Sie war *jedoch nicht eine von allen bewusst geteilte* Orientierung. Dieser Mangel zog sich entsprechend durch die Projektarbeit hindurch, und brach am dritten Tag (Montag) offen auf, als sich einige der Teilnehmerinnen an die Abteilungsleiterin um Hilfe wandten. An diesem Punkt gelang zwar eine Neu-Orientierung. Offensichtlich gelang es jedoch nicht, die *generelle* Sinnfrage für alle Teilnehmerinnen befriedigend zu klären. Dies zumindest schließe ich aus den Rückmeldungen am Ende des Projektes, sowie auch dem späteren Feedback.

Im Anschluss an die Frage, wie es sich vermeiden lässt., dass die generelle Sinnfrage während des Projektes aufkommt, denke ich, es ist entscheidend, dass eine *gemeinsame* Orientierung zu Beginn des Projektes gefunden und dokumentiert wird. Im konkreten Rahmen einer Fachschule könnte das als vorgeschaltete Diskussion geschehen, bevor ein Projekt überhaupt angegangen wird. Die Projektplanung könnte dementsprechend schon inhaltlich darauf abgestimmt werden.

Es kann allerdings auch als Eingang in das Projekt geschehen. Ein wichtiger Nachteil des Versuches der Herstellung einer gemeinsamen Orientierung als Eingangsdiskussion in ein Projekt liegt darin, dass es nicht von vornherein kalkulierbar ist, ob eine Gruppe, die heterogen zusammengesetzt ist und nicht auf freiwilliger Gruppenzugehörigkeit basiert, in der Lage ist, zu einer solchen von allen getragenen Orientierung zu kommen. Aus rein pragmatischen Gründen ist es aber in einem Blockseminar, für das nur ein Zeitraum von fünf Tage zur Verfügung steht, notwendig, früh zu einer gemeinsamen Orientierung zu kommen.

Im Falle der Gruppe, die am hier dokumentierten Projekt teilnahm, betrug die Anzahl der TeilnehmerInnen 26. Es ist doch sehr unwahrscheinlich, dass in einer Klasse von 26 angehenden ErzieherInnen tatsächlich alle an genau diesem Projekt, zu genau diesem Zeitpunkt, mit genau diesen Fragestellungen interessiert sind. Wo dies aber nicht der Fall ist, und das Projekt z. B. aufgrund einer Mehrheitsentscheidung durchgeführt wird, bleibt die *generelle* Sinnfrage stets aktuell, zumindest für diejenigen, die die entsprechende Entscheidung nicht mitgetragen haben.

Daher ist es sicher vorzuziehen, sofern irgend möglich die gemeinsame Orientierung im Vorfeld eines Projektes zu diskutieren und herzustellen. In diesem Fall ist es auch einfacher, pragmatische Lösungen zu finden für den Fall, dass es innerhalb einer Klasse unterschiedliche Orientierungen gibt, die sich in unterschiedlichen Projektzielen niederschlagen; oder auch für den Fall das einzelne Mitglieder einer Klasse an einem bestimmten Projekt überhaupt kein Interesse haben.

Derlei Überlegungen stehen natürlich schnell in Kontrast zu der in schulischen Ausbildungsgängen grundlegenden Regulierung der zu behandelnden Themenbereiche durch Lehrplanvorgaben. Allerdings bestehen im Rahmen der Gestaltung der ErzieherInnen-Ausbildung doch auch Spielräume, die für ein Herangehen Raum lassen, bei dem die Auszubildenden unterschiedlichen Interessen nachgehen können. Eine schulweite Projektwoche mit selbst gewählten Themen (und u. U. selbstorganisierten Veranstaltungen) wäre beispielsweise ein passender organisatorischer Rahmen, in dem dann auch Erinnerungsarbeit gut aufgehoben wäre.

Bei dem hier dokumentierten Projekt war ein solcher Rahmen jedoch nicht gegeben. Es fand parallel zu normalem Unterricht in anderen Klassen statt. Dazu eine kurze Passage aus dem Interview mit der stellvertretenden Abteilungsleiterin:

*Q: (...) Du sagtest, die hatten sich frei entschieden für das Projekt. Hatten die denn ne Alternative? Wenn jetzt welche gesagt hätten: 'Ich will da jetzt nicht mehr mitmachen.' Was hätten die getan?*

A: Die hätten, also für diese Zeit, die haben ja die ersten beiden Tage, Donnerstag und Freitag war das ja so, dass die anderen Oberstufen nicht da waren, jetzt da nicht dramatisch Unterricht ausgefallen ist. Die drei anderen Tage in der darauf folgenden Woche haben die ja ganz normalen Unterricht. Ja, die waren ja verplant. Also die hätten ganz normalen Unterricht gehabt. Das war ihre Alternative. Wie die anderen Oberstufen auch.

Q: *Wären die dann in ne andere Klasse gegangen oder wie hättet Ihr das ...*

A: Nee, nee, da war ja die Berlin-Fahrt vorbei. Also da wären die ganz normal in ihrer Klasse gewesen.

Q: *Und organisatorisch, hätte das überhaupt funktionieren können? Denn ich meine, wir hatten ja den Klassenraum in Beschlag mit dem Projekt.*

A: Ach so, Du meinst jetzt, wenn die, die gewollt hätten, weitergemacht hätten und die anderen dann quasi nicht.

(...)

Das wär wahrscheinlich organisatorisch schwierig geworden, also hätt ich mir dann Gedanken drum gemacht, ob wir vielleicht ne Lösung gefunden hätten. Aber spontan sag ich mal, hätten die das einfach, klar also weil, ich kann unmöglich elf Leuten normalen Unterricht in der Oberstufe weiter geben, und den anderen fällt das aus. Weil, das ist Prüfungsstoff, ja, und die könnten dann hinterher, da sind uns auch die Hände rechtlich gebunden, sagen: 'Ich hab die Prüfung nicht bestanden, weil ich an diesen Tagen Unterricht verpasst hab, der offiziell war.' Das geht nicht. Dann hätten wir für die anderen irgend ne Alternative finden müssen. Das wär in der Tat schwierig gewesen.

Zur Lösung dieser Schwierigkeit bedarf es einer entsprechenden Planung im Voraus, die Alternativen bereit hält. Die Integration eines Erinnerungsarbeits-Projektes in eine wie oben erwähnte schulweite Projektwoche wäre eine solche Lösung. Es ist auch denkbar eine Projektwoche nur im Rahmen eines Klassenverbandes durchzuführen mit weitgehend durch die Auszubildenden selbst gestalteten und selbstorganisierten Seminaren.

Im konkreten Projekt haben wir eine Lösung dadurch gefunden, dass sich eine Kleingruppe mit dem TVÖD befasste. Als Erkenntnis aus dieser Erfahrung ziehe ich jedoch auch den Schluss, dass es für ein Erinnerungsarbeits-Projekt im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung hilfreich ist, schon *im Voraus* Alternativen in der Planung mit einzubeziehen. Auch dies ist eine denkbare Maßnahme, die der im schulischen Rahmen wahrscheinlichen Heterogenität der Gruppen gerecht wird, und das Aufkommen einer generellen Sinnfrage während des Projektes unwahrscheinlicher macht.

Ein solches Herangehen würde sich von der ansonsten üblichen Arbeitsweise mit Erinnerungsarbeit ein Stück weit entfernen.<sup>26</sup> Das muss jedoch für die Arbeit an dem

---

26 Allerdings gibt es auch Dokumentationen zu Projekten, bei denen Erinnerungsarbeit als eine Arbeitsform neben anderen angewandt wurde, so daß verschiedene TeilnehmerInnen in unterschiedlichen Teilgruppen zwar am selben Thema arbeiteten, dies jedoch mittels unterschiedlicher Methoden geschah. (z. B. Ortner/Thuswald, 2012; oder auch Haug/Wittich-Neven, 2007) Meine Einschätzung nach der Erfahrung mit

jeweiligen Projektthema kein Nachteil sein. Es kann m. E. sogar im Gegenteil in einen Vorteil gewendet werden, wenn die einzelnen Elemente aus Erinnerungsarbeit und alternativen Beschäftigungen im Projekt letztlich zusammengeführt werden.

## Einführung der Methode im Projekt

Mein Ansatz in der Einführung der Methode Erinnerungsarbeit im Projekt war (wie oben schon kurz angedeutet), dass ich zu Beginn des Projektes die Grundlagen der Methode darstellen und verständlich machen wollte. Leitgedanke dabei war, dass es für die TeilnehmerInnen einfacher sei, nachzuvollziehen, warum dieser oder jener Schritt vollzogen wird. Ausgehend von den Rückmeldungen (und Feedback mit zeitlichem Abstand), ist meine Einschätzung, dass dies zu einer Überforderung zumindest eines wesentlichen Teiles der Gruppe führte.

Wie in der Dokumentation weiter oben schon beschrieben, hatte ich an der Wandzeitung einige Stichworte angeschrieben, die mir im Laufe der Präsentation als Bezugspunkt dienten. Zu einem der Stichworte ('Das Schülern') hatte ich einen kurzen Text als Hand-out kopiert. Zu den anderen Stichworten sprach ich in Form eines freien Vortrages. Dabei versuchte ich zwar, die TeilnehmerInnen zu Kommentaren und Fragen anzuregen. Das war jedoch anfangs nicht sehr erfolgreich. Entsprechend stellen ja auch die ProtokollantInnen für den ersten Block fest:

“Wenn eine kleine Diskussionsrunde stattfand, waren überwiegend fünf SchülerInnen beteiligt. Die anderen haben zugehört und stimmten meist den anderen bei. Doch überwiegend hat Robert gesprochen. Schwierigkeiten während des Arbeitsablaufes gab es so nicht, allerdings entstand keine große Kommunikation zwischen uns und dem Robert, da wir sehr zurückhaltend waren. Erst als wir an das Thema „Persönlichkeit und Identität“ kamen, öffneten sich die MitschülerInnen.“

Im Nachhinein denke ich, dass die Form des freien Vortrages hier ein Hindernis sein könnte, da es von den TeilnehmerInnen zuerst einmal ein aufmerksames Zuhören verlangt, um die präsentierte Information aufzunehmen, darüber nachzudenken und eventuelle Unklarheiten, Ergänzungen, Widersprüche anzusprechen. Hier wäre es möglicherweise hilfreich, stattdessen auf eine kurze schriftliche Darstellung der Methode zurückzugreifen und diese als Grundlage einer gemeinsamen Diskussion zu benutzen. Ein Vorteil läge darin, dass die im mündlichen Vortrag verwendeten Begriffe (und dargestellten Zusammenhänge) nicht 'unterwegs verloren gehen'.<sup>27</sup>

---

dem hier dokumentierten Projekt ist, daß eine solche Herangehensweise für den schulischen Rahmen dann besser geeignet ist, wenn eine gesamte Klasse an einem Projekt teilnimmt.

27 Wobei es je nach Gruppengröße auch hier schon möglich/sinnvoll sein kann, in Kleingruppen zu arbeiten (z. B. Lesen – Diskutieren – Fragen notieren), und anschließend in der Großgruppe zusammenzutragen.



Die zwei Seiten aus Frigga Haug's Leitfaden zur Methode der Erinnerungsarbeit, die ich am zweiten Projekttag austeilte, könnten ein Element einer solchen Darstellung sein. Auch Ulrike Behrens' "Erläuterungen der Methode Erinnerungsarbeit" könnte im speziellen Fall der Anwendung der Methode im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung ein passendes Arbeitsmaterial zum Einstieg sein. Sie verzichtet in ihrer als Vortrag konzipierten Einführung der Methode auf die Erklärung der methodologischen Grundlagen (2002, S. 82 - 87).

In meinem Vortrag hingegen nahmen die aus Frigga Haug's Leitfaden entlehnten Grundannahmen etlichen Raum ein. Ein Resultat meiner Darstellung dieser Grundannahmen war die gleich am ersten Tag im ersten Block aufkommende Diskussion zum Thema Identität/Persönlichkeit. Im vorigen Abschnitt habe ich die Vermutung geäußert, dass diese Diskussion schon ein Potential hatte, Sinnfragen aufkommen zu lassen.

Dass die Diskussion überhaupt entstand, lag daran, dass ich die unterschiedliche Interpretation des Identitäts-Begriffes aufgriff und daran ansetzend die Gruppe in die entsprechende Diskussion verwickelte. Ich hielt (und halte) diese Diskussion für wichtig, ganz besonders in der Arbeit mit angehenden ErzieherInnen. Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob der Zeitpunkt dafür richtig gewählt war. Im Ablauf des Projektes stellte sie eine (zu frühe?) Schleife dar, die so nicht geplant war.

Eine weiterreichende Überlegung, die sich für mich aus dieser Beobachtung ergibt, betrifft die Frage, bis in welches Detail eine Übereinstimmung zwischen TeilnehmerInnen an Erinnerungsarbeit bestehen muss hinsichtlich ihrer Überzeugungen die vier Grundannahmen betreffend: *Konstruiertheit von Persönlichkeit; Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen; Konstruktion von Bedeutung; Politik mit/durch Sprache.*

Wenn z. B. Persönlichkeit lediglich als entweder anlage- oder umweltbedingt gesehen wird, dann gibt es ja keine Möglichkeit für den/die Einzelnen, ihre jeweilige Persönlichkeit aktiv zu beeinflussen. Daher macht es auch keinen Sinn, anhand von Erinnerungsgeschichten nach den Konstruktionen der AutorInnen zu suchen, um diese als derartige aktive Eingriffe in Persönlichkeitsbildung zu erkennen. Wenn die Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen als nicht vorhanden angesehen wird, dann macht es auch keinen Sinn in Erinnerungsgeschichten nach Spuren dieses Prozesses zu suchen. Wenn Bedeutung als naturgegeben vorausgesetzt wird, dann macht es keinen Sinn nach den Wegen zu suchen, wie sie von Menschen aktiv konstruiert wird. Wenn Sprache nicht als Mittel der Politik gesehen wird, dann erübrigt sich die Analyse von Texten sowohl hinsichtlich deren Einfluss und Wirkung, als auch deren Aufbau und Verwendung durch AutorInnen. In anderen Worten: Erinnerungsarbeit ergibt keinen Sinn für Menschen, die diese Grundannahmen nicht teilen.

Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, die Methode mit ihren Grundlagen vor der Anwendung zu diskutieren, damit nicht während der Anwendung Grundsatzdiskussionen geführt werden müssen. Dies war auch meine Herangehensweise im hier dokumentierten Projekt.

Allerdings bin ich mir im Nachhinein nicht sicher, ob es nicht auch möglich wäre, auf die Grundlagen nur zu verweisen<sup>28</sup> – und dann eben im Laufe des Projektes Grundsatzdiskussionen als Schleife durchzuführen, wenn sie aufkommen. Das könnte natürlich im Rahmen eines zeitlich so eng gesteckten Projektrahmens dazu führen, dass die Themenbearbeitung zu kurz kommt; oder auch dazu, dass sich innerhalb einer Großgruppe unterschiedliche Diskussionsstränge entwickeln. Dann wäre jeweils im konkreten Fall zu entscheiden, wie eine Gruppe damit umgeht (siehe oben, z. B. Trennung von Aktivitäten).

Das Problem möglicher Diskrepanzen hinsichtlich der Grundlagen der Erinnerungsarbeit stellt sich in anderen Projektzusammenhängen anders dar. Das betrifft zum einen die Gruppenzusammensetzung, die zumeist homogener und selbst gewählt ist. Es betrifft sodann auch den Zeitrahmen. In Gruppen ohne institutionelle Bindung ist dieser meist weitgehend offen, daher bietet sich hier die Möglichkeit, sollte doch eine Grundsatzdiskussion notwendig werden, dieselbe zu führen, solange es nötig erscheint. Aber auch in Gruppen in universitärem Kontext besteht zumeist ein anderes Zeitregime, insbesondere wenn Erinnerungsarbeit über ein, zwei oder mehr Semester hinweg in (z. B.) wöchentlichen Treffen durchgeführt wird. Die zeitliche Entzerrung ermöglicht auch hier das Einfügen von Extra-Terminen, sofern sie notwendig erscheinen. All das ist während eines Blockseminars offensichtlich nicht möglich.

## Textanalyse als zentrales Element

Das Schreiben und Analysieren der Szenen ist ein zentrales Element von Erinnerungsarbeit. Meine Annahme bei der Planung des Projektes war, dass es hilfreich sei, die Textanalyse vor der Kleingruppenarbeit schon zweimal gemeinsam im Plenum durchgeführt zu haben, so dass die Teilnehmerinnen sich mit dieser Aufgabe sicher fühlen würden.

Als ersten gemeinsam zu bearbeitenden Text hatte ich den “Inspektorbesuch” ausgesucht. Diesen Text hatte ich schon mehrfach mit positiven Erfahrungen in Vorträgen zur Erinnerungsarbeit als Beispiel für die Textanalyse benutzt. Daher hielt ich ihn für geeignet, hier auch als Übung dienen zu können.

Im Nachhinein denke ich, dass dieses Vorgehen für die meisten Teilnehmerinnen mehr Verwirrung als Klarheit brachte. Zwar war es möglich, die einzelnen Schritte der Textanalyse bis zum Punkt der Rekonstruktion der Handelnden durchzuführen. Allerdings war der fehlende Bezug des Textes zum Thema ‘Geld macht Beziehungen ...’ ein großes Hindernis, den Sinn der Übung nachzuvollziehen. Ein Problemtransfer zum Ende der Textanalyse konnte ja gar nicht geleistet werden, weil den Teilnehmerinnen der Zusammenhang, aus dem heraus der Text stammte, unbekannt war. Seine Dekonstruktion war daher so etwas wie eine “Trockenübung”. Weiter oben habe ich schon die Vermutung geäußert, dass das Aufkommen der Sinnfragen für einige Teilnehmerinnen auch dadurch ausgelöst worden sein kann. Der Charakter einer vom eigentlichen Projekt-Thema isolierten Übung trug dazu sicherlich

---

28 Oder wie Ulrike Behrens, ganz darauf zu verzichten?

entscheidend bei. Das Einfügen einer solchen Übung stellte einen Umweg dar, der das Vorgehen im Projekt im gegebenen Fall komplizierter machte, als es notwendig war. Es hätte wahrscheinlich ausgereicht, die Textanalyse zum ersten Mal gemeinsam am dritten Tag anhand eines der selbst verfassten Texte durchzuführen.

Die Textanalyse in Erinnerungsarbeit umfasst wie schon dargestellt eine Kette von Schritten, die nacheinander vollzogen werden. Aufgrund der Präsentationen der Kleingruppen, die jeweils einen Text analysiert hatten, war mein Eindruck, dass diese Schritte von den meisten daran Beteiligten soweit angewandt werden konnten, dass sie zu einem Resultat kamen, das sie auch im Plenum präsentieren konnten. Dies ist in der Beurteilung des Projektes ein positives Resultat. Es belegt m. E. auch den Mut zum Experimentieren mit der Methode. Die konkreten Ergebnisse der Textbearbeitung sind dabei zwar nicht unwichtig, aber genauso wenig wie man erwartet, dass einE BeginnerIn, der/die gerade das Schwimmen erlernt, gleich in einer Lagenstaffel mitschwimmt, darf man auch hier die Messlatte nicht zu hoch anlegen.

