

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

**Stundenplanintegriertes Seminar
an einer Fachschule für Sozialpädagogik
Projekt: Idealismus/Realismus im
ErzieherInnen-Beruf**

Robert Hamm
2017

Veröffentlicht unter
Creative Commons Licence:

CC BY-NC-ND 4.0

Der hier vorgelegte Projektbericht gehört in eine Reihe mit zwei vorher verfaßten Berichten. Alle drei befassen sich mit der Übertragung der Methode der Erinnerungsarbeit in den Kontext der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung.

Im vorliegenden Text werden als Referenzbezeichnungen verwendet:

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

Teil II – für den Projektbericht, der aus dem zweiten Projektdurchlauf entstand.

Alle Namen in allen Berichten sind Pseudonyme.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Anschluss an Teil II	6
2. Projektkonzeption	9
Eckdaten für Planung	9
Suche nach Kooperation	10
Konkretisierung der Projektplanung	12
3. Thematischer Einstieg	21
Brainstorming zu Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf	21
4. Projektverlauf	28
Vorbemerkung	28
Tag 1 (Mittwoch)	28
Erster Block	29
Zweiter Block	42
Schreiben und Senden der Erinnerungsszenen	51
Tag 2 (Donnerstag)	52
Erster Block	52
Zweiter Block	57
Zusammenfassung/Feedback nach 2 Projekttagen	65
E-Mail Kommunikation Korrektur Erinnerungsszenen	71
Tag 3 (Mittwoch)	73
Erster Block	75
Einführung	75
Kleingruppenarbeiten I	80
Zweiter Block	80
Kleingruppenarbeiten II	81
Abschluss	82

Kleingruppenergebnis I	83
Tag 4 (Donnerstag)	87
Erster Block	87
Kleingruppenarbeiten III	87
Zweiter Block	87
Kleingruppenarbeiten IV	88
Abschluss	88
Kleingruppenergebnisse II	89
Zusammenfassung/Feedback nach den Textanalysen	112
Tag 5 (Mittwoch)	118
Erster Block	118
Zweiter Block	119
Revision Planung	124
Tag 6 (Donnerstag)	125
Erster Block	125
Zweiter Block	127
Dritter Block	133
5. Feedback Interviews	139
Zustandekommen	139
Ergebnisse	145
Generelle Einschätzung (“globales Fazit”)	145
Unterschied zum sonstigen Unterricht	147
Effekt der Abwesenheit von Noten im Projekt	150
Gesplittete Arbeitsphasen	153
Schwierigkeiten	154
Gab es etwas im Projekt, dass du besonders gut fandest?	155
Schreiben der Erinnerungsszenen	156
Textbearbeitung	157
Kleingruppenarbeit	164
Resultate	167
Methodenverständnis	173

6. Leistungsnachweise im Nachlauf zum Projekt	176
7. Auswertung	179
Sinnfrage	179
Benotungskontext	182
Inhaltliche Projektvorbereitung – Brainstorming – Forschungsfrage	186
Faktor Zeit	188
Material – Arbeitsformen	190
Überforderung – Unterforderung	191
Gruppendynamik	195
Leitungsfunktion 1 – Rollen im Projekt	198
Leitungsfunktion 2 – Externe Anleitung	202
Einführung der Methode im Projekt – Methodentransparenz	203
Textanalyse als zentrales Element	207
Resultate	210
Kollektive Resultate	210
Individuelle Resultate	212
Thema	214
Eingangsfragen	217
8. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit	220
9. Anhang	223
Brainstorming thematische Übersicht	223
Erinnerungsszenen	229
Hausarbeiten zu Werten	244
10. Literatur	248

1. Einleitung – Anschluss an Teil II

Dies ist Teil III der Projektberichte zu einer Untersuchung zur Anwendung der Methode der Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik. Dem Bericht liegt ein (dritter) Projektdurchlauf zugrunde, der im November 2016 durchgeführt wurde.

Der allgemeine Hintergrund der Untersuchung wurde in Teil I erläutert. Wie schon in Teil II sei auch hier auf diese Hintergrund-Darstellungen lediglich verwiesen. Sie können an entsprechender Stelle nachgelesen werden.

Die einleitende skizzenhafte Darstellung der Methode der Erinnerungsarbeit jedoch, die auch in den ersten beiden Teilen schon enthalten war, und die Teil II mit einleitete, möchte ich auch hier mit an den Anfang des Projektberichtes stellen. Dies erleichtert den Zugang zum folgenden Bericht auch für LeserInnen, die die ersten beiden Teile nicht gelesen haben, und die mit der Methode nicht vertraut sind.

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.

Das Thema für die Erinnerungsarbeit mit angehenden ErzieherInnen während der ersten beiden Projektdurchläufe lautete "Geld macht Beziehungen ..."; im hier dokumentierten dritten Projektdurchlauf: "Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf." Diese veränderte Themenwahl beruhte auf Absprachen mit den verantwortlichen Lehrerinnen an der Fachschule. Sie ist vor allem auch auf die gegenüber den ersten beiden Projektdurchläufen geänderte Zeitstruktur rückführbar. Während Erinnerungsarbeit dort jeweils in einem Blockseminar von einer Woche (Teil I), bzw. vier Tagen (Teil II) durchgeführt wurde, sollte im nun dokumentierten dritten Projektdurchlauf eine Integration in den regulären Stundenplan stattfinden.

Der in den ersten beiden Projektdurchläufen behandelte Themenkomplex zum Zusammenhang von Geld und Beziehungen in professioneller Erziehung spielt jedoch in den entsprechenden Unterrichtsplanungen von LehrerInnen an Fachschulen eine eher untergeordnete Rolle, er wird zumindest kaum explizit aufgegriffen. Für die Blockseminare war dies sicher ein Vorteil, denn sie stellten damit so etwas wie eine thematische Erweiterung der Ausbildungsinhalte in Aussicht, die zeitlich nicht übermäßig in die normale Unterrichtsplanung übergreifen würde.

Für die nun anvisierte Integration von Erinnerungsarbeit in die regulär im Stundenplan fixierten Arbeitszeiten war es jedoch wesentlich wahrscheinlicher eine Schule (LehrerIn) zu finden, die daran Interesse hatte, wenn die thematische Ausrichtung nicht entsprechend eingeschränkt war. Idealerweise wäre das zu behandelnde Thema in der Unterrichtsplanung der LehrerInnen schon vorgesehen. Daher war schon in der Anfrage, die an Fachschulen verschickt wurde, kein spezifisches Thema vorgeschlagen, sondern lediglich eine offene Liste mit denkbaren Themen enthalten.

Die Integration in den Stundenplan ergab sich als zentraler organisatorischer Aspekt aus der Auswertung der ersten beiden Projektdurchläufe. Insbesondere sollte der dritte Projektdurchlauf Erkenntnisse bringen in Hinsicht auf die Aspekte:

Wie wirkt sich eine Eingliederung von EA in den regulären Stundenplan aus, auf

- Mitarbeit (Konzentrationsphasen sind kürzer als in den Blockseminaren, ergeben sich Effekte?)
- Dokumentation; durch verschobene Arbeitsphasen entstehen längere Intervalle, in denen Protokolle, Gedankensammlungen, Notizen etc. leichter herstellbar sind, klappt das?
- Ergebnisse, und zwar sowohl:
 - ein kollektives Resultat in Form einer Sammlung von Kleingruppenresultaten, Präsentationen (oder auch einem kollektiven Thesenpapier, das unterliegt der Dynamik, Arbeitsfähigkeit und Interesse der Klasse)

als auch:

→ individuelle Resultate (die erst im Nachlauf [via Feedback-Interviews] erfragt werden können)

Weitere Fragestellungen, die im dritten Projektdurchlauf besondere Aufmerksamkeit erfahren sollten, waren:

Sofern Widerstände (z. B. aufgrund der Textlastigkeit der Methode) auftauchen, wie können diese produktiv gewendet werden, im Sinne kollektiven Arbeitens, und ausgehend von den Stärken der TeilnehmerInnen?

Welche Effekte hat eine Ausgliederung der Methodologie als separate Methodenreflektion auf freiwilliger Basis? Schafft das erhöhte Methodentransparenz für diejenigen, die daran teilnehmen?

Der Projektbericht ist in ähnlicher Weise gegliedert wie schon die ersten beiden. Nach einer Darstellung der Planung folgt wiederum eine ausführliche Dokumentation zu vorbereitenden Arbeiten, sowie zur konkreten Durchführung des Projektes, wobei beschreibende Elemente schon durch einschätzende Kommentare ergänzt werden. Anschließend findet sich eine Auswertung des Projektes bei der wie in Teil I und Teil II spezifische Aspekte als thematische Schwerpunkte angesprochen werden. Im Detail ist die Gliederung aus dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen.

2. Projektkonzeption

Eckdaten für Planung

Ausgangspunkt für alle weiteren Planungen für den dritten Projektdurchlauf war die Bedingung, dass das Projekt in den Stundenplan der beteiligten Fachschule integriert stattfinden sollte. Aus logistischen Gründen war eine Projektdauer von insgesamt drei Wochen für mich nicht überschreitbar.

Dadurch ergab sich die Annahme hinsichtlich der denkbaren Gesamtarbeitszeit. Basis dafür war die Überlegung, dass es in den Fachschulen eher unwahrscheinlich ist, dass einem bestimmten Fach/Lernfeld, bzw. einer bestimmten Lehrkraft, mehr als 6 bis 8 Schulstunden von je 45 Minuten Dauer pro Woche zugeteilt sind (daher: $8 \times 45 \text{ Min.} = 6 \text{ Zeitstunden pro Woche}$). Entsprechend ging ich bei der Planung für dieses Projekt davon aus, dass in einem solchen Zeitraum von drei Wochen eine Gesamtarbeitszeit von 18 Zeitstunden eine realistische Zeitspanne bei der Suche nach Kooperation darstellen würde.

Anders als bei den ersten beiden Projektdurchläufen erarbeitete ich jedoch keine detaillierte Projektskizze bevor ich die Kooperations-Anfrage verschickte.

Wie schon erwähnt, gab es für diesen Projektdurchlauf auch kein von vornherein festgelegtes Thema. Die prinzipielle Offenheit für alle erdenklichen Themen, die in der ErzieherInnen-Ausbildung in den verschiedenen Lernfeldern angesprochen werden, war im Gegenteil ein wesentliches Planungsmerkmal in der ersten Planungsphase. Als ideale Situation für die Projektdurchführung nahm ich in diesem Stadium an, dass das Projekt in die thematische Beschäftigung einer Klasse als Vertiefung schon begonnener Arbeiten integriert werden könnte. Allerdings konnte ich zu diesem Zeitpunkt nicht sicher sein, ob eine solche thematische Einbindung letztlich möglich sein würde. Daher ging ich eingangs von mindestens zwei Szenarien aus, die je unterschiedliche Auswirkungen auf die konkrete Projektplanung haben konnten.

Im Falle des Aufnehmens von schon begonnenen Arbeiten zu einem Thema, dass nun mittels Erinnerungsarbeit vertiefend bearbeitet werden würde, wäre die thematische Einführung zum größten Teil schon vor Projektbeginn geleistet und es würde lediglich einer kurzen Einleitung bedürfen.

Im Falle jedoch, dass eine Klasse ein Thema mittels Erinnerungsarbeit bearbeiten würde, mit dem sie sich bis dahin noch nicht beschäftigt hatte, wäre ein thematischer Einstieg mindestens so ausführlich zu leisten, dass für die TeilnehmerInnen ein nachvollziehbarer Bezugspunkt entstünde, auf den sich die Erstellung und Bearbeitung der für Erinnerungsarbeit typischen Erinnerungsszenen beziehen würde.

Der thematische Einstieg musste daher zu diesem Planungszeitpunkt noch offen bleiben. Er würde jedoch eine besondere Aufmerksamkeit verlangen, sobald konkrete Absprachen mit einer Schule zustande kämen.

Eine Integration in den regulären Stundenplan würde weiterhin bedeuten, dass das zu planende Projekt mit einer gesamten Klasse durchzuführen wäre, wie schon im ersten Projektdurchlauf. Daher würde auf jeden Fall in Erwägung zu ziehen sein, dass der Einstieg der TeilnehmerInnen nicht auf einer freien Entscheidung beruhen würde. Entsprechend waren die in Teil I angeführten Aspekte mit zu beachten. Die letztliche Planung des Projektes sollte insofern flexibel sein, dass Alternativen für TeilnehmerInnen zur Verfügung stünden, die sich mit Erinnerungsarbeit überhaupt nicht anfreunden konnten.

Aufgrund der mit 18 Stunden anvisierten Gesamtarbeitszeit würde eine Straffung notwendig sein, und zwar am ehesten in der theoretischen Vermittlung der Methode. In die konkrete Projektskizze wäre daher keine theoretische Einführung zur Methode einzufügen. Im Projekt würde dann Erinnerungsarbeit schlicht angewendet, wobei die Elemente der Textanalyse einen zentralen Status einnehmen sollten. Zum einen nahm ich an, dass sie es sind, die am gewöhnungsbedürftigsten sind, dass es sehr unwahrscheinlich sei, dass TeilnehmerInnen eine ähnlich detaillierte Arbeit mit Texten schon einmal kennengelernt hatten. Zum anderen stellt die Arbeit mit den Erinnerungsszenen natürlich so etwas wie den Kern der Methode dar und ist in Erinnerungsarbeit schlicht unverzichtbar.

Statt einer theoretischen Vermittlung der Methode im Rahmen des in den Stundenplan integrierten Projektes hatte ich vor, diejenigen TeilnehmerInnen, die ein Interesse an der Theorie der Methode hatten, einen separaten Nachmittagstermin anzubieten. Dies war als Gelegenheit gedacht, die entsprechenden Fragen (z. B. nach Grundannahmen in Erinnerungsarbeit oder konzeptionellen Begriffen) zu beantworten und zu diskutieren, allerdings auf der Basis freiwilliger Teilnahme.

Entsprechend dieser Parameter überarbeitete ich die schon in den ersten beiden Projektdurchläufen verwendete Kooperations-Anfrage. Eine Projektskizze fügte ich dieses mal jedoch aufgrund der erst in konkreten Absprachen zu klärenden Fragen nicht bei.

Suche nach Kooperation

Die Kooperations-Anfrage verschickte ich Ende August per E-Mail an 48 Fachschulen für Sozialpädagogik. Darin stand:

Mit diesem Schreiben möchte ich Sie über ein Projekt zur Erprobung der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung informieren und Ihnen den Vorschlag für eine Kooperation im Laufe des Schuljahres 2016/2017 unterbreiten.

Kollektive Erinnerungsarbeit ist eine sozialwissenschaftliche Forschungs- und Reflektionsmethode, die in Lernprozessen von Gruppen angewandt werden kann. Im Zentrum von Kollektiver

Erinnerungsarbeit stehen kurze Texte. Diese werden von den TeilnehmerInnen anhand eines selbst gewählten Schwerpunktes zu einem gemeinsamen Thema verfasst. Die Texte dienen als Bezugspunkte in der Bearbeitung des Themas. Sie werden in einem textanalytischen Verfahren auf manifeste und latente Inhalte hin untersucht. Darauf aufbauend wird das Thema vertiefend diskutiert.

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

Zwei Projektdurchläufe zur Erprobung von Erinnerungsarbeit als Methode im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung fanden schon im abgelaufenen Schuljahr (2015/16) statt. An zwei Fachschulen wurde jeweils ein mehrtägiges Blockseminar mit der Methode durchgeführt.

In einem dritten Projektdurchlauf soll nun die Anwendung von Erinnerungsarbeit als in den Stundenplan integrierte Lern- und Arbeitsform untersucht werden. Dabei geht es sowohl um die Identifikation von Planungs- und Organisationsnotwendigkeiten, sowie um die Effekte auf Arbeitsprozesse und -ergebnisse, die sich durch eine solche integrierte Arbeitsform ergeben.

Die vorläufige Projektskizze sieht einen Zeitraum von drei Wochen vor, in dem ein bestimmtes Thema mit Hilfe von Erinnerungsarbeit bearbeitet wird. Das mögliche Themenspektrum ist dabei weit gespannt. Prinzipiell ist eine Zuordnung zu allen in den Ausbildungsordnungen (Lehrplänen) genannten Lernfeldern, Lernmodulen, Lernbereichen möglich. Stichworte für eine Konkretisierung könnten sein: Aggression, Autorität, Bildung, Chancengleichheit, Gehälter, Geschlechtsrollen, Identität, Intelligenz, Liebe, Macht, Professionalität, Rituale; diese Liste ist leicht erweiterbar. Dabei ist es denkbar, dass Erinnerungsarbeit als Vertiefung zu einer schon begonnenen Beschäftigung mit einem Thema eingesetzt wird; es ist jedoch auch möglich, Erinnerungsarbeit als Einstieg in das jeweilige Thema zu benutzen.

Ein solches Projekt kann sowohl mit einer Oberstufen- als auch mit einer Unterstufenklasse durchgeführt werden. Als Eckpunkt für eine mögliche Kooperation besteht lediglich die Notwendigkeit, über einen Zeitraum von drei Wochen pro Woche ca. 6 Zeitstunden im Unterricht für das Projekt einzuplanen, idealerweise gesplittet in drei Einheiten von ca. 2 Zeitstunden an unterschiedlichen Tagen. Die konkrete Umsetzung der zeitlichen Planung wäre anhand der schulischen Zeitrhythmen abzusprechen.

Die Durchführung des Projektes würde ich in der jeweiligen Klasse (Arbeitsgruppe) nach Absprache und in Koordination mit der/dem Klassen- oder FachlehrerIn anleiten. Details zu Vor- und Nachbereitung eines Projektes wären ebenfalls mit den Beteiligten, LehrerInnen und Studierende, abzusprechen.

Der Schule entstehen bei der Durchführung eines solchen Projektes keine Kosten.

Bitte lassen Sie mich wissen, ob an Ihrer Schule Interesse an der Durchführung eines solchen Projektes im Schuljahr 2016/17 besteht. Zur Vereinfachung von Kommunikation können Sie sich gerne meiner E-Mail-Adresse: soha2000@gmx.net bedienen.

Angefügt zu diesem Schreiben waren meine Kontaktdaten und eine kurze Darstellung meines persönlichen Hintergrundes wie schon in Teil I dokumentiert.

Neun Schulen beantworteten mein Anschreiben. Ich erhielt fünf Absagen per E-Mail, und zwei weitere per Brief. An zwei Schulen bestand Interesse an der Durchführung eines Projektes, mit einer der beiden Schulen kam letztlich eine Projektabsprache zustande für einen Zeitraum über drei Wochen im November.

Die einleitenden Gespräche dazu führte ich telefonisch mit der Klassenlehrerin der Klasse, die letztlich auch am Projekt teilnahm. Zwei Tage vor Projektbeginn fand darüber hinaus ein Vorbereitungsgespräch statt, an dem neben mir die Klassenlehrerin und eine zweite Kollegin¹ teilnahmen. Beide Lehrerinnen stellten ihre jeweiligen Unterrichtsstunden für das Projekt zur Verfügung. Aufgrund dieser Gespräche entwickelte ich eine konkrete Projektskizze.

Konkretisierung der Projektplanung

Die Fachschule, an der das Projekt schließlich durchgeführt wurde ist Teil eines großen Berufsschulzentrums, an dem auch etliche Berufsfachschulen, Berufsschulzweige, Fachoberschule und berufliches Gymnasium angesiedelt sind. Die Klasse, die am Projekt teilnehmen würde, war eine Unterstufenklasse mit 24 Studierenden im ersten schulischen Ausbildungsjahr.

Als Thema für das Projekt schlug die Klassenlehrerin vor: "Vom Idealismus zum Realismus im ErzieherInnen-Beruf." Dieses Thema würde in die schon begonnene Arbeit im Aufgabenfeld 'Berufliche Identität und Professionelle Perspektiven' passen und anknüpfen an Beschäftigung mit Berufseinstieg und Motivation. Nach Absprache einigten wir uns dann darauf, das Projekt mit dem Titel "Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf" zu überschreiben. Diese Formulierung schien mehr Spielraum zu lassen, als die Formulierung "Vom Idealismus zum Realismus", in der schon eine Richtung steckt, die auf einer nicht benannten Vorannahme aufbaut.

Als zeitlicher Rahmen für die Projektdurchführung sollten zwei Tage pro Woche (Mittwoch und Donnerstag) mit je vier Schulstunden zur Verfügung stehen. Diese Stunden sind im Stundenplan den beiden LehrerInnen zugeordnet, die während dieser Zeiten üblicherweise von verschiedenen Perspektiven ausgehend zum gleichen Thema arbeiten.

Auf meine Bitte hin einigten wir uns, in zwei Blöcken von jeweils zwei Schulstunden pro Tag zu arbeiten. Die beiden Blöcke waren jedoch durch einen dritten Block zeitlich getrennt, so dass an den Projekttagen jeweils die erste und zweite Schulstunden (7.45 – 9.15 h), sowie die fünfte und sechste Schulstunde (11.15 – 12.45 h) für Erinnerungsarbeit zur Verfügung standen. Dazwischen (dritte, vierte Schulstunde) würden die Teilnehmer ein anderes 'Fach' (Spiel, Recht) haben.

1 Im weiteren Verlauf dieses Berichtes sind die beiden Lehrerinnen sofern notwendig durch die Bezeichnungen Klassenlehrerin und Fachlehrerin genauer bestimmt.

Im Folgenden ist die Projektskizze komplett wiedergegeben, die nach den Vorbereitungsgesprächen entstand. Zu einzelnen Aspekten der so konkretisierten Planung sind im Anschluss noch weitergehende Anmerkungen angefügt.

Wann	Was/Wer	Bemerkungen
im Vorfeld des Projektes ...		
Vorlauf (wenn möglich in der Woche vor den Ferien)	<p>Erheben eines "Ist-Standes." Welche Annahmen, Gedanken, Fragen haben die TeilnehmerInnen vor der Beschäftigung mit dem Thema.</p> <p>Eine entsprechende Arbeitsaufgabe könnte lauten:</p> <p><i>Bitte schreibe auf, was dir einfällt zum Thema "Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf"</i></p>	<p>Eine derart offene Formulierung hat drei Effekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - TeilnehmerInnen können in alle erdenklichen Richtungen schreiben (Feststellungen, Kritiken, Fragestellungen, eigene Erlebnisse etc., alles was ihnen einfällt. - dadurch entsteht eine Sammlung von (Denk-)Ansätzen, die schon in der Eingangsdiskussion zum EA-Projekt als Bezug dienen kann - die je individuelle Ausrichtung dieser Gedankensammlung dient als Plattform für die Erhebung individueller (Lern-)Effekte des EA-Projektes im Nachlauf (z. B. Feedback-Interviews) <p>Gut wäre, wenn ich diese Gedankensammlungen schon vor Projektbeginn als Kopie haben könnte.</p> <p>Idealerweise sollten diese Beiträge namentlich gekennzeichnet oder anderweitig auf AutorInnen rückführbar sein, das spart Arbeit im Nachlauf.²</p>
Mittwoch, 2. 11.		
1. Block	<p>Kurze Vorstellung</p> <p>Thematische Einführung Das ist</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überblick über Ansichten, Erfahrungen, Fragen, etc. - Diskussion <p>Zum Ende Verengen der Diskussion auf z. B. eine These, oder eine Frage, die uns als Leitthema für die Arbeit mit den selbst zu schreibenden Szenen dient.</p>	<p>Hinweis auf: Pen and Paper! (das vergesse ich zu oft zu leicht!!!)</p> <p>Wenn die Gedankensammlungen (Vorlauf) schon vor Projektbeginn zur Verfügung stehen, würde ich diese als Bezug für die thematische Einführung benutzen. Das wäre ideal auch im Sinne von Erinnerungsarbeit als "Subjektwissenschaftliche Methode", ausgehend von den je eigenen Erfahrungen, Meinungen, Fragestellungen.</p>

2 Der Vollständigkeit halber sei schon hier nochmals darauf hingewiesen, dass in allen Projektberichten keine realen Namen zu finden sind. Für den Bericht sind durchgängig alle Namen anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt worden.

2. Block	<p>a) Erläuterungen zu - Arbeitsablauf während des Projektes, - Organisationsform (Plenum, Kleingruppen) - Arbeitsaufträgen (Szenen, Protokolle, Thesen-Entwürfe) - Zielformulierung und Revision</p> <p>b) Vorstellen und Testen des Genres 'Erinnerungsszene' (im Gespräch, u. U. auch als kurzes Rollenspiel)</p> <p>c) Einigung auf ein Schreibthema</p>	
<p>Arbeitsauftrag für Mittwoch Nachmittag: Schreiben einer Erinnerungsszene</p> <p>Dafür gibt es ein Merkblatt, auf dem die formalen Anforderungen zusammengefasst sind.</p>		<p>Diejenigen, die am PC schreiben können, sollen das auf jeden Fall tun – und die Datei bis Mittwochabend an mich per E-Mail schicken, damit ich eine Vorauswahl für die erste exemplarische Textanalyse am Donnerstag treffen kann.</p>
Donnerstag, 3. 11.		
1. Block	Exemplarische Textanalyse anhand einer der selbst geschriebenen Szenen (Teil 1)	
2. Block	<p>Exemplarische Textanalyse anhand einer der selbst geschriebenen Szenen (Teil 2)</p> <p>Zum Ende: Feedback zur Textanalyse, Bilden von Kleingruppen für die selbständige Weiterarbeit an den Erinnerungsszenen in der nächsten Woche.</p> <p>Im Hinblick auf: - Arbeitsfähigkeit - Einbringen der Ergebnisse in das Gesamtprojekt (Präsentationen am Ende) sollten bei 24 TeilnehmerInnen günstigerweise vier Kleingruppen gebildet werden</p>	<p>Bez: Kleingruppen/Lehrerinnen – Frage, ob LehrerInnen in Kleingruppen mitarbeiten wollt, oder nicht? Denkbar ist beides. Was letztlich günstiger erscheint hängt vom Interesse der Lehrerinnen ab, sowie von der Einschätzung der Effekte auf die Gruppe.</p>
<p>Arbeitsauftrag bis Montag: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den ersten beiden Projekttagen. Dafür erstelle ich einen kleinen 'Fragenkatalog', der als Grundlage und Hilfe dienen kann.</p>		<p>Das kann mit einem Zeitaufwand von ca. 30 Minuten gemacht werden. Allerdings: Da es auch offene Fragen gibt, kann bei Interesse auch mehr Zeit darauf verwendet werden.</p>

		<p>Auch hier wieder: Idealerweise verfassen am PC und schicken per E-Mail. Handgeschrieben geht auch, sollte aber dann am Montag eingescannt und per E-Mail geschickt werden.</p>	
Mittwoch, 9. 11.			
1. Block	<p>Plenum – kurz! Anschluss an letzte Woche, eventuelle dringliche Fragen, dann:</p> <p>Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 1</p>	<p>Idealerweise sollten die vier Kleingruppen räumlich separat arbeiten können. Dazu können wir uns in der ersten Woche Gedanken machen und nach einer Lösung suchen.</p>	
2. Block	<p>Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 2</p> <p>Zum Ende: Im Plenum Feedback zur Textanalyse in Kleingruppen (das ist: nicht inhaltlich, sondern Arbeitsform, check: Ist Textanalyse O.K. für alle?)</p>	<p>Üblicherweise sind Kleingruppen unterschiedlich schnell fertig. Für diejenigen, die früher als vereinbart fertig sind, stehe ich (oder falls ihr nicht in Kleingruppen mitarbeitet, auch ihr als Lehrerinnen), zur Verfügung für eine erste kursorische Darstellung der Diskussion und evtl. Anregungen für Vertiefung</p> <p>An diesem Punkt wenn nötig Einführen von Alternativen für diejenigen, denen die Textanalyse wie eine Folter vorkommt ... (Allerdings nicht: draufheben – also nur, wenn aus dem Feedback ersichtlich ist, dass eine Notwendigkeit besteht)</p>	
<p>Arbeitsauftrag an Delegierte der Kleingruppen bis Donnerstag: Zusammenfassung der Textanalyse, darin Dokumentation anhand von Leitfaden plus thesenartig Ergebnisse der Diskussion</p>		<p>Diese dienen als Bezugspunkte für die weitere Kleingruppenarbeit am Donnerstag. Auch: per E-Mail auch an mich senden.</p>	
Donnerstag, 10. 11.			
1. Block	<p>Plenum lediglich zur Begrüßung und eventuelle dringliche Fragen, dann:</p> <p>Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 1</p>	<p>Falls am Mittwoch alternative Arbeitsformen für einen Teil der Klasse vereinbart wurden: Beginn der Arbeit daran. (Wenn nötig mit Hilfestellung)</p>	
2. Block	<p>Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 2</p>		<p>Üblicherweise sind Kleingruppen unterschiedlich schnell. Für diejenigen, die früher als vereinbart fertig sind, stehe ich (oder falls ihr nicht in Kleingruppen mitarbeitet, auch ihr als Lehrerinnen), zur Verfügung für eine</p>

			erste kursorische Darstellung der Diskussion und evtl. Anregungen für Vertiefung
	Zum Ende: Feedback zu Arbeitsprozess in Kleingruppen, Ausblick auf nächste Woche		
<p>Arbeitsauftrag an Delegierte der Kleingruppen bis Montag: Zusammenfassung der Textanalyse, darin Dokumentation anhand von Leitfaden plus thesenartig Ergebnisse der Diskussion</p> <p>Arbeitsauftrag an alle bis Montag: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den beiden Projekttagen mit der Gruppenarbeit. Auch dafür erstelle ich einen kleinen 'Fragenkatalog', der als Grundlage und Hilfe dienen kann.</p>			<p>Diese per E-Mail an mich senden zur Sichtung zum Zwecke der Koordination für die nächste Woche.</p> <p>Das kann mit einem Zeitaufwand von ca. 30 Minuten gemacht werden. Da es auch offene Fragen gibt, kann bei Interesse auch mehr Zeit darauf verwendet werden.</p>
Mittwoch, 16. 11.			
1. Block	Kleingruppen: Erstellen Präsentation	Falls alternative Arbeitsformen für einen Teil der Klasse vereinbart wurden – Weiterarbeit: Erstellen einer Präsentation	
2. Block	Erste Runde Präsentation der Kleingruppenergebnisse (2 KG) Achtung: wer dokumentiert?		<p>Formatvorschlag: Wandzeitung plus Vortrag, andere Formate sind denkbar nach Absprache</p> <p>Die Präsentationen sollten dokumentiert werden. Je nach Format muss dafür ein geeignetes Medium gefunden werden. Text ist natürlich sehr einfach zu dokumentieren. Vorträge können z. B. auch per audio/video aufgezeichnet werden, Wandzeitungen per Foto-Dokumentation etc. Das ist situationsabhängig zu entscheiden.</p>
Arbeitsauftrag: -			
Donnerstag, 17. 11.			

1. Block	Zweite Runde Präsentation der Kleingruppenergebnisse (2/3 KG)	Die Präsentationen sollten dokumentiert werden. Je nach Format muss dafür ein geeignetes Medium gefunden werden. Text ist natürlich sehr einfach zu dokumentieren.
2. Block	Ausblick: Erkenntnisse, neue Ebenen? Welche Fragen können wir davon ausgehend entwickeln? - an uns? - an die 'Praxis'? - an die 'Ausbildung'?	Vorträge können z. B. auch per audio/video aufgezeichnet werden, Wandzeitungen per Foto-Dokumentation etc. Das ist situationsabhängig zu entscheiden.
Donnerstag Nachmittag	Methodenreflektion	Am besten auf Basis freiwilliger Teilnahme mit denjenigen TeilnehmerInnen, die an einer größeren Methodentransparenz interessiert sind.
<p>Arbeitsauftrag: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den letzten beiden Projekttagen. Auch dafür erstelle ich einen kleinen 'Fragenkatalog', der als Grundlage und Hilfe dienen kann.</p> <p>Falls möglich: Überführen der Gruppenergebnisse in ein kollektives Resultat. Das ist eine sehr anspruchsvolle und u. U. zeitaufwendige Arbeit.</p>		<p>Das kann mit einem Zeitaufwand von ca. 30 Minuten gemacht werden. Da es auch offene Fragen gibt, kann bei Interesse auch mehr Zeit darauf verwendet werden.</p> <p>Im schulischen Rahmen kann ich mir vorstellen, dass eine solche Arbeit z. B. als ein selbst gewählter 'Leistungsnachweis' verwendbar ist. Ich weiß nicht, wie in der Schule mit Leistungsnachweisen umgegangen wird, aber falls Hausarbeiten, Referate etc. üblich sind, wäre dies eine denkbare Variante.</p>
nach Abschluss des Projektes (angestrebt: Zeitraum bis Jahresende)		
Nachlauf	Feedback-Interviews mit TeilnehmerInnen auf freiwilliger Basis.	Dies ist gedacht als Überprüfung individueller (Lern-)Effekte im Projekt. Diese Interviews können per Telefon oder Skype geführt werden.

Als thematische Einführung war in dieser Form ein Brainstorming vorgesehen, das die TeilnehmerInnen etwa drei Wochen vor dem eigentlichen Projektbeginn durchführen sollten. Es war dadurch beabsichtigt, einen Eindruck davon zu gewinnen, welche Gedanken die TeilnehmerInnen zum Projektthema vor dessen Bearbeitung mitbringen würden. Dies sollte als Bezugspunkt für die das Projekt einleitende Eingangsdiskussion dienen. Als wertvoller Nebeneffekt anