

Materialien:
**Erinnerungsarbeit
als Methode
in der
ErzieherInnen-Ausbildung
Teil II**

**Blockseminar an einer Fachschule für
Sozialpädagogik
Projekt: Geld macht Beziehungen (2)**

Robert Hamm
2017

Veröffentlicht unter
Creative Commons Licence:

CC BY-NC-ND 4.0

Der hier vorgelegte Projektbericht ist der zweite in einer Reihe von Berichten, die sich mit der Übertragung der Methode der Erinnerungsarbeit in den Kontext der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung befassen.

Im vorliegenden Text wird als Referenzbezeichnung verwendet:

Teil I – für den Projektbericht, der aus dem ersten Projektdurchlauf entstand.

Alle Namen in allen Berichten sind Pseudonyme.

Inhaltsangabe

1. Einleitung – Anschluss an Teil I	5
2. Projektkonzeption	7
Anpassungen nach dem ersten Projektdurchlauf	7
Projektskizze und Suche nach Kooperation	9
3. Projektvorstellung als Teil der Vorbereitung	12
4. Eingangs-Interviews	22
Planung und Durchführung	22
Inhalte der Interviews	31
Materialsammlung - Limits	45
5. Projektverlauf	47
Tag 1 (Freitag)	48
Erster Block	48
Zweiter Block	53
Wochenende	58
Tag 2 (Montag)	60
Erster Block	60
Zweiter Block	62
Revision Planung	65
Tag 3 (Dienstag)	67
Erster Block	67
Zweiter Block	68
Dritter Block	71
Revision Planung	75

Tag 4 (Mittwoch)	77
Erster Block	78
Zweiter Block	89
Dritter Block	91
6. Feedback-Interviews	97
Kommunikation zwischen Projektwoche und Feedback-Interviews	97
Gesprächsformat	101
Ergebnisse	103
7. Auswertung	113
Die Sinnfrage	113
Eingangs-Interviews	116
Terminierung	120
Einführung der Methode im Projekt	121
Faktor Zeit	123
Überforderung – Unterforderung	125
Textanalyse als zentrales Element	128
Gruppenzusammensetzung – Rollen im Projekt – Gruppendynamik	132
Resultate	139
Thema	141
8. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit	148
9. Anhang	152
Erinnerungsszenen, die im Projekt nicht bearbeitet wurden.	152
Teamphasen nach Bruce Tuckman	156
10. Literatur	159

1. Einleitung – Anschluss an Teil I

Dieser Teil II der Materialien beschäftigt sich mit dem zweiten Projektdurchlauf bei dem die Methode der Erinnerungsarbeit an einer Fachschule für Sozialpädagogik zum Thema “Geld macht Beziehungen ...” angewandt wurde. Das Projekt fand statt im Mai 2016.

In Teil I wurde der allgemeine Hintergrund der Studienprojekte sowie die Auswahl des Themas erklärt. Dies soll hier nicht wiederholt werden. Lediglich die skizzenhaft Darstellung der Methode Erinnerungsarbeit sei hier nochmals wiedergegeben:

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.

In der Planung und Durchführung des zweiten Projektes flossen die Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragestellungen des ersten Projektes mit ein. Als wichtigste Erkenntnisse aus dem ersten Projektdurchlauf¹ ließen sich im Hinblick auf Folgeprojekte 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 Gruppenzusammensetzung 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.

Ausgehend von diesen Feststellungen sollten einige Anpassung in Planung und Durchführung vorgenommen werden. Die entsprechenden Überlegungen werden im nächsten Abschnitt dargestellt. Daran anschließend folgt eine ausführliche Dokumentation der vorbereitenden Arbeiten sowie der konkreten Durchführung des Projektes, sowie eine Auswertung der in diesem Projektdurchlauf gemachten Erfahrungen mit der Anwendung von Erinnerungsarbeit in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung.

1 Die inhaltliche Ableitung findet sich in großer Ausführlichkeit in Teil I.

2. Projektkonzeption

Anpassungen nach dem ersten Projektdurchlauf

Die auf den Erkenntnissen des ersten Projektdurchlaufes eingeführten Anpassungen für die Planung des zweiten Projektdurchlaufes lassen sich unter drei Rubriken zusammenfassen, in der die oben aufgeführten Aspekte einfließen.

a) Die Frage der Entscheidung zur Teilnahme.

Um dem Anspruch näher zu kommen, in einer Projektgruppe mit Menschen zusammenzuarbeiten, die sich aufgrund ihres jeweils eigenen Interesses am zu untersuchenden Thema freiwillig für die Teilnahme entschieden haben, sollte der zweite Durchlauf idealerweise eine Wahlmöglichkeit der TeilnehmerInnen beinhalten. Unter Betracht der schulischen Rahmenbedingungen der ErzieherInnen-Ausbildung hätte das Projekt daher im besten Falle im Kontext einer schulweiten Projektwoche angeboten werden sollen. Wäre dies nicht möglich gewesen, und das Projekt hätte mit einem gesamten Klassenverband durchgeführt werden sollen, dann wäre in der konkreten Projektplanung die Möglichkeit alternativer Bearbeitungsmöglichkeiten einzuplanen gewesen. Diese Art der Binnendifferenzierung hätte sicherstellen sollen, dass für alle Beteiligten ein befriedigender Arbeitsprozess möglich gewesen wäre.

Wie im weiteren Verlauf dieses Berichtes ersichtlich wird, war es jedoch möglich, das Projekt an einer Fachschule im Rahmen einer Projektwoche anzubieten.

b) Thematische Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf das Projekt.

Aus dem ersten Durchlauf war ersichtlich, dass eine zu kurze und inhaltlich zu vage Vorbereitung in der konkreten Projektdurchführung zu Schwierigkeiten führen kann, die im Rahmen eines Blockseminars kaum aufgearbeitet werden können. Diese Schwierigkeiten betreffen vor allem die für Erinnerungsarbeit notwendige gemeinsame Orientierung der TeilnehmerInnen hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstandes.

Da ich als Externer und derjenige, der das Projekt anbieten würde, im Vorlauf nicht regelmäßig an der Schule anwesend sein würde, suchte ich nach einer Variante der thematischen Projektvorbereitung, die sowohl logistisch durchführbar als auch inhaltlich substantiell genug sein sollte, um die thematische Einstimmung der TeilnehmerInnen auf das Projekt zu gewährleisten.

Das konkrete Konzept für die Vorbereitungsphase im Projekt sah daher folgende Schritte vor:

1. Projektvorstellung in der Schule

Ich würde an einem Tag in der Schule die möglichen TeilnehmerInnen treffen und ihnen das Projekt inhaltlich und methodisch vorstellen. Im Anschluss daran würden sie sich je individuell für oder gegen eine Teilnahme entscheiden.

2. Eingangs-Interviews

Mit denjenigen, die sich für eine Projektteilnahme entschieden, würde ich sogenannte Eingangs-Interviews per Telefon (oder via Internet) führen.

Die Interviews sollten zuerst den Charakter einer allgemeinen Annäherung an das Thema haben. Darin würden notwendigerweise jedoch auch schon Meinungen, Kenntnisse, aber auch Fragen aufgebracht werden, die die TeilnehmerInnen in das Projekt mitbringen würden. Daher würden sich die Interviews auch als Bezugspunkt in einer Evaluation des Projektes eignen.

Sie würden gemeinsam mit sogenannten Feedback-Interviews, die mit zeitlichem Abstand zum Projekt durchgeführt werden sollen, herangezogen werden, um Rückschlüsse auf Wirkungen und Effekte des Projektes für die TeilnehmerInnen ziehen zu können.

Die Verwendung von Interviews in diesem Zusammenhang lehnt sich an das Vorgehen im Rahmen der Kollektiven Autobiografie Forschung an. (Busse, Ehses, Zech 1999; 2000).

3. Materialsammlung

Je nach gegebenem Zeitrahmen würden die TeilnehmerInnen nach den Eingangs-Interviews noch Literatur sichten, bzw. auch mit weiteren Personen sprechen, um sich inhaltlich auf das Projekt vorzubereiten.

Geplant war, dass ich während dieser Phase (nach der Projektvorstellung bis zum eigentlichen Projektbeginn) mit den TeilnehmerInnen via Telefon und/oder E-Mail Kontakt halten würde. Das würde sich aus den Eingangs-Interviews und dem dazu notwendigen Austausch sozusagen 'organisch' ergeben.

c) Stärkere Fokussierung auf das Thema.

In der konkreten Durchführung des Projektes sollte der Fokus stärker auf die inhaltliche Bearbeitung des Themas gelegt werden. Methodische und methodologische Aspekte sollten zwar erwähnt und Raum für deren Erörterung vorgesehen werden, allerdings sollte eine Überfrachtung mit diesen Aspekten vermieden werden.

Als weitere zu erwägende Aspekte hatten sich im ersten Projektdurchlauf ergeben, die Frage der institutionell nahegelegten Statusdifferenzen, sowie des Umfangs und des Tempos in der Vermittlung komplexer Zusammenhänge. Dies sah ich als abhängig von der interpersonellen Dynamik in und mit der Projektgruppe an. Insofern waren diese Aspekte zwar im Hintergrund präsent, würden jedoch sofern nötig erst in der konkreten Durchführung verstärkte Aufmerksamkeit erlangen.

Projektskizze und Suche nach Kooperation

Auf dieser Grundlage verschickte ich wiederum eine Kooperationsanfrage an Fachschulen. Diese war nur sehr geringfügig modifiziert im Vergleich zu jener im ersten Durchlauf (siehe Teil I, S. 9 - 12). Ich beschränke mich hier auf die Wiedergabe der Projektskizze.

Projektvorschlag Fachschule Sozialpädagogik Zeitrahmen – Projektskizze

Zeitrahmen: 5 Tage mit jeweils ca. 6 Zeitstunden (3 Blöcke je 2 Stunden).

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

Räume und Ausstattung: Seminarraum/Klassenraum mit Platz für Wandzeitung/en.

Arbeitsmittel: Kopierer; (wenn möglich: PC für eventuelle Texterfassung und -aufbereitung).

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

Projektskizze:	
1. Tag	Block 1 – Einführung Methode und Thema: Brainstorming zu Begriffen und Konzepten
	Block 2 – Identifizierung zentraler Fragen zu Begriffen und Konzepten
	Block 3 – 'Story-Telling' und Festlegung der Schreibaufgabe
2. Tag	Block 1 – Lesen aller Texte und einführendes Verstehen (Großgruppe)
	Block 2 – Exemplarische Textanalyse in Großgruppe
	Block 3 – Reflektion zu zentralen Fragen nach erster Textanalyse (Orientierung)
3. Tag	Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 2 – Erster Vergleich der Ergebnisse der Textanalysen
	Block 3 – Textanalyse in Kleingruppen
4. Tag	Block 1 – Textanalyse in Kleingruppen
	Block 2 – Zusammenfassung der Zwischenergebnisse der Text-Analysen
	Block 3 – Textanalyse in Kleingruppen
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, z. B.: - Internetrecherche zu Begriffen, Konzepten (sofern technisch möglich) - Rollenspiel nach Herausarbeiten spezifischer Fragestellungen	

Via E-Mail und Telefon nahm ich zwischen November und Januar Kontakt zu 58 Fachschulen auf. Mit dreien dieser Schulen ergaben sich Verhandlungen über eine mögliche Kooperation, aus der sich letztlich die Durchführung eines Projektes im Mai entwickelte.

Den Erst-Kontakt zur Schulleiterin dieser Schule stellte ich auf eine persönliche Vermittlung hin per Telefon her. dass diese persönliche Vermittlung bei der Entscheidung der Schulleiterin für die Durchführung des Projektes eine Rolle gespielt hat, geht auch aus dem Interview hervor, das ich nach Beendigung des Projektes mit ihr führte. Auf die Frage, was das Projekt für sie attraktiv gemacht habe, bezog sie sich darauf, sowie auch auf persönliche Erinnerungen an ihre eigene Studienzeit, während der sie über eine Freundin von der Methode der Erinnerungsarbeit erfahren hatte.

“Das hat für mich so diese Erinnerung an Studienzeiten nochmal ausgelöst. Ich war damals in dieser Gruppe nicht dabei, aber ne enge Freundin von mir hat mir immer berichtet und im Prinzip auch gefragt, ob ich nicht mitkommen wollte. (...) [D]ie Methode hätte mir schon gefallen, aber die Gruppe war damals für mich nicht so attraktiv. Aber es ist hinter mir her geschlichen, weil (...) zwischen den ich sag mal therapeutisch orientierten Verfahren und den hermeneutischen, da fand ich das ne gute Verbindung. Und, ja, [ich] hab die auch so'n bisschen beneidet für ihre Ernsthaftigkeit mit der sie so arbeiten. Ja, und dann (...) dieses Fensterchen ist nochmal aufgegangen, (...) und dich kannte ich nicht, ne, dann war im Prinzip ich sag jetzt mal die Verbindung zur [Name] und ich dachte, gut, wenn die sagt, das ist gut, dann verlaß ich mich dadrauf. Und, ja, so sind wir dann zusammengekommen.”

Die Schulleiterin sah in der Zeit nach der schriftlichen Prüfung im Mai einen geeigneten Zeitraum für die Platzierung des Projektes in der Schuljahresplanung, sowie in den Oberstufenklassen die geeigneten AnsprechpartnerInnen.

Wir vereinbarten, dass ich in der ersten Märzwoche das Projekt in der Schule vorstellen würde. Die Studierenden² würden während des anvisierten Zeitraumes für das Projekt Ende Mai die Wahl haben, entweder an einer mehrtägigen Schulwanderung teilzunehmen, oder eben bei der Erinnerungsarbeit mitzumachen. Die Wahl dazu war nicht klassengebunden, sondern allen Studierenden einzeln überlassen.

Die Projektvorstellung fand dann zum ausgemachten Termin mit insgesamt ca. 40 Studierenden aus zwei Klassen statt. Dabei hatte ich die Möglichkeit in jeder der beiden Klassen getrennt (also in Gruppen von ca. 20) für jeweils 90 Minuten eine Präsentation und Einführung in das Thema zu machen. Im nächsten Kapitel werde ich dies inhaltlich genauer beschreiben. Am Ende des Tages sollten die Studierenden dann eine Wahl treffen, bei der sich 11 für eine Mitarbeit im Projekt “Geld macht Beziehungen ...” entschieden. Damit war das Projekt an der Schule beschlossene Sache.

Es sollte am Freitag in der Woche nach Ende der schriftlichen Prüfungen anfangen und bis Mittwoch der darauf folgenden Woche gehen. Die Begrenzung auf vier Tage war meiner

2 An dieser Schule ist es üblich, die Auszubildenden als Studierende zu bezeichnen. Eine solche Praxis verweist auf die Zwitterstellung der ErzieherInnen-Ausbildung in Deutschland. In der Bezeichnung Studierende für Auszubildende an einer Fachschule kondensiert sich die Debatte um die Aufwertung des ErzieherInnen-Berufes. In der Sprachregelung (Studierende statt SchülerInnen) drückt sich u. a. der Anspruch aus, die Fachschul-Ausbildung dem universitären Studium (z. B. Sozialarbeit) gleichzustellen. Sie ist gleichzeitig ein gutes Beispiel für eine der Grundannahmen der Erinnerungsarbeit, dass nämlich über Sprache Politik gemacht wird. In meinem Bericht folge ich der an der Schule gängigen Praxis.

Meinung nach vertretbar, da mir die Schulleiterin erklärte, es sei kein Problem, die normalerweise üblichen Schulzeiten für die Projektarbeit zu verlängern und an den vier Tagen jeweils bis ca. 17.00 zu arbeiten. Ich rechnete daher damit, dass die Netto-Gesamtarbeitszeit im Projekt in etwa mit den in der Projektskizze anvisierten 30 Stunden übereinstimmen würde.

3. Projektvorstellung als Teil der Vorbereitung

Das erste Anliegen bei der Vorstellung des Projektes in einer Schule ist natürlich, mögliche TeilnehmerInnen für die Mitarbeit zu gewinnen. Allerdings ist die Projektvorstellung für diejenigen, die sich für eine Mitarbeit entscheiden auch schon der erste Schritt in das Projekt, und insofern ist sie auch Teil der Vorbereitung auf das Projekt.

Entsprechend der Prämissen, die sich aus der Aufarbeitung des ersten Projektdurchlaufes ergaben, konzipierte ich die Projektvorstellung mit einem Schwerpunkt auf der inhaltlichen Einführung des Themas. Informationen zum geplanten methodischen Vorgehen sollten erwähnt werden, so dass im Hinblick auf die einzelnen Schritte in Vorbereitung und Durchführung des Projektes eine ausreichende Transparenz entstehen konnte. Eine methodologische Erörterung des Vorgehens jedoch wollte ich in der Projektvorstellung vermeiden. Die damit verbundene Komplexität hätte in der zur Verfügung stehenden begrenzten Zeit von 90 Minuten pro Gruppe nicht adäquat bearbeitet werden können.

Am Tag der Projektvorstellung kam ich gegen 8.30 an der Schule an. Dabei handelt es sich um eine zweizügige Fachschule mit insgesamt 6 Klassen (je zwei im Vorkurs, in der Unterstufe und der Oberstufe). Die Schule befindet sich in einem Gründerzeit-Gebäude. Es gibt außer der Fachschule keine weiteren Nutzer des Gebäudes.

Alle Räume der Schule sind offen zugänglich, also auch z. B. das Schulbüro, Lehrerzimmer, Bücherei. Es gibt in der Regel keine verschlossenen Türen. Im Erdgeschoss wurde ein Raum zu einer Cafeteria/Aufenthaltsraum umgestaltet. Dort befindet sich auch der Kopierer der Schule, den LehrerInnen und Studierenden nach Bedarf benutzen. In den Fluren sind kleinere Sitzecken eingerichtet. Während der Pausen bauen Studierende eine mobile Tischtennisplatte in einem erweiterten Flurbereich auf. Die gesamte Atmosphäre in der Schule ist sehr informell. Die LehrerInnen sind teilweise per Du, teilweise per Sie mit den Studierenden.

Zu Beginn des Tages trafen sich alle Studierende der Oberstufenklassen mit mir und der Schulleiterin in einem Versammlungsraum für 15 Minuten. Die Schulleiterin erklärte den Grund meiner Anwesenheit, und die für den Tag abgesprochenen zeitlichen Arrangements. Dies war eine Wiederholung von Information, die den Studierenden in den Tagen zuvor schon bekannt war. Sie hatte den Effekt einer Einstimmung darauf, dass das vorher nur verbal kommunizierte nun materiell werden würde. Außer mir war an diesem Tag noch eine zweite externe Person in der Schule anwesend, die eine Autorinnen-Lesung und Diskussion anbot. Die beiden Klassen wechselten sich daher ab, während eine Klasse mit mir in der Projektvorstellung zur Erinnerungsarbeit war, nahm die andere Klasse an der Lesung teil. Im folgenden Block wurde dann getauscht. So nahmen alle Studierende an beiden Aktivitäten teil.

Während des ersten Treffens mit allen Studierenden inszenierte die Schulleiterin in Form von verschiedenen Aufstellungen eine Präsentation der Gruppe für mich. Auffällig war für mich vor allem, dass etwa ein Drittel der Studierenden männlich waren, eine im Erziehungsbereich

eher hohe Quote. Auch das Alter der Studierenden war im Schnitt höher als z. B. in der Klasse, die am ersten Projektdurchlauf teilnahm. Ein Faktor, der diese beiden Phänomene begünstigt, mag darin liegen, dass die Schule in ihrem Ausbildungsprogramm speziell auf das Arbeitsfeld der Jugendhilfe ausgerichtet ist.

Ich nahm an diesem einführenden Teil in dem Versammlungsraum zuerst als Zuschauer (und Adressat der Präsentation) teil, danach stellte ich meinen persönlichen Hintergrund dar. Dies war hilfreich auch in Hinsicht auf die in der später bei der Projektvorstellung in den Klassen dadurch gewonnene Zeit. Dort musste ich also nicht nochmals auf meine Person eingehen, sondern konnte direkt auf das Thema des Projektes zu sprechen kommen.

In beiden Klassen diente als Einstieg wiederum der unvollständige Satz “Geld macht Beziehungen ...”. Ich notierte auf Zuruf die angebotenen Komplettierungen des Satzes, sodass diese auf einem Poster für alle Anwesenden sichtbar aufgelistet waren. Dies sind die Resultate dieser Sammlung:

Einstieg – Komplettieren “Geld macht Beziehungen ...”	
<i>Attribute alphabetisch sortiert</i>	
Gruppe A	Gruppe B
abenteuerlich	abhängig
abhängig von Summe und Nutzen	aufregend
anschaulich	begrenzt
bezahlbar	bisschen langweilig
einfacher	einfacher
eingeschränkt	existenz
erfahrungsreich	gleich
erträglich	hierarchisch
finanziell unabhängig	kaputt
frei	kleinlich
gefährlich	komplementär
glücklich	kompliziert
kaputt	kontrolliert
käuflich	lustig
komplementär	mächtig
kompliziert	manipulativ
möglich	menschlich
notwendig	möglich
oberflächlich	nicht gleichberechtigt

reizvoller	ohnmächtig
schwierig	patriarchal
sicher	profitabel
sorglos	schön
stilvoll	sexuell attraktiv
unauthentisch	sicher
unsicher	spannend
unzufrieden	stabil
zweitrangig	traurig
	unehrlich
	ungleich
	unmöglich
	vollkommen
	zugänglich

Im Anschluss an die Sammlung erläuterten jeweils noch einige der Anwesenden, wie sie gerade auf diesen oder jenen Begriff kamen. Jedes dieser Worte repräsentiert ja letzten Endes die Verbalisierung einer Erfahrung (sei es unmittelbar oder vermittelt) oder einer Annahme. Eine erste Feststellung, die sich daher aus den Listen für beide Gruppen ergab, war, dass es offensichtlich eine ganze Bandbreite an Effekten gibt, die allesamt für den Zusammenhang von Geld und Beziehungen als relevant angesehen werden können.

Danach gab ich den Studierenden folgende Aufgabe:

“In Kleingruppen (2, 3 Personen) - bildet Fragen, die Euch zum Komplex Geld / Beziehungen einfallen. Dabei geht es ausdrücklich nicht darum, schon Antworten auf die Fragen zu geben. Wir wollen stattdessen zuerst einmal eine Sammlung erstellen mit so vielen Fragen, wie möglich, die uns zu dem Komplex Geld / Beziehungen einfallen.”

Die Sammlung der Attribute blieb dabei offen zur Ansicht als Hilfestellung. Des weiteren hatte ich an eine Tafel ebenfalls für alle sichtbar die Frageworte geschrieben: wer ... was ... wie ... wo ... wann ... wessen ... warum.

Die so gebildeten Kleingruppen arbeiteten für 15 Minuten. Dann lasen die Gruppen nacheinander ihre ausgearbeiteten Fragen vor. Dabei kam in beiden Klassen eine lange Liste zustande. An einzelnen Fragen entzündeten sich spontan lebhaft Diskussionen. Zum Beispiel gab es eine spontane Reaktion auf die vorgelesene Frage: Warum gibt es Geld? In Form eines Zwischenrufes antwortete eine Studierende: Weil wir sonst mit Muscheln handeln würden. Daraufhin wiederum kommentierten andere, dass das so einfach ja auch nicht sei, woraufhin sich eine Debatte entspann über die Frage, wie Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten Tauschhandlungen organisiert haben.

Ich ließ die so entstehenden kurzen Diskussionen gerne zu, beteiligte mich manchmal auch mit kurzen Beiträgen selber daran, achtete aber darauf, dass die Gespräche nicht zu lange wurden, damit alle Kleingruppenergebnisse präsentiert werden konnten. Hier ist die Liste der so gesammelten Fragen in den beiden Klassen.

Klasse A	Klasse B
<i>Kleingruppenergebnisse durch unterlegte Reihen getrennt</i>	
Warum gibt es Geld?	Wann ist Geld Existenz?
Wer hat Geld erfunden?	Wer/wie macht Geld?
Wie riecht Geld?	Gibt es ein Leben ohne Geld?
Wie kann ich ganz schnell ganz viel Geld bekommen?	Warum macht Geld lustig/traurig?
Warum gehen wir in Beziehung?	Was ist Beziehung?
Warum treten wir in Beziehung?	Wieviel Macht hat Geld?
Warum ist am Ende des Geldes noch so viel Monat übrig?	Ist Geld eine Person?
Wieso brauchen Menschen Geld?	Wieviel Geld wird benötigt, bis Beziehung entsteht?
Wie viel braucht man um glücklich zu sein?	Was heißt vollkommen?
Wieso können Menschen nie genug Geld haben?	Was macht gleich?
Wer sagt, dass ich eine Beziehung habe?	
Warum kann ich nicht mehrere Beziehungen haben?	Warum ist Geld so ungerecht verteilt?
Wieso muss ich für Geld arbeiten?	Warum haben manche Menschen so viel und andere so wenig?
Was zerstört Beziehungen?	Was ist Wohlstand?
Für wieviel Geld bin ich/du käuflich?	Wann ist es genug?
Warum bestimmt Geld das globale Leben?	Warum Geld?
	Wozu brauchen wir Geld?
Wann ist Geld abenteuerlich?	Ist Geld in Beziehungen notwendig?
Wieso gibt es Beziehungen?	Wer entscheidet wie viel Geld meine Leistung wert ist?
Wie viel ist Geld wert?	Was ist meine Leistung wert?
Warum haben andere immer mehr als ich?	Ist Geld = Macht?
Wer gibt mir Geld?	Wer braucht Geld?
Woher kommt das Geld?	Ist Geld Mittel oder Zweck?
Warum gibt mir jemand Geld?	
Wie mache ich eine Beziehung kaputt?	Warum gibt es Geld?

Warum will ich frei sein?	Wann entsteht eine Beziehung?
Wie werde ich unabhängig?	Wie entsteht eine Beziehung?
Warum brauche ich Geld?	Wann hat Geld angefangen unser Leben zu bestimmen?
Wann sind Beziehungen gefährlich?	Was bringt Geld?
Wieso ist Geld notwendig?	Wie nutzen wir Geld?
Wann ist Geld gefährlich?	Warum nutzen wir uns für Geld gegenseitig aus?
Wieso hat mein Freund kein Geld?	Wann benötigen wir Geld?
Wieso gibt es Geld?	Was macht Geld aus Beziehungen?
Wieso ist Geld so wichtig?	Warum benötigen wir Geld?
Wieso habe ich keinen reichen Mann?	
Wann brauche ich Geld?	Wo macht Geld Beziehungen?
Was ist Geld?	Wessen Beziehungen macht Geld?
Wie sieht eine Beziehung aus?	Wie machen Beziehungen abhängig?
Wieso gibt es Männer?	Warum gibt es Geld?
	Was macht Geld in/mit einer Beziehung?
Wieso macht Geld oberflächlich?	Welche Beziehungen gibt es?
Wieso macht Geld unzufrieden?	Wie beeinflusst Geld Beziehungen?
Wann zur Hölle ist Geld stilvoll?	Was wäre Beziehungsgeld?
Wer ist mit Geld käuflich?	
Wann hat Geld keinen Einfluss auf Beziehungen?	Warum gibt es so große Lohnunterschiede?
Warum macht Geld eine Beziehung erträglich?	Wann ist eine Beziehung durch Geld beeinträchtigt?
Wann macht Geld glücklich?	Wann wird Beziehung durch Geld profitabel?
Wieviel Geld braucht man um glücklich zu sein?	Was ist Geld überhaupt?
Braucht man Geld um glücklich zu sein?	Wieso überhaupt Geld?
Kann man mit Geld alles kaufen?	Wieso macht Geld menschlich?
Wieso leben wir in einem riesigen Kapitalistenstaat?	Wann ist eine Beziehung von Geld beeinflusst?
	Wieso schafft Geld einen so großen Unterschied in der Gesellschaft?
Wann macht Geld Beziehungen zweitrangig?	Wie sind Geld und Beziehungen miteinander verbunden?
Wer ist gerne finanziell unabhängig?	Wieso ist Geld so wichtig?
Was macht Geld mit den Menschen?	Wie verändert Geld?

Wie gestaltet Geld zwischenmenschliche Beziehungen?	Warum macht Geld abhängig?
Warum gibt es Geld?	Warum macht Geld mächtig?
Für wen macht Geld die Beziehung erträglich?	Warum macht Geld sexuell attraktiv?
Wo macht Geld Sinn?	Wann begann Geld Leben zu beeinflussen?
Wieso ist das Geld nicht gerecht verteilt?	Wieviel Macht hat Geld?
Wessen Geld schränkt wen ein?	Kann Geld glücklicher als Beziehungen machen?
Was heißt oberflächlich?	Warum macht Geld abhängig?
Woher kommt Geld?	Wie macht Geld Beziehungen stabil?
Was macht Geld reizvoll?	Warum gibt Geld Sicherheit?
Warum macht Geld nicht glücklich?	Macht Geld traurig?
Was macht Geld möglich?	Macht Geld mächtig?
Warum sind Beziehungen käuflich?	Wann ist Geld patriarchal?
Wie einfach ist ein Leben mit viel Geld?	Wieso macht Geld alles kompliziert?
Warum brauchen wir Geld?	Ist Geld für die Existenz wichtig?
Was ist Geld?	Ist das Leben mit Geld aufregender/spannender?
Was braucht man, um eine Beziehung zu führen?	Macht Geld manipulativ?
Warum macht Geld sorglos?	Macht Geld komplementär?
Warum bekommt man fürs Arbeiten Geld?	Macht Geld sexuell attraktiv?
Wessen Geld macht glücklich?	Wie macht Geld Beziehungen möglich?
Wen macht das Geld glücklich?	Warum gibt es Geld?
Funktionieren beide Faktoren auch unabhängig voneinander? Wie eng stehen sie zueinander?	Warum macht Geld Beziehungen abhängig?
Wann wird Geld/Beziehungen notwendig?	Warum macht Geld Beziehungen kaputt?
Was macht Geld attraktiv?	Wo stabilisiert Geld Beziehungen?
Wie viel Geld macht unzufrieden?	Wo begrenzt Geld Beziehungen und warum?
Ab wann wird Geld/Beziehungen gefährlich?	Wann macht Geld Beziehungen einfacher?
Kann man ohne eines von beiden leben?	Warum habe ich kein Geld?
Ab welchem Betrag sind Beziehungen käuflich?	Was macht Geld mit mir?
Warum regiert Geld die Welt?	Ist Geld die Grundlage einer Beziehung?
	Macht Geld Beziehungen zugänglicher?
Warum macht Geld glücklich?	Wer verdient an meinem Geld?

Warum kann Geld unsicher machen?	Wie bekommt man Geld?
Was macht Beziehungen oberflächlich?	Kann man sich alles mit Geld kaufen?
Wen macht Geld unsicher?	Kann Geld mich glücklicher machen als eine Beziehung?
Wessen Beziehungen macht Geld kaputt?	
Wieso haben manche Leute viel und mache wenig Geld?	Warum macht Geld Beziehungen?
Entsteht ohne Geld keine Beziehung?	Wie macht Geld Beziehungen?
Haben Leute mit weniger Geld glücklichere/unglücklichere Beziehungen?	Wo macht Geld Beziehungen?
Wann macht Geld unsicher?	Wessen Geld macht Beziehung?
Wofür braucht man Geld in einer Beziehung?	Werden durch Geld Beziehungen mächtig?
Was kann durch Geld zerstört werden?	Warum braucht man Geld?
Wozu dienen Erfahrungen in einer Beziehung?	Wozu braucht man Geld?
	Warum braucht man Geld in einer Beziehung?
Wer macht Beziehungen möglich?	Was ist Geld?
Was macht Geld möglich?	Braucht Geld eine Beziehung?
Wie macht Geld Beziehungen kaputt?	Was ist eine Beziehung?
Wie entsteht Beziehung?	Wieviel Geld braucht eine Beziehung?
Wann macht Geld frei?	Was braucht eine Beziehung?
Wann macht Geld Beziehungen komplementär?	Gibt es eine Geld-Beziehung?
Wann macht Geld Beziehungen glücklich und wann kaputt?	Wo gibt es Beziehungen ohne Geld?
Wo ist Geld notwendig?	Braucht man eine Beziehung zu Geld?
Warum sind Beziehungen notwendig?	
Wessen Beziehung ist frei? Wessen eingeschränkt?	Wie definiere ich Beziehung?
	Wie wichtig ist mir Geld?
	Was ermöglicht Geld?
	Warum hat Geld eine hohe Bedeutung?
	Wie viel Geld brauche ich?
	Wie beeinflusst Geld eine Beziehung?
	Wie beeinflusst eine Beziehung Geld?

Selbst ohne weitere Vorbereitung wäre es für beide Klassen ein Leichtes gewesen, an einzelnen der erstellten Fragen wesentlich länger zu diskutieren. Allerdings leitete ich nach etwa einer Stunde auf das Erinnerungsarbeits-Projekt über indem ich ein Informationsblatt zu

dem vorgeschlagenen Projekt austeilte. Darin waren die wesentlichen inhaltlichen und methodischen Elemente des Projektes beschrieben:

Geld macht Beziehungen ...

Projektskizze zu einer Untersuchung mittels kollektiver Erinnerungsarbeit

Als Ausgangspunkt für das Projekt dienen die Aussagen:

- Erziehungsarbeit ist zuerst und vor allem Beziehungsarbeit.
- Professionelle Erziehungsarbeit ist durch Geld vermittelt.
- Der Zusammenhang Geld / Beziehungen ist ein wichtiges Element professioneller Erziehungsarbeit.

Im vorgeschlagenen Projekt wollen wir die verschiedenen Facetten des Themas so herausarbeiten, wie wir sie in unserer je eigenen Lebenswelt erleben, um von da aus auf die berufliche Situation von Erzieherinnen und Erziehern überzuleiten.

Zu den Begriffen, die in den Aussagen verwendet werden und dazu, was sie bedeuten, haben wir alle je eigene Vorstellungen: zum Teil übereinstimmend, zum Teil voneinander abweichend. Im Projekt wollen wir unser Vorverständnis über die zugrunde liegenden Bedeutungszusammenhänge aufspüren, benennbar und damit einer Reflektion zugänglich machen.

Um an unsere je eigenen Erlebniswelten und Erklärungsmuster heranzukommen, werden wir im Projekt die Methode der Erinnerungsarbeit anwenden. Kernstück der Methode ist das Verfassen von (kurzen) Geschichten durch die TeilnehmerInnen. Diese werden im Laufe des Projektes einer Textanalyse unterzogen. Die Resultate dieser Analyse bilden die Grundlage der weitergehenden Diskussionen.

Erinnerungsarbeit ist eine Methode mit offenem Ende. Üblicherweise entstehen in jedem Durchlauf (Schreiben – Analyse – Diskussion) neue Erkenntnisse, die dann wiederum in neue Fragen überführt werden (können).

Zentral für Erinnerungsarbeit ist die Arbeit mit Texten. Es kann jedoch auch recht anstrengend sein, sich über mehrere Tage ausschließlich mit Text zu befassen. Daher werden wir im Projekt auch andere Formen mit einplanen, z. B. ExpertInnen-Interviews oder ein Rollenspiel. Die genaue Planung dazu kann jedoch erst nach der Vorbereitungsphase gemacht werden, da es dafür notwendig ist, das Thema aus der sehr allgemeinen Formulierung in eine (oder einige) konkretere Forschungsfragen zu überführen.

Um das zu ermöglichen werden wir sogenannte Eingangs-Interviews führen. Das erkläre ich in der Projektvorstellung noch genauer und wir treffen dazu eine verbindliche Absprache.

In der Vorbereitungsphase ist es auch möglich (und hilfreich), dass wir Material zum Thema sammeln und sichten. Das hängt von individuellem Interesse und Zeit ab. Auch das werden wir in der Projektvorstellung besprechen.

Mein eigenes Interesse an diesem Projekt ist ein 'doppeltes'. Zum einen habe ich lange als Erzieher

gearbeitet und aus meiner beruflichen Praxis heraus habe ich ein Interesse an dem *Thema* entwickelt. Zum anderen bin ich momentan mit Vorarbeiten zu einer internationalen Studie zu der *Methode* (Erinnerungsarbeit) befasst. Die Durchführung des Projektes hier ist Teil dieser Vorarbeiten. Es dient daher auch der Erprobung der Anwendung von Erinnerungsarbeit in einem schulischen Ausbildungsfeld. In diesem Zusammenhang werden wir auch sogenannte Feedback-Interviews mit zeitlichem Abstand (ca. 3 – 6 Monate) später durchführen.

Teil der Projektplanung ist es, nach Beendigung des Projektes einen Projektbericht zu verfassen. Die gesammelten Aufzeichnungen aus Vorbereitungsphase, Durchführung und Nachbereitung dienen als Material dafür; dazu ist eine Konsens-Vereinbarung notwendig. Bei der Abfassung des Berichtes werden alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, eigene Beiträge beizusteuern.

Ich füge hier noch eine Übersicht über eine vorläufige Zeitplanung bei:

Vorbereitungstreffen – Projektvorstellung: 2. März

Vorbereitungsphase: März bis Mai

Eingangs-Interviews:

Nach Absprache – zu einem vereinbarten Zeitpunkt

Materialsammlung

Je nach Interesse, Absprache dazu entweder

a) beim Vorbereitungstreffen

b) beim Eingangs-Interview

Projektwoche : Terminvorschlag: 20. Mai – 25. Mai

Freitag

Konkretisieren der Forschungsfrage/n
via Materialbezug, Theoriesichtung und Erzählen persönlicher Erlebnisse
Definieren der Schreibaufgabe (Thema)

Wochenende

Schreiben der Erinnerungsgeschichten

Montag

Textanalyse im Plenum und in Kleingruppen
Rollenspiel

Dienstag

Textanalyse in Kleingruppen (und wenn gewünscht im Plenum)
ExpertInnen-Interviews
Sammlung (vorläufiger) Zwischenergebnisse
Entscheidung über Planung für Mittwoch

Mittwoch

gemäß Planung anhand der Zwischenergebnisse
Rückblick auf Projekt – Verlauf/Inhalte
Ausblick, Antworten auf Forschungsfrage/n, Problemtransfer (neue Fragen?)

Nachbereitung: *Nach Absprache 3 – 6 Monate nach Projektende*

Feedback Interviews

Projektbericht: *Parallel zu Feedback Interviews*

Die Studierenden lasen das Informationsblatt durch und ich beantwortete im Anschluss daran noch Fragen hinsichtlich des Projektes die sich im Wesentlichen auf den Nutzen des Projektes für die TeilnehmerInnen bezogen.

Nach Beendigung der beiden Projektvorstellungen mit den zwei Klassen, trafen sich alle Studierende nochmals mit mir und der Schulleiterin im Versammlungsraum der Schule. Die Schulleiterin forderte die Studierenden auf, sich nun je individuell für oder gegen eine Mitarbeit im Projekt zu entscheiden. Für eine Mitarbeit entschieden sich 11, davon waren 5 Männer und 6 Frauen. Die Altersspanne reichte von Anfang 20 bis 35. Ich notierte noch Kontaktdaten (Telefon und E-Mail) für weitere Absprachen hinsichtlich der geplanten Eingangs-Interviews, bevor wir auseinander gingen.

4. Eingangs-Interviews

Planung und Durchführung

Wie aus der oben dokumentierten Projektskizze zu entnehmen, belief sich der Zeitrahmen zwischen der Projektvorstellung und dem Datum für die Projektdurchführung auf 11 Wochen. In dieser Zeit sollten Eingangs-Interviews mit den TeilnehmerInnen geführt werden, sowie je nach Interesse weitere Materialsammlungen stattfinden.

In diesen Zeitraum fielen zwei Wochen Osterferien Ende März, Anfang April. Mitte Mai würden die TeilnehmerInnen ihre schriftlichen Prüfungen ablegen. Ich rechnete damit, dass es spätestens nach Ende der Osterferien sehr schwierig sein würde, einen Termin für ein Interview mit den TeilnehmerInnen zu vereinbaren, da sie wahrscheinlich neben ihren alltäglichen Routinen vor allem mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt sein würden.

Dementsprechend nahm ich schon in der Woche nach der Projektvorstellung Kontakt mit ihnen per E-Mail auf. Neben der Bitte um einen Terminvorschlag für ein Gespräch enthielt diese Nachricht auch eine Erläuterung über das methodische Vorgehen hinsichtlich der Interviews, Transkription und Versendung an die TeilnehmerInnen. Ich füge eine Kopie dieser Nachricht hier ein.

Hallo [Name]

Zuerst einmal möchte ich Euch bitten, einen ganz herzlichen Dank an Eure MitschülerInnen und an [Name] auszurichten für den freundlichen Empfang letzten Freitag. Ich fand die beiden Sessions in den Gruppen sehr anregend und dazu haben ja alle beigetragen, unabhängig davon, ob sie sich letztlich für eine Mitarbeit in dem Projekt zu Geld / Beziehungen entschieden haben oder nicht.

Wie angekündigt melde ich mich hier nun per E-Mail, um den ersten Schritt in unserem Projekt zu organisieren. Ich würde gerne so bald wie möglich mit den Eingangs-Interviews anfangen. Dazu möchte ich jetzt zu einer konkreten Absprache für die Gesprächstermine kommen. Daher:

*1. Bitte schickt mir jeweils einen Vorschlag mit **3 möglichen Terminen** für ein Gespräch, und zwar im Zeitraum von 11. 03. (das ist Freitag diese Woche) und 31. 03. Bitte gebt dabei jeweils an*

*- Den vorgeschlagenen **Wochentag** und das **Datum**.*

*- Die vorgeschlagene **Uhrzeit** für das Gespräch, und zwar die **Deutsche Uhrzeit**. Das ist wichtig, um Missverständnisse zu vermeiden, die Uhrzeit in Irland ist um eine Stunde*

verschoben (GMT anstatt MEZ). Dabei solltet Ihr einen Zeitraum von bis zu einer Stunde für das Gespräch frei halten. Wahrscheinlich dauern die Gespräche nicht so lange, aber es kann immer sein, dass wir an einem interessanten Thema dran sind, das wir eben doch ein bisschen länger entwickeln wollen. Dabei sollte dann kein Zeitdruck bestehen, daher die 'freie Stunde'.

- Die vorgeschlagene Variante für Kommunikation, **Telefon oder Skype?** Im Regelfall haben Gesprächsaufzeichnungen via Skype (ohne Kameraeinsatz) eine bessere Qualität und sind daher einfacher zu transkribieren. Im Falle von Skype teilt mir bitte auch die Skype-Adresse mit.

2. Ich versuche dann die Termine so zu koordinieren, dass nicht zwei Gespräche am gleichen Tag stattfinden, und dennoch alle Gespräche bis spätestens 31. 03. geführt werden können.

3. Im Falle, dass es trotz der je 3 vorgeschlagenen Termine noch Terminkollisionen geben sollte, dann melde ich mich direkt bei den betreffenden TeilnehmerInnen und wir finden eine individuelle Lösung.

Im Normalfall werde ich mich mit der Terminplanung nach Euch richten können, da ich im Moment meine Termine sehr flexibel handhaben kann. Daher sind Zeiten sowohl Wochentags oder am Wochenende möglich, vormittags, nachmittags oder abends.

Bitte bedenkt dabei, dass Ihr eine ruhige Situation für das Gespräch mit einplant, in der Ihr möglichst nicht abgelenkt oder gestört werdet.

[Name] hatte vor meiner Abreise noch darauf hingewiesen, dass es unter Umständen möglich sei, dass Ihr ein Gespräch auch von der Schule aus führen könntet (Telefon oder Skype, da bin ich mir nicht mehr 100 % sicher). Sollte das eine Variante sein, die für jemanden von Euch attraktiv ist, dann sprecht sie bitte direkt darauf an.

Der Vollständigkeit halber möchte ich auch nochmals erwähnen, dass ich mit Eurem Einverständnis die Gespräche aufzeichnen und eine Abschrift davon anfertigen werde. Die Frage nach Einverständnis wird daher gleich zu Beginn des Gespräches gestellt werden. Das ist praktisch die einzige notwendige Formalität.

Da es immer sein kann, dass wir in einem Gespräch auf konkrete Fallbeispiele zu sprechen kommen auch noch der Hinweis, falls Ihr Fallbeispiele erwähnt, dass Ihr aus Gründen der Anonymität möglichst keine realen Namen nennt. Sollte es dennoch versehentlich passieren, dann ist das allerdings auch kein Beinbruch, denn die Abschrift des Gespräches werde ich als Entwurf an die jeweiligen GesprächspartnerInnen per E-Mail senden mit der Bitte um Korrektur, falls darin irgendetwas falsch wiedergegeben sei. An diesem Punkt werden wir auch nochmals gemeinsam die Anonymisierung der Angaben prüfen.

Von den Audio-Dateien kann ich den jeweiligen GesprächspartnerInnen eine Kopie zukommen lassen. Eine Weitergabe der Audio-Dateien an Dritte ist von meiner Seite jedoch ausgeschlossen.

Die Abschriften, die von den jeweiligen GesprächspartnerInnen geprüft und als O.k. eingestuft sind, werde ich als Paket gemeinsam an alle TeilnehmerInnen versenden. Diese

Sammlung ist unser wichtigstes Eingangsmaterial für die Projektwoche. Sofern die Gespräche alle bis Ende März geführt werden konnten, gehe ich davon aus, dass ich diese Sammlung bis Mitte April fertig habe und verschicken kann. Damit hättet Ihr noch mindestens fünf Wochen Zeit, die Gesprächsprotokolle als Ganzes durchzusehen. Mit diesem zeitlichen Vorgehen hoffe ich, eine Überschneidung mit der 'heißen Vorbereitungsphase' für Eure schriftlichen Prüfungen zu vermeiden.

In unserem Gespräch werden wir auch auf Möglichkeiten eingehen, die Materialsammlung um weitere Aspekte zu erweitern. Dies ist jedoch voll und ganz von Eurem eigenen Interesse abhängig und ihr müsst Euch dadurch in keiner Weise unter Druck gesetzt fühlen. Vielleicht gibt es aber doch die ein oder andere Idee, die Euch begeistert und die Ihr in der Projektvorbereitung noch umsetzen wollt. Das sehen wir dann während des Gespräches.

Als kleines Extra schicke ich Euch in der Anlage noch die Sammlung der Fragen, die wir in den beiden Gruppen letzten Freitag aufgestellt hatten. Ich finde, das ist schon ziemlich eindrucksvoll, wenn man sich das so auf einen Blick anschaut. Ich kann mich erinnern, bei der ersten Durchführung des Projektes letztes Jahr fragte eine Teilnehmerin zu Beginn, wie man denn aus dem Thema eine ganze Woche machen könne. Wenn ich den Fragenkatalog sehe, den Ihr da ohne große Vorbereitung sozusagen aus dem Handgelenk zusammengestellt habt, finde ich es viel spannender, wie man denn das alles in einer einzigen Woche unterbringen soll.

Wir werden uns allerdings in der Projektwoche vorrangig auf Beziehungen im Bereich der beruflichen Praxis beziehen. Das wird uns helfen, uns nicht ins Uferlose zu zerfleddern. Das Eingangs-Interview wird uns in dieser Hinsicht schon einen Schritt voran bringen.

Ich bin schon sehr gespannt auf Eure Beiträge!

Solltet Ihr noch Fragen oder Anregungen haben, schreibt einfach zurück.

Liebe Grüße

Robert

Vier der elf TeilnehmerInnen reagierten auf meine Nachricht innerhalb von zwei Tagen. Mit diesen TeilnehmerInnen konnten Gesprächstermine daher sehr schnell gefunden und vereinbart werden. Vier Tage nach der Versendung der ersten Nachricht wandte ich mich an die verbleibenden sieben TeilnehmerInnen mit einer Nachfrage bezüglich eines Gesprächstermines. Dies führte zur Vereinbarung eines Interview-Termins mit drei weiteren TeilnehmerInnen. Von den restlichen vier TeilnehmerInnen meldete sich eine nach einer weiteren Woche per E-Mail bei mir, während mit zwei anderen eine Terminvereinbarung erst nach mehreren telefonischen Kontaktversuchen durch mich zustande kam. Einer der eingetragenen Teilnehmer reagierte weder auf E-Mails noch auf telefonische Kontaktaufnahme. So kamen auf diesem Weg letztlich zehn Interviews zustande.

Die Gespräche wurden als "leitfadengestützte Interviews" geplant und durchgeführt. Allerdings waren sie nicht ausschließlich auf die Generierung von Information durch Aussagen der TeilnehmerInnen ausgerichtet. Sie waren ihrem Charakter als Vorbereitung auf das Projekt entsprechend auch als Möglichkeit für die TeilnehmerInnen gedacht, Informationen von mir zu erlangen, sei es im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise im Projekt, oder auch im Hinblick auf Sichtweisen auf das Thema oder einzelne Aspekte davon. Für die Gespräche hatte ich ein grobes Skript ausgearbeitet, das als Grundgerüst diente. Die einzelnen Elemente des Skripts standen in einer bewusst gewählten Abfolge:

Einverständnis für Aufnahme

Dies war eine formale Eröffnung, die zum einen natürlich aus Gründen der Transparenz und Ethik (keine Aufnahme ohne Einwilligung) am Anfang steht. Zum anderen ist durch diese formelhafte Sequenz auch eine Definition der Gesprächssituation vorgenommen (und durch die Einwilligung zur Aufnahme bestätigt) die in etwa lauten könnte: 'Jetzt geht's richtig los. Nun reden wir ernsthaft. Etc.'

Kannst Du zu Anfang kurz schildern, warum du dich für die Teilnahme an dem Projekt entschieden hast?

Die Beantwortung der Frage nach der Motivation der TeilnehmerInnen hat zum ersten einen Informationswert für mich, da ich eine bessere Einschätzung der Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen, Vorbehalte, etc. der TeilnehmerInnen bekomme. In der Beantwortung der Frage haben die TeilnehmerInnen aber auch sogleich eine Möglichkeit, sich selber in einer gewissen Weise darzustellen. Das Gespräch beginnt in diesem Sinne auch mit einer Frage, die den TeilnehmerInnen als (in bestimmter Weise motivierte) Personen Aufmerksamkeit schenkt und Raum für Selbstdarstellung ermöglicht. Ich ging davon aus, dass selbst bei einer relativ kleinen Gruppe von zehn Menschen die Frage nach der Motivation schon unterschiedliche Antworten aufbringen würde. Dabei hielt ich es für wichtig, den TeilnehmerInnen zu vermitteln, dass egal welches ihre jeweilige Motivation war, diese so wie sie mitgeteilt wurde akzeptiert sei.

Welche der Fragen, die wir bei der Projektvorstellung gesammelt haben, findest Du besonders interessant? (→ Warum? → Hast du eine Antwort auf die Frage/n?)

Die Projektvorstellung und die darin aufgestellten Fragen, die ich den GesprächspartnerInnen per E-Mail hatte zukommen lassen, boten einen Ansatzpunkt, um auf das Thema der Projektwoche zu sprechen zu kommen. Die Absicht hier war, die Schwerpunkte der je individuellen Interessen am Thema zu erfragen, zu diesem Zeitpunkt noch in einer eher allgemeinen Form, also abhebend auf einen generellen Zusammenhang von Geld und Beziehungen. Insofern war dies auch als eine schrittweise Annäherung an das Thema gedacht, folgend einer Route vom Allgemeinen zum Besonderen (basierend auf der Annahme, dass allgemeine Aspekte des Zusammenhangs von Geld und Beziehungen sich in der besonderen Situation in der pädagogischen Arbeit in

bestimmter Form jeweils wiederfinden lassen sollten). Für den weiteren Gesprächsverlauf würden die hier gemachten Aussagen daher Referenzpunkte darstellen (können).

Was ist Geld?

Die Überleitung auf das besondere Feld der pädagogischen Arbeit würde das Augenmerk notwendigerweise auf den Begriff Beziehungen lenken.

Da es im jedoch Thema um den Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen ging, wollte ich auch versuchen, herauszufinden, welche konzeptionellen Gedanken (Theorien) es unter den TeilnehmerInnen gäbe hinsichtlich der Frage, was Geld eigentlich sei.

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

Mit der Überleitung auf diese Fragestellung sollte die im Projekt gemachte Eingrenzung auf das Feld der pädagogischen Arbeit bewusst gemacht werden. Damit wären wir im Gespräch an dem Punkt angelangt, an den wir auch in der konkreten Situation während der Projektwoche kommen würden. Im Erfragen dessen, was den TeilnehmerInnen dazu einfiel, wird der Raum geöffnet sowohl für Beschreibungen (Erzählungen), als auch für Begründungen.

In den Gesprächen könnte es hier nötig werden, die verschiedenen Beziehungen, die es im Feld gibt, jeweils für ihre spezifischen Charakteristika zu würdigen – also Beziehungen z. B. zu Kindern, KollegInnen, Vorgesetzten, Eltern, TrägervertreterInnen etc. – und auf Einflüsse von Geld hin zu beleuchten. Diese Elemente im Gespräch waren sozusagen das aus dem vorhergehenden Allgemeinen abgeleitete Besondere. Ich stellte mir vor, dass diese Teile im Gespräch zeitlich den größten Anteil ausmachen würden.

In der Vorschau auf unser Projekt, gibt es Fragen hinsichtlich des Zusammenhangs von Geld und Beziehungen im Feld der pädagogischen Arbeit, die du im Projekt gerne klären würdest?

Hauptsächlicher Grund für diese Fragestellung war, die Aufmerksamkeit auf eventuell schon vorhandene konkrete Fragen der TeilnehmerInnen zu lenken, um diese in der Projektvorbereitung mit zu benennen.

Sie bot auch einen Weg aus der unter Umständen vorher schon entstehenden Diskussion über einzelne Begebenheiten, Beschreibungen, Begründungen, der im Gesprächsverlauf nicht als abrupter Bruch erlebt werden würde.

Hast Du noch Fragen an mich?

Das Angebot an die TeilnehmerInnen, noch Fragen an mich zu richten war zum einen ein Versuch eine unter Umständen angenommene Distanz (z. B. aus einer statusbedingten Rollendefinition) abzubauen. Zum anderen wollte ich einfach auch den TeilnehmerInnen explizit die Möglichkeit anbieten, eventuelle

Unklarheiten, z. B. hinsichtlich methodischen Vorgehens im Projekt, anzusprechen und soweit als möglich auszuräumen.

- Materialsammlung (Hast du noch Ideen, was du unter Umständen an Material gerne in das Projekt mitbringen möchtest?)

Zum Ende des Gespräches wollte ich ausloten, ob die TeilnehmerInnen noch an einer weitergehenden vorbereitenden Beschäftigung mit dem Thema Geld und Beziehungen Interesse hatten, und ob sie dafür konkrete Materialien sammeln oder sichten wollten. Die Bezüge dazu würden sich aus dem jeweiligen Gesprächsverlauf ergeben; auch hatte ich einige Vorschläge dazu notiert, die ich situationsbedingt unterbreiten wollte.

Dieser letzte Aspekt war als 'Ausstieg aus dem Gespräch' gedacht, der gleichzeitig die Form einer Absprache hatte. Sollte sich einE TeilnehmerIn für eine weitere Materialsammlung oder -sichtung interessieren, wären Vereinbarungen mit mir möglich hinsichtlich Beschaffung von Literatur, oder Internet-Links etc. Dies hätte auch den Effekt weiterer Kommunikation bis zum konkreten Projekttermin, was in Konsequenz auch bedeutet, dass das Projekt (und Thema) im Bewusstsein bleibt.

Die Interviews wurden innerhalb eines Zeitraumes von drei Wochen bis Ende März entweder per Telefon oder via Skype geführt. Sie dauerten alle etwa eine Stunde lang (50 Minuten das Kürzeste, 75 Minuten das Längste). Ich fertigte von allen Aufnahmen Abschriften an, die ich an die TeilnehmerInnen zur Korrektur und Bestätigung verschickte. Von den zehn TeilnehmerInnen stimmten neun einer Verschickung an alle Mitglieder der Projektgruppe zu. Die entsprechenden neun Abschriften verschickte ich dann Anfang April wie geplant per E-Mail an alle TeilnehmerInnen. Die begleitende Nachricht dazu lautete:

Hallo [Name]

Hier sind nun die Interviews für alle gemeinsam. Es sind insgesamt acht Dateien. Zwei Einverständniserklärungen zur Weitergabe fehlen mir noch. Sofern ich das Einverständnis noch bekomme, schicke ich die Dateien als Nachtrag.³

Ich schicke die Dateien diesmal lediglich im PDF-Format. Wenn irgendjemand von euch das nicht öffnen kann, lasst es mich wissen, dann kann ich noch eine Word-Datei oder Open-Office-Datei schicken.

Wie schon angekündigt habe ich alle Namen aus den Interviews entfernt. Die Interviews sind durchnummeriert.

Das Gesamtpaket ist schon eine Menge zu lesen. Deshalb war es mir wichtig, dass ihr das so

3 Dies war für eine der beiden Abschriften der Fall. Eine Teilnehmerin zog es vor, ihren Interview-Text nicht an die anderen TeilnehmerInnen weiterleiten zu lassen.

früh wie möglich bekommt.

Ein paar Sätze noch zu den Interviews.

Was darin gesagt wird ist nicht das 'letzte Wort' - vieles sind Gedanken, die noch nicht ausgereift sind. Dennoch sind diese Gedanken wertvoll. Sie geben uns Hinweise zum weiterdenken.

Weiterhin sind in den Gesprächen immer auch 'Alltagstheorien' enthalten, die wir sozusagen 'im Vorbeigehen' aufschnappen, und die uns in einer vereinfachten Form erklären, wie die Welt funktioniert, so dass wir alltäglich darin funktionieren können.

Bei genauerem Hinsehen und Hinterfragen merken wir jedoch auch schnell, dass diese 'Alltagstheorien' nur deshalb stimmig erscheinen, weil sie die Komplexität der Welt an bestimmten Stellen ausblenden. Das kommt eigentlich in allen Interviews an irgendeiner Stelle so vor. Wir entdecken Widersprüche, in denen wir verstrickt scheinen. Wir finden es schwierig, diese Widersprüche aufzulösen.

Von diesen 'Alltagstheorien' ist niemand frei; genausowenig von den Widersprüchen. Das ist jedoch kein persönliches 'Versagen' - es sollte uns vielmehr Ansporn sein, den Widersprüchen auf den Grund zu gehen und sie in ihrer historischen und gesellschaftlichen Entstehung zu verstehen. Wenn wir das als Ziel haben, und diesem Ziel auch nur ein Stück weit näher kommen, dann haben wir schon unheimlich viel erreicht.

In den Interviews kommen immer wieder Passagen vor, in denen wir jeweils über ein Thema reden, bestimmte Annahmen dazu haben, aber eben nicht genau wissen, ob diese Annahmen tatsächlich richtig sind. Für diejenigen Annahmen, die sich auf "Faktenwissen" beziehen, lassen sich die entsprechenden Informationen besorgen. Das sollten wir tun, bevor wir ins Projekt einsteigen, denn diese Annahmen liegen ja als Begründung oft unter unseren weitergehenden Schlussfolgerungen, Meinungen, Überzeugungen. Da lohnt sich ein Überprüfen schon.

Viele von euch haben sich vorgenommen, zur Materialsammlung für das Projekt etwas beizusteuern. Das ist ganz prima. Wenn ihr dabei irgendwelche Unterstützung oder Rückmeldung braucht, schreibt mich einfach an. Ihr seht euch aber natürlich auch nach den Ferien wieder täglich in der Schule. Da könnt ihr ja auch leicht untereinander in Austausch treten.

Ich werde die Interviews in der nächsten Woche als Ganzes durchlesen. Wenn mir danach noch etwas dazu einfällt, melde ich mich nochmal.

Vorerst wünsche ich euch noch schöne Ferien.

Liebe Grüße

Robert

Ein Effekt, der sich für mich durch die Interviews einstellte, war, dass ich im Vorfeld der Projektwoche zu allen TeilnehmerInnen ein Gefühl entwickelt hatte. Das ergab sich aus der

Art, wie die Gespräche abliefen, deren Inhalt sowie auch der Stimmung (oder Gesprächsatmosphäre).

Weiter oben hatte ich bereits erwähnt, dass es an der Schule durchaus üblich ist, dass Studierende LehrerInnen per Du ansprechen. Schon bei der Projektvorstellung in den beiden Klassen war daher die Anrede ('Du' oder 'Sie') kein Anlass für Verwirrung oder Unsicherheit. Das setzte sich bei der Durchführung der Interviews dann ebenso fort. Es ließ mich annehmen, dass auch während der Projektwoche die mit der Formel des Siezens verbundene Herstellung von Distanz (und möglicherweise auch: Definitionsmacht) aufgrund von Statuszuschreibung, keine oder nur eine geringe Rolle spielen würden.

Die Transkripte der Interviews hatten einen Gesamtumfang von 169 Seiten (A-4), stellten daher schon von der Menge des Materials eine ziemliche Fülle an Material zu Lesen dar. Ich ging davon aus, dass alle TeilnehmerInnen mindestens die Abschrift ihres eigenen Interviews lesen würden. Schon für das Einverständnis zur Weitergabe an alle anderen TeilnehmerInnen hätte dies eine Notwendigkeit sein sollen. Allerdings: absolut sicher konnte ich darin auch nicht sein, denn es war durchaus auch möglich, dass ein solches Einverständnis gegeben würde, ohne den entsprechenden Text gelesen zu haben. Ich nahm an, die weitere Versendung der anonymisierten und formatierten Interviews aller TeilnehmerInnen hätte daher nochmals einen Aufforderungscharakter, und zwar mindestens in zweierlei Hinsicht: Zum einen wäre es interessant zu sehen, was denn die anderen in ihren Gesprächen sagten, mithin eine gewisse Neugier befriedigend. Zum anderen könnte die Bereitstellung des Materials in Schriftform dem Projekt einen Charakter der Ernsthaftigkeit und Wichtigkeit vermitteln, und damit auch ein Gefühl von Verbindlichkeit erzeugen, das dazu führen mochte, dass sich die TeilnehmerInnen auch mit den Texten befassen würden.

Allerdings rechnete ich zu diesem Zeitpunkt und angesichts des Volumens der Interviewtexte nicht damit, dass ein konzentriertes und analytisches Lesen aller Texte stattfinden würde. Dazu waren m. E. die äußeren Rahmenbedingungen nicht gegeben, insbesondere im Kontext der anstehenden Abschlussprüfungen und der damit normalerweise verbundenen Vorbereitungsarbeiten, die einer intensiven Beschäftigung mit einer Vorbereitung auf unser Projekt im Wege standen.

Inhalte der Interviews

Aussagen zur Motivation der TeilnehmerInnen bezogen sich auf mehrere Aspekte. Meistens wurden dabei mehr als ein einzelner Aspekt benannt. Erwartungsgemäß spielten das Projektthema (7 TeilnehmerInnen) und die Methode Erinnerungsarbeit (4) eine Rolle. Aber auch das Abwägen der Wahlmöglichkeiten, also die Wahl zwischen dem Angebot der Schulwanderung einerseits und dem Projekt zu "Geld macht Beziehungen ..." wurde genannt ("O.k., das darf man halt nicht persönlich nehmen, ne, aber ich wollt halt auch nicht wandern gehen." [IV10]), und zwar genauso oft wie die Methode (4). In zwei Fällen wurde explizit auf die Projektvorstellung verwiesen (z. B. [IV8] in Bezug auf die "... Fragestellung, die doch sehr viel her gab. Und dass so ein Strom von Information gekommen ist, hat mich dich

beeindruckt.“). In einem Fall wurde Bezug genommen auf eventuelle Resultate des Projektes, die auch für Dritte interessant sein könnten, sowie in einem weiteren Fall auf die Idee, an einem Forschungsprojekt beteiligt zu sein (“Das hört sich irgendwie ganz anders an, wie ich mir Forschung vorgestellt habe ... [Forschung] ... verbinde ich immer mit Chemie und Physik, und dass man so Themen erforschen kann, das ist was Neues für mich.” [IV7])

In den Interviews kamen des öfteren Fragen der TeilnehmerInnen hinsichtlich der konkreten Projektdurchführung und zur Methode auf. Diese bezogen sich z. B. auf das Projektziel, auf die Orientierung an Prozess oder Ziel, auf die Spannbreite möglicher thematischer Eingrenzungen (Fällt ein Thema heraus, weil es 'strukturell' und nicht 'persönlich' ist?⁴), die Überleitung vom generellen Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen auf das pädagogische Arbeitsfeld. In meinen Antworten auf diese Fragen versuchte ich so weit wie möglich Transparenz hinsichtlich methodischer Vorgehensweisen herzustellen.

Zentral in allen Gesprächen waren jene Inhalte, die sich im Skript unter den Punkten 3 bis 5 finden und die sich auf die Thematik Geld und Beziehungen sowohl im Allgemeinen als auch im Besonderen im Rahmen pädagogischer Arbeit bezogen. Diese Elemente machten auch rein zeitlich den größten Anteil der Gespräche aus. In Bezug auf die Auswertung der Interviews im Vorlauf zur Projektwoche kam ich selber an ein Zeitlimit. Meine Absicht war ursprünglich, die thematische Auswertung den TeilnehmerInnen vor Projektbeginn zu schicken. Davon nahm ich jedoch Abstand, da die entsprechende Übersicht erst kurz vor dem eigentlichen Projekttermin vollständig war. Hätte ich sie an die TeilnehmerInnen verschickt, wäre dies genau in die Zeit der schriftlichen Prüfung gefallen. Ich verzichtete daher auf eine Verschickung. Stattdessen brachte ich die Datei in ausgedruckter Form mit in das Projekt.

Ich füge hier eine tabellarische Übersicht thematischer Aspekte in den Eingangs-Interviews ein. Die Tabelle ist farblich unterlegt, um eine bessere Lesbarkeit zu erzeugen. Sie ist wie folgt gegliedert:

Thematischer Aspekt		
Stichwort	nähere Spezifizierung, Textauszug	Anmerkungen

Als Anmerkungen sind Gedanken eingefügt, die sich mir beim Lesen der Interviews an den entsprechenden Textstellen aufdrängten. In der Tabelle sind keine Hinweise auf einzelne Interviews als Quelle eingefügt. Meine Absicht im Erstellen der Tabelle war lediglich, für das Projekt eine Sammlung der thematischen Aspekte bereitzustellen. Durch das Einfügen von Quellen hätte sich das Augenmerk der TeilnehmerInnen m. E. zu leicht darauf gerichtet, die jeweilige Person zu identifizieren, die einen bestimmten Aspekt im Interview erwähnte. Entsprechend der Vorgabe, dass es uns im Projekt nicht darum gehen würde, einzelne Personen zu analysieren, hielt ich es daher für angebracht, auf die Angabe der einzelnen Interviews als Quelle zu verzichten.

Hier folgend ist die gesamte Übersicht. Sie hat einen Umfang von über 11 Seiten, was als Hinweis zu lesen ist auf das ungeheure Potential, das sich in diesen Interviews versteckt. Dieses Potential konnte in unserem Projekt nicht ausgeschöpft werden.

4 Offensichtlich nicht.

Erinnerungsarbeit		
Status von Erinnerung in Erinnerungsarbeit?	in Abgrenzung zu Psychoanalyse	
Was ist Forschung?	wer darf, kann, soll, muss sie betreiben ...	
Sprache als Ausdrucksmöglichkeit		
Begrenzungen in Ausdrucksmöglichkeit in verschiedenen Sprachen	Deutsch – English – Polnisch	Wichtig für Methode – Ausdrücken läßt sich nur, was in Sprache faßbar ist ... und umgekehrte Richtung: Untersuchen von Sprache auf ihre 'Beschränkungen', 'Benutzung' ...
	“Wie kann ich am besten damit umgehen, wenn Geld meine Beziehungen verändert? Wie kann ich dagegen steuern?”	Wird hier nicht dem Geld ein Subjektstatus zugeschrieben, der ihm gar nicht gebührt? Wer bestimmt denn die Beziehung/en ... das Geld oder 'wir' selber? Das ist auch schon im Projekttitel der Fall: Geld macht ... Stimmt ja so nicht!!!
“Arbeit am Kind”	Was heißt das?	Was heißt es, wenn wir so über unsere Beziehungen reden? Distanzierungsstrategie auch über die Art wie wir sprechen (= denken! ... und empfinden?)
Generell Geld - Beziehungen		
Geld erzeugt 'Nutzbeziehungen'	“nicht so ehrlich” wie jene ohne	
Leihen zertört Freundschaften		
Auch Umkehr: Beziehungen machen Geld		
Geld in Paarbeziehungen	Einer hat Einkommen, der/die andere nicht ...	Abhängigkeit, Stolz
Geld macht Beziehungen kaputt	Bsp. FIFA via Korruption, Stehlen (€ 10 in Kabine, Jugendfußball)	
Geld als Basis für Beziehungen	“Falsch” sollte stattdessen auf Grundlage von Mitgefühl, Feingefühl, Solidarität basieren	Geld vs. Solidarität/Gefühl?
Wie sehr lassen wir uns durch Geld bestimmen?		
Was ist Geld?		
Geld und Besitz – Ist das das Gleiche?		

Geld ist Konstruktion von Menschen	gab es nicht immer, denn früher: Warentausch	dazu: Was ist eine Ware? Stattdessen ... Produkttausch? daraus auch: Wie entsteht die Ware Arbeitskraft?
	Es sind <u>bestimmte</u> Menschen, die Geld konstruieren. Diese Menschen haben (politische) Macht = "der Staat" (Beispiel: Yeti-Dollar) In der gegenwärtigen historischen Etappe muss die Währung auch "anerkannt" werden.	Konstruieren die Geld, oder konstruieren die eine Währung? Ist Geld und Währung dasselbe? Eine Währung ist an ein Territorium gebunden, in dem sie "gültiges Zahlungsmittel" ist.
Geld ist Überlebensmittel.		Wer hat es erfunden? (Römer?) Warum?
Geld ist Lohn für Arbeit, die man leistet.		
Zahlungsmittel	Weil Tauschhandel nicht (mehr) funktioniert	
Tauschmittel	Mittel zur Konsumbefriedigung	
Ausdruck von Wert	Geld steht für einen bestimmten Wert.	
Geld ist Fremdleistung	... die ich mir damit kaufen kann	
		Fehlt völlig: Geld als Kapital, Investition, Rente aus Zinsen ...!!
Gesellschaft		
Leben ohne Geld? Geht das? Wie geht das?	Stamm im Regenwald Kommune (alles teilen ...) Selbstversorger	
Urlaub ohne Geld?	geht das ... ja, nein.	
Ohne Geld funktioniert nix.	Da müsste man eine andere Gesellschaft gründen.	Stimmt das? Es gibt doch auch noch Zonen in denen Geld nicht vermittelt. (das sind die nächsten Jagdgründe für das Kapital) Auch: welche andere Gesellschaft?
	Wie kann Geld eine geringere Rolle in Beziehungen spielen?	
Gesellschaft wird stärker konsumorientiert	deshalb: Geld macht attraktiv aber: "nicht für mich"	
Werte in Gesellschaft verändern sich	"vor hundert Jahren ..." gab es noch stärker Werte wie Zuverlässigkeit Solidarität Ehrlichkeit	stimmt das? auch: die Idee 'früher war es besser, moralischer, ehrlicher, solidarischer ... etc.' Woher kommt die eigentlich?
Aufstiegsstreben	Vergleich unbegleitete minderjährige Flüchtlinge vs. 'Hartz-IV-mäßig'	

	UMF: aufstiegsorientiert, Zukunft suchend, aktiv, wollen Beruf, Karriere, Wohlstand Hartz-IV: lethargisch ...	(darin entsteht das Bild der Sozialschmarotzer) Wie reden wir über Hartz-IV? (Labelling!!)
Arbeitsverhältnis / Lohnarbeit		
Arbeitsverhältnis basiert auf Geld	daraus folgt, auch die Beziehung zu Kindern (wie alle anderen) sind durch den Lohnarbeitscharakter bestimmt doch: “es hört sich 'krass' an, wenn man sagt, 'ich werd dafür bezahlt, dass ich zu dir ne Beziehung aufbau'; weil: Beziehung ist was Freiwilliges, was Menschliches, nicht etwas, das man kauft.	
	ohne Geld würden die Beziehungen in dieser Form nicht bestehen “Man geht doch lieber zur Arbeit, wenn man weiß, dass man am Ende vom Monat dann Geld bekommt.”	
	Geld bringt Arbeitssituation erst zustande, “das Team zusammen”.	Das Kapital organisiert die Arbeiter ...
Alternativen zur Lohnarbeit?	Selbständigkeit, eigene Einrichtung gründen	Ist das ein Weg zum 'anders machen' – als Alternative zur Gewinnorientierung von traditionellen Trägern? (Welche Träger arbeiten gewinnorientiert?) auch die Frage: Geht das überhaupt? Wie geht das?
Berufszufriedenheit?	Durch Bezahlung, oder durch 'Wohlfühlen'	
Armut/Reichtum		
Stigmatisierung	Stigma 'Assis' : trotzdem tolle Menschen (obwohl arm) Hartz IV	
Gesellschaftliche Teilhabe	Wer mehr Geld hat meidet jene mit weniger. Über Geld sortiert sich gesellschaftlicher Kontakt.	Ist das so?
Macht Geld attraktiv? Macht Geld sexuell attraktiv?	“es wirkt auf Frauen” “legt nen Schalter um ...” (wg. 'Sicherheit') aber “für mich als Mann ist das nicht so” “habe auch kein Bedürfnis nach jemandem, der jetzt unbedingt Geld hat”	Rollenzuweisung Wenn Frau Geld hat, Mann nicht ... kratzt das traditionelle Rollenbild auf

Professionelle Beziehungen zu armen Menschen	Professionelle Beziehungen zu armen Leuten unterscheiden sich von privaten Beziehungen der ErzieherInnen	Ist das Schutz vor Ansteckung? (Wie in der Klinik)
Geld ist immer zu wenig	nach Hälfte Monat ist nichts mehr übrig ...	
Was ist Luxus?	Eis? Schwimmbadbesuch? Kino?	
Was macht glücklich?	Geld oder Baguette und Kaffee?	
Professionalität		
Professionelle vs. Private Beziehungen	Professionelle Beziehungen unterscheiden sich von privaten Beziehungen. Sollen sich von privaten Beziehungen unterscheiden (damit sie 'professionell' sein können).	
Was ist 'richtige Professionalität'? Wer definiert das? Wie setzt sich eine Definition durch?	Politik bestimmt durch Gesetze, Ausführungsvorschriften, Erlasse. Träger bestimmt durch Konzeption. Welche Rolle hat die je eigene Definition im Bestimmen von Spielräumen? Was kann über Vorschriften mikro-reguliert werden (micro-management of behaviour)?	Diskurs Community of Practice, erweitert um Scientific Community ... (Entwurf Lehrplan z. B. - wer ist daran beteiligt: reale Personen, Namen, Ämter, Funktionen, Interessen ...!) Das ist rückführbar! Discursive Community? Die ist ja nicht 'einheitlich', sondern von Machtbeziehungen durchzogen.
	Nähe / Distanz als Thema Problem: Kinder, die auf'm Schoß sitzen (O.k) Kinder, die küssen wollen (nicht o.k.) - Missbrauchsdiskurs	Im Projekt zeigen, wie das Thema selber zum Thema gemacht werden kann (sollte) – warum reden 'wir' über Nähe/Distanz ... An welchem Diskurs nehmen wir damit teil. Den Schritt 'heraus' oder 'zurück' im Projekt auch materiell deutlich machen, z. B. durch 'vom Tisch zurücktreten', nen 'anderen Hut aufsetzen' ... sich zur/m Er-ForscherIn ihrer/seiner selbst machen
	Grenzen beachten: Bsp. 'Handy-Nummer' Zu freundschaftlich, kameradschaftlich ist unprofessionell.	Was wollen wir denn nun? Beziehungen, die 'echt' sind, also Freundschaften (Kameradschaft) – oder solche, die 'professionell' sind, also nicht Freundschaft etc. ...?
Unterschied Freundschaft vs. Beruf	“hatte eher freundschaftliche Beziehung – habe es geschafft, das zu verändern ...”	Klingt das nicht absurd? Als ob man eine Freundschaft 'abschaffen' müsste?
Professionell im Ehrenamt?	Da kann man ja jederzeit gehen.	Stimmt! Ist das nicht eine Grundvoraussetzung für 'gleichberechtigte Beziehungen'?

Professionalität = Kompetenz	Welche, in welchem Zusammenhang?	Professionalität setzt also schon immer einen Rahmen voraus, in dem sie ausgeübt werden kann. Und nur in diesem Rahmen stimmt sie.
Professionalität = Haltung	Spezifische Definition von Professionalität im ErzieherInnenberuf: Haltung macht den Unterschied ...	Wer definiert, welche Haltung die richtige ist? Auf welcher Grundlage? Middle class values for a middle class institution – that deals with working class children (or 'subproletarian - Prekarisierter')
Klient – Erzieher (SozArb) Wer braucht wen? Wofür?		
Beziehungen zu Kindern		
Kinderwahrnehmung ...	“Wenn ich nicht bezahlt werden würde, hätten Kinder weniger Respekt vor mir.” vs “Der ist ja cool. Der muss das ja echt lieben, verdient kein Geld und macht das trotzdem.”	Statusherstellung, Statusversicherung, Statussicherung als Berufsgruppe. In diesem Zusammenhang auch: Pädophilie-Diskurs – Standessicherung via Berechtigungsschein.
	“Du bist ja eh nur hier, weil du Geld dafür bekommst.”	Wahrheit oder nicht? Die Notwendigkeit für Erzieher, das “mit sich selbst auszumachen”, ein “stimmiges Bild” von sich selbst zu entwerfen. Welche Antworten sind dann möglich? Kann Geld als Druckmittel für moralische Erpressung (hier: vom Kind!!) eingesetzt werden, in der Negation: wenn du mich liebst/magst etc., dann frag nicht nach Geld ...
Widerspruch Geld vs Beziehung	“Einerseits möchte man den Jugendlichen helfen, andererseits verdient man Geld damit ...”	Wer 'hilft' wem? Sind 'Nutzbeziehungen' moralisch verwerflich, oder gerechtfertigt?
Recht auf Geld Taschengeld Kleidergeld noch was?	Kinder haben keinen direkten Zugriff auf ihr Geld. Kinder sind vom Erzieher abhängig, der ihnen Geld auszahlt.	Vergleich 'Recht auf Geld' mit 'Hartz IV', Bafög, Wohngeld, etc. Da ist immer auch ein konkreter Akt in Beziehung (zwischenmenschliche Begegnung) drin ... auf'm Arbeitsamt, Sozialamt, etc. Und hier: Bittsteller zu Entscheidungsträger ... Haben wir dazu Erfahrungen?
Taschengeld als Sanktionsmittel	“wenn du dies oder jenes nicht tust, gibt's kein Taschengeld” ...	

	Machtausübung gegenüber Jugendlichen	Gibt es ein Recht auf Geld ohne Gegenleistung? Hartz IV ...? (Wer nicht arbeitet soll auch nicht essen ...)
Praktikant (Erwachsene) hat Machtposition gegenüber Kindern		
Kinder sind abhängig von Erzieher	Wg. Taschengeldauszahlung	
Wenn Erzieher gehen, z. B. wegen besserer Arbeitsstelle (höheres Gehalt)	Kinder können das als Verlust erleben. mit möglichen Langzeitfolgen ... "Jahre, Jahre später"	Ist das auch Wunschdenken der ErzieherInnen? Narzissmus? Zwiespältig auch wieder ... "professioneller Umgang damit ..."
Persönliche Bindung über bessere Bezahlung	Beispiel, Kollege lehnt bessere Stelle ab wg. Bindung zu Jugendlichen	Konsequenz 'zu Hause' ... (möglicher) Stress mit Partnerin
Hierarchie		
Abhängigkeitsverhältnis	Vom Vorgesetzten muss ich mir mehr gefallen lassen (als z. B. von Mama) letzten Endes geht's um meinen Job ... Einkommen ... (Geld) Reproduktionssicherung	Stimmt das? Was muss ich mir denn 'gefallen' lassen? Auch: Zurückverfolgen 'Warum ist das so?' in der Umkehr bringt auf: die Gesellschaftliche Ordnung
Gehaltsstaffelung	... spiegelt Hierarchie wider.	
Gutes Verhältnis zum Chef schafft leichteren Zugang zu Geld	hier: für Gruppenangebote, Anschaffungen, etc.	Verfügung über Geld = Macht? Wirkt als Disziplinierungsmittel (via 'Erwartungserwartung' der 'Untergebenen')
Vorgesetzte werden anders behandelt als Kollegen	"von dem ich mein Gehalt erhalte" Autorität ("ausstrahlen" ...) daraufhin: Respekt Studium/Diplom macht den Chef "anders"	
Praktikum / Ausbeutung		
Welche Rechte / Pflichten gibt es darin? Warum sind die so – und nicht anders?	Im Praktikum keinen Lohn bekommen. vorher "unglaublich gerne dort gearbeitet", nach 2 Monaten nicht mehr	Was tun? Vergleich mit Taschengeld-Abhängigkeit der Kinder.
Status wird über Kollegen hergestellt	"Die machen den Großteil aus, dass man sich wie ein Praktikant fühlt ..." durch Aufgabenverteilung (-zuweisung)	<i>Praktikant = Praktikabel</i> <i>Rentner = Rentabel</i>

Lehrjahre sind keine Herrenjahre	<p>“für mich war Geld egal” “kann es ja nicht ändern” “wusste es im voraus”</p>	
	<p>“ausgenutzt” “Arbeit, die quasi liegengeblieben ist” “da wurd mir nicht so viel zugetraut” “man kann's ja nicht ändern” “man muss sich ja damit abfinden” “ich mach den Beruf ja trotzdem” “weiß ja, auf was ich mich einlasse”</p>	<p>Wenn Anforderungen an Praktikantin geringer sind (im Sprachgebrauch der 'Gehaltsdebatte', sprich: die 'qualifizierten' Tätigkeiten nicht zugetraut [= zugemutet] werden) ... und dennoch: Praktikantin fühlt sich <u>hier</u> ausgenutzt. Während bei mehr 'zugetraut' sie sich nicht ausgenutzt fühlt, obwohl sie doch nicht besser bezahlt wird.</p>
	<p>“von der Leistung und Qualität der Arbeit her wie Vollzeitangestellte” (bei lediglich € 150)</p>	<p>Das kann leicht gewendet werden: Wenn eine Vorpraktikantin die gleiche 'Leistung' und die gleiche 'Qualität' der Arbeit erbringt, dann kann das doch im Prinzip jede/r, sprich: es braucht keine (vor allem: schulische) Ausbildung/Studium, d. h. diese Leistung/Qualität hat auf dem Markt (Angebot an Arbeitskraft) keinen <i>besonderen</i> (Gebrauchs-)wert, und warum sollte man Erzieher dann besser bezahlen, man kann sie doch schlicht von der Straße in die Einrichtung holen ...</p>
	<p>ist Teil der Ausbildung bewusste Entscheidung</p>	<p>Unterschied zwischen 'bewusster Entscheidung' und 'freier Entscheidung'?</p>
	<p>“Praktikant muss Leistung bringen, um sein Geld zu bekommen ...” [€ 150] “... oder für die Zukunft einen Arbeitsplatz”</p>	
Bafög-Kürzung, wg. Praktikums”gehalt”		
Substitut: Beziehung statt Geld	<p>“Man geht doch lieber zur Arbeit, wenn man weiß, dass man am Ende vom Monat dann Geld bekommt.” aber im Praktikum: “Beziehung war eher Entlohnung für mich.”</p>	<p>Wer kann es sich leisten, ohne Bezahlung zu arbeiten? Und selbst, wenn es sich jemand leisten kann, wer tut das? (tatsächlich: viele ... in Vereinen, Freizeit etc. ...)</p>
Rückstufung auf Praktikantinnen-Status und Bezahlung nach 3 Monaten vollem Gehalt	<p>Praxisanleiterin 'lobt' den 'Umgang' damit ...</p>	<p>Demut? als Tugend? ... und dennoch: Ausbeutung</p>
Status und Fremdwahrnehmung zum ErzieherInnenberuf		
Wertschätzung	<p>Beruf wird nicht geschätzt, auch von Leuten, die entscheiden, wieviel Gehalt ErzieherInnen kriegen.</p>	
	<p>Gesellschaftliche Wahrnehmung müsste sich ändern - “wir singen und spielen nicht den ganzen Tag”</p>	<p>Was wäre falsch am Singen und Spielen? Aber man darf's nicht sagen! Warum? Erwartungserwartungen?</p>

Gehaltsdebatte ErzieherInnen		
Aussagen zu Gehaltshöhe	ErzieherInnen sind unterbezahlt	
	Gehaltserhöhungen sind absolut gerechtfertigt	
	“teilweise zu wenig”	
	“solange man davon leben kann und bisschen was sparen kann, ist's o.k.”	Kann 'man' das?
	Bezahlung ist ausreichend, um leben zu können.	
Argumente in Debatte	Arbeit ist nicht nur Spielen/Singen Hohe Belastung durch Planung, Evaluation, Dokumentation (Zielverfolgung ... nicht 'einfach leben')	Was ist 'Leistung'?
	“was wir alles so leisten müssen”	
	“große Verantwortung”	
	positive / negative Seiten im Beruf “man kann machen, worauf man Lust hat” vs. Mühen der Arbeit, Stress mit Hausaufgabenbetreuung, Konflikte unter Kindern schlichten, Dokumentationen ...	Wie misst sich Leistung? Dokumentation, Evaluation, Berichte? Kann Leistung überhaupt gemessen werden? Im ErzieherInnenberuf? auch ein Maßstab für alle ...: 'bitte klettern sie auf diesen Baum ...'
	Es muss reichen ... hier: für Wohnung, Haus, Essen, Kleider, Kinder/Spielzeug, Urlaub, Sparen “ich kann mir was leisten ...”	
Vergleiche	mit Industriemechaniker (ca. gleiches Gehalt)	
	Gehalt sollte der Arbeit entsprechend sein.	Was ist entsprechend?
	mit Lehrer: “würd ich jetzt nicht unbedingt sagen, dass die mehr zu tun haben”	
	“Erzieher und Altenpfleger (soziale Berufe) schneiden halt sehr schlecht ab wenn man Tabellen anguckt und vergleicht”	Welche Tabellen?
	“ungerecht zu anderen Berufen” (Schreibtischarbeit ... ohne körperliche Gefahr ...)	
	mit Bauarbeiter – etwa gleich	
	mit Schlosser	
Gerechte Bezahlung?	Es gibt keinen Maßstab für Gerechtigkeit	

Nachtschicht, Wochenende Zuschläge	hier: gerecht, Beispiel Nachtschicht “anderer Schlaf ...”	darin: Arbeit ... Mühe ... Lohn muss Mühe widerspiegeln. (Was sind die Kosten der [privaten, persönlichen] Reproduktion?)
Tarife – Eingruppierungen (verknüpft mit Gehaltsdebatte)		
Vergleich Sozialarbeiter - Erzieher	“lohnt es sich, noch studieren zu gehen?” Verdrängung nach 'unten' ... wenn SozialarbeiterInnen nur ErzieherInnengehalt kriegen ...	Nivellierungsprozess Beispiel: Abitur, Studium ... “Wert” der Abschlüsse, hier: Verkaufswert (Tauschwert) ... bestimmt sich nach Angebot und Nachfrage [Im Produkt aufgehoben: Wert als eingeflossene Arbeit, aber die Tauschwertrealisierung ist abhängig von der konkurrenten Marktsituation, Angebot/Nachfrage] Dazu gibt es Regulation, Gesetze, Standessicherung (historisch: Handwerksghilden, auch: Taxischeine/lizenzen, und eben auch: Fachschulzeugnisse als Berechtigungsscheine)
	Wodurch ist höhere Bezahlung von Soz.Arb. gerechtfertigt, wenn Schule genauso lang ist wie Ausbildung – und dazu in der Schule “auch noch mehr machen müssen in ihrer Ausbildung”?	Impliziert: Leistung (schulische, Studium) muss sich lohnen – tut sich aber nicht, für die Erzieherinnen.
	hier: Unterschied ist gerechtfertigt, da Soz.Arb. größere Verantwortung tragen, Leitungstätigkeit ausüben. auch: Bachelorarbeit schreiben.	
Unterschiedliche Gehaltsstufen Erzieherinnen	Alterszuschläge, hier: ist O.K., gerechtfertigt	
	Hier: sind gerecht, wenn wg. Zusatzqualifikation, Aber: ungerecht, wenn wg. Alterszuschlag (Dienstjahre), weil frisch ausgebildete Erzieherinnen “bringen neuen Wind” statt Routine	dazu: Gebrauchswertverausgabung ... Wert der Arbeit, wie bestimmt der sich? (Diskurs über 'richtiges', 'falsches' Verhalten, darin: Professionalität)
Einkommensformen		
Kindergeld ist wie Gehalt	Eltern kriegen Kindergeld, sollten Kinder Kindergeld kriegen?	Status von Kindern Staat – Familie (Eltern) – Kind/er Recht des Kindes?
	Kann man von Kindergeld nen Fernseher kaufen?	Wer bestimmt, welche Ausgaben gerechtfertigt sind? Nach welchen Maßstäben? Moral?

		Anrecht – Anspruch – milde Gabe Autonomie durch Besitz, Selbstbestimmung
Bafög-Kürzung wg. Praktikums"gehalt"		Wer legt fest, wieviel Geld ein Mensch "braucht", bzw. wieviel ihr/ihm "zusteht", nach welchen Kriterien, mit welcher Berechtigung etc.
Motivation (für Berufswahl)		
Idealismus vs. Bezahlung	Idealismus kann zu Burn-Out führen	
Persönliche Bindung über bessere Bezahlung	Beispiel, Kollege lehnt bessere Stelle ab wg. Bindung zu Jugendlichen	
Kooperation – Konkurrenz - KollegInnen		
Störfaktoren	KollegInnen, die ihre Zeit absitzen KollegInnen, die 'stören' "Verdient das Geld für nix – und stört noch das Team ..."	Motivation? andere Auffassung von 'richtig' und 'falschem' Verhalten ("individueller Arbeitsauftrag") als ... wer? - Mehrheit im Team? - Trägervorstellungen?
Beziehungen zu KollegInnen sind Zielen für die Kinder untergeordnet (dem Arbeitsauftrag, siehe: Pädagogik)	Beziehungen zu Kindern basieren auf (je meinem) Reproduktionsinteresse als privater Besitzer der Ware Arbeitskraft ... welches über Geld bedient wird. "Das sind alles keine Beziehungen, die ich mir freiwillig gesucht habe."	Die Frage der 'Freiheit' - freie Berufswahl jedoch: unter dem 'Stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse' Auch: Die Schwierigkeit, das adäquat auszudrücken (Freiheit, und doch nicht frei). Sowie: Quasi gegen die Struktur der Gleichgültigkeit ... kommt es dennoch zu Freundschaften (sprich: 'privaten Beziehungen', 'ehrlichen Beziehungen' ...) Was wäre die Alternative zur Unfreiheit in Freiheit? Das lässt sich nicht individuell denken ('Aussteigen' ... wohin?)
Unterschiedliche Haltungen zu Geld können zu Schwierigkeiten im Team führen.	Wie wirtschaften, welche Schwerpunkte setzen, wofür Geld ausgeben, wofür nicht?	Rolf Haubl !!
Vergleich Qualität von Beziehungen	Im Nebenjob: Kellnern – Beziehungen sind 'weniger gut' In Wohngruppe: bessere Beziehungen, es gab ein "gemeinsames Ziel"	Wessen Ziel? Wer bestimmt das?

Pädagogik – Arbeit, Auftrag, Finanzierung (Träger)		
Trägervorgaben	im Rahmen gesetzlicher Regelungen	
“individueller Arbeitsauftrag”	Ansprüche, Werte, Vorstellungen	<p>die sind Teil deiner Arbeitskraft, die du nun auf dem (Arbeits-)Markt als Ware verkaufen musst: Gebrauchswertversprechen! um Lohn zu erhalten: Tauschwertrealisierung, und gleichzeitig den Verschleiß gering halten: Gebrauchswertverausgabung</p> <p>Aus Trägersicht: ???</p> <p>Wenn deine Werte, Vorstellungen mit Trägervorstellungen nicht übereinstimmen: Konfliktpotential. (Latent gehalten: innerer Konflikt, Neurose ..., Ausgebrochen: welche Konsequenz für weitere Tauschwertrealisierung??)</p>
Was ist das Produkt in der pädagogischen Arbeit?	Ist das Produkt der Arbeit eine Ware?	<p>Tendenz im Kapitalismus: Ökonomisierung / Monetarisierung von Lebenstätigkeit. Wirtschaftswachstum, Expansion zuerst in Fläche (Kolonien, weltweiter Markt statt Subsistenzwirtschaft), dann auch nach 'innen', tendenziell in alle Lebensbereiche, alle Lebensaktivitäten erfassend. Dadurch wird Lebenstätigkeit zur Ware (marktgängig verkaufbar zur Tauschwertrealisierung).</p> <p>auch: Ökonomie: Marilyn Waring <i>If Women Counted</i>, Wachstum durch Zerstörung ... (Exxon Valdez) noch mehr: Kriegsführung</p>
		<p>Ware Arbeitskraft: schafft 'Werte', sprich Produkte, die als Ware sowohl Gebrauchs- als auch Tauschwert besitzen. Tauschwertrealisierung für den Kapitalisten (der die Arbeitskraft gekauft hat) über den Markt, wenn Tauschwert nicht realisiert werden kann, Bestrafung des Kapitalisten durch Bankrott. Das ist der 10., der untergehen muss ...</p>
Sind Träger an Profit orientiert?		Konkret machen: verschiedene Träger und deren Finanzpläne

	<p>Wohngruppen müssen sich rentieren (Gewinn am Jahresende?) vs. Interessen der Kinder</p>	
	<p>Verschiedene Träger finanzieren unterschiedlich.</p>	<p>Werden alle Träger gleich bezuschusst? Welche Einnahmequellen haben (die verschiedenen) Träger? Balance-Sheets with income (sources) und expenses (targets) – Budgets von Einrichtungen?</p>
Geld ist knapp	<p>Bsp. Jugendliche verlieren Monatskarte ... wo kriegt man die € 60 Bußgeld für's "Schwarzfahren" her?</p> <p>hier dann: ErzieherInnen als Vermittler des "Haushaltens", des vernünftigen Umgangs mit vorhandenen Mitteln</p>	<p>Im Hintergrund: ohne Geld keine Teilhabe am gesellschaftlichen Verkehr (Geld als 'Ausschluss-Kriterium' – no pay, no play ...) und für jene ohne Zugang zu Geldquellen via Lohn oder Rente (Zins): wer legt fest, was die dürfen, was nicht ...?</p> <p>Wann ist es auch mal Zeit, sich mit den Jugendlichen zu einer Front zu vereinigen (geht das überhaupt?)</p>
	<p>im Arbeitsfeld: "Geld ist auf jeden Fall immer zu wenig"</p>	
Beziehungen zu Eltern		
Konkurrenz	<p>Eltern – Kind – Beziehung vs. ErzieherIn – Kind – Beziehung</p> <p>Eltern werden nicht bezahlt (Kindergeld?) ErzieherInnen werden bezahlt</p>	<p>→ hierzu: Sketch zu 'Beteiligte' an öffentlicher Erziehung (Transfer in Geldfluss ... 'Wirtschaftsfaktor' - 'Wachstum' ...)</p>
	<p>Eltern können sich ungerecht behandelt fühlen, weil sie nicht bezahlt werden ...</p>	
Vergleich Eltern – Erzieher	<p>Haben weitestgehend gleiche Aufgabe/n, aber:</p> <p>Erzieher hat halt den Blick aufs Kind - in Jugendhilfe ... während "schwächere" Eltern den nicht haben, weshalb die Kinder auch konsequenterweise zum 'Kindeswohl' den Erziehern übereignet werden ...)</p> <p>- in Kitas entsprechend: <i>Bildungsauftrag (Schule nachempfunden ...), den Familie nicht garantiert ...</i></p>	

	Erzieher können gehen (Stelle verlassen), ihre Beziehung ist eine vertragliche mit geregelten Kündigungsmodalitäten. Eltern bleiben Eltern lebenslang.	
--	--	--

Materialsammlung - Limits

Mit allen zehn GesprächspartnerInnen in den Interviews traf ich zum Ende des Gesprächs eine Vereinbarung hinsichtlich weiterer Materialsammlung. Diese Absprachen waren so gehalten, dass ich von meiner Seite aus klar machte, dass eine Sammlung und/oder Sichtung von weiteren Materialien seitens der TeilnehmerInnen ein Bonus sei, der dem Projekt zugute kommen würde, dass es aber im Ermessen der TeilnehmerInnen läge, dies zu tun. Damit wollte ich vermeiden, dass sich angesichts der immanenten Prüfungsvorbereitungen eine Drucksituation aufbauen würde, in der TeilnehmerInnen z. B. ein schlechtes Gewissen (wegen nicht gehaltener Absprachen), oder unterschwelliger Ärger (wegen einer möglichen Überforderung) entwickeln würden.

Die einzelnen Absprachen betrafen Materialsammlungen zu Tarifverträgen, Tarifverhandlungen, Haushaltsplänen von Einrichtungen der Jugendhilfe, zur Frage 'Was ist eigentlich Geld?', sowie zum Lesen von einigen Texten, die ich im Gespräch jeweils aufbrachte.

Im Vorgriff auf die im nächsten Kapitel zu findende Beschreibung des Projektverlaufes sei hier schon angemerkt, dass letztlich kein derartiges von TeilnehmerInnen gesammeltes oder gesichtetes Material ins Projekt eingebracht wurde.

Eine Teilnehmerin hatte sich den vorgeschlagenen Text besorgt, fand die Zeit bis zum Projekttermin jedoch zu kurz, um ihn gelesen zu haben. Drei weitere Texte hatte ich direkt im Anschluss an das jeweilige Interview per E-Mail an die GesprächspartnerInnen weitergeleitet. Auch diese waren von den TeilnehmerInnen nicht vor Projektbeginn gelesen worden.

Material zu Tarifverträgen und Tarifverhandlungen brachte ich mit. Einen Haushaltsplan einer Jugendhilfeeinrichtung oder auch Material zur Beantwortung der Frage 'Was ist eigentlich Geld?' würde nicht ins Projekt eingebracht.

Mit einer Teilnehmerin ergab sich im Interview ein Gespräch über alternative Formen des Umgangs mit Geld in Lebensgemeinschaften/Kommunen. Daraus entwickelte sich der Versuch, eineN VertreterIn einer Kommune, in der auch eine pädagogische Einrichtung als Kollektivbetrieb betrieben wird, für einen Tag zu einer Diskussion in das Projekt einzuladen. Ein weiterer Teilnehmer brachte im Interview die Idee der Gründung einer privat getragenen Einrichtung auf. Daraus ergab sich das Vorhaben, auch den Gründer einer solchen Einrichtung einzuladen, sowie auch eineN VertreterIn der Gewerkschaft (ver.dver.di oder GEW). Eine Runde mit diesen drei Gästen hätte sich thematisch um die Erfahrungen im Umgang mit Geld

aus dem jeweiligen Blickwinkel (ErzieherIn in Lebensgemeinschaft mit 'gemeinsamer Ökonomie', ErzieherIn als selbständiger UnternehmerIn, ErzieherIn als LohnarbeiterIn) drehen sollen.

In die Projektplanung passte eine solche Zusammenkunft (Diskussion mit Gästen) hervorragend hinein. Sie hätte die Stelle der in dem vorab skizzierten Projektablauf angedachten ExpertInnen-Interviews gefüllt. Als Ausgleich zur Textlastigkeit der Methode Erinnerungsarbeit hätte sie am dritten Projekttag (Dienstag) stattfinden sollen. Allerdings kam weder mit der angesprochenen Kommune noch mit dem Einrichtungsgründer eine Vereinbarung für einen Besuch während des Projektes zustande. Nach Rücksprache mit der Schulleiterin verzichteten wir daraufhin auch darauf, noch einen GewerkschaftsvertreterIn einzuladen. Stattdessen sollte im Bedarfsfall im Projektablauf Raum für eine spontane Entscheidung hinsichtlich ergänzender Aktivitäten gelassen werden, falls die Textlastigkeit tatsächlich zu einem Problem werden würde.

Ein Teilnehmer hatte im Interview von einem persönlichen Kontakt zu einem älteren Kollegen mit 23 Jahren Berufserfahrung berichtet, der sich gerne zur Mitarbeit im Projekt bereit erklären würde. Dies war also noch eine Möglichkeit, auf die wir unter Umständen zurückkommen konnten. Allerdings war zu diesem Zeitpunkt nicht klar, welche thematische Zuordnung eine solche Mitarbeit haben könnte.

Insgesamt kam daher die angedachte Materialsammlung im Vorlauf auf das Projekt nicht über das Ideenstadium hinaus. Im Hinblick auf das methodische Vorgehen in einem Erinnerungsarbeits-Projekt im schulischen Rahmen ist dies sicher ein wichtiger Hinweis auf Limits in Bezug auf vorbereitende Arbeiten.

5. Projektverlauf

Der Termin der Projektwoche war so gewählt, dass er im Anschluss an die letzten schriftlichen Prüfungen lag, die die TeilnehmerInnen an einem Dienstag und Mittwoch absolvierten. Donnerstag war von der Schule frei gegeben worden. Am Freitag dann war der erste Projekttag. In der darauf folgenden Woche standen für das Projekt noch Montag bis Mittwoch zur Verfügung.

Wie oben schon erwähnt, ging ich davon aus, dass vier Tage für das Projekt ausreichend sein dürften. Diese Annahme basierte auf der Erwartung, dass entsprechend der Auskunft der Schulleiterin eine tägliche Arbeitszeit etwa 7 bis 7,5 Stunden vereinbart werden würde. Darauf aufbauend, sowie in Betracht der nicht zustande gekommenen Vereinbarungen mit externen DiskussionspartnerInnen hatte ich die Projektskizze für die Woche überarbeitet. Dabei ging ich von drei Blöcken (je 2 – 2,5 Stunden) pro Tag mit Pausen nach Bedarf aus.

Freitag	1	Einstieg Organisation (Durchsprechen der Projektplanung, Absprachen zu Zeiten, Arbeitsabläufen)
	2	Review der Interviews, Zentrale Themen, Aussagen, Fragen. Klärung der Forschungsfrage für die Projektwoche.
	3	Einführung in Methode Einigung auf Schreibthema.
Wochenende		Schreiben der Erinnerungsszenen
Montag	1	Textanalyse – Kollektiv
	2	Textanalyse – in Kleingruppen
	3	Zusammenfassen der Ergebnisse – Revision Planung für Dienstag/Mittwoch
Dienstag	1	mindestens 1 Block: Textanalyse
	2	ansonsten nach Bedarf, z. B. Externe Gesprächspartner (sofern das spontan zu organisieren wäre); Rollenspiel;
	3	
		Zusammenfassen: Zwischenresultat
Mittwoch	1	Textanalyse – Kollektiv oder in Kleingruppen (nach Bedarf)
	2	Zusammenfassung, Thesenentwicklung, Rückbezug auf Forschungsfrage und Thematischer Bezug (“Problemtransfer”)
	3	

Wie schon im Bericht zum ersten Projektdurchgang 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 (Freitag)

Ich war schon ab 8.00 h in der Schule (offizieller Beginn war 8.30 h). Durch meinen Besuch an der Schule für die Projektvorstellung zwei Monate zuvor war ich mit den räumlichen Gegebenheiten schon vertraut. Mit der Schulleiterin traf ich eine Absprache bezüglich des Raumes, in dem das Projekt stattfinden sollte. Wir wählten dafür die Bücherei. Dort befanden sich an zwei Wänden Regale mit (Fach-)Literatur. An der Stirnseite des Raumes war eine Tafel angebracht. Eine Längsseite des Raumes war vollständig mit Fenstern versehen.

In der Mitte des Raumes standen zwei zusammengeschobene Tische, darum herum Stühle. Ich erweiterte deren Anzahl, so dass insgesamt elf Stühle zur Verfügung standen. In dieser Form würden wir als Einstieg in einer Runde zusammen sitzen. Weitere Vorbereitungen den Raum betreffend erschienen mir unnötig. Anders als im ersten Projektdurchlauf war die Situation in diesem Falle für die TeilnehmerInnen sowieso klar als außerhalb schulischer Routine angesiedelt erkennbar. Eine Markierung durch weitere räumliche Arrangements daher verzichtbar.

Vor dem Zusammentreffen mit der Projektgruppe kopierte ich noch einige Materialien. Wie oben schon beschrieben befindet sich der Kopierer im Aufenthaltsraum, der auch als Cafeteria fungiert. Hier herrschte während der kurzen Zeit ein reges Kommen und Gehen. Einzelne der Studierenden machten sich einen Tee, oder saßen kurz bei einem Snack zusammen. Die Atmosphäre war sehr informell (wie ich es auch schon am Tag der Projektvorstellung erfahren hatte) und entspannt.

An diesem Tag waren lediglich die beiden Oberstufenklassen in der Schule. Für sie war dies der erste Tag in der Schule nach der schriftlichen Prüfung. Zur angesetzten Zeit um 8.30 begab ich mich in den Veranstaltungsraum.

Erster Block

Es dauerte ein paar Minuten, bis die TeilnehmerInnen sich dort einfanden. Letztlich waren sieben der zehn an den Eingangs-Interviews Beteiligten anwesend (drei Männer, vier Frauen). Zwei der eingeschriebenen Teilnehmerinnen hatten sich wegen Krankheit entschuldigt, ein weiterer erschien nicht, ohne einen Grund mitzuteilen.

Zwar hatte ich durch die Interviews schon im Vorfeld einen Eindruck von den TeilnehmerInnen gewonnen (und diese von mir). Allerdings waren auch die Gespräche via Telefon, und auch über Skype ohne Kamera geführt worden. Mir fehlten daher die 'Gesichter'

zu den Namen. Entsprechend starteten wir mit einer kurzen Runde für mich, um die Namen zu lernen.

Wichtig war mir sodann, dass wir zu Beginn die Rahmenbedingungen hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeit im Projekt vereinbarten. Hier ergab sich sofort ein Problem, mit dem ich nicht gerechnet hatte. Auf meine Darstellung der Projektskizze reagierten die TeilnehmerInnen mit sichtlichem Unmut. Dieser bezog sich darauf, dass die täglichen Arbeitszeiten bis 17.00 h anvisiert waren. Das wurde von den Meisten als zu lang angesehen. Auf meine Frage, was die TeilnehmerInnen denn im Hinblick auf Arbeitszeiten erwartet hätten, kamen Antworten wie "so bis halb zwei" oder "ich dachte, wir machen so bis eins und dann ist Schluss".

Ich erklärte, dass die Planung mit erweiterter täglicher Arbeitszeit am Nachmittag aus der Kommunikation mit der Schulleiterin heraus entstand, dass die Projektplanung mit vier anstatt fünf Tagen darauf aufbauen würde, und dass wir wahrscheinlich in zeitliche Schwierigkeiten kämen, wenn diese nicht integriert wären.

Während des darauf folgenden Gespräches äußerten einige ihre Unzufriedenheit mit der Aussicht, die nächsten vier Tage über in ein arbeitsintensives Projekt eingebunden zu sein, während die anderen Studierenden der Oberstufen 'ihren Spaß' hätten. So erfuhr ich hierbei, dass kurzfristig zusätzlich zu den beiden ursprünglich angebotenen Projekten (Wanderung, Erinnerungsarbeit) noch ein drittes Angebot gemacht wurde, bei dem Elemente der Erlebnispädagogik praktisch erprobt werden sollten. Allerdings galt dieses Angebot nicht für diejenigen, die sich für die Erinnerungsarbeit entschieden hatten.

Auch die zeitliche Nähe des Projekttermins zum Ende der schriftlichen Prüfung wurde kritisiert: "Nur ein Tag Pause und schon wieder ..." Mich überraschte die so ausgedrückte spürbar widerständige Haltung einiger der Anwesenden. Dies hatte ich nach den Eingangs-Interviews nicht erwartet.

So vereinbarten wir schließlich, dass die tägliche Arbeitszeit von 8.30 bis 14.30 dauern würde. Dies war die normalerweise übliche Schulzeit, stellte insofern die gleiche Zeitanforderung wie jeder normale Schultag. Einige TeilnehmerInnen erklärten, dass dies für sie das Maximum an Zeit war, welches sie aufwenden könnten, da sie am späten Nachmittag noch arbeiten müssten. Ich hielt es für fruchtlos, auf einer längeren Arbeitszeit zu bestehen. Meine Einschätzung war, dass dies lediglich zu Spannungen in der Gruppe geführt hätte, die das gesamte Projekt in Frage stellen konnten.

Zu Pausenregelungen schlug ich eine längere Pause etwa in der Mitte der täglichen Arbeitszeit vor. Die Gruppe war sich jedoch einig, dass sie mehrere kleine Pausen bevorzugen würde. Dies war von den in der Gruppe vorhandenen RaucherInnen als Notwendigkeit ausgedrückt worden. So vereinbarten wir, dass wir Pausen nach Bedarf machen würden.

Auf meine Nachfrage bezüglich der in den Interviews angesprochenen Materialsammlung wurde klar, dass außer den Interviews keine weiteren Materialien gesammelt, gesichtet oder mitgebracht worden waren.

Den Einstieg in unser Projektthema sollte dann ein Rückblick auf die Interviews gewährleisten. Wie weiter oben (3.2.1) schon beschrieben, war ich davon ausgegangen, dass die von mir verschickte Sammlung der Interview-Transkripte von den TeilnehmerInnen in der Vorbereitung nur selektiv gelesen werden würde. Zwar hatte ich die ebenfalls schon dokumentierte tabellarische Übersicht thematischer Aspekte, die in den Interviews auftauchen, erstellt. Diese wollte ich jedoch nicht als Einstiegsmaterial benutzen, da ich der Meinung war, dass es auf die Aktivierung der Mitarbeit und Eigeninitiative der TeilnehmerInnen nachteilig wirken könnte. Stattdessen sollten sie sich auf ihr jeweils eigenes Interview zurück besinnen und der Gruppe die darin auftauchenden, ihnen selber wichtigen Aspekte schildern.

Dieser Prozess sollte nicht unter Zeitdruck ablaufen, zum einen, um eine möglichst breite Palette von Aspekten, die die TeilnehmerInnen beschäftigten, aufzubringen, zum anderen, um allen TeilnehmerInnen ausreichend Aufmerksamkeit für ihre jeweiligen Darstellungen und Fragen einzuräumen. Auf einer Flip-Chart sollten zudem Stichworte, die auf die aufgebrachten Aspekte verwiesen, für alle sichtbar notiert werden.

Der in dieser Form initiierte Austausch wurde dann sehr schnell sehr intensiv. Immer wieder kam es zu spontanen Diskussionen anhand einzelner Bemerkungen und Stichworte. Diese Diskussionen spiegelten zu großen Teilen die schon in den Interviews aufgekommen Themenbereiche wieder. Dabei kamen durchaus auch kontroverse Ansichten zur Sprache, z. B.

- zur Frage, was denn überhaupt 'Erziehung' sei
- zur Frage, was denn 'Erzieherverhalten' ausmache
- zur Frage, ob es so etwas wie 'echte' und 'falsche' Beziehungen gäbe
- zur Frage, was denn eine Beziehung 'authentisch' mache
- zur Frage, in welchem Zusammenhang denn Geld mit der 'Echtheit' ('Authentizität') von Beziehungen stehe
- zur Idee von Unabhängigkeit durch Geld ("Man ist immer irgendwie von irgendwem abhängig, auch mit Geld.")

Die Stichworte, die während dieses Teiles an der Flip-Chart gesammelt wurden, waren:

Geld kann ... Beziehungen verhindern
Lohn/Leistung
Anspruch/Recht
Verfügungsgewalt
partnerschaftliche Beziehungen
Karriere
Abhängig
Kommunen, Geld teilen

Wo kommt Geld her
Wo interagieren Geld und Beziehungen im Beruf (Eltern, Kinder, Chefs Û Ich)
Wenig Geld macht unglücklich und verändert die Beziehungen zu Klienten
negativ

Finanzsystem
Entstehung von Zahlungsmittel
Im Job: Geld und Beziehungen

Gehaltsunterschiede Erzieher vs. Soziale Arbeit
Gehaltsdebatte
Gerechtes Gehalt

Urlaub
Wert

Taschengeld (Jugendhilfe)
Geld – sexuell attraktiv (Evolution)

Nähe – Distanz (Handy, Wochenende)
Freundschaft vs. Professionelle Beziehung?
Missbrauch, Missbrauchsdebatte

Freundschaft \neq Bezahlung

Die sich an diesen Stichworten entzündenden Gespräche waren noch nicht systematisch an einem Themenstrang orientiert. Vielmehr folgten sie den unterschiedlichen Richtungen, die sich durch die Interviews der einzelnen TeilnehmerInnen und deren Darstellung zogen. Der so initiierte Gedankenaustausch (oder auch die Gedankensammlung) dauerte über zwei Stunden, unterbrochen von einer kurzen Pause.

Schließlich lenkte ich die Diskussion auf die Notwendigkeit, für unser Projekt eine Forschungsfrage zu finden, die uns in den folgenden Tagen als Orientierungspunkt dienen würde.

Ein erster Vorschlag aus der Gruppe lautete:

“Verändert Geld die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Klient zum Negativen?”

Dieser Vorschlag basierte auf der Annahme, dass schlecht bezahlte ErzieherInnen in ihrer Arbeit lustlos werden, bessere Bezahlung mithin ein Faktor für bessere Beziehungen sei.

Ein zweiter Vorschlag war:

“Wieviel unbezahlte Zeit kann ich mir zumuten?”

Diese Frage basierte auf der Erfahrung im Praktikum mit einem Stundenlohn von € 0,93; und der Teilnehmer, der sie vorschlug, bemerkte dazu: “Was mute ich mir zu? Wenn ich das tue (für € 0.93/h) arbeiten, wann auch ist Schluss?”

Daraus entwickelte sich dann als dritter Vorschlag:

“Welchen Einfluss hat die Gehaltshöhe auf Arbeitszufriedenheit (Gesundheit) von ErzieherInnen/ PraktikantInnen?”

Dieser Vorschlag wurde dann nochmals etwas verschoben zu:

“Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsfeld?”

In dieser Form war die im ersten Vorschlag anvisierte Untersuchungsrichtung auf die Beziehung von pädagogischer Fachkraft und Klient aufgehoben, ohne jedoch schon von vornherein darauf zu verengen. Es war also mit der Frage in dieser Form auch noch möglich, andere Beziehungen in den Blick zu nehmen (KollegInnen, Eltern, Vorgesetzte etc.). Auch die in der ersten Frage impliziert enthaltene These, dass ein zu geringes Gehalt Beziehungen zum Negativen verändere, war hier nicht mehr vorausgesetzt. Sie war natürlich als mögliche Antwort auch nicht ausgeschlossen.

In gleicher Weise war die Verengung auf einen Einfluss von Gehaltshöhe auf Arbeitszufriedenheit (Gesundheit) von ErzieherInnen/PraktikantInnen eine zwar mögliche, nicht jedoch ein durch die Frage schon zwingend vorgegebene Richtung der Untersuchung. In der immer noch enthaltenen Engführung auf die Gehaltshöhe als Faktor, der sich auf Beziehungsstrukturen auswirkt (oder auch nicht), war die schon in den Interviews thematisierte schlechte Bezahlung von PraktikantInnen (€ 0.93/h) aufgehoben.

Mein Eindruck in der Diskussion zur Forschungsfrage war, dass die Gehaltshöhe vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen im Praktikum ein emotional stark besetztes Thema für alle TeilnehmerInnen war. Das hatte sich ja schon in den Interviews angedeutet. Es entstand nun die Schwierigkeit, die vorher unsystematisch nebeneinander stehenden Diskussionsstränge in eine für das Projekt leitende Fragestellung zu überführen. Wir entschieden uns schließlich, die vierte Variante für die weitere thematische Beschäftigung als Forschungsfrage zu nehmen. Damit hatten wir einen wesentlichen Schritt für die Projektwoche getan. Im Anschluss daran gingen wir in eine längere (Mittags-)Pause.

Eine Beobachtung, die ich während dieses ersten Blocks machte, betraf den Kommunikationsstil in der Gruppe. Ich war überrascht angesichts mehrfach aufkommender ironisch witzelnder Kommentare über andere Mitglieder der Gruppe, zum Teil mit eindeutig sexuellen Anspielungen (weiblichen Gruppenmitgliedern gegenüber) verbunden. Eine solche Gruppenatmosphäre ist mir nicht per se fremd, ich kenne sie jedoch eher aus dem Zusammenhang des organisierten Sports (Handballteams), bzw. auch aus informellen Zusammenhängen (z. B. im Rahmen von Jugendzentren). Es sei dahingestellt, wie weit ein solcher Umgang in diesen Zusammenhängen funktional ist, egal ob die jeweiligen Gruppen nun gleichgeschlechtlich oder gemischtgeschlechtlich zusammengesetzt sind. Für die Zusammenarbeit im Rahmen eines Erinnerungsarbeitsprojektes hielt ich eine solche Umgangsweise jedoch für unter Umständen problematisch. Daher nahm ich mir vor, dieselbe zum Thema zu machen, bevor wir an die Bearbeitung von Texten einzelner TeilnehmerInnen herangehen würden.

Zweiter Block

Angesichts des vereinbarten Zeitlimits war an diesem Tag nurmehr Zeit für einen zweiten Block. In diesem waren notwendigerweise zwei Elemente unterzubringen: die Vorstellung der Methode Erinnerungsarbeit, sowie die Einigung auf ein Schreibthema (abgeleitet aus der Forschungsfrage). Angesichts des am Morgen spürbaren Unmuts wollte ich aber auch am Ende des Tages ein Feedback der TeilnehmerInnen mitnehmen.

Zu Beginn des zweiten Blocks verteilte ich eine thesenartige Zusammenfassung zur Methode Erinnerungsarbeit. Dieses Material ist einer Präsentation von Jutta Meyer-Siebert entnommen (2014):

Kollektive Erinnerungsarbeit

- ist eine biographische Forschungsmethode, die von Frigga Haug seit Anfang der 1980er Jahre in Zusammenarbeit mit wechselnden Frauengruppen in (selbst)befreiender Absicht entwickelt worden ist.

„Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst“ (Karl Marx)

- knüpft (kritisch) an die Praxis der zweiten Frauenbewegung an, weibliche Erfahrung auf die Agenda von Wissenschaft, Politik, Kultur zu setzen.

„In jedem Tun steckt ein Stück Einwilligung, auch das Sich-Opfern ist eine Tat.“ (F. Haug)

- untersucht, wie wir uns in fertig vorgefundene Strukturen hineinentwickeln, und diese aufrechterhalten, mitgestalten, selbst wenn wir sie verändern wollen.

„Gesellschaftsveränderung ist Selbstveränderung (und umgekehrt).“ (Karl Marx)

Erinnerungen sind Konstruktionen

- wir bauen unsere Erinnerungen aus unseren Erlebnissen

- mit Erinnerungen präsentieren wir uns und anderen „Wahrheiten“ über unsere Geschichte zu einem bestimmten Zeitpunkt unseres Lebens

- im Prozess des Erinnerns sind wir angerufen von herrschenden Denk-, Gefühls- und Handlungsmöglichkeiten. Das ist die Folie, auf der wir unsere Erinnerungen konstruieren.

- die Art und Weise, wie wir unsere Vergangenheit erinnern (und darin uns als Person entwerfen), bestimmt die Handlungsmöglichkeiten, die wir für die Gestaltung der Zukunft sehen.

- wenn wir Handlungsfähigkeit perspektivisch (in die Zukunft) erweitern wollen, geraten die Bauweisen der Erinnerung ins Zentrum.

Strategien der Präsentation von Erinnerungen

- um auch in widersprüchlichen Verhältnissen handlungsfähig zu bleiben, blenden wir Widersprüche häufig aus.
- wir bemühen uns, uns und unserer Geschichte eine stimmige Bedeutung (für uns und die Welt) zu geben.
- neben Gesten, Erscheinung, Ausdruck ist Sprache das zentrale Mittel für unsere Präsentation. Wir machen Politike mit Sprache.

Methodische Entscheidungen

- bearbeitet werden Ausschnitte – Szenen - aus Biografien, keine diachronen Lebensverläufe
- die Szenen werden von den TeilnehmerInnen der Forschungsgruppe zu einem gemeinsam festgelegten Thema aufgeschrieben, nicht erzählt.
- der Bearbeitungsprozess setzt auf das Kollektiv: alle sind sowohl ForscherInnen als auch Beforschte.

Meine Absicht war, die Aussagen von Jutta Meyer-Siebert gemeinsam zu lesen und schrittweise anhand von Fragen dazu die Methode zu erklären. Das klappte so allerdings nicht.

Zwar schienen alle TeilnehmerInnen die Thesen zu lesen. Eine Diskussion kam aber überhaupt nicht zustande, da keine Beiträge zu den Thesen aufkamen. In dieser Passage unserer gemeinsamen Arbeit fühlte ich mich stark an (langweiligen) schulischen Unterricht erinnert. Die TeilnehmerInnen sanken entweder zurückgelehnt auf ihren Stühlen zusammen, oder schauten unbeteiligt im Raum umher, zweie kritzelten Quadrate und Strichfiguren auf Notizblöcke.

Nach ca. 10 Minuten, als ich der Strichfiguren und Quadrate gewahr wurde, unterbrach ich den Ablauf. Ich forderte die TeilnehmerInnen auf, die Ausdrucke zur Seite zu legen und erklärte stattdessen unser methodisches Vorgehen und die methodologische Einordnung in kurzer Form mündlich. Letztlich führte ich darin auf das Schreiben der Erinnerungsszenen für unser Projekt hin. Dazu hatte ich den schon im ersten Projektdurchlauf verwendeten Leitfaden zum Schreiben der Szenen (mit geringfügigen Anpassungen) kopiert und allen TeilnehmerInnen gegeben.

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 Hauptperson (dir) einen neuen Namen (Pseudonym), 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:

Richtwert ... bis zu ca. 500 Worte.

Thema für die Geschichte:

Gib der Geschichte einen Titel, den du als Überschrift einträgst.

Wer die Geschichte am PC schreibt:

Bitte speichere die Geschichte in 'Word-Format' (.doc)

und schicke sie als Anhang bis Sonntagabend 19 Uhr in einer E-Mail an:

soha2000@gmx.net

Als Betreff der Nachricht benutze bitte: Geld macht Beziehungen

Beim Durchgehen der vier darin angegebenen Punkte zum Schreiben ergab sich Unsicherheit bei einigen TeilnehmerInnen, was wohl genau unter einer 'Szene' zu verstehen sei. Um dies zu klären schlug ich vor, dass die TeilnehmerInnen versuchten, eine Geschichte zu erzählen, von der sie annehmen, dass sie eine Szene im Sinne von Erinnerungsarbeit darstelle. Drei der TeilnehmerInnen fanden sich auch gleich bereit, eine solche Geschichte zu erzählen, die zudem auch eine Verbindung zu unserer Forschungsfrage hatte.

Die drei Erzählungen unterschieden sich dann in einer für die Erklärung der an die geschriebenen Szene gestellten Anforderungen ganz hervorragenden Weise.

In der ersten Erzählung ging es darum, dass Auszubildende während ihrer Ausbildung mit berufsfremden Aufgaben betreut werden. Die Erzählung beinhaltete eine große Menge allgemeiner Aussagen, jedoch keine direkten Handlungen oder Personen. Sie war daher weder räumlich, noch zeitlich, noch in Bezug auf die Frage von AkteurInnen und deren Agieren hin verortbar.

Die zweite Erzählung handelte von einem Praktikanten, der im Beisein eines Kollegen seine Gehaltsabrechnung erhält und der sich in dieser Situation seinen Stundenlohn (die schon oben erwähnten € 0.93) ausrechnet. Diese Erzählung hätte wörtlich niedergeschrieben werden können, und sie hätte sich hervorragend für eine Textanalyse geeignet, da darin die einzelnen Personen, ihre Handlungen und auch Details über Empfindungen, nicht jedoch Meta-Erklärungen enthalten waren.

Wir verglichen die beiden Erzählungen hinsichtlich ihrer Form und versuchten dann, gemeinsam eine dritte Erzählung auf die Passung für eine Textanalyse hin auszurichten. Darin ging es um den Fall einer Praktikantin, die ihr Gehalt von der Arbeitsstelle nicht pünktlich bezahlt bekommt. Die erste Version dieser Erzählung war noch in etlichen Teilen sehr unspezifisch.

Daher übernahm ich die Rolle der Hauptperson in der Geschichte, und spielte die Handlungen nach, die in der Erzählung vorkamen, so als ob die Erzählung mein Handlungs-Skript wäre. In dieser Form war es den TeilnehmerInnen möglich, zu sehen, wie der Erzählstil so gewählt werden kann, dass deutlich wird, wer was wie wann wo (mit wem) tut, allesamt Elemente, die für die Szene das Gerüst abgeben sollen.⁵ Ein Teilnehmer fasste dies in einer sehr guten Weise zusammen: "Schreiben, was los war, wie du da geredet, gedacht, gefühlt hast ..."

Nach der zum Eingang des zweiten Blockes von mir beobachteten Phase des allgemeinen Einlullens, und dem eingeführten Bruch, waren die TeilnehmerInnen allmählich wieder aktiver geworden und beim Erzählen der Geschichten arbeiteten alle wieder aufmerksam mit.

Wir diskutierten dann, welches Schreibthema wir uns übers Wochenende vornehmen wollten. Ein erster Vorschlag fand sofortige Zustimmung: "Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe." Alle waren einhellig der Meinung, dass sie dazu etwas Schreiben könnten (eine Szene erinnerten). Ich war der einzige, dem spontan keine Szene einfiel, aber ich hielt mich an diesem Punkt zurück, da ich davon ausging, dass mir bei entsprechender Mobilisierung meines Gedächtnisses schon eine Szene einfallen würde. Daher stimmte auch ich dem Thema zu. Dabei ließ ich mich von der emotionalen Intensität leiten, die ich bei den TeilnehmerInnen für dieses Thema beobachtete.

Bevor wir an das Feedback zum ersten Tag gingen, sprach ich die in der Projektplanung anvisierte – und nicht zustande gekommene – Einladung für externe Diskussionspartner an. Ich fragte, ob es in der Gruppe Ideen dazu gäbe, wen man stattdessen kurzfristig noch einladen könnte, sofern daran Interesse bestünde. Einer der Teilnehmer schlug vor, den von ihm im Interview erwähnten Kollegen, der 23 Jahre im Beruf als Erzieher arbeitet, zu kontaktieren. Allerdings führte eine spontane Kontaktaufnahme per Telefon zu einer Absage, da die Anfrage einfach zu kurzfristig kam. Ein weiterer Vorschlag war, einen Vertreter des Konsortium des Schulträgers einzuladen, der sich mit dem Thema Finanzen auskenne. Eine

5 Ulrike Behrens (2002) hat in ihrem Erinnerungsarbeitsprojekt mit Sekundarstufen einen Bericht über den Einsatz von Rollenspielen (Pantomime) als Variante zur Herstellung von Textverständnis in Kleingruppen eingefügt. Diese Praxis des spielerischen Nachstellens der Erinnerungsszenen ist ein ausbaufähiger Ansatz, der bei der Textbearbeitung nicht nur am Beginn, sondern zum Aufzeigen von Handlungsalternative auch zu späteren Zeitpunkten denkbar ist.

Kontaktaufnahme konnte hier jedoch nicht spontan stattfinden. Wir mussten daher auf eine Antwort auf eine diesbezügliche Einladung zu einer Diskussion bis zum Montag warten.

Zum Schluss des zweiten Blocks (und des ersten Tages) fragte ich nach einem Feedback der TeilnehmerInnen zum gemeinsamen Arbeiten an diesem Tag. Einhellige Meinung aller TeilnehmerInnen war, "es war anstrengend" und "nicht wie erwartet." Als Erwartungen, mit der sie in das Projekt gegangen wären, wurde geäußert, "nach der Prüfung ein paar Tage stressfrei" und "relaxed", sowie ohne Anforderungen zusammen zu arbeiten. Auch die Tatsache, dass "so viel zu lesen" sei, wurde von einzelnen als anstrengend empfunden.

In einer kurzen Diskussion zu dem gewährten Feedback versuchte ich zu verdeutlichen, dass konzentriertes Arbeiten nicht notwendig gegen eine relaxte Atmosphäre spricht. So erläuterte ich nochmals den früher am Tag gemachten Vorschlag einer gemeinsamen längeren Mittagspause, in der wir z. B. gemeinsam ein Essen zubereiten könnten – insbesondere angesichts der dafür geeigneten Ausstattung der Schule mit dem eigens eingerichteten Aufenthaltsraum/Cafeteria. Diese Idee wurde dann von einigen TeilnehmerInnen aufgenommen und dahingehend abgewandelt, dass sie vorschlugen, wir sollten doch im Wechsel z. B. Kuchen für alle mitbringen. Zwei der TeilnehmerInnen erklärten sich bereit, das für den nächsten Projekttag am Montag zu übernehmen.

Bevor wir uns für diesen Tag voneinander verabschiedeten, verteilte ich noch Kopien der Texte zum 'Großen Geld' (Bernt Engelmann), sowie zu den Tarifaueinandersetzungen 1990 (Zeit-Online) und 2015 (WAZ). Diese Texte sind schon in Teil I dokumentiert. Meine Absicht im Verteilen dieser Texte war, die darin vorfindlichen Argumentationslinien als Referenzpunkte für eventuell weitere Diskussionen zugänglich zu machen. Ich vermied es jedoch, das Lesen dieser Texte als festen Arbeitsauftrag zu stellen. Ich beließ es dabei, sie als Lese-Angebot auszugeben.

Dieses Vorgehen lag auf einer Linie mit dem generellen Vorgehen im Ausbalancieren meiner Rolle im Projekt. Ich versuchte so weit als nur möglich zu vermeiden, Anweisungen zu geben oder Aufträge zu erteilen. Dies galt nicht im Hinblick auf die essentiellen Elemente des methodischen Vorgehens. Dafür übernahm ich eindeutig die Verantwortung. Alles jedoch, was darüber hinaus ging, stellte ich stets als Vorschlag in den Raum, der einer gemeinsamen Absprache bedurfte, bzw. einer individuellen Einwilligung. In dieser Weise hoffte ich, die aktive Verantwortungsübernahme auf Seiten der TeilnehmerInnen anzureizen, und wollte gleichzeitig eine mögliche Spirale nicht erfüllter Aufträge, sowie daraus wachsender Gefühle von Frustration, Schuld, Aggression vermeiden – und zwar sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für mich selber.

Für das Wochenende hatten alle TeilnehmerInnen sowieso schon einen klaren Arbeitsauftrag der zu den erwähnten essentiellen Elementen der Methode gehörte, nämlich eine Szene zum Thema "Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe" zu schreiben.

Wochenende

Fünf der sieben TeilnehmerInnen, die am Freitag in der Projektgruppe waren, schickten im Laufe des Sonntags ihre Erinnerungsszenen per E-Mail an mich. Da ich selber auch noch eine Szene verfasste, standen uns für die weitere Arbeit im Projekt sechs Texte zur Verfügung.

In einem Fall wandte sich ein Teilnehmer mit der Bitte um Rückmeldung während des Prozesses des Schreibens an mich. Ich gebe diese Anfrage hier wieder, da ich denke, die aufgeworfenen Fragen haben einen Informationswert im Rahmen dieses Berichtes.

*Hallo Robert,
ich weiß nicht genau wie ich es schreiben soll. Ich habe die Szene geschrieben,
aber was fehlt?
Wie komme ich auf 500 Wörter?
Soll ich es irgendwie ausschmücken?
Gib mir bitte Bescheid, dann kann ich das noch ändern.
Viele Grüße*

Dies ist der bis zu diesem Zeitpunkt vorhandene Text, der der Nachricht als Anlage beigefügt war:

Geld macht Beziehungen

Heute ist in Alfreds Praktikumsstelle nicht viel los. Alle Jugendlichen sind im Ausgang und kommen erst am Abend wieder. Der Erzieher Heinz hat die Idee das Außengelände auf Vordermann zu bringen. Alfred bekommt daraufhin die Aufgabe mit dem Rasenmäher den Rasen zu mähen. Alfred arbeitet sich drei Stunden durch den Rasen, während der Erzieher sich der prallen Sonne entzieht und drinnen etwas am Computer erledigt.

Ich bot dem Teilnehmer eine spontane Rückmeldung via Skype an und wir arrangierten ein entsprechendes Gespräch. Darin wies ich darauf hin, dass die 500 Worte ein Richtwert seien, keine Mindestanzahl. Wenn einE AutorIn mit einer kürzeren Geschichte zufrieden ist, dann ist die Geschichte eben kürzer – und es ist im Zweifelsfalle Aufgabe der Gruppe bei der Textanalyse eventuell dadurch entstehende Leerstellen anzumerken.

Auf die Frage nach einem Ausschmücken der Geschichte antwortete ich, dass es nicht darum ginge, eine Geschichte auszuschmücken, nur um sie länger zu machen. Was allerdings wichtig sei, wäre das Einfügen derjenigen Details, die einE AutorIn von der entsprechenden Szene noch erinnere. Im gegebenen Fall berichtet der bis dahin sehr kurze Text von einem dreistündigen “durch den Rasen arbeiten”. Daher gab ich dem Teilnehmer den Tip, zu versuchen, sich zu erinnern, was denn während dieser drei Stunden passierte und das in der Szene genauer zu beschreiben. Weiterhin versuchte ich die Aufmerksamkeit des Teilnehmers darauf zu lenken, dass das Schreibthema (Vergleichen des Gehaltes) sich in der Geschichte nicht wiederfindet. Es ist zwar möglich, anzunehmen, dass die beschriebene Situation dazu führt, dass z. B. Alfred einen solchen Vergleich von Gehältern vornimmt – dies wäre jedoch nach der bis dahin zur Verfügung stehenden Fassung eine Spekulation der LeserInnen.

Daraufhin überarbeitete der Teilnehmer die Szene. Die nach diesem Austausch veränderte und erweiterte Fassung der Szene findet sich weiter unten wiedergegeben. Sie wurde am Mittwoch in einer Kleingruppe bearbeitet.

Auch drei weitere Szenen sind im weiteren Verlauf dieses Berichtes jeweils an den Stellen eingefügt, an denen ihre Bearbeitung beschrieben ist. Die beiden Texte, die während des Projektes nicht bearbeitet wurden, sind im Anhang wiedergegeben.

Wo notwendig formatierte ich die Texte am Sonntagabend noch. Auch las ich alle Szenen und wählte eine davon aus für die am Montag geplante Analyse in der Gesamtgruppe.

Angesichts der nach Rücksprache mit den TeilnehmerInnen real zur Verfügung stehenden, im Vergleich zu meiner vorherigen Annahme um zwei Stunden verkürzten Arbeitszeiten im Projekt überarbeitete ich am Wochenende auch die Projektskizze für die Planung der drei ausstehenden Tage. Das Ergebnis sah so aus:

Montag	8.30 – 9.30	Rückblick und Anschluss an Freitag, hier auch: - Ansprechen des Kommunikationsstils in der Gruppe - Gruppendynamik (Tuckman)
	9.30 – 11.30	Textanalyse (Gesamtgruppe)
	11.30 – 12.30	Mittagspause
	12.30 – 14.30	Textanalyse (Kleingruppen)
Dienstag	8.30 – 9.30	Zusammentragen der Ergebnisse der Textanalysen
	9.30 – 11.30	externer Diskussionspartner alternativ TVÖD
	11.30 – 12.30	Mittagspause
	12.30 – 14.30	Textanalyse in Kleingruppen
Mittwoch	8.30 – 9.30	Rückblick auf Dienstag, Zusammentragen der Ergebnisse der Textanalysen
	9.30 – 14.30	offen für situationsabhängige Planung gemeinsam mit der Gruppe

Wie ersichtlich wollte ich am Montag auf meine Beobachtung zum Kommunikationsstil in der Gruppe eingehen. In diesem Zusammenhang hielt ich es auch für sinnvoll allgemein über den Arbeitsprozess in Gruppen, sowie speziell über unsere Projektgruppe zu sprechen. Ich ging davon aus, dass die TeilnehmerInnen in ihrer Ausbildung auf jeden Fall schon etwas zu Gruppendynamik, Phasenentwicklung, Gruppensteuerung etc. gehört hatten, konnte jedoch nicht wissen, was genau. Daher bereitete ich den Ausdruck einer skizzenhaften Darstellung von "Teamphasen nach Bruce Tuckman" als Hilfsmittel für eine kurze Reflektion über den Arbeitsprozess der Projektgruppe vor. Unabhängig von einer theoretischen Erörterung von Tuckman's Thesen erhoffte ich mir aber schon durch ihr Benennen einen auf produktives Zusammenarbeiten hin orientierenden Effekt.

In der so angepassten Planung stand für die Textanalysen ein Block weniger zur Verfügung als ursprünglich eingeplant. Die kürzere Arbeitszeit würde sich jedoch vor allem in der enger gedrängten Zeit für aus den Textanalysen sich ergebenden weiterführenden Diskussionen niederschlagen. Daher hielt ich den Mittwoch in dieser Planung offen, um situationsabhängig in der Gruppe zu entscheiden, wie die Zeit genutzt werden sollte.

Tag 2 (Montag)

An diesem Tag war die Schule fast vollkommen leer. Außer unserer Projektgruppe waren keine Studierende anwesend. Neben der Sekretärin, der Schulleiterin, sowie einem Lehrer waren auch keine Mitglieder des Kollegiums da.

Ich war ca. 20 Minuten vor der vereinbarten Anfangszeit in der Schule, kopierte noch die mitgebrachten Materialien und wartete dann in der zum Seminarraum umfunktionierten Bücherei auf die TeilnehmerInnen. Um 8.30 war ein Teilnehmer anwesend, um 8.35 ein zweiter. Nun warteten wir zu dritt auf den Rest der Gruppe, allerdings vergeblich. An diesem Tag blieben wir zu dritt. Drei weitere TeilnehmerInnen sendeten eine Nachricht (SMS), dass sie als Fahrgemeinschaft eine Autopanne hätten und daher nicht kommen könnten. Von den anderen Mitgliedern der Projektgruppe wussten wir nicht, warum sie nicht anwesend waren.

Erster Block

Wir brauchten etwa ein halbe Stunde, um uns mit der so entstandenen Situation zu arrangieren. Wir beratschlagten, ob wir den Tag schlicht absagen sollten. Letztlich waren wir jedoch einhellig der Meinung, dass wir die Chance nutzen wollten, zu dritt zu arbeiten. Wir gingen davon aus, dass dies für die beiden Teilnehmer eine Möglichkeit sei, insbesondere das Vorgehen bei der Textanalyse auszuprobieren und auch intensiv nachzufragen, wo sie eine Notwendigkeit dazu erkennen würden.

Vor dem Einstieg in die Arbeit an einer der Erinnerungsszenen sprach ich jedoch noch meine Beobachtung vom Freitag hinsichtlich des Kommunikationsstils in der Gruppe an. Ich bemerkte dazu, dass ich es befremdlich fand, dass am Freitag mehrmals ironisch witzelnde persönliche Kommentare über andere Mitglieder der Gruppe gemacht wurden, und zwar sowohl über solche, die anwesend waren, als auch über solche, die nicht anwesend waren. Ich wies auch darauf hin, dass ich diese Kommentare zum Teil als übergriffig empfand, und dass es für die Zusammenarbeit in einer Gruppe, die Erinnerungsarbeit betreiben will, sehr problematisch sein kann, wenn unter den Gruppenmitgliedern die Angst besteht, von anderen auf die Schippe genommen zu werden.

Wenngleich es bei Erinnerungsarbeit nicht um eine Charakteranalyse der TeilnehmerInnen geht, so sind die Anteile an persönlichen Erfahrungen, Einschätzungen, die notwendig sind, um die Gruppenarbeit fruchtbar zu machen, sehr hoch. Speziell das Offenlegen von Konstruktionsmechanismen in den Textanalysen kann von den jeweiligen VerfasserInnen der Texte als persönlich nahegehend erlebt werden, einfach weil ein solches Anschauen alltäglicher Muster eben nicht alltäglich ist.

Hier ist es wichtig, diesen TeilnehmerInnen Rückversicherung zu geben, dass es sich bei derlei Konstruktionsmechanismen nicht um persönlich bei ihnen vorhandene Defizite handelt, sondern um Mechanismen, die:

- a) aus gesellschaftlicher Praxis als von den Einzelnen vorgefundene (und zur Übernahme angebotene) Muster übernommen werden,
- b) daher auch sich in einer gewissen Bandbreite historisch möglicher Muster bewegen, und deshalb
- c) für die Eingliederung der Einzelnen in den diskursiven Zusammenhang gesellschaftlichen Daseins jeweils funktional sind.

Eine Gruppenatmosphäre, in der TeilnehmerInnen befürchten müssen, dass sie ironisch abwertenden Kommentaren ausgesetzt sind, ist einer solchen notwendigen Rückversicherung nicht zuträglich. Das war den beiden Teilnehmern sofort einsichtig.

Sie erklärten mir dann, dass die zehn Personen, die sich für eine Teilnahme am Projekt entschieden hatten, sich nach zwei Jahren gemeinsamer Schulzeit schon sehr gut kannten. Die beiden bestätigten meinen Eindruck, dass innerhalb der Gruppe durchaus eine Tendenz zu einem ironischen Umgang bestehe. Dies würden sie aber im Allgemeinen nicht als Problem erleben.

Wir sprachen weiterhin über Erfahrungen in unterschiedlichen Gruppen, verschiedene Arbeitsstile, und ich brachte das Gespräch auf die Teamphasen, die Bruce Tuckman mit Namen versehen hat (Forming, Storming, Norming, Performing, [Adjourning]). Dazu hatte ich am Wochenende eine skizzenhafte Darstellung aus dem Internet heruntergeladen, der wir uns kurz zuwandten (diese Skizze ist im Anhang dokumentiert).

Wir beließen es zu diesem Zeitpunkt bei einer Sichtung von Tuckman's Modell, alleine schon weil das, was in ihm ausgedrückt wird, in großen Zügen 'common sense' entspricht. Wir verzichteten aber auf eine kritische Durchleuchtung der darin präsentierten Entwicklungslinien von Teamphasen. Im Hinblick auf unsere Projektgruppe zu "Geld macht Beziehungen ..." drückte ich aus, dass ich den Eindruck hatte, dass wir am ersten Tag als Gruppe schon große Fortschritte gemacht hatten, die mich optimistisch stimmten hinsichtlich der Zusammenarbeit im Projekt. Auch der Rücklauf von fünf Erinnerungsszenen (bei sieben Anwesenden am Freitag) passte für mich in dieses Bild. Schon von daher war ich überrascht, dass nun am zweiten Tag nur zwei Teilnehmer anwesend waren.

In der Diskussion äußerten die beiden dann Zweifel hinsichtlich meiner positiven Einschätzung nach dem ersten Tag. Sie wiesen auf die Widerstände hin, die am Freitag einer erweiterten Arbeitszeit in den Nachmittag hinein entgegengebracht wurden, sowie auch auf Beobachtungen im Hinblick auf Körpersprache von anderen TeilnehmerInnen in den

Gesprächen am Freitag, die sie als ebenso widerständig, oder unmutig deuteten. Dabei bezogen sie sich auf ihre Erfahrungen innerhalb der zwei Jahre gemeinsamer schulischer Ausbildung.

Offensichtlich schätzten wir die Erfahrungen aus dem ersten Projekttag unterschiedlich ein. Mir half dieser Einstieg jedoch, eine Einordnung und neue Bewertung der Arbeitssituation im Projekt vorzunehmen. Ich ging nach diesem Gespräch – und aufgrund der nur zwei anwesenden Teilnehmer am Montag – davon aus, dass wir an den beiden verbleibenden Projekttagen wohl kaum in voller Gruppenstärke arbeiten würden. Es würden wohl diejenigen Fünf anwesend sein, die auch eine Erinnerungsszene geschrieben hatten, sowie vielleicht noch die ein oder andere, die bisher krank war, auf keinen Fall aber alle zehn, die auch in der Vorbereitung mit den Interviews involviert waren.

Diese einleitenden Diskussionen zwischen den beiden anwesenden Teilnehmern und mir dauerten etwas länger als eine Stunde. Sie waren jedoch sehr hilfreich, da sie uns ermöglichten, die Frustration über die geringe Teilnahme zu überwinden, und dadurch auch eine gemeinsame Orientierung für die dann in Angriff zu nehmende Textanalyse zu gewinnen.

Bevor wir damit begannen, machten wir eine Pause. Entsprechend der Absprachen am Freitag hatte einer der Teilnehmer einen köstlichen Schokoladenkuchen mitgebracht. Auch das half uns, in guter Stimmung weiter zu arbeiten.

Zweiter Block

Wir starteten in die Textanalyse mit einem kurzen Überblick über die Arbeitsschritte in der Bearbeitung einer Erinnerungsszene. Dazu hatte ich eine stichwortartige Beschreibung vorbereitet. Diese basierte auf Jutta Meyer-Siebert's Präsentation in Bielefeld (2014), die ich als Ausgangspunkt verwendete. Ich hatte ihre Darstellung an einigen Punkten erweitert, die mir im Zusammenhang mit dem Projekt an einer Fachschule für Sozialpädagogik sinnvoll erschienen:

Bearbeitung der Szene (Textanalyse)

Der Text wird von der Autorin/Autor laut vorgelesen. Wenn gewünscht, auch ein zweites Mal. Wir hören zu und lassen den Text auf uns wirken.

Schritt 1 “Einfühlung”

Wir diskutieren und halten thesenartig schriftlich fest:

- Kontext der Szene
- Botschaft der Autorin (Was will sie/er uns damit sagen ...)

- Alltagstheorie/n

In diesem Teil der Diskussion ist die Autorin/Autor stumme ZuhörerIn!!

Schritt 2 “Distanzierung”

Wir arbeiten nun mit dem ausgedruckten Text. Mittels tabellarischen Auflistung :

- Zerlegen der Sprache in ihre Bestandteile (Dekonstruktion)
- Sprachliche Besonderheiten und Klischees⁶
- Widersprüche
- Leerstellen

Schritt 3 “Abstraktionen”

Wir legen die Texte und Thesen aus Schritt 1 beiseite und arbeiten nurmehr mit der Tabelle. In assoziativer Weise entwickeln wir neue Thesen zu ...

- Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?
- Subtext: Botschaft der Geschichte.

... und halten diese wiederum schriftlich fest.

Aufpassen: Weder geht es darum, die Autorin/Autor als Person zu analysieren, noch auch geht es darum, die “wahre Geschichte” herauszufinden.

Schritt 4 “Problemtransfer”

Ausgehend von den Thesen aus Schritt 3 stellen wir einen ...

- Rückbezug auf das Thema (Forschungsfrage)

... her. Dabei können die Eingangsthesen (Schritt 1) einbezogen werden. Wichtig ist, dass wir die Resultate der Diskussion in Schritt 4 wiederum schriftlich festhalten.

6 Die ausdrückliche Nennung von Klischees in dieser Rubrik habe ich in Erweiterung des Vorgehens im ersten Projektdurchlauf eingefügt. Die Inspiration dazu kam durch eine neuerliche Durchsicht von Literatur aus dem englischsprachigen Raum zur Erinnerungsarbeit (insbesondere jene, die auf Crawford et al. aufbaut, siehe Literaturliste). Es schien mir wert, dadurch den im Gebrauch von Klischees an die LeserInnen angetragenen Schlußschluss speziell auszuweisen und die Aufmerksamkeit dafür bei den TeilnehmerInnen zu erhöhen. Auf andere Arten sprachlicher Besonderheiten (z. B. überwiegend Verben in Negation, Verben im Passiv, unbelebte Subjekte, unvollständiger Satzbau, etc.) wies ich bei der Durchsicht des Info-Blattes hin.

Diese Darstellung diene als Referenz für die Teilnehmer, um zu überprüfen, an welcher Stelle wir uns jeweils in der Textanalyse befinden, und welcher Schritt als nächstes käme.

Wie oben schon dargestellt hatte ich die Erinnerungsszenen am Sonntag formatiert und eine der Szenen für die erste gemeinsame Textanalyse ausgewählt. Die Texte, die uns zur Verfügung standen, waren im Hinblick auf die Dekonstruktion unterschiedlich komplex. Da es sich für die ProjektteilnehmerInnen um die erste Textanalyse überhaupt in dieser Form handelte, schaute ich bei meiner Textauswahl danach, dass die Komplexität möglichst gering sei. Nun war diese Szene nicht von einem der beiden am Montag anwesenden Teilnehmer verfasst worden. Wir entschieden uns aber dennoch, den entsprechenden Text zu bearbeiten, da deren beider Texte aus unterschiedlichen Gründen⁷ eine höhere Komplexität mit sich brachten.

Dies ist der Text der Erinnerungsszene:

Der Lohn eines Zivi´s

Ortrud hat ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer Einrichtung gemacht, in der es auch Zivildienstleistende gab. An einem Tag hat sie mit einem Zivi ihre Mittagspause gemacht. In dieser Mittagspause gingen die beiden von dem Gelände hinunter an die Hauptstraße, um eine Zigarette zu rauchen. Da schönes Wetter war, setzten die beiden sich in die Sonne auf eine Mauer. Dort unterhielten sie sich über etwa eine halbe Stunde, bis sie wieder zurück zur Arbeit mussten. Zunächst sprachen sie über die Arbeit und die bisherigen Erlebnisse des Tages. Dabei waren auch einzelne Kinder Gesprächsthema. Von Seiten des Zivildienstleistenden insbesondere das Kind, welches er betreute. Dabei wurde das Thema angeschnitten, dass Zivi´s in der Regel als Integrationshelfer für ein einzelnes Kind zuständig sind, FSJ-ler jedoch in einer ganzen Klasse eingesetzt sind und somit öfter mit mehreren Kindern beschäftigt sind. Der Zivi hatte eher die Möglichkeit sich mit einem Kind aus dem Geschehen herauszuziehen und eine Einzelaktivität zu gestalten. In diesem Zusammenhang kam das Gespräch dann auf die monatliche Entlohnung. Der Zivi fragte, wieviel Ortrud während des FSJ´s verdiene. Sie gab zur Antwort, dass es 250€ pro Monat seien. Daraufhin verzog der Zivi das Gesicht, was Ortrud dazu veranlasste nach seinem Gehalt zu fragen.

⁷ Einer der beiden Texte wurde dann am Mittwoch von einer Kleingruppe bearbeitet. Er wird später im Bericht aufgegriffen, und die darin spezifischen zwei Ebenen (Handlung und Denken) erläutert. Der andere findet sich im Anhang mit einigen Anmerkungen dokumentiert.

Er gab zur Antwort, dass sich sein Gehalt steigern und er in den letzten Monaten seines Zivildienstes um die 500/600€ pro Monat bekäme. Ortrud war irritiert, dass sich der Lohn eines Zivi´s steigert und die beiden diskutierten darüber, mit welcher Begründung der Lohn eines FSJ-lers über 12 Monate gleich blieb während sich der eines Zivi´s erhöhte. Sowohl der Zivi als auch Ortrud äußerten sich über die Ungerechtigkeit dieses Systems.

Ich las den Text laut vor. Dann gingen wir schrittweise wie in dem oben dargestellten Überblick zur Bearbeitung einer Erinnerungsszene vor.

Als Kontext fanden wir:

- Pädagogische Einrichtung mit FSJ & ZDL
- Pausengespräch zwischen FSJ'lerin & ZDL (Mittagspause, außerhalb des Geländes)
- Vergleich der Gehälter FSJ & ZDL

Als Botschaft der Autorin fanden wir:

“Sie fühlt sich ungerecht behandelt.
Schuld daran ist das ungerechte System.”

Als Alltagstheorie fanden wir:

“Es gibt keine Gerechtigkeit in der Welt.”

Die Dekonstruktion des Textes mit Hilfe einer tabellarischen Auflistung erbrachte folgende Übersicht:

Subjekt	Tätigkeit/en	Emotionen	Motivation
Ortrud	hat (FSJ) gemacht hat (Pause) gemacht gab zur Antwort war irritiert		
Ortrud & Zivi	gingen setzten sich unterhielten sich sprachen diskutierten äußerten sich		zum Rauchen
Zivi	hatte (eher ... Möglichkeit) fragte verzog Gesicht gab zur Antwort		
einzelne Kinder	waren Gesprächsthema		
Das Thema	wurde aufgegriffen		
Gespräch	kam auf		

Leerstellen	Widersprüche
Zivi ohne Name Begründung für Gehaltsunterschiede Irritation statt Wut/Ärger/Emotion angesichts "Ungerechtigkeit"	Titel (Zivi) / Inhalt FSJ, Ungerechtigkeit (dies eher als Frage gedacht, als als Widerspruch)
sprachliche Besonderheiten	Klischees
	In der Diskussion wurde aufgebracht, dass die ganze Geschichte wie ein Klischee wirkt, so als ob sie dem Skript eines 17.30-TV-Vorabendprogramms folgt ... bis zum obligatorisch fatalistischen Schluss "ungerechtes System".

Nach der so durchgeführten Dekonstruktion wandten wir uns dem dritten Schritt zu und versuchten, zu beschreiben, wie die Autorin die Figuren (Ortrud und den Zivi) konstruiert hatte. Dazu fanden wir:

"Ortrud und der Zivi sind als emotionslos konstruiert, und zwar beide einheitlich ... als Personen, die sich in konventioneller Konversation harmonisch ergänzen. Sie bleiben im Rahmen zivilisierter Normen, sie haben keine Ecken und Kanten. Sie umgehen pragmatisch die Klippen, die sich angesichts der ungerechten Gehaltsstruktur zwischen ihnen auftun."

Die unterschiedlichen Gehälter konnten wir als eine spaltende Tatsache zwischen den beiden identifizieren. Hier setzt die Leerstelle der fehlenden Emotion an. Ungerechtigkeit wird zwar benannt, aber nicht emotional gespiegelt. Dies erst macht es möglich, den Eindruck der konventionellen Konversation, und darin: einvernehmlicher Harmonie, aufrecht zu erhalten.

Daraus leitet sich auch ab, was wir als Botschaft der Geschichte erarbeiteten:

"Wenn es um Gehaltsunterschied am Arbeitsplatz geht, dann hilft es, pragmatisch in konventioneller Konversation (Klischees!) zu bleiben, damit die Harmonie am Arbeitsplatz gewährt bleibt. Gleichzeitig akzeptieren wir damit den Status Quo und verhalten uns damit gegen unsere eigenen Interessen."

In unserer Diskussion hielten wir uns längere Zeit an den Begriffen des Pragmatismus und der Harmonie auf. Wir fanden, dass die Harmonie, die wir aus der Konstruktion der Geschichte lasen, eine oberflächliche Harmonie ist, unter deren seichten Wellen recht wilde Strudel drohen. Um diese oberflächliche Harmonie aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, jene Strudel zu umgehen, möglichst gar nicht erst in ihre Nähe zu geraten. So herrscht hier zwar Harmonie, die jedoch nicht auf harmonischen Verhältnissen aufbaut. Sie wird letztlich erst ermöglicht durch das Verbleiben an der Oberfläche in der Konstruktion der Szene. So erschließt sich das Fehlen eines Hinweises darauf, welches denn die Begründungen sind für die unterschiedlichen Gehälter, ebenso wie das Ausblenden emotionaler Anteile im Erfahren

der nicht harmonischen Verhältnisse. Gleichzeitig ist ein solches Ausblenden für die Alltagsgestaltung in den nicht harmonischen Verhältnissen funktional, denn (so eine gängige Begründung) “wenn man sich über jede Ungerechtigkeit aufregen wollte, dann wüsste man ja gar nicht mehr, wo man anfangen und aufhören soll.” Das wäre dann zwar eine emotional adäquate Reaktionsweise angesichts nicht harmonischer Verhältnisse – oder im Begriff, der in der Szene verwendet wird: eines ungerechten Systems. Es würde aber andererseits die Gefahr mit sich bringen, an den Verhältnissen verrückt zu werden.

Allerdings geht es in der geschilderten Szene ja nicht um “jede Ungerechtigkeit”, sondern um lediglich eine, und zwar eine ganz konkrete: unterschiedliche Gehälter. Das Verbleiben in konventioneller Konversation, hier auch das Ausblenden von Emotion stellt darin eine Lösung dar, die pragmatisch auf ein Durchkommen (Sich-Arrangieren, Das-Beste-draus-machen) hin orientiert, unbeschadet der Tatsache, dass die Ungerechtigkeit des Systems benannt wird. Hierbei hilft auch die Anonymität des Begriffes 'System'. In der Unmöglichkeit, dieses System klar zu benennen (Dazu wäre es nötig, die Frage zu stellen, und zu beantworten: Wer ist denn das System?) bleibt die Quelle der Ungerechtigkeit diffus und dementsprechend nicht angreifbar – was wiederum dem erwähnten Pragmatismus dient, denn wo etwas nicht angreifbar ist, macht es auch keinen Sinn sich darüber aufzuregen, und man kann die Emotionen getrost heraus lassen.

Für den gesamten Arbeitsprozess der Textanalyse brauchten wir etwa 2,5 Stunden (inklusive einer kurzen Pause). Dies erscheint im Rückblick recht lang, erklärt sich jedoch durch häufig in unsere Diskussionen eingefügte Rückbezüge auf das unterliegende Schema (Wo sind wir gerade? Haben wir das bisher richtig gemacht? Was kommt als Nächstes? Wie funktioniert die Dekonstruktion? Können wir tatsächlich keine Emotionen, Motivation/en finden? Etc.). Wir ließen uns darin auch deshalb viel Zeit, weil wir uns im Laufe des Tages darauf geeinigt hatten, dass die beiden Teilnehmer am nächsten Tag den Prozess einer Textanalyse für die gesamte Gruppe anleiten würden. Hilfreich erschien daher, dass wir in der kleinen Runde von lediglich drei Leuten alle sehr viel Raum für das Einbringen eigener Fragen, Beiträge, Ideen fanden. Dieser Arbeitsprozess verlief in einer intensiven Weise und wir hatten alle drei Spaß daran.

Am Punkt der Rekonstruktion und Botschaft der Geschichte angekommen, beließen wir es für diesen Tag. Ein weiterer Rückbezug auf das Thema der Projektwoche und die Forschungsfrage würde im Rahmen der für die folgenden beiden Tage noch zu führenden Diskussionen aufgehoben sein.

Revision Planung

Nachdem am Montag nur zwei Teilnehmer im Projekt anwesend waren, ergab sich erneut die Notwendigkeit, die Planung für die beiden verbleibenden Tage anzupassen. Eine Textanalyse in Kleingruppen am Dienstag durchzuführen erschien reichlich abenteuerlich, da nur zwei der TeilnehmerInnen bis dahin eine Erfahrung mit dem Vorgehen darin gemacht hatten. Daher war es nötig, auf jeden Fall eine weitere Szene in der Gesamtgruppe zu analysieren. Die

Moderation dazu wollten die beiden Teilnehmer vom Montag übernehmen, was ihnen auch eine sehr gute Gelegenheit geben würde, ihr eigenes Verständnis des Vorgehens in der Textanalyse zu überprüfen. Ich würde wo nötig Hilfestellung leisten.

Nach dem Montag war auch klar, dass kein externer Diskussionspartner in das Projekt kommen würde. Angesichts von nur zwei Teilnehmern im Projekt am Montag hatten wir schlicht darauf verzichtet, die vorgeschlagenen Kontakt zu einem Vertreter des Konsortium des Schulträgers einzuladen. Da wir nicht einschätzen konnten, ob wir am Dienstag wieder nur in solch kleiner Besetzung zusammen sein würden, hielten wir es nicht für angebracht, eine externe Person mit einer solchen ad-hoc Anfrage in das Projekt zu bringen (um dann am nächsten Tag vielleicht feststellen zu müssen, dass leider keine Projektgruppe, oder nur eine Schrumpfverson der selben anwesend sei).

Daher plante ich zu diesem Zeitpunkt wie folgt:

Dienstag	8.30 – 9.30	Nachbereitung Freitag - Montag
	9.30 – 11.30	Textanalyse (Gesamtgruppe)
	11.30 – 12.30	Mittagspause
	12.30 – 14.30	Rückbezug auf das Thema der Projektwoche (Darin aufgehoben: TVÖD – Gehaltsunterschiede?)
Mittwoch	8.30 – 10.30	Textanalyse in Kleingruppen
	11.00 – 14.30	offen für Planung nach Dienstag – auf jeden Fall: Zusammentragen und Resümee im Hinblick auf die Forschungsfrage

Die Textanalyse als zentrales methodisches Element sollte auf jeden Fall am Dienstag wie dargestellt nochmals in der Gesamtgruppe durchgeführt werden, und doch hielt ich es auch für wertvoll, eine Szene in Kleingruppen bearbeiten zu lassen. Für die TeilnehmerInnen, die am Montag nicht anwesend waren, ergab sich so zumindest die Möglichkeit den Prozess der Textanalyse ein zweites Mal praktisch durchzuführen – was im Hinblick auf das Wissen um die Methode Erinnerungsarbeit auf jeden Fall besser wäre, als lediglich eine einmalige Erfahrung. Daher plante ich dies für Mittwoch ein, und zwar mit zwei Texten, die über ein gemeinsames Strukturelement verfügten, das in der Textanalyse mit bedacht werden musste. Darauf gehe ich weiter unten nochmals gesondert ein.

Da wir am Montag in unserem sehr intensiven Arbeitsprozess den Transfer im Rückbezug auf das Projektthema und unsere Forschungsfrage noch nicht vollzogen hatten, sollte dafür auf jeden Fall Raum gelassen werden. Daher hielt ich den letzten Block am Dienstag dafür frei. Hier wäre auch ein Eingehen auf die tariflich festgelegten Gehaltsunterschiede möglich.

Tag 3 (Dienstag)

Wie schon am Montag war auch an diesem Tag die Schule so gut wie leer. Die Unterstufenklassen und die Vorkurse waren in ihren Praktikumsstellen, die Oberstufenklassen auf ihren Exkursionen. Lediglich ein paar LehrerInnen waren für jeweils eine Zeit lang beschäftigt mit Vor- oder Nachbereitungsarbeiten.

An diesem Tag bestand die Projektgruppe aus sechs TeilnehmerInnen (plus mir). Neben den beiden, die am Vortag da gewesen waren, waren noch vier weitere anwesend: drei, die am Freitag dabei waren, sowie eine Teilnehmerin, die den Freitag und Montag wegen Krankheit verpasst hatte. In der so zusammengesetzten Gruppe waren alle TeilnehmerInnen präsent, die auch eine Erinnerungsszene geschrieben hatten.

Erster Block

Ausgehend von der Rückmeldung der beiden Teilnehmer am Montag sowie meinen Beobachtungen vom Freitag sprachen wir zu Beginn am Dienstag nochmals über die Gruppenzusammensetzung, die Arbeitsatmosphäre und die allgemeine Stimmung in der Gruppe.

In diesem Gespräch wurde klar, dass schon unter den sechs anwesenden TeilnehmerInnen unterschiedliche Herangehensweisen dem Projekt gegenüber vorherrschten. Dies machte sich insbesondere bemerkbar an der Diskussion um die Arbeitszeiten vom Freitag, die nun nochmals in einer Rückschau kommentiert wurde, sowie in der Kritik an Arbeitshaltung/en, die sich insbesondere auf Körpersprache einzelner TeilnehmerInnen bezog.

Offensichtlich gab es unterschiedliche Erwartungshaltungen schon im Vorfeld des Projektes hinsichtlich der Intensität der Arbeitsprozesse, sowie der daraus erwachsenden Mitarbeit der TeilnehmerInnen. So wurden in diesem Gespräch insbesondere körpersprachliche Signale, die als Unmuts- oder Unlustäußerungen interpretiert wurden, kritisiert. Die Forderung eines 'Sich-Einlassen' auf den Prozess wurde gestellt.

Diese Diskussion war nach meiner Beobachtung wichtig insbesondere für die beiden Teilnehmer, die am Montag mit mir zusammen die Projektgruppe gebildet hatten. Sie war auf jeden Fall auch für mich wichtig. Sie hatte den Charakter eines Frustrationsabbaus und ermöglichte eine neue Orientierung auf den noch zu leistenden Arbeitsprozess. Mein Eindruck war, dass es durch das Ansprechen der in der Gruppe offensichtlich unterschiedlichen Herangehensweisen, und den damit verbundenen Emotionen, im weiteren Verlauf möglich war, dass wir uns stärker auf die inhaltliche Arbeit konzentrieren konnten.

Wir brauchten etwa eine Stunde für diesen Prozess. Danach wandten wir uns der Analyse einer der Erinnerungsszenen zu.

Zweiter Block

Die nun folgende Textanalyse wurde durch die beiden Teilnehmer, die am Montag mit mir zusammen eine Szene bearbeitet hatten, moderiert. Die Gruppe bereitete den Raum dafür gemeinsam vor, stellte die vorhandenen Tische und Stühle so gegenüber der Wandtafel (und der vorhandenen Flip-Charts), dass alle TeilnehmerInnen ungehinderte Sicht darauf hatten.

In ihrer Anleitung zur Textanalyse nahmen die beiden Teilnehmer das schon oben dokumentierte Info-Blatt zur Bearbeitung einer Szene zu Hilfe. Die Auswahl der zu bearbeitenden Szene hatte ich getroffen. Dabei hatte ich wie schon für den Vortag die Passung des Textes auf die grundlegenden Kriterien der Dekonstruktion in Betracht gezogen. Dies ist die Szene:

Als Chantal auf den Gehaltszettel ihrer Mutter geschaut hat...

...stand sie am Anfang ihrer Ausbildung. Die Situation spielte sich in der Küche des gemeinsamen Wohnsitzes ab. Durch Zufall lag dieser Zettel auf dem Tresen der Küche und erinnerte Chantal an den eigenen ersten Lohnzettel. Aus Neugier schaute sie sich den Zettel an und war erst einmal verwirrt durch die ganzen Zahlen. Als sie ihre Mutter fragte was das alles bedeutet, erklärte diese Chantal alles ganz genau. Verwirrt hat Chantal auch die Höhe des Gehaltes, denn in einem anderen Gespräch hatte sie aufgeschnappt, man hat `Lohn Raus`. Die Mutter erzählte ihr von Lohnsteuerklasse und Krankenkassenbeiträge und Steuern die zu zahlen sind. Deshalb ist am Ende des Monats auch weniger Geld auf dem Konto als in der oberen Reihe des Lohnzettels steht. Zum einen verspürte Chantal Neid über die Menge des Geldes über die ihre Mutter verfügt, zum anderen war sie aber auch ganz froh, denn sie wusste, dass ihre Mutter somit gut für sich und sie sorgen kann, und die Unterstützung in der Ausbildung keine Last für die Mutter darstellt. Außerdem war die Summe auf dem Zettel der Mutter (deutlich höher als das Ausbildungsgehalt) ein Ansporn für Chantal in der Zukunft die gleiche Lohnhöhe wie die ihre Mutter zu erhalten, was nicht sehr weit daher geholt ist, denn Chantals Mutter arbeitet ebenfalls in einem sozialen Beruf, allerdings in Luxemburg. Eine weitere Frage die Chantal in diesem Moment aufkam, war wieso Luxemburg so viel Gehalt zahlen kann, obwohl es im Vergleich zu Deutschland viel kleiner ist. Diese Frage konnte ihr aber auch die Mutter nicht ganz genau beantworten.

Die Szene wurde von der Verfasserin laut vorgelesen.

Dann bestimmte die Gruppe im ersten Schritt

a) den Kontext der Geschichte:

- Küchengespräch
- Mutter und Tochter
- Unterhalten sich über Gehaltszettel der Mutter

b) die Botschaft der Autorin:

- "Mama kümmert sich um mich"
- "Meine Mutter macht's richtig (Vorbild)"
- "Soviel will ich auch mal verdienen"
- "Geh nach Luxemburg arbeiten, da Verdienste mehr"

c) als Alltagstheorie, die sich darin findet:

- Geld braucht man zum leben ... ohne Moos nix los.
- Ohne Fleiß kein Preis, doch: Vergleich macht reich.

Während der Diskussion dieser Elemente war die Verfasserin stumme Zuhörerin.

Im zweiten Schritt wurde der Text dekonstruiert. Die Ergebnisse wurden jeweils für alle sichtbar an der Tafel und Flip-Chart festgehalten:

Subjekt	Tätigkeit/en	Emotionen	Motivation
Chantal	hat geschaut schaute fragte hatte aufgeschnappt verspürte wusste	verwirrt Neid/Froh	Neugier
Mutter	erklärte erzählte verfügte arbeitet konnte nicht beantworten		
Geld	steht (<i>auf'm Lohnzettel</i>) ist		
Die Summe	war höher		
Situation	spielte sich ab		
Zettel	lag erinnerte		
Die Höhe des Gehaltes	hat verwirrt		
Die Unterstützung	stellt dar		

Eine weitere Frage	kam auf		
Man	hat (<i>Lohn raus</i>)		
Luxemburg	kann zahlen		

Im Text kommt eine Passage vor, in der beschrieben ist, dass “Chantal wusste”. Wir notierten auch für unsere weitere Betrachtung, was sie “wusste”:

- Mutter kann gut sorgen
- Unterstützung stellt keine Belastung für Mutter dar

Leerstellen	Widersprüche
Was erklärt die Mutter? Gehaltsbeträge? Beruf der Mutter?	Neid und Freude
sprachliche Besonderheiten	Klischees
	Die sorgende Mutter Das reiche Luxemburg

Daran anschließend versuchten wir die Konstruktion der beiden Figuren in der Szene zu beschreiben:

- “Die Mutter ist konstruiert als 'Erklärbar' und als 'sichere Basis'.”
- “Chantal ist konstruiert als neugierige Beobachterin.”

Diese beiden Konstruktionen ergänzen sich.

Der Gehaltsunterschied zwischen Chantal und der Mutter ist in dieser Konstruktion kein Anlass für Spannung [bzw. 'Neid' ist begleitet von 'Froh', kommt daher nicht zum Tragen], da das höhere Gehalt auch Chantal zugute kommt.

Das ist bedingt durch

a) die Anordnung der Szene im familiären Kontext

UND

b) die spezifische Konstellation der familiären Konstruktion 'sorgende Mutter – versorgte Tochter'.

Es wäre natürlich auch denkbar, dass in einer familiären Konstellation Spannung über unterschiedliche Gehälter vorherrscht ['Neid' der nicht von 'Froh' ausgeglichen wird].

Die Diskussion um die aus der Textanalyse zu ziehenden Botschaft der Geschichte brachte eine Reihe von Thesen:

- “Abhängigkeiten schaffen Sicherheit und Unsicherheit”
- “Niemand ist allwissend”
- “Es gibt immer und überall ein Abhängigkeitsverhältnis”
- “Jeder ist abhängig von etwas oder jemandem, allerdings kann sich diese Abhängigkeit im Laufe der Zeit verändern, sowohl in Personen als auch in Dingen.”
- “Der Mensch braucht den Menschen als Unterstützung und als Basis für einen sicheren Arbeitsplatz”

- “Wenn wir über Geld lernen, entsteht Verwirrung, die (im trauten Familienkreis) nicht aufgelöst werden kann.”

Die Diskussion um diese Thesen verlief teilweise kontrovers, da es offensichtlich unterschiedliche Lesarten in der Gruppe gab hinsichtlich der aus der Tabelle zu ziehenden Schlüsse. Dies betraf insbesondere die Bestimmung des in der Geschichte aufgehobenen Themas. So konnten wir uns an dieser Stelle nicht einigen, ob es sich um eine Geschichte über Abhängigkeit handelt, oder um eine über Lernen.

Nach einer Pause wollten wir dann versuchen, einen Rückbezug auf unser Projektthema und die Forschungsfrage (Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen?) herzustellen, entsprechend Schritt 4 in der Textbearbeitung.

Dritter Block

In der nun entstehenden Diskussion griffen wir zuerst die in der Szene erwähnten Gehaltsunterschiede zwischen Luxemburg und Deutschland auf. Dort hieß es, dass “Luxemburg so viel Gehalt zahlen kann.” Wir bemerkten, dass diese Formulierung, so alltäglich sie auch gebraucht wird, letztlich nicht stimmt, denn es ist ja nicht “Luxemburg”, das ein Gehalt zahlt, sondern es sind bestimmte Agenturen (Arbeitgeber) in Luxemburg, die die Gehälter zahlen. So kam die Frage in den Blick, wer denn eigentlich “Luxemburg” sei, und im Anschluss auch, wer denn “Deutschland” sei. Dieser Frage länger nachzugehen wäre sicher sehr interessant gewesen, es hätte uns jedoch zu weit von unserem Thema abgetrieben.

So versuchten wir, eine Erklärung für die Beobachtung unterschiedlicher Gehaltshöhen in Luxemburg und in Deutschland zu finden. Wir vermuteten, dass es mit der Höhe von Steuern und Sozialabgaben zu tun haben möge. Auch unterschiedliche Preisniveaus der Lebenshaltungskosten wurden als Begründung vermutet. Allerdings merkten wir schnell, dass uns das nötige Wissen für eine genaue Erklärung fehlte.

Eine weitere, sehr weit greifende Frage, die aufkam, war, warum überhaupt Gehälter unterschiedlich hoch seien? Es müsse doch eine Begründung für die genaue Höhe eines jeweils bestimmten Gehaltes geben. So kamen wir auf den Zusammenhang von Gehaltshöhe, Tätigkeit und der die Tätigkeit ausübenden Person zu sprechen. Warum wird also diese Tätigkeit, die von jenem Menschen ausgeführt wird, mit genau diesem Gehalt vergütet und nicht mit einem anderen, höheren oder auch niedrigeren. Das wurde in der Frage expliziert: “Warum sollen denn Praktikanten nicht € 1500 im Monat verdienen?” - auf die zurückgefragt wurde: “Ja, was machen denn die Praktikanten, dass die € 1500 verdienen sollen?”

An dieser Stelle brachte ich die Tarifverträge für den Sozial- und Erziehungsdienst ein, in denen die Gehaltshöhe für ErzieherInnen angesichts bestimmter Eingruppungs-Kriterien festgeschrieben ist. Wir schauten uns die Materialien zum TVÖD an, die ich mitgebracht hatte. Dies sind die gleichen Materialien, die schon im ersten Projektdurchlauf benutzt worden waren. Sie sind in Teil I dokumentiert.

Ein in meinen Augen wichtiger Hinweis kam aus der Gruppe in Bezug auf den Eindruck, den die Gehaltstabelle erweckt. Ich füge die Tabelle hier zur Erinnerung nochmals ein:

Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial- und Erziehungsdienst 2015

€	1	2	3	4	5	6
S 18	<u>3445.25</u>	<u>3560.07</u>	<u>4019.46</u>	<u>4363.97</u>	<u>4880.76</u>	<u>5196.57</u>
S 17	<u>3102.56</u>	<u>3416.52</u>	<u>3789.76</u>	<u>4019.46</u>	<u>4478.80</u>	<u>4748.69</u>
S 16	<u>3024.52</u>	<u>3341.89</u>	<u>3594.53</u>	<u>3904.60</u>	<u>4249.12</u>	<u>4455.84</u>
S 15	<u>2913.01</u>	<u>3215.54</u>	<u>3445.25</u>	<u>3709.38</u>	<u>4134.29</u>	<u>4318.02</u>
S 14	<u>2879.57</u>	<u>3102.56</u>	<u>3387.82</u>	<u>3617.48</u>	<u>3904.60</u>	<u>4105.57</u>
S 13	<u>2879.57</u>	<u>3102.56</u>	<u>3387.82</u>	<u>3617.48</u>	<u>3904.60</u>	<u>4048.14</u>
S 12	<u>2768.08</u>	<u>3046.82</u>	<u>3318.92</u>	<u>3560.07</u>	<u>3858.65</u>	<u>3984.98</u>
S 11	<u>2656.58</u>	<u>2991.07</u>	<u>3136.01</u>	<u>3502.66</u>	<u>3789.76</u>	<u>3962.02</u>
S 10	<u>2589.68</u>	<u>2857.27</u>	<u>2991.07</u>	<u>3387.82</u>	<u>3709.38</u>	<u>3973.50</u>
S 9	<u>2578.52</u>	<u>2768.08</u>	<u>2935.32</u>	<u>3244.27</u>	<u>3502.66</u>	<u>3749.57</u>
S 8	<u>2478.17</u>	<u>2656.58</u>	<u>2879.57</u>	<u>3198.33</u>	<u>3496.91</u>	<u>3732.33</u>
S 7	<u>2405.70</u>	<u>2628.70</u>	<u>2807.11</u>	<u>2985.49</u>	<u>3119.30</u>	<u>3318.92</u>
S 6	<u>2366.68</u>	<u>2589.68</u>	<u>2768.08</u>	<u>2946.46</u>	<u>3108.13</u>	<u>3289.06</u>
S 5	<u>2366.68</u>	<u>2589.68</u>	<u>2756.93</u>	<u>2846.12</u>	<u>2968.77</u>	<u>3181.11</u>
S 4	<u>2154.84</u>	<u>2433.58</u>	<u>2578.52</u>	<u>2701.18</u>	<u>2779.22</u>	<u>2879.57</u>
S 3	<u>2043.35</u>	<u>2277.50</u>	<u>2433.58</u>	<u>2589.68</u>	<u>2634.28</u>	<u>2678.89</u>
S 2	<u>1959.72</u>	<u>2065.65</u>	<u>2143.69</u>	<u>2232.89</u>	<u>2322.08</u>	<u>2411.29</u>

Es wurde festgestellt, dass die Tabelle suggeriert, “es kriegt ein jeder, was er verdient ...”; wobei die Fragwürdigkeit des “Verdienens” auch erkannt wurde, erklärt am Beispiel zweier Erzieher, von denen einer “viel” der andere “wenig” arbeitet, die aber beide das gleiche Gehalt erhalten. So kam die Frage auf, was denn ein gerechtes Gehalt ist? Obwohl wir eine doch relativ kleine Gruppe von sieben Leuten waren, gab es an diesem Punkt schon etliche auseinander strebende Antworten, z. B.

- “Gerecht gibt es nicht.”
- “Was ich zum Leben brauche.”
- “Klar, wer mehr arbeitet soll auch mehr verdienen.”

Wir gingen auch auf den Charakter des Tarifvertrages als Mindeststandard ein. Insbesondere zwei TeilnehmerInnen betonten, dass es jedem jederzeit belassen sei, höheres Gehalt vom Chef zu fordern – und dass das auch funktioniert. Wir fragten dann, unter welchen Bedingungen das funktioniert. Wir fanden, dass zum einen die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gehaltsempfänger eine Rolle spielen, sprich: wer gute Arbeit leistet, der wird leichter höheres Gehalt verlangen und durchsetzen können. Zum anderen hängt die Möglichkeit, individuell ein höheres Gehalt (als das tariflich festgelegte) zu verhandeln, schlicht von den Marktbedingungen ab, sprich: wenn der Arbeitsmarkt “leer” ist, verbessert sich die

Verhandlungsposition der Einzelnen, um diese oder jene Vergünstigung, vorzeitige Höhergruppierung, etc. auszuhandeln.

In der darum sich entwickelnden Diskussion wies ich auf die “Individual-Lösung” hin, die da vorgeschlagen wurde, und dass solche Individual-Lösung stets auf Konkurrenz zu den KollegInnen aufbaut. Darauf wurde argumentiert: “Die können doch auch höheres Gehalt fordern”; und auch: “Konkurrenz ist was Gutes. Sie bringt Fortschritt.”

Ich zeigte mich verwundert über die in meinen Augen recht desillusionierte Haltung, die ich in diesen Formulierungen zu erkennen glaubte und fragte die TeilnehmerInnen, ob sie denn keine Vision über das “es ist wie es ist” hinaus entwickelten. Darauf wurde geäußert: “Das frustriert doch nur, weil man eh nichts ändern kann.” Eine Teilnehmerin meinte: “Wenn Robert hier mit 7 Leuten Erinnerungsarbeit macht, ändert das doch nichts.”

Den Begriff 'desillusioniert' würde ich im Nachhinein nicht mehr verwenden, um die besagte Haltung zu beschreiben. Sie ist vielmehr durch eine Orientierung auf individuelle Lösung, und damit letztlich auf Konkurrenz charakterisiert. Darin steckt natürlich auch eine Vision, jene nämlich, die verspricht, dass das Konkurrenz-Modell für die/den EinzelneN erfolgreich ist. Es wäre jedoch eine ungerechtfertigte Einschätzung, davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen in unserem Projekt eine solche Haltung vollständig und für sich selber widerspruchsfrei entwickelt hätten. In vielen Äußerungen (schon in den Eingangs-Interviews, aber auch während des Projektes ...) lassen sich die diesbezüglichen Widersprüche, Zweifel, Mehrdeutigkeiten, Unsicherheiten aufspüren. Schon die hier zitierte Aussage: “Das frustriert doch nur, weil man eh nichts ändern kann,” verweist darauf.

Eine interessante Note bekommt die Beobachtung eines solchen (inneren) Kampfes um eine (je nach dem kohärente, stimmige, pragmatische) Haltung insbesondere im Hinblick auf die in der ErzieherInnen-Ausbildung propagierte “professionelle Haltung,” die zu entwickeln gemäß des Lehrplans ein Ziel dieser Ausbildung darstellt. Hierbei wäre es eine eigene Untersuchung wert, festzustellen, wie sich die allgemeine (auf individuelle Lösungen orientierte und orientierende) Haltung in der speziellen (professionellen) Haltung wiederfindet, spiegelt, bricht, etc. Die Frage nach der je eigenen Haltung ist notwendigerweise mit der Frage nach Sinn (auch: Sinn in der beruflichen Tätigkeit), und daraus abgeleitet der Frage nach Begründung und/oder Motivation verbunden. Glaubt beispielsweise die Teilnehmerin, die meint: “Wenn Robert mit 7 Leuten Erinnerungsarbeit macht, das ändert doch nichts,” dass ihre spätere Tätigkeit als Erzieherin in einer Wohngruppe mit 7 Kindern “etwas ändert”? Und wenn nicht, wie begründet sie dann vor sich und für andere, dass sie diese Tätigkeit ausübt?

So stellt sich an einem im Angesicht der Weltgeschichte (des “ungerechten Systems” aus der Szene FSJ/ZDL, ...) verschwindend winzigen und unbedeutenden Projekt ganz schnell eine für die Einzelnen in ihrer individualistischen Haltung bedrohliche Frage.

Ein Aspekt, der in der Entwicklung von Erinnerungsarbeit von Anbeginn eine sehr wichtige Rolle spielte, ist es, selbst auferlegte Lähmungen aufzuspüren und für die TeilnehmerInnen eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Das lässt sich ganz allgemein in einer Fragestellung fassen, die ungefähr lauten könnte: Wie/Wo tragen wir dazu bei, dass Verhältnisse so sind, wie sie sind, obwohl wir nicht damit einverstanden sind?

Allerdings ist der so angestrebte individuelle Fortschritt untrennbar verknüpft mit sozialem Fortschritt, oder anders ausgedrückt: durch das Aufdecken von Widersprüchen zwischen sozialem Fortschritt und bestehenden Mustern der Vergesellschaftung, bzw. Konstruktion persönlicher Identität im Kontext bestimmter, historisch vorgefundener sozialer Konstellation, entsteht die Möglichkeit, sich diesen Mustern gegenüber bewusst zu verhalten und sie perspektivisch zu verändern. Damit bewegt sich Erinnerungsarbeit genau auf der Linie, die sich um die Entwicklung (sprich: Beeinflussung) von Haltung/en sorgt (allgemein oder speziell).⁸

Die TeilnehmerInnen in unserem Projekt hatten ein Wissen um den Zusammenhang von sozialem Fortschritt und individuellem Fortschritt, sowie auch um die konkreten historisch vorgefundenen Verhältnisse, in denen wir uns täglich aufs Neue vergesellschaften (also auch: als diese oder jene Individuen im Sozialen konstruieren). Sie hatten auch ein Wissen darum, dass diese Vergesellschaftung ein fragiler Prozess ist, und zwar aufgrund jener konkret historisch vorgefundenen Verhältnisse – zu denen u. a. auch die Organisation gesellschaftlich notwendiger Arbeit in Form von Lohnarbeit gehört, mit all ihren immanenten Widersprüchen und Ungerechtigkeiten.

In der Gruppe entstand an diesem Punkt auch Spannung angesichts der Dimension der Diskussion. Dies wurde von einer Teilnehmerin metaphorisch ausgedrückt, die meinte, wenn man diesen ganzen Fragen nachginge (also z. B. den Widersprüchen, Ungerechtigkeiten, aber auch Visionen sozialer Gerechtigkeit), dann würde man ja ein Fass ohne Boden aufmachen. Dieses Bild aufgreifend lässt sich sagen, dass wir über unsere gemeinsame Arbeit an den Punkt gekommen waren, wo (ursprünglich) ausgehend von Betrachtungen zum Zusammenhang von Geld und Beziehungen die Frage in der Gruppe im Raum stand: “Machen wir das Fass nun auf, oder nicht?”

In diesem Zusammenhang stellten wir auch noch einmal einen Bezug zu der Textanalyse vom Montag her, in der wir länger über die Begriffe des Pragmatismus und der Harmonie gesprochen hatten. “Das Fass nicht aufmachen” ... wurde als pragmatische Lösung zur Aufrechterhaltung einer oberflächlichen Harmonie benannt. Diese Harmonie ist jedoch trügerisch, da sie konfliktträchtige Themen ausblendet und verdrängt. Entsprechend kann in allen möglichen Situationen, in denen die oberflächliche Harmonie (in einer sozialen Einheit, z. B. einer Schulklasse oder einem Team, durch Einflüsse von außen, krisenhafte Vorkommnisse etc.) in Frage gestellt wird, die Harmonie auch sehr schnell sehr krass zusammenbrechen. Dementsprechend bedarf eine nicht mehr nur oberflächliche Harmonie der Aufdeckung von konfliktträchtigen Themen. Offensichtlich sind Fragen nach Gehaltsstruktur, unterschiedlicher Gehaltshöhe, gerechtem Lohn und Verdienst ein solches konfliktträchtiges Thema.⁹

An diesem Punkt brachen wir die Diskussionen ab, da die Zeit für diesen Tag fast um war.

8 Nur der Vollständigkeit halber sei hier angemerkt, dass Haltung natürlich für sich genommen keine Relevanz hat, sondern erst im materiellen Agieren als Handlung relevant wird. Veränderte Haltungen erzeugen jedoch auf verschiedensten Ebenen veränderte Handlungen.

9 Selbst in der familiären Geborgenheit der Beziehung: sorgende Mutter, versorgte Tochter, finden wir Ambivalenz (Neid und Freude) angesichts der unterschiedlichen Gehaltshöhe.

In einem Ausblick auf den folgenden, letzten Tag unseres Projektes unterhielten wir uns noch kurz darüber, wie wir diesen gestalten würden. Ich stellte die Möglichkeit in den Raum, aufgrund der Informationen zum TVÖD eine Rollenspiel durchzuführen, in dem wir eine Tarifverhandlung inszenieren. Dies wäre den gleichen Linien gefolgt wie schon mit der Gruppe im ersten Projektdurchlauf. Dazu war es jedoch nötig, dass die TeilnehmerInnen sich bis zum nächsten Tag die Materialien durchlesen und sich mit den darin vorgefundenen Prinzipien befassen würden. Auf meine konkrete Frage, wer dies machen würde, erhielt ich keine eindeutige zustimmende Antwort. So blieb es offen für den nächsten Tag, zu entscheiden, ob wir uns nochmals dem TVÖD zuwenden würden, oder nicht, und falls ja, in welcher Form.

Auf jeden Fall sollten am Mittwoch noch eine Textanalyse in Kleingruppen, sowie ein abschließendes Zusammentragen und Resümee mit Bezug auf unsere Forschungsfrage stattfinden.

Als Aspekt war auch zu bedenken: Im Laufe des Mittwoch vormittags würden die beiden Oberstufengruppen, die auf Exkursion waren, wieder in der Schule ankommen. Sie hatten zudem vor, auf dem Schulgelände zum Mittagessen zu grillen. Dementsprechend kam die Frage in unserer Gruppe auf, ob wir vielleicht früher Schluss machen konnten, um beim Grillen dabei zu sein. Ich beantwortete diese Frage mit: "Angesichts der im Vergleich zur ursprünglichen Planung schon reduzierten Arbeitszeiten, sowie des Montags, an dem nur zwei Teilnehmer anwesend waren ... natürlich nicht."

Dieser Austausch stand ironischerweise am Ende des Tages, schloss damit quasi symbolisch einen Kreis zu der zu Beginn am Morgen aufgetragenen Erörterung der Arbeitshaltung.

Revision Planung

Im Anschluss an die Arbeit mit der Gruppe überdachte ich die Planung für Mittwoch nochmals. Ich las aus der eindeutig uneindeutigen Auskunft hinsichtlich des Lesens der Materialien zum TVÖD, dass ich besser nicht davon ausgehen sollte, dass die TeilnehmerInnen die Texte bis zum nächsten Tag gelesen hätten. Das Rollenspiel wäre damit mangels Vorbereitung nicht in der vorgeschlagenen Form möglich.

Allerdings hielt ich die im letzten Block am Dienstag geführte Diskussion wichtig genug, um daraus noch einen Schritt weiter abzuleiten, der sich auf die Entwicklung von Perspektiven über den Status Quo beziehen würde. Dafür waren die tariflichen Regelungen zur Gehaltsstruktur, Gehaltshöhen und Eingruppierungen gut geeignet. Ich wollte die TeilnehmerInnen daher am Mittwoch dazu auffordern, einen ultimativen Forderungskatalog zu entwerfen. Sie sollten sich in eine Situation denken, in der sie sich gemeinsam als VertreterInnen der Beschäftigten im Sozial- und Erziehungsdienst auf eine Verhandlung mit VertreterInnen der Arbeitgeber vorbereiten würden. In diesem vorbereitenden Treffen sollten sie ihre Forderungen formulieren, wobei ihre Ausgangsposition so war, dass sie aufgrund der fiktiven Kräfteverhältnisse alle ihre Forderungen am Verhandlungstisch durchsetzen könnten.

Ich würde dann im Anschluss die Rolle des Arbeitgebervertreters übernehmen, dem sie ihre Forderungen präsentieren sollten.

In dieser Form würde eine Diskussion um konkrete Visionen im Hinblick auf Gehaltshöhen, Gehaltsstruktur, Eingruppierungsregelungen etc. geführt werden, auf deren Resultat ich sehr gespannt war.

Eine solche Aufgabe würde auch nicht allzu viel Zeit in Anspruch nehmen. Ich rechnete damit, dass schon aufgrund der geringen Zahl der TeilnehmerInnen innerhalb einer Stunde sehr gut sowohl eine Einführung in die Aufgabe, die entsprechende Diskussion unter den TeilnehmerInnen, sowie die darauf folgende Präsentation geleistet werden konnte.

Daher plante ich für Mittwoch mit drei Blöcken, die zeitlich so strukturiert sein sollten:

8.30 – 10.30 Textanalyse in Kleingruppen
11.00 – 12.00 Ultimativer Forderungskatalog
12.30 – 14.30 Resümee / Feedback

Uns standen zu diesem Zeitpunkt noch vier Texte zur Verfügung. In zweien dieser Texte war als prägendes Element enthalten, dass die Autoren sehr viel zu den Gedanken der Protagonisten geschrieben hatten. Ich wollte den TeilnehmerInnen mit der Bearbeitung dieser Texte ermöglichen, im Umgang mit der Textanalyse zu erfahren, dass es nötig (und sinnvoll) ist, sie dem Material entsprechend anzupassen.

Im Hinblick auf die Zusammensetzung der Kleingruppen traf ich die Entscheidung, dass ich die Konstellation der Gruppen bestimmen würde. Meine Absicht dabei war, eine Kleingruppe zu bilden, die ohne meine Anleitung arbeiten würde. In dieser Gruppe sollten die beiden Teilnehmer sein, die schon am Montag mit mir die Textanalyse gemacht hatten. Ihnen sollte sich eine weitere Teilnehmerin anschließen. Diese Gruppe würde einen Text bearbeiten, der von einem der in der Gruppe Mitarbeitenden verfasst war. Die anderen drei TeilnehmerInnen sollten mit mir gemeinsam in der zweiten Kleingruppe an einem Text arbeiten, der wiederum von einem der in der Gruppe Mitarbeitenden verfasst war.

Bei der Bestimmung, wer in der ersten und wer in der zweiten Kleingruppe sein sollte, zog ich auch in Betracht, dass ich in den Diskussionen am Dienstag den Eindruck gewonnen hatte, dass sich innerhalb der gesamten Projektgruppe eine Dynamik entwickelte, in der drei der TeilnehmerInnen in einer aus meiner Sicht nicht produktiven Weise verquickt waren.

Diese drei waren jene, die am Montag wegen der Autopanne nicht anwesend waren. Mir schien, sie hatten unter sich eine sehr fixierte Rollenverteilung, in der einer Teilnehmerin die Rolle der 'Sprecherin' zukam. Dies lies jedoch die beiden anderen in einer Position, in der sie sich leicht zurücklehnen konnten, im Vertrauen darauf, dass ihre Sprecherin im Zweifelsfall schon das Richtige (zur richtigen Zeit) sagen würde. Im Hinblick auf die möglichen Lerneffekte (und deren möglicher [Selbst-]Behinderung durch eine solche Fixierung) erschien es mir sinnvoll, diese Konstellation für die Textanalyse in den Kleingruppen aufzulösen. Einer der beiden anderen in dieser Konstellation war der Autor eines der zu bearbeitenden Texte. Daher ordnete ich die 'Sprecherin' der ersten Gruppe zu, und die anderen beiden der zweiten.

Tag 4 (Mittwoch)

Bei der Dekonstruktion der Erinnerungsszenen liegt ein Schwerpunkt auf der Sichtbarmachung der Handlungen der Subjekte in der Szene, ausgehend vom Begriff des grammatikalischen Subjektes im Satz. In zwei der Szenen, die von Teilnehmern in unserer Gruppe verfasst wurden, fanden sich längere Passagen, in denen die Autoren mitteilen, was die Protagonisten in der Szene denken.

In einer strikt an der Handlungsebene orientierten Sichtweise würde bei einem Satz, der z. B. lautet: "X stand lange vor dem Bild und dachte, dass es so ja nicht weiter gehen könne", in der Tabelle dem Subjekt X die Tätigkeiten 'stand' und 'dachte' zugeordnet werden. Ein solches Vorgehen orientiert die Gruppe in der Textanalyse darauf, rein nach den real manifesten Handlungen der Figuren in der Szene zu fragen und daraus einen Eindruck hinsichtlich der Konstruktion der Charaktere zu gewinnen.

Allerdings gibt es für die Textanalyse in Erinnerungsarbeit kein Regelbuch, dem jede Gruppe strikt zu folgen hätte. Grundlegend im Methodenverständnis bei der Entwicklung von Erinnerungsarbeit war der Ansatz, die Methode für Adaptionen und Veränderungen (entsprechend der Ansprüche der jeweiligen Gruppe) offen zu halten. Auch die in der Literatur zu Erinnerungsarbeit verfügbaren Hinweise auf die konkreten Schritte (und deren Dokumentation) in der Textanalyse geben lediglich eine Rahmenbestimmung für das Vorgehen. Hier gibt es vor allem im internationalen Kontext durchaus unterschiedliche Herangehensweisen.

Daher ist es eine Anforderung, sich das Material mit dem gearbeitet wird, genau anzusehen, die je eigenen Ansprüche der Gruppe im Rahmen der thematischen Beschäftigung zu klären und aus dem gegenseitigen Abwägen dieser Elemente ein auf die jeweilige Situation passendes Vorgehen abzuleiten. Ein solcher kreativer Umgang mit der Methode stellt allerdings für eine Gruppe, die Erinnerungsarbeit zum erstem Mal macht, und gerade erst anfängt, sich in die Textanalyse einzuarbeiten, mit ziemlicher Sicherheit eine Überforderung dar.

Die beiden erwähnten Szenen, die uns zur Verfügung standen, in denen viele Gedanken der Protagonisten mitgeteilt wurden, stellten nun die Anforderung an einen kreativen Umgang mit der Dekonstruktion. Sie boten damit auch eine Möglichkeit für die Gruppe einen solchen Umgang zu proben und die Vorteile eines solchen Herangehens an eine (Forschungs-)Methode zu erfahren. Nicht zuletzt hat dies auch einen beispielhaften Charakter im Hinblick auf die pädagogische Praxis, in der es schließlich auch notwendig ist, Methoden nicht als strikte Handlungsanweisung zu verstehen, sondern stets situationsbedingt adäquates Handeln möglich zu machen.

Durch die von den Autoren der Erinnerungsszene gewählten Konstruktionen ergab sich in den beiden am Mittwoch zu behandelnden Texten eine auffällige Struktur zweier Ebenen im Text: die reine Handlungsebene, sowie die Ebene der Gedanken der Protagonisten. Diese beiden Ebenen hatten in beiden Szenen ein so großes Gewicht, dass es hilfreich erschien, sie auch in der Dekonstruktion der Texte mit darzustellen. In Adaption der Vorgehensweise bei der

Dekonstruktion der Texte sollten die beiden Kleingruppen am Mittwoch daher diese zwei Ebenen getrennt voneinander darstellen.

An diesem Tag erschienen die gleichen TeilnehmerInnen wie am Vortag. Alle waren pünktlich zum vereinbarten Zeitpunkt anwesend. Nach einer kurzen Rückmeldung hinsichtlich des am Vortag im Raum stehenden möglichen Lesens der TVÖD-Materialien (und der Bestätigung, dass es nicht gelesen wurde), erklärte ich nochmals die Aufgabe für den ersten Block: Textanalyse in Kleingruppen, sowie die Zusammensetzung der Gruppen. Die beiden Gruppen sollten in unterschiedlichen Räumen arbeiten, um sich nicht gegenseitig zu stören. Das war angesichts des nach wie vor unbevölkerten Schulhauses kein Problem.

Erster Block

So arbeiteten die beiden Gruppen getrennt an den beiden Texten. Wir vereinbarten einen Zeitraum von 90 Minuten, nach denen wir uns wieder treffen würden, um den Fortschritt der Textanalyse anzusehen, bzw. sollten beide Gruppen damit schon fertig sein, die Ergebnisse gegenseitig darzustellen. Die Verfasser der beiden Texte waren jeweils in den Gruppen, in denen ihr eigener Text bearbeitet wurde.

Ich gebe hier die Notizen aus den beiden Gruppen nacheinander wieder.

Textanalyse 1

Der Text, den diese Gruppe bearbeitete lautete:

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im päd. Kontext?

Als ich einmal mit jemand anderem in der Zeit während meines Praktikums meine Gehaltsabrechnung verglichen habe, stellten sich große Unterschiede zwischen dem Endbetrag von mir und der Vergleichsperson dar.

Folgendes Szenario:

Er und sie sitzen im Büro es ist der erste Monat nach Beginn des Praktikums zu einer Erzieherausbildung. Er packt seinen Briefumschlag aus und schaut wissbegierig auf den unten stehenden Betrag. Dieser lautet 150 Euro und 0 Cent. So denkt er sich wow ich war in diesem Monat ca. 140 Stunden arbeiten, was so viel bedeutet wie ein bisschen mehr als einen Euro Stundenlohn denkt er sich, fühlt sich etwas veralbert aber weiß ebenso um seine momentane berufliche

Stellung und die damit verbundenen Chancen auf das nicht Verdienen. Die ihm gegenüber sitzende Person ist eine ausgelernnte Erzieherin, diese packt ebenso den Briefumschlag aus und sagt so etwas in der Art, wie: „ohja diesen Monat habe ich viele Überstunden und Nachtdienste eingelegt“ und freut sich doch sehr über die 300 Euro die sie dadurch mehr bekommen hat. Und er als er dies hört denkt sich toll ich war den Monat fast genau so viel hier wie die auch und die bekommt für die paar Stunden mehr als das zehnfache seines Geldes. Dabei so denkt er ist der sehbare Unterschied zwischen beiden geleisteten rund 140 Stunden diesen Monat gar kein so großer, da beide prinzipiell die gleiche Arbeit verrichtet haben mit nur einem Unterschied. Der eine hat die Ausbildung zum Erzieher noch vor sich während die andere schon ausgelernt ist. So denkt er sich in diesem Moment, was das für eine Scheiße ist auf die er mit seinen Möglichkeiten eigentlich überhaupt keinen Einfluss nehmen kann. Da das halt einfach nun mal so ist wie es ist. So sagt der eine zur anderen „Mensch eh das is schon echt wenig Kohle für die Arbeit“, worauf diese erwidert, dass sie genau das selbe durchgemacht hat, dabei nur weniger als er verdient habe und beschweren eh nix bewirke wobei sie ihm letztendlich doch zustimmte und sagte, dass es unfair sei und ein Mindestlohn definitiv nichts verkehrtes wäre. So sitzen beide erst mal über ihrem Gehaltszettel und verstummen, wobei er sich denkt, dass er ausgelernt niemals für diesen LOHN bei diesen Lebensbedingungen arbeiten gehen wird, da es sich seiner Meinung nach eh nicht lohne.

Danach bedenkt er, dass er nicht mehr viele Jahre lernen müsse um auch mal solch ein Gehalt zu erhalten, wobei er sich nicht sicher ist ob dies denn auch eine angemessene Bezahlung darstellt. Und ärgert sich sehr darüber, dass der soziale Bereich dem industrialisierten wirtschaftlichen Bereich hinsichtlich der finanziellen Bezahlung doch sehr bevorteilt wird. Er packt seinen Zettel weg und ergibt sich seinem Schicksal.

Im ersten Schritt bestimmte die Gruppe

a) den Kontext der Geschichte:

- Büro
- Erzieherin/Praktikant
- Vergleich von Lohnzetteln

b) die Botschaft des Autors:

- dass Praktikanten so mies bezahlt werden ist unfair
- der soziale Bereich ist finanziell benachteiligt, auch das ist unfair

c) als Alltagstheorie, die sich darin findet:

- es wäre ja schön, wenn die Welt fair, gerecht etc. wäre, aber leider:
- "Es ist wie es ist."

Das Ergebnis der Dekonstruktion sah so aus:

Subjekt	Tätigkeit/en	Emotionen	Motivation
Er	packt aus schaut denkt sich fühlt sich veralbert denkt sich weiß hört denkt denkt denkt sagt denkt bedenkt bedeutet ist nicht sicher ärgert sich sehr packt weg ergibt sich	fühlt sich veralbert ärgert sich sehr	
Er & Sie	sitzen sitzen verstummen		
Sie auch: "die ihm gegenübersitzende Person"	(ist ausgelernt) packt aus sagt freut sich hat bekommen erwidert hat stimmte zu sagte	freut sich	
Es	(ist) der 1. des Monats		
dieser Betrag	lautet (150 Euro, 0 Cent)		
das Gehalt	stellt dar		
der soziale Bereich	wird benachteiligt		

Was er denkt	Was er sagt
<ul style="list-style-type: none"> - wow ich war in diesem Monat ca. 140 Stunden arbeiten - das bedeutet wo viel wie ein bisschen mehr als einen Euro Stundenlohn - toll ich war den Monat fast genau so viel hier wie die auch und die bekommt für die paar Stunden mehr als das zehnfache seines Geldes - der sehbare Unterschied zwischen beiden geleisteten rund 140 Stunden diesen Monat ist gar kein so großer - prinzipiell haben beide die gleiche Arbeit verrichtet - der einzige Unterschied ist: Der eine hat die Ausbildung zum Erzieher noch vor sich während die andere schon ausgelernt ist. - was das für eine Scheiße ist auf die er mit seinem Möglichkeiten eigentlich überhaupt kein Einfluss nehmen kann Da das halt einfach nun mal so ist wie es ist. - dass er ausgelernt niemals für diesen LOHN bei diesen Lebensbedingungen arbeiten gehen wird, da es sich seiner Meinung nach eh nicht lohne. - dass er nicht mehr viele Jahre lernen müsse um auch mal solch ein Gehalt zu erhalten, wobei er sich nicht sicher ist ob dies denn auch eine angemessene Bezahlung darstellt 	<p>„Mensch eh das is schon echt wenig Kohle für die Arbeit“</p>
Was sie denkt	Was sie sagt
	<p>„ohja diesen Monat habe ich viele Überstunden und Nachtdienste eingelegt“</p> <ul style="list-style-type: none"> - dass sie genau das selbe durchgemacht hat, dabei nur weniger als er verdient habe - und beschweren eh nix bewirke - dass es unfair sei - und ein Mindestlohn definitiv nichts verkehrtes wäre

Leerstellen	Widersprüche
Was sie denkt	Gewichtung: Denken vs. Sagen

Die Personen in der Szene haben keine Namen	
sprachliche Besonderheiten	Klischees
Das viele Denken (gleiches Verb so oft im Text) Umgangssprache: Wow, Eh ... Zitate Spezielle Betonung durch sprachliche Mittel: € 150 Euro und 0 Cent Großbuchstaben im Text LOHN	Der benachteiligte Soziale Bereich

Wie der Autor die Figuren in der Szene konstruiert:

'Er' wird als machtloses Opfer vorgestellt.
'Sie' erscheint als Gegenstück, wirkt als 'Deckel auf dem Fass'.
Die beiden bilden in diesem Sinne ein komplementäres Paar.
Auffällig ist auch die Namenlosigkeit der Figuren (Phantomhaftigkeit).
Diese führt zu einem Eindruck von Oberflächlichkeit (man könnte auch sagen, Gemeingültigkeit, es kann ein jeder 'Er' oder eine jede 'Sie' sein).

Botschaft der Geschichte:

In Bezug auf Gehaltshöhe/n gibt es ein ziemlich großes Fass aufzumachen.
In komplementären Beziehungen unterdrücken beide das Thema Geld, Gehaltshöhe

Auf die in der Gruppe angesetzte Diskussion um einen Rückbezug auf unser Projektthema und die Forschungsfrage (Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen?) komme ich noch zurück.

Textanalyse 2

Der Text, den diese Gruppe bearbeitete lautete wie folgt:

Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe.

Heute ist in Alfreds Praktikumsstelle nicht viel los. Alle Jugendlichen sind im Ausgang und kommen erst am Abend wieder. Der Erzieher Heinz hat die Idee das Außengelände auf Vordermann zu bringen. Alfred bekommt daraufhin die

Aufgabe mit dem Rasenmäher den Rasen zu mähen. Alfred denkt sich direkt „was für ein Scheiß, bin ich hier der Hausmeister?“ „Wieso mäht der nicht den Rasen, er bekommt doch genug Geld, da kann er den Scheiß doch machen!“ „Er sitzt vor dem PC und surft im Internet, während ich hier den Scheiß mache.“ „Ich bekomme nur 100 Euro für einen ganzen Monat und muss hier alles machen!“ „Wenn ich wenigstens dabei etwas für meine pädagogische Arbeit lernen könnte, aber nein ich mach hier den Hausmeister!“ „Ich finde es sollte im Arbeitsvertrag vorab geregelt werden, welche Pflichten und Rechte ein Praktikant hat.“ „Ich kann verstehen, dass zu den Aufgaben eines Praktikanten, genauso wie des Erziehers, es dazu gehört, dass man sich um die Sauberkeit im Haus kümmert, man kann ja nicht auf die Hauswirtschaft warten bis der Boden wieder sauber ist, weil jemand etwas verschüttet hat, genauso wie Wäsche machen etc.“ „Erzieher können es freiwillig machen, wenn sie sonst nichts zu tun haben, aber Praktikanten sind vor allem dafür da um etwas für ihre spätere Arbeit als Pädagoge zu lernen.“ „Würde ich hier wenigstens gut betreut werden und merken, dass es für das Personal wichtig ist, dass ich was lerne, dann würde ich das Rasenmähen vielleicht sogar freiwillig machen, als Geste, um mich für die gute Unterstützung zu bedanken.“

Als Alfred mit dem Mähen fertig war, hat er den Rasenmäher sauber gemacht und reingestellt. Daraufhin hat sich Heinz bei Alfred für die gute Arbeit bedankt. Alfred dachte: „Naja immerhin ein Dankeschön, beim nächsten Mal muss es angemessenen Stundenlohn geben!“

Im ersten Schritt bestimmte die Gruppe

a) den Kontext der Geschichte:

- Wohngruppe
- Erzieher & Praktikant
- Rasenmähen

b) die Botschaft des Autors:

- Ich bin für die Drecksarbeit da
- Hier lern ich für meinen späteren Beruf nichts

c) als Alltagstheorie, die sich darin findet:

- Was muss, das muss
- Lehrjahre sind keine Herrenjahre

Das Ergebnis der Dekonstruktion sah so aus:

Subjekt	Tätigkeit/en	Emotionen	Motivation
Alfred	bekommt (Aufgabe) denkt sich war (fertig) hat sauber gemacht hat reingestellt dachte		
Erzieher	hat (die Idee) hat sich bedankt		
'nicht viel'	ist los (in der Praktikumsstelle)		
Jugendliche	sind kommen		

<i>'Was Alfred über sich und andere denkt'</i>			
Subjekt	Tätigkeit/en	Emotionen	Motivation
Ich	bin mache (Scheiß) bekomme (nur 100 Euro) muss alles machen könnte lernen mache (den Hausmeister) finde kann verstehen würde betraut werden würde merken lerne würde (vielleicht freiwillig) machen		
Er	mäht nicht (den Rasen) bekommt (genug Geld) kann machen sitzt surft		
Praktikanten	haben (Rechte und Pflichten) sind (Lehrlinge)		
Erzieher	können es freiwillig machen nichts zu tun haben		
Es	gehört (dazu) kann nicht warten muss gehen		

Leerstellen	Widersprüche
Wie bekommt er die Aufgabe? Tätigkeiten während des Denkens?	freiwillig ↔ angemessener Lohn
sprachliche Besonderheiten	Klischees
Innerer Monolog	Praktikanten sind für Drecksarbeit da Erzieher können sich aussuchen Erzieher spielen PC

Wie der Autor die Figuren in der Szene konstruiert:

Erzieher = Herrscher
Praktikant = Sklave
Zwischen beiden: Machtgefälle / Hierarchie

Botschaft der Geschichte:

Unterbindet die moderne Sklaverei.
Gebt Praktikanten die Möglichkeit für ihre Ausbildung etwas zu lernen.

Auf die in dieser Gruppe angesetzte Diskussion um einen Rückbezug auf unser Projektthema und die Forschungsfrage (Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen?) nehme ich gemeinsam mit der Diskussion zur ersten Textanalyse nach einer kurzen Würdigung der Textanalysen Bezug.

Eine kurze Würdigung der Textanalysen

In beiden Gruppen wurde ein je eigener Weg gefunden, die zwei Ebenen Handeln und Denken in der Dekonstruktion zu visualisieren.

In der ersten Gruppe wurde speziell die Diskrepanz zwischen 'Denken' und 'Sagen' aufgegriffen, die offensichtlich in der Szene eine große Rolle spielt. In der von der Gruppe aus der Dekonstruktion abgeleiteten Botschaft der Geschichte findet sich sodann mit dem Hinweis auf das 'Fass' ein klarer Bezug zu der am Vortag geführten Diskussion.

An einem solchen Vorgang lässt sich gut nachvollziehen, dass Erinnerungsarbeit ein Prozess ist, bei dem sich die Gruppe schrittweise in eine bestimmte Richtung bewegt. Die Bearbeitung der einzelnen Szenen steht daher nicht unvermittelt nebeneinander. Was in einer Szene

wichtig ist, muss mit dem was in der nächsten Szene wichtig ist, zusammengebracht werden. Dabei kann es zu einer Neu-Orientierung kommen, oder auch – wie im Falle dieser Gruppe – zu einer direkten Anknüpfung an vorherige Diskussionen.

Die zweite Gruppe wendete in ihrer Bearbeitung für die 'gedachten' Passagen das gleiche Schema an, wie für die 'gehandelten'. Dadurch entsteht eine Verdoppelung, die Personen (Alfred, und der Erzieher) kommen quasi zwei mal vor. So ist auch ersichtlich, dass die klischeehafte Konstruktion des Paares: Praktikant & Erzieher in der Szene ein Produkt des Protagonisten (Alfred) ist. Dies kann als Hinweis gelesen werden, dass der Autor der Szene zwar einerseits das Klischee für wichtig genug erachtet, um es in die Szene einzuführen, es aber andererseits in der zweiten Ebene (hier: des Denkens) ansiedelt. Die analytische Trennung dieser beiden Ebenen in der Dekonstruktion hilft daher, den Effekt, den das Klischee auf die Leser (Hörer) hat, noch stärker hervorzuheben.

Diese zweite Gruppe machte auch noch etwas sehr Interessantes im Hinblick auf ihre Bestimmung der Botschaft der Geschichte. Die Botschaft der Geschichte wird von der Gruppe als 'Appell' gelesen, hier: eine Handlungsaufforderung (*Unterbindet moderne Sklaverei, gebt Praktikanten die Möglichkeit etwas zu lernen ...*). Der Begriff 'Appell' findet sich als Kategorie auch im 'Vier-Ohren-Modell' (Kommunikationsquadrat), einem Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun. Nach diesem Modell sind in jeder menschlichen Äußerung Botschaften auf vier Ebenen gleichzeitig enthalten: eine Sachinformation (worüber ich informiere), eine Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe), einen Beziehungshinweis (was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe), einen Appell (was ich bei dir erreichen möchte).¹⁰

Auch an anderer Stelle nahm z. B. ein Teilnehmer während einer Diskussion explizit Bezug auf Kommunikationstheorie (in diesem Falle Watzlawick, Beavin, Jackson). Weiterhin wurde auch in der ersten Gruppe im Anschluss an die Textanalyse ein direkter Bezug zur Kommunikationstheorie von Watzlawick et. al. hergestellt. Hier handelte es sich um die Anwendung des Begriffspaares komplementär – symmetrisch auf Beziehungen zwischen Arbeitskollegen.

Die Anwendung eines Werkzeugs aus der Kommunikationstheorie durch die TeilnehmerInnen in der Gruppe kann als Hinweis dienen, dass es lohnend sein könnte, die Methodologie der Erinnerungsarbeit gegen die in Kommunikationstheorien aufgehobenen Prämissen und die daraus gewonnenen Schlüsse abzugleichen. Offensichtlich steht die Textanalyse in Erinnerungsarbeit als Baustein eines umfassenderen Vorgehens in einer Kette von Operationen. Dabei kommt der Bestimmung von Botschaften der Szenen ein Hinweischarakter im Hinblick auf Muster der Vergesellschaftung zu. Diese Muster sind in

10 siehe z. B.: http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71

Auf Nachfrage erklärten die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe übereinstimmend, dass sie während der Textbearbeitung nicht explizit auf die Anwendung der entsprechenden (Kommunikations-)Theorie eingegangen seien. Sie meinten stattdessen, dass es sich hier wohl eher um einen unbewusste Anwendung derselben handelt, also eher ein eingeübtes Leseverständnis als ein Anlegen eines aus Theorie abgeleiteten Analyseinstrumentes. Ob es sich bei einem solchen eingeübten Leseverständnis um das längerfristige Resultat eines in der Ausbildung selber angeregten Lernprozesses handelt, ist aus dieser Einzelbeobachtung nicht schlüssig. Eine vollständige Anwendung des 'Vier-Ohren-Modells' würde bedingen, dass außer dem Appell auch die (drei) anderen Botschaften aus dem Text herausgearbeitet werden.

einer historischen (raum-zeitlich konkreten) Perspektive auf eine jeweils bestimmte gesellschaftliche Umgebung bezogen zu suchen und zu finden. In diesem Sinne hat die Suche in Erinnerungsarbeit eine Richtung, in der kommunikationstheoretische Werkzeuge hilfreich und gut aufgehoben sein könnten. Sie müssen jedoch durch weitere Ansätze ergänzt werden, um die im Begriff der Vergesellschaftung gefasste Einbindung der Menschen in die jeweilige historische (raum-zeitlich konkrete) Gesellschaft, und zwar sowohl als beeinflusste als auch als beeinflussende Akteure, herauszuarbeiten.

Die von der Gruppe hier eingebrachte Lesart der Botschaft der Szene (als 'Appell') regt auf jeden Fall dazu an, das Kommunikationsquadrat einmal explizit als Bezugspunkt für die Bestimmung der Botschaft einer Geschichte zu nehmen, und dabei die vier Ebenen gleichberechtigt zu behandeln. Wie sich das mit dem auch in unserem Projekt verwirklichten Vorgehen in der Dekonstruktion verträgt, wäre zu überprüfen.

Diskussion im Anschluss an Textanalysen

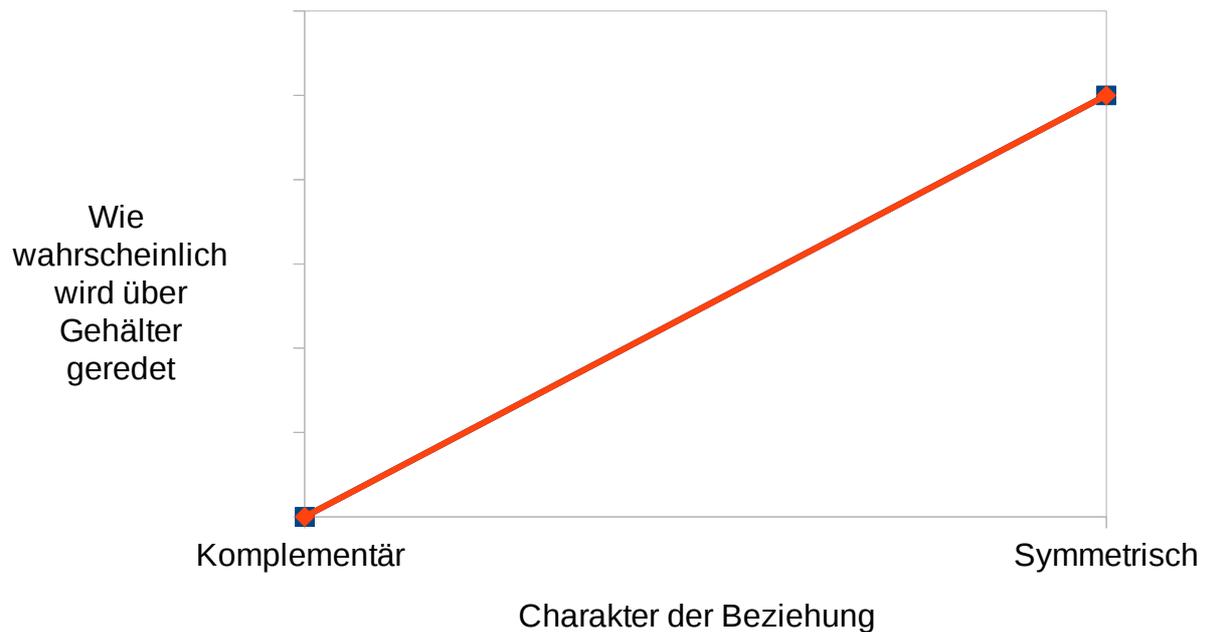
Beide Gruppen hatten ihre jeweiligen Texte innerhalb der vereinbarten Zeit bearbeitet. Daher kamen alle TeilnehmerInnen nach 90 Minuten wieder zusammen und die beiden Gruppen stellten sich gegenseitig ihre Resultate vor. Beide Texte waren den TeilnehmerInnen beider Gruppen bekannt.

Aus der Bearbeitung der Texte hatte sich in beiden Gruppen eine weiterführende Diskussion entsponnen. Hier wurde nach einem Rückbezug auf das Projektthema und unsere Forschungsfrage gesucht.

Die erste Gruppe (Szene: Er und Sie im Büro) hatte sich dabei auf das Begriffspaar komplementäre – symmetrische Beziehungen konzentriert. Sie hatte versucht, den Zusammenhang zwischen der Offenheit der Kommunikation über Geld, Gehaltsstruktur, Gehaltshöhe und dem Charakter der Beziehung zu beschreiben. Die von der Gruppe vor dem Hintergrund der Textbearbeitung entwickelte Hypothese lautete:

“Die Offenheit der Kommunikation über Gehälter steigt zur Symmetrie-Seite hin.”

Dazu hatte sie ein Schaubild entworfen.



Auch das Begriffspaar komplementär – symmetrisch findet sich bei Watzlawick, Beavin, Jackson. Dort wird es sowohl bezogen auf “interaction” (Kommunikationsabläufe) als auch auf relationships (Beziehungen).¹¹ Im Kontext der Hypothese der Gruppe hier bezieht es sich auf den Charakter der Beziehung. Eine Alternative zu diesen Begriffen wäre z. B. auch gewesen: egalitär – hierarchisch, da es sich bei den Elementen, die den so verstandenen Charakter der Beziehung ausmachen, um den jeweiligen formalen Status der Personen in der Arbeitsstelle handelt.

Die zweite Gruppe (Szene Alfred Rasen mähen) hatte als Ergebnis ihrer Diskussion im Anschluss an die Textanalyse zwei Thesen festgehalten:

“Je höher man in der Hierarchie steht, desto höher ist das Gehalt.”

“Wissen und Berufserfahrung befähigen dich zur Delegation.”

Die Zusammenhang von Gehaltshöhe und Status in der betrieblichen Hierarchie bildete das Hauptthema der nun in der Gesamtgruppe geführten Diskussion. Wir konnten uns an diesem Punkt auf eine thesenartige Formulierung einigen, die feststellte:

“Die Gehaltsstruktur spiegelt den Status wider.”

“Die Gehaltshöhe kann den Status widerspiegeln. Es gibt jedoch auch Fälle, in denen in der betrieblichen Hierarchie höher stehende Personen ein niedrigeres

11 Im Original schreiben Watzlawick, Beavin, Jackson zu “... symmetrical and complementary interaction. They can be described as relationships based on either equality or difference. In the first case the partners tend to mirror each other's behavior, and thus their interaction can be termed *symmetrical*. (...) In the second case one partner's behavior complements that of the other, forming a different sort of behavioral Gestalt, and is called *complementary*. Symmetrical interaction, then, is characterized by equality and the minimization of difference, while complementary interaction is based on the maximization of difference.” (p. 68)

Gehalt bekommen, als in der betrieblichen Hierarchie niedriger stehende Personen.”

Diese Feststellung basierte auf einer rückbezüglichen Betrachtung der tariflich festgelegten Gehälter. So findet sich im TVÖD das Prinzip der Eingruppierung nach Tätigkeitsmerkmalen. Dieses ist eng an die Stellung in der betrieblichen Hierarchie (den Status) gekoppelt.

Gleichzeitig gibt es jedoch auch das Prinzip der Stufung der Gehälter mit einem gleitenden Gehaltsanstieg nach 1, 4, 8 (etc.) Jahren. So kann es sein, dass z. B. eine Erzieherin, die in Stufe 8 eingruppiert und sechzehn Jahre im Beruf ist, ein Jahresbruttogehalt von € 47476 erzielt, während der Leiter der Wohngruppe – z. B. als ausgebildeter Sozialarbeiter – in Stufe 15 und seit drei Jahren in der Stelle ein Jahresbruttogehalt von € 42084 erhält.

Die Frage der Gerechtigkeit (Fairness) unterschiedlicher Gehälter spielte auch in diese Diskussion wieder hinein; ebenso wie die Beobachtung, dass in beiden bearbeiteten Szenen eine Konstruktion gewählt wurde, die die Protagonisten als Opfer (bzw. Sklave) in einer scheinbar ausweglosen Situation positioniert. Wobei die zweite Ebene des Gedachten in den Szenen diese Konstruktion plausibel macht, sozusagen das rationalisierende Unterfutter liefert, auf dem die Konstruktion aufbaut.

Ein Abheben auf die vermeintliche Ungerechtigkeit der Gehaltsstruktur, sowie eine Betonung der Opferrolle sorgte in der Diskussion für Reibung. Dies umso mehr, als die Frage nach den Konsequenzen einer Erkenntnis (oder Beobachtung) einer ungerechten Gehaltsstruktur unterschiedlich beantwortet wurde. Hier schloss unser Gespräch an die am Vortag aufgekommene Debatte über individuelle oder kollektive Lösungen, Konkurrenz und Solidarität an. Auch an diesem Punkt empfand ich die Diskussion wiederum als emotional geladen. Dabei kamen Äußerungen wie: “Wer arbeiten will, findet auch Arbeit.” “Dann gehste eben Klos putzen.” “Außerdem sorgt der Staat sowieso für einen.”

Derlei Bemerkungen haben einen abwehrenden Charakter. Ähnlich wie in der Szene im Büro in der 'Er' vor allem denkt, während 'Sie' doch das ein oder andere mehr zu sagen hat, dienen sie letztlich dazu, den 'Deckel auf dem Fass' zu halten. In der entsprechenden Szene führt das dazu, dass beide verstummen. In unserer Diskussion führte es allerdings zu einer intensiveren Reibung – ohne jedoch eine für alle annehmbare gemeinsame Einschätzung der zugrunde liegenden Phänomene, sprich: Gehaltsstrukturen, Gehaltshöhen zu erzielen.

Zweiter Block

Wie weiter oben schon beschrieben sollte dieser zweite Block nicht länger als eine Stunde dauern. In ihm sollten die TeilnehmerInnen sich in ein Szenario hineindenken, in dem sie als VertreterInnen der ErzieherInnen in eine Verhandlung mit ArbeitgebervertreterInnen träten. Die Ausgangsposition für diese Verhandlungen war so gesetzt, dass der Tarifvertrag gekündigt sei und von Grund auf neu verhandelt würde, wobei allerdings die ErzieherInnen aufgrund des momentanen Kräfteverhältnisses jegliche ihrer Forderungen würden durchsetzen können. Die Aufgabe für die Gruppe war nun, einen Forderungskatalog für diese Verhandlung aufzustellen. Dafür standen 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Dabei sollte die Gruppe ohne

mich arbeiten. Nach Ablauf der 20 Minuten würde ich wieder zu der Gruppe kommen und die Rolle eines Arbeitgebervertreters übernehmen. Die Gruppe sollte mir dann ihren Forderungskatalog zur Verhandlung vorlegen.

Wir brauchten etwas mehr als 15 Minuten, um das Szenario und die Aufgabenstellung für alle so klar zu haben, dass die Gruppe mit der Ausarbeitung ihres Forderungskataloges beginnen konnte. Während der Zeit, in der sich die TeilnehmerInnen berieten, verließ ich den Raum. Nach 20 Minuten kam ich zurück und die Gruppe präsentierte mir (in meiner angenommenen Rolle als Arbeitgebervertreter) ihren Forderungskatalog.¹² Der beinhaltete:

- Mehr Erzieher im Dienst, Betreuungsschlüssel von 1 : 2 oder 1 : 3
- € 3500 Anfangsgehalt plus Weihnachtsgeld im ersten Dienstjahr. 7,3 % mehr Lohn in den ersten vier Dienstjahren, danach jährlich 1,4 % mehr
- Kündigungsabfindung in Höhe eines Jahresgehalts
- Für jede Wohngruppe ein Hund
- Geburtstagsgeld für ErzieherInnen
- Zwei Jahre voll bezahlter Mutterschutz
- Dienstwagen (oder Dienstfahrrad) für jedeN ErzieherIn
- Geleistete Stunden während Nachtdiensten zählen doppelt
- Volle Bezahlung für Nachtdienste
- Überstunden werden un versteuert ausbezahlt oder durch Urlaub ersetzt
- Alle Pausen werden voll bezahlt
- Gute und gesunde Küche in allen Einrichtungen
- Maximal 6 Kinder pro Wohngruppe
- Verbesserte staatliche Unterstützung für den Arbeitsbereich
- Mehr Subventionen vom Staat

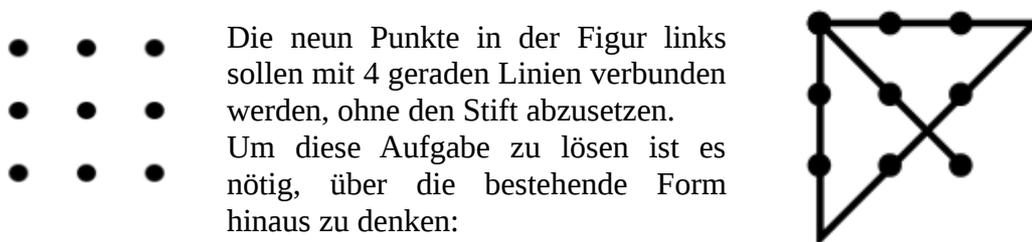
Nun war ich in meiner Rolle als Arbeitgebervertreter an das vorgegebene Szenario gebunden, und das besagte, dass die ErzieherInnen jegliche ihrer Forderung würden durchsetzen können. Dementsprechend stimmte ich zwar zum Teil zähneknirschend, aber letztlich doch ohne Widerspruch jeder einzelnen Forderung zu. Lediglich die letzten beiden Forderungen wies ich als nicht an die Arbeitgeberseite adressiert zurück. Das konnten die ErzieherInnen nachvollziehen und stimmten daher dem Vorschlag zu, sich gemeinsam um verbesserte staatliche Unterstützung und mehr staatliche Subventionen einzusetzen.

Die gesamte Verhandlungsrunde dauerte noch nicht einmal fünf Minuten. Ich bedankte mich für die maßvollen Forderungen. Die ErzieherInnen waren mit dem Ergebnis sichtlich zufrieden. Eine Diskussion über Details der Umsetzung ließen wir außen vor.

12 Die Perspektive aus der heraus die TeilnehmerInnen in der Gruppe die Forderungen aufstellten war diejenige von ErzieherInnen in Jugendhilfeeinrichtungen (Jugendwohngruppen). dass der Tarifvertrag auch für ErzieherInnen in Kindertagesstätten, schulischer Betreuung, offener Jugendarbeit etc. gilt, blieb in diesen Betrachtungen außen vor. Es wäre sicher interessant, die verschiedenen Perspektiven einmal gemeinsam in einem Rollenspiel unter den gleichen Prämissen wie hier mit Auszubildenden aus den verschiedenen Bereichen durchzuspielen.

Nachdem wir damit die Verhandlung beendet hatten und uns wieder in unsere angestammte Rolle als TeilnehmerInnen eines Erinnerungsarbeits-Projektes begeben hatten, gab ich der Gruppe noch meine Einschätzung des Forderungskataloges. Für die Beschäftigten im Arbeitsbereich würde ein solches Resultat natürlich massive Verbesserungen bedeuten. Ich bemerkte jedoch, dass sie die historische Chance der rückhaltlosen Durchsetzung jeder ihrer Forderungen nicht voll ausgeschöpft hatten. Dies nicht etwa, weil die enthaltenen Forderungen schlecht wären, sondern einfach weil sie nicht weit genug gingen. Die Vision, die sich dem Forderungskatalog findet ist eine, die weder an den Beziehungsstrukturen, noch an den Prinzipien an denen Bezahlung ausgerichtet ist, etwas ändert.

Mir fiel dazu der Sketch des 'Neun-Punkte-Problems' ein, den ich an einer Flip-Chart aufzeichnete.



Mit dieser kleinen Abschweifung beendeten wir den zweiten Block.

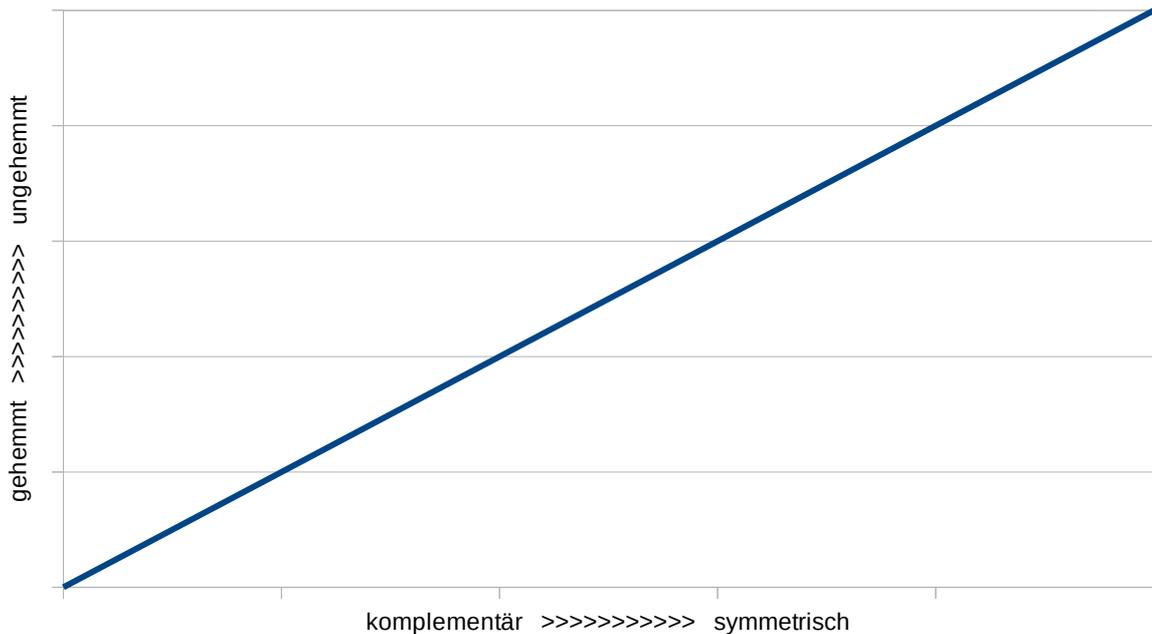
Dritter Block

Dies war unsere letzte gemeinsame Arbeitseinheit. Ich stellte mir vor, dass wir hier zuerst ein Resümee aus dem Projekt ziehen könnten, in dem wir in thesenartiger Form auf die am ersten Tag gestellte Forschungsfrage eingehen würden: "Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsfeld?" Die letzte halbe Stunde wollte ich für ein generelles Feedback zum Projekt benutzen.

Resümee

Ausgehend von unserer Forschungsfrage versuchten wir zum Ende des Projektes, eine Sammlung von thesenartigen Aussagen zu erstellen. Dies gestaltete sich anfangs schwierig. Es dauerte einige Zeit, bis eine Sammlung von Aussagen zustande kam, die wir auf Notizkarten an eine Pinnwand hefteten:

- Durch unterschiedliche Löhne entsteht Konkurrenz zwischen den Beschäftigten.
- Gehaltshöhe kann die Beziehungsstruktur widerspiegeln.
- Beziehungsabhängig. Ist sie komplementär oder symmetrisch.
- Diagramm: wie offen spreche ich über Geld?



- ✗ "In symmetrischen Beziehungen spricht man eher über die Gehaltshöhe"
- ✗ "In komplementären Beziehungen ist man eher gehemmt über Geld/Lohn zu sprechen"

- Vergleiche mit anderen Löhnen rufen Emotionen hervor, die eine Beziehung verändern/beeinflussen können.
- Die Gehaltshöhe verändert nichts in dem Umgang von mir mit anderen Menschen. 'Selbst der König kocht mit Wasser', dennoch schwimmen die Meisten lieber mit dem Strom und missachten eigene Bedürfnisse und landen im Burn-out.

Darüber hinaus gab es eine Karte, die nicht nur eine Aussage enthielt, sondern den Versuch, eine Reihe von Begriffen, die sich aus den Diskussionen während unseres Projektes ergaben, in einer Art 'mind-map' in einen Zusammenhang zu stellen. Ich habe die Karte hier transkribiert (unterlegter Bereich).

Ich vermute, dass die Komplexität, die sich in dieser 'mind-map' andeutet, in ähnlicher Form in den Köpfen von allen TeilnehmerInnen herumspukte, als wir versuchten, thesenartige Aussagen auf die Forschungsfrage hin zu formulieren. Diese Vermutung basiert vor allem auf dem Eindruck einer gewissen Ratlosigkeit angesichts der Aufgabe, ein gemeinsames Resümee aus den im Projekt geführten Diskussionen zu ziehen.

Zum einen kam nur eine begrenzte Anzahl an Aussagen zustande. Zum anderen entzündeten sich schon an diesen in der Gruppe sehr schnell wiederum Kontroversen, die Stränge aus vorhergehenden Diskussionen wiederholten oder weiterentwickelten. Dies betraf insbesondere die Frage nach Individualität. Ausgehend von der Idee, dass individuelle Lösungen für alle Menschen prinzipiell möglich sind – im Zusammenhang mit Einkommen, also bspw. “Wer arbeiten will, findet auch was”, oder “Jeder seines Glückes Schmied” – stellte ich das Konzept einer Individualität in der Massengesellschaft in Frage. Darauf reagierten einige TeilnehmerInnen mit starkem Widerspruch, betonten, dass es natürlich so sei, dass ein jeder Mensch eine je eigene Individualität habe und dass man diese doch nicht einfach in Abrede stellen könne. Kritik wurde zudem geäußert an in unserer Diskussion (auch durch mich) vorkommender Verwendung von verallgemeinernden Aussagen. Es wurde darauf hingewiesen, dass es bei allem immer Ausnahmen gebe, die in verallgemeinernden Aussagen nicht aufgehoben seien. Um dem gerecht zu werden, sei größere Genauigkeit ein absolutes Muss.

In unserer Diskussion in der Projektgruppe im letzten Block schafften wir es jedoch nicht mehr, eine solche Genauigkeit im Hinblick auf ein gemeinsames Resümee aus dem Projekt zu erzielen. Auch die Karte mit der 'mind-map' konnte nicht mehr diskutiert werden. So blieben also die thesenartigen Aussagen nebeneinander stehen.

Feedback

Bevor wir unsere gemeinsame Arbeit beendeten bat ich die TeilnehmerInnen um ein kurzes stichwortartiges Feedback. Dafür benutzte ich die gleichen Fragen wie schon im ersten Projektdurchlauf. Dies sind die Notizen dazu:

Das war mir neu	Verwirrung heißt lernen Die Methode Alles, also das ganze System der Arbeit Diese Art von Textanalyse Die Methode der Erinnerungsarbeit Methode Erinnerungsarbeit
Das war mir fremd	Tarifvertrag – Soziale Ungerechtigkeit

	<p>Die Methode</p> <p>Was ist Erinnerungsarbeit</p> <p>Die Methode der Erinnerungsarbeit</p> <p>Unstrukturiertes Arbeiten – ohne Ziel</p>
Das fand ich lustig	<p>Diskussion</p> <p>Analyse Texte</p> <p>Die Situation des Streitens am Ende, ohne zum Punkt zu kommen</p>
Das war anstrengend	<p>General-Aussagen treffen und unkommentiert stehen lassen</p> <p>Diskussionen</p> <p>Diskussionen, Themenfindung</p> <p>Diskussionen</p> <p>Die Sinnfrage dessen für mich zu beantworten (das Projekt)</p> <p>Sich im Kreis drehende Diskussionen</p>
Das war aufregend	<p>Erinnerungsarbeit als Methode und Anleiten der Gruppe</p> <p>Text Bearbeitung</p> <p>Analyse Texte</p> <p>Die Inhalte aus diesem Blickwinkel zu betrachten</p> <p>Kommunikation untereinander</p>
Das war anregend	<p>Diskussion über Glück</p> <p>Text Bearbeitung</p> <p>Texte analysieren</p> <p>Die Diskussionen allgemein</p>
Das war langweilig	<p>Die Länge der Tage, Diskussionen</p> <p>Die Herangehensweise an die Beantwortung der Frage</p> <p>Detaillierte Textanalyse gegen Ende</p>
Darüber habe ich länger nachgedacht	<p>Geld/Anleitung/Stimmung/Ernährung</p> <p>Projekt, Rahmenbedingungen ... an sich / Ablauf</p>

	Die Antwort Art der Kommunikation
Damit war ich nicht einverstanden	Organisation, Zeitraum, Umweltbegebenheiten [nach der Prüfung, schlecht platziert - Konkurrenzangebot] Hätte mir mehr 'Störungen haben Vorrang' gewünscht Die Sinnfrage dessen für mich zu beantworten (das Projekt)
Das habe ich nicht verstanden	Die Methode nicht richtig verstanden Zielorientierung? Ziel? Was ist Erinnerungsarbeit, Methode an sich? Warum so keine Antwort zustande kommt Zusammenhang Erinnerungsarbeit – Beantwortung der Frage
Das würde ich gerne nochmal machen	Erinnerungsarbeit Textarbeit war spannend Textanalyse Texte analysieren Diskutieren
<i>Das fällt mir noch ein:</i>	

Als unmittelbare Rückmeldung zum Ende des Projektes fällt auf, dass

- die Diskussionen von den TeilnehmerInnen überwiegend als anstrengend erlebt wurden
- die Arbeit mit den Texten überwiegend als lustig, aufregend, anregend empfunden wurde und von der Mehrzahl der TeilnehmerInnen unter 'gerne nochmal machen' gelistet wurde
- zur Methode offensichtlich noch Fragen bestehen ('fremd', 'nicht verstanden').

Auf das Feedback wird im Auswertungsteil noch an verschiedenen Stellen Bezug genommen werden.

6. Feedback-Interviews

Kommunikation zwischen Projektwoche und Feedback-Interviews

Zwei Wochen nach dem Projekt schickte ich eine Nachricht an die TeilnehmerInnen mit einer Zusammenfassung von Gedanken im direkten Anschluss an das Projekt. Viele Passagen dieser Nachricht sind schon oben im Abschnitt zum Resümee wiedergegeben. Ich füge die Nachricht dennoch zum Zweck der Dokumentation in vollem Umfang hier ein, denn sie stellt den 'letzten Stand' der Kommunikation zwischen mir und den TeilnehmerInnen vor den Feedback-Interviews dar.

Hallo ...

Nach einer ersten Sichtung meiner Notizen hier also ein paar vorläufige Gedanken zu unserem Projekt.

Vorläufig sind sie deshalb, weil ich aus dem gesamten Material einen Projektbericht zusammenstellen werde, den ich euch auch noch zukommen lasse. In diesen Projektbericht sollen jedoch die Feedback-Interviews einfließen, die erst in zwei, drei Monaten stattfinden. In dieser Hinsicht bitte ich Euch um Geduld. Es wird also sicherlich bis in den Herbst hinein dauern, bis dieser Bericht entstanden ist. Ihr werdet dann auch die Möglichkeit haben, den Bericht durch eure Sichtweise zu ergänzen, zu korrigieren oder zu kommentieren. Das ist dann letztlich auch das Ende unseres Projektes und der Bericht stellt sozusagen das End-Resultat dar.

Mir ist klar, dass ihr mittlerweile u. U. schon wieder andere Sachen im Kopf habt, die wichtiger erscheinen (Mündliche Prüfungen? Ferienplanung?) – mir geht es ja genauso, ich lebe ja auch nicht nur in “Geld macht Beziehungen ...” oder “Erinnerungsarbeit”; da gibt es alltägliche kleine und größere Themen, die erst einmal Vorrang haben. Es bedarf also auch für mich einer Anstrengung, die Zeit für eine weitere Reflektion zu unserem Projekt und den daraus wachsenden Fragen/Diskussionen frei zu machen. Daher meine Bitte: lest das hier Folgende einfach mal durch. Wenn es euch wichtig genug erscheint, und falls euch dazu irgend welche weiteren Gedanken kommen, dann schreibt die einfach mal auf und schickt sie herum, oder falls Schreiben zu viel Aufwand erfordert, schickt mir eine kurze Nachricht und wir können dazu nochmal per Skype (oder Telefon) reden.

Wir sind gegen Ende unseres Projektes an einem Punkt gelandet, an dem wir m. E. noch keine ausreichende Klarheit hergestellt hatten hinsichtlich eines gemeinsamen Resultates zu unserer Fragestellung. Der Versuch, am Mittwoch im letzten Block ein Resümee zu ziehen, gestaltete sich sehr schwierig. An diesem Punkt will ich daher jetzt nochmal ansetzen.

Wenn ich den Begriff *Klarheit* verwende, meine ich nicht notwendigerweise *Eindeutigkeit*. Die Versuchung ist groß, diese beiden Begriffe synonym zu verwenden. Es erscheint mir jedoch im Hinblick auf das Thema “Geld macht Beziehungen ...” kaum möglich zu so etwas wie *Eindeutigkeit*

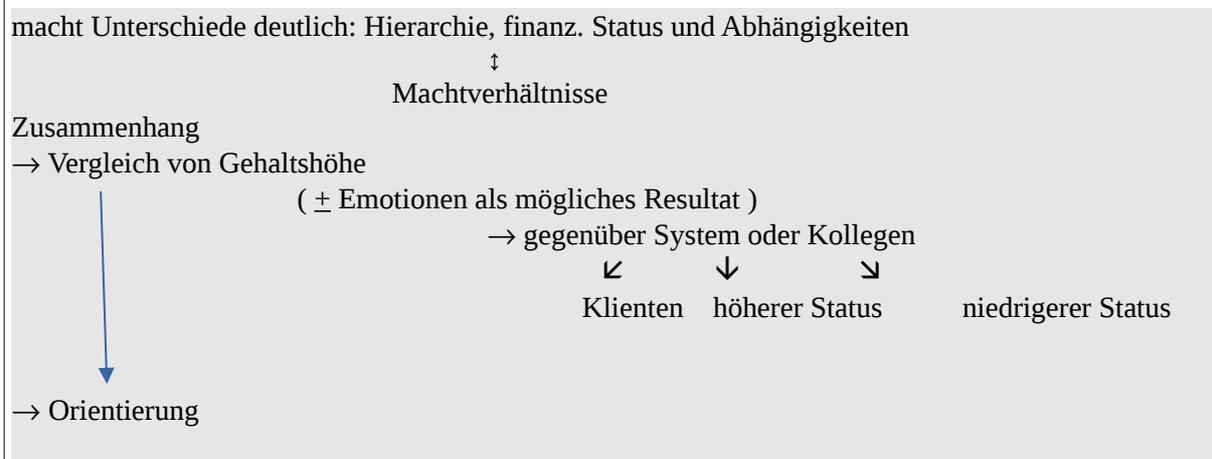
zu kommen, zumindest wenn Eindeutigkeit so verstanden wird, wie wir das von *quantitativen*, also auf zählbaren und messbaren Daten beruhenden Aussagen gewohnt sind: ein Liter ist ein Liter ist ein Liter; ein Kilo plus ein Kilo sind zwei Kilo; etc.

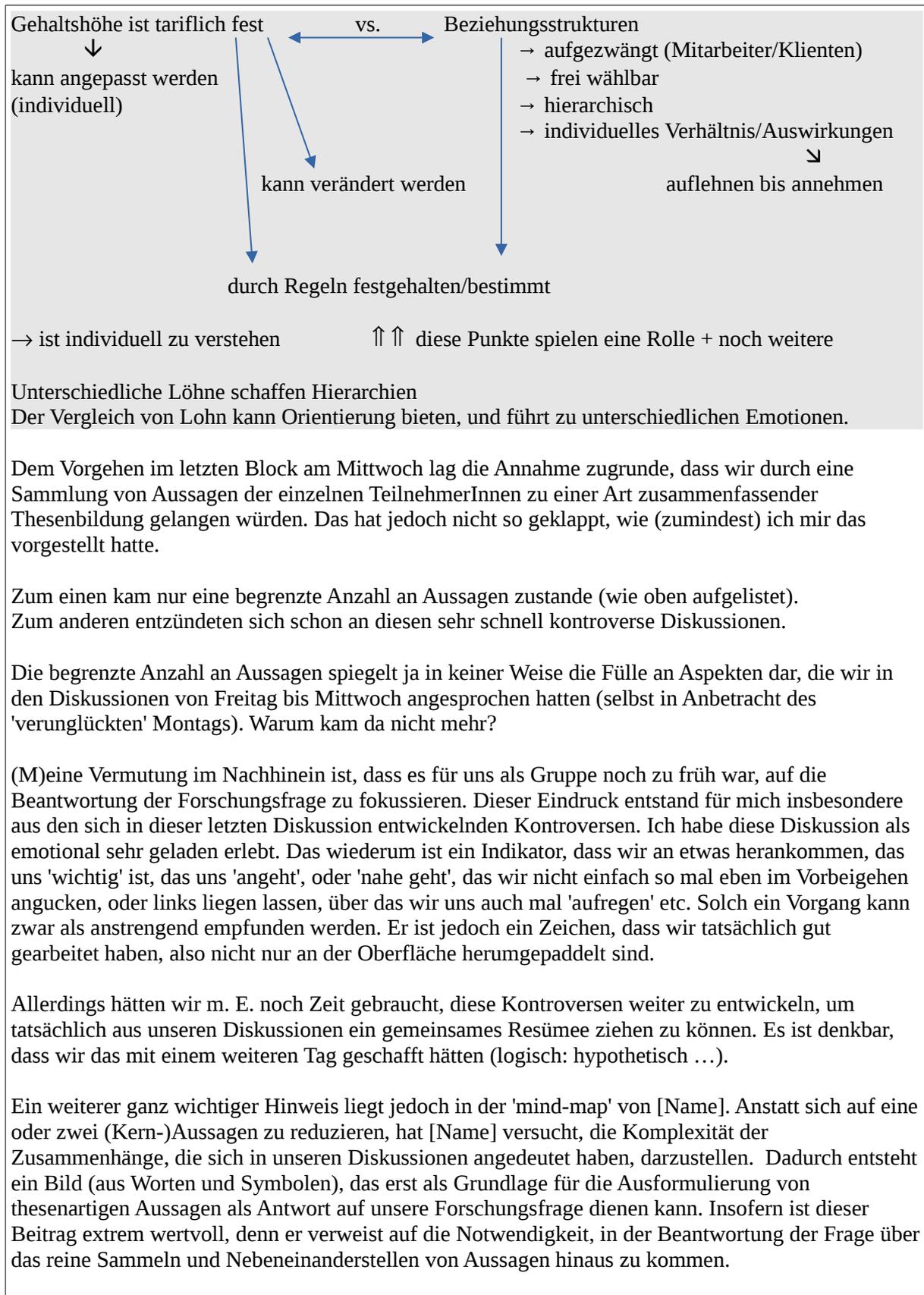
Unsere Untersuchung konnte (und kann) unmöglich eine solche Eindeutigkeit zum Resultat haben. Stattdessen war es von vornherein absehbar, dass am Ende eine Sammlung von Gedanken oder Aussagen stehen würde, die verschiedene *qualitative* Aspekte zum Thema beleuchten würden.

Hier scheint mir auch ein Problem zu liegen, das wir in unserer letzten Diskussion nicht gelöst haben. Ausgehend von unserer Forschungsfrage nach dem Zusammenhang von Gehaltshöhe und Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld versuchten wir zum Ende des Projektes, eine solche Sammlung von Aussagen zu erstellen. Dabei kamen folgende Aussagen zustande, die wir auf Notizkarten an eine Pinnwand hefteten:

- Durch unterschiedliche Löhne entsteht Konkurrenz zwischen den Beschäftigten.
- Gehaltshöhe kann die Beziehungsstruktur widerspiegeln.
- Beziehungsabhängig. Ist sie komplementär oder symmetrisch.
- Diagramm: wie offen spreche ich über Geld?
 - × “In symmetrischen Beziehungen spricht man eher über die Gehaltshöhe”
 - × “In komplementären Beziehungen ist man eher gehemmt über Geld/Lohn zu sprechen”
- Vergleiche mit anderen Löhnen rufen Emotionen hervor, die eine Beziehung verändern/beeinflussen können.
- Die Gehaltshöhe verändert nichts in dem Umgang von mir mit anderen Menschen 'Selbst der König kocht mit Wasser', dennoch schwimmen die Meisten lieber mit dem Strom und missachten eigene Bedürfnisse und landen im Burn-out.

Darüber hinaus gab es eine Karte, die nicht nur eine Aussage enthielt, sondern den Versuch, eine Reihe von Begriffen, die sich aus den Diskussionen während unseres Projektes in einer Art 'mind-map' in einen Zusammenhang zu stellen. Ich habe die Karte hier transkribiert (unterlegter Bereich).





Ich bin mir nicht sicher, ob ich hier genau richtig liege, aber ich vermute, dass die Komplexität, die sich in dieser 'mind-map' andeutet, in ähnlicher Form in den Köpfen von uns allen herumspukete, als wir versuchten, theseartige Aussagen auf die Forschungsfrage hin zu formulieren. Sollte dies der Fall sein, dann ist es kein Wunder, dass wir angesichts derartiger Komplexität in eine gewisse Ratlosigkeit verfallen und letztlich eher verkürzte Ergebnisse herausbekommen, die nur geringfügig über das Erkenntnisniveau hinausgehen, das wir schon in den Interviews dokumentiert hatten.

Andererseits verweist es auf die Dimension des untersuchten Themas, und stellt daher schon in sich eine Erkenntnis dar, die in etwa lauten könnte: "Zusammenhänge von Geld und Beziehungen sind komplex. Wenn wir also Aussagen dazu treffen wollen, dann müssen wir diese Komplexität in Betracht ziehen. Verkürzte Aussagen führen zu reduziertem Verständnis."

Hier stellt sich also ein methodisches Problem: Wie ist es möglich, diese Komplexität (die wir in den Diskussionen ja durchaus schon angerissen haben – die sich aber letztlich noch in einem 'gedanklichen Stadium' in den Köpfen der einzelnen TeilnehmerInnen befindet) so für alle aufzuschlüsseln, dass wir daraus dennoch zu einer Klärung kommen, also auch: Klarheit im Hinblick auf das Resultat unserer Arbeit. Dazu s. o.: Klarheit, nicht notwendigerweise Eindeutigkeit; das heißt also auch unsere Kontroversen in unserem gemeinsamen Resümee transparent machen.

In vielen Gruppen, die Erinnerungsarbeit (zu den unterschiedlichsten Themen) gemacht haben, war es üblich, dass die Ergebnisse von Diskussionen von einer Person schriftlich zusammengefasst werden. Das ist sicher eine Lösung für dieses Problem. Allerdings erhebt sich dann die Frage, wie der Erkenntnisprozess für die einzelnen TeilnehmerInnen genau abläuft und bis zu welchem Grad sie den Zusammenfassungen folgen können und/oder wollen. Bei Gruppen, die ohne zeitliches Limit arbeiten, besteht die Möglichkeit, die dazu notwendigen weiterführenden Diskussionen zu führen. Das ist jedoch für Gruppen wie der unsrigen, die über einen zeitlich fixierten Rahmen hinweg gemeinsam arbeiten, kaum machbar.

Von daher ist mir die Erfahrung mit [Name] 'mind-map' besonders wichtig. Ich denke, dass dies eine Form ist, die ich in weiteren Erinnerungsarbeits-Projekten auf jeden Fall mit integrieren werde.

Im Falle unseres Projektes wäre ein solches 'mapping' möglicherweise auch ein Weg gewesen, die unterschiedlichen Herangehensweisen (Grundhaltungen, Überzeugungen, Weltbilder, Hoffnungen, Wünsche, Widersprüche, Lösungsversuche, Ängste ...) sichtbar zu machen, die den in der letzten Diskussion aufbrechenden Kontroversen zugrunde liegen.

Das hätte natürlich nicht die Kontroverse(n) herausgenommen, aber es hätte sie in einen Dialog führen können, aus dem tatsächlich ein gemeinsames Resümee zu ziehen wäre – mit entsprechendem Bezug auf kontroverse Standpunkte.

Im Anschluss an den eingangs erwähnten Unterschied hinsichtlich quantitativer und qualitativer Aussagen wäre es natürlich auch hier notwendig, dass sich letztlich jemand hinsetzt und einen Vorschlag für eine theseartige Antwort auf die Forschungsfrage formuliert (inklusive einer möglichen 'Verschiebung der Frage', sofern das Teil des Ergebnisses der Bearbeitung des Themas ist).

Unabhängig von der Ausformulierung eines gemeinsamen Resümees (also eines kollektiven Ergebnisses) bleibt jedoch für jede und jeden von uns ein Resultat des Projektes übrig. Das besteht in erster Linie in unseren Köpfen. Vielleicht habt ihr auch mit anderen Leuten mal darüber geredet, was wir im Projekt gemacht haben, welche Themen aufkamen, welche Fragen (oder Antworten) sich für euch ergeben haben.

Wir werden sicher in den Feedback-Interviews nochmal auf das Projekt (Ablauf, Ergebnisse, Erkenntnisse, eure Fragen etc.) schauen. Sollten euch jedoch noch akut irgendwelche Aspekte des Projektes beschäftigen, möchte ich euch anbieten: Wenn ihr das Bedürfnis habt, zu irgendeinem Aspekt des Projektes noch weiter fragen zu wollen, Anmerkungen, Kommentare loszuwerden, dann meldet euch einfach bei mir.

Ansonsten werde ich euch gegen Ende des Sommers wieder anschreiben oder anrufen, um einen Termin für ein Feedback-Interview auszumachen.

Drei Monate nach der Durchführung der Projektwoche kontaktierte ich die TeilnehmerInnen per E-Mail mit der Bitte um Absprache eines Termines für das Feedback-Interview. Auf meine erste E-Mail erhielt ich keine Antwort. Auf eine zweite Nachricht reagierten zwei der Teilnehmer. Mit diesen konnte jeweils ein Gesprächstermin vereinbart werden. Ich schrieb die anderen vier TeilnehmerInnen ein drittes Mal an, versuchte jedoch auch, sie telefonisch zu erreichen. Eine der TeilnehmerInnen teilte mir per E-Mail mit, dass sie keine Zeit habe, das Interview zu führen. Mit einer weiteren Teilnehmerin kam via E-Mail ein Termin für das Gespräch zustande. Mit den beiden anderen konnte ich am Telefon kurz sprechen. Beide sagten mir zu, einen Terminvorschlag per E-Mail zu schicken. Diese Zusage hielten sie jedoch nicht ein. Ich fragte daher nochmals per E-Mail nach. Daraufhin erhielt ich von einer der beiden die Antwort, dass es zur Zeit echt schwer sei, Zeit für das Interview zu finden, und ob es möglich sei, das Gespräch zu verkürzen, so dass sie es in der Pause führen könne. Ich antwortete, dass das Gespräch schon ca. eine Stunde brauche. Eine Terminabsprache kam daraufhin nicht zustande. Von dem anderen Teilnehmer erhielt ich auf die Nachfrage hin keine Antwort. Somit kamen drei Feedback-Interviews zustande.

Gesprächsformat

Das Format dieser Gespräche war ähnlich den Eingangs-Interviews. Ich hatte einen groben Leitfaden, dem die Gespräche folgten. Sie entwickelten sich jedoch auch individuell an unterschiedlichen Stellen vertiefend oder abweichend zum Leitfaden. Die Fragen, die ich in den Gesprächen ansprach, umfassten:

- Einverständnis zur Aufnahme des Gespräches.
- Stell dir vor, du sprichst mit jemandem, der keine Ahnung davon hat, was Erinnerungsarbeit ist. Kannst Du mal versuchen, die Methode zu erklären?
- Beschreibe doch mal in deinen Worten, welche Anforderungen an dich gestellt wurden und wie du dies erlebt hast. (*gab es Unterforderung, Überforderung?*)
- Wie fandest du die Vorbereitung auf die Projektwoche?
(Einführungsveranstaltung, Eingangs-Interview)

- Wie hast du die Arbeit mit und an den Texten der Erinnerungsszenen erlebt?
- Konkret zu unserem Projekt: Wurden deine Erwartungen an das Projekt erfüllt?
- Hast du in der Zwischenzeit seit Projektende nochmals über das Thema 'Geld und Beziehungen' nachgedacht?
- Versuche doch mal zusammenzufassen, was dir noch im Gedächtnis ist von dem, was wir im Projekt zu unserem Thema besprochen haben.
- Als Ausgangspunkt in der Projektwoche hatten wir den Gehaltsvergleich gewählt. Fällt dir zu diesem thematischen Fokus noch etwas weiteres ein?
- Was ist denn dein persönliches Ergebnis aus der Beschäftigung mit dem Thema in der Projektwoche?
- Wie hast du mich im Projekt wahrgenommen?
- Spielte das 'Duzen' im Projekt eine Rolle für dich, also mich mit Vornamen und per 'Du' anzusprechen?
- Wem 'gehörte' das Projekt? Hast du das Projekt als Deines betrachtet?
- Im Rückblick auf das Projekt, stellen sich für dich denn noch irgendwelche Fragen?
- Gibt es sonst noch irgendwas zum Projekt, was du gerne sagen würdest?
- Fällt dir noch etwas ein, was ich vergessen habe, zu fragen? Was du erwartet hättest, dass ich frage?
- Hast du noch weitere Fragen an mich?

Daneben gab es noch individuell unterschiedliche Nachfragen meinerseits hinsichtlich verschiedener Aspekte (z. B. Anleitungspostion, Kommunikationstheorie als Bezugsrahmen) mit den verschiedenen GesprächspartnerInnen. Die Interview-Mitschnitte transkribierte ich und schickte die Abschrift zur Überprüfung an die GesprächspartnerInnen.

Ein Element der Feedback-Interviews, das Vorteile und Nachteile zugleich mit sich brachte, ist sicherlich die Tatsache, dass ich selber diese Gespräche mit den TeilnehmerInnen führt. Vorteile lagen dabei vor allem in der Möglichkeit, aufgrund gemeinsamer Erlebnisse während der Projektwoche genauer auf eine bestimmte Situationen bezogen nachzufragen. Für etliche Passagen wäre es andererseits sicher besser gewesen, wenn die Feedback-Interviews von einer dritten, nicht am Projekt beteiligten Person mit den TeilnehmerInnen durchgeführt worden wären. Das hätte zur Folge gehabt, dass die TeilnehmerInnen sich stärker darauf konzentrieren hätten müssen, Zusammenhänge zu erklären, die im Gespräch mit mir als

bekannt vorausgesetzt werden konnten. Dies ist bei der Durchsicht der Ergebnisse der Feedback-Interviews mit zu bedenken.

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Feedback-Interviews unter zusammenfassenden Abschnittsüberschriften dargestellt. Dabei beschränke ich mich an dieser Stelle auf eine reine Wiedergabe der wesentlichen Aussagen, ohne diese schon auswertend zu kommentieren. Stattdessen werden sie in der Auswertung des Projektes im folgenden Kapitel entsprechend mit in Betracht gezogen.

Bezüge zu den drei InterviewpartnerInnen sind mit Kürzeln IP1, IP2, IP3 hergestellt.

Methodentransparenz

Auf die Frage nach einer Beschreibung der Methode Erinnerungsarbeit erinnern sich alle drei GesprächspartnerInnen drei Monate nach dem Projekt noch an die Arbeit mit den Texten, die Dekonstruktion mittels tabellarischer Auflistung von Textelementen. Weitere Aspekte, die genannt werden, betreffen die Verschriftlichung von Erfahrungen als Arbeitsgrundlage, sowie den Perspektivwechsel durch Textanalyse und Interpretation. Jedoch ist keineR der GesprächspartnerInnen in der Lage, die Methode Erinnerungsarbeit in einer Form zu erklären, die einer unbeteiligten dritten Person ausreichen würde, um die Methode zu verstehen.

Anforderungen im Projekt – Überforderung, Unterforderung

IP2 antwortet auf die Frage nach Anforderungen mit einer Aufzählung: “Kommunikationsfähigkeit, oder -kompetenz, Konfliktfähigkeit, Ausdauer, Geduld, Reflektionsfähigkeit, Reflektionsbereitschaft ... was noch? ... Dann brauchst du halt Aufmerksamkeit, gutes Erinnerungsvermögen, dann Analysekompetenz, Sprachkompetenz.” IP1 erwähnt “ganz viel Denkaufgaben,” und IP3 die Anforderung, das Thema (“den ganzen Komplex”) sehr zu komprimieren und zu probieren eine Richtung auf einen gemeinsamen Nenner hin zu finden.

Übereinstimmend beziehen sich die drei GesprächspartnerInnen auf Anforderungen, die aus den Interaktionen in der Gruppe entstanden. IP3 z. B. spricht von der Anforderung, geduldig zu sein, “ein bisschen was aushalten zu können ohne mit irgendwelchen Kommentaren herauszuplatzen,” und findet, dass dies in den Bereich sehr hoher Anstrengung hinein gehöre. Die entsprechenden Situationen während des Projektes seien jene gewesen, “in denen wir viel diskutiert haben, und in komplett unterschiedliche Richtungen gegangen sind.”

Eine explizite Überforderung erwähnt lediglich IP2, und zwar im Hinblick auf den Versuch, am letzten Projekttag aus den zusammengetragenen thematischen Aussagen eine Hypothese zu bilden, “weil zu viele Informationen zusammengekommen sind, und so vielen Aussagen.

Diese Komplexität war zu groß halt, um das dann irgendwie ... das zu machen.”

Unterforderung wird von den GesprächspartnerInnen nicht explizit erwähnt.

Anleitungsfunktion

Beide Teilnehmer, die während des Projektes am Dienstag in einer Anleitungsfunktion die Bearbeitung eines Textes in der Gesamtgruppe moderiert hatten, äußern sich im Nachhinein überwiegend positiv zu dieser Erfahrung. Die beiden übernahmen die Anleitungsfunktion nach einer einmaligen Übung (Durchführung) der Textanalyse am Montag. Das Übernehmen der Anleitung wurde nicht als Überforderung erlebt.

IP2 weist im Interview jedoch auf die Rollenverteilung zwischen den beiden hin, derzufolge IP1 den aktiveren Part in der Anleitung übernommen hatte. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der beiden hinsichtlich der Sicherheit, mit der sie diese Aufgabe übernahmen. Während IP1 auf die Frage, ob er sich mit der Aufgabe sicher gefühlt habe, klar äußert, “Ja, schon. Ich hab mich sicher gefühlt,” meint IP2: “Für mich persönlich (...) hätt ich halt schon gebraucht, das zweimal zu machen, damit ich ganz sicher bin, ja. Einmal ist dann für mich schon ein bisschen wenig gewesen. Ganz sicher wär ich da nicht. Aber ich hätt's versucht. Ich hätt's trotzdem gemacht. Aber halt nicht ganz sicher gefühlt, wie gesagt, ja.”

Vorbereitung auf die Projektwoche

IP1 fand die Projektvorstellung als Vorbereitung sehr gut, das Eingangs-Interview spielte jedoch anscheinend eine untergeordnete Rolle. Es wurde von IP1 erst am ersten Projekttag morgens, und auch nur zur Hälfte gelesen. Außer dem eigenen Interview las IP1 auch noch zwei weitere Interviews, jedoch nur “bis ich rausgefunden hatte, wer das war.”

IP2 bezieht sich im Gespräch positiv auf das Eingangs-Interview und findet, dass es hilfreich war, einen Einstieg in die Projektwoche zu finden. Andererseits hätte sich IP2 im Rückblick mehr Vorab-Information zur Methode der Erinnerungsarbeit gewünscht. “[I]ch hätt mir gewünscht halt, dass wir dann schon mal so eine Erinnerungsarbeit uns anschauen und die vielleicht kurz mal durchgehen. Den ganzen Ablauf, ne, von Anfang bis Ende halt, jetzt nicht detailliert, aber halt schon (...) den Ablauf halt.”

IP3 meint, dass die Vorbereitung im Projekt nicht sehr viel reingespielt hat, und dass die Interviews “in der Konstellation wie wir dieses Projekt gemacht haben, (...) nicht nötig gewesen [wären], um über dieses Thema zu sprechen und das zu bearbeiten.”

Wie wird die Arbeit mit den Texten erlebt?

Während IP1 und IP2 die Arbeit mit den Texten übereinstimmend als spannend bezeichnen, äußert IP3 dass es “nicht wirklich durchschaubar” war und konnte dementsprechend “damit nicht so richtig viel anfangen.” Die Textanalyse kam IP3 auch “ein bisschen willkürlich vor,” denn: “Ich könnt jetzt nur noch vermuten, wenn ich mir überleg, dass das jemand mit meinem

Text gemacht hat¹³, dass sich nachher die Bedeutung von dem, was ich geschrieben hab, völlig verändert hat, höchstwahrscheinlich. Was auch sehr wahrscheinlich damit zusammen hängt, dass ich im Normalfall das schreibe, was ich meine, und auch das sage, was ich meine. Das ist jetzt so die Vermutung.”

Dem steht die Erlebnisweise von IP2 angesichts der Bearbeitung des eigenen Textes im Projekt gegenüber: “Und es war halt spannend, das zu sehen, was da alles jetzt in den Texten steht halt an Selbstaussagen, und dass man dann doch einiges aus den Texten rausnehmen kann, für die Arbeit.” Die Erfahrung, den eigenen Text zur Bearbeitung durch die Gruppe zur Verfügung zu stellen, war allerdings für IP2 auch mit emotionaler Unsicherheit behaftet. “Ja, gut, ich hab schon gedacht ... war schon für mich, so die Gedanken waren da, was können die halt über mich jetzt rauslesen aus der ganzen Sache, vielleicht auch nicht so Gutes über mich halt. Was ich vielleicht auch nicht unbedingt preisgeben möchte.” Diese Unsicherheit verschwand jedoch im Laufe des Arbeitsprozesses. “Aber im Endeffekt hab ich jetzt nichts gemerkt, dass da, oder es gab für mich keine ... wie soll ich sagen ... im Endeffekt hatt ich nicht das Gefühl, dass da irgendwas, dass die anderen irgendwas komisch über mich gedacht haben, halt. Also im Endeffekt war die Angst irgendwie unbegründet. Vielleicht war es auch dadurch, dass auch die halt aus meiner Klasse sind und ich die halt ganz gut kenne. (...) dadurch, dass wir halt ne engere Beziehung haben als Fremde, hatten sie halt den Anstand halt, das vielleicht auch wenn sie was Negatives gedacht hätten, es mich nicht fühlen zu lassen.” Und auf die Nachfrage, ob ein Begriff wie Vertrauen dabei eine Rolle spiele: “Auf jeden Fall. Weil man ... weil man dann offener über das Thema sprechen kann. Und ich denk, wenn man dann kein Vertrauen hat, oder wenn man sich unwohl fühlt, man dann viel weniger sagt, und das Gespräch halt, sag ich mal, flacher bleibt, und sich nicht entwickelt.”

Wurden Erwartungen an das Projekt erfüllt?

Auf die konkrete Frage nach Erwartungen antwortet IP3, keine Erwartungen gehabt zu haben, die somit auch nicht erfüllt (oder enttäuscht) werden konnten. Im weiteren Verlauf des Gespräches erwähnt sie jedoch auch, die “Erwartung war eher, wir diskutieren das [Thema] und arbeiten daran und kommen zu nem Ergebnis.” Gleichzeitig vermutet sie, dass dabei “nicht wirklich” ein Ergebnis herauskommen könne, da Meinungen dazu sich unterscheiden (siehe dazu auch weiter unten: Persönliche Ergebnisse).

Sowohl IP2 als auch IP1 stimmen darin überein, dass sie sich von dem Projekt ein Resultat erwartet hatten, das nicht zustande kam. IP2 drückt das aus in der Formulierung: “[I]ch hätt mir gewünscht, dass wir das abschließen, und ne Hypothese erstellen aus dem Ganzen.” Für IP1 liegt der Akzent stärker auf dem nicht ausgeschöpften Potential des Projektes und die Erwartungen an die gemeinsame Arbeit in einer Gruppe. “Also die Technik und das Thema zu durchleuchten mit ner Gruppe, die darauf Lust hat, um das so zu sagen, ne, das stell ich mir gut vor. Und ich denk, dass da war noch Welten davon entfernt, wie sowas ablaufen könnte.” Dabei stellt IP1 auch einen klaren Zusammenhang zu fehlender Motivation bei Teilen der Gruppe her. “[W]enn du überlegst, wir waren zu acht oder neunt oder zehnt, und im Endeffekt dann zu viert oder fünft oder sechst, oder zu zweit. Und, dann hast du halt weniger Blickwinkel. Und wenn dann acht Leute da sind und drei davon haben überhaupt erst Bock,

13 Die Erinnerungsszene von IP3 wurde am Montag bearbeitet. An diesem Tag war sie jedoch nicht persönlich anwesend.

und fünf haben gar kein Interesse, dann fehlen ja schon wieder fünf Blickwinkel. Das ist zwar, funktioniert so nicht.”

Eine Erwartung, die im Vorfeld des Projektes schon im Eingangs-Interview geäußert wurde, bezog sich auf die Erfahrung der Mitarbeit in einem Forschungsprojekt. Diese wurde laut IP1, vorbehaltlich des monierten Fehlens eines kollektiven Resultates, im Projekt erfüllt.

Terminierung

In einem der Gespräche (IP1) wird nochmals die Terminierung des Projektes direkt nach der Prüfung als “nicht so optimal” angesprochen.

IP1 weist jedoch auch darauf hin, dass die Thematisierung der Terminierung im Projekt selber einen negativen Einfluss gehabt haben könnte. “Und als das Thema wurde, dass das Timing schlecht ist, haben die Leute sich dran aufgehangen, ne. 'Warum machen wir das denn überhaupt, wenn das Timing eh so schlecht ist?' Ja, und es ist normal, dass wenn man sich beschwert, wird die Stimme laut, die im Hintergrund erst mal nichts gesagt hätte.”

So empfand IP1, dass schon zu Beginn des Projektes die Weichen gestellt waren auf eine permanente Hetzerei. Auf die Nachfrage, ob denn tatsächlich im Projekt Hetze drin war, glaubt IP1, dass “viele Sachen ausgelassen wurden,” was letztlich zum Ende des Projektes dazu führte, “das war schon, ja, das war schon halbfertig.”

Emotionen

In allen drei Interviews gibt es eindeutige Hinweise darauf, dass der Arbeitsprozess während des Projektes als von zum Teil starken Emotionen begleitet erlebt wurde. Die Befürchtungen, die an die Preisgabe der selbst geschriebenen Szene an die Gruppe zum Zweck der Textanalyse, wurden schon erwähnt.

Auch der Mangel an Motivation bei anderen Gruppenmitgliedern führt dazu, sich “aufzuregen” und erzeugt Unzufriedenheit (IP1). Drei Monate nach dem Projekt ist für IP1 die Emotion während der durch ihn angeleiteten Textanalyse noch spürbar: “Aber so eine Situation, da war eine wo ich noch die Emotion spüre, wie mir der [name] auf den Sack gegangen ist. (...) Ich glaub, das war, ich hab ne Pause gebraucht, ne, mein Bedürfnis war: 'Eh, Leute, ich brauch ne Pause.' Und hab als Anleiter gesagt, 'So, wir machen jetzt fünf Minuten Pause.' Und irgendjemand von [name] oder [name] sagte, 'Jetzt lass uns das noch fertig machen, dann können wir vielleicht früher gehen.' Das noch fertig machen dauert ungefähr ne Stunde, und ich brauch jetzt in diesem Moment ne Pause. Und dann, ja, da fühl ich mich als Anleiter einfach, ja, gegen die Wand gefahren.”

In eine ähnliche Richtung stellt IP2 fest, “Ja, also, dass halt ... einige Leute halt gefehlt haben, ne. Das würd ich halt nicht nochmal erleben wollen.”

IP3 bezieht sich auf die Diskussionen im Projekt mit der Feststellung, “dass so gut wie nichts einfach stehen blieb, ohne dass drüber diskutiert wird,” und bestätigt, dass das “zwischenzeitlich” genervt hätte. “Selbst wenn ich nur zuhör und es wird über die kleinste Kleinigkeit ewig diskutiert. Selbst das kann mich durchaus auch mal nerven.”

Intensität

Die Emotionen, die im Projekt spürbar waren, sind auch ein Indikator für die Intensität der ablaufenden Arbeits- und Gruppenprozesse.

So findet IP2: “Also Mittwoch war halt, ich fand den ganzen Tag, gab's viele Emotionen (...) die meisten haben dann heftig diskutiert halt, und haben sich, ja, wie soll man sagen, so ne Selbstoffenbarung wirklich, war offen, waren offen in den Gesprächen. (...) das war halt, ich sag mal, das war produktiv, weil man einfach dann sich nicht zurückgehalten hat.”

Ohne speziell auf die emotionalen Anteile im Projekt einzugehen, hebt IP3 hervor, “[e]s hat mir zumindest mal dahingehend was gebracht, dass das eine der wenigen Gelegen..., oder ich glaub sogar die einzige Gelegenheit war, mit so wenig Leuten so ständig an einem Thema zu arbeiten.” Und auf die Frage nach einer Bewertung dazu: “(lacht) Also das würde jetzt schlecht zu meiner Berufswahl passen, wenn ich sagen würde, ich will nie mehr so eng mit Menschen über nen längeren Zeitraum zusammenarbeiten. Nee, das ist interessant halt, und profitieren tut man davon doch immer.”

Wird weiter über das Thema nachgedacht?

Alle drei GesprächspartnerInnen geben an, seit dem Projekt nicht nochmals über das Thema Geld und Beziehungen nachgedacht zu haben, wobei IP1 dies relativiert. “Also ich für mich hatte ja ein Ergebnis, ne, zu diesem Thema, zu dieser Forschungsfrage. Von daher hab ich über diese Woche bestimmt ein, zwei mal nachgedacht. Und über das Thema, ja, eher über Erinnerungsarbeit an sich. Aber nicht über das Thema Geld und Beziehungen. Eher nicht.”

Persönliche Ergebnisse

Aus den Feedback-Interviews lassen sich persönliche Ergebnisse der drei GesprächspartnerInnen herauslesen. Dazu seien hier etwas längere Passagen zitiert:

IP1

Q: Du sagtest jetzt, du hattest ein Ergebnis für dich zur Forschungsfrage. Kannst du das benennen?

A: Für mich war klar, dass Geld keine Rolle spielt. Ich hab die Gegenposition eingenommen, dass da kein Zusammenhang besteht.

Q: Also zwischen Geld und Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld gibt es keinen Zusammenhang?

A: Hmhm, das war mein Ergebnis.

Q: Und das war aus dem, aus der Beschäftigung mit den Texten und aus den Diskussionen, die sich daraus entwickelt haben, aus der Woche, die wir

gearbeitet haben?

A: Hmhm, dass ein Mensch, der mehr Geld verdient, das nicht unbedingt verdient, anders behandelt zu werden. Ich hab noch so irgendwie, der kocht auch nur mit Wasser, sowas hatte ich dadrin, in meinem Fazit, ja. Und, ja, dass ich die Menschen gleich behandle, ob sie jetzt mehr oder weniger verdienen wie ich. Und dass es sehr wohl Menschen gibt, die das beachten, aber, ja, das tangiert mich dann weniger.

Q: Das versteh ich jetzt auch nicht, es gibt Menschen, die das beachten, und das tangiert dich weniger?

A: Genau. Also, es gibt Regeln, wie man sich zu jemandem verhält, der mehr Geld verdient, ne. Wo stehen die?

Q: O.k., jetzt glaub ich krieg ich die Kurve. Also es gibt Menschen, die das trotzdem tun?

A: Hmhm, genau. Ja, ich hab am Schluss gemerkt, dass das mein Fazit, das also das [...] zutrifft, und da hast du noch gesagt normalerweise entsteht das auch wieder in nem Prozess, wo man [...] mit dem jeder was anfangen kann. Das ist ja nicht entstanden. Wir haben ja aus jedem Text so ne Auswahl gemacht und haben aber nicht richtig ein Fazit entwickelt. Und dann hab ich mir meines gebaut.

IP2

Q: Hast du denn sowas wie ein persönliches Ergebnis aus der Beschäftigung mit dem Thema gezogen?

A: Also, dass ... dass halt die Bezahlung halt ungerecht ist. Je nach, also wie gesagt, im gleichen, ich sag mal für die gleiche Arbeit halt verschieden bezahlt wird. Und dass da noch Handlungsbedarf besteht. Also ich mein jetzt, wie gesagt, dass halt zwar verschiedene Richtlinien es gibt, z. B. dass ein Sozialpädagoge halt mehr verdient, aber das nicht unbedingt jetzt gerechtfertigt ist, weil jetzt z. B. ein Erzieher halt auch vielleicht ne praktisch bessere Ausbildung genossen hat, und mehr Aufwand betrieben wurde, und der eigentlich, also dass es halt unfair ist, die ganze Bezahlung.

Q: O.k. Wobei wir in der Woche, die Texte, die geschrieben wurden, die waren ja alle aus Praktikantensicht geschrieben.

A: Ja, aber wir sind eben auch auf dieses Thema zu sprechen gekommen halt.

Q: Ja. Worauf ich jetzt mit dem Praktikantenstatus nochmal hin wollte, ist der Aspekt der Gerechtigkeit, den hast du ja jetzt benannt, zwischen Sozialpädagogen und Erziehern, die unter Umständen gleiche Arbeit machen. Aber bei den Praktikanten ist das ja nochmal anders. Die haben ihre Ausbildung noch nicht gemacht, oder sind noch drin.

A: Genau. Aber hier find ich halt, ist halt der Schwerpunkt im Lernen halt. Die

Praktikanten, die, meistens müssen sie halt noch, also ist, sag ich mal, der Lohn ist halt die Erfahrung, ja. Und deshalb kann man das halt so sagen, dass es vielleicht nicht wirklich unfair ist, dass sie halt weniger, also wenig Geld bekommen, weil sie auch als Praktikanten erstens weniger Verantwortung haben, und auch von den anderen lernen, also von den Erziehern. Und, wobei die Höhe der Summe auch wieder ein anderes Thema ist, was dann vielleicht im Vergleich zu den FSJ'lern z. B., das wieder auch nicht gerecht ist. Also das, ja.

Q: Jetzt im Anerkennungsjahr, da bist du ja jetzt drin, ich weiß nicht genau, was ihr kriegt, wahrscheinlich $\frac{3}{4}$ Gehalt, oder sowas, 75, 80 % des Normalgehaltes. Findest du das angemessen?

A: Ja. Würd ich schon sagen. Also für mich jetzt persönlich kann ich schon sagen. Also wenn ich jetzt vergleich mit anderen Berufen, ja, die jetzt, wo dann auch Leute, die dann mit der Ausbildung fertig sind, soviel Geld verdienen, kann ich sagen, es geht in Ordnung. Kann ich jetzt momentan damit leben.

Q: Ja. O.k. Also nicht mehr 150 Euro, 90 Cent die Stunde.

A: Genau, ich mein, man hat ja auch, man hat ja auch viel mehr Verantwortung. Man macht ja auch Dienste alleine, hat die volle Verantwortung. Also, ja, also es ist dann, man ist dann nicht richtiger Erzieher, aber ich sag mal so bei 80 % ist man dann halt irgendwie. Und dann ist halt die Bezahlung halt auch angemessen.

IP3

A: (...) dass da nicht wirklich ein Ergebnis rauskommen kann. Das hätte uns vielleicht auch vorher klar sein können. ... Das ist was, wo nicht jeder dann der gleichen Meinung sein wird. Das Ergebnis wäre dann wahrscheinlich gewesen, o.k., ich hab wahrgenommen, du siehst das so, jemand anders sieht das ganz anders. Das kann man so akzeptieren, man kann nachvollziehen, wie jemand anderes argumentiert. Und fertig.

Q: Also nebeneinander stehen lassen ... von unterschiedlichen Meinungen, ist das meine Interpretation jetzt?

A: ... Ja, ein anderes Ergebnis ist wahrscheinlich auch bei dem Thema schwierig, weil es halt auch nicht jeden im gleichen Maße betrifft und beschäftigt, und auch nicht den gleichen Stellenwert hat. ... Und weil es tatsächlich ja auch nichts ist, was wir wirklich in der Hand haben. Wir werden Gehaltsunterschiede nicht abschaffen.

Q: (...) Interessant ist für mich, dass du jetzt sagst, wir haben das nicht selber in der Hand. Und du hast das ein bisschen eingeschränkt, nicht wirklich selber in der Hand. Vorher sagtest du aber im Gespräch, da muss sich jeder selber drum kümmern.

A: Ja, das ist richtig. Nur, also ich kann mich jetzt so viel darum kümmern, wie ich will, ich werd als Erzieher halt kaum einen Monatsverdienst von 10.000 Euro

haben. Ich kann mich drum kümmern, dass ich mich gerecht behandelt fühle, dass ich meine Arbeit als wertgeschätzt empfinde, wie auch immer. Das kann ich ja schon machen. Aber ich werde generell Ungerechtigkeiten, nee, Ungerechtigkeiten würd ich jetzt nicht sagen, aber Gehaltsunterschiede ja nicht abschaffen.

Und wenn ich 10.000 Euro im Monat verdienen will, dann muss ich mir nen anderen Job suchen. Das ist das, was ich selbst dann in der Hand hab.

Wem gehörte das Projekt?

IP1 und IP2 geben an, dass sie das Projekt als 'ihres' ansahen, wobei IP1 darauf hinweist, dass es als kleines Projekt in einem größeren Zusammenhang stand, und das übergreifende größere Projekt (zur Untersuchung der Methode der Erinnerungsarbeit) meines (gewesen) sei. IP2 stellt gleichberechtigt neben die Aussage, das Projekt als eigenes angesehen zu haben, die Charakterisierung des Projektes als ein Gruppenprojekt.

Der Einschätzung von IP3 zufolge war die Gruppe im Hinblick auf die Identifikation mit dem Projekt gespalten. Sie selber empfand das Projekt nicht als eigenes, sondern war der Meinung, das es sich dabei um mein Projekt handelte.

Meine Rolle im Projekt

Als Feedback zu meiner Rolle im Projekt geben die GesprächspartnerInnen an, dass sie mich als "motiviert, pünktlich, sehr entspannt" (IP1), "engagiert, zielorientiert, gut vorbereitet, irgendwie auch mit Leidenschaft dabei" (IP2), aber auch als "nicht so präsent" (IP3) wahrgenommen haben. Die Einschätzung, die diesen Wahrnehmungen folgen, unterscheiden sich. IP1 und IP3 meinen, ein stärker leitendes Eingreifen während des Projektes hätte ihnen mehr zugesagt. Das bezieht sich zum einen auf die gemeinsamen Diskussionen in der Gruppe: "Nee, viel laufen gelassen auch die Diskussionen, wo vielleicht aus meiner Sicht auch jemand, der die Gesprächsleitung übernimmt, angebracht gewesen wäre" (IP3), zum anderen auch weitergehend auf Arbeitsabläufe im Projekt: "(...) es ist, du gibst das Thema zurück an die Gruppe. Und dann soll die Gruppe es selber regeln. Und ich denk, manchmal hat diese Gruppe sich jemanden gewünscht, der gesagt hätte, wie wir das machen, ohne nochmal drüber nachzudenken, ob das letztlich gut ist, oder ob wir wirklich alles bedacht haben, oder ob jeder damit einverstanden ist" (IP1).

Für IP2 bleibt ein "positives Bild" im Gedächtnis. "(...) für mich warst du halt ein, auf der gleichen Ebene mit uns. Du warst halt Anleiter und gleichzeitig warst du halt auf unserer Ebene halt, dass du dann mitdiskutiert hast, und es nicht nur angeleitet hast, sondern einfach auch mit drin warst, mit uns, und wir dann heftig diskutiert haben. (...) also, ja, am Mittwoch auf jeden Fall definitiv, dass du halt, du wolltest unbedingt auch ne Hypothese und warst nicht richtig zufrieden, ne, und wolltest unbedingt zum Ziel kommen halt, und hast immer wieder nachgehakt und hast ... widersprochen, den anderen halt, und hast deine eigene Vorstellung gehabt, wo's hingehet. Ja, also warst halt also richtig mit Feuer dabei halt, und mit viel, viel diskutiert, viel ... also motiviert dabei."

Anrede - Duzen

Übereinstimmend geben alle drei GesprächspartnerInnen an, dass das gegenseitige Duzen im Projekt kein Problem darstellte. IP2 bemerkt dazu noch: "Also ich finde, dadurch dass wir dann uns geduzt haben, ja, hat das besser geklappt ... waren wir, ja warst du wie gesagt auch ein Mitglied im Team halt. Und da haben wir vergessen, dass du halt irgendwie auch Anleiter bist. Und da hat man auch, genau, da hat man auch weniger Probleme gehabt, mal offen Sachen zu sagen, und da wird die Diskussion heftiger, ne. Also das war dann nachher, der Fluß der Diskussion ging halt besser dadurch, ja. ... Also ich denk, das hat positive Auswirkungen gehabt auf die Diskussion halt, dass wir dann uns ebenbürtig gefühlt haben, ja."

Externe Anleitung und Dynamik in der Gruppe

In einem Gespräch kamen Hinweise auf die Schwierigkeiten einer externen Anleitung in einer schon seit längerem bestehenden Gruppe. So bemerkte IP1: "Man redet irgendwann anders miteinander, ne. Da passiert auch viel nonverbal, und ich glaub, da war's für dich schwierig, Sachen zu verstehen, wie die jetzt gemeint sind. Und du hast auch ganz oft hinterfragt, und, das versteh ich jetzt nicht, warum guckst du so, was ist'n das jetzt hier grad für'n Zeichen gewesen? Also für dich war das schwierig in diesem Projekt, kann ich mir vorstellen. In so'n bestehendes System rein zu kommen, ne. Also klar, ja, es hat Auswirkungen, dass wir von nem Gruppenprozess aus einer Klasse kamen, und nicht so'n bunt gewürfelter Haufen waren."

Generelles Resümee

Aus den Aussagen der drei Interview-PartnerInnen lassen sich generelle Einschätzungen des Projektes herauslesen. Diese unterscheiden sich.

IP1 sieht vor allem das Potential des Projektes nicht vollständig ausgeschöpft. So steht den positiven Erfahrungen mit der Textanalyse und anschließender Diskussion am Montag (in der Situation mit lediglich zwei Teilnehmern und mir) die als frustrierend empfundene geringe Motivation (vielleicht besser: Identifikation mit dem Projekt) gegenüber. Als Eindruck bleibt letztlich: "... es hätte besser laufen können."

Für IP2 ist die Beschäftigung mit dem Thema nach dem Projekt noch nicht abgeschlossen. Er betont das Fehlen eines gemeinsamen Resultates. "Ich würd's halt gern mal, nochmal abschließen. Also nochmal gerne komplett, ne Hypothese machen, also, ja. (...) Aber das ist so'n Ding, [das] mir im Kopf bleibt, und wo ich nicht sagen kann, das ist für mich jetzt abgeschlossen, ja. Auf jeden Fall nicht. Nur, momentan einfach, wo ich mich einfach nicht darauf konzentrieren kann, halt."

IP3 nimmt die Erfahrung intensiver Arbeit mit einer kleinen Gruppe über einen längeren Zeitraum als positiven Eindruck aus dem Projekt mit. Hinsichtlich der Themenwahl erinnert sie jedoch daran: "Das war jetzt nicht ein total freiwillig, offen gewähltes Thema, wo zufällig fünf Leute Interesse dran haben, sich dann hinsetzen und das diskutieren, wo man das in

Kauf nimmt, dass es einfach zu keiner Lösung kommt.” Entsprechend bleibt als Eindruck auch, dass “das gefühlt dann irgendwie drei Tage über irgendwas diskutiert war, ohne einen Schritt weiter zu kommen.”

7. Auswertung

Abgeleitet aus den Erkenntnissen des ersten Projektdurchlaufs gab es drei Elemente, die im zweiten Projektdurchlauf verändert werden sollten. Diese bezogen sich auf:

- a) Die Frage der Entscheidung zur Teilnahme.
- b) Die thematische Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf das Projekt.
- c) Eine stärkere Fokussierung auf das Thema.

In den Kapiteln 2 bis 4 ist dokumentiert, wie diese Elemente in der konkreten Planung, Vorbereitung und Durchführung angegangen wurden. Im Laufe der nun folgenden Auswertung werden Effekte der so eingeführten Veränderungen an jenen Stellen mit bedacht, an denen sie relevant sind.

Darüber hinaus werden allerdings auch noch weitere Aspekte in die Auswertung einbezogen, sowohl im Vergleich mit dem ersten Projektdurchlauf als auch aus den Erfahrungen des zweiten Projektdurchlaufes entstehend. Entsprechend der Vorgehensweise in Teil I ist dieses Kapitel wiederum in Abschnitte gegliedert, in denen jeweils ein thematischer Aspekt im Vordergrund steht.

Die Sinnfrage

In der Auswertung in Teil I habe ich einen längeren Abschnitt der Sinnfrage gewidmet. Darin wies ich darauf hin, dass man unterscheiden muss zwischen einer generellen und einer spezifischen Sinnfrage, die sich für TeilnehmerInnen im Projekt stellen kann. Spezifische Sinnfragen betreffen einzelne Schritte im Projekt, generelle Sinnfragen betreffen das Projekt als Ganzes. Aus spezifischen Sinnfragen können generelle werden, die sich auf die Bereitschaft, am Projekt weiter mitzuarbeiten auswirken können. Dies wird begünstigt durch eine nur vage und unklare Idee dessen, was mit dem Projekt bezweckt wird, sowie insbesondere durch den Mangel an gemeinsamer Orientierung im Projekt.

Eine entsprechende Beobachtung aus dem ersten Projektdurchlauf führte zur veränderten Herangehensweise hinsichtlich des Einstiegsmodus und der Vorbereitung. Die Annahme war, dass eine individuelle Wahlmöglichkeit sowie eine intensivere thematische Vorbereitung dazu führen würden, dass sich für die TeilnehmerInnen allenfalls spezifische Sinnfragen stellen würden, diese jedoch nicht in generelle Sinnfragen umschlagen würden.

Im Rückblick auf den zweiten Projektdurchlauf lässt sich feststellen, dass sich die *generelle* Sinnfrage für diejenigen, die letztlich mitarbeiteten, nicht stellte.

Es ist allerdings möglich, dass eine generelle Sinnfrage für diejenigen, die an den Eingangs-Interviews teilnahmen, dann aber nur am ersten Tag (Freitag), oder auch gar nicht erschienen, eine Rolle für ihre Abwesenheit spielte. Sollte dies der Fall sein, so haben sie diese Frage für sich entsprechend der individuellen Wahlmöglichkeit schlicht durch ihre Abwesenheit beantwortet. Dies bricht zwar mit der Verpflichtung zur Anwesenheit, die sich aus dem SchülerInnen-Status ergibt. Es ist allerdings durchaus gängige Praxis, denn alles was dafür erforderlich ist, ist im Falle von volljährigen Studierenden (hier auf alle zutreffend) eine selbst unterschriebene Entschuldigung.

Die Anwesenheit der einzelnen TeilnehmerInnen in einer Übersicht sieht so aus:

	Eingangs Interview	Freitag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Feedback Interview
♂ A	✓	✓	✓	✓	✓	✓
♂ B	✓	✓	✓	✓	✓	✓
♂ C	✓	✓	e	✓	✓	-
♀ D	✓	✓	e	✓	✓	✓
♀ E	✓	✓	e	✓	✓	-
♀ F	✓	e	e	✓	✓	-
♀ G	✓	✓	-	-	-	-
♀ H	✓	✓	-	-	-	-
♀ I	✓	e	e	e	e	-
♂ J	✓	-	-	-	-	-

In den Diskussionen im Projekt kamen durchaus spezifische Sinnfragen auf. Dies im Hinblick z. B. auf die Gestaltung der Einführung am Freitag, oder im Hinblick auf die Dimension des Weitertreibens von Fragen (“das Fass aufmachen”). Diese Fragen wurden jedoch entweder im Rahmen der Diskussionen geklärt (Einführung Freitag), oder sie wurden in Form eines praktisch ausgehandelten modus operandi (“Fass aufmachen”) ausagiert. Beide Varianten führen zu weiterer Arbeitsfähigkeit in der Gruppe.

Aus den spontanen Rückmeldungen am Ende des Projektes lässt sich erlesen, dass ein Teilnehmer die Beantwortung der Sinnfrage des Projektes für sich anstrengend fand, und damit “nicht einverstanden” war. In den drei geführten Feedback-Interviews kamen zu diesem Punkt allerdings keine weiteren Hinweise.¹⁴

14 Ein Gesprächspartner wies im Feedback-Interview darauf hin, dass das Thematisieren der Terminierung (zu Beginn des Projektes am Freitag) dazu führte, dass sich TeilnehmerInnen “daran aufgehängt haben” und die Frage “Warum machen wir das denn überhaupt?” aufkam. Was der Teilnehmer im Interview anspricht ist seine Wahrnehmung der Stimmung während der Eingangsdiskussion. Ich teile diese Einschätzung. Es handelt sich jedoch nicht um eine Sinnfrage im hier behandelten Sinn. Vielmehr entstand die entsprechende Stimmung in der Gruppe angesichts der spezifischen Situation nach Ablegen der schriftlichen Prüfung (“Ja,

Eine Teilnehmerin führt am Ende des Projektes die Frage auf: “Zielorientierung? Ziel? Was ist Erinnerungsarbeit, Methode an sich?” Diese Teilnehmerin war allerdings am Freitag nicht anwesend, hatte daher die Einführung in die Methode und die Diskussion zur Leitfrage für das Projekt nicht mitbekommen.

Es ist gut denkbar, dass sich weitere Sinnfragen im Laufe einer Weiterführung des Projektes ergeben hätten. In einem solchen Falle würde ich insbesondere erwarten, dass die Sinnhaftigkeit der Textarbeit in Frage gestellt werden würde. Fragen dazu könnten sein: Wozu braucht es die ganze komplizierte Prozedur des Schreibens und Analysierens der Texte? Könnte das gleiche Resultat nicht auch einfacher erzielt werden? Z. B. durch eine einfache Diskussion? Oder aufgrund der Interviews?

Ein Eingehen auf derartige Fragen erforderte eine methodologische Begründung, die zum Teil etwas weiter ausholt, also auf dem abstrakten Niveau erfolgt, wie z. B. in den Textauszügen von Frigga Haug, die ich im ersten Projektdurchlauf benutzt habe (siehe: Teil I, Anhang). Diese Komplexität methodologischer Erklärungen und Begründungen war in der Planung für den zweiten Projektdurchlauf bewusst außen vor gelassen. Dies führte jedoch offensichtlich nicht dazu, dass innerhalb der von uns durchgeführten Arbeitseinheiten darauf bezogene Sinnfragen auftauchten – zumindest (noch) nicht in einer Form, die es den TeilnehmerInnen nötig erscheinen ließ, und ermöglicht hätte, sie in den Diskussionen einzubringen. Die im Feedback am Mittwoch gemachten Äußerungen hinsichtlich noch mangelndem Verständnis der Methode, oder auch des Zusammenhangs von Erinnerungsarbeit mit der Beantwortung der Forschungsfrage weisen jedoch darauf hin, dass solche Fragen zumindest als Möglichkeit im Raum standen.

Sowohl in der Vorbereitung, als auch in der Gestaltung der konkreten Projektarbeit wurde bewusst auf das Projektthema fokussiert: Geld und Beziehungen standen im Mittelpunkt, und zwar durchgängig schon in der Projektvorstellung, in den Eingangs-Interviews und auch in den Diskussionen im Projekt. Entsprechend kam es auch zu keiner Zeit zu einer Aussage wie jener, die im ersten Projektdurchlauf aufkam: “Wozu soll denn das gut sein, wir machen Methode, aber nichts zu Geld.”

Es lässt sich somit ein Effekt deutlich feststellen, ableitbar aus den drei veränderten Elementen im Herangehen an das Projekt:

Individuelle Wahlmöglichkeit zur Teilnahme.

Thematische Vorbereitung der TeilnehmerInnen auf das Projekt.

Im Projekt stärkere Fokussierung auf das Thema (und weniger auf methodologische Aspekte).

Diese Elemente führten offensichtlich dazu, dass generelle Sinnfragen im Projekt unwahrscheinlicher werden.

Es muss offen bleiben, welche weiteren Entwicklungen hinsichtlich spezieller (und möglicherweise daraus sich entwickelnder genereller) Sinnfragen bei einer längeren

du muss überlegen, wir haben Prüfungen geschrieben, ne. [...] in so ner Situation, wo alles in trockenen Tüchern ist, motiviert zu sein. Also das Timing in dem Projekt war nicht so optimal.” IP1), und insbesondere verschärft durch das Bewusstsein, dass parallel zu unserem absehbar arbeitsintensiven Projekt zwei eher urlaubsähnliche Angebote abliefen.

Projektdauer eintreten würden. Wenngleich Annahmen dazu möglich sind, sie bleiben doch spekulativ.

Die Abwesenheit genereller Sinnfragen im Projekt ist zu werten als ein Hinweis auf die Vorteile der so angepassten Projektvorbereitung, Zugangsmodus, thematischen Fokussierung. Sie ermöglicht den ProjektteilnehmerInnen, sich in den Diskussionen aneinander in Konflikt und Übereinstimmung reibend, das zu bearbeitende Thema weiter zu entwickeln. Natürlich spielt in dieser Hinsicht auch die geringere Gruppengröße – die jedoch direkt mit dem Zugangsmodus (individuelle Wahlmöglichkeit) in Zusammenhang steht – eine Rolle. Dadurch ist das Einbringen eigener Ideen, Fragen, Beiträge natürlich einfacher. Es entsteht leichter eine Eingebundenheit in die Gruppendiskussion.

Eingangs-Interviews

Die Eingangs-Interviews sind ausführlich hinsichtlich ihrer Planung und Durchführung beschrieben worden. Auch eine Übersicht der Inhalte ist schon weiter oben dokumentiert. Ich möchte hier nochmals auf diese Interviews eingehen, da sie eine Adaption des methodischen Vorgehens darstellen, die m. E. ein ganz besonderes Potential bieten, sowohl im Hinblick auf Erinnerungsarbeitsprojekte, als auch unabhängig davon im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung.

Die Idee zur Durchführung der Interviews kam mir beim Nachdenken über eine geeignete Form der Projektvorbereitung, die auch durch eine externe Betreuung zu leisten wäre. Offensichtlich ist es für eine Lehrkraft an einer Schule organisatorisch einfacher, eine thematische Einführung als Projektvorbereitung mit einer Klasse (oder Projektgruppe) durchzuführen. Diese lässt sich sowohl im Rahmen von Fachunterricht als auch in Form von Arbeitsgruppen (z. B. als Wahlpflicht- oder Nachmittagsveranstaltungen) in die regulären schulische Veranstaltungen einbauen. Ein solches Vorgehen war für mich ausgeschlossen. Von vornherein war klar, dass ich als nicht an der Schule Unterrichtender eine solche Vorbereitung für das Projekt nicht anbieten oder anleiten könnte, völlig unabhängig von der konkret beteiligten Schule.

Daher suchte ich nach einer andere Form der Vorbereitung. Denkbar wäre gewesen, in der Projektskizze als Bedingung mit einzuführen, dass eine Lehrkraft an der Schule die Projektvorbereitung entsprechend gemeinsamer Absprache/n mit mir durchführt. Im Hinblick auf die Effizienz der Vorbereitung wäre eine solche Vorbereitung aus meiner Sicht sehr attraktiv gewesen. Allerdings hätte eine solche Bedingung eine weitere Hürde für das Projekt aufgebaut, von der ich annahm, dass sie schlicht zu hoch sein dürfte.¹⁵

15 Zum einen haben natürlich alle Lehrkräfte ihre je eigene thematische Planung für ein gegebenes Schuljahr, und es ist eine gewisse Zumutung, diese (oft sehr akribisch und unter Einbeziehung vielfältiger inhaltlicher und organisatorischer Überlegungen zusammengestellte) Planung zugunsten eines von außen angetragenen Projektes einfach umzuwerfen. Zum anderen ist der Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen als Thema in derlei Planungen eher selten präsent, und wenn, dann allenfalls randständig.

Eine weitere Möglichkeit wäre gewesen, die ProjektteilnehmerInnen zum Lesen vorbereitender Materialien zu *verpflichten*. Ein solches Vorgehen ist in universitären Zusammenhängen üblich, wo in vielen Seminaren die Kenntnis bestimmter Texte schlichte Voraussetzung zur Teilnahme ist. Auch von Erinnerungsarbeitsgruppen gibt es Beschreibungen, in denen das Lesen vorbereitender Texte stattfand. Doch ein solches Vorgehen erschien mir wenig erfolgversprechend. Es gibt zwar einiges Material zur Methode der Erinnerungsarbeit. Der Fokus sollte aber von Anfang an auf das Thema gelegt werden. Der Umfang des zugänglichen Materials zum Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen spezifisch im pädagogischen Bereich ist jedoch sehr begrenzt. Daher wäre eine Zusammenstellung aus eher unspezifischen Quellen notwendig gewesen. Sodann hatte ich keine Ahnung welches Niveau an Literatur für die potentiellen TeilnehmerInnen erschließbar sein würde. Zu komplex würde heißen: es wird nicht gelesen, weil zu schwierig; zu einfach würde heißen, es wird vielleicht gelesen, hinterlässt aber einen schalen Eindruck. Weiterhin hätte das vorbereitende Studium von Literatur einen relativ hohen Zeitaufwand mit sich gebracht hätte. Schon aus diesem Grunde wäre es äußerst naiv gewesen, davon auszugehen, eine solche Vorbereitung könnte für das Projekt angemessen sein.

Die Durchführung von Eingangs-Interviews hingegen erschien logistisch machbar. Sie konnten aus der Ferne per Telefon oder via Skype geführt werden. Der Zeitpunkt für die Interviews war flexibel mit den TeilnehmerInnen zu vereinbaren. Der Zeitaufwand für die TeilnehmerInnen war mit ca. einer Stunde nicht hoch. Der zeitliche Aufwand für die Transkription war zwar hoch (ca. 6 Stunden pro Aufnahme), dies würde jedoch lediglich mich betreffen und war mir auch im Rahmen meiner sonstigen Verpflichtungen leistbar.

Auch inhaltlich bot ein etwa einstündiges Interview eine Chance, im direkten Gespräch mit allen TeilnehmerInnen je einzeln deren Verständnis des Themas, Fragestellungen, Interessen auszuloten, und zwar allemal intensiver als in einer Gruppen- oder Klassensituation. Eine positive Erfahrung mit einem solchen Herangehen hatte ich schon mit einer Erinnerungsarbeitsgruppe in einer internen Fortbildung an einer Grundschule zum Thema 'Offene Kommunikation' gemacht.¹⁶ Dabei waren die Eingangs-Interviews ein sehr gutes Mittel für die TeilnehmerInnen, ihre eigenen Unsicherheiten bezüglich des Themas in den Blick zu bekommen. Eine Folge davon war eine gesteigerte Motivation, die gemeinsame Suche nach Klarheit angesichts sehr diffuser Konzepte (ausgedrückt in Alltagstheorien) anzugehen.

Zusammen mit einem Feedback-Interview nach Ablauf des Projektes würde das Eingangs-Interview weiterhin eine Quelle für die Auswertung des Projektes darstellen.

Ich hatte weiter oben schon erwähnt, dass sich die Durchführung der Interviews als Projektvorbereitung an einer weiteren Untersuchungsmethode anlehnt. Kollektive Autobiografie Forschung (KAF) wurde etwa zeitgleich zu Erinnerungsarbeit entwickelt (Zech 1988). Beide Methoden teilen einen gemeinsamen Bezug zu subjektwissenschaftlicher Forschung. In einem KAF-Projekt zu biographischen Mustern in deutschen Politisierungsprozessen (Busse, Ehse, Zech 1999 & 2000) verwendete die Projektgruppe Interviewprotokolle von Gesprächen zwischen den Gruppenmitgliedern als Einstieg und in

16 http://www.sligoschoolproject.net/?page_id=2197

der Folge als Untersuchungsmaterial für die kollektive Reflektion. Dabei richtete sich die “Aufmerksamkeit (...) auf die Frage, in welcher Weise sich Handlungsbedingungen in die Subjekte einschreiben und wie die Subjekte umgekehrt sich diese Verhältnisse aneigneten und sie realisierten.” Dies ist exakt die gleiche Suchrichtung, die auch in Erinnerungsarbeit eine entscheidende Rolle spielt.

In dem erwähnten KAF-Projekt haben die Interviews jedoch auch den Stellenwert des im Kollektiv zu untersuchenden Materials. Ausgehend von der Transkription der Gesprächsprotokolle wird dabei versucht, zu einem theoretischen Verständnis subjektiver Handlungsmuster und deren Adaption angesichts veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse zu gelangen. Das dabei angewandte Verfahren besteht aus fünf Schritten: sequentielle Auswertung, Interpretation durch AutorInnen, Theoretisierung anhand fallübergreifender Kriterien, textliche Verdichtung und Verschriftlichung der Theoretisierung, vergleichende Analyse der Fälle und Fokussierung auf die Forschungsfrage (Busse, Ehses, Zech 1999, S. 12).

In Erinnerungsarbeits-Projekten ergibt sich das zu bearbeitende Material im Laufe des Projektes durch die Verfassung der Erinnerungsszenen. Ich denke jedoch, dass die Verwendung von Eingangs-Interviews auch in Erinnerungsarbeits-Projekten fruchtbar sein kann. Sie liefern eine zusätzliche Quelle, auf die in den Gruppendiskussionen Bezug genommen werden kann.

In etlichen Erinnerungsarbeits-Projekten wurden Mitschnitte von Gruppendiskussionen angefertigt und in der Projektauswertung mit benutzt. Darin finden sich natürlich stets auch Hinweise auf Überzeugungen (und/oder Handlungsmuster) der TeilnehmerInnen. Der Charakter eines Eingangs-Interviews ist jedoch noch einmal anders, da es darin möglich ist, systematisch auf eineN TeilnehmerIn zu fokussieren. Dadurch ergibt sich für die jeweiligen TeilnehmerInnen ein stärker auf sie selber orientiertes Material. Es wäre zu überprüfen, ob ein solches Material in ein konkretes Erinnerungsarbeits-Projekt auch in anderer Form – und mit einem höheren Stellenwert als Bezugspunkt auch im Kontext der Textanalysen und daran anschließender Diskussionen – eingebracht werden kann, als in unserem Projekt. Dabei wäre davon auszugehen, dass ein solches Einbringen zu der Notwendigkeit zu einer zeitlichen Ausweitung des Arbeitsprozesses führen wird.

Im vorliegenden Fall unseres Projektes im Rahmen einer Projektwoche an einer Fachschule für Sozialpädagogik war dies nicht realisierbar. Entsprechend ist es nicht überraschend, dass in den Feedback-Interviews zwar geäußert wird, dass das Eingangs-Interview als Vorbereitung hilfreich war (IP2), aber auch, dass die Vorbereitung in die Diskussionen während des Projektes “nicht sehr viel reingespielt” und die Interviews daher “in der Konstellation wie wir dieses Projekt gemacht haben, (...) nicht nötig gewesen [wären], um über dieses Thema zu sprechen und das zu bearbeiten” (IP3).¹⁷

Eine andere (zeitliche) Rahmung eines Projektes z. B. im laufenden Unterricht über mehrere Wochen (oder ein Halbjahr) hinweg, böte unter Umständen eine bessere Ausgangssituation für eine stärkere inhaltliche Einbeziehung von Eingangs-Interviews. Dabei spielt das jeweils zu

17 Dies wäre unter Umständen schon anders gewesen, wenn die Sammlung der Interview-Texte von den TeilnehmerInnen im Vorfeld aufmerksam und vollständig gelesen worden wäre.

bearbeitende Thema und dessen Behandlung in einem Interview eine entscheidende Rolle. Im Hinblick auf das Thema “Geld macht Beziehungen ...” bietet die oben dargestellte Sammlung thematischer Aspekte aus den Eingangs-Interviews einen Einblick in die Fülle des so generierten Materials.

Allerdings ist zu bedenken, dass die Menge an Material auch zu einem kontraproduktiven Effekt führen kann, indem “alles zu viel” wird. Daher erfordert auch die Verwendung von Gesprächsprotokollen als Material in einem Projekt ein sorgsames Abwägen. Natürlich ist Masse nicht gleich Qualität und es ist durchaus möglich, auch mit weniger umfangreichem Material zu arbeiten. Dies ist ja schon an den relativ kurzen Erinnerungsszenen ersichtlich. In einer Einschätzung der Eingangs-Interviews geht es mir hier lediglich darum, deren Potential hervorzuheben. Um dem Effekt der Überschwemmung mit Material entgegen zu wirken ist eine Engführung des jeweiligen Themas auch für Eingangs-Interviews natürlich jederzeit denkbar.

Im speziellen Kontext der ErzieherInnen-Ausbildung ist die Verwendung von Gesprächsprotokollen aus Eingangs-Interviews auch noch anderweitig vorstellbar. Notwendigerweise stellt die Ausbildung auch Ansprüche an Persönlichkeitsentwicklung. Ich habe schon in Teil I Bezug auf den länderübergreifenden Lehrplan genommen, in dem Lernprozesse angestrebt werden, die *“wachsende fachliche Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung”* verbinden. *“[B]iographische Selbstreflexion sowie ... die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflexion der pädagogischen Handlungspraxis”* sollen *“im Prozess der Ausbildung entwickelt und gefestigt”* werden. Und: *“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.”* (S. 12)

Sicherlich gibt es viele Möglichkeiten, derartige Lernprozesse zu initiieren. Die in diesem Abschnitt behandelten Interviews können ohne weiteres in diesen Pool mit einbezogen werden. Dabei ist auch denkbar, auf ein ähnliches Vorgehen zurückzugreifen, wie es die KAF-Gruppe zu Politisierungsprozessen anwendete: *“Zur Produktion des autobiografischen Materials wurden zehn narrative Interviews durchgeführt. Der Erzählimpuls ‘Wann kam das Politische in deine Biografie, wann und wie wurde dir klar, dass du in politischen Verhältnissen lebst?’ war der jeweilige Ausgangspunkt, von dem aus der Erzähler seine Erzählung entfaltete. Die im narrativen Interview übliche Sparsamkeit oder gar Abstinenz an Interventionen wurde in manchen Interviews nicht nur durch Nachfragen, sondern auch durch (‘unerlaubte’) Kommentare, Konfrontationen unterbrochen. Dadurch dass Interviewende und Interviewte in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe involviert waren, kam dies einer natürlichen Erzählsituation ziemlich nah, so dass wir hier von einer *dialogischen Erzeugung des autobiografischen Textes* ausgehen können und müssen. (...) Die Transkription des biografischen Interviews erfolgte durch den Autor der autobiografischen Erzählung selbst.”* (Busse, Ehses, Zech 2000, [22] und [23])

Auch im Falle der Eingangs-Interviews für unser Projekt handelte es sich um eine dialogische Erzeugung des Textes. Dieser war allerdings nicht explizit autobiografisch, sondern bezog sich wesentlich auf Ansichten und Fragen hinsichtlich des Projektthemas “Geld macht Beziehungen ...” (und speziell der Zusammenhänge zwischen Geld und Beziehungen im Feld der pädagogischen Arbeit). In so entstandenen Texten finden sich immer biografische Elemente, vor allem aber eine Menge an Alltagstheorien.

Um die Gesprächsprotokolle in unserem Projekt verwenden zu können, hätte eine gezielte Auswertung dieser Alltagstheorien Sinn gemacht. Die von mir erstellte Übersicht thematischer Aspekte bringt zuerst einmal nur eine Auflistung zusammen. Die Begründungsmuster und (alltags-)theoretischen Bezüge, die in den Gesprächen auftauchen, sind darin jedoch nicht im Detail herausgearbeitet, noch auch auf ihre Einordnung in gesellschaftlichen Diskurs (oder auch bereichsspezifisch in professioneller Pädagogik) hin untersucht. Eine solche weitergehende Analyse der Interview-Texte war im Vorlauf des Projektes schon aus rein zeitlichen Gründen nicht machbar.

Terminierung

Die Terminierung des Blockseminars direkt im Anschluss an die schriftliche Prüfung wurde von TeilnehmerInnen während des Projektes kritisiert.

Ein erster Nachteil dieses Termins war die Überlappung der Projektvorbereitung mit der Prüfungsvorbereitung der TeilnehmerInnen. Aus einfach nachvollziehbaren Gründen hatte letztere für die TeilnehmerInnen eindeutig Vorrang. Das spielt schon bei der nicht stattfindenden Sichtung und Sammlung zusätzlichen Materials, sowie dem Nicht-Lesen der Interviewtexte eine Rolle.

Ein zweiter Nachteil des Termins verband sich mit der Schwierigkeit, direkt nach Absolvieren der schriftlichen Prüfung gleich wieder auf hohem Konzentrationsniveau (intellektuell) zu arbeiten, zumal die parallel zum Erinnerungsprojekt angebotenen Aktivitäten einen eher entspannenden Charakter hatten. Dies wird auch von der Schulleiterin in einer Nachbetrachtung angesprochen:

“Ja, das ist dann in ne Phase der Entspannung gefallen. Also wir haben die vorher natürlich eng am Zügel geführt. Wir haben acht Stunden wirklich Unterricht gemacht, auf die Fachtheorie, auf Englisch, auf Mathe und so weiter. Dann haben die vier Tage Klausuren geschrieben. Dann hatten sie den Donnerstag zum Ausruhen und Freitag ging's gleich weiter. ... Ja, das wär das eine. Dann waren natürlich attraktive, ich sag jetzt mal, urlaubsorientierte Konkurrenzangebote. Das fand ich jetzt auch, war sicher eher schwierig, und die hatten natürlich dann Lust drauf, mit dann da auch zu entspannen und Party zu machen usw., ne, dass da dann, also von daher jetzt eher unglücklich.”

Diese Punkte sind sicher nicht von der Hand zu weisen. Die Unmutsäußerungen angesichts der Präsentation der Projektskizze am ersten Projekttag (Freitag), und die daran anschließende Verhandlung hinsichtlich der Länge der Arbeitszeiten sind als Ausdruck des Bedürfnisses nach Entspannung zu lesen. Sie verweisen darauf, dass es bessere und schlechtere Zeitpunkte während eines Schuljahres gibt, zu denen ein Erinnerungsarbeitsprojekt durchgeführt werden kann. Es ist daher durchaus sinnvoll, nach einem günstigen Termin für ein Blockseminar zu suchen.

Allerdings erhebt sich die Frage, ob es so etwas wie den idealen Termin im Laufe eines Schuljahres überhaupt gibt. Es werden sich für jeden gewählten Zeitpunkt stets auch Gegenargumente finden (zu nah an Ferien, zu eng am Blockpraktikum, es müssen noch diese oder jene Leistungsnachweise erbracht werden, etc.). Von daher ist es sicher angebracht, die Frage der Terminierung und die daraus möglicherweise entstehenden Limitierungen bei der Projektplanung in Betracht zu ziehen. Andererseits macht es wenig Sinn, sich zu sehr auf diese Frage zu fixieren in der Hoffnung, einen idealen Termin zu finden, der keinerlei Nachteile mit sich bringt.

Überdies gibt es einen möglichen positiven Zusammenhang zwischen der Terminierung zum Schuljahresende und der Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Darauf werde ich weiter unten nochmals eingehen.

Einführung der Methode im Projekt

In der Auswertung des ersten Projektdurchlaufs wurde die mögliche Überfrachtung durch methodische und methodologische Erörterungen problematisiert. Als Resümee stand dabei:

- 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.

Entsprechend wählte ich im zweiten Projektdurchlauf ein Herangehen, bei dem die Erläuterung des theoretischen Hintergrunds der Methode lediglich in einer sehr kurzen Form vorgesehen war. Dafür wollte ich die thesenartige Zusammenfassung von Jutta Meyer-Siebert benutzen, die weiter oben dokumentiert ist.

Wie berichtet führte dieser Versuch zu einem (mental)en Rückzug auf Seiten der TeilnehmerInnen. Während im ersten Block am Freitag die Konzentration und die Beteiligung an den sich entwickelnden Diskussionen angesichts der Stichworte aus den Interviews sehr hoch war, fiel sie nun völlig in sich zusammen, bis zu dem Punkt, an dem einzelne der TeilnehmerInnen sich mit dem Zeichnen von Quadraten und Strichfiguren aus einer gemeinsamen Beschäftigung verabschiedeten. Darauf reagierte ich mit der Aufforderung, die Ausdrucke zur Seite zu legen. Stattdessen erklärte ich lediglich in mündlicher Form einige Hintergründe der Methode (Entstehung im Widerspruch zu etablierter Wissenschaft, Charakter von Erinnerung als Bezugspunkt für Handlungen, Erinnerungen als sich verändernde Konstruktionen, Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen, Sprache als

zentrales Mittel unserer Selbst- und Welt-Konstruktionen). Ich hielt diese methodologischen Erklärungen jedoch sehr kurz und bemühte mich, darin nicht zu weit auszuholen.

Schließlich leitete ich über auf unser konkretes methodisches Vorgehen und brachte den oben dokumentierten Leitfaden zum Schreiben der Erinnerungsszenen ins Spiel. Der belebende Effekt auf die Aufmerksamkeit und Mitarbeit der TeilnehmerInnen wurde schon beschrieben.

Insofern nahm die methodologische Einführung der Erinnerungsarbeit sogar noch weniger Raum in unserem Projekt ein, als ich per Planung gedacht hatte. Letztlich kam es durch die Dynamik in der Situation dazu, dass ich – wie in Teil I als Möglichkeit erwogen – lediglich auf die methodologischen Grundlagen *verwies*. Diese wurden jedoch nicht hinterfragt, kritisiert, diskutiert.

Auch in der Auswertung des ersten Projektdurchlaufes wies ich darauf hin, dass es in einem solchen Falle möglich sein sollte, eventuell im Laufe des Projektes aufkommende Grundsatzdiskussionen als Schleife im Projektablauf einzuflechten. Im hier dokumentierten zweiten Projektdurchlauf kam es jedoch bis zum Zeitpunkt des Projektendes nicht zu solchen Grundsatzdiskussionen die Methode betreffend. Ich habe oben im Abschnitt zur Sinnfrage schon erwähnt, dass es durchaus möglich ist, dass bei einer längeren Projektdauer auch zu Fragen an die Methode gekommen wäre.

Die Einführung der methodischen Schritte bezüglich des Schreibens der Erinnerungsszene, sowie auch der Textanalyse war hingegen kein Problem. Unsicherheiten bezüglich des Schreibens der Erinnerungsszene konnten anhand der Erklärungen zu den erzählten Geschichten am Freitag, sowie des Leitfadens und auch durch die ausagierte Darstellung einer Szene gut beseitigt werden. Für die Textanalyse erwies sich das Merkblatt zur Bearbeitung der Szene als hilfreich. Es gab den TeilnehmerInnen eine Rückversicherung in einem ansonsten als 'learning by doing' gestalteten Prozess.

So war das Vorgehen im Projekt eines, bei dem die Methode zwar in ihrer Durchführung erklärt und erprobt wurde. Die Prinzipien, auf denen sie aufbaut, blieben jedoch noch unreflektiert. Natürlich erhebt sich in ganz vielen (Lebens-)Bereichen die Frage, ob es notwendig ist, die Prinzipien, auf denen bestimmte Methoden beruhen, verstanden zu haben. Angesichts der Anwendung von Erinnerungsarbeit auf Selbst- und Weltkonstruktionen und die daraus sich entwickelnden handlungsleitenden Vorstellungen macht es jedoch Sinn, sich die Grundlagen der Methode anzusehen – und zu überprüfen, ob man mit den darin aufgehobenen Grundannahmen übereinstimmt. Es mag sein, dass der Zeitpunkt für eine solche Beschäftigung mit den methodologischen Grundlagen sogar besser erst nach einer ersten praktischen Erprobung der Anwendung liegt.

Angesichts der Erfahrungen im nun zweiten Projektdurchlauf verweist auch diese Überlegung auf den Faktor Zeit, der auch in dieser Hinsicht Gewicht erlangt.

Ich gehe davon aus, dass die in den Feedback-Interviews auftretenden Schwierigkeiten der drei GesprächspartnerInnen hinsichtlich der Erklärung der Methode ein Effekt des Aussparens methodologischer Herleitungen und deren Hinterfragens im Projekt sind. Es mag sein, dass sich in den entsprechenden Gesprächspassagen die Gesprächskonstellation mit einer dritten,

unbeteiligten Person statt mir als Gesprächspartner durch eine detailliertere Erklärung seitens der TeilnehmerInnen bemerkbar machen hätte können. Allerdings sind die gegebenen Erklärungen insgesamt sehr unpräzise und bei weitem nicht ausreichend, die Methode einer dritten Person zu vermitteln. Eine solche Kompetenz auf Seiten der TeilnehmerInnen wäre nun aber auch eine große Überraschung gewesen. Woher sollten sie diese auch beziehen?

Um ihnen eine entsprechende Methodentransparenz zu ermöglichen wäre es nötig gewesen, entweder im Projekt selber den Schwerpunkt anders (und stark auf die Methode, Methodologie) zu setzen, oder aber sie hätten sich diese außerhalb des Projektes über das ausführliche Studium von Literatur zur Methode aneignen müssen.

Als Resümee kann in dieser Hinsicht daher festgestellt werden, dass die Durchführung eines Erinnerungsarbeits-Projektes im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung für die TeilnehmerInnen wohl eine Erfahrung mit der Methode herbeiführt. Um die Methode jedoch im Anschluss an die Ausbildung selber in Gruppen (Teams) anzuwenden, braucht es eine Beschäftigung, die über das hier dokumentierte Ausmaß hinaus geht.

Faktor Zeit

Die in der vor Projektbeginn entworfenen Projektskizze anvisierte Arbeitszeit für die Gruppe von ca. 30 Stunden wurde bei weitem nicht erreicht.

Die Beschränkung auf die übliche Länge des Schultages bedeutete eine effektive Arbeitszeit pro Tag von ca. 5 Stunden. Bei lediglich vier Projekttagen war daher schon am Freitag klar, dass die Gesamtarbeitszeit maximal 20 Stunden betragen würde. Dazu kam noch der Montag, an dem nur zwei Teilnehmer anwesend waren. Anhand der oben schon eingefügten Anwesenheitsliste ist ersichtlich, wie sich dies zeitlich auf die für die einzelnen TeilnehmerInnen erfahrbare Gruppenarbeit auswirkte. Wenn nur die TeilnehmerInnen in Betracht gezogen werden, die mindestens an zwei Tagen anwesend waren, ergibt sich eine zeitliche Beteiligung von:

<i>A – 20 Stunden</i>
<i>B – 20 Stunden</i>
<i>C – 15 Stunden</i>
<i>D – 15 Stunden</i>
<i>E – 15 Stunden</i>
<i>F – 10 Stunden</i>

Es ist einfach nachzuvollziehen, dass die so zur Verfügung stehende Zeit mit den Schwierigkeiten, zu einem gemeinsamen Resümee zu finden, zusammenhängen. Darauf bin ich schon weiter oben eingegangen. Auch hinsichtlich des kritischen Hinterfragens der

Methode fehlte letztlich die Zeit, solche Fragen im Projektrahmen zu entwickeln und zu diskutieren.

Angesichts der hier angelegten Untersuchung zur Anwendung von Erinnerungsarbeit in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung bleibt festzustellen, dass sich die komprimierte Arbeit in einem Blockseminar an diesem Punkt nachteilig auswirkte. Selbst im besten Falle, also unter der Annahme, dass die vier Projektstage tatsächlich wie in der Planung angenommen mit 7 – 7.5 effektiven Arbeitsstunden durchgeführt worden wären, hätte die Abwesenheit der Mehrheit der Gruppe am Montag dazu geführt, dass eine zeitliche Lücke im Projekt entstanden wäre. Eine solche Lücke lässt sich bei einer fixierten Projektdauer mit einer externen Betreuung nicht schließen. Das ist unter Umständen anders, wenn das Projekt schulintern geplant und durchgeführt wird. Dann bestehen größere Spielräume, ausgefallene Veranstaltungen zu späterer Zeit nachzuholen.

Eine Erkenntnis aus den hier gemachten Erfahrungen, ist, dass ein Zeitraum von 15 Stunden effektiver Gruppenarbeitszeit offensichtlich nicht ausreichte, um mit dieser Gruppe, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal durchführte, an den Punkt zu kommen, an dem ein gemeinsames thematisches Resümee möglich war. Wie weit sich eine solche Erkenntnis verallgemeinern lässt, sei hier jedoch offen gelassen. Auch ist es schwierig, eine Mindestarbeitszeit zu nennen, die einer Gruppe zur Verfügung stehen muss, um den Arbeitsprozess bis zum Punkt eines gemeinsamen Resümees zu bringen. Zum einen spielt die Frage nach der Homogenität der Gruppe bezüglich der Grundüberzeugungen der TeilnehmerInnen darin eine Rolle, zum anderen gewiss auch die Komplexität des jeweils behandelten Themas.

Der Charakter von Erinnerungsarbeit als ergebnisoffener Prozess bringt es mit sich, dass jede von vornherein festgelegte zeitliche Fixierung im konkreten Projektablauf zu unbearbeiteten Diskussionssträngen, thematischen Verkürzungen, nicht zusammengebrachten Kontroversen führen kann – und dementsprechender Schwierigkeit, ein gemeinsames Projektergebnis zu formulieren. Allerdings ist in solchen Situationen die Darstellung der noch offenen Fragen sowie der gegensätzlichen Standpunkte machbar. Natürlich stellt auch dies ein Projektergebnis dar, und nicht unbedingt ein Schlechtes.¹⁸

Hinsichtlich der Integration von Erinnerungsarbeit in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung habe ich schon im ersten Teil die wiederholte Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen einer (z. B. wöchentlich) wiederkehrenden Organisationsform als Möglichkeit angesprochen. Würde Erinnerungsarbeit z. B. im Rahmen einer im Stundenplan eingearbeiteten regelmäßig wiederkehrenden Zeit durchgeführt, würde dies das etwaige Problem fehlender Zeit unwahrscheinlicher machen. Eine solche Vorgehensweise kann allerdings Schwierigkeiten insbesondere hinsichtlich der Verträglichkeit individueller Wahlmöglichkeit zur Teilnahme mit schulorganisatorischen Vorgaben mit sich bringen. Ein Feldversuch zu dieser Organisationsform wäre ausdrücklich wünschenswert.

18 Aus der individuellen Sicht von TeilnehmerInnen ist es denkbar, dass ein solches (nicht gemeinsam und in Übereinstimmung formuliertes) Ergebnis sogar einen Anreiz zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema auch in anderen Zusammenhängen ausübt, siehe bspw. die Äußerungen von IP2 in den Feedback-Interviews, für den das Thema “noch nicht abgeschlossen” ist.

Überforderung – Unterforderung

Ein weiterer Aspekt, der zum Teil auch den Faktor Zeit betrifft, ist die Frage einer möglichen Überforderung der TeilnehmerInnen durch zu lange tägliche Arbeitszeiten. Diese Frage stellt sich natürlich nicht nur für ein Erinnerungsarbeits-Projekt. Die Methode birgt jedoch eine spezifische Anforderung sowohl durch ihre Textlastigkeit, als auch durch die zentrale Rolle gemeinsamer Diskussion als Arbeitsform darin.

Die im zweiten Projektdurchlauf erreichte effektive Arbeitszeit pro Tag lag letztlich bei ca. 5 Stunden. Auf dieser Basis beschrieben vier von sechs TeilnehmerInnen im spontanen Feedback zum Projektende die Diskussionen als anstrengend. Dies deckt sich auch mit informellen Rückmeldungen gegenüber der Schulleiterin während des Projektes, von denen sie im Nachbereitungsgespräch erzählt:

“Und dann weiß ich (...) dass sie auf'm Schulhof durchaus auch mal gestöhnt haben. (...)

Wo sie standen und sagten, 'Boah, jetzt aber noch einmal und dann ist aber echt gut', und so. Und dann sind sie wieder losgedackelt und dann haben sie wieder oben gesessen und weitergearbeitet. Also das, sie haben sich dann schon auch am Riemen gerissen. Da wollten sie sich auch nicht blamieren, glaub ich. Also wenigstens einige nicht.”

Offensichtlich stellte das Projekt mit der Methode der Erinnerungsarbeit eine zumindest nicht alltägliche Anforderung an die TeilnehmerInnen. Darauf weist die Schulleiterin in einer Nachbetrachtung hin und bezieht sich positiv auf ihren Eindruck, dass die TeilnehmerInnen diese Anforderung als Herausforderung annahmen.

“Ich ... war ... erstaunt über die Konsequenz, mit der die mit dir gearbeitet haben. Die Mischung an Menschen, die ... in dieser Gruppe war, die war schon sehr enorm. Da war wirklich die ganze Bandbreite einer Schulklasse drin. Wenn man jetzt die Abschlusszeugnisse anguckt, dann ist da von 1,1 bis 3,0 sozusagen als Leistungsschnitt. Da sind welche, die jeden Tag da waren in der Schule, die glaub ich nie gefehlt haben, und es gibt welche, die die Schule sporadisch besucht haben. Also das war praktisch ein Ausschnitt aus diesen zwei Klassen. So für jede Gruppe war da jemand dabei. Und das fand ich schon sehr erstaunlich. So, da hab ich schon mal geguckt, da schau an, was alles geht. Das hat mich gefreut. Und ich glaube, sie haben dich auch durchaus als sperrig erlebt. Also in deiner Klarheit und Konsequenz, wie du an diesem Thema drangeblieben bist und eher weniger dich um die Beziehungsebene bemüht hast, sondern ganz klar zum zusammen arbeiten. Das war für die glaube ich ne neue Lernerfahrung an der ... Fachschule. Das war so mein Eindruck, dass es eben weniger um ihr Wohlbefinden [ging] und wie sie's finden. Ne, wie fühlen wir uns denn heute? Sondern tatsächlich jetzt, das ist unser Programm. Was ist euer Ziel? Was wollt ihr erreichen? Welche Fragen habt ihr? Mit welchen Methoden, wie lange könnt ihr arbeiten? Dann machen wir das auch. Also diese ganz klare Sach- und Zielorientierung, das hat mich beeindruckt. Da hab ich gedacht, da können wir uns auch nochmal ein Scheibchen von abschneiden. Also wir sind schon immer auch sehr um die Beziehungsebene bemüht.”

Aus den Äußerungen der TeilnehmerInnen, die an den Feedback-Interviews teilnahmen, geht hervor, dass sie die intensiven Diskussionen über einen relativ langen Zeitraum hin zwar als Anforderung, oder auch Anstrengung wahrgenommen haben. Dies wird von ihnen aber nicht als Überforderung bezeichnet.

Auf die täglich mögliche Arbeitszeit bezogen erhebt sich allerdings die Frage, welche Auswirkungen eine Ausweitung um einen weiteren Block hätte, und ob es überhaupt, bzw. unter welchen Bedingungen es eine realistische Annahme ist, mit einer Gruppe im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung vier (oder fünf) Tage am Stück jeweils für 7 – 7,5 Stunden Erinnerungsarbeit (Textanalyse, Diskussion) zu machen.

Die von mir in der Projektplanung dahingehend angestellte Überlegung, andere Arbeitsformen (Rollenspiel, ExpertInnen-Interviews) einzubeziehen, erwies sich aus Gründen, die schon im Dokumentationsteil geschildert wurden, weitestgehend als obsolet. Die Beantwortung der Frage nach Effekten einer Projektdurchführung mit den ursprünglich anvisierten Arbeitszeiten und inklusive dieser Elemente muss daher nach wie vor offen bleiben, insbesondere im Hinblick auf eine wahrgenommene Überforderung seitens der TeilnehmerInnen.

Aus dem Nachbereitungsgespräch mit der Schulleiterin lässt sich jedoch auch herauslesen, dass es durchaus lohnend sein kann, eingespielte Muster und gewohnte Grenzen des Machbaren zu durchbrechen.

“Also ich glaube (...) dass sie mit sich sehr zufrieden waren, dass sie so lange dann doch an diesen offenen Fragestellungen nachgedacht und gearbeitet haben und sich darauf eingelassen haben. Also im Sinne eines intellektuellen Abenteurers.”

Diese Einschätzung der Schulleiterin beruht auf dem Feedback von TeilnehmerInnen im direkten Anschluss an das Projekt. Mit drei Monaten Abstand gewinnen andere Akzente im Gedächtnis der TeilnehmerInnen stärker an Kontur. Dies bezieht sich wesentlich auf das letztlich nur als “halbfertig”, oder “noch offen” wahrgenommene Ende des Projektes ohne ein gemeinsames Resultat erzeugt zu haben. Insofern scheint die Wichtigkeit der Prozess-Erfahrung über einen längeren Zeitraum hin zu schwinden.

Der einzige explizite Hinweis in den Feedback-Interviews auf Überforderung im Projekt bezieht sich auf die zu große Komplexität im letzten Block, und der daraus resultierenden Schwierigkeit ein gemeinsames Resümee zu ziehen.

Überforderung kam auch als Thema im ersten Projektdurchlauf bezogen auf die Einführung (und Vermittlung) von komplexen theoretischen Zusammenhängen auf, und zwar sowohl in Hinsicht auf methodologische Aspekte von Erinnerungsarbeit, als auch in Hinsicht auf das Thema Geld und Beziehungen. Der Schluss, den ich daraus für das Folgeprojekt zog, war, dass es einer sorgfältigen Abwägung bedarf, wie komplexe Zusammenhänge am besten verständlich gemacht werden. “Zu viel zu schnell” birgt die Gefahr, kontraproduktiv zu wirken und weniger kann hier durchaus mehr sein.

In der Projektplanung für den zweiten Projektdurchlauf ging ich davon aus, dass es für mich notwendig sei, diesen Schluss als im Hintergrund stets präsente Erinnerung zu haben. Einen konkreten Niederschlag in Form von im Voraus bewusst gewählten Interventionen in der Planung fand dies in dem Vorsatz, in meiner Selbstbeobachtung während des Projektes soweit möglich diesen Aspekt stets mit zu bedenken.¹⁹ Wobei Selbstbeobachtung natürlich stets im Zusammenhang (und Wechselwirkung) mit der Beobachtung der in der Gruppe aufkommenden Entwicklungen, Stimmungen, Kommentare steht.

Ich verzichtete während der Projektdurchführung auf theoretische Exkurse (wie im ersten Projektdurchlauf z. B. zum Begriff der Identität, oder auch zu den Begriffen Tauschwert, Gebrauchswert, Gebrauchswertversprechen, Gebrauchswertverausgabung). Es gab eine Situation, in der ich aufgrund einer solchen (Selbst-)Beobachtung spontan versuchte, Komplexität zu reduzieren, und zwar bezogen auf die methodologischen Erklärungen im zweiten Block am Freitag. Wie schon beschrieben führte das meiner Wahrnehmung nach zum 'Zurückholen' der TeilnehmerInnen, die sich im weiteren Verlauf wieder aktiv beteiligten.

Bezeichnenderweise wurde diese Sequenz des Projektes in keinem der drei Feedback-Interviews von den GesprächspartnerInnen nochmals erwähnt. Ich deute dies als eine Bestätigung des geschilderten Vorgehens, das an diesem Punkt zur Vermeidung von Überforderung geführt hat.

Der Begriff der Unterforderung wurde von einer Teilnehmerin im ersten Projektdurchlauf ins Spiel gebracht, die sich dabei auf die Dekonstruktion der Erinnerungsszenen in grammatische Bausteine bezog. Zwar gab es im zweiten Projektdurchlauf keine Rückmeldung, die dies ähnlich explizit ausdrückt. Allerdings gab es einen Hinweis darauf, dass die Textanalyse zum Ende hin als "langweilig" empfunden wurde. Ein paar ergänzende Sätze noch dazu.

Nicht nur in den beiden hier beschriebenen, sondern in allen Projekten, in denen ich bisher mit Gruppen Erinnerungsarbeit anwendete, habe ich festgestellt, dass insbesondere das Dekonstruieren der Erinnerungsszenen so etwas wie eine spontane Faszination auf die TeilnehmerInnen ausübt. Das Zerlegen eines Textes und das Auflisten der darin enthaltenen Bausteine in einer tabellarischen Übersicht erzeugt einen Überraschungseffekt für diejenigen, die das zum ersten Mal erleben (oder daran beteiligt sind). In etwa: 'Schau mal an, was man aus so einem Text machen kann ...'

Dieser Effekt hält jedoch nicht lange an. Schnell merken die TeilnehmerInnen (oft schon beim zweiten oder dritten Text), dass die Dekonstruktion keine besonders hohen (intellektuellen) Ansprüche an sie stellt. Es handelt sich dabei letztlich um nichts anderes als einen Akt des Sortierens, der sich grob vergleichen lässt mit dem Auseinanderbauen eines Lego-Hauses. Alle roten Steine kommen in eine Spalte, alle weißen in eine andere, sortiert nach Farbe, Größe, Form etc.

19 Der Begriff 'Intervention' ist hier auch zu verstehen als mögliches 'Nicht-Intervenieren', also: mich in Diskussionen zurücknehmen, nicht jedes Stichwort ausführlich kommentieren, ausführen, theoretisieren etc. Insofern wäre hier auch der Begriff 'Haltung' eine verwendbare Beschreibung.

An diesem Punkt ist es notwendig, dass die TeilnehmerInnen den Sinn des Sortieraktes nachvollziehen können, also die Dekonstruktion als einen sinnvollen Schritt zur Erlangung von Transparenz hinsichtlich Konstruktionen, die die AutorInnen in die Texte eingearbeitet haben. Sie erfüllt ihre Funktion erst im Gesamtarrangement der Textanalyse (Einführung – Distanzierung – Abstraktionen – Problemtransfer; siehe oben). Als isolierte Übung kann sie durchaus spannend sein, aber eben nur einmal, denn dann weiß man ja wie “es geht”, aber was fängt man nun mit der Übersicht an? Dazu braucht es den übergeordneten Zusammenhang (siehe dazu auch die Erörterung der Erfahrungen mit dem 'Inspektor-Text' in Teil I, S. 97).

Textanalyse als zentrales Element

Während des zweiten Projektdurchlaufs wurden vier Textanalysen durchgeführt: am Montag mit zwei Teilnehmern (plus mir), am Dienstag mit der Gesamtgruppe von sechs TeilnehmerInnen (plus mir), am Mittwoch in zwei Kleingruppen von je drei TeilnehmerInnen (wobei ich in einer der beiden Kleingruppen mitarbeitete).

Wenngleich aus der Not geboren, so erwies sich die Bearbeitung einer Erinnerungsszene am Montag mit nur zwei Teilnehmern als produktiv im Ablauf des Projekts. Diese Arbeitsphase lief in einer zwar entspannten, dennoch aber wie beschrieben auch intensiven Weise ab. Wir ließen uns dafür ausgiebig Zeit und die beiden Teilnehmer versuchten, die einzelnen Schritte der Textanalyse in ihrer Abfolge und Durchführung möglichst genau nachzuvollziehen. Sie hatten die Absicht, am nächsten Tag die Anleitung der Textanalyse für die Gesamtgruppe zu übernehmen.

Dies wurde dann am Dienstag auch in die Tat umgesetzt. Ich nahm während der zweiten, nun mit allen sechs TeilnehmerInnen stattfindenden Textanalyse die Position eines Mitarbeiters an, überließ die Anleitung jedoch den beiden Teilnehmern, die sich darauf am Montag vorbereitet hatten. Aus den Feedback-Interviews geht hervor, dass sich die beiden Teilnehmer in der je empfundenen Sicherheit hinsichtlich der Anleitungsposition, und der Vermittlung der einzelnen Arbeitsschritte unterschieden. Die Tatsache, dass sie zu zweit waren ermöglichte es ihnen, in der Anleitungssituation unterschiedlich stark im Vordergrund zu agieren. Dieses Vorgehen funktionierte hervorragend. Wenn nötig nutzten die beiden Anleitenden die stichwortartige Zusammenfassung der Abfolge der Schritte in der Textbearbeitung als Hilfestellung.

In der Beschreibung der Resultate der Textbearbeitung am Dienstag habe ich schon einige Reflektionen hinsichtlich der diskutierten Inhalte eingefügt. Daraus ist unter Umständen schon erkennbar gewesen, dass es in der Gruppe ausgehend von der Textanalyse sehr lebhaft Diskussionen gab. Diesen Aspekt möchte ich hier nochmals kurz würdigen.

Dass die Einführung der Textanalyse im zweiten Projektdurchlauf – im Vergleich zum ersten – so unproblematisch verlief, und sogleich in sehr produktiver Weise durchaus widersprüchliche Sichtweisen und Einschätzungen in die Diskussion der Gesamtgruppe

brachte, liegt meiner Meinung nach an dem Zusammenwirken einiger Faktoren: Zum einen bestätigt diese Erfahrung das veränderte Vorgehen in der Einführung der Methode, in dem keine vorgeschaltete Übung an einem nicht mit dem Thema verknüpften Text stattfand. Die zur Bearbeitung verwendeten Texte waren allesamt im Projekt selber aufgrund der gemeinsam entwickelten Forschungsfrage (und zum vereinbarten Schreibthema) verfasst. Somit war von vornherein eine Verbindung von Text, Textanalyse und thematischer Fragestellung gegeben. Zum anderen spielten sicher auch Faktoren, die die Gruppe betreffen, eine Rolle. Die Gruppe war deutlich kleiner als im ersten Projektdurchlauf (sechs TeilnehmerInnen, anstatt siebzehn²⁰). Es waren nur TeilnehmerInnen anwesend, die sich bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden hatten. Daher entstand eine produktivere Arbeitsatmosphäre. Insgesamt war die Gruppe daher wesentlich arbeitsfähiger, als dies bei der Klasse im ersten Projektdurchlauf der Fall war.

Ein Eindruck, der sich für mich durch die gesamte gemeinsame Arbeitszeit in diesem zweiten Projektverlauf zog, war, dass die Diskussionen hier 'lebendiger' waren, als im ersten Projektdurchlauf. Die TeilnehmerInnen spielten sich 'Bälle zu', nahmen Äußerungen anderer auf, und entwickelten diese weiter, widersprachen sich gegenseitig. Meine Anteile an den Diskussionen waren daher wesentlich geringer. Dies bezieht sich schon auf die Eingangsdiskussionen am Freitag, aber auch auf jene Diskussionen, die Teil der Textbearbeitung waren. Aus wenigen Stichworten entwickelten sich in der Gruppe sehr schnell (durchaus kontroverse) Diskussionen. Diese eher allgemeine Beobachtung führe ich ebenfalls auf ein Zusammenwirken der Faktoren Planung und Gruppenzusammensetzung zurück.

Auf die Gruppenzusammensetzung und Gruppendynamik werde ich in einem gesonderten Abschnitt nochmals eingehen, daher sollen an dieser Stelle die gegebenen Hinweise vorerst ausreichen. In Bezug auf die Planung macht sich hier der Fokus auf eine stärker am Thema bleibende Vorgehensweise im Projekt positiv bemerkbar. Auch die damit verknüpfte Vorbereitung dürfte dabei hineinspielen. Für die TeilnehmerInnen gab es trotz aller Schwierigkeiten in der zeitlichen Überlappung mit der Prüfungsvorbereitung dennoch eine inhaltliche Einstimmung auf das Thema. Zudem erarbeitete sich die Gruppe am Freitag in der Diskussion um eine Forschungsfrage für das Projekt eine Konkretisierung der gemeinsamen Orientierung, ein Element, das im ersten Projektdurchlauf nicht in der gleichen Form entstand.

So standen die Textanalysen in einem Kontinuum von Diskussionen und erfüllten damit ihren Zweck im Projekt, die Beschäftigung mit dem Thema jeweils einen Schritt weiter zu treiben. Die Rückmeldungen direkt zum Ende des Projektes legen nahe, dass die Arbeit mit den Texten von den TeilnehmerInnen überwiegend als positiv (anregend, aufregend, nochmal machen) empfunden wurde. Dies spiegelt sich auch in dem vermittelten Feedback wieder, von dem die Schulleiterin spricht:

“Und ich hab dann nochmal explizit so nach dem Prozess gefragt, ne (...) wie sie mit der Methode zurecht gekommen seien. Naja, das mit dem Schreiben und dann so Wort für Wort am Text, das sei schon durchaus schwierig. Aber wär das doch schon sehr spannend gewesen, was dabei alles rauskommen kann.

20 Dies bezieht sich auf die Anzahl der während der Textanalyse real Anwesenden.

Also Sprache nochmal so exakt anzugucken. (...)

*Die, also dass man so lange sich um einzelne Wörter Gedanken machen kann.
Und dass man auf so viel verschiedene Ideen kommen kann. Das war ihnen
doch, also ne neue Erfahrung.”*

Diese positive Bewertung wird in den Feedback-Interviews von zwei Teilnehmern bestätigt. Allerdings gibt es auch die Einschätzung der dritten Gesprächspartnerin, der die Textanalyse “ein bisschen willkürlich” vorkam und “nicht wirklich durchschaubar” war. In der Darstellung der Ergebnisse der Feedback-Interviews habe ich auch den von ihr hergestellten Zusammenhang dokumentiert. Dabei handelt es sich um eine Aussage zu der möglichen Bearbeitung des selbst geschriebenen Textes durch die anderen Gruppenmitglieder. Im gleichen Zusammenhang habe ich auch die Äußerungen aus einem anderen Interview zu emotionaler Unsicherheit angesichts der Analyse eines eigenen Textes durch Dritte zitiert.

Ich möchte diese Beiträge nochmals aufgreifen und füge die entsprechenden Passagen daher hier im Wortlaut ein.

IP3:

“Ich könnt jetzt nur noch vermuten, wenn ich mir überleg, dass das jemand mit meinem Text gemacht hat, dass sich nachher die Bedeutung von dem, was ich geschrieben hab, völlig verändert hat, höchstwahrscheinlich. Was auch sehr wahrscheinlich damit zusammen hängt, dass ich im Normalfall das schreibe, was ich meine, und auch das sage, was ich meine. Das ist jetzt so die Vermutung.”

IP2:

“Und es war halt spannend, das zu sehen, was da alles jetzt in den Texten steht halt an Selbstaussagen, und dass man dann doch einiges aus den Texten rausnehmen kann, für die Arbeit.” “Ja, gut, ich hab schon gedacht ... war schon für mich, so die Gedanken waren da, was können die halt über mich jetzt rauslesen aus der ganzen Sache, vielleicht auch nicht so Gutes über mich halt. Was ich vielleicht auch nicht unbedingt preisgeben möchte.”

“Aber im Endeffekt hab ich jetzt nichts gemerkt, dass da, oder es gab für mich keine ... wie soll ich sagen ... im Endeffekt hatt ich nicht das Gefühl, dass da irgendwas, dass die anderen irgendwas komisch über mich gedacht haben, halt. Also im Endeffekt war die Angst irgendwie unbegründet. Vielleicht war es auch dadurch, dass auch die halt aus meiner Klasse sind und ich die halt ganz gut kenne. (...) dadurch, dass wir halt ne engere Beziehung haben als Fremde, hatten sie halt den Anstand halt, das vielleicht auch wenn sie was Negatives gedacht hätten, es mich nicht fühlen zu lassen.”

“Und ich denk, wenn man dann kein Vertrauen hat, oder wenn man sich unwohl fühlt, man dann viel weniger sagt, und das Gespräch halt, sag ich mal, flacher bleibt, und sich nicht entwickelt.”

Die Akzente in den beiden Beiträgen liegen unterschiedlich. Beide haben aber Relevanz im Hinblick auf die Einschätzung von Erinnerungsarbeit als Methode im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung.

IP3 geht davon aus, dass das, was sie schreibt, auch das ist, was sie meint. Sie nimmt an, durch die Textanalyse würde höchstwahrscheinlich eine andere Bedeutung aus dem Text gelesen, als die von ihr gemeinte. Dies erscheint ihr ein bisschen willkürlich und nicht wirklich durchschaubar. Ich verstehe dies als die Befürchtung, die Bedeutung des Textes könnte durch die Gruppe verfälscht werden.

IP2 hingegen äußert die Befürchtung, dass durch die Textanalyse etwas aufgedeckt werden könnte, was er nicht unbedingt preisgeben möchte. Für ihn handelt es sich also nicht um eine willkürliche Bedeutungsverschiebung (Verfälschung) des eigentlich Gemeinten, sondern um ein nachvollziehbares Aufdecken von Bedeutung(en), die er als durchaus zutreffend annimmt, die er aber aufgrund ihres Charakters als "nicht so Gutes" lieber nicht sichtbar belassen würde.

Die Schritte der Textanalyse im Rahmen der Erinnerungsarbeit beinhalten tatsächlich die Möglichkeit einer Bedeutungsverschiebung. Man könnte auch sagen, sie zielen genau darauf ab, am Text zu prüfen, ob eine solche Verschiebung im Hinblick auf das Aufdecken der Konstruktionsmechanismen, die die jeweiligen AutorInnen anwenden, um einen bestimmten Eindruck bei den LeserInnen/HörerInnen zu erzeugen (das erste, spontane, durch Einfühlung entstehende Verständnis der Botschaft der Autorin), Sinn macht. Es kann nun in Erinnerungsarbeits-Gruppen vorkommen, dass schon bei diesem ersten Schritt der Textanalyse die jeweiligen AutorInnen die von ihnen gemeinte Bedeutung des Textes gegen anderes Verständnis auf Seiten der LeserInnen/HörerInnen verteidigen. Je nach Gruppenzusammensetzung und interpersonaler Dynamik kann dies auch durch andere Gruppenmitglieder unterstützt, oder gar übernommen werden. Ein typischer Satz in einer solchen Situation ist bspw. das Angebot an die Autorin, die letztlich richtige Bedeutung zu bestimmen: "Das ist doch überhaupt nicht, was du damit gemeint hast, nicht wahr?"

Es erfordert ein gewisses Ausmaß an Disziplin von den TeilnehmerInnen (und den jeweiligen AutorInnen), nicht in derlei Text-Verteidigung zu verfallen. Das kann erlernt und geübt werden. Es sollte jedoch im Rahmen eines Projektes innerhalb der ErzieherInnen-Ausbildung nicht vorausgesetzt werden. Von daher erscheint es wichtig, das Ziel der Textanalyse: Verschiebung, nicht Verfälschung, für alle TeilnehmerInnen von Anfang an transparent zu machen. Eine entsprechende Erklärung noch vor der konkret durchgeführten ersten Textanalyse bleibt jedoch stets noch blass. Erst in der konkreten Anwendung wird sie letztlich nachvollziehbar.

Im hier dokumentierten Projekt wurde der Text von IP3 als erster Text bearbeitet, und zwar am Montag, an dem sie nicht selber anwesend war. Dementsprechend konnte sie den Bearbeitungsprozess des Textes nicht selber miterleben. Es ist gut möglich, dass für sie der Eindruck einer willkürlichen Bedeutungsveränderung (mithin Verfälschung) angesichts der berichteten Ergebnisse aus dieser Textanalyse entstand.

Unabhängig davon, ob diese Vermutung zutrifft, oder nicht, erscheint es jedoch aufgrund dieser Überlegungen sinnvoll, die Auswahl des ersten zu bearbeitenden Textes nochmals zu überdenken. Aus persönlichen Erfahrung mit Erinnerungsarbeits-Gruppen außerhalb schulischer Kontexte ist mir zwar kein Fall bekannt, in dem die Auswahl eines von einer/m Teilnehmer geschriebenen Textes als ersten zu bearbeitenden ein Problem dargestellt hätte. Im

Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung mag es jedoch hilfreich sein, wenn der erste zu bearbeitende Text derjenige ist, den die/der AnleiterIn geschrieben hat. Dies setzt natürlich voraus, dass ein solcher Text zum jeweiligen Thema zur Verfügung steht. Durch dessen Bearbeitung besteht für die AnleiterIn die Möglichkeit, die für die Textbearbeitung notwendige Distanz der/des Autors zum je eigenen Text modellhaft vorzuführen. Daneben kann an diesem Modell auch gezeigt werden, dass und wie die Textanalyse sich nicht darum dreht, den/die AutorIn in seinen persönlichen Charakterzügen zu analysieren, sondern vielmehr die Konstruktionsmechanismen, die im Text verwendet wurden aufzuspüren.

Aus den Äußerungen von IP2 zu seinen Befürchtungen hinsichtlich des eventuell “nicht so Gutes” enthüllenden Charakters der Textanalyse wird auch klar, dass es sich dabei um eine soziale Angst handelt. Die Befürchtung darin ist, dass das Bild, das andere von einem haben, und das Bild, von dem man möchte, dass andere es von einem haben, durch die Textanalyse in eine ungünstige Richtung verschoben werden. Als soziale Angst ist sie wesentlich von dem Gruppenzusammenhang abhängig, in dem sie auftaucht.

Angehende ErzieherInnen an einer Fachschule kommen nun über einen Zeitraum von zwei Jahren (im Falle eines integrierten Vorkurses, drei Jahre) in einer sehr engen Situation zusammen. Dieser Hintergrund spielt notwendigerweise in die individuellen Hoffnungen, Befürchtungen, Erwartungen hinein, die speziell mit der Textanalyse im Rahmen von Erinnerungsarbeit verbunden werden können. Die Schilderung von IP2 zu der Analyse seines Textes zeigen, dass die konkrete Umsetzung auch als generell positiv erfahren werden und als spannend erinnert werden kann.

Es ist auch kein exklusives Problem von Erinnerungsarbeit, dass bei einzelnen Mitgliedern von (Schul-)Klassen soziale Ängste aufkommen können im Hinblick auf Selbstoffenbarungen im Rahmen des jeweiligen Gruppenzusammenhanges. Das gleiche Problem kann schon bei jeder Präsentation eines Referates vor der Klasse auftauchen. Was derlei Befürchtungen bei einem Erinnerungsarbeitsprojekt angeht, ist es allerdings möglich, dass sie als intensiver erlebt werden, solange die Methode noch nicht praktisch erfahren wurde. An diesem Punkt setzt auch der Vorschlag an, als ersten Text denjenigen der AnleiterIn zu bearbeiten.

In Gruppen, in denen entweder die Methode schon bekannt ist, oder auch in jenen, in denen die besagten Befürchtungen aus anderen Gründen keine Rolle spielen, erübrigen sich diese Überlegungen. Hier kann die Textauswahl ausschließlich entlang Kriterien erfolgen wie z. B. der Komplexität der zur Verfügung stehenden Texte, entlang inhaltlicher Kriterien oder auch einfach aufgrund des Gefallens beim ersten Lesen.

Gruppenzusammensetzung - Rollen im Projekt - Gruppendynamik

Ursprünglich hatten sich nach der Projektvorstellung in der Schule elf TeilnehmerInnen für die Mitarbeit im Projekt entschieden. Aus der oben eingefügten Übersicht zur Anwesenheit im Projekt ist ersichtlich, dass sich diese Anzahl dann auf einen Kern von sechs Studierenden

reduzierte, die letztlich an der Arbeit mit den selbst generierten Texten teilnahmen. Damit bewegte sich die Anzahl der TeilnehmerInnen in einem Rahmen, der auch in außerschulischen Erinnerungsarbeitsprojekten oft ähnlich ist.

Die Altersstruktur in der Gruppe unterschied sich von derjenigen im ersten Projektdurchlauf. Während dort die Altersgruppe Anfang 20 absolut in der Mehrzahl und im Klassenverband dominant war, war die Altersmischung hier weiter gestreut. Drei der TeilnehmerInnen waren unter 25, die anderen 28, 32 und 35 Jahre alt. Damit verbunden waren entsprechend vielfältige Vorerfahrungen und eine gehörige zeitliche Distanz zur allgemeinen Schulausbildung.

Im ersten Projektdurchlauf war das “Schülern” (und komplementär dazu das “Lehrern”) ein Motiv, dass sich kontinuierlich durch die Zusammenarbeit hindurchzog. Im zweiten Projektdurchlauf erschien es mir verzichtbar, dieses Phänomen in der Vorbereitung oder auch in der Eingangsdiskussion am Freitag explizit anzusprechen. Ich wollte stattdessen im konkreten Projektverlauf nur darauf eingehen sofern nötig. Aus der Dokumentation wird ersichtlich, dass dies jedoch während der vier Tage nicht notwendig erschien.

Allerdings gab es auch in diesem Projektdurchlauf Zeiten, in denen über die gemeinsame Arbeit reflektiert wurde (Freitag zum Ende kurz, Montag und Dienstag jeweils zu Beginn länger). Diese Gespräche waren wichtig. Sie ermöglichten ein gemeinsames Arbeiten angesichts zum Teil unterschiedlicher Erwartungshaltungen. Hier übernahmen jeweils einzelne TeilnehmerInnen Verantwortung für das Einfordern von Engagement und Konzentration. Aus den Feedback-Interviews ist ersichtlich, dass die Übernahme von Verantwortung in den gemeinsamen Arbeits- und Diskussionsprozessen von TeilnehmerInnen durchaus als anstrengend empfunden wurde. Dabei spielte sicher auch die unterschiedliche Identifikation mit dem Projekt, auf die die GesprächspartnerInnen an verschiedenen Stellen in den Interviews hinweisen, eine Rolle. Hier kommt letztlich der schulische Rahmen, in dem das Projekt durchgeführt, doch wieder zum Tragen.

Zwar hatten die Studierenden eine individuelle Wahlmöglichkeit zur Teilnahme am Projekt, allerdings nur im Rahmen der vorgestellten Alternativen, Schulwanderung oder Erinnerungsarbeit. So war die Entscheidung für das Erinnerungsarbeitsprojekt zumindest bei einem Teil der Gruppe zuerst eine Entscheidung gegen die Schulwanderung, stellte also so etwas wie das kleinere Übel dar. “Ja, also wenn ich ehrlich bin, hauptsächlich deswegen, weil ich nicht mit wandern gehen wollte (lacht), und ich mir gar nichts drunter vorstellen konnte, und mich das deswegen interessiert, was so von sich geht.“ Und: “Das war jetzt nicht ein total freiwillig, offen gewähltes Thema, wo zufällig fünf Leute Interesse dran haben, sich dann hinsetzen und das diskutieren (...).” [IP3] Formal bestand für die TeilnehmerInnen Anwesenheitspflicht, das Projekt war in schulischer Terminologie ausgedrückt eine Wahlpflichtveranstaltung.

Dazu fällt mir spontan ein: Ich erinnere mich noch sehr gut an die Einführung von Wahlpflichtkursen während meiner eigenen Schulzeit in den siebziger Jahren. Diese wurden von vielen SchülerInnen als Witz empfunden. Die Wahlmöglichkeiten, die uns gegeben wurden, bezogen sich auf 2 Schulstunden extra Fremdsprachenunterricht (Alternativen: Englisch oder Französisch). Es war uns nicht einsichtig, warum wir uns per Wahl eine Pflicht auferlegen sollten, die wir aus freien Stücken nie gewählt hätten. Eine freie Wahl hätte uns

auch die Möglichkeit gelassen, keine Wahl zu treffen, also schlicht auf den extra Unterricht zu verzichten. Die Bezeichnung Wahl-Pflicht kam uns sehr zynisch vor.

Ich gehe davon aus, dass eine solche Wahrnehmung auch im Jahre 2016 nach wie vor aktuell ist. Der zugrunde liegende Komplex ist die Frage nach Selbstbestimmung und nach freier Entscheidung im Hinblick auf einzugehende Verpflichtungen, Abhängigkeiten, Verbindlichkeiten. In Teil I habe ich schon auf das auf schulischer institutioneller Rahmung basierende *widerständige Lernen* (Holzkamp, 1995) hingewiesen. Mit der entsprechenden Haltung auf Seiten der Studierenden kämpfen wahrscheinlich alle LehrerInnen, nicht nur in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung. Aber auch in dieser Hinsicht gilt, was ich in Bezug auf die institutionelle Herstellung und individuelle Perpetuierung von Statusunterschieden festgestellt hatte: 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.

Im hier dokumentierten zweiten Projektdurchlauf war die Gruppe hinsichtlich ihrer Motivation zur Teilnahme und der folgenden Identifikation mit dem Projekt gespalten. Es waren naheliegenderweise vorwiegend diejenigen in der Gruppe, die das Projekt als ihres ansahen, die auch Verantwortung für die Arbeitsprozesse übernahmen, Engagement und Konzentration von den anderen einforderten. Die damit verbundenen Anstrengung ist hoch und entsprechender Einsatz führt leicht zu Frustration, wie sie z. B. IP1 in seinem Feedback ausdrückt: "Aber so eine Situation, da war eine wo ich noch die Emotion spüre, wie mir der [name] auf den Sack gegangen ist. (...) Ich glaub, das war, ich hab ne Pause gebraucht, ne, mein Bedürfnis war: 'Eh, Leute, ich brauch ne Pause.' Und hab als Anleiter gesagt, 'So, wir machen jetzt fünf Minuten Pause.' Und irgendjemand von [name] oder [name] sagte, 'Jetzt lass uns das noch fertig machen, dann können wir vielleicht früher gehen.' Das noch fertig machen dauert ungefähr ne Stunde, und ich brauch jetzt in diesem Moment ne Pause. Und dann, ja, da fühl ich mich als Anleiter einfach, ja, gegen die Wand gefahren."

Was hier frustrierend wirkt ist die Begründung, die [name] dafür anbringt, keine Pause machen zu wollen. In dem kleinen Halbsatz 'dann können wir vielleicht früher gehen' steckt eine Geringschätzung der gemeinsamen Arbeit, die von IP1 angeleitet wird. Hätte [name] stattdessen argumentiert: 'Jetzt lass uns das noch fertig machen, es ist grade unheimlich spannend, wir sind grade so richtig mittendrin,' wäre dies dem anleitenden IP1 wohl kaum 'auf den Sack gegangen'. Es hätte ihn vielmehr in seiner Anleiterposition als erfolgreich bestätigt. Das Verlangen nach einer Pause wäre dann vielleicht sogar zur Nebensache geworden. Entsprechende Erfahrungen machen LehrerInnen (nicht nur in der ErzieherInnen-Ausbildung) zuhauf.

Es ist ziemlich anstrengend, ständig in der Rolle desjenigen zu sein, der andere zur konzentrierten Mitarbeit anhält (auch: pünktlich zu sein, an Gesprächen teilzunehmen, etc.). Natürlich habe ich diese Rolle im Projekt auch zu guten Teilen erfüllt, und vielleicht sogar in einer für die konkrete Schule eher ungewohnten Weise.²¹

21 Das entnehme ich jedenfalls dem weiter oben eingefügten Auszug aus dem Nachbereitungsgespräch mit der Schulleiterin.

Mein eigenes Resümee dazu ist jedoch anders gefärbt als das von IP1. Auch für diejenigen TeilnehmerInnen, die sich für die Teilnahme vorrangig als kleineres Übel entschieden hatten, beinhaltete unser Projekt genug interessante Ansatzpunkte, um erstens überhaupt anwesend²² zu sein, und um zweitens aktiv an den Diskussionen teilzunehmen. Insofern brachten diese TeilnehmerInnen von vornherein eine ambivalente Haltung dem Projekt gegenüber mit. Nun kann sich eine solche Ambivalenz im Laufe eines Projektes auch gut nach einer Seite hin auflösen. Dafür war die Projektdauer in unserem Falle meiner Meinung nach jedoch zu kurz. Besonders für diejenigen, die nur an drei der vier Projektstage anwesend waren, hatte das Projekt grade erst richtig angefangen, da war es auch schon wieder vorüber.

Diejenigen, die schon eine eindeutige Motivation und Identifikation mit dem Projekt mitbringen, werden die Zusammenarbeit mit denjenigen, die noch eine ambivalente Haltung dazu haben, stets als ebenso ambivalent erleben. Mal bringen sie sich ein, mal nicht, mal kommen sie pünktlich, mal nicht etc. Das ist wenig erbaulich und kann dennoch nur über ein gemeinsames Weiterarbeiten verändert werden, wobei reflexives Thematisieren der Ambivalenz und deren Wirkungen auf die Gruppe zu solchem Weiterarbeiten dazu zählt. Insofern sah ich die entsprechenden Situationen als Teil eines Gruppenprozesses und konnte demnach gelassener damit umgehen.

Zu diesem Umgehen gehört dann allerdings auch, die Rolle des Anleiters an Stellen zu übernehmen, an denen ich sie im Falle einer bei allen ähnlich gelagerten Motivation und Identifikation eben nicht übernehme – weil es schlicht nicht nötig ist, irgendjemanden auf Mitarbeit, Pünktlichkeit, Anwesenheit etc. hinzuweisen.

In Erfahrungsberichten von Erinnerungsarbeits-Gruppen, die als Forschungsgruppen anhand eines bestimmten thematischen Interesses zusammenkommen, finden sich häufig Hinweise auf die extrem hohe Intensität gemeinsamer Arbeit in den Gruppen, die von den TeilnehmerInnen als hochgradig befriedigend und bereichernd erlebt wird. Ich würde die Möglichkeit einer entsprechenden (emotionalen) Erlebnisebene für Erinnerungsarbeit im Rahmen schulischer Ausbildung nicht von vornherein ausschließen. Sie muss jedoch auch wiederum erst quasi gegen den institutionellen Strich erarbeitet werden.

Meine Beobachtung zum Kommunikationsstil in der Gruppe hatte ich schon weiter oben beschrieben. Nachdem ich die von mir als befremdlich empfundene witzelnd-ironische Art des Umgangs untereinander thematisierte, nahmen die entsprechenden Kommentare während der gemeinsamen Arbeitsphasen deutlich ab. Allerdings blieb die Grundtendenz über den gesamten Projektverlauf in der Gruppe bestehen. Ich denke nicht, dass sich dies auf die Ergebnisse unserer gemeinsamen Arbeitsphasen negativ auswirkte. Mein Eindruck war, dass die TeilnehmerInnen sich in dieser Kommunikationsform tatsächlich heimisch fühlten, so dass es zu keinen merklichen Kommunikationsstörungen kam.

Eine Rolle im Hinblick auf den Kommunikationsstil innerhalb der Gruppe mag auch die Zusammensetzung als gemischte Gruppe von Männern und Frauen spielen. Wie weiter oben schon erwähnt, erinnerte mich dieser Stil an ähnliche Umgangsformen im Sport oder auch in Jugendzentren. Der englische Begriff 'teasing' umschreibt das entsprechende Phänomen noch

²² Wie schon erwähnt wäre es ihnen ein Leichtes gewesen, schlicht eine selbst unterschriebene Entschuldigung abzugeben und damit aller formaler Obligationen entledigt gewesen zu sein.

genauer als deutsche Vokabeln. Teil einer solchen Kommunikationskultur ist das spielerische Einbringen von Elementen erotischer und aggressiver Natur. Das kann von Gruppenmitgliedern als problematisch erfahren werden; es ist auch ein Element, das in Positionskämpfen (ranking) innerhalb von Gruppen strategisch gezielt eingesetzt wird. Die möglichen Schwierigkeiten in Bezug auf eine Verträglichkeit einer solchen Kommunikationskultur mit Erinnerungsarbeit sind ebenfalls schon weiter oben erwähnt worden.

Natürlich lässt sich darüber spekulieren, ob z. B. das kreative Potential von TeilnehmerInnen in Gruppen mit einem anderen Kommunikationsstil stärker aktualisierbar wäre. Erwägungen dieser Art sind sicherlich sinnvoll im Hinblick auf die Gestaltung gemeinsamer Arbeitsprozesse. Abzuwägen ist dabei jedoch, in welcher allgemeinen Situation sich diese Arbeitsprozesse abspielen (sollen). Eine neu gebildete Klasse zu Beginn ihrer zweijährigen ErzieherInnen-Ausbildung stellt dabei einen anderen Rahmen dar, als die hier beschriebene Projektgruppe.

Dies ist auch ein Hinweis auf einen möglichen Vorteil der Terminierung des Projektes zum Ende des zweiten Schuljahres, also kurz bevor die Klasse sich als organisatorische Einheit auflöst. Die beiden Teilnehmer, mit denen ich am Montag früh über den Kommunikationsstil in der Gruppe sprach, machten deutlich, dass sich alle in der Gruppe nach zwei gemeinsamen Schuljahren schon sehr gut kannten, und dass die Tendenz zu einem ironischen Umgang unter ihnen nicht störend wirkte. Für die sechs TeilnehmerInnen, die am Dienstag und Mittwoch anwesend waren, kann ich diesen Eindruck bestätigen.²³

Hier macht es sich im Sinne der Arbeitsfähigkeit der Gruppe positiv bemerkbar, dass die TeilnehmerInnen unter sich schon eine relativ festgefügte Struktur entwickelt hatten. In der Aussage: "Wir kennen uns gut," wird auch ausgedrückt, dass Positionierungen, Zuschreibungen und Übernahme von Rollen in den gegenseitigen Interaktionen über zwei Schuljahre hinweg schon stattgefunden haben und nicht im Projekt (neu oder weiter) ausgehandelt werden (müssen).²⁴ Dies war in der Klasse im ersten Projektdurchlauf noch anders. Die Wahrscheinlichkeit, mit einer Gruppe zu arbeiten, die diese Voraussetzung mitbringt, ist ersichtlicherweise umso höher je näher der Projekttermin an das Schuljahresende rückt. Das gilt für Erinnerungsarbeit genauso wie für jede andere Gruppenarbeit im schulischen Rahmen.

Auf die Schwierigkeiten, die sich aus der schon gewachsenen Gruppenstruktur für eine externe Anleitung ergeben können, hat IP1 in seinem Feedback-Interview hingewiesen: "Man redet irgendwann anders miteinander, ne. Da passiert auch viel nonverbal, und ich glaub, da war's für dich schwierig, Sachen zu verstehen, wie die jetzt gemeint sind. (...) Also für dich war das schwierig in diesem Projekt, kann ich mir vorstellen. In so'n bestehendes System rein zu kommen, ne." Diese Beobachtung ist richtig. Die benannten Schwierigkeiten sind jedoch die gleichen, die jedeR VertretungslehrerIn erlebt, der/die in einen gewachsenen Klassenverband neu hineinkommt. Im Falle eines Erinnerungsarbeits-Projektes an einer

23 Es ist zumindest im Rahmen des Möglichen, dass sich dies für die vier anderen, die nicht anwesend waren, anders darstellt. Allerdings bleibt eine solche Annahme hypothetisch. Sie sollte jedoch als Anmerkung zu der im Text präsentierten Einschätzung im Gedächtnis behalten werden.

24 Siehe dazu auch die Kommentare von IP2 aus dem Feedback-Interview zum Erleben der Textanalyse.

Schule, bei dem LehrerInnen mit Studierenden zusammenarbeiten, die sie schon aus vorhergehenden Lehr- und Lernveranstaltungen kennen, dürfte sich dieses Problem so nicht stellen.

Die Frage der Anrede, 'Du' oder 'Sie', über die die ProjektteilnehmerInnen mit mir kommunizieren, sorgte im ersten Projektdurchlauf für Verwirrung für etliche TeilnehmerInnen. Im zweiten Projektdurchlauf nun spielte diese Frage keine Rolle. Es ist an der Schule üblich, dass LehrerInnen und Studierende sich duzen, wenn auch nicht für alle LehrerInnen. Die Studierenden sind es gewohnt, auf die individuellen Wünsche der LehrerInnen entsprechend einzugehen. Insofern gab es auch im Projekt mit mir kein Problem durch das gegenseitige Duzen. Wie im Abschnitt zu den Feedback-Interviews dokumentiert bestätigt IP2 im Nachhinein hingegen den dadurch erzielten Effekt des Abbaus von Distanz als produktiv im Rahmen der Zusammenarbeit im Projekt.

In der Reflektion zum ersten Projektdurchlauf hatte ich angenommen, dass meine "Rolle in eventuellen weiteren Projekten klarer gefasst werden muss, und zwar im Voraus und idealerweise gemeinsam mit den TeilnehmerInnen." In etlichen der Eingangs-Interviews für den zweiten Projektdurchlauf gab es Passagen, in denen ich mit den GesprächspartnerInnen über Aufgabenverteilung im Projekt sprach. Ich verzichtete jedoch darauf, in einer einführenden Darstellung die Rollenverteilung zwischen den TeilnehmerInnen und mir im Projekt zu definieren. So vermied ich es, ein Label an die Rollen zu haften; weder brachte ich den Begriff des Kollektivs, noch auch der Kollegen, in die Diskussion. Insofern verschob sich meine Einschätzung aus der Reflektion des ersten Projektteils dahingehend, dass ich annahm, es sei besser, Kollegialität (Kollektivität) praktisch entstehen zu lassen bis zu dem Punkt, der im Rahmen der konkreten Situation mit der Gruppe möglich war, statt sie verbal im Vorgriff auf die gemeinsame Arbeit herstellen zu wollen.

Wie schon erwähnt übernahmen TeilnehmerInnen während des Projektes in vielen Situationen praktische Verantwortung. Sicher gab es bezüglich der Übernahme von Verantwortung für den Ablauf und Fortschritt des Projektes noch Spielräume, die ungenutzt blieben. Ich denke jedoch, dass das Ausbalancieren meiner Rolle (und damit natürlich auch derjenigen der TeilnehmerInnen) insgesamt gut funktionierte. An essentiellen Stellen machte ich Vorgaben und griff strukturierend ein, und dennoch gab es ausreichend Gelegenheit für die TeilnehmerInnen Ablauf und Fortgang zu beeinflussen.

Im Nachhinein fühle ich mich in diesem Vorgehen bestärkt, und zwar trotz des Feedbacks der beiden TeilnehmerInnen, die sich ein stärkeres Eingreifen von meiner Seite gewünscht hätten. Die Anleitungsposition in Erinnerungsarbeit ist eine, die ein sorgfältiges Abwägen erfordert, insbesondere mit Gruppen, die die Methode erst erlernen. Dies ist anders in Gruppen, deren Mitglieder schon erfahren im Anwenden der Methode sind. Dort braucht es häufig überhaupt keine Anleitung mehr. Stattdessen übernehmen die einzelnen TeilnehmerInnen die jeweils gemeinsam als notwendig erkannten Arbeitsaufträge gemäß ihrer jeweiligen Möglichkeiten, Fähigkeiten, Vorlieben. In jenen Gruppen hingegen, die die Methode erst kennenlernen, braucht es das strukturgebende Eingreifen der/des AnleiterIn. Dies sollte jedoch nicht so interpretiert werden, dass die TeilnehmerInnen im Projekt vorrangig als RezipientInnen von Anweisungen, Erläuterungen, Erklärungen etc. vorkommen. Im Gegenteil sollte die Anleitung so ausgerichtet sein, dass so viel als möglich die TeilnehmerInnen aktiv an der Gestaltung des

Arbeitsprozesses und an dem inhaltlichen Vorantreiben der Diskussionen beteiligt sind. Darin steckt eine Anforderung an die TeilnehmerInnen, die sich mit einer Seite der oben beschriebenen ambivalenten Haltung reibt. Diese Reibung auszuagieren ist notwendiger Teil des Projektes und stellt einen wesentlichen Aspekt der Lernerfahrungen in Gruppen dar, die Erinnerungsarbeit zum ersten mal betreiben.

Im Anschluss an den zweiten Projektdurchlauf gibt es allerdings einen Aspekt in Hinsicht auf die Rollenverteilung, der eine Frage aufwirft auch bezüglich eines Projektes im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Dies betrifft den Punkt, an dem die unterschiedlichen Resultate der Diskussionen aus unseren Textanalysen noch unvermittelt nebeneinander stehen. An diesem Punkt endete unser Projekt. Die oben dokumentierte mind-map eines Teilnehmers gibt einen guten Eindruck von der Komplexität der aus den Textanalysen abgeleiteten Diskussionen. In der Gruppe waren bis dahin auch einige inhaltliche Kontroversen aufgebrochen, die weiterer Klärung bedurft hätten. Im Anschluss daran wäre der nächste notwendige Schritt gewesen, aus den verschiedenen Thesen und den angesprochenen Verbindungen (wie in der mind-map angedeutet), eine Synthese zu formulieren.

Die Frage hierzu ist dann: Wer macht das? Ist das überhaupt möglich in einer Gruppe? Natürlich kann man auch derart komplexe Zusammenhänge in schriftlicher Form ausdrücken. Allerdings muss beim Schreiben Satz auf Satz, Absatz auf Absatz entworfen werden – und das ist eine Aufgabe, die normalerweise von einem Gruppenmitglied²⁵ übernommen wird: die Herstellung eines Entwurfs. Wenn ein solcher Entwurf vorliegt, ist es möglich für die Gruppe, diesen zu kritisieren, zu verändern, zu erweitern etc. in einem Prozess allmählicher Annäherung an eine Endversion, die von allen Gruppenmitgliedern getragen wird. Daher stellt das Entwerfen einer solchen Synthese ein für den möglichen Fortgang des Projektes zentrales Element dar.

In vielen Erinnerungsarbeits-Projekten, die von einzelnen ForscherInnen angeregt, angeleitet und ausgewertet wurden, beantwortet sich die Frage recht einfach: es sind jene InitiatorInnen, AnleiterInnen, die diese Synthese erstellen – und oft auch ohne weiteren Rückbezug auf die Gruppe, die Erinnerungsszenen geschrieben und bearbeitet hat.²⁶ Diesem Modell folgend käme die Rolle in unserem Projekt daher mir zu. Oder in verallgemeinernder Form auf die Anwendung von Erinnerungsarbeit in Schulen ausgedrückt: der anleitenden Person. Das mag dann in der Tat einem nach außen vorzeigbaren Resultat dienlich sein, nimmt jedoch einen wesentlichen Anteil aus dem ansonsten möglichen Qualifikationsprozess für die TeilnehmerInnen heraus.

Dementsprechend wäre es an diesem Punkt (nicht nur) bei einem Projekt im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung wünschenswert, die Aufgabe des Entwerfens einer Synthese an die TeilnehmerInnen zu delegieren. Dabei sind sicher wieder unterschiedliche Szenarien denkbar,

25 Oder auch einer Kleingruppe, je nach organisatorischem Rahmen.

26 Das trifft nicht auf alle Erinnerungsarbeits-Projekte zu, stimmt jedoch insbesondere im internationalen Rahmen für viele Projekte, in denen einE ForscherIn Erinnerungsarbeit als Methode einsetzt, um empirisches Material zu einem bestimmten Thema zu generieren, die Gruppe darin als ein Medium fungiert, dieses Material zu erstellen, und die Auswertung des Materials (zu dem auch die Gruppendiskussionen zählen), dann von der/dem ForscherIn für die Weiterführung ihrer eigenen Thesen zum Thema benutzt wird. Dies verweist auf ein Spannungsfeld innerhalb der Anwendung von Erinnerungsarbeit speziell vor dem Hintergrund eines subjektwissenschaftlichen Anspruchs.

von der Übernahme der Aufgabe durch eine Person, oder durch mehrere, bis hin zu der Aufgabe für alle TeilnehmerInnen, jeweils eine solche Synthese zu entwerfen (die dann im Anschluss gegeneinander abgeglichen und schrittweise in ein gemeinsames Dokument überführt werden). Im Rahmen eines Blockseminars würde ein solches Vorgehen sehr wahrscheinlich zu einer von Zeitdruck geprägten Situation führen. In einem über weitere zeitliche Abstände verteilten Projekt wäre es einfacher zu integrieren. Sofern das anvisierte Ziel eines Erinnerungsarbeits-Projektes darin besteht, ein gemeinsames Resümee in Form einer Synthese der im Projekt aufgebrachten thematischen Aspekte zu erstellen, ist eine Eingrenzung auf die Form des Blockseminars eher ungünstig. Sie erweist ihre Stärke eher auf der Ebene der in den Diskussionen herstellbaren Intensität, die sich z. B. auch im Feedback von IP3 wiederfindet, die von "ich glaub sogar die einzige Gelegenheit (...), mit so wenig Leuten so ständig an einem Thema zu arbeiten" spricht. Ein Blockseminar kann aber auch als eine zeitliche Verdichtung der Beschäftigung mit einem bestimmten Thema geplant und durchgeführt werden, wobei im Anschluß an das Blockseminar durch die (zeitlich gestreckte, nachbereitende) Erstellung einer Synthese die Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit dokumentiert werden. Das ist umso sinnvoller, je mehr das behandelte Thema im Rahmen der Ausbildung nicht isoliert, sondern mit anderen (Unter-, oder verwandten) Themen verbunden ist.

Resultate

Erinnerungsarbeit ist ein ergebnisoffener Prozess. Niemand kann zu Beginn der Beschäftigung mit einem zu untersuchenden Thema genau sagen, welche Resultate dabei am Ende herauskommen werden.

Trotz der zeitlichen Beschränkungen im zweiten Projektdurchlauf waren die inhaltlichen Diskussionen zum Ende des Projektes schon weit fortgeschritten, die zu diesem Zeitpunkt aufgebrochenen Kontroversen inbegriffen. In der oben dokumentierten E-Mail an die TeilnehmerInnen im Anschluss an das Projekt bin ich schon länger auf die Frage nach Resultaten eingegangen. Das soll hier nicht nochmals wiederholt werden.

Eine wichtige Ergänzung dazu betrifft jedoch auch die Frage, in welcher Form Resultate letztlich erstehen. Dazu ist es hilfreich, sich die verschiedenen Dimensionen in Erinnerung zu rufen:

Zum einen ziehen alle TeilnehmerInnen je für sich eigene Resultate aus einem Erinnerungsarbeitsprojekt. Diese können auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein, z. B. Umgang mit Sprache, Methodenkompetenz oder auch Methodenkritik, Erkenntnisse eigener Vergesellschaftungsmuster, diskursanalytische Erkenntnisse. Vor allem werden die TeilnehmerInnen jedoch für sich eine wie auch immer geartete Anordnung der Thematik aus dem jeweiligen Projekt mitnehmen. Die entsprechenden Passagen aus den Feedback-Interviews zeigen, dass diese je eigenen thematischen Anordnungen sehr unterschiedlich liegen können.

Zum anderen stellen die gemeinsam angestellten Untersuchungen ein Gesamtergebnis dar, das idealerweise in einer Synthese zum Ende des Projektes zusammengefasst wird. Dieses kann wohl auch methodische, methodologische Aspekte (Methodenkritik) beinhalten. In der Regel wird es jedoch ausdrücklich auf das Thema der Beschäftigung bezogen sein, ausgehend von der gemeinsam entwickelten Forschungsfrage. Ob eine Überführung der gemeinsamen Diskussionen in unserem Projekt in eine Synthese einen Einfluss auf die von den TeilnehmerInnen individuell gezogenen Resultate gehabt hätte, ist spekulativ. Gleichwohl gehe ich davon aus, dass dies eine hohe Wahrscheinlichkeit besitzt, auf jeden Fall liegt es im Rahmen des Möglichen.

Für beide Bereiche gilt, dass Ergebnisse dokumentiert werden können.

TeilnehmerInnen können für sich eine Sammlung aus Materialien, Notizen, oder auch z. B. in Form eines 'Lerntagebuches' anlegen. Dadurch können die je eigenen Resultate, inklusive zugrunde liegender Erwägungen, Referenzpunkten, Schlussfolgerungen schriftlich festgehalten und zur späteren Begutachtung aufgehoben werden.²⁷

Unabhängig von der schriftlichen Dokumentation verbleiben allerdings Resultate auch schlicht in Form von Erinnerungen in den Köpfen der TeilnehmerInnen. Von dort aus wirken sie sich in zukünftigen Überlegungen, Meinungsbildungsprozessen, Handlungserwägungen aus. Dabei ist es natürlich für Außenstehende nicht nachvollziehbar, worauf genau diese Auswirkungen rückführbar sind. Ein entsprechendes unsichtbares kollektives Resultat gibt es jedoch nicht. Hier ist es unabdingbar, dass eine Dokumentation in idealerweise schriftlicher Form erstellt wird. Die dafür notwendigen Arbeitsschritte hinsichtlich einer Erstellung eines Entwurfs einer Synthese und deren Überarbeitung wurden im letzten Abschnitt angesprochen.

Ein hilfreiches Element bei der Erstellung (und Überarbeitung) einer solchen Synthese stellt die Aufzeichnung von Diskussionsprotokollen dar. Im ersten Projektdurchlauf hatte ich eine entsprechende tägliche Zusammenfassung (delegiert an einzelne TeilnehmerInnen im täglichen Wechsel) als Teil des gemeinsamen Arbeitens mit konzipiert. In der realen Durchführung entstanden jedoch lediglich Protokolle für die ersten beiden Projektstage. Ab dem dritten Tag verlor ich diesen Aspekt aus dem Auge und insistierte nicht weiter darauf, dass sich Freiwillige für die Protokollerstellung finden.

Im zweiten Projektdurchlauf veranlasste mich der Widerstand am ersten Tag in unserer zu Beginn geführten Diskussion hinsichtlich Absprachen zu täglichen Arbeitszeiten, und der spürbare Unmut angesichts der zu erwartenden intensiven intellektuellen Anstrengung (nach der schriftlichen Prüfung, während die Mehrzahl der MitschülerInnen auf Exkursion gingen ...), die Arbeitsanforderungen entsprechend niedrig anzusetzen. Hier galt mein erstes

27 Der Vollständigkeit halber hierzu noch eine Anmerkung. Im englischsprachigen Raum sind Lerntagebücher (learning journals) ein verbreitet propagiertes Medium insbesondere in erziehungswissenschaftlichen oder sozialpädagogischen Studiengängen (social care, social work etc.). Die Versuchung ist natürlich groß, ein derartiges Medium zur Beurteilung von Studierenden mit heranzuziehen. Allerdings ist das ein ziemlicher Unsinn, denn aus leicht nachvollziehbaren Gründen werden Studierende in einem solchen Falle ihre Eintragungen in einer Weise an den erwarteten Erwartungen der Lehrenden ausrichten, die ihnen eine möglichst gute Beurteilung einbringt. Damit ist aber der eigentliche Sinn der Lerntagebücher effektiv ausgekontert. Für die Durchführung von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung (und einen denkbaren Einsatz von Lerntagebüchern parallel dazu) gilt das natürlich auch.

Augenmerk der Herstellung von gemeinsamer Arbeitsfähigkeit in der Gruppe. An diesem Punkt hielt ich die Protokolle für verzichtbar. Es ist zwar denkbar, dass wir es zum Ende des Projektes leichter gefunden hätten, die von mir in der E-Mail an die TeilnehmerInnen erwähnte Klarheit, herzustellen, wenn Diskussionsprotokolle zur Verfügung gestanden hätten. Angesichts des engen zeitlichen Rahmens im Blockseminar bin ich dahingehend allerdings skeptisch.

Für Gruppen, die sich in anderen Zusammenhängen bilden, in denen die benannten, auf institutionelle Rahmen rückführbare Widerstände nicht aufkommen, stellen Protokolle sicher eine wesentliche Arbeitshilfe dar. Für Erinnerungsarbeitsprojekte im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung, die zeitlich in Stundenpläne eingefügt sind (also nicht als Blockseminar organisiert), dürfte das Erstellen von Protokollen auch leichter zu integrieren sein.

Ein nicht zu unterschätzendes Problem dabei stellt allerdings die Anforderung zur Verschriftlichung dar. Es ist nicht einfach davon auszugehen, dass alle Studierenden in der ErzieherInnen-Ausbildung einen leichten Zugang dazu finden. Immerhin bringen sie ihre je eigenen, sich unterscheidenden Schulerfahrung mit in die Ausbildung. Für manche stellt daher das Schreiben eines Protokolls, das Zusammenfassen einer Diskussion oder das Erstellen eines Entwurfes keine besondere Anforderung dar, auf andere kann schon die leiseste Andeutung dazu abstoßend wirken. Ersichtlicherweise beinhaltet Erinnerungsarbeit stets auch das Umgehen mit Texten. Sprachschulung ist daher stets darin inbegriffen. Schon das Verfassen der Erinnerungsszenen gehört hier hinein. Die höhere Komplexität von Protokollen (insbesondere von z. T. kontroversen Diskussionen) oder Diskussionspapieren muss jedoch in Betracht gezogen werden. Dieses Problem zieht sich durch alle Bereiche (nicht nur) der ErzieherInnen-Ausbildung hindurch; es wird mit jedem schriftlichen Leistungsnachweis (sei es in Form von Klassenarbeiten, Referaten, Protokollen etc.) aktualisiert.

Wie die mind-map aus dem letzten Projekttag zeigt, ist es aber auch durchaus möglich, die wesentlichen Inhalte aus den Diskussionen in anderer Form als in Protokollen zu aktualisieren. Eine weitere Anregung dazu findet sich z. B. in den Beiträgen von Mikki Muhr und Marianne Sorge zum Karten zeichnen als Reflektions- und Forschungsmittel in der Dokumentation 'exploring differences' (in: Ortner, 2012). An der Notwendigkeit der Delegation²⁸ der Aufgabe zur Erstellung eines Entwurfs einer Synthese kommt man aber wohl nicht herum, egal welches Material dafür letztlich benutzt wird.

Thema

Wie in Teil I will ich auch hier nochmals auf das im Projekt behandelte Thema eingehen, wobei es mir nicht darum geht, die im zweiten Projektdurchlauf entwickelten Diskussionen in

28 Delegation ist zu verstehen in den angeführten Varianten, beginnend mit Delegation an eineN TeilnehmerIn, oder mehrere, oder auch alle.

eine abschließende Synthese zu überführen. Schon in Teil I habe ich mich vor allem auf die Eignung des Themas für ein Erinnerungsarbeits-Projekt mit angehenden ErzieherInnen konzentriert. Von diesem Punkt will ich nochmals ausgehen. Die allgemeine Einordnung des Themas und dessen Relevanz im pädagogischen Arbeitsfeld soll dabei nicht nochmals wiederholt werden. Allerdings lassen sich Überlappungen bei der folgenden Darstellungen nicht völlig vermeiden.

Die Übersicht der in den Eingangs-Interviews auftauchenden thematischen Aspekte gibt einen guten Eindruck des Spektrums möglicher Ansatzpunkte für ein Erinnerungsarbeits-Projekt. In der Diskussion über die Spezifizierung in unserem Projekt wurde der Zusammenhang zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsfeld als Forschungsfrage gewählt.

Die Forschungsfrage basiert auf der Beobachtung, dass es unterschiedlich hohe Gehälter gibt. Die persönliche Erfahrung der TeilnehmerInnen mit Gehältern im pädagogischen Arbeitsfeld ist dabei in der Regel jene aus einem Jahr Vorpraktikum und mehreren Wochen Blockpraktikum. Dort erhielten sie einen Stundenlohn von unter einem Euro (€ 0.93). Dies wird zuerst als unangemessen, als Unterbezahlung, Ausbeutung, Ungerechtigkeit etc. wahrgenommen. Dieser Wahrnehmung folgen eine Reihe von (inneren) Argumentationen, warum man sich darauf überhaupt einlässt, für einen so mickrigen Lohn arbeiten zu gehen (in den Eingangs-Interviews beispielsweise "... wusste ja, worauf ich mich einlasse", "... ist ja nur vorübergehend", "... ist eben Teil der Ausbildung", "... brauche ja nicht viel solange ich noch bei Eltern wohne", "... habe ja auch nicht die gleiche Verantwortung wie die ErzieherInnen/SozialarbeiterInnen"). Solche Motive tauchen auch in den Erinnerungsszenen auf. Sie sind in vielfältiger Weise schon in den Eingangs-Interviews enthalten.

Eine Teilnehmerin berichtete, dass sie in einer pädagogischen Einrichtung als Aushilfskraft für drei Monate arbeitete. Während dieser Zeit bezog sie ein Gehalt von € 1000 im Monat. Im Anschluss an die drei Monate arbeitete sie weiterhin in der gleichen Einrichtung, allerdings von da ab als Vorpraktikantin mit einem Monatslohn von € 150.

"Ich war drei Monate fest angestellt bei dieser Einrichtung auch aufgrund von Personalmangel. Und hab das, also ich hab 1000 Euro verdient, ja knapp 1000 Euro waren das. Und mir wurde im Vorhinein schon ans Herz gelegt, dass die Bereichsleitung zu mir gesagt hat, es geht nicht länger wie drei Monate, und sie hofft es ist für mich O.k. danach in ein Praktikumsverhältnis überzugehen und wieder weniger Geld zu verdienen. War natürlich im ersten Moment nochmal so ne vollkommene, ja, wenn man mal 1000 Euro auf'm Konto hatte, und dann noch 150 kriegt, gut mit Bafög halt, Waisenrente, das kommt zwar dazu, aber es ist ein Schritt zurück und das deprimiert auch kurz. Aber ich muss sagen, ich hab mich schwer wieder gefangen und so das normale Maß an Ausgeben eingependelt. War für mich manchmal nicht toll zu wissen, was andere verdienen, die mit mir arbeiten. Aber dadurch, dass mir die Arbeit unglaublich gut gefallen hat, und ich wusste, dass das auch irgendwann anders wird, war's O.k. Also ich hab mich sehr schwer nochmal damit abgefunden.

Habt ihr so Gehaltszettel gekriegt, Gehaltsabrechnungen?

Ja. Also die Kolleginnen, wie auch ich, wir sind, da in der Einrichtung manchmal die ein oder andere, der ein oder andere Fehler in diesen Gehaltsabrechnungen hatte, haben wir Gehaltszettel eigentlich sehr offen behandelt. Also da hat sich derjenige mit dem, und keine Ahnung, da wurde das besprochen, ja 'Guck mal da drüber, ich glaub da ist'n Fehler.' Dementsprechend hab ich ja auch deren Gehalt gesehen und gewusst. Und da hat mich meine Praxisanleiterin auch damals immer aufgerichtet und hat gesagt '[Name], das kriegst du auch irgendwann. Und dann nimmst dir das auch keiner mehr ab. Es ist gar nicht mehr so weit bis dahin.' Ja. Also die hat schon gemerkt, manchmal ein bisschen sehr deprimierend war, ich mit meinen, damals, was war ich 22, 23, und die Kollegin war genauso alt, was die an Geld hatte und was ich an Geld hatte.

Ich dachte grad, wie war das für dich, wenn du dann die ersten drei Monate da nen Gehaltszettel kriegst, und da steht dann am Ende vielleicht 1000 Euro, kommen 1000 Euro netto am Ende raus. Und dann den nächsten, den du kriegst, (...) kriegst du dann nen Gehaltszettel, und guckst dir den an. Kannst du dich erinnern, wie das war?

Ein kurzes Aufschrauben (lacht), und ich glaub, ich hab in dem Moment noch gesagt, 'Jetzt geht's wieder los mit wenig verdienen.' Und hab aber dabei gelacht und die Kolleginnen haben gesagt, 'Och [Name] du hast ja noch'n bisschen.' Das war, also ich hatte die 1000 Euro nicht vollkommen auf'n Kopf gehauen. Das hatt ich damals mir vorgenommen, dass ich auch mal'n bisschen Nachlauf sozusagen hab, und hab dann noch'n Lob bekommen, wo die Praxisanleitung zu mir gesagt hat, sie findet es ganz klasse, dass ich, wie bewusst eigentlich ich damit umgehe. Und das hat glaub ich den Moment irgendwo gerettet, und mich aufgebaut."

Viele Studierende an Fachschulen haben vor ihrer Entscheidung, die ErzieherInnen-Ausbildung zu beginnen, schon in anderen Jobs gearbeitet oder auch eine andere Ausbildung gemacht. Von daher vergleichen sie natürlich die entsprechenden Gehälter, und die in der zitierten Passage geschilderten Empfindungen angesichts eines Stundenlohnes von unter einem Euro sind sicherlich kein Einzelfall.

Diese Erfahrung ist offensichtlich so prägend, dass sie auch bei der Diskussion um die Spezifizierung des Themas im Projekt sofort aufgebracht wird. Das war schon im Schreibthema im ersten Projektdurchlauf mit der Umschreibung: "Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand." so. Es wiederholte sich nun mit dem Fokus auf den Gehaltsvergleich im Schreibthema. Wenngleich ich mich hier nur auf zwei Projekte beziehen kann, so glaube ich dennoch, dass dies auch in weiteren Projekten mit angehenden ErzieherInnen zum Thema "Geld macht Beziehungen ..." ähnlich sein dürfte.

Ein Einstieg in die Erinnerungsarbeit ausgehend von diesen Erfahrungen drängt sich demnach regelrecht auf – und warum auch nicht. Sowohl die emotionale Betroffenheit als auch die Möglichkeit auf entsprechende Erfahrungen zurückgreifen zu können, sind hilfreich.

Es ist aber weiterhin zu fragen, ob es möglich ist, das Thema Geld und Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld in der ErzieherInnen-Ausbildung in andere Richtungen zu entwickeln, und ob sich dafür die Methode der Erinnerungsarbeit eignet? Das Thema als solches bietet eine große Bandbreite an Facetten. Ein Hinweis darauf findet sich auch im Nachbereitungsgespräch mit der Schulleiterin:

“[W]arum mir das so prickelnd ist, weil in unserer Zeit damals diese Erziehungsstellen, also in den 80er, 90er Jahren aufgekommen sind, die es ja auch heute noch gibt. Also professionelle Pflegefamilien. Und das scheint mir ein ganz schwieriges Konstrukt zu sein. (...) Also das heißt, wenn die Kinder die Eltern ernähren ... ich sag mal, dann ist, also wie soll das Kind sich beschützt und gehegt und gepflegt fühlen, wenn es durch seine Anwesenheit das ganze Unternehmen finanziert? Und das wissen die sehr schnell. (...) es gibt Berichte von Careleavern (...) die jetzt raus sind und wo eine junge Frau auch dieses Elend nochmal beschreibt, wo sie sagt, es gab eben die leiblichen Kinder und sie war das Pflegekind, und sie ist nicht adoptiert worden von den Menschen, die sie geliebt hat, weil dann das Pflegegeld weggefallen wäre. Na, und in dem Moment, wo das Pflegegeld dann weggefallen ist, dann wurde auch durchaus das gerne gesehen, dass sie ausgezogen ist.

(...)

Und das ist eben in der Basis dann nicht, das ist etwas qualitativ völlig anderes, ne. Ob ich für meine Kinder aufkommen muss, oder ob mein Kind, oder ob ein Kind, das ich genauso vielleicht gerne hab und im Alltag mit ganz normal behandle, und verwöhne, was weiß ich, aber wenn mir das im Monat 1000 Euro bringt, oder 2000, dann, dann ist es anders, als wenn ich arbeiten gehe dafür, dass ich's habe. Also ich glaube, das ist ein Dilemma, das nur schwer zu lösen ist und die, ja, es ist eben eines dieser Themen, Geld und Erziehung.

(...)

Und ich finde, das war auch nochmal ... Interessen, das kann ich auch gut nachvollziehen, dass das für unsere Schüler jetzt nicht das zentrale Thema ist, sondern da dieses Hineinwachsen in etwas, was sie sich gewünscht haben, was ihr Beruf sein soll, was ja auch ne gute soziale Anerkennung hat, Erzieher zu sein, für andere Kinder da zu sein. Das hat, das ist auch jetzt nicht ein furchtbar bezahlter Beruf, das darf man ja auch nicht sagen, so schlecht stehen die jetzt auch nicht da, im Vergleich zu anderen Berufsgruppen, was einem ne gute Befriedigung auch geben kann und ne gute Herausforderung; dass sie erst mal froh sind, dass sie dann überhaupt Geld kriegen und dass sie erwachsen sind in dem Sinn, dass sie wirtschaftlich unabhängig sind; dass die Gesellschaft ihre Arbeit honoriert, viel, wenig, gerecht, ungerecht, das wären ja dann ihre Themen gewesen.

(...)

Das find ich, find ich auch gut. Und ich find's auch klasse, dass sie da so differenziert sich Gedanken dazu machen, wie das dann für sie ist. Aber jetzt in der Ausbildung und fachlich und konzeptionell für das Feld der Jugendhilfe anzugucken, wie machen wir eine gute Lebenswelt für Kinder, die nicht in ihrer Familie aufwachsen können, da find ich das Andere spannender.”

Aus den Eingangs-Interviews ist erkennbar, dass sich die TeilnehmerInnen durchaus auch mit entsprechenden Aspekten des Zusammenhangs von Geld und Beziehungen befassen, z. B. Machtausübung via Taschengeldebewilligung, Geld als Organisationsfaktor für das Zustandekommen von (pädagogischen) Arbeitsverhältnissen, Freiwilligkeit im Eingehen von Beziehungen, Unterscheidung von professionellen und nicht-professionellen Beziehungen, Arbeitsauftrag und konkrete Umsetzung im Rahmen abhängiger Tätigkeit, Trägerinteressen (Profitorientierung). Alle diese Aspekte bieten Ansatzpunkte für eine thematische

Beschäftigung, und sie können alle ohne weiteres als Ausgangspunkt für ein konkretes Erinnerungsarbeitsprojekt dienen.

Angesichts der Dringlichkeit der Praktikumserfahrungen (arbeiten für € 0,93 pro Stunde) treten diese Aspekte jedoch für Studierende an Fachschulen offensichtlich in den Hintergrund. Unabhängig vom hier beschriebenen konkreten Projekt wäre es wert ein Herangehen in der Ausbildung von ErzieherInnen auszuprobieren, in dem diese Dringlichkeit aufgegriffen, anerkannt und bearbeitet wird. Das kann durch Erinnerungsarbeit oder auch in anderen Arbeitsformen geschehen. Darauf aufbauend, oder auch parallel dazu könnten dann die anderen Dimensionen des Themas (Geld/Beziehungen) sozusagen befreit von dem ersten Druck bearbeitet werden – und zwar wenn gewünscht durchaus auch wiederum in Form von Erinnerungsarbeit.

Zu bedenken ist dabei, dass der Fundus an Erfahrungen zu einem bestimmten Aspekt eine Rolle spielen kann. Es ist daher notwendig in einem konkreten Erinnerungsarbeits-Projekt Forschungsfrage und Schreibthema so zu bestimmen, dass es den TeilnehmerInnen möglich ist, auf eigene Erfahrungen zurückzugreifen. Studierende an Fachschulen für ErzieherInnen haben allerdings in der Regel im pädagogischen Arbeitsfeld nur Erfahrungen aus Vorpraktikum und Blockpraktikum. Im Vergleich zu ausgebildeten ErzieherInnen (und je länger diese im Beruf stehen umso mehr) sind diese natürlich weniger umfassend. Das ist aber in allen Fällen in Ausbildungssituationen so und sollte daher nicht als Argument gegen eine Ausweitung der thematischen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Geld und Beziehungen im Arbeitsfeld stehen.

Weiterhin haben die Studierenden zum einen Erfahrungen mit Beziehungen in pädagogischen Institutionen aus der Sicht von pädagogisch Betreuten (als Kinder, SchülerInnen, TeilnehmerInnen an Fördermaßnahmen, etc.). Zum anderen haben sie aus den Praktika auch Erfahrungen mit dem Verhalten ihrer KollegInnen, sei es untereinander, sei es im Kontakt zu Kindern. Die entsprechenden Perspektiven müssen dann in der Arbeit mit Erinnerungsszenen (deren Schreiben und Analyse) mit bedacht werden. Und nicht zuletzt bringen viele der Studierenden Erfahrungen aus anderen Beschäftigungs- und Ausbildungsverhältnissen mit, die als Bezugspunkt für Vergleich, Übertragung, Differenzierung dienen können.

Eine allgemeine Beobachtung bei der Beschäftigung mit dem Thema Geld – und zwar völlig unabhängig vom pädagogischem Arbeitsfeld – ist, dass man scheinbar unweigerlich in quantitative Vergleiche fällt: Wer hat wieviel? Und sodann: Warum? Die Fragestellung und das Schreibthema im zweiten Projektdurchlauf gehen ja auch zurück auf den Vergleich.

Vergleiche werden angestellt auf individueller Ebene (in etwa, “Ich: € 150 – Die Kollegin: € 1500”), entsprechend die Erinnerungsszenen im Projekt. In den Erklärungen für (oder auch gegen) individuelle Unterschiede finden sich dann jeweils Referenzen, sei es zu Berufserfahrung, Status, Leistung, Ausbildung etc. Im ersten Projektdurchlauf wurden (Grundschul-)LehrerInnen als Vergleichsgruppe erwähnt. Im nun dokumentierten zweiten Projektdurchlauf übernahmen diese Position SozialarbeiterInnen. Dies liegt gewiss an der speziellen Ausrichtung der teilnehmenden Schule auf den Bereich der Jugendhilfe. Anders als im Kindertagesstättenbereich sind die Teams in den Jugendhilfeeinrichtungen häufig stärker gemischt, wobei ErzieherInnen insbesondere zusammen mit SozialarbeiterInnen,

SozialpädagogInnen, (Diplom-)PädagogInnen arbeiten. So drängen sich die auf dem unterschiedlichen Ausbildungsabschluss beruhenden Einkommensunterschiede (Eingruppierungen) in den Blick.

In der oben geschilderten Diskussion zum TVÖD wurde auf den in der Gehaltstabelle vermittelten Eindruck hingewiesen, "es kriegt ein jeder, was er verdient ..." Eine solche Suggestion kann nur dann wirken, wenn die Grundannahme geteilt wird, dass es gerechtfertigt sei, dass

- a) unterschiedliche Menschen unterschiedliche Gehälter erhalten, weil sie
- b) in unterschiedliche Kategorien fallen.

Diese Kategorien sind in den erwähnten Referenzpunkte Ausbildung, Leistung, Status, Berufserfahrung²⁹ begründet. Über sie werden die im pädagogischen Arbeitsfeld Tätigen in eine den Gehaltstabellen entsprechend aufgefächerte Menge von scheinbar individuell unterschiedlichen MerkmalsträgerInnen gespalten.

Der Zweifel an der Rechtfertigung der je eigenen Gehaltshöhe öffnet den Weg für ein potentiell infragestellen dieser Kategorien als Grundlage für die Rechtfertigung von Gehaltsunterschieden, und in Folge auch automatisch der Gehaltsstruktur als Ganzes. Allerdings eröffnet die Struktur auch Wege, innerhalb ihrer immanenten Logik je individuelle Anpassungen zu erreichen, z. B.

"In zwei Jahren spring ich eh in die nächste Stufe"

"Mach ich eben noch ne Zusatzausbildung"

"Meine Tätigkeit entspricht aber der höheren Gruppe XY"

"Als Leiterin werde ich auch höher eingruppiert"

etc.

Mit dem individuellen Erreichen der je höheren Gehaltsgruppe (oder -stufe) verändert sich aber am zugrunde liegenden Prinzip nichts. Wie schwierig es ist, sich auf eine Kritik des Prinzips einzulassen, war in den in der Projektgruppe geführten Diskussionen spürbar.

Vor diesem Hintergrund kann das Aufbringen der Gehaltsunterschiede als erster Ansatz zum Themenkomplex Geld und Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld auch noch einmal anders eingeschätzt werden. Aus der Position der Studierenden und dem Blickwinkel von PraktikantInnen, jenen also, die sogar so wenig Geld für ihre Tätigkeit bekommen, dass es eher als Almosen oder Taschengeld empfunden werden kann, bringt ein solcher Diskussionsansatz auch eine vergleichsweise angenehme Position im Hinblick auf ethische, moralische, an Gerechtigkeitsprinzipien orientierten Erwägungen. Hier bewegt man sich in scheinbar sicheren Gewässern, kann sich durchgängig als 'Opfer', benachteiligt, übervorteilt etc. verstehen, darstellen und annehmen verstanden zu werden (oder, in der in Erinnerungsarbeit üblichen Begrifflichkeit: konstruieren).

Zwar ist es im Rahmen von Erinnerungsarbeit ziemlich unwahrscheinlich, dass sich derlei individuell anheimelnde Opferkonstruktionen³⁰ während der gemeinsamen Arbeit

29 bzw. Betriebszugehörigkeit

30 In Teil I wurden schon die in den Debatten um tarifliche Höhergruppierung von ErzieherInnen oft benutzten Aussagen erwähnt, die auf dem gleichen Prinzip aufbauen. Die Darstellung impliziert stets eine ungerechte, unangemessene Behandlung/Bezahlung, stellt damit die ErzieherInnen als Opfer dar, die sich unter Wert

durchgängig aufrecht erhalten lassen. Dennoch ist es wert auch in dieser Hinsicht über eine veränderte Spezifizierung der Thematik schon bei der Bestimmung der Forschungsfrage (und des Schreibthemas) nachzudenken – in *Erweiterung* des ersten Impulses, nicht etwa um ihn zu unterdrücken.

Eine Anmerkung, die ebenfalls in diesen Abschnitt hier gehört, betrifft die im zweiten Projektdurchlauf gewählte Formulierung der Forschungsfrage. In ihr wird nach dem Zusammenhang von Gehaltshöhe und Beziehungsstruktur gefragt. Der Genauigkeit halber hätten wir in der Gruppe den Begriff der Beziehungsstruktur noch einer gemeinsamen Definition unterziehen müssen. Zum Zeitpunkt der Formulierung der Forschungsfrage erschien sie uns allen klar genug. In der Folge der Bearbeitung der Texte und der daraus entstehenden Diskussionen ist jedoch festzuhalten, dass hier noch unzureichende begriffliche Klarheit besteht. Ist Beziehung das gleiche wie Beziehungsstruktur? Offensichtlich nicht, denn es sind ja zwei unterschiedliche Begriffe. Über was diskutieren wir also, wenn wir z. B. die Geschichte von dem Rasen mähenden Alfred und dem Erzieher, oder die von Ortrud und dem Zivi als Bezugspunkt nehmen? Sprechen wir über die Beziehung zwischen genau diesem Alfred und genau jenem Erzieher (oder von genau dieser Ortrud und genau jenem Zivi), oder sprechen wir über die (welche) *Beziehungsstruktur*?

Bei einer Fortsetzung der Erinnerungsarbeit in der Gruppe wäre dies früher oder später als notwendige Revision der Forschungsfrage ins Spiel gekommen. Es ist anzunehmen, dass die Gruppe an diesen Punkt bei der Erörterung des Entwurfs einer möglichen Synthese gelangt wäre.

verkaufen (müssen), und die nun (endlich) auch zu ihrem Recht kommen sollen/müssen. Während des zweiten Projektdurchlaufes fuhr ich täglich mit dem Bus von und zur Schule. Einer der Busse, die in der Stadt verkehrten hatte über die gesamte Seitenfläche einen Slogan ver.di plakatiert: “Aufwerten jetzt. Soziale Berufe sind mehr Wert.” (ver.di)

8. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit

Die folgenden Überlegungen sind gedacht als ergänzende Würdigung, die an die Ausführungen in Teil I anschließen. Dort hatte ich den Bezug zum länderübergreifenden Lehrplan, der der Ausbildung (in der jeweils länderspezifischen Ausformulierung) zugrunde liegt, aufgenommen. Zu diesem Zweck hatte ich auch längere Passagen aus dem Lehrplan zitiert, und festgestellt, dass Erinnerungsarbeit mit den darin formulierten Ansprüchen hochgradig kompatibel ist:

- als Methode forschenden Lernens
- als erwachsenengerechte Lernform
- als Methode, die sich ganz wesentlich um das Aufdecken von Wirklichkeitskonstruktionen dreht
- als Methode, in der biografische Selbstreflexion 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.

Auf die weiteren Ausführungen dazu in Teil I sei hier verwiesen (Organisationsform, Einstiegsmodalitäten, Beurteilung, Rolle von Lehrkräften, Ko-Konstruktives Lernen). Sie können an entsprechender Stelle nachgelesen werden.

Ich möchte stattdessen auf das in der Methode liegende Potential für angehende ErzieherInnen ausgehend vom Begriff der Vergesellschaftung eingehen. Einleiten möchte ich dies jedoch mit einer Passage aus dem Nachbereitungsgespräch mit der Schulleiterin im zweiten Projektdurchlauf. Darin weist sie u. a. darauf hin, dass die Fachschulausbildung formal mittlerweile durch den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) als dem Bachelorabschluss gleichwertig anerkannt ist. Darüber hinaus bezieht sie sich aber auch auf Zusammenhänge zwischen den Ansprüchen an die Ausbildung und der Methode der Erinnerungsarbeit, die hier relevant sind. Ich füge die gesamte Passage aus dem Gesprächsprotokoll hier ein.

“Also zum einen haben wir jetzt Lehrinhalte ... in dem Sinn, dass wir Entwicklungsprozesse, Diagnostikverfahren, Handlungsstrategien, Zielformulierungen usw. haben. (...) Da hat man, worüber sich auseinanderzusetzen ist. Und dann gibt es in der Erzieherausbildung natürlich immer die (...) die einzige richtige und wichtige Antwort auf jede Frage, die wir in vier Jahren stellen, und die auch später gestellt wird. Die heißt dann immer: 'Es kommt darauf an.'

(...)

Das ist immer die Einleitung. Es kommt darauf an: um welches Kind, um welche Familie, um welche Lebenssituation, um welche Zielrichtungen, um welche Verfassung des Teams und der Institution ... [handelt es sich?] ... Wir müssen das im Einzelnen gucken. Da kann ich auf ... rechtliche Rahmenbedingungen, pädagogische usw. zurückgreifen. Aber dann (...) steht in diesem DQR6 (...), die

Absolventen einer Fachschule haben die Kompetenz, in offenen Situationen theoriegeleitet und reflektiert selbständig zu entscheiden und zu handeln ... also so ähnlich ist diese Beschreibung. Und das ist eine europaweit verbindliche Beschreibung des Qualifikationslevels von Erziehern einer deutschen Fachschule. (...) Gut, und das ist das selbe Level, was auch Bachelor-Absolventen haben.

(...)

Es ist gleichwertig. Es ist unterschiedlich in der Ausprägung und sonst was, aber wenn wir ne Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa wollen, (...) dann ist das so beschrieben. Das würde für mich heißen, ich muss auch in der Lage sein, und Methoden kennen und Verfahren kennen, die nicht auf etwas einen Stempel und einen Schluss machen, ... eine Diagnostik mit nem Punkt, sondern ich muss ... in der Lage sein, Verfahren an der Hand zu haben, die etwas öffnen und mir dann ... einen Prozess ... ermöglichen, dessen Ergebnis ich nicht kenne, und wo es auch gut ist, dass ich das nicht kenne, weil ich nämlich dann die Entwicklung von Kindern und anderen begrenzen würde. Wenn ich schon weiß, was aus dem Kind wird, dann ist's ja schon vorbei mit Erziehung; also jedenfalls so, wie wir Erziehung verstehen, als Begleitung eines Entwicklungsprozesses ... [im Leben] ... eines Kindes, dass dieses selbständig führt, das autonome Anteile hat, die ich zu respektieren habe. Solange das unser Menschenbild ist, und ich ne pädagogische Ausrichtung habe, die auf Partizipation, Autonomie, Menschenrechte (...) all diese Dinge, festschreibt (...), dann brauche ich auch Methoden, oder einen Einblick darein, die mir diese Offenheit aufzwingen. Und das würde diese Erinnerungsarbeit tun."

Diese Schlussfolgerung teile ich vollständig. Erinnerungsarbeit erfordert von den TeilnehmerInnen ein Einlassen auf Unsicherheit als Chance, die Bereitschaft zum Aufdecken von Widersprüchen, eine Sichtweise auf Gegebenheiten als historisch hergestellte, in Veränderung begriffene und veränderbare Konstruktionen, sowie in der Bearbeitung (und Synthese) das Herstellen von Zusammenhängen zwischen den so aufgedeckten Elementen der jeweiligen Untersuchung. In einem Feedback am Ende des Projektes steht unter der Rubrik 'Das war mir neu': "Verwirrung heißt Lernen"; dies nimmt eine Passage in der Diskussion am dritten Tag auf (nach der Bearbeitung des Textes zu Chantal und ihrer Mutter). Darin hatte ich die These vertreten, dass Lernen Verwirrung voraussetzt, und dazu ausgeführt, um etwas zu lernen braucht es eine Frage, ein Verlangen, eine Ungewissheit, oder in allgemeinerer Form ein Ungleichgewicht. Erinnerungsarbeit ist ein Prozess, in dem aktiv solche Ungewissheit (auf-)gesucht wird, mit dem Ziel, am Ende auf einem neuen Niveau (vorläufige) Gewissheit herzustellen. Gewissheit ist hier im gleichen Sinne gemeint, wie weiter oben Klarheit (auch im Unterschied zu Eindeutigkeit).

ErzieherInnen arbeiten stets in gesellschaftlichen Räumen. Es ist Bedingung ihres beruflichen Daseins, dass sie in Institutionen beschäftigt sind, in denen (junge) Menschen eine bestimmte Behandlung erfahren sollen. Jede Institution hat ein Programm, oder um vielleicht gängigere Begriffe zu benutzen: ein Konzept, einen Auftrag. Diejenigen, die sicherstellen (sollen), dass der Auftrag erfüllt, das das Konzept verwirklicht wird, sind die ErzieherInnen. Einem Kind Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, wie in den Ausführungen der Schulleiterin benannt, ist eine von verschiedenen Möglichkeit einen solchen Auftrag zu definieren. Für den Kindertagesstättenbereich gibt es als Bezugsgrößen z. B. die Bildungs- und Erziehungspläne

der Länder³¹, sowie die mannigfaltig darauf aufbauenden Konzeptionspapiere der einzelnen Einrichtungen (oder Träger). Was die Schulleiterin auch deutlich macht, ist, dass pädagogische Zielbestimmungen nicht aus dem luftleeren Raum gezogen werden, sondern sich stets auf ethische Prinzipien beziehen, deren Verfolgung als Prämisse angesehen wird (z. B. Partizipation, Autonomie, Menschenrechte).

Nun sind aber alle diese Begriffe und Prinzipien im gesellschaftlichen Leben umkämpftes Terrain. Was für den einen Partizipation ist, ist für die andere die Abgabe von Entscheidungsverfügung (z. B. bei Bundestagswahlen). Im Alltag müssen die Begriffe erst mit einer bestimmten Praxis gefüllt, materiell verwirklicht werden. Ohne eine solche Praxis haben sie keine Existenz. Im beruflichen Alltag in pädagogischen Institutionen bedeutet dies auch, dass sich die ErzieherInnen in einem ständigen Prozess der Interpretation der konzeptionellen Zielvorgaben (und der darin aufgehobenen Prämissen) befinden.³² Insofern sind sie einer allgemeinen Wahrnehmung entsprechend AgentInnen der Vergesellschaftung der Kinder. Allerdings ist ihre Praxis auch stets Teil ihrer eigenen aktiven Vergesellschaftung.

Der Begriff Vergesellschaftung wurde von der Gruppe Frauenformen in den 80er Jahren in Abgrenzung zum bis dato gängigen Begriff der Sozialisation vorgeschlagen, um die Wechselwirkungen zwischen äußeren Einflüssen und Selbstkonstruktionen von Menschen in ihrem So-Werden und So-Sein (z. B. als Frauen und Männer) besser in den Blick zu bekommen. Vergesellschaftung hört auch nicht an einem bestimmten Punkt im Leben auf, sondern ist ein andauernder Prozess.³³ Um uns Klarheit über unsere Vergesellschaftung zu verschaffen, ist es nötig, zu fragen: Wie richten wir uns in den gesellschaftlichen Verhältnissen ein, die wir als historisch hergestellt um uns herum vorfinden? Wie machen wir uns darin 'stimmig' und wie machen wir diese Verhältnisse für uns 'stimmig', insbesondere im Hinblick von Ambiguität und Widersprüchen?

Das lässt bis auf einzelne Handlungssequenzen im Alltag herunterbrechen. In der Kita: morgens beim Empfang der Kinder, beim Ausgeben von Bastelmaterialien, beim Organisieren eines Nachlaufspiels im Freigelände; in der Wohngruppe: beim gemeinsamen Einkaufen mit Kindern, bei der Taschengeldausgabe, beim Betreuen von Hausaufgaben; oder auch: beim Öffnen der Gehaltsabrechnung im Personalraum. Allerdings ist es im pädagogischen Alltag nach wie vor eher unwahrscheinlich, dass ErzieherInnen bis in kleinste Handlungsketten nach ihrer eigenen Vergesellschaftung fragen und in einen Reflektionsprozess darüber einsteigen.

Der Ansatz von Erinnerungsarbeit mit den selbst verfassten Erinnerungsszenen ist jedoch gerade auf eine solche Reflektion ausgerichtet. Die Texte beschreiben in der Regel alltägliche Situationen, die sich nicht durch einen irgendwie sensationellen Charakter auszeichnen.³⁴ Daran anschließend kann man den Prozess der Textbearbeitung auch als ein Sezieren der darin beschriebenen Vergesellschaftungsmuster bezeichnen. So steckt in Erinnerungsarbeit

31 Dies sind natürlich nicht die einzigen Bezugsgrößen. Das gesamte Spektrum des pädagogischen Diskurses kommt hier als Referenz in Betracht.

32 Wobei die individuellen Ansprüche sich durchaus von den institutionellen Zielvorgaben unterscheiden können, bis zum Punkt gravierenden Auseinanderklaffens entsprechender Interpretationen. Das gehört jedoch in eine andere Debatte.

33 Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei angefügt, dass dies hier nicht als lineare Entwicklung zu verstehen ist. Brüche, Sprünge, oder auch Regressionen sind Teil dieses andauernden Prozesses.

34 Letztere gibt es natürlich auch, sie sind aber eher die Ausnahme.

das Potential (nicht nur) für (angehende) ErzieherInnen, berufliche Praxis als gesellschaftliche Praxis zu analysieren, darin vorfindliche Wirklichkeitskonstruktionen als strategische Lösungen bewusst zu machen, und diese gleichzeitig als in spezifischer Weise mit gesellschaftlichen (historischen) Rahmenbedingungen verknüpft zu erkennen.

Das Üben (bzw. Erlernen) einer solchen reflexiven Praxis als qualifizierende Maßnahme im Rahmen der Ausbildung ist daher besonders wünschenswert auch im Hinblick auf eine langfristige Bereicherung des Arbeitsfeldes. ErzieherInnen, die Erinnerungsarbeit während ihrer Ausbildung bis zu dem Punkt betrieben haben, an dem ein Thema in Form einer Synthese abgeschlossen wird, und die die Methode dabei als transparent und beherrschbar erlernt haben, können sie auch in die berufliche Praxis als Reflektionsmethode einbringen. Dass das Herstellen der notwendigen Methodentransparenz einen entsprechenden zeitlichen Rahmen erfordert, wird aus den Berichten zu beiden Projektdurchläufen deutlich.

In Ergänzung zu anderen Reflektionsmethoden könnte Erinnerungsarbeit eine nochmals veränderte Perspektive in berufliche Reflektionsprozesse einbringen. Dabei ist es denkbar, dass Erinnerungsarbeit als Methode in einrichtungsinternen Diskussionsprozessen (z. B. bei Konzeptionsentwicklung) eingesetzt wird, oder auch dass sich Gruppen von ErzieherInnen über Einrichtungsgrenzen hinweg (wie das bspw. bei Supervisionsgruppen öfter der Fall ist) an einem Erinnerungsarbeitsprojekt beteiligen.

In einer weiterreichenden Vision wäre dabei auch an die Anregung von Reflektionsclustern zu denken, (kleine) Gruppen von ErzieherInnen, die während der Ausbildung gemeinsam Erinnerungsarbeit betrieben haben, und die sich nach Ende der Ausbildung und Aufnahme der Berufstätigkeit weiterhin (oder zu bestimmten Anlässen) zu diesem Zweck treffen. Entsprechende Berichte von Gruppen aus dem universitären Bereich und aus feministischen Zusammenhängen legen nahe, dass eine solche Praxis durchaus realistisch und für die Beteiligten sehr attraktiv sein kann. In dieser Hinsicht könnte die ausbildende Schule eine Katalysatorfunktion haben.

Natürlich ist Erinnerungsarbeit schriftlastig. Das dürfte aus dem hier vorgestellten Bericht schon ersichtlich sein, sowie auch, dass eine solche auf Text abhebende und auf Analyse komplexer Zusammenhänge zielende Methode nicht dem Geschmack aller angehenden ErzieherInnen entspricht. Das spricht aber nicht gegen die Methode oder ihre Anwendung in der Ausbildung von ErzieherInnen. Es weist vielmehr auf die Notwendigkeit hin, im Rahmen der Ausbildung den Ansprüchen, Talenten, Möglichkeiten der Studierenden in differenzierter Weise gerecht zu werden.

9. Anhang

Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden.

Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe.

Für den Elternabend stand die Neubesetzung der zweiten Stelle in der Gruppe auf der Tagesordnung.

Es waren diesmal Eltern von allen 10 Kindern anwesend. Sie waren gleichzeitig auch als Trägerverein der Krabbelstube Paul's Arbeitgeber. Letztlich war es ihre Entscheidung, wie die Stelle besetzt werden würde.

Wie üblich saßen alle auf den kleinen Stühlen im vorderen Raum. Es war Sommer, blieb lange hell und der vordere Raum wirkte durch die großen Fenster sehr freundlich.

Nachdem alle angekommen waren und die üblichen Vorgeplänkel beendet waren, erklärte Paul, dass er es für absolut nötig hielt, die zweite Stelle finanziell so zu gestalten, dass sie genauso dotiert wäre wie seine eigene. Er beschrieb seine Erfahrung über die letzten zwei Jahre. Dabei wies er auf den Unterschied hin zwischen Barbara, die im ersten Jahr als Vorpraktikantin ganz fantastisch in der Gruppe gearbeitet hatte, und Heike, die im zweiten Jahr mehr Belastung als Hilfe war. Er wusste, dass dies den Eltern selber bewusst war. Barbara hatte einen sehr guten Blick dafür hatte, was gerade nötig war, übernahm Verantwortung, und hatte einen tollen Draht zu Kindern und Eltern. Paul wies darauf hin, dass dies jedoch nicht automatisch erwartet werden könnte von einer Vorpraktikantin, dass die Eltern durch Barbara's ungewöhnlichen Einsatz und Talent einfach verwöhnt gewesen seien. Einige Eltern stimmten ihm zu. Sie wiesen auch auf die Schwierigkeiten hin, die die Gruppe im letzten Sommer hatten, die Vorpraktikantenstelle zu besetzen, als man lange niemanden dafür fand. Daher kam letztlich die Lösung mit Heike zustande, die ja keine Praktikantin war, sondern eines der Kinder privat außerhalb der Öffnungszeiten der Krabbelstube betreute, und sich anbot, als Zweitkraft in der Gruppe auch für die lediglich 140 Mark zu arbeiten. Paul schilderte im Elternabend, wie schwierig es gewesen sei, ein Jahr lang mit Heike zu arbeiten, die nichts aus eigenem Antrieb

tat, sondern für jedes noch so kleine Kinkerlitzchen fragte, ob sie das jetzt tun sollte oder nicht. Das war den Eltern natürlich nicht neu. Sie hatten die Situation während des Jahres ja selber oft genug erlebt.

Jochen, der von den Eltern als Vorsitzender des Trägervereines gewählt worden war, bestätigte, dass es für das kommende Jahr wiederum keine Bewerbungen für die Vorpraktikumsstelle gab, und dass man sich daher Gedanken um andere Lösungen machen müsse.

Paul sagte, dass zwei gleich bezahlte Stellen zu geteilter Verantwortung und geringerer Arbeitsbelastung führen würden. Es war jedoch auch klar, dass eine solche Lösung notwendigerweise eine deutliche Anhebung der Elternbeiträge voraussetzte. Paul versuchte, die Reaktionen der Eltern auf den Vorschlag einzuschätzen. Niemand wollte oder konnte die angeführten Argumente für den Vorschlag widerlegen.

In der Elterngruppe gab es einige, die als Architekten, Ingenieure, Ärzte und Juristen ziemlich gut verdienten, andere studierten noch und hatten selber ein recht knappes Budget. So gab es denn auch einige vorwiegend besorgte Kommentare aus der Gruppe die sich jedoch ausschließlich auf die Anhebung der Elternbeiträge bezogen und dass das für einzelne in der Gruppe ganz schwierig sein dürfte.

Jochen rief nochmal ins Gedächtnis, dass Paul selber ja nicht mal nach Tarif bezahlt wurde sondern nur etwa zwei Drittel des Vergleichsgehaltes in einer öffentlichen Einrichtung bekam.

Nach etwa einer Stunde waren alle Argumente ausgesprochen und Paul sagte, er würde die Eltern an diesem Punkt für heute alleine weiter diskutieren lassen, damit sie die Entscheidung untereinander treffen könnten. So verließ er den Elternabend.

Am nächsten Tag teilte ihm Birgit, die Frau von Jochen, mit, dass die Eltern sich dafür entschieden hätten, eine zweite Stelle gemäß seiner eigenen einzurichten.

Auf die folgende Szene wurde im Text schon hingewiesen. Sie ist in einer Form verfasst, die aus dem Rahmen fällt. Das heißt nicht, dass sie nicht mittels der Schritte (Einfühlung, Distanzierung, Abstraktion, Transfer) bearbeitbar wäre. Für eine Gruppe, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal durchführt erschien es im Projekt jedoch angebrachter, die anderen Texte vorrangig zu bearbeiten. In der hier eingefügten Szene ist die Handlung auf die kursiv gedruckten Passagen begrenzt, der Hauptanteil des Textes ist die Wiedergabe eines Telefongesprächs in wörtlicher Rede:

Sklave meiner Selbst

Als Karl sich Gedanken darüber machte, wie wenig Geld er zum Überleben hat, beschloss Karl, dass dieses Leben beendet werden sollte. Karl ist kein Mensch, bei dem man Angst haben müsste. Er ging den leichten Weg. Er ist eher Jemand, der in diesen Momenten des Leidens aufsteht und für sich kämpft. Wie auch heute...

....Plötzlich klingelt sein Handy

K: Karl Weber

R: Robert Kleier, guten Abend!!

K: Sorry, ich weiß nicht was an diesem Abend gut sein soll?

R: Oh, das hört sich aber nicht gut an

K: Ich hab grad festgestellt das ich seit fünf Jahren arm bin und für arm zu sein mir den Arsch aufreißt.

R: Jo du machst ja echt superviel im Moment, seit du bei dieser Versicherung arbeitest hast du ja für gar nichts mehr Zeit ...Ich stell fest, dass du immer, wenn ich dich versuche zu erreichen, sagst du seist "schwer busy".

K: Jetzt hab ich Zeit, ich mach denk ich nächsten Monat so was wie ein, wie heißt das nochmal, „soziales Jahr“, Pascal hat so was auch gemacht...

R: Hast du Lust ein Bier zu trinken?

K: Wart ich mach mir eins auf...

Karl geht zum Kasten, nimmt sich ein Bierchen und setzt sich wieder an den Tisch und blickt auf die Liste von Kosten und Einkommen die er gerade am Aufstellen war.

K: Es geht ja immer irgendwie, aber fünf Jahre und diese Zeit in der Gastronomie gehen mir auch langsam auf den Zeiger.

R: Hast du dein Bierchen?

K: Ja...

R: Ei dann erst mal...

Blopp machts an der anderen Seite der Leitung und Karl öffnet mit dem Feuerzeug sein Bier.

K: Zum Wohl.

R: Zum Wohl.

Beide nehmen erst einmal einen genüsslichen Schluck und atmen erleichtert mit

einem Seufzer aus

R: Also ein FSJ willst du machen?

K: Genau, am Liebsten ist mir's, wenn ich nicht mehr auf dieses Geld vom Vater Staat angewiesen bin. Eigentlich will ich nicht mehr an tausend Arbeitsstellen Tanzen müssen damit es finanziell stimmt.

Karl nimmt noch einen Schluck

K: Und das mit der Versicherung hat ja ma gar nicht funktioniert. Das kostet mich eher noch Geld...

Verärgert nimmt er noch einen Schluck

K: Ich arbeite seit ich 14 Jahre alt bin. Es ist ja nicht so, dass ich faul bin. Es nervt unglaublich Robert.

R: Wenn du ein FSJ machst geht doch wieder ein Jahr flöten.

Karl stellt sein Bier ab, er braucht die zweite Hand um sich den Kopf festzuhalten und sich an den Haaren zu ziehen.

R: Da ging ja auch noch nie was in deine Rentenkasse und von irgendwas musst du ja Leben wenn du alt bist, 45 Jahre soll man da einzahlen - das würde bedeuten - wenn du jetzt anfangen würdest, gehst du mit 74 in Rente.

K: Ja aber was soll ich machen...für weiter zu studieren fehlt mir die Punktzahl, die das Bafög Amt verlangt damit die weiter zahlen - Hartz IV will ich nimmer...da ist mir meine Rente grad mal voll egal. Beim FSJ hab ich wenigstens 600 Euro die würden reichen, um die Kosten zu deckeln und mit einem Nebenjob, zum Beispiel bei meinem Bruder hab ich dann genug Geld zum Überleben. Und ich wär nicht irgendwie so gebunden an die ganzen Sachen die vom Jobcenter verlangt werden. Die wollen von mir das ich im Beruf bin und eine Perspektive hab.

R: Ja und...

K: Ich hab keinen Beruf und keine Perspektive. Was ich hab sind nur noch mehr Schulden. Ich bräuchte ne Arbeit die mir gefällt - die mir so viel Geld gibt, das ich keinem zur Last falle und besser davon Leben kann.

R: Hast du schon mal daran gedacht eine Ausbildung zu beginnen?

K: Dann wäre ich 32, wenn ich fertig bin. Wer sollte mich da noch nehmen wollen.

R: Es gibt Berufe, da spielt das Alter nicht so eine große Rolle, bzw. werden ältere Mitarbeiter sogar bevorzugt eingestellt.

K: WAS?? Zum Wohl.

Beide lassen sich zurückfallen prosteten noch diverse Male an diesem Abend und Karl begann die Ausbildung zu staatlich anerkannten Jugend-und Heimerzieher.

Bei einer Textanalyse dieses Textes wäre zuerst zu fragen, wie es möglich ist, dass eine solche Unterhaltung in derlei detaillierter wörtlicher Rede erinnert werden kann. Es ist eher wahrscheinlich, dass der Autor hier ein Gespräch 'sinngemäß' rekonstruiert, sprich: die Argumente, die in einem solchen Gespräch wahrscheinlich gefallen sind, in einer JETZT, also zum Zeitpunkt des Schreibens anhand der Vermutung, dass das Gespräch so oder so ähnlich ablief, als sinnvoll konstruierten Weise zusammenstellt. Es handelt sich daher wahrscheinlich eher um eine freie Bearbeitung einer als Ausgangspunkt genommenen Situation (das Telefonat).

Nun gehen wir bei Erinnerungsarbeit davon aus, dass jede Erinnerung eine jeweils JETZT hergestellte Konstruktion ist, die zwar auf einem realen Kern beruht, deren Details und deren Färbung sich allerdings angesichts der gegenwärtigen Position/Situation verändern (können). Durch die oftmals wiederholte Erzählung (aktualisierte Erinnerung) einer bestimmten Szene kann es allerdings auch zu einer einstudierten Version kommen, die dann auf Abruf jederzeit bereit steht.

In der Analyse der Erinnerungsszenen geht es auch nicht darum, die vermeintlich wahren Abläufe in der zugrunde liegenden vergangenen Szene herauszufinden. Das Ziel ist zuerst, die Wirklichkeitskonstruktionen der AutorInnen aufzuschlüsseln, und darin die sprachlichen Mittel die eingesetzt werden mit zu analysieren. Das ließe sich auch mit der obigen Szene tun. Ich möchte hier aber nicht eine solche Analyse einfügen. Diejenigen LeserInnen dieses Projektberichtes, die daran Spaß haben, können dies ja gerne einmal versuchen.

Teamphasen nach Bruce Tuckman

Quelle: http://www.managerseminare.de/Datenbanken_Lexikon/Teamphasen-nach-Bruce-W-Tuckman,158165

Bekannt ist dieses Modell der Teamentwicklung auch unter dem Namen 'Teamuhr' oder 'Teamentwicklungsuhr'. Mit dem Modell beschreibt der US-amerikanische Psychologe Bruce Tuckman vier Phasen - Forming, Storming, Norming und Performing -, die den idealtypischen Verlauf eines Gruppenprozesses abbilden.

Zwar können Dauer und Ausprägung der Phasen sehr unterschiedlich sein, gleichwohl beobachtete Tuckman, dass praktisch jedes Team vom ersten Kennenlernen über das Zusammenraufen bis zum gemeinsamen Arbeiten diesen Phasenablauf durchlebt. Was charakterisiert die Phasen im Einzelnen?

- Forming:

In der Anfangsphase der Zusammenarbeit muss sich die Gruppe erst als Team finden. Jedes Mitglied sucht noch seine Rolle und Position im Team. Das erste Abtasten bezüglich der Einstellungen und des Arbeitsstils der anderen findet statt. Die Forming-Phase ist dementsprechend geprägt von Unsicherheit und formeller Höflichkeit.

Ein Teamleiter hat in dieser Phase die Aufgabe darauf zu achten, dass ein Meinungs-austausch möglich ist und jedes Teammitglied seinen 'Platz' findet. Er übernimmt unweigerlich eine starke Vorbildfunktion, an seinem Verhalten und seiner Arbeit orientieren sich die einzelnen Teammitglieder. Dementsprechend ist es seine Aufgabe, dass er Ziel, Richtung, Struktur und Nutzen der gemeinsamen Zusammenarbeit klar kommuniziert.

- **Storming:**

Die Storming-Phase macht ihrem Namen alle Ehre. Optimisten bezeichnen sie als Organisations-, Pessimisten als Nahkampf-Phase. Jetzt offenbaren sich die Probleme, die in der Regel sowohl die Art der Zusammenarbeit als auch die Bewältigung der eigentlichen Aufgabe betreffen. Alles erscheint plötzlich viel schwieriger als gedacht. Positionskämpfe brechen aus, die individuellen Vorstellungen erscheinen unvereinbar und die Diskussionen ebenso end- wie ausweglos.

Hier steht der Teamleiter besonders in der Verantwortung. Ignoriert er die Probleme oder versucht er, die Konflikte unter den Teppich zu kehren, wird das Team nie über diese Phase hinauskommen und letztlich auseinander brechen. Ein kühler Kopf und Ruhe sind wichtige Qualitäten. Der Teamleiter sorgt dafür, dass das Konfliktpotenzial nicht unter den Teppich gekehrt wird und schlägt Möglichkeiten zur Konfliktbearbeitung vor. Er ermutigt alle zur Offenheit, fungiert als Schlichter, aber auch als Antreiber, indem er klare Zielvorgaben macht. Dabei betont er aber auch das Verbindende, um eine gemeinsame Basis der Zusammenarbeit zu schaffen.

- **Norming:**

Im Norming verständigt sich die Gruppe auf Spielregeln der Zusammenarbeit. Es wird festgelegt, wer welche Rolle übernimmt und wie die Zusammenarbeit nun tatsächlich gestaltet werden soll. Man bemüht sich gemeinsam um Gruppenzusammenhalt und Einbindung der einzelnen Teammitglieder. Standpunkte können offen ausgetauscht werden, um kreativ nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Kompromisse werden möglich.

In dieser Phase muss der Teamleiter darauf achten, dass die sich nun konkretisierende Aufgaben- und Rollenverteilung den Interessen, Bedürfnissen und Stärken jedes einzelnen gerecht wird. Zudem gilt sein besonderes Augenmerk der Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Spielregeln. Die Konsolidierung des Teams ermöglicht es dem Teamleiter allerdings, zunehmend in die Rolle eines

Moderators zu schlüpfen und die Teammitglieder stärker in Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

- **Performing:**

Jetzt kann die intensive Arbeitsphase beginnen. Das Team agiert einvernehmlich und orientiert sich am gemeinsamen Ziel. Es herrscht eine Atmosphäre von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung bei gleichzeitig hoher Produktivität und Leistungsorientierung. Bei auftretenden Problemen kommunizieren die involvierten Teammitglieder 'auf dem kurzen Dienstweg' miteinander.

Der Teamleiter kann sich nun etwas zurückziehen. Als Moderator vertraut er seinem Team und führt regelmäßige Besprechungen und Standortbestimmungen durch. Er beschränkt sich auf Zielvorgaben, widmet sich verstärkt der Entwicklung einzelner Teammitglieder und vertritt das Team nach außen hin. In reifen Teams kann die Führungsrolle auch zwischen den einzelnen Teammitgliedern rotieren.

Auch wenn Tuckmans Teamphasenmodell ursprünglich keine Aussagen zum Führungsverhalten enthielt, so hat es sich doch in Führungs- und Teamentwicklungsstrainings genau für diese Fragestellung als nützlich erwiesen. Es verdeutlicht:

- Führung ist immer mehrdimensional, sie darf sich nicht nur auf den einzelnen Mitarbeiter und die zu erledigende Aufgabe konzentrieren, sondern muss auch Gruppendynamik und Gruppenprozesse einbeziehen.
- An jede Teamentwicklungsphase sind andere Führungsherausforderungen und -aufgaben geknüpft. Ein Teamleiter muss daher analysieren können, in welcher Phase sich sein Team befindet, um seinen Führungsstil situationsgerecht anpassen zu können - und damit schneller zum Ziel zu kommen.
- Auch die konfliktgeladene Phase des 'Storming' ist für den Teambildungsprozess unerlässlich und muss akzeptiert und offensiv angenommen werden. Ansonsten kann sich das Team nicht produktiv weiterentwickeln und oszilliert zwischen Storming und Norming hin und her bis es schließlich zermürbt aufgibt.

Später ergänzte Tuckman sein Teamphasenmodell noch um eine fünfte Phase: die der Auflösung ('Adjourning' oder 'Deforming'). Auch diese Phase sollte bewusst gestaltet werden, um das Erreichte im Team noch einmal zu würdigen und das Projekt gemeinsam abzuschließen. Diese Phase ist allerdings eher als Empfehlung zu verstehen, beobachtet hat sie Tuckman in seinen Feldforschungen im Gegensatz zu den anderen vier Phasen nicht.

10. Literatur

Busse, Stefan & Ehses, Christiane & Zech, Rainer (1999). Biographische Muster in deutschen Politisierungsprozessen. In: *Journal für Psychologie* 7 (1999), 3, pp. 10 - 31

Busse, Stefan & Ehses, Christiane & Zech, Rainer (2000) Collective Research in Autobiography as a Method of the Science of the Subject. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1(2) Art. 4 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1073>

Clare, Mariette & Johnson, Richard (2000). Method in our Madness? Identity and Power in a Memory Work Method. In: Susannah Radstone (Ed.), *Memory and Methodology*. Oxford/New York. pp. 197 – 224

Crawford, June; Kippax, Susan; Onyx, Jenny; Gault, Una; Benton, Pam. (1992) *Emotion and Gender*. London-New York-New Delhi: Sage

Meyer-Siebert, Jutta. (2014). Den Widersprüchen weiblicher Vergesellschaftung auf der Spur. Das Projekt der kollektiven Erinnerungsarbeit (Frigga Haug). Präsentation an der Universität Bielefeld, 20. 09. 2014 (http://www.uni-bielefeld.de/fstudien/Vortragsskript_Meyer-Siebert.pdf)

Muhr, Mikki (2012). Da hab ich mich verzeichnet. Karten als Reflexions- und Forschungsmittel. In: Ortner, Rosemarie (Ed.). *exploring differences*. Wien: Löcker. pp. 45 - 60

Ortner, Rosemarie (Ed.) (2012). *exploring differences*. Wien: Löcker.

Sorge, Marianne (2012). Wie Karten (be)deuten. In: Ortner, Rosemarie (Ed.). *exploring differences*. Wien: Löcker. pp. 61 – 64

Teamphase nach Bruce Tuckman:

http://www.managerseminare.de/Datenbanken_Lexikon/Teamphasen-nach-Bruce-W-Tuckman,158165

Val Gillies, Angela Harden, Katherine Johnson, Paula Reavey, Vicky Strange, Carla Willig. “Women's collective constructions of embodied practices through memory work: Cartesian dualism in memories of sweating and pain” in: *British Journal of Social Psychology* (2004) 43, 99-112

Watzlawick, Paul; Beavin Bavela, Jane; Jackson, Don D.; (1967) *Pragmatics of Human Communication*. New York/London.

Zech, Rainer (1988) *Kollektive-Autobiografie-Forschung*. Hannover.