Ich habe schon in der Dokumentation der Kleingruppenergebnisse darauf hingewiesen, dass die Präsentationen in der Großgruppe kritisch hinterfragt wurden. Nicht alle Teilnehmerinnen fanden die von den Kleingruppen vorgetragenen Ergebnisse schlüssig. Dazu noch folgende Anmerkungen:

Zum Ersten ist es so, dass Kleingruppenresultate in jedem Erinnerungsarbeits-Projekt von der Großgruppe in Frage gestellt werden. Das ist ein wichtiges Mittel, um in der Beschäftigung mit dem Thema größere Klarheit herzustellen.<sup>29</sup> Im Rahmen unseres Projektes erzeugte das kritische Hinterfragen jedoch auch Unmut bei einzelnen Teilnehmerinnen. Ich komme gleich nochmals auf den Umgang mit Kritik in der Gruppe zurück.

Zum Zweiten ist das kritische Infragestellen umso wahrscheinlicher, je ungeübter eine Gruppe ist. Unabhängig vom vorliegenden Fall gilt allgemein, dass die Textanalyse natürlich auch erst 'erlernt' werden muss. Das fällt denjenigen leichter, die schon in anderer Form mit Texten interpretativ und analytisch gearbeitet haben. Im Hinblick auf den Transfer von Erinnerungsarbeit in schulischen Kontext stellt daher die Souveränität (Sicherheit) im Umgang mit Texten ein grundlegendes Problem dar.

Das heißt aber auch: Um Erinnerungsarbeit für die Beteiligten zufriedenstellend ("erfolgreich") durchzuführen, braucht es zumindest einige, die den Prozess tragen können, die also mit analytischer Herangehensweise an Textbearbeitung vertraut sind. Andererseits ist Erinnerungsarbeit ebenfalls ein 'learning by doing', d. h. Sprachschulung ist ständiger Bestandteil davon. Logischerweise entsteht auch in der analytischen Arbeit mit Texten durch mehrfache Wiederholung und praktisches Anwenden eine größere Sicherheit. Man wird aufmerksamer hinsichtlich bestimmter sprachlicher Mittel, kann leichter Widersprüche und Leerstellen in Texten erkennen, und es wird einfacher, Bezüge zwischen Textelementen und

---

29 Klarheit heißt nicht notwendigerweise immer: fertige Antworten liefern zu können. Klarheit kann auch darin bestehen, daß Widersprüche erkannt werden, oder daß man auf fehlende Erklärungen aufmerksam wird. Daraus entsteht jedoch Klarheit insofern, als dann die richtigen Fragen gestellt werden können. Gerade dies kann ein wichtiges Ergebnis von Erinnerungsarbeit sein.

Konstruktionsmechanismen herzustellen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Großgruppe im vorliegenden Fall die Kleingruppenergebnisse hinterfragte.

Zum Dritten beruhen die von einer Kleingruppe vorgetragene Ergebnisse immer auf Deutungen. Textanalyse ist ja nicht die Erstellung einer mathematischen Gleichung, die immer genau das gleiche Resultat bringt, wenn nur die Variablen auf einer Seite immer gleich sind. Das wäre auch überhaupt nicht möglich, denn das Arbeitsmaterial ist Sprache, und diese ist durchzogen von Bedeutungen, die immer schon selber ein Ergebnis von Konstruktionsprozessen sind. Dementsprechend ist das Hinterfragen ein produktives Mittel die Unschärfen, die sich in jeder Deutung finden lassen, auch tatsächlich mit in den Blick zu bekommen.

Eine Frage, die für mich im Laufe der Reflektion zu diesem Projekt aufkam, betrifft die tabellarische Form der Dekonstruktion des Textes. Ich frage mich, ob diese Darstellungsform einem falschen Eindruck Vorschub leistet, dass es sich bei der Textanalyse um eine "exakte Wissenschaft" handelt, bei der (wie im Vergleich zur mathematischen Gleichung angedeutet) immer ein "richtiges Ergebnis" herauskommen kann; also eine klare "wenn – dann" Relation bestünde. Die Gruppen, die Erinnerungsarbeit im englisch-sprachigen Raum durchführen, benutzen diese tabellarische Auflistung normalerweise nicht. Sie isolieren wohl Textelemente, dokumentieren dabei jedoch nicht so systematisch Satz für Satz in grammatischen Bausteinen. Möglicherweise hilft eine derartige Herangehensweise, den Charakter der Deutung und Interpretation der Textanalyse stärker ins Bewusstsein zu bringen.

Bezüglich der Darstellung der Arbeitsaufgabe für die Kleingruppen denke ich, dass hier noch Raum für Verbesserungen besteht. Der von mir zur Verfügung gestellte Leitfaden zur Textanalyse beinhaltet zwar die einzelnen Schritte. Es dürfte jedoch hilfreich sein, wenn die Aufgabe zur Dokumentation von Alltagsverstand, Alltagstheorie, Re-Konstruktion der Handelnden und Verbindung zum Thema so gestellt ist, dass die Kleingruppe dazu ganze Sätze formuliert. Dadurch müsste die Kleingruppe eine größere Genauigkeit in ihrer Aussage herstellen, was notwendigerweise eine größere Genauigkeit in der vorgeschalteten Diskussion voraussetzt.

## Gruppendynamik

Es ist ein Merkmal der meisten Studien zur Erinnerungsarbeit, dass sie kaum Informationen über die Dynamik innerhalb der jeweiligen Gruppe enthalten. Vor diesem Hintergrund habe ich in meiner Reflektion auch ein Augenmerk auf diesen Aspekt gelegt. In der Dokumentation des Projektablaufes habe ich dazu schon einige Bemerkungen eingefügt.

Als Vorinformation zu der Gruppe der Teilnehmerinnen hatte ich lediglich erfahren, dass sie aus 26 Auszubildenden bestand, die bis auf wenige Ausnahmen alle um ca. 20 Jahre alt waren. Zwei der Teilnehmerinnen waren zum Sommer neu in die Gruppe gekommen. Das Schuljahr hatte zum Zeitpunkt des Projektes gerade erst begonnen. Die Klassenlehrerin stellte die

Gruppe in den telefonischen Vorgesprächen in freundlichen Tönen vor. Es war offensichtlich, dass sie gerne in der Klasse unterrichtete.

Ich habe oben schon dargestellt, dass ich die Sitzordnung im Klassenraum am Tag vor Projektbeginn auflöste, indem ich mit Hilfe der Klassenlehrerin alle Tische ans hintere Raumende brachte, und die Stühle ohne bestimmte Ordnung im Raum ließ. Die zugrunde liegende Überlegung sei hier nochmals wiederholt: In dieser Weise hoffte ich für die Teilnehmerinnen mit dem Ankommen im Klassenraum eine unfamiliäre Situation zu schaffen. Ich ging davon aus, dass sie eine Ordnung erst (neu) herstellen mussten und sich nicht in gewohnten (Un-)Sicherheiten einrichten konnten. Dies erschien mir ein wünschenswertes Einsteigen in die Projektwoche, die einen Bruch mit dem normalen schulischen Alltag darstellte.

Die so hergestellte unklare Situation wurde von den Teilnehmerinnen am ersten Tag schon vor Beginn des ersten Blocks strukturiert, indem sie sich in Kreisform im Raum setzten. So ergab sich für jede Teilnehmerin eine vom schulischen Alltag abweichende Perspektive, sowie auch zum Teil ungewohnte Sitznachbarinnen. Für den ersten Tag hatte dies m. E. einen positiven Effekt.

Am zweiten Tag hatten sich dann offensichtlich die gewohnten Sitznachbarinnen und kleinen Grüppchen, die auch im normalen Schulalltag zusammen sind, wieder (in der neuen Ordnung) gefunden. Es wurde im weiteren Projektverlauf auch deutlich, dass es innerhalb der Gruppe eine kleine Anzahl von Teilnehmerinnen gab, die durch ihr Auftreten und ihr Verhalten starken Einfluss auf das Geschehen im Raum ausübten, während die Mehrzahl der Teilnehmerinnen dies gleichzeitig auch zuließ. Als wichtigste Form einer solchen Einflussnahme sticht sicherlich das Führen von Nebengesprächen hervor. Das zwingt andere Teilnehmerinnen dazu, Beiträge zu wiederholen, und lenkt von deren Beiträgen ab. Es gibt jedoch auch noch andere Formen, die im Laufe der Woche zu beobachten waren. Dazu zählen z. B. das Dehnen von Pausen um eine oder zwei Minuten, was dazu führt, dass das eigene Eintreten in den Raum stets einem Auftritt vor versammeltem Publikum gleicht (und auch so aufgeführt wird); oder das Kommunizieren über Gesten während andere zum Thema reden. Dies sind Formen der Raumeroberung, die subtil aber erfolgreich sind.

Die Rückmeldungen zur Arbeitsform der stummen Diskussion sind in dieser Hinsicht aufschlussreich. Sie bestätigen, dass zumindest ein Teil der Gruppe die Möglichkeiten, sich in Diskussionen einzubringen, als beschränkt erlebt. Angesichts des Zeitpunktes der stummen Diskussion ganz zu Beginn des Projektes ist eine solche Rückmeldung als die allgemeine Gruppensituation betreffend zu interpretieren.

Ich denke nicht, dass die Gruppe in dieser Hinsicht irgendwie außergewöhnlich war. Die beschriebenen Verhaltensweisen finden sich wohl in vielen Schulklassen. Auch ist es ganz und gar üblich, dass in einer Gruppe von 26 heterogen zusammengesetzten Menschen einige gibt, die im Hinblick auf die Gruppenaktivitäten und -atmosphäre dominanter sind als andere. Wichtig im Kontext des Transfers von Erinnerungsarbeit in schulische Zusammenhänge ist jedoch, die Wirkung einer solchen Struktur auf die gemeinsame Arbeit einzuschätzen.

Wenn Erinnerungsarbeit mit einem Klassenverband durchgeführt wird, dann ist es unvermeidlich, dass bestehende Gruppenstrukturen (Konflikte, Status, Dominanz) Einfluss auf die gemeinsame Arbeit nehmen. Das Einbringen persönlicher Anteile ist essentiell für Erinnerungsarbeit. Am deutlichsten wird dies im Schreiben der Erinnerungsszenen, die sich ja stets auf eigene Erlebnisse beziehen (wenngleich vermittelt durch die Distanzierungsstrategie des Schreibens in dritter Person Singular). Im gegebenen Fall schrieben lediglich ein Drittel aller Teilnehmerinnen eine solche Szene. Es ist möglich, dass dies auch durch die in der Gruppe vorhandenen Strukturen mit bedingt war.<sup>30</sup>

Da es bei Erinnerungsarbeit darum geht, zu einem Thema möglichst stimmige Thesen zu erarbeiten, ist es wünschenswert, das entsprechende Thema durch verschiedene Blickwinkel zu betrachten. Im Rahmen einer Gruppenarbeit bedeutet dies auch, dass möglichst alle Gedanken, Meinungen, Einschätzungen, Kritiken, Hypothesen der TeilnehmerInnen in die Diskussion gebracht werden. Das ist in einer Kleingruppe noch relativ einfach möglich, und zwar zuerst schon aufgrund der geringeren Anzahl der TeilnehmerInnen, jedoch auch aufgrund der bei der Bildung der Kleingruppen normalerweise stattfindenden Homogenisierung der Gruppenzusammensetzung. Hier finden sich nämlich üblicherweise jene TeilnehmerInnen zusammen, die von sich gegenseitig wissen, dass sie gut zusammen arbeiten können, und die untereinander nicht in konflikthafter Strukturen verbunden sind. Die Rückmeldungen hinsichtlich der Kleingruppenarbeiten, sowohl mündlich während der Projektwoche, als auch am letzten Tag scheinen dies auch für das hier dokumentierte Projekt zu bestätigen.

Es ist jedoch auch zu bedenken, dass sich nicht nur die Gruppenstrukturen auf das Projekt auswirken, sondern umgekehrt das Projekt auch Einfluss auf die Gruppenstrukturen hat. Insofern ist die Beobachtung der Klassenlehrerin im Reflektionsgespräch sechs Wochen nach Projektende interessant. Ihr Eindruck war, dass die Kontakte in der Gruppe untereinander nach dem Projekt entspannter waren und neue Schülerinnen integrierter. Sie vermutete, dass dies durch die intensive Zeit während der Projektwoche bedingt sein könnte, während der die Schülerinnen viel zusammengearbeitet haben.

Dazu ist anzumerken, dass eine solche Intensität natürlich nicht ein ausschließliches Merkmal von Erinnerungsarbeit ist. Sie kann genauso gut durch andere Arbeitsformen und Methoden entstehen. Spezifisch für Erinnerungsarbeit ist allerdings das schon benannte Einbringen eigener Anteile, Erfahrungen, Geschichten in die thematische Beschäftigung. Unbeschadet der Rückmeldungen hinsichtlich einer Theorielastigkeit und Komplexität während des Projektes wurden doch stets auch Rückbezüge zu eigenen Erlebnissen der Teilnehmerinnen hergestellt. Dazu kam im vorliegenden Fall, dass die internen Strukturen der Gruppe während der Projektwoche unter Umständen viel deutlicher ausagiert werden konnten, als dies im normalen Unterrichtsablauf sonst der Fall sein mag. Ich formuliere dies hier mit einer gewissen Vorsicht, da mir zu einem Vergleich mit stundenplanmäßiger Routine außer der Reflektion mit der Klassenlehrerin keine entsprechenden Rückmeldungen vorliegen.

---

30 Neben der eher pragmatischen Priorität, die einige u. U. auf die oben schon erwähnten Praktikumsberichten gelegt haben mögen, sowie der fehlenden Sinn-Perspektive. Die verschiedenen Begründungen schließen sich jedoch nicht aus.

Ein wichtiges Element in dieser Hinsicht dürfte auch die explizite Thematisierung der gruppeninternen Dynamik am letzten Projekttag gewesen sein. Das Ansprechen von Konfliktlinien, die im Alltag normalerweise nicht ausdrücklich benannt werden, führt in jedem Fall zu einer größeren Bewusstheit. Ob dies im vorliegenden Fall den von der Klassenlehrerin beobachteten Effekt der Entspannung innerhalb der Gruppe hatte, lässt sich natürlich nicht in einem 1:1-Verhältnis belegen. Die Annahme, dass zumindest ein dahingehender Einfluss entstand, erscheint jedoch sehr wahrscheinlich.

Ich halte die Beachtung und Beobachtung von gruppeninterner Dynamik für die Durchführung von Erinnerungsarbeit für ein wichtiges Element. Es war von Anfang in der Planung mit bedacht und findet sich schon in der ursprünglichen Projektskizze integriert als separater Block 'Methodenkritik und Bewusstmachen von Gruppendynamik' am letzten Tag. Eine Teilnehmerin äußert in ihrem schriftlichen Feedback die Vermutung: "Ich habe den Verdacht geäußert, dass es dir bei deinem Pilotprojekt nicht um das Thema an sich geht, dieses lediglich Mittel zum Zweck ist, sondern du dich eher für die Beziehungen in einer Gruppe unter schwierigen, ungewohnten Verhältnissen oder dergleichen interessierst." Was sie sicherlich richtig beobachtet hat ist, dass ich während der Projektwoche an den Beziehungen innerhalb der Gruppe interessiert war. Dies ist eine logische Folge der Frage nach den gegenseitigen Einflüssen von Gruppendynamik und Erinnerungsarbeit. Allerdings stellt diese Frage nur einen Aspekt dar in der Gesamtsicht auf das Projekt.

Die von der Teilnehmerin geäußerte Vermutung lässt mich allerdings auch andererseits fragen, wie sehr denn gruppeninterne Dynamik im normalen Schulbetrieb beachtet und beobachtet wird, bzw. auch wie damit genau umgegangen wird. Ausgehend von meinen Erfahrungen mit LehrerInnen (in Deutschland und Irland) denke ich, dass dieser Bereich ein Problem darstellt, und zwar umso mehr, je mehr Unterricht als Fachunterricht in zerrissenen Intervallen stattfindet. Aus der Sicht von LehrerInnen besteht hier wenig Gelegenheit, sich intensiv mit gruppeninterner Dynamik einer bestimmten Klasse zu befassen. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, wenn aus dem Blickwinkel einer Teilnehmerin mein Fokus auf gruppeninterne Dynamik als auffällig erscheint, und ihr auch längerfristig im Gedächtnis bleibt.

Besonders im Rahmen eines Projektes mit angehenden Erzieherinnen macht es Sinn, sich über die gruppeninternen Prozesse während des Projektes und die diesen zu Grunde liegenden Strukturen Bewusstsein zu verschaffen. Schließlich wird die überwiegende Anzahl der Teilnehmerinnen in ihrem beruflichen Schaffen ständig mit Gruppen von Menschen arbeiten. Die internen Beziehungen in jenen Gruppen, deren Dynamik und deren Hintergründe zu verstehen, gehört zur Basiskompetenz von Erzieherinnen. Es liegt auf der Hand, dass die Reflektion über die internen Beziehungen innerhalb einer Lerngruppe, Schulklasse, oder Projektgruppe dafür ein Modell liefert, und daher Teil der Arbeit in den jeweiligen Gruppen sein sollte. Dies stellt eine *generelle* Anforderung dar, die von der speziellen Frage nach der Dynamik in Gruppen, die Erinnerungsarbeit anwenden unabhängig ist, auf diese aber auch zutrifft.

Als Erkenntnis aus diesen Beobachtungen und Überlegungen bleibt mir, festzuhalten, dass der Komplex Gruppendynamik für die Erwägungen des Transfers von Erinnerungsarbeit in schulischen Kontext einen ganz wesentlichen Faktor darstellt.

Zum einen kann die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe (d. i. hier: die Großgruppe) durch gruppeninterne Spannungen, die schon vor Beginn eines Erinnerungsarbeits-Projektes bestehen, deutlich behindert werden. Zum anderen kann die Intensität eines Erinnerungsarbeits-Projektes auf gruppeninterne Dynamik positive Auswirkungen haben. Dies sollte aber stets als notwendig zu beachtender wichtiger Nebeneffekt behandelt werden. Die erste Orientierung sollte jedoch dem jeweiligen Thema gelten, mit dem sich die Gruppe befaßt. Sofern eine Gruppe (hier: Klasse) an einer bewußten Beeinflussung ihrer inneren Struktur arbeiten möchte, sind anstatt Erinnerungsarbeit sicher andere Methoden der Gruppenbildung, und Gruppenentwicklung besser geeignet.

Unabhängig davon besteht jedoch gerade im schulischen Kontext aufgrund der gegebenen heterogenen Gruppenzusammensetzung eine Notwendigkeit, die während eines Erinnerungsarbeits-Projektes ablaufenden Gruppenprozesse möglichst genau zu beobachten und für alle Beteiligten transparent zu halten.

## Überforderung – Unterforderung

In den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen wird langes Zuhören und langes Konzentrieren des öfteren als anstrengend erwähnt. Die Arbeitsphasen während der Projektwoche waren tatsächlich länger als dies normalerweise bei stundenplanmäßigem Unterricht der Fall ist. Allerdings hatten wir nach dem Hinweis der Teilnehmerinnen auf das Bedürfnis nach kleinen Pausen (z. B. Raucherinnen) solche in den Ablauf eingefügt.

Meine Verständnis der Rückmeldung(en) hinsichtlich zu langer Perioden des Zuhörens und Konzentrierens ist, dass sich dies wesentlich auf jene Passagen während des Projektes bezog, während denen theoretische Aspekte besprochen wurden, sowie auf die beiden Perioden, in denen wir die Dekonstruktion der Texte im Plenum (“Inspektorbesuch” und “Lena überfordert die Erzieherin”) vornahmen.

Hinsichtlich der Textbearbeitung sehe ich keinen Weg, dieselbe zu verkürzen. Deren Dauer ist einfach durch das Material und die Methode vorgegeben. Es lassen sich allerdings kürzere Unterbrechungen einfügen, und das sollte auch bei neuen Projektplanungen mit im Voraus bedacht werden. Hierzu ist ebenfalls die Erörterung zu den Sinnfragen, die weiter oben stattfand, in Betracht zu ziehen. Der Eindruck, dass etwas zu lange dauert, ist doch stark abhängig von der eigenen Involviertheit in das, was da gerade passiert. Dementsprechend ist es auch wahrscheinlicher, dass die gemeinsame Textanalyse dann nicht als zu lang empfunden wird, wenn darin Sinn gesehen wird.

Ähnliches gilt auch für die Darstellung und Diskussion theoretischer Zusammenhänge. Auch hier kann man sich länger konzentrieren, kann länger zuhören (und im Zweifelsfall aktiv teilnehmen, sich äußern, Fragen stellen, etc.), wenn darin Sinn gesehen wird.

Unbeschadet dessen ist es für mich nach den Erfahrungen aus dem Projekt auf jeden Fall wert, über die konkrete Herangehensweise in Bezug auf Theorie, deren Darstellung und deren



Infragestellen in einem Blockseminar im schulischen Kontext, nachzudenken. Da Erinnerungsarbeit einen theoretischen Bezugsrahmen braucht, kommt man um das Einführen und die Beschäftigung mit Theorie ja nicht völlig herum.<sup>31</sup> In einem Projekt, in dem eine vorgeschaltete Diskussion zur gemeinsamen Orientierung möglich ist, ist es einfacher, sich auch auf einen theoretischen Bezugspunkt zu einigen. Das schließt zwar nicht aus, dass sich auch hier einzelne TeilnehmerInnen in einer konkreten Situation (Diskussion) aufgrund eines empfundenen Zuviel an Theorie überfordert fühlen, macht es jedoch weniger wahrscheinlich.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang auch zu bedenken, dass das Thema selber einen komplexen Zusammenhang betraf. Wenn die Frage, wie sich die Verbindung von Geld und Beziehungen im ErzieherInnen-Beruf wiederfindet, nicht nur mit alltäglichen Verkürzungen beantwortet werden soll, dann erfordert dies eine Beschäftigung mit theoretischen Aspekten, die darüber hinaus weisen können. Dieser Hinweis soll hier genügen, denn auf die thematischen Elemente des Projektes gehe ich weiter unten noch gesondert ein.

Ein interessanter Kontrast ergibt sich durch den Begriff der Unterforderung, der ebenfalls in einem später gesandten Feedback auftaucht. Er bezieht sich auf die Dekonstruktion der Szenen in grammatische Bausteine, die von der Teilnehmerin als Unterforderung erlebt wird. Das ist leicht nachzuvollziehen. In Bezug auf das Auflisten der Subjekte und ihrer Tätigkeiten spricht Frigga Haug in ihrem Leitfaden von einem "einfachen Sammlungsakt, der nicht mehr Qualifikation braucht als eine etwa vierjährige Schulausbildung". Auch das Erleben dieser Aufgabe als Unterforderung hat m. E. damit zu tun, dass ihr Sinn nicht nachvollziehbar ist. Darauf weist auch die Teilnehmerin in ihrem Feedback hin, wenn sie schreibt: "Ich habe nicht verstanden, warum wir den Text wie im Deutschunterricht in der Grundschule auseinander nehmen. Ich fühlte mich unterfordert und fing an zu träumen (nicht von dem Thema)."

Dementsprechend ließe sich hieraus ableiten, dass eine bessere Sinnvermittlung der Textanalyse notwendig ist. Es wäre jedoch auch interessant herauszufinden, ob das Feedback der Teilnehmerin anders ausgefallen wäre, wenn sie in einer der Kleingruppen mitgearbeitet hätte, die eine Szene selbständig bearbeiteten. Dies war nicht der Fall. Sie arbeitete stattdessen in der Kleingruppe zum Tarifvertrag.

## Rollen im Projekt – "Schülern" und "Lehrern"

Die Bezeichnung *Kollektive Erinnerungsarbeit*, wie er von der Gruppe Frauenformen in der Entwicklung der Methode benutzt wurde, beinhaltet schon den Anspruch an die Teilnehmerinnen in einem Kollektiv zu arbeiten. Ich habe ganz zu Beginn dieses Berichtes schon kurz darauf hingewiesen, dass der Begriff des Kollektivs eine Schwierigkeit darstellt. Da ist zum einen die Frage der Definition dessen, was denn ein Kollektiv ausmacht (z. B. im

---

31 Man kann sich natürlich auch gegenseitig Geschichten aus dem eigenen Erleben erzählen, schreiben und vorlesen, ohne theoretischen Bezugsrahmen. Erinnerungsarbeit ist das allerdings nicht. Es verbleibt auf der Ebene von Anekdoten, auf der letztlich nichts anderes passiert als eine stets aufs Neue wiederholte Bestätigung der Alltagsbotschaften und Alltagstheorien.

Gegensatz zu einer Gruppe, oder einer Klasse, oder einer willkürlichen Ansammlung von Menschen). Darüber hinaus entsteht dann die Notwendigkeit der Vereinbarkeit der gefundenen Definition von Kollektiv mit den jeweils gegebenen Bedingungen in einem Projekt, insbesondere dessen Zustandekommen, des Eintrittsmodus der TeilnehmerInnen, sowie der Gruppenzusammensetzung.

Die Idee der kollektiven Arbeit war (und ist) ein Gegenmodell zu hierarchisch durchgeführten wissenschaftlichen Experimenten. Im Kollektiv sind die TeilnehmerInnen alle gleichberechtigt. Es gibt keine formalen Hierarchien. Im wissenschaftlichen Betrieb bedeutet das auch, dass eine Wissenschaftlerin, die ein bestimmtes Thema mit einer Gruppe mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit untersuchen möchte, sich selber als Teil der Gruppe integriert. Die Trennung in Untersucher und Untersuchte wird aufgehoben. Konkret heißt das z. B., dass die Gruppe gemeinsam entscheidet, welche Themen als Schreibthemen gewählt werden, welche Texte bearbeitet werden, welche Fragen im Projektverlauf weiterverfolgt werden, aber auch, dass die Wissenschaftlerin selber Texte zu den gewählten Schreibthemen verfasst, die dann genauso wie die der anderen TeilnehmerInnen bearbeitet werden können.

Der Anspruch auf Kollektivität steht nicht im Widerspruch zu unterschiedlich gewichteten Beiträgen von TeilnehmerInnen während konkreter Arbeitsphasen, denn es haben ja nie alle zu allen Themen, Fragen, Thesen, Interpretationen gleich viel zu sagen. Entscheidend ist letztlich, dass alle ihr jeweiliges Wissen, Zweifeln, ihre Fragen und Vorschläge in die Gruppenprozesse einbringen und für alle nutzbar machen. Kollektivität ist in diesem Sinne nicht etwas Statisches, das per Beschluss herbeigeführt werden könnte, sondern im Gegenteil ein ständig ablaufender Prozess innerhalb einer Gruppe, der im Einzelfall besser oder schlechter gelingen kann.

Für diesen Prozess, d. h. für Kollektivität ist jedoch auf jeden Fall hilfreich, wenn alle TeilnehmerInnen bewusst danach streben. Hier liegt auch ein entscheidender Unterschied insbesondere zwischen Erinnerungsarbeits-Projekten, bei denen sich eine Gruppe frei zur Bearbeitung eines Themas – unter der Annahme, ein Kollektiv bilden zu wollen – zusammenfindet, und Erinnerungsarbeits-Projekten in schulischem Rahmen, an denen ein ganzer Klassenverband teilnimmt. Der Eintrittsmodus der TeilnehmerInnen im hier dokumentierten Projekt war ja auch einer, der letztlich auf einer Verpflichtung zur Teilnahme am jeweiligen schulischen Programm basierte. Schon die Zugehörigkeit zu der jeweiligen Klasse ist nicht selbst gewählt, sondern durch die Schule vorstrukturiert. Auf die Dynamik innerhalb der Gruppe während unseres Projektes bin ich weiter oben schon eingegangen. Ein Aspekt, der dort jedoch noch außen vor blieb, betrifft meine Rolle im Projekt.

Als vorweggenommenes Resümee denke ich, dass diese Rolle in eventuellen weiteren Projekten klarer gefasst werden muss, und zwar im Voraus und idealerweise gemeinsam mit den TeilnehmerInnen. Auch dieser Schluss verweist wiederum auf den Vorteil einer besseren Vorbereitung. Dies ist offensichtlich ein wiederkehrendes Element in der Auswertung.

Mein Herangehen an die Rolle im Projekt war so, dass ich zwar die Verantwortung für die Planung hatte, die konkreten Schritte im Projekt jedoch auch so offen gestalten wollte, dass jederzeit Kritik möglich sei, und diese dann entsprechend in weiterführende Absprachen hinsichtlich des Vorgehens möglich sein sollte. Mein Anspruch an die TeilnehmerInnen war,

mit ihnen gemeinsam zu arbeiten. In meiner einführenden Vorstellung fasste ich dies im Begriff "KollegInnen" zusammen. Aufgrund meines Status als von außen kommend, also nicht in die Hierarchien der Schule integriert, bestand zwischen den Teilnehmerinnen und mir kein formales Hierarchie-Verhältnis.

Allerdings war es mir auch klar, dass ich das methodische Vorgehen im Projekt bestimmen würde, und zwar einfach aus dem Tatbestand begründet, dass ich die Methode (Erinnerungsarbeit) mitbrachte, und sonst niemand damit bewandert sei. Allerdings beinhaltete dieses Bestimmen für mich auch die Möglichkeit von Änderungen gegenüber dem vorab skizzierten Projektablauf.

Ein Problem sah ich in der in Deutschland üblichen sprachlichen Hierarchisierung über die formale Ansprache des "Sie". Wenn mich die TeilnehmerInnen siezen würden, wäre im Projekt eine für die gemeinsame Arbeit ungünstige Distanz etabliert, die ich möglichst von vornherein vermeiden wollte. Daher mein Anspruch, per "Du" angesprochen zu werden. Darüber, so hoffte ich, würde ein Levelling-Effect ausgeübt werden. Meine Beiträge im Projekt würden tendenziell leichter hinterfragbar, Kritik daran leichter möglich.

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen ist zu entnehmen, dass das Duzen nicht allen leicht viel, und das es als fremd erlebt wurde. Für einige hat es möglicherweise auch eine Verwirrung erzeugt, die sich unter Umständen auch in Verunsicherung und Handlungsbarrieren übersetzte – zumindest zu Beginn des Projektes. Das Einführen des Duzens als Anrede in einer Schule, in der LehrerInnen normalerweise gesiezt werden, erzeugt jedoch stets Verwirrung. Die Frage, die sich mir (nicht nur) im Hinblick auf die spezielle Situation von angehenden Erzieherinnen in der Ausbildung stellt, ist allerdings eher: Wie kommt es, dass es in Deutschland offensichtlich immer noch (oder vielleicht sogar wieder verstärkt) der Fall ist, dass Menschen, die sich auf gemeinsame Bildungsprozesse einlassen, über Sprache Status herstellen? Wie kann es sein, dass LehrerInnen SchülerInnen Duzen, während umgekehrt SchülerInnen LehrerInnen siezen? Was für ein Verhältnis wird dadurch ausgedrückt (und auch: hergestellt, perpetuiert)? Ist dies für die Bildungsprozesse in irgend einer Weise funktional? Wenn ja, in welcher?

Der Idee des gemeinsamen Arbeitens in einem Erinnerungsarbeits-Projekt jedenfalls steht die Herstellung einer solchen Statusdifferenz über Sprache entgegen.

Unabhängig davon, dass kein formales hierarchisches Verhältnis zwischen mir und den Teilnehmerinnen bestand, nahmen mich einige Teilnehmerinnen dennoch als "Autoritätsperson", bzw. "Lehrer" war. In Bezug auf die Anrede per "Du" war das Ausbalancieren meiner Rolle noch relativ einfach. Es kam des öfteren vor, dass ich von Teilnehmerinnen gesiezt wurde. Darauf reagierte ich jovial, bemerkte beiläufig, dass ich Robert hieße, machte es jedoch nicht zu einem Thema an sich. Ich denke, dass dies einen Gewöhnungsprozess beförderte, der z. B. auch in dem schriftlichen Feedback einer Teilnehmerin benannt wird. Mein Eindruck war, dass die Verwirrung (Verunsicherung) bezüglich der Anrede zum Ende des Projektes hin weitgehend verschwunden war.

Auch die am dritten Tag stattfindende Diskussion hinsichtlich einer Neu-Orientierung im Projekt hatte m. E. einen Effekt auf die Wahrnehmung meiner Rolle seitens der

Teilnehmerinnen. Dieser ist jedoch in gewisser Weise paradox. Zum einen erlebten sie hier, dass sie selber einen Einfluss auf den Projektverlauf hatten (wenngleich vermittelt durch den Appell an die übergeordnete Autorität der stellvertretenden Abteilungsleiterin<sup>32</sup>). Zum anderen war der Ausweg aus der (als schwierig empfundenen) Situation schon wieder durch mich vorstrukturiert. Ich hatte ja das Material zum TVÖD schon vorbereitet und zog es quasi nur noch aus der Tasche. Das Entwickeln einer Alternative durch die Teilnehmerinnen fand also hier nicht statt.

Die Gründe für mich, überhaupt dieses Material vorzubereiten, habe ich in der Dokumentation des Projektablaufs schon dargestellt. Ich habe an diesem Punkt sicher auch von mir aus die Lehrerrolle in einer Weise angenommen, die einem gemeinsamen Entwickeln einer Perspektive im Projekt, und damit auch dem Einlösen des Anspruchs auf ein "Levelling" in der Beziehung zwischen den Teilnehmerinnen und mir, entgegenstand.

Im gleichen Kontext sind auch die Schweigeminuten anzuführen, die während des Projektes am ersten, sowie am letzten Tag entstanden. Diese waren immerhin so eindrucksvoll, dass sie sogar in der Rückmeldung einer Teilnehmerin auftauchten, die sie als lustig und peinlich zugleich charakterisierte. Aber auch unabhängig davon schätze ich den Symbolwert dieser Situationen als sehr hoch ein.

Am ersten Tag löste ich die Situation durch mein Weiterreden auf. Dadurch machte ich (durch mein Agieren) deutlich, dass ich nicht "gegen" die Gruppe eskalierte. Gleichzeitig ermöglichte dies jedoch auch einen je individuellen Rückzug für die Teilnehmerinnen, die durch mein Weiterreden demonstriert bekamen, dass sie nur lange genug warten mussten, bis ich die Arbeit schon weiter treiben würde, mithin für die Teilnehmerinnen keine Notwendigkeit bestand, selber Verantwortung für den Fortgang der Diskussion übernehmen zu müssen. Damit hatte ich allerdings die stillschweigend (im wahrsten Sinne des Wortes) angebotene Lehrerrolle angenommen.<sup>33</sup>

Im Unterschied dazu hielt ich mich am letzten Projekttag zurück, als es nochmals zu einer ähnlichen Situation kam. Wir schafften es über zwei Minuten lang zusammen zu sitzen, ohne dass jemand etwas sagte. Schließlich führte eine Teilnehmerin die vorher begonnene Diskussion durch einen Beitrag weiter und löste so die lustig/peinliche Spannung auf.

Zu diesem Zeitpunkt im Projekt konnte ich während des gemeinsamen Schweigens entspannt warten. Ich hatte nicht mehr die Befürchtung, Teilnehmerinnen auf dem gemeinsamen Weg zu verlieren, weil ich mir sicher war, dass diejenigen, die auf dem Weg seit Projektbeginn

---

32 Zu diesem Vorgehen siehe auch den im Anhang beigefügten Textausschnitt von Frigga Haug zum Begriff der Vergesellschaftung, und darin die Verweise auf Handlungsfähigkeit, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

33 Der Genauigkeit halber sei festgestellt, daß es natürlich auch möglich ist, daß einE LehrerIn in einer solchen Situation nicht in die Bresche springt, sondern schlicht weiter wartet, bis sich aus dem Kreis einer Klasse eine Lösung der Situation ergibt, ohne dadurch schon die LehrerInnen-Rolle abzugeben. Allerdings berichteten die Teilnehmerinnen während einer Diskussion, daß dies in ihrer Erfahrung noch nie vorkam, daß also alle LehrerInnen, die sie bisher erlebt hatten, stets die Initiative genauso ergriffen, wie ich es in der Situation am ersten Tag getan hatte, und damit das lustig/peinliche (Spannung erzeugenden) Schweigen unterbrachen.

kontinuierlich dabei geblieben waren, nicht aufgrund der ursprünglich als befremdlich wirkenden Verhaltensweise meinerseits (Schweigen) abgeschreckt werden würden. In der Zwischenzeit hatte sich zwischen den TeilnehmerInnen und mir natürlich auch ein Kennenlern-Prozeß abgespielt. Ich konnte sie, und sie mich, besser in unseren Eigenarten einschätzen, ein schlichtes Resultat einer Woche gemeinsamer Arbeit.

Aus der Lehrerrolle bin ich jedoch während dieser Woche nicht in dem Maße herausgekommen, wie ich es mir vorher vorgestellt hatte. Dazu passt auch die Rückmeldung einer Teilnehmerin, die den von mir eingeführten Anspruch aufgreift, während des Projektes darauf zu achten, wenn sie in ein "Schülern" verfallen, und entsprechend dagegen zu steuern. Dazu hatte ich gleich am ersten Tag die oben zitierte kurze Passage aus Ulrike Behrens' Buch verteilt. Die Teilnehmerin äußerte am letzten Tag auf die Frage, womit sie im Projekt nicht einverstanden war: "Robert fällt dauernd zurück in die Lehrer-Rolle und wir "schülern", obwohl gesagt wurde, man wollte dies verhindern."

Diese Rückmeldung war für mich besonders wichtig. Ich denke mithin, dass es angebracht ist, die Passage zum "Schülern" zu erweitern und entsprechend auch vor dem "Lehrern" zu warnen, denn dies scheint mir ein komplementärer Prozess zu sein, der von beiden Seiten her aufgelöst werden muss. Um Missverständnisse zu vermeiden sei angemerkt, dass es nicht darum gehen kann, vor dem "Lehren" zu warnen. "Lehren" und "Lehrern" sind nicht das Gleiche. Das wahrscheinlich wichtigste Element des "Lehrerns" als Komplementärelement zum "Schülern" besteht in der einseitigen Übernahme der Verantwortung für das, was eigentlich als Lehr-Lern-Prozess gemeinsamer Verantwortung unterliegen sollte. Dem steht allerdings schon die institutionelle Rahmung einer Schule gegenüber, in der Lehrstoff und Lehr-Lerngeschwindigkeit durch Lehrpläne und deren Ausführungsbestimmungen festgelegt sind, und die Lernenden ein instrumentalisiertes Interesse an ihren Lernprozessen entwickeln müssen, wenn sie nicht das Verfehlen der Lehr-Lernziele riskieren wollen.<sup>34</sup>

Die Überlegungen in diesem Abschnitt zur Auflösung von Statusdifferenzen und das Ausagieren von Rollen haben daher sicher allgemeine Relevanz für alle Anstrengungen zu gemeinsam ausgehandelten und gemeinsam getragenen Lehr-Lern-Prozessen zu kommen, egal in welcher Schul- oder Ausbildungsform. Sie haben allerdings spezifische Relevanz für die Frage des Transfers von Erinnerungsarbeit in schulische Ausbildungszusammenhänge. Ich denke, hier besteht die Notwendigkeit, die historisch institutionell definierten Rollen und die daraus hervorgehend tradierten Rollenerwartungen, in jedem einzelnen Projekt zu thematisieren, und so weit als möglich im praktischen Umgang miteinander zu verändern.

Ich würde davon ausgehen, dass in Erinnerungsarbeits-Projekten, die von den TeilnehmerInnen selber geplant und organisiert werden (je nach dem auch mit externer Unterstützung) eine Verschiebung hin zu stärkerer Auflösung der tradierten Rollen möglich ist. Wie weit dies im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung integrierbar ist, hängt wohl wesentlich davon ab, wie eine Schule den ihr gegebenen Spielraum in der Interpretation des

---

34 Zu diesem Komplex ausführlich: Klaus Holzkamp, 1993, *Lernen*, Frankfurt/New York: Campus [Kapitel 4, Seite 339 ff.]; sowie auch den daran anschließenden Beitrag von Frigga Haug, 2003, *Lernverhältnisse*, Hamburg: Argument.

Lehrplanes nutzt.<sup>35</sup> Sofern es sich jedoch um eine Gruppe handelt, die mit der Methode noch keine Erfahrung hat, wird es auch unabhängig von einer gemeinsamen Planung notwendig sein, dass zumindest eine Person eine anleitende Funktion im Projekt übernimmt. Daraus eine Statusdifferenz abzuleiten wäre allerdings völlig verfehlt.

## Umgang mit Kritik – Reflektion und Rückversicherung

Im Abschnitt zur Textanalyse als zentralem Element bin ich kurz auf das kritische Hinterfragen von Ergebnissen der Kleingruppenarbeit eingegangen. Wie dort schon erwähnt, erzeugte dieses kritische Hinterfragen Unmut bei einigen Teilnehmerinnen. Diese Beobachtung, sowie auch Rückmeldungen von Teilnehmerinnen im Anschluss an das Projekt legen es nahe, auf den Umgang mit Kritik in unserem Projekt, sowie auch allgemein im Hinblick auf die Anwendung von Erinnerungsarbeit, einzugehen.

Erinnerungsarbeit zielt wesentlich darauf ab, Bedeutungen und deren Konstruktion aufzudecken. Im zentralen Element der Textanalyse wird dies exemplarisch vorgeführt, indem die in einer Szene vordergründig nahegelegten Bedeutungen (über die Schritte Dekonstruktion, Rekonstruktion, Problemtransfer [Verbindung zum Thema]) kritisch hinterfragt werden. Die kritische Herangehensweise, die an die Szenen herangebracht wird, ist gleichzeitig Leitmotiv für den Gesamtprozess. Insofern ist Erinnerungsarbeit ein Mittel der Kritik, und Kritik ein Mittel der Erinnerungsarbeit.

In den Rückmeldungen, die wir am letzten Tag unseres Projektes gesammelt hatten, gab es eine Anmerkung zu Robert als "defizitorientiert". Dieser Hinweis wird in dem zwei Monate später zugesandten Feedback zweier Teilnehmerinnen nochmals aufgegriffen. Auf diese beiden Kommentare möchte ich hier eingehen. Sie lauten:

*"Dann gab es ja eine Gruppenarbeit, die gut war, weil es etwas Praktisches war. Jedoch fiel mir bei der Vorstellung der Ergebnisse auf, dass du alle Gruppen immer korrigiert hast und nicht mit dem zufrieden warst, was wir bearbeitet hatten. Deshalb hatte ich auch keine Lust mehr etwas zu machen, wenn es dich doch nicht zufriedenstellt."*

*"Ich habe mich für die Alternative zur Erinnerungsarbeit entschieden, für den Tarifvertrag. Ich habe wieder keinen Sinn in dieser Aufgabe gesehen und war nicht sehr motiviert. Als ich die Ergebnisse im Plenum mit meiner Gruppe vorgetragen habe, habe ich mein Bestes gegeben, was ich von dem Text verstanden habe. Ich habe mich danach von dir ungerecht behandelt gefühlt, da du diese Bemühungen nicht wahrgenommen hast und dich fast ausschließlich negativ zu unserem Vortrag geäußert hast."*

Im ersten Beitrag wird angeführt, dass ich alle Gruppen (das sind die Kleingruppen, die ihre Ergebnisse am vierten Tag präsentierte) immer korrigiert habe, und dass ich nicht mit dem

---

35 Hierzu auch weiter unten der separate Abschnitt zur ErzieherInnen-Ausbildung.

zufrieden war, was wir bearbeitet hatten. Dies wiederum ist der Grund, den die Teilnehmerin dafür anführt, dass sie keine Lust mehr hatte, etwas zu machen.

Ob die Darstellung, dass ich immer alle Gruppen korrigiert habe, so tatsächlich stimmt, ist nicht entscheidend für die Beschäftigung mit der Frage nach dem Umgang mit Kritik. Wie im Abschnitt zur Textanalyse schon ausgeführt, ist das kritische Hinterfragen eine grundlegende Anforderung in einem Erinnerungsarbeits-Projekt. In einer Gruppe, in der Statusdifferenzen keine Rolle spielen, wird ein kritischer Kommentar zu einem Kleingruppenergebnis als *Vorschlag* der Korrektur verstanden und entsprechend in Erwägung gezogen, bestätigt, verändert oder verworfen. Da es in einer solchen Gruppe kein Monopol auf die richtige Definition oder Deutung eines Sachverhaltes, einer Interpretation oder einer These gibt, wäre es auch einigermaßen unwahrscheinlich, dass einE TeilnehmerIn keine Lust mehr hat, etwas zu machen, weil es eineN andereN TeilnehmerIn nicht zufriedenstellt.

Allerdings bin ich für diese Teilnehmerin eben nicht einfach ein anderer Teilnehmer (Kollege) an einer gemeinsamen Gruppenarbeit. Es erscheint so, als ob die Teilnehmerin der Meinung sei, sie müsse mich durch ihr Tun zufriedenstellen. Die Auseinandersetzung mit dem Projektthema gerät so zu einer Übung im Erfüllen von (erahnten?) Anforderungen einer vermeintlichen Autoritätsperson, und da darin keine Aussicht auf Erfolg aufscheint, führt das zum Motivationsverlust.

Insofern verweist die Reflektion der Teilnehmerin darauf, dass der Umgang mit Kritik in einem Erinnerungsarbeits-Projekt in schulischen Ausbildungszusammenhängen eben auch durch die Statuskonstruktionen beeinflusst wird, die die Beteiligten mitbringen (vornehmen). Je mehr es bei allen Beteiligten ein Gefühl der "collective ownership" gibt, diese also das Projekt jenseits von Statusfragen als "ihres" ansehen, umso leichter wird es, die internen Prozesse der Kritik als produktiv anzusehen und kritische Beiträge als Anlass zur Überprüfung (des jeweils Kritisierten) zu nehmen.

Eine weitere Dimension lässt sich aus dem zweiten zitierten Beitrag ableiten. Hier beschreibt die Teilnehmerin, dass sie sich ungerecht behandelt fühlte, da ich ihre Bemühungen nicht wahrgenommen habe, die Ergebnisse ihrer Gruppe im Plenum vorzutragen, und zwar obwohl sie ihr Bestes gegeben hat.<sup>36</sup>

Ich lese aus diesem Beitrag, dass die Teilnehmerin den Anspruch hat, dass ihre Bemühungen gewürdigt werden, auch unabhängig vom Resultat. Das ist natürlich ein legitimer Anspruch, und wahrscheinlich geschah dies in der konkreten Situation, auf die sich die Teilnehmerin bezieht, nicht in dem Maße, wie sie es erwartet hatte (sonst würde sie es ja nicht so erinnern, ihre Empfindungen sind schließlich authentisch, und das Gefühl, ungerecht behandelt worden zu sein, war ihr ja auch noch nach zwei Monaten präsent). Für die Frage nach dem Umgang mit Kritik ist es auch hier nicht entscheidend, wie die Situation z. B. von anderen Teilnehmerinnen oder von mir erlebt wurde.

---

36 Was bei ihr jedoch nicht dazu führte, daß sie keine Lust mehr gehabt hätte, etwas (im Projekt) zu machen. Stattdessen beschreibt sie in ihrem Feedback, wie sie an der direkt anschließenden Diskussion aktiv teilnimmt.

Allerdings lässt sich aus diesem Kommentar auf die Wichtigkeit schließen, die den kommunikativen Mustern zukommt, sowie den Erwartungshaltungen der TeilnehmerInnen in einer Projektgruppe, wie diese ausagiert werden sollten. Das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, oder auch abgeleitet aus dem ersten Beitrag, als nicht gut genug eingeschätzt zu werden, ist ja zumeist keine besonders gute Grundlage für ein gemeinsames Arbeiten. Nun lassen sich im Verlauf eines Erinnerungsarbeits-Projektes nicht alle kommunikativen Prozesse so kontrollieren, dass Kränkungen, enttäuschte Erwartungen, unterschiedliche Empfindungen völlig ausgeschlossen werden könnten. Um diese nicht zu einem entscheidenden Hindernis in der gemeinsamen Arbeit werden zu lassen, braucht es einen Austausch darüber. Die Autorin des zweiten Beitrages verweist daher zurecht in ihrem schriftlichen Feedback auf die Reflektion als notwendigem Bestandteil der Projektplanung.

Neben der in der Projektskizze enthaltenen Reflektion am letzten Tag war mein Ansatz im hier dokumentierten Projekt die schon in der Einführung am ersten Tag geäußerte Aufforderung an die Teilnehmerinnen, eventuell entstehendes Konfliktpotential während des Projektes jederzeit offenzulegen. Davon würde ich auch nicht abgehen wollen.

Allerdings kann es im Rahmen eines Projektes, das als Blockseminar durchgeführt wird, zusätzlich sinnvoll sein, eine kurze obligatorische Reflektionsphase am Ende jeden Tages einzuplanen. Dies würde es ermöglichen, die während der gemeinsamen Arbeit aufkommenden emotionalen Unruhen wieder loszuwerden. Diese Art täglicher Rückversicherung würde letztlich auch die Möglichkeit der gemeinsamen gegenseitigen Kritik im Projekt erhöhen, und zwar durch die bewusste Einführung einer formalisierten begleitenden Ablaufkritik (Reflektion), sowie die darin zu leistende Aufarbeitung eines möglichen Motivationsverlustes.

Für TeilnehmerInnen an einem Erinnerungsarbeits-Projekt, die, wie in einem Feedback angedeutet, mit der Aufforderung, wenn sie ein Anliegen haben, dieses einfach zu äußern, Schwierigkeiten haben, eröffnet eine formalisierte Reflektionseinheit sicher eine Perspektive, ihre Punkte einfacher zur Sprache zu bringen. Allerdings ist auch eine formalisierte Reflektionseinheit keine Garantie dafür, dass tatsächlich alle Schwierigkeiten, empfundene Ungerechtigkeiten, Kränkungen, etc. angesprochen werden. Eine solche Garantie kann es nicht geben. Letztlich entscheidet sich einE jedeR angesichts einer Reihe von Erwägungen in einer konkreten Situation diesen oder jenen Punkt aufzubringen, oder auch nicht. In diesem Zusammenhang sind auch die weiter oben schon angesprochene Gruppenstruktur und Gruppendynamik wichtige Faktoren.

## **Anzahl der TeilnehmerInnen – Faktor Zeit**

Das hier besprochene Projekt umfasste eine Klasse von 26.<sup>37</sup> Wie für die meisten Arbeitsverfahren, in denen Gruppen von Menschen zusammen arbeiten wollen (oder sollen),

---

37 Die allerdings nie alle anwesend waren.



ist auch für Erinnerungsarbeit eine Gruppengröße über ca. 12 – 15 damit verbunden, dass es in Diskussionen einfach aufgrund der Anzahl der TeilnehmerInnen schwierig ist, dass sich alle daran beteiligen. Dies war auch im gegebenen Fall nicht anders. Daher ist es kein Wunder, dass die Rückmeldung hinsichtlich der Phasen der Kleingruppenarbeit(en) überwiegend positiv ausfällt. Hier besteht eine viel größere Chance für alle Beteiligten, sich einzubringen. Entsprechendes gilt auch für die stumme Diskussion, wie ja auch durch die Rückmeldungen am Ende des Projektes bestätigt wird.

Für Erinnerungsarbeits-Projekte in schulischem Kontext stellt sich daher nochmals die Frage, ob es sinnvoll ist, dieselben mit einem ganzen Klassenverband durchzuführen.

Als erste Antwort würde ich sagen, dass man die Frage genauer machen muss, denn die Antwort fällt unterschiedlich aus, wenn es darum geht, ob Erinnerungsarbeit mit einer Gruppe von 25 TeilnehmerInnen sinnvoll ist, als wenn es darum geht, sie mit einem ganzen Klassenverband durchzuführen. Das liegt einfach an der Unwahrscheinlichkeit, dass in einem heterogen zusammengesetzten Gebilde wie einem Klassenverband tatsächlich alle am gleichen Thema, und dazu noch an der Bearbeitung des Themas durch Erinnerungsarbeit, interessiert sind.

Daher würde ich eine Verschiebung der Perspektive vorschlagen, weg von der rein numerischen Erwägung und hin zu einer stärkeren Orientierung an der inhaltlich begründeten Entscheidung der TeilnehmerInnen zur Teilnahme an dem jeweiligen Projekt (wobei 'interessierte Neugier' m. E. noch nicht hinreichend ist). Natürlich ist eine kleinere Gruppe ein Vorteil. Allerdings denke ich, dass das zentrale Element des Schreibens und Analysierens von Erinnerungsszenen gut in umfassendere kritische Studien auch von ganzen Klassenverbänden integriert werden kann – allerdings stets auf der Basis, dass für diejenigen, die sich einem Thema anders nähern wollen, Alternativen bestehen.

Aus dieser verschobenen Perspektive verschieben sich auch die Fragestellungen von der spezifisch auf Erinnerungsarbeit zielenden auf allgemeinere Fragen im schulischen Kontext. Als solche kämen in den Blick:

Ist es möglich, und/oder sinnvoll mit einem ganzen Klassenverband eine kritische Studie durchzuführen? Machen da tatsächlich alle mit, oder gehen unterwegs welche 'verloren'?

Daran anschließend:

Wie kann eine thematische Beschäftigung im Rahmen schulischer Ausbildung so geplant und durchgeführt werden, dass heterogene Interessen von Mitgliedern einer Klasse gewahrt werden?

Ich nehme an, dass insbesondere LehrerInnen in diesen Fragen Ähnlichkeiten wiederfinden, zu Fragen, die sie sich in der Planung ihrer Unterrichtseinheiten stellen.

Um jedoch nochmals auf die rein numerische Frage zurückzukommen: Man kann Erinnerungsarbeit auch mit 25 TeilnehmerInnen durchführen. Für die Textbearbeitung ist es sinnvoll in Kleingruppen aufzuteilen, so wie das auch im hier dokumentierten Projekt gemacht wurde. Um eine intensive Beschäftigung mit einem Thema zu gewährleisten, bei der zudem alle Erinnerungsszenen (in Kleingruppen) bearbeitet werden können, braucht es einen entsprechenden Zeitrahmen. Und aus einfach nachzuvollziehenden Gründen werden

Plenumsdiskussionen schwieriger, wenn die Anzahl der TeilnehmerInnen steigt: 12 ist leichter als 25.

Wenn Kleingruppenergebnisse im Plenum vorgestellt werden, dann ist natürlich auch das einfacher (und weniger Zeitaufwand), wenn es nur zwei Kleingruppen gibt, als wenn es derer vier oder fünf sind. Entsprechend erhöht sich der Zeitrahmen für die kritische Diskussion der Ergebnisse, was letztlich der inhaltlichen Qualität der Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema zu Gute kommt.

Ein weiteres Element, das eine Rolle spielt in Bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit, betrifft die Vertrautheit mit der Methode (insbesondere: der Textbearbeitung). Wenn eine Einführung in die Methode (generell) und in die Textanalyse (speziell) nicht nötig ist, weil die TeilnehmerInnen damit schon vertraut sind, dann eröffnet das in einem Blockseminar weitere Möglichkeiten, inhaltlich zu arbeiten, und damit auch das Projekt-Thema tiefer zu durchdringen.

Wenn zusätzlich die gemeinsame Orientierung, und das Entwickeln von Leitfragen schon im Voraus stattfinden kann, dann sehe ich einen Zeitrahmen von einer Woche auch mit einer Gruppe von 25 TeilnehmerInnen als durchaus ausreichend an, um eine intensive Beschäftigung mit einem Thema zu ermöglichen, und zwar auch im Sinne einer Untersuchung der Mechanismen der Vergesellschaftung, die sich aus dem Aufdecken der Konstruktionen der TeilnehmerInnen in ihren Erinnerungsszenen ableiten lassen.

## Schwierigkeiten bezüglich Feedback

Bevor ich mich der Einschätzung der Bearbeitung des Projektthemas widme, noch der Hinweis, dass es für die Auswertung des Projektes sicher vorteilhaft gewesen wäre, wenn mehr als nur drei Teilnehmerinnen ein Feedback per E-Mail geschickt hätten. Noch aufschlussreicher wären sicherlich die angefragten Telefon-Interviews gewesen, die allerdings von den Teilnehmerinnen nicht aufgegriffen wurden. Für Folgeprojekte ziehe ich daraus den Schluss, dass es zwischen den TeilnehmerInnen eine vorab getroffene Vereinbarung geben sollte, in der klar benannt wird, dass nach zwei (oder drei) Monaten ein rückblickendes Feedback stattfinden wird. Ob eine so hergestellte Verbindlichkeit tatsächlich zu einer höheren Rücklaufquote führt, wäre dann zu prüfen.

## Thema

Die Inhalte der auf das Thema "Geld macht Beziehungen ..." bezogenen Diskussionen habe ich im Verlauf der Dokumentation des Projektablauf schon an der jeweiligen Stelle mit

dargestellt. Am letzten Tag des Projektes stellten wir keine gemeinsame These (oder Sammlung von Thesen) zum Thema auf.

Es ist auch in Erinnerungsarbeits-Projekten eher üblich, dass eine solches thematisches Resümee erst nach der gemeinsamen Diskussion, und zwar in den meisten Fällen durch eineN TeilnehmerIn (oder eine Kleingruppe), erstellt wird. Ein verbreitetes Verfahren dabei ist, dass nach Ende des Projektes die Diskussionen, Arbeitsergebnisse, Protokolle (manchmal auch Audio-Aufnahmen von Diskussionen) etc. von den damit Beauftragten gesichtet und in ein Thesenpapier überführt werden. Je nach dem, in welchem Rahmen ein Projekt durchgeführt wurde, wird das Thesenpapier dann von den TeilnehmerInnen gegengelesen und eventuelle Korrekturen daran eingebracht. Ich folge diesem Modell mit dem Vorgehen bezüglich des Projektberichtes insofern ich ihn den TeilnehmerInnen ebenfalls zur Kommentierung zukommen lasse. Allerdings enthalte ich mich einer thesenartigen Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse.

Ich denke, durch das Einfügen der Diskussionsinhalte im Dokumentationsteil sind die wesentlichen Stränge, Aussagen, Beiträge, Fragen, die während des Projektes aufkamen in einer Art verfügbar, die eine weitere Beschäftigung damit ermöglichen. Die Zusammenfassung dieser Inhalte in einer thesenartigen Form würde jedoch eine Kohärenz der Diskussion(en) suggerieren, für die m. E. eine ausreichende gemeinsame Grundlage mit allen TeilnehmerInnen fehlt.

Allerdings sollen hier einige Aspekte hinsichtlich des Themas “Geld macht Beziehungen ...” im Hinblick auf dessen Eignung als Thema für ein Erinnerungsarbeits-Projekt mit angehenden ErzieherInnen aufgegriffen werden.

Im Abschnitt zu Überforderung/Unterforderung habe ich schon erwähnt, dass das Thema einen komplexen Zusammenhang betrifft. Dort hieß es auch: Wenn die Frage, wie sich die Verbindung von Geld und Beziehungen im ErzieherInnen-Beruf wiederfindet, nicht nur mit alltäglichen Verkürzungen beantwortet werden soll, dann erfordert dies natürlich eine Beschäftigung mit theoretischen Aspekten, die darüber hinaus weisen können.

Generell gibt es zum Thema “Geld” im Erziehungsbereich ein weit verbreitetes Verständnis, das sich ganz einfach zusammenfassen lässt: Es ist immer zu wenig!

Konkreter gemacht wird das dann in Aussagen wie

- ErzieherInnen werden zu schlecht bezahlt.
- Betriebskostenzuschüsse für Kinderbetreuungseinrichtungen sind zu gering.
- Es wird zu wenig in den Ausbau von Kinderbetreuung investiert.

Und als Folgen des Geldmangels werden dann kritisiert

- zu große Gruppen in den Einrichtungen, Mangel an Vertretungskräften, überlastete ErzieherInnen ... etc.;
- bei gleichzeitig steigenden Anforderungen an die ErzieherInnen, die Qualität der Betreuung zu verbessern.

Kein Wunder also, wenn sich ErzieherInnen organisieren und für verbesserte Bezahlung (Eingruppierung) kämpfen.

Die so geführte Debatte ist kontrovers, und ErzieherInnen finden sich mit Vergleichen der Einkommenshöhe, Ausbildungsdauer, Arbeitsbelastung anderer Berufsstände konfrontiert. Das lässt sich sehr schön an den weiter oben dokumentierten Kommentaren zu dem Artikel in der WAZ nachvollziehen.

Wenn nun zum Thema “Geld” der Begriff der “Beziehungen” eingeführt wird, und die Frage danach, wie die beiden zusammenhängen, und weiterhin, wie sich diese Zusammenhänge konkret im Erziehungsbereich auswirken, dann liegt die Argumentation nahe, dass überlastete und unterbezahlte ErzieherInnen die erforderliche Qualität in der Betreuungssituation nicht herstellen können. Verkürzt in etwa: Wenn es den ErzieherInnen im Beruf nicht gut geht, geht es auch den Kindern nicht gut.

Darin ist sicherlich ein Stück Wahrheit enthalten. Allerdings verkürzt dieses sehr gängige Argumentationsmuster die Zusammenhänge zwischen Geld und Beziehungen um wesentliche Aspekte. Das lässt sich schon an den ebenfalls sehr kurz gehaltenen Aussagen feststellen, die bei der stummen Diskussion am ersten Tag unseres Projektes zusammengetragen wurden. Hier finden sich Verbindungen zu Elementen wie Leistung, Ausbeutung, Gerechtigkeit, Echtheit, Entfremdung, Instrumentalisierung, Wert, Meßbarkeit. Wenn diese Elemente alle in die Betrachtungen einbezogen werden, ergibt sich notwendigerweise eine Komplexität, die in dem skizzierten Argumentationsmuster noch nicht enthalten ist (oder auch bewusst ausgeblendet wird).

Nun ist Erinnerungsarbeit als Methode geradezu beispielhaft dafür geeignet, komplexe Themen zu bearbeiten. Insbesondere das Auffinden theoretischer Komplexität auf der Erfahrungsebene, das Aufdecken der Bedeutungskonstruktionen, sowie daraus abgeleitet die potentielle Neuordnung theoretischer Annahmen sind Stärken bei der Anwendung Methode.

Für das hier dokumentierte Projekt denke ich, dass wir die entsprechenden Verbindungen nicht in dem Maße herstellen konnten, wie sie thematisch möglich gewesen wären. Auf die Schwierigkeiten durch die mangelnde Vorbereitung und das methodische Vorgehen während des Projektes, dahin zu gelangen, habe ich schon hingewiesen. Unabhängig davon schließe ich aus den Erfahrungen im Projekt, dass die Thematisierung von Geld und Beziehungen in einer Weise, die die angesprochenen Elemente mit einbezieht, hier von mir unter Umständen zu schnell zu weit vorangetrieben wurde, um für den Großteil der Gruppe Relevanz zu erlangen.

Es gab wohl während des Projektes (während der entsprechenden Diskussionen) immer wieder auch Fragen und Beiträge, aus denen erkenntlich war, dass komplexe Zusammenhänge gesehen wurden. Allerdings geben die Rückmeldungen am Ende des letzten Projekttag dazu keine Auskunft, und die Anzahl der schriftlich zugesandten Feedback-Sheets ist zu gering, um daraus einen allgemeinen Schluss zu ziehen. Sie seien hier jedoch als Indikatoren mit in Betracht gezogen.

Die Frage, die ich an die Teilnehmerinnen verschickt hatte, war:

6) Was fällt dir ein, wenn du über das Verhältnis von Geld und Beziehungen im Feld der pädagogischen Arbeit nachdenkst?

Darauf antwortete eine Teilnehmerin:

*“Geld erleichtert manche Beziehungen.”*

Diese Antwort ist natürlich so kurz gehalten, dass es weiteres Nachfragen bräuchte, um genauer zu verstehen, worauf sich die Teilnehmerin hier bezieht, und worauf ihre Aussage im speziellen Feld pädagogischer Arbeit abzielt.

Die zweite Antwort lautete:

*“Je mehr Geld ein Mensch verdient, umso weniger intensive/vertrauensvolle Beziehungen hat er zu seinen Kollegen/Mitarbeitern.  
Menschen, die Geld für ihre Tätigkeit bekommen, führen diese oft des Geldes willen aus und nicht, weil die Arbeit ihnen Spaß macht.  
Praktikanten/Mitarbeiter haben vor gut verdienenden Mitarbeitern mehr Respekt und wollen privat nichts mit ihnen zu tun haben. Sie stempeln sie als etwas anderes ab.  
Menschen, die in Leitungspositionen das meiste Geld verdienen, haben die wenigsten Beziehungen zu Klientel oder Mitarbeitern.”*

In diesen Aussagen sind wesentliche Elemente unserer Diskussionen während des Projektes aufgegriffen. Als durchgängiges Thema zog sich der Komplex von Status/Bezahlung/Hierarchie durch unser Projekt. Es spiegelt sich auch in den Erinnerungsgeschichten (“Lena überfordert die Erzieherin”, “Ein langer Arbeitstag”, “Die Basteltante”, “Die Artistin”, “Die Gutgläubige”) wieder. Besonders interessant im Hinblick auf die Anwendung von Erinnerungsarbeit ist m. E. die Bezugnahme auf die *aktive* Rolle von Praktikanten/Mitarbeitern in der Konstruktion von “gut verdienenden Mitarbeitern” als “etwas anderes”, mit der entsprechenden Folge für Beziehungen (hier: “wollen nichts mit ihnen zu tun haben”).

Es ist leider nicht möglich, zu beurteilen, ob die Teilnehmerin die gleichen Aussagen zu Beginn des Projektes gemacht hätte. Sie sind jedoch ein sehr gutes Beispiel für mögliche Ergebnisse von Erinnerungsarbeit. Die hier vorgestellten Aussagen wären nämlich auf jeden Fall ein guter Ausgangspunkt für weitere Überlegungen. Dazu müssen sie nur in weiterführende Fragen überführt werden. Für die Aussage: “Praktikanten/Mitarbeiter haben vor gut verdienenden Mitarbeitern mehr Respekt und wollen privat nichts mit ihnen zu tun haben. Sie stempeln sie als etwas anderes ab.” könnten das z. B. sein: Ist das so? Wie erleben wir das in unserem Alltag (als PraktikantInnen, ErzieherInnen, LeiterInnen)? Was hat Verdienst mit Respekt zu tun?<sup>38</sup> Daraus ließe sich eine neue Runde des Schreibens von Erinnerungsszenen entwickeln, z. B. mit einem Schreibthema: “Als ich einmal zu viel Respekt zeigte.”<sup>39</sup>

---

38 Dies sind wiederum nur erste Fragen. In einer Gruppe, die sich damit befaßt, würden weitere Fragen automatisch aufkommen.

39 Auch dies ist natürlich nur ein grober Entwurf. Eine Gruppe, die sich auf des Schreiben einer Szene einigt, würde dies auf jeden Fall genauer machen.

Bezüglich der auch während des Projektes aufgebrauchten Frage nach Zielen lässt sich anhand dieser Aussagen zeigen, wie das Gewinnen einer (neuen?, verschobenen?) Perspektive ein Ziel von Erinnerungsarbeit darstellt.

In der dritten Antwort findet sich das oben angeführte weit verbreitete Argumentationsmuster angelegt:

*“Mir fällt direkt auf, dass die Erzieherinnen zu wenig Geld verdienen. Die Erzieherinnen haben ähnliche Aufgaben als eine Grundschullehrerin und diese wird viel besser bezahlt. Meiner Meinung nach kann man mit den besten Beziehungen viel mehr Geld erlangen und kommt damit leider auch schneller und besser im Leben weiter.”*

Die Teilnehmerin tauscht in ihrem letzten Satz die Positionen der Elemente der Aussage: “Geld macht Beziehungen ...”. Das ist ein sehr interessantes Vorgehen, indem sie auf die Wirkung von Beziehungen auf (den Erwerb) Geld hinweist. Auch ein solcher Satz wäre ein sehr guter Ausgangspunkt für weiteres kritisches Nachfragen.

Im Kontext der ErzieherInnen-Ausbildung (oder allgemeiner im Erziehungsbereich) ist natürlich auch der Hinweis auf Gehaltsunterschiede zwischen LehrerInnen und ErzieherInnen zu beachten.

Hier weiß sich die Teilnehmerin in ihrer Aussage der Unterstützung praktisch des gesamten Berufsstandes der ErzieherInnen sicher; LehrerInnen hingegen haben dazu wahrscheinlich weiter auseinander gehende Meinungen.

Wie kommt es überhaupt zu diesem Vergleich? Die Antwort darauf liegt nahe: weil beide Berufsgruppen 'Pädagogik' betreiben. Allerdings ist Pädagogik nicht gleich Pädagogik. Das ist ein umkämpftes Feld, wie nicht schwer zu ersehen ist aus den mannigfaltigen Auseinandersetzungen um pädagogische Konzeptionen, Zielsetzungen, Praxis. Aus dem Vergleich mit LehrerInnen wächst jedoch eine bestimmte Argumentationsrichtung. ErzieherInnen, die sich an LehrerInnen messen, zielen auf den Anspruch, als *BildungsexpertInnen* anerkannt (und entsprechend bezahlt – denn daher kommt ja die Argumentation) zu werden. Es ist auch kein Zufall dass die konzeptionellen Rahmenpapiere der Bundesländer (und entsprechende Ableitungen auf regionaler, lokaler Trägerebene) unter dem Titel “Bildungs- und Erziehungspläne” verfasst sind.

Mit dem Anspruch, BildungsexpertIn zu sein, geht dann wiederum einher die Frage, was denn eigentlich eineN BildungsexpertIn ausmacht, welche spezifischen Qualitäten, Kenntnisse, Fähigkeiten eine Person in einer konkreten Situation im Umgang mit Kindern wie anwendet – im Unterschied beispielsweise zu einer/m BabysitterIn oder einer/m Betreuer der Ferienspiele oder einer/m AnimatorIn beim Club Méditerranée, und auch im Unterschied zu einer Mutter oder einem Vater im Familienkreis.

Die gleiche Frage der Unterscheidung stellt sich natürlich auch unabhängig vom Bezug auf den Begriff der Bildung. Dieser ist lediglich aus dem Vergleich mit LehrerInnen hergeleitet. Auch ohne diesen Vergleich besteht für ErzieherInnen die Notwendigkeit, ihre Tätigkeit als spezifisch (und spezifisch anders!) als diejenige von u. a. den genannten Beispielen, darzustellen, inklusive der daraus abgeleiteten Qualifikationsmaßnahmen, besonderen Schwierigkeiten, der Qualität der geleisteten Arbeit etc.

Da Erziehungsarbeit aber immer in Beziehungen stattfindet, ergibt sich für alle daraus entwickelten Argumentationen stets eine Verbindung zur Frage der konkreten Gestaltung von Beziehungen, und zwar immer schon zuerst der Beziehungen zu den zu Erziehenden. So führt die Kette vom Geld – der Frage der Bezahlung: gerecht, angemessen, ausreichend, zu hoch, zu niedrig etc. - geradlinig zu Beziehungen – der Frage nach der die jeweilige Bezahlung legitimierenden Verhaltensweisen und Beziehungsgestaltung.

Nun böte die schulische Ausbildungsform der ErzieherInnen-Ausbildung eine besondere Chance. Hier treffen nämlich die beiden Berufsgruppen (LehrerInnen und [angehende] ErzieherInnen) täglich aufeinander. Ein kritisches Hinterfragen der thematisch sich ergebenden Aspekte von Geld und Beziehungen im Hinblick auf den Erziehungsbereich wäre gerade hier möglich und spannend – und zwar unabhängig von der jeweils dafür angewandten Methode (Erinnerungsarbeit oder nicht).

Bezüglich des Themas “Geld macht Beziehungen ...” denke ich, es ist sowohl ganz einfach (Alltagsverstand) – als auch ganz komplex, weil in der vermeintlichen Einfachheit ganz und gar widersprüchlich. Das ist verwirrend. Verunsicherung ist eines der Ziele von Erinnerungsarbeit – diese soll jedoch produktiv gewendet werden, auf einem Weg zu neuen Erkenntnissen.

## **6. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit**

In der Beschäftigung mit der Möglichkeit der Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung soll hier auch die momentan gängige Definition der Ausbildung gewürdigt werden. Dazu möchte ich zuerst einige Passagen aus dem länderübergreifenden Lehrplan einfügen, der für die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer als Vorlage dient. Dort heißt es unter anderem:

*“Das im Allgemeinen Kompetenzmodell dargestellte Verständnis von Kompetenz korrespondiert mit der Handlungsorientierung als didaktischem und lernorganisatorischem Konzept. Handlungsorientierung zielt auf eine konstruktive Lehr-/Lernprozessgestaltung, die auf die Interdependenz von Denken und Handeln aufbaut. Ein wesentliches didaktisches Element in der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz bildet die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen. Handlungsorientierter Unterricht lässt sich zusammenfassend durch folgende Merkmale beschreiben:*

- Ganzheitlichkeit: Lernen in vollständigen Handlungsvollzügen (Analyse, Planung, Ausführung und Bewertung); enger Theorie-Praxis-Bezug; fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand.*
- Kooperatives Lernen: problemlösendes, relativ selbständiges und entdeckendes Lernen in Gruppen.*
- Orientierung an den Lernenden: zunehmende Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden, Beteiligung an der Planung und Gestaltung des Unterrichts, Selbststeuerung und Zurücknahme der Fremdsteuerung.*
- Metakommunikation und -kognition: Lernen, das eigene Handeln zu thematisieren, kognitiv nachzuvollziehen und das Lernen in Gruppen zum Gegenstand der Reflektion und Beurteilung im Team zu machen.” (Seite 8/9)*

*“Lernende werden in Lernsituationen als aktiv Mitgestaltende ihres individuellen Lernprozesses gesehen. Von daher soll die berufliche Problemstellung der Lernsituation subjektiv bedeutsam für die Schülerinnen/ Studierenden sein und Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Sie werden – je nach Ausbildungsstand - in den Planungsprozess einbezogen und sollen zunehmend selbständig ihren eigenen Lernprozess steuern.” (Seite 10)*

*“Professionelle Haltung wird in einem komplexen Lernprozess erworben, der wachsende fachliche Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung verbindet. Sie bezieht sich einerseits auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich in Ausbildung und Beruf beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft.*

*Eine solche professionelle Haltung wird durch biographische Selbstreflektion sowie durch die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflektion der pädagogischen Handlungspraxis im Prozess der Ausbildung entwickelt und gefestigt.” (Seite 11/12)*



*“Lernen in Beziehungen ist ko-konstruktives Lernen, indem die Schülerinnen/ Studierenden mit den Lehrkräften in einen Austausch über ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit kommen. In der Auseinandersetzung mit den differierenden Wirklichkeitskonstruktionen der Mitlernenden, der Lehrenden, der Fachwissenschaft und der sozialpädagogischen Praxis erfolgt die Weiterentwicklung beruflicher Handlungskompetenz.” (Seite 12)*

*“Forschendes Lernen und erwachsenengerechte Lehr-/ Lernformen besitzen eine hohe Relevanz für die fachliche Weiterentwicklung in der Ausbildung und späteren Berufspraxis.” (Seite 13)*

Erinnerungsarbeit ist mit den hierin formulierten Ansprüchen hochgradig kompatibel:

- als Methode forschenden Lernens
- als erwachsenengerechte Lernform
- als Methode, die sich ganz wesentlich um das Aufdecken von Wirklichkeitskonstruktionen dreht
- als Methode, in der biografische Selbstreflektion mit systematisch und methodisch fundierter Reflektion von Theorie-Praxis-Zusammenhängen einher geht
- als Methode, die auf der aktiven Mitgestaltung der TeilnehmerInnen aufbaut
- als Prozess, der an subjektiv bedeutsamen Problemstellungen ansetzt
- als Gruppenprozess, in dem Metakommunikation bezüglich der gemeinsamen Arbeitsanstrengungen stets notwendiger Bestandteil ist.

Wenngleich Erinnerungsarbeit als Methode aus dem universitären Bereich entstand, so ist ihre Anwendbarkeit doch nicht auf diesen begrenzt. Unabhängig vom Transfer in schulische Ausbildungsfelder eignet sich Erinnerungsarbeit auch als Methode für Arbeitsfelder wie bspw. Konzeptionsentwicklung und/oder Praxisreflektion in pädagogischen Zusammenhängen.

Ich denke, aus der hier vorgelegten Dokumentation wird schon ersichtlich, dass die Anwendung von Erinnerungsarbeit als einmalige Episode zwar Spaß machen kann, dass das gesamte Potential der Methode aber erst ausgeschöpft werden kann, wenn die TeilnehmerInnen eine gewisse Sicherheit in der Anwendung gewonnen haben. Insofern halte ich es für nachdenkenswert, Erinnerungsarbeit im Rahmen der zwei schulischen Ausbildungsjahre als wiederkehrendes Element anzuwenden. Dies würde es den TeilnehmerInnen ermöglichen, die für ihre Anwendung (z. B. als Reflektionsmethode) in der späteren beruflichen Praxis nötige Methodenkompetenz und Umgangssicherheit zu gewinnen.

Dabei wäre es möglich, an einem ähnlich komplexen Thema wie in dem hier dokumentierten Projekt über mehrere Intervalle hinweg zu arbeiten. Ich denke es wurde anhand der Feedback-Beiträge im vorigen Abschnitt offensichtlich, wie aus der Beschäftigung mit einem Thema stets neue Fragen entwickelt werden. Das ist für viele Themen, die in der ErzieherInnen-Ausbildung eine Rolle spielen der Fall. Es wäre andererseits genauso möglich, die Methode zur vertiefenden Untersuchung von verschiedenen Themen im Laufe der Ausbildung anzuwenden. Dabei ist es auch möglich, die Organisationsform (wöchentlich) wiederkehrender Arbeitseinheiten zu wählen.

Der Vollständigkeit halber sei nochmals darauf hingewiesen, dass Erinnerungsarbeit mit TeilnehmerInnen, die nicht teilnehmen wollen, keinen Sinn macht. Das ist reine Zeitverschwendung. Deshalb ist es notwendig, in der Vorbereitung darauf zu achten, dass die gemeinsame Orientierung für die TeilnehmerInnen ausreichend hergestellt ist, und im Bedarfsfall muss eine Alternative ermöglicht werden, für diejenigen, die andere Interessen haben. Schulweite Projektwochen mit klassenübergreifenden Wahlmöglichkeiten stellen dafür sicherlich eine geeignete Rahmenbedingung dar.

Weiterhin macht es keinen Sinn, die thematische Bearbeitung und die inhaltlichen Resultate während eines Erinnerungsarbeits-Projektes einer Benotung zu unterziehen. Da es sich bei dem Arbeitsprozess um einen gemeinsam durchgeführten Aushandlungs- und Deutungsprozess handelt, würde dessen notenmäßige Bewertung sowohl zu Selbstzensur auf Seiten von TeilnehmerInnen als auch zu schwierig legitimierbaren Beurteilungskriterien seitens der LehrerInnen führen.

Eine wichtige Überlegung im Hinblick auf die mögliche Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen schulischer Ausbildung betrifft die Frage, ob es möglich und/oder sinnvoll ist, dass LehrerInnen in Gruppen mitarbeiten, in denen SchülerInnen teilnehmen, die sie ansonsten im Fachunterricht unterrichten und am Jahresende benoten. Ein solches Verhältnis stellt sicherlich ein Problem für eine ungezwungene und offene Kooperation dar. Im länderübergreifenden Lehrplan findet sich der Anspruch: *“Lernen in Beziehungen ist ko-konstruktives Lernen, indem die Schülerinnen/ Studierenden mit den Lehrkräften in einen Austausch über ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit kommen.”*

Das für eine solche Herangehensweise notwendige Verhältnis muss ja stets gegen institutionelle Statusunterschiede, sowie gegen gängige Statuskonstruktionen (auf Seiten von SchülerInnen wie von LehrerInnen) erst hergestellt werden. Die in der Dokumentation des hier durchgeführten Projektes enthaltenen Hinweise auf die Schwierigkeiten, die sich selbst mit einem nicht durch institutionellen Status unterschiedenen, von Außen kommenden Menschen ergeben, der nichtsdestotrotz als Autoritätsperson wahrgenommen wird, zeigen diese Problematik auf. Sie kommen ja nicht wirklich als Überraschung. Im Gegenteil ist die Tatsache, dass es die Passage im Lehrplan in der zitierten Form überhaupt gibt, auch als Hinweis lesbar, dass der darin angestrebte Austausch im Rahmen eines ko-konstruktiven Lernens eben nicht alltägliche Wirklichkeit in Fachschulen ist, in denen ErzieherInnen ausgebildet werden.

Eine eindeutige Antwort auf die gestellte Frage ist daher nicht möglich. Es gibt Beispiele aus dem universitären Bereich, in denen Erinnerungsarbeit in Gruppen durchgeführt wurde, an denen DozentInnen und StudentInnen gemeinsam teilnahmen. Auch im Rahmen ihres Projektes mit angehenden ErzieherInnen in Wien haben Rosemarie Ortmann/Marion Thuswald (2012) mit einer Gruppe gearbeitet, an der LehrerInnen, DozentInnen und SchülerInnen, StudentInnen teilnahmen. In allen derartigen Fällen problematisieren die AutorInnen das Verhältnis unter den TeilnehmerInnen.

Ich denke jedoch, es ist viel eher notwendig, das Verhältnis zu problematisieren, das zu einer solchen Problematisierung führt, sprich: die nach wie vor institutionell hergestellten (und individuell perpetuierten) Statusunterschiede im Rahmen schulischer Ausbildung. Die

systematischen Widersprüche innerhalb der ErzieherInnen-Ausbildung lassen sich letztlich nicht individuell abschaffen, und müssen doch solange individuell stimmig gemacht werden, wie sie nicht über kollektive Prozesse aufgelöst werden können.

Entsprechend ist die Frage nach einer gemeinsamen Teilnahme von LehrerInnen und SchülerInnen an Erinnerungsarbeits-Projekten genauso individuell zu entscheiden wie z. B. die gemeinsame Beschäftigung mit biografischen Elementen von SchülerInnen während der Ausbildung. Aus rein pragmatischen Gründen braucht es ja zumindest für eine erste Einführung der Methode eine Assistenz für SchülerInnen, die dieselbe noch nicht kennen. Wenn dies durch LehrerInnen geleistet wird, dann ist das absolut in Ordnung. Wenn eine Gruppe von SchülerInnen dann selbständig mit der Methode arbeiten kann, umso besser.

## 7. Anhang

### Material zum TVÖD

#### **TVöD - Sozial- und Erziehungsdienste    Eingruppierungsmerkmale<sup>40</sup>**

S 2

Beschäftigte in der Tätigkeit von Kinderpflegerinnen/Kinderpflegern mit staatlicher Anerkennung. (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

S 3

Kinderpflegerinnen/Kinderpfleger mit staatlicher Anerkennung oder mit staatlicher Prüfung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben. (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

S 4

1. Kinderpflegerinnen/Kinderpfleger mit staatlicher Anerkennung oder mit staatlicher Prüfung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, mit schwierigen fachlichen Tätigkeiten. (Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 2)
2. Beschäftigte im handwerklichen Erziehungsdienst mit abgeschlossener Berufsausbildung. (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)
3. Beschäftigte in der Tätigkeit von Erzieherinnen/Erziehern mit staatlicher Anerkennung (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nrn. 1 und 3)

S 5

1. Beschäftigte im handwerklichen Erziehungsdienst mit abgeschlossener Berufsausbildung als Leiterinnen/Leiter von Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte. (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)
2. Beschäftigte im handwerklichen Erziehungsdienst mit abgeschlossener Berufsausbildung, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte der Entgeltgruppe S 8 Fallgruppe 3 bestellt sind. (Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 4)

---

40 Stand 2015

## S 6

Erzieherinnen/Erzieher mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben.

(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 3 und 5)

## S 7

- Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 8)
- Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 40 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)

## S 8

1. Erzieherinnen/Erzieher mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, mit besonders schwierigen fachlichen Tätigkeiten.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 3, 5 und 6)
2. Heilpädagoginnen/Heilpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 7)
3. Handwerksmeisterinnen/Handwerksmeister, Industriemeisterinnen/Industriemeister oder Gärtnermeisterinnen/Gärtnermeister im handwerklichen Erziehungsdienst als Leiterinnen/Leiter von Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)
4. Handwerksmeisterinnen/Handwerksmeister, Industriemeisterin/Industriemeister oder Gärtnermeisterinnen/Gärtnermeister im handwerklichen Erziehungsdienst, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterin/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte der Entgeltgruppe S 10 Fallgruppe 3 bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 4)
5. Beschäftigte in der Tätigkeit von Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeitern bzw. Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung (Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

## S 9

1. Erzieherinnen/Erzieher mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, mit fachlich koordinierenden Aufgaben für mindestens drei Beschäftigte mindestens der Entgeltgruppe S 8 Fallgruppe 1.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 3 und 5)

2. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten bestellt sind.

(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4 und 8)

#### S 10

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 40 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
2. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 70 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
3. Handwerksmeisterinnen/Handwerksmeister, Industriemeisterinnen/Industriemeister oder Gärtnermeisterinnen/Gärtnermeister im handwerklichen Erziehungsdienst als Leiterinnen/Leiter von großen Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

#### S 11

Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

#### S 12

Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, mit schwierigen Tätigkeiten.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 11)

#### S 13

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 70 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
2. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 100 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
3. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 8)

4. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 40 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
5. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Erziehungsheimen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 4 und 10)
6. Handwerksmeisterinnen/Handwerksmeister, Industriemeisterinnen/Industriemeister oder Gärtnermeisterinnen/Gärtnermeister im handwerklichen Erziehungsdienst als Leiterinnen/Leiter von Ausbildungs- oder Berufsförderungswerkstätten oder Werkstätten für Behinderte, die sich durch den Umfang und die Bedeutung ihres Aufgabengebietes wesentlich aus der Entgeltgruppe SE 10 Fallgruppe 3 herausheben.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

S 14

Sozialarbeiterinnen/ Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit, die Entscheidungen zur Vermeidung der Gefährdung des Kindeswohls treffen und in Zusammenarbeit mit dem Familiengericht bzw. Vormundschaftsgericht Maßnahmen einleiten, welche zur Gefahrenabwehr erforderlich sind, oder mit gleichwertigen Tätigkeiten, die für die Entscheidung zur zwangsweisen Unterbringung von Menschen mit psychischen Krankheiten erforderlich sind (z.B. sozialpsychiatrischer Dienst der örtlichen Stellen der Städte, Gemeinden und Landkreise).

S 15

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 100 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
2. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 130 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
3. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 40 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
4. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder- und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 70 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
5. Beschäftigte als Leiterin/Leiter von Erziehungsheimen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1 und 10)

6. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Erziehungsheimen mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 50 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 4, 9 und 10)
7. Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, deren Tätigkeit sich mindestens zu einem Drittel durch besondere Schwierigkeit und Bedeutung aus der Entgeltgruppe S 12 heraushebt.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

#### S 16

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 130 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
2. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 180 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)
3. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder- und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 70 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
4. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder- und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 90 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 4, 8 und 9)

#### S 17

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 180 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
2. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Kindertagesstätten für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 90 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 8 und 9)
3. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Erziehungsheimen mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 50 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 9 und 10)
4. Beschäftigte, die durch ausdrückliche Anordnung als ständige Vertreterinnen/Vertreter von Leiterinnen/Leitern von Erziehungsheimen mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 90 Plätzen bestellt sind.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 4, 9 und 10)



5. Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, deren Tätigkeit sich durch besondere Schwierigkeit und Bedeutung aus der Entgeltgruppe S 12 heraushebt.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)
6. Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutinnen/Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten und Psychagoginnen/Psychagogen mit staatlicher Anerkennung oder staatlich anerkannter Prüfung und entsprechender Tätigkeit.

S 18

1. Beschäftigte als Leiterinnen/Leiter von Erziehungsheimen mit einer Durchschnittsbelegung von mindestens 90 Plätzen.  
(Hierzu [Protokollerklärungen](#) Nrn. 1, 9 und 10)
2. Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung und entsprechender Tätigkeit sowie sonstige Beschäftigte, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten ausüben, deren Tätigkeit sich durch das Maß der damit verbundenen Verantwortung erheblich aus der Entgeltgruppe S 17 Fallgruppe 5 heraushebt.  
(Hierzu [Protokollerklärung](#) Nr. 1)

## Protokollerklärungen

1. <sup>1</sup>Die / Der Beschäftigte - ausgenommen die/der Beschäftigte bzw. Meisterin/Meister im handwerklichen Erziehungsdienst - erhält für die Dauer der Tätigkeit in einem Erziehungsheim, einem Kinder- oder einem Jugendwohnheim oder einer vergleichbaren Einrichtung (Heim) eine Zulage in Höhe von 61,36 Euro monatlich, wenn in dem Heim überwiegend Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder Kinder und Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten zum Zwecke der Erziehung, Ausbildung oder Pflege ständig untergebracht sind; sind nicht überwiegend solche Personen ständig untergebracht, beträgt die Zulage 30,68 Euro monatlich. <sup>2</sup>Für die/den Beschäftigte/n bzw. Meisterin/Meister im handwerklichen Erziehungsdienst in einem Heim im Sinne des Satzes 1 erster Halbsatz beträgt die Zulage 40,90 Euro monatlich. <sup>3</sup>Die Zulage wird nur für Zeiträume gezahlt, in denen Beschäftigte einen Anspruch auf Entgelt oder Fortzahlung des Entgelts nach § 21 TVöD haben. <sup>4</sup>Sie ist bei der Bemessung des Sterbegeldes (§ 23 Abs. 3 TVöD) zu berücksichtigen.
2. Schwierige fachliche Tätigkeiten sind z.B.
  - a. Tätigkeiten in Einrichtungen für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX und in psychiatrischen Kliniken,
  - b. alleinverantwortliche Betreuung von Gruppen z.B. in Randzeiten,
  - c. Tätigkeiten in Integrationsgruppen (Erziehungsgruppen, denen besondere Aufgaben in der gemeinsamen Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder zugewiesen sind) mit einem Anteil von mindestens einem Drittel von Behinderten im Sinne des § 2 SGB IX in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung,

- d. Tätigkeiten in Gruppen von Behinderten im Sinne des § 2 SGB IX oder in Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten,
- e. Tätigkeiten in geschlossenen (gesicherten) Gruppen.
3. Als entsprechende Tätigkeit von Erzieherinnen/Erziehern gilt auch die Tätigkeit in Schulkindergärten, Vorklassen oder Vermittlungsgruppen für nicht schulpflichtige Kinder und die Betreuung von über 18jährigen Personen (z.B. in Einrichtungen für Behinderte im Sinne des § 2 SGB IX oder für Obdachlose).
4. Ständige Vertreter sind nicht Vertreter in Urlaubs- und sonstigen Abwesenheitsfällen.
5. Nach diesem Tätigkeitsmerkmal sind auch
  - a. Kindergärtnerinnen/Kindergärtner und Hortnerinnen/Hortner mit staatlicher Anerkennung oder staatlicher Prüfung,
  - b. Kinderkrankenschwestern/Kinderpfleger, die in Kinderkrippen tätig sind, eingruppiert.
6. Besonders schwierige fachliche Tätigkeiten sind z.B. die
  - a. Tätigkeiten in Integrationsgruppen (Erziehungsgruppen, denen besondere Aufgaben in der gemeinsamen Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder zugewiesen sind) mit einem Anteil von mindestens einem Drittel von Behinderten im Sinne des § 2 SGB IX in Einrichtungen der Kindesbetreuung,
  - b. Tätigkeiten in Gruppen von Behinderten im Sinne des § 2 SGB IX oder von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten,
  - c. Tätigkeiten in Jugendzentren/Häusern der offenen Tür,
  - d. Tätigkeiten in geschlossenen (gesicherten) Gruppen,
  - e. fachlichen Koordinierungstätigkeiten für mindestens vier Beschäftigte mindestens der Entgeltgruppe S 6,
  - f. Tätigkeiten eines Facherziehers mit einrichtungsübergreifenden Aufgaben.
7. Unter Heilpädagoginnen/Heilpädagogen mit staatlicher Anerkennung sind Beschäftigte zu verstehen, die einen nach Maßgabe der Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung an Fachschulen für Heilpädagogik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. November 2002) gestalteten Ausbildungsgang mit der vorgeschriebenen Prüfung erfolgreich abgeschlossen und die Berechtigung zur Führung der Berufsbezeichnung "staatlich anerkannter Heilpädagoge/staatlich anerkannte Heilpädagogin" erworben haben.
8. Kindertagesstätten im Sinne dieses Tarifmerkmals sind Krippen, Kindergärten, Horte, Kinderbetreuungsstuben, Kinderhäuser und Kindertageseinrichtungen der örtlichen Kindererholungsfürsorge.
9. Der Ermittlung der Durchschnittsbelegung ist für das jeweilige Kalenderjahr grundsätzlich die Zahl der vom 1. Oktober bis 31. Dezember des vorangegangenen Kalenderjahres je Tag gleichzeitig belegbaren Plätze zugrunde zu legen. Eine Unterschreitung der maßgeblichen je Tag gleichmäßig belegbaren Plätze von nicht mehr als 5 v.H. führt nicht zur Herabgruppierung. Eine Unterschreitung auf Grund vom Arbeitgeber verantworteter Maßnahmen (z.B. Qualitätsverbesserungen) führt ebenfalls nicht zur Herabgruppierung. Hiervon bleiben organisatorische Maßnahmen infolge demografischer Handlungsnotwendigkeiten unberührt.
10. Erziehungsheime sind Heime, in denen überwiegend behinderte Kinder oder Jugendliche im Sinne des § 2 SGB IX oder Kinder oder Jugendliche mit wesentlichen Erziehungsschwierigkeiten ständig untergebracht sind.



11. Schwierige Tätigkeiten sind z.B. die
  - a. Beratung von Suchtmittel-Abhängigen,
  - b. Beratung von HIV-Infizierten oder an AIDS erkrankten Personen,
  - c. begleitende Fürsorge für Heimbewohner und nachgehende Fürsorge für ehemalige Heimbewohner,
  - d. begleitende Fürsorge für Strafgefangene und nachgehende Fürsorge für ehemalige Strafgefangene,
  - e. Koordinierung der Arbeiten mehrerer Beschäftigter mindestens der Entgeltgruppe S 9.
12. Unter die Entgeltgruppe S 14 fallen auch Beschäftigte mit dem Abschluss Diplompädagogin/Diplompädagoge, die aufgrund gleichwertiger Fähigkeiten und ihrer Erfahrungen entsprechende Tätigkeiten von Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeitern bzw. Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen mit staatlicher Anerkennung ausüben, denen Tätigkeiten der Entgeltgruppe S 14 übertragen sind.
13. <sup>1</sup> Das "Treffen von Entscheidungen zur Vermeidung der Gefährdung des Kindeswohls und die Einleitung von Maßnahmen in Zusammenarbeit mit dem Familiengericht bzw. Vormundschaftsgericht, welche zur Gefahrenabwehr erforderlich sind", sind im Allgemeinen Sozialen Dienst bei Tätigkeiten im Rahmen der Fallverantwortung bei
  - a. Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII,
  - b. der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII,
  - c. der Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§ 42 SGB VIII),
  - d. der Mitwirkung in Verfahren vor den Familiengerichten (§ 50 SGB VIII)einschließlich der damit in Zusammenhang stehenden Tätigkeiten erfüllt.  
<sup>2</sup> Die Durchführung der Hilfen nach den getroffenen Entscheidungen (z.B. Erziehung in einer Tagesgruppe, Vollzeitpflege oder Heimerziehung) fällt nicht unter die Entgeltgruppe S 14.  
<sup>3</sup> Die in Aufgabengebieten außerhalb des Allgemeinen Sozialen Dienstes wie z.B. Erziehungsbeistandschaft, Pflegekinderdienst, Adoptionsvermittlung, Jugendgerichtshilfe, Vormundschaft, Pflugschaft auszuübenden Tätigkeiten fallen nicht unter die Entgeltgruppe S 14, es sei denn, dass durch Organisationsentscheidung des Arbeitgebers im Rahmen dieser Aufgabengebiete ebenfalls Tätigkeiten auszuüben sind, die die Voraussetzungen von Satz 1 erfüllen.

## Entgelttabelle Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst 2015

€	1	2	3	4	5	6
S 18	<a href="#">3445.25</a>	<a href="#">3560.07</a>	<a href="#">4019.46</a>	<a href="#">4363.97</a>	<a href="#">4880.76</a>	<a href="#">5196.57</a>
S 17	<a href="#">3102.56</a>	<a href="#">3416.52</a>	<a href="#">3789.76</a>	<a href="#">4019.46</a>	<a href="#">4478.80</a>	<a href="#">4748.69</a>
S 16	<a href="#">3024.52</a>	<a href="#">3341.89</a>	<a href="#">3594.53</a>	<a href="#">3904.60</a>	<a href="#">4249.12</a>	<a href="#">4455.84</a>
S 15	<a href="#">2913.01</a>	<a href="#">3215.54</a>	<a href="#">3445.25</a>	<a href="#">3709.38</a>	<a href="#">4134.29</a>	<a href="#">4318.02</a>
S 14	<a href="#">2879.57</a>	<a href="#">3102.56</a>	<a href="#">3387.82</a>	<a href="#">3617.48</a>	<a href="#">3904.60</a>	<a href="#">4105.57</a>
S 13	<a href="#">2879.57</a>	<a href="#">3102.56</a>	<a href="#">3387.82</a>	<a href="#">3617.48</a>	<a href="#">3904.60</a>	<a href="#">4048.14</a>
S 12	<a href="#">2768.08</a>	<a href="#">3046.82</a>	<a href="#">3318.92</a>	<a href="#">3560.07</a>	<a href="#">3858.65</a>	<a href="#">3984.98</a>
S 11	<a href="#">2656.58</a>	<a href="#">2991.07</a>	<a href="#">3136.01</a>	<a href="#">3502.66</a>	<a href="#">3789.76</a>	<a href="#">3962.02</a>
S 10	<a href="#">2589.68</a>	<a href="#">2857.27</a>	<a href="#">2991.07</a>	<a href="#">3387.82</a>	<a href="#">3709.38</a>	<a href="#">3973.50</a>
S 9	<a href="#">2578.52</a>	<a href="#">2768.08</a>	<a href="#">2935.32</a>	<a href="#">3244.27</a>	<a href="#">3502.66</a>	<a href="#">3749.57</a>
S 8	<a href="#">2478.17</a>	<a href="#">2656.58</a>	<a href="#">2879.57</a>	<a href="#">3198.33</a>	<a href="#">3496.91</a>	<a href="#">3732.33</a>
S 7	<a href="#">2405.70</a>	<a href="#">2628.70</a>	<a href="#">2807.11</a>	<a href="#">2985.49</a>	<a href="#">3119.30</a>	<a href="#">3318.92</a>
S 6	<a href="#">2366.68</a>	<a href="#">2589.68</a>	<a href="#">2768.08</a>	<a href="#">2946.46</a>	<a href="#">3108.13</a>	<a href="#">3289.06</a>
S 5	<a href="#">2366.68</a>	<a href="#">2589.68</a>	<a href="#">2756.93</a>	<a href="#">2846.12</a>	<a href="#">2968.77</a>	<a href="#">3181.11</a>
S 4	<a href="#">2154.84</a>	<a href="#">2433.58</a>	<a href="#">2578.52</a>	<a href="#">2701.18</a>	<a href="#">2779.22</a>	<a href="#">2879.57</a>
S 3	<a href="#">2043.35</a>	<a href="#">2277.50</a>	<a href="#">2433.58</a>	<a href="#">2589.68</a>	<a href="#">2634.28</a>	<a href="#">2678.89</a>
S 2	<a href="#">1959.72</a>	<a href="#">2065.65</a>	<a href="#">2143.69</a>	<a href="#">2232.89</a>	<a href="#">2322.08</a>	<a href="#">2411.29</a>



Gültigkeit der Tabelle: 01.03.2015 - 29.02.2016

### Entgeltgruppe S 2, Stufe 1, Tabelle 01.03.2015 - 29.02.2016 für Lohnsteuerklasse 1

<u>Monatsbeträge</u>	steuerpflicht. Brutto: 1959.72 €
	Lohnsteuer: - 196.50 € (Klasse I)
Grundgehalt: 1959.72 €	Solidaritätszuschlag: - 10.80 €
	sozialvers. Brutto: 2011.58 €
	Krankenversicherung: - 164.95 € (Satz: 15.5%)
	Pflegeversicherung: - 28.67 €
	Rentenversicherung: - 188.08 €
	Arbeitslosenvers.: - 30.17 €
	Z-Vers. VBL: - 27.63 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt: - 646.80 € (Anteil: 33.0%)
Monats-Brutto: <b>1959.72 €</b>	netto bleiben: <b>1312.92 €</b> (Steuerjahr 2015)
<u>Jahresbeträge</u>	steuerpflicht. Brutto: 25280.39 €
	Lohnsteuer: - 2760.00 € (Klasse I)
Grundgehalt: 23516.64 €	Solidaritätszuschlag: - 151.80 €
	sozialvers. Brutto: 26016.50 €
Jahressonderzahlung: 1763.75 €	Krankenversicherung: - 2133.35 € (Satz: 15.5%)
	Pflegeversicherung: - 370.74 €
	Rentenversicherung: - 2432.54 €
	Arbeitslosenvers.: - 390.25 €
	Z-Vers. VBL: - 356.45 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt: - 8595.13 € (Anteil: 34.0%)
Jahres-Brutto: <b>25280.39 €</b>	netto bleiben: <b>16685.26 €</b> (Steuerjahr 2015)
durchschn. Monatsgehalt: <b>2106.69 €</b>	



S 2 ..	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
Grundgehalt:	1959.72 €	2065.65 €	2143.69 €	2232.89 €	2322.08 €	2411.29 €
Brutto gesamt:	1959.72 €	2065.65 €	2143.69 €	2232.89 €	2322.08 €	2411.29 €
Netto gesamt:	1312.92 €	1368.95 €	1409.79 €	1456.23 €	1502.30 €	1548.13 €

**Entgeltgruppe S 6, Stufe 1, Tabelle 01.03.2015 - 29.02.2016 für Lohnsteuerklasse 1**

<u>Monatsbeträge</u>	Steuerpflicht. Brutto:	2366.68 €
	Lohnsteuer:	- 291.41 € (Klasse I)
Grundgehalt:	Solidaritatzuschlag:	- 16.02 €
2366.68 €		
	sozialvers. Brutto:	2444.79 €
	Krankenversicherung:	- 200.47 € (Satz: 15.5%)
	Pflegeversicherung:	- 34.84 €
	Rentenversicherung:	- 228.59 €
	Arbeitslosenvers.:	- 36.67 €
	Z-Vers. VBL:	- 33.37 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt:	- 841.37 € (Anteil: 35.6%)
Monats-Brutto:	netto bleiben:	<b>1525.31 €</b> (Steuerjahr 2015)
<b>2366.68 €</b>		
<u>Jahresbeträge</u>	steuerpflicht. Brutto:	30530.17 €
	Lohnsteuer:	- 4019.00 € (Klasse I)
Grundgehalt:	Solidaritatzuschlag:	- 221.04 €
28400.16 €		
	sozialvers. Brutto:	31604.89 €
Jahressonderzahlung:	Krankenversicherung:	- 2591.60 € (Satz: 15.5%)
2130.01 €	Pflegeversicherung:	- 450.37 €
	Rentenversicherung:	- 2955.06 €
	Arbeitslosenvers.:	- 474.07 €
	Z-Vers. VBL:	- 430.48 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt:	-11141.62 € (Anteil: 36.5%)
Jahres-Brutto:	netto bleiben:	<b>19388.55 €</b> (Steuerjahr 2015)
<b>30530.17 €</b>		
durchschn. Monatsgehalt:		
<b>2544.18 €</b>		

„S 6“	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
Grundgehalt:	2366.68 €	2589.68 €	2768.08 €	2946.46 €	3108.13 €	3289.06 €
Brutto gesamt:	2366.68 €	2589.68 €	2768.08 €	2946.46 €	3108.13 €	3289.06 €
Netto gesamt:	1525.31 €	1638.70 €	1727.88 €	1815.81 €	1894.25 €	1980.80 €

### Entgeltgruppe S 18, Stufe 5, Tabelle 01.03.2015 - 29.02.2016 - Für Lohnsteuerklasse 1

<u>Monatsbeträge</u>	steuerpflicht. Brutto:	4982.54 €
	Lohnsteuer:	- 1091.58 € (Klasse I)
Grundgehalt:	Solidaritatzuschlag:	- 60.03 €
4880.76 €		
	sozialvers. Brutto:	5121.03 €
	Krankenversicherung:	- 338.25 € (Satz: 15.5%)
	Pflegeversicherung:	- 58.78 €
	Rentenversicherung:	- 478.82 €
	Arbeitslosenvers.:	- 76.82 €
	Z-Vers. VBL:	- 68.82 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt:	- 2173.09 € (Anteil: 44.5%)
Monats-Brutto:	netto bleiben:	2707.67 € (Steuerjahr 2015)
4880.76 €		
<u>Jahresbeträge</u>	steuerpflicht. Brutto:	63946.93 €
	Lohnsteuer:	-14737.00 € (Klasse I)
Grundgehalt:	Solidaritatzuschlag:	- 810.53 €
58569.12 €		
	sozialvers. Brutto:	65608.81 €
Jahressonderzahlung:	Krankenversicherung:	- 4059.00 € (Satz: 15.5%) <a href="#">[PKV?]</a>
3904.61 €	Pflegeversicherung:	- 705.38 €
	Rentenversicherung:	- 6134.42 €
	Arbeitslosenvers.:	- 984.13 €
	Z-Vers. VBL:	- 880.88 € (AN: 1.41%, AG: 6.45%) 
	Abzüge gesamt:	-28311.34 € (Anteil: 45.3%)
Jahres-Brutto:	netto bleiben:	34162.39 € (Steuerjahr 2015)
62473.73 €		
durchschn.		
Monatsgehalt:		
5206.14 €		

.. S 18	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>
Grundgehalt:	3445.25 €	3560.07 €	4019.46 €	4363.97 €	4880.76 €	5196.57 €
Brutto gesamt:	3445.25 €	3560.07 €	4019.46 €	4363.97 €	4880.76 €	5196.57 €
Netto gesamt:	2051.68 €	2102.85 €	2308.86 €	2474.83 €	2707.67 €	2842.76 €

## Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden.

Schreibaufgabe: *Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand*

### **Die Artistin**

Es war zur Faschingszeit. Wie jedes Jahr wurde zu dieser Zeit der Kindergarten nach einem bestimmten Thema gestaltet. Das diesjährige Thema, welches von den Kindern in der Kinderkonferenz vorgeschlagen und einstimmig gewählt wurde, war der Zirkus. Zu dieser Zeit war Hannah Praktikantin in diesem Kindergarten. Sie war ebenfalls fleißig an den Vorbereitungen beteiligt. Am Ende waren alle Wünsche der Kinder umgesetzt. Dazu gehört auch ein niedriges Trapez, welches im Bewegungsraum untergebracht war. An einem Donnerstag war Hannah alleine mit einigen älteren Kindern im Bewegungsraum. Die Kinder hängten sich abwechselnd an das Trapez. Ein Mädchen fragte Hannah, ob sie sich auf das Trapez setzen könnte. Nach einigem Überlegen sagte Hannah, dass das in Ordnung gehe, solange ein Erwachsener dabei sei. So blieb Hannah in der Nähe des Trapezes. Nach einiger Zeit schaute Hannahs Praxisanleiterin in den Bewegungsraum. Hannah erklärte ihr ihre Abmachung mit den Kindern. Die Praxisanleiterin war sichtlich mit der Entscheidung der Praktikantin einverstanden, lobte sie. Dann verließ sie den Bewegungsraum. Am Mittag rief die Leitung Hannah zu sich. Sie saß im Personalraum vor ihrem Computer. Hannah setzte sich neben sie an den Tisch. Die Leitung löste den Blick vom Laptop und drehte sich zu ihr. Beide saßen sich nun gegenüber. Blicke trafen sich. Die Leitung äußerte ihre Unzufriedenheit über die Entscheidung der Praktikantin. Sie könne die Situation nicht richtig einschätzen. Der Kindergarten übernehme die Verantwortung für die Kinder. Die Praktikantin solle in Zukunft einen Mitarbeiter hinsichtlich der Fragestellung der Kinder zu Rate ziehen. Das Gespräch war mit diesen Worten beendet. Hannah verließ den Personalraum und kehrte in den Bewegungsraum zurück. Dort erklärte sie den Kindern, dass sie sich nicht mehr auf das Trapez setzen dürfte. Die Kinder waren sichtbar enttäuscht.



## Im Arbeitsgericht

Paul saß in einem Flur im Gebäude des Arbeitsgerichtes. Er war schon etwas früher als zur anberaumten Zeit erschienen, um sicher zu gehen, dass er den Termin auf keinen Fall verpassen würde. Heute sollte das Schlichtungsgespräch zwischen ihm, einem Vertreter der Stadtverwaltung Altneustadt, sowie einem als Schlichter fungierenden Arbeitsrichter stattfinden.

Paul hatte bis Januar 1992 als Erzieher im Kinderhaus Altneustadt gearbeitet. Dann lief sein befristeter Vertrag aus. Seitdem war er arbeitslos.

Nach dem Streik der ErzieherInnen in Berlin 1990 wurde 1991 bundesweit eine neue Eingruppierung der ErzieherInnen ausgehandelt. Paul war zwar schon ein paar Jahre vorher aus der ÖTV ausgetreten, weil sie ihm nicht weit genug in der Unterstützung der ErzieherInnen ging. In der Auseinandersetzung um die Neueingruppierung hatte er aber im lokalen Rahmen aktiv mitgeholfen, Flugblätter geschrieben, verteilt, auf Veranstaltungen geredet und mit KollegInnen diskutiert. Mit der Logik, die in die Eingruppierungsvereinbarung eingearbeitet war, war Paul zwar überhaupt nicht einverstanden. Auf das konkrete Resultat einer möglichen Gehaltserhöhung wollte er aber dennoch nicht verzichten.

Das Kinderhaus Altneustadt war eine Modelleinrichtung, die offene Kinder- und Jugendarbeit mit Hortbetreuung kombinierte. Die SozialarbeiterInnen in der Einrichtung wurden nach Tarif 5c/5b eingruppiert, die ErzieherInnen nach 6b/5c. Die Stadtverwaltung Altneustadt hatte das auch nach der neuen Eingruppierungsvereinbarung nicht verändert. Dagegen hatte Paul beim Arbeitsgericht geklagt.

Als erster nach Paul erschien der Richter. Er begrüßte Paul und bat ihn in ein Sitzungszimmer. Hier stand ein Tisch in der Mitte, einige Stühle drumherum, alles ganz einfach und funktional eingerichtet. Es sah überhaupt nicht nach Gericht aus. Kurz darauf kam Herr Soundso von der Stadtverwaltung, pünktlich zum angegebenen Termin. Paul kannte ihn nicht persönlich.

Während des Wartens auf dem Flur war Paul etwas nervös, weil er keine Ahnung hatte, wie das Gespräch ablaufen würde. Er hatte sich auf alle möglichen Szenarien vorbereitet, insbesondere auf eine harte Haltung der Stadtverwaltung. Er wollte auf keinen Fall von dem Vertreter der Stadt und dem Richter über den Tisch gezogen werden. Gleichzeitig wusste er aber auch, dass ein Scheitern des Gespräches bedeuten könnte, dass es fast zwei Jahre dauern könnte, bis der Fall tatsächlich in den Gerichtssaal käme.

Hier war nun also Herr Soundso und der Richter und Pauls Nervosität ging nicht weg, selbst als Herr Soundso erklärte, dass die Position der Stadt wäre, dass sie eine rückwirkende Nachzahlung an Paul leisten würde für die Monate seit der neuen Eingruppierungsvereinbarung. Diese Nachzahlung würde Tarifgruppe Vc entsprechen. Dies würde jedoch nicht bedeuten, dass eine rückwirkende Höhergruppierung nach Vc/Vb vorgenommen würde. Als Paul dieses Angebot hörte, dachte er: 'Scheiße, das ist wieder typisch. Jeder Zentimeter wird umkämpft.'

Das sagte er aber nicht, sondern fragte nach, was das konkret in Zahlen für ihn bedeuten würde. Darauf erklärte Herr Soundso die exakten Beträge der Nachzahlung. Paul sah sich die Zahlen an und stimmte schließlich zu. Der Richter notierte die Einigung. Das Gespräch dauerte noch nicht einmal 15 Minuten von 'Guten Tag' bis 'Auf Wiedersehen'. Als Paul danach das Gerichtsgebäude verließ, war die Nervosität zwar weg, aber er fühlte sich doch recht beschissen. Zwar hatte er an Geld herausgeholt, was möglich war. Aber die KollegInnen in der Einrichtung konnten sich auf die Schlichtung nicht berufen, mussten also jeweils selber ihre Höhergruppierung erkämpfen.

### **Die Gutgläubige**

In ihrem Vorpraktikum musste sie oftmals wegen Personalmangel Überstunden machen. Es hatte ihr eigentlich nie etwas ausgemacht, denn sie fühlte sich in der Einrichtung wohl und hatte ein gutes Verhältnis zu ihren Kolleginnen. Außerdem war sie im Glauben, dass ihr ihre Überstunden zu Gute kommen. Daher machte sie sich daraus nichts und war davon auch nicht genervt. Zum Ende ihres Vorpraktikums wollte sie nun nach und nach ihre Überstunden abarbeiten. Daher

fragte sie ihre Praxisanleiterin, an welchen Tagen sie sich am besten frei nehmen solle. Sie bekam immer als Antwort – Zur Zeit ginge es nicht, weil wieder viele krank seien oder es wäre ein schlechter Zeitpunkt, da für Feste oder etc. vieles organisiert werden müsse und sie jede Hilfe benötigten. Sie fing an zu zweifeln und fragte sich, ob sie überhaupt noch irgendwann Überstunden einlösen könne. Nach mehrmaligem Fragen und deren Ablehnung war sie darüber genervt. Hinzu traute sie sich auch nicht mehr nachzufragen, denn sie wollte nicht lästig wirken/werden. Außerdem wollte sie sich auch nicht groß darüber beschweren, da sie dachte sie sei ja nur eine Praktikantin. Hinzu hatte sie auch Angst, dass sich das auf ihre Beurteilung auswirken könnte. Ebenso wollte sie auch nicht, dass das gute Arbeitsklima zu ihren Arbeitskolleginnen kippt.

Trotz all dieser Sorgen und Gedanken, war sie weiterhin davon gereizt und genervt. Aber das schlimmste an der ganzen Sache war die Enttäuschung. Sie war enttäuscht von dem Gruppenteam. Denn sie fühlte sich ausgenutzt und hintergangen. Sie hätte niemals damit gerechnet, dass es soweit kommt. Schließlich entwickelte sich übers ganze Jahr eine Freundschaft zwischen dem Team und ihr. Auf der Arbeit ließ sie sich nichts anmerken, aber die Enttäuschung saß tief. Eine Woche bevor ihr Praktikum zu Ende war, nahm sie ihren Mut und fragte nochmals. Doch vergebens, sie verließ ihr Praktikum mit einer guten Beurteilung, aber auch mit einem traurigen Auge.

### **Arbeit macht Spaß**

Es war ein wunderbarer Tag. Samstag morgen. Die Sonne schien. Die Vögel zwitscherten. Die Welt schien perfekt zu sein. Aber heute war ein ganz besonderer Tag. Die Apfelernte stand wie jedes Jahr an. Ihr Bruder und Amelie gingen mit, um sich ihr Taschengeld aufzubessern. Ein Teil der Äpfel wurde in Saft umgesetzt und der Rest wurde bar ausgezahlt, welches das Taschengeld wurde.

Amelie frühstückte mit ihrer Familie gemeinsam, um sich zu stärken. Sie lachten viel und hatte gemeinsam viel Spaß.

Der Lageplan wurde erstellt. Der Vater fuhr mit ihrem Bruder auf die Wiese vor. Beide schüttelten die Äpfel von den Bäumen.

Amelie hatte noch etwas Zeit. Sie machte mit ihrer Mutter die Hausarbeit. Zusammen bereiteten sie das Mittagessen vor. Sie belegten Brötchen und kochten Tee. Zum Mitnehmen wurde alles in einen Korb eingepackt.

Amelie, ihre Mutter und ihre Großmutter zogen sich alte Kleidung an. Sie legten sich Körbe und Handschuhe in den Kofferraum. Dann fuhren sie mit dem Auto an die Wiese.

unter dem Baum stellten sie die Körbe bereit und fingen an, die Äpfel hinein zu raffen. Alle hatten viel Spaß. Waren die Körbe voll, schüttete ihr Vater diese in den Anhänger und sie mussten einige Körbe raffen, damit der Anhänger voll wurde.

Gegen Mittag machten sie eine kleine Pause. Dort aßen sie die belegten Brötchen und tranken den warmen Tee zur Stärkung.

Während des Raffens erzählte die Großmutter, dass sie früher viel mehr körperlich arbeiten mussten, im Gegensatz zu heute. Aber trotzdem hatten sie genauso viel Spaß. Ohne Hektik und Stress.

Ihr Bruder hatte keine Lust mehr Äpfel zu raffen und setzte sich unter einen Apfelbaum. Dort spielte er mit seinem Handy und aß einen Apfel.

Ende der Wiese befand sich ein Wald. Dort lief eine Rehfamilie umher. Die Vögel saßen auf den Bäumen und zwitscherten. Es hatte den Anschein, als ob sie Amelie und ihre Familie beobachteten. Die Sonne kitzelte mit ihren Strahlen durch die Baumkrone hindurch.

Der letzte Apfelbaum wurde von Amelies Vater geschüttelt. An diesem Baum hingen nur dicke, große, rote Äpfel. Diese ließen sich gut aufheben. Die Familie ist dadurch schnell fertig geworden. Zuhause angekommen nahm die Familie die Kühe von der Weide und brachten sie in den Stall. Die Mutter und die Oma fütterten die Tiere. Währenddessen fuhr Amelies Vater mit ihrem Bruder die Äpfel nach M. in die Süßmosterei und Amelie kam mit dem Auto hinterher, denn der Vater bekam nicht alle Äpfel in den Anhänger. Daher hatte Amelie den Rest in große Tüten verpackt in Vaters Auto gestellt.

Die Äpfel wurden gewogen und in ein großes Silo geschüttet. Das Gewicht wurde in Saftmenge umgerechnet. In der Halle luden sie die Flaschen mit den verschiedensten Obstsäften ein, die sie für die Hälfte der Äpfel bekamen. Der Rest der Menge wurde bar ausgezahlt. Wir fuhren alle nach Hause. Dort warteten schon die Großmutter und die Mutter um beim Ausladen der Flaschen zu helfen. Als wir mit allem fertig waren, haben wir uns gemütlich zusammengesetzt. Stolz haben Amelie und ihr Bruder dann vom Vater das hart verdiente Taschengeld bekommen.

### **Das falsche Geschenk**

Es war der erste Advent. Draußen war es kalt und die ersten Schneeflocken fielen vom Himmel. Luisa und ihre Schwester Lena spielten in Lena's Zimmer Barbie. Beide warteten schon ganz ungeduldig, dass ihre Mutter sie endlich rief. Denn immer am ersten Advent gestaltete ihre Mutter mit ihnen gemeinsam ihren Wunschzettel. Dann zündete sie den Adventskranz an, deckte den Tisch mit Lebkuchen und Kakao und legte Kataloge, Zeitschriften, Buntstifte, Papier, Scheren und Kleber auf dem Tisch bereit.

Als sie endlich nach Luisa und Lena rief, warfen diese ihre Barbies in die Ecke und eilten ins Wohnzimmer. Sofort schnappte jede sich einen Katalog und eine Schere und fingen an ihren Katalog durchzustöbern. Lena wusste ganz genau was sie sich wünschen sollte. Sie liebte alles was mit Barbie zu tun hatte. Also schnitt Lena ein Barbieauto, Ken und diverse Barbieartikel aus. Luisa hingegen konnte immer alles gebrauchen und schnitt auf jeder Seite etwas Brauchbares aus. Ihr Stapel wurde immer höher und als ihre Mutter sie fragte was denn von diesen Sachen ihr größter Wunsch sei antwortete sie: „Na alles oder meinst du ich schneide das nur so aus?“

„Na dann müssen wir uns dieses Jahr aber einen sehr großen Baum kaufen damit die ganzen Geschenke Platz haben“, sagte ihre Mutter lachend. Luisa blätterte weiter im Katalog bis sie plötzlich laut rief: „Mama die will ich unbedingt, genau die, nur die“. Luisa zeigte auf eine Puppe mit blonden Haaren und einem blauen Strampler. Anhand der Abbildungen erkannte Luisa, dass die Puppe

weinen konnte wenn man ihr mit dem Schnuller an der Backe entlang strich und Mama rief. Ihre Mutter schaute sich die Puppe an und sagte zu ihr: „ Luisa die kostet 130,00 DM, so teure Geschenke bringt das Christkind nicht.“ Unbeeindruckt schnitt Luisa die Puppe trotzdem aus und klebte sie gemeinsam mit den anderen Spielzeugen auf ein Blatt. Die fertig gestalteten Wunschzettel packten sie in einen Briefumschlag und legten ihn auf die Fensterbank.

Endlich war es dann soweit. Es war Heiligabend und Luisa und Lena konnten es kaum erwarten, dass die Wohnzimmertür sich öffnete. Sie sangen mit ihren Eltern Weihnachtslieder und lauschten nach dem Glockengeläute. Als es endlich ertönte liefen Luisa und Lena ins Wohnzimmer. Ihre Augen strahlten als sie den leuchtenden Weihnachtsbaum und die darunter liegenden Geschenke sahen. Sofort stürzten Luisa und Lena sich auf die Geschenke. Lena packte ihre Geschenke gemütlich nach und nach aus und erfreute sich an jedem einzelnen Geschenk. Luisa hingegen riss ein Geschenk nach dem anderen auf und ließ es hinter sich fallen. Als sie das letzte Geschenk ausgepackt hatte stellte sie erschrocken fest, dass ihre sehnlichst gewünschte Puppe nicht unter dem Weihnachtsbaum lag. Ihr Vater fragte sie: „ Na haben deine Sachen dir gefallen oder hast du noch gar nicht gesehen was du bekommen hast so schnell wie du warst?“ Luisa schaute ihren Vater an und rief heulend: „ Das ist so ein blödes Weihnachten. Ich hab mir eine Puppe gewünscht, die mit dem Schnuller. Das andere wollte ich gar nicht. Das Christkind ist echt so blöd.“ Luisa schmiss sich heulend auf die Couch. Ihre Eltern schauten sich grinsend an und riefen Luisa zu sich. Sie zeigten auf eine große Musikbox. Luisa ging tränenüberströmt zu der Musikbox, schaute dahinter, zog ihre Puppe heraus und rief: „ Da, schaut mal, da ist sie ja. Da hat das Christkind mich aber ganz schön reingelegt.“

## **Undankbar**

Nach ihrem Schulabschluss, vor Beginn eines Studiums, entschied sich Tina erst einmal arbeiten zu gehen. Schnell fand sie einen Job in einer Pizzeria. Zuerst übernahm sie einen Mini-Job, nach kurzer Zeit arbeitete sie als Vollzeitkraft in der Pizzeria. Mit den Chefs, ein Ehepaar, verstand sich Tina auf Anhieb sehr gut.

Nach etwa einem halben Jahr, als Tina sich eingearbeitet hatte, sollte sie für 4 Wochen die Chefs vertreten. Die beiden wollten eine Urlaubsreise in die Türkei machen.

Die folgenden Wochen waren sehr anstrengend für Tina. Die große Verantwortung und die lange Arbeitszeit machten ihr zu schaffen. Sie begann ihren Job morgens um 10 h und beendete ihn um 24 h.

Tag für Tag, 7 Tage die Woche, 4 Wochen hintereinander. Am Ende des Monats bekam sie ihren Lohn. Kein Bonus, selbst ein Dankeschön suchte sie vergebens.

## Auszug: Theoretische Vorannahmen

Haug, Frigga (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument. S. 208/209

“Einige der theoretischen Vorannahmen von Erinnerungsarbeit sollten vor der Arbeit mit den Szenen erklärt und auf diese Weise diskutierbar werden, um die Mitglieder der Gruppe den einzelnen Arbeitsschritten nicht einfach auszuliefern. Insbesondere vier Theoreme scheinen mir als gewusste Voraussetzung unerlässlich: die Annahme

- der Konstruiertheit der eigenen Persönlichkeit
- der Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen
- der Konstruktion von Bedeutung
- und der Politik mit Sprache

Die Vorstellung, dass unsere Persönlichkeit uns nicht einfach mitgegeben, angeboren, festgelegt ist, sondern dass wir uns selbst in vorhandene Strukturen konstruieren, beinhaltet, dass unsere Persönlichkeit demnach eine Geschichte hat, eine Vergangenheit, aus der wir für uns Wesentliches mit Bedeutung versahen, damit uns als Persönlichkeit festlegten und aus dieser Vergangenheit unsere Schritte in der Gegenwart und in die Zukunft mitbestimmt sind. - Wir können uns z. B. als Versagerin konstruieren und erinnern, Bilder und Geschichten, welche dies belegen, sind im Gedächtnis zuhauf gespeichert, zagend beginnen wir jede neue Sache. Wir können uns umgekehrt als 'Sonntagskind' wahrnehmen. Eine Erfolgsgeschichte nach der anderen drängt sich unserer Erinnerung entgegen. Entsprechend energisch und zupackend treten wir in der Gegenwart auf, ergreifen wir die Zukunft. - Es leuchtet jeder und jedem ein, dass ein umfassendes Inhaltsverzeichnis unserer Erlebnisse für beide Konstruktionen genug Material bereithalten würde. Wichtig ist die Einsicht, dass wir uns selbst konstruieren, unsere Persönlichkeit also eine Geschichte hat, und es daher wesentlich für unsere Gegenwart wie für unsere Zukunft ist, in der Vergangenheit zu arbeiten, sie uns selbst zur veränderten Wahrnehmen zur Verfügung zu halten. Dieser Konstruktionsvorgang ist zugleich diktiert von

der Notwendigkeit, Handlungsfähigkeit zu erlangen bzw. handlungsfähig zu bleiben.

Eine der wichtigsten Strategien bei diesem Prozess ist die Eliminierung von Widersprüchen. Alles, was in die eindeutige Präsentation unseres Selbst nicht passt, wird ausgeblendet zugunsten eines möglichst einheitlichen Bildes von uns, für uns und andere. Dieser meist halbbewusste Akt der Widerspruchseliminierung kann in den aufgeschriebenen Erlebnissen sichtbar werden durch die Niederlegung der 'unpassenden' Details. Die Arbeit der Dekonstruktion wird gerade darauf abzielen, Widersprüche und Brüche in den Erfahrungen herauszuarbeiten und sie als Scharnierstellen möglicher anderer Entwicklung, anderer Wahl, eines anderen Lebens vorzuführen und zur Verfügung zu stellen. Die Friedhofsruhe des immer stillstehenden Gleichen wird gestört, um Veränderung zu ermöglichen. Das heißt auch, dass Unruhe entsteht. Sie heraufzubeschwören setzt voraus, dass die Einzelnen Erlebnisse niederschreiben, die sie bedrücken, über Emotionen nachdenken, die selbst beunruhigend und destabilisierend sind, kurz, dass es einen Leidensdruck gibt, der in Bewegung kommen will.

Wir versuchen in unserem alltäglichen Leben, uns eine stimmige Bedeutung zu geben. Wir entwerfen eine Art Bild von uns, an das wir glauben und das wir in allen kommunikativen Situationen zu vermitteln versuchen. Die Konstruktion von Bedeutung geschieht fortwährend. Wir teilen uns mit und erwarten, dass andere die Mitteilung so empfangen, wie wir sie aussenden wollten. Die Konstruktion von Bedeutungen bedarf also einer Zustimmung durch andere. Sie geschieht auch durch Gesten, Erscheinung, Ausdruck, aber in allererster Linie durch Sprache.

Die Arbeit mit der Verwendung von Sprache ist bei der Diskussion einer schriftlich niedergelegten Erfahrung von zentraler Wichtigkeit. Wie setzt die Autorin Sprache ein, um die von ihr angezielte Bedeutung ohne viel Zweifel zu vermitteln? Eine Voraussetzung dieser



sprachkritischen Arbeit ist der Gedanke, dass Sprache nicht einfach ein Handwerkszeug ist, dessen wir uns nach Belieben bedienen können, sondern dass in der vorhandenen Sprache Politik gemacht wird und gemacht ist, die durch uns hindurch spricht und unsere Bedeutungskonstruktion mitregiert. Das heißt auch, dass kulturell eine Reihe von fertigen Bedeutungen gewissermaßen herumliegen, die sich uns beim Schreiben aufdrängen und uns diktieren, was wir unter Umständen gar nicht ausdrücken wollten. Dies geschieht umso mehr, je unreflektierter und 'unschuldiger' wir Sprache benutzen und natürlich, je mehr wir bemüht sind, als Persönlichkeiten nicht aufzufallen, unseren Erfahrungen 'Normalität' zuzuschreiben.

## Zum Stichwort Vergesellschaftung

Auszug aus: Frigga Haug, (1980), *Frauenformen*, Berlin: Argument Verlag, S. 91 ff

“Wollen wir (...) nicht dem Grundmangel aller bisherigen Sozialisationstheorie verfallen und Individuum und Gesellschaft nicht als ewig getrennt festschreiben, so müssen wir den Prozess der Vergesellschaftung des Menschen nicht als einen Prozess der Behinderung oder Enteignung auffassen. Die Annahme, dass der Mensch sich sein menschliches Wesen aneignet, dass dieses menschliche Wesen sich also außerhalb seiner befindet und seine Menschlichkeit eben in dieser Aneignung seiner Vergesellschaftung besteht, führt uns dazu, die Ausgangsfrage, warum Mädchen anders werden als Knaben und/oder die einzelnen Individuen überhaupt diese bestimmten je verschiedenen Menschen werden, anders zu formulieren als dies in den bisherigen Sozialisationstheorien geschah.

Bislang wurde angenommen, es sei der Vergesellschaftungsprozess, der den Individuen besondere Eigenschaften verleiht, sie verkümmert, deformiert, nicht entwickelt, nur unzulängliche Entfaltung zulässt usw., wobei der Vergesellschaftungsprozess gewissermaßen als Subjekt auftritt, die Individuen als das zu gestaltende Objekt. Stattdessen nehmen wir an, dass es nicht das Problem der Vergesellschaftung der Einzelnen ist, welches ihrer vollen Entfaltung Restriktionen auferlegt, sondern dass nach *Hemmungen in der Vergesellschaftung* gesucht werden muss. Nicht die Vergesellschaftung also ist es, die die Individuen behindert, sondern ihre Behinderung muss in der Verhinderung der Vergesellschaftung bestehen. Dabei meint Vergesellschaftung den Prozess, in dem die einzelnen Kontrolle über ihre Lebensbedingungen gewinnen; Behinderungen in der Vergesellschaftung sind alle Formen der Abhängigkeit. Die gleichzeitige Annahme, dass die Menschen sich selbsttätig entwickeln, und dass dies ihre Vergesellschaftung ist, bedeutet, dass die Behinderungen und Hemmungen selber in der Form der Entfaltung auftreten müssen.

Diese Umformulierung richtet die Untersuchung auf ein völlig anderes Feld. Nimmt man also an, dass die vollständige Vergesellschaftung der Individuen ihre Teilnahme an der Kontrolle der gesellschaftlichen Lebensbedingungen ist, stellt sich zum Beispiel die Frage, wie bei Fremdbestimmung – welches ohne Zweifel eine Hemmung in der Vergesellschaftung darstellt – die Handlungsfähigkeit der Einzelnen erhalten bleibt oder erhalten werden kann. Diese Frage nach der Handlungsfähigkeit unter Bedingungen der Fremdbestimmung im Vergesellschaftungsprozess setzt den eingangs behandelten wichtigen Zusammenhang voraus: die Unterwerfung unter Fremdbestimmung innerhalb des Vergesellschaftungsprozesses geschieht zumindest heutzutage nicht

nach der weiblichen Sozialisation, nach den Mechanismen freiwilliger Zustimmung zur Teilvergesellschaftung, zur Fremdbestimmung, zur Unterwerfung, kurz zur Behinderung in der Vergesellschaftung zu suchen ist. Diese Zustimmung zur Behinderung im Vergesellschaftungsprozess muss sich äußern als Verzicht auf Entwicklung.

Wie werden solche Zustimmungen organisiert? Die einfache Antwort lautet: durch die Verinnerlichung von Normen und Werten, die die Erziehungsprozesse anleiten. Hier scheinen wir wieder dort angekommen zu sein, wo wir die Sozialisationstheorien verließen, denn dies war ja auch die Antwort der genannten Theorien, die (...) von der Trennung von Individuum und Gesellschaft ausgingen und die Vermittlung dieser beiden sich eben durch Normen und Werte vorstellen konnten. Jedoch muss die sozialisationstheoretische Grundlegung einer Getrenntheit von Individuum und Gesellschaft diese Normen und Werte als notwendiges Bindeglied verewigen, während eine Vorstellung, die von der Gesellschaftlichkeit der einzelnen ausgeht, gerade die Existenz von Normen und Werten als Begleitung jener Behinderung in der Vergesellschaftung hinterfragen muss. Die Frage wird historisch gestellt: Fassen wir Entwicklung als widersprüchlichen Prozess in einer widersprüchlichen Gesellschaft, müssen wir prüfen, wie die Individuen in ihre gesellschaftliche Funktion, die ihnen als Anforderung auf historisch unterschiedlichem Maßstab gegenübertritt überhaupt als handlungsfähige hineinwachsen können. Der Begriff der Handlungsfähigkeit soll es uns ermöglichen, das allmähliche Hineinwachsen in die gesellschaftlich möglichen Formen als tatsächlichen Lernprozess zu begreifen.

Damit Handlungsfähigkeit überhaupt erreicht wird, bedürfen Abhängigkeiten der Einwilligung, die sie nur dann erhalten, wenn sie – wenigstens kurzfristig – tatsächlich größere Unabhängigkeit versprechen, zumindest auf einem für relevant gehaltenen Lebensausschnitt.”

## 8. Literatur

Behrens, Ulrike (2002). *Das Rätsel Lernen*. Gießen: Focus Verlag

Haubenreisser, Karen & Stöckmann, Maike (1993). Der andere Blick – Erinnerungsarbeit als Methode im Bildungsurlaub. in: Frigga Haug / Eva Wollmann (Hg.). *Hat die Leistung ein Geschlecht? Erfahrungen von Frauen*. Hamburg: Argument AS 219. S.: 139 - 172

Haug, Frigga (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument

Haug, Frigga & Wittich- Neven, Silke (Hg.). (2007). *Lustmolche und Köderfrauen. Politik um sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz*. Hamburg: Argument

Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen*. Frankfurt/M.: Campus

Länderübergreifender Lehrplan Erzieher/Erzieherin

<http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderueberggr-Lehrplan- Endversion.pdf>

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

Wellendorf, Franz (1979). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz. S. 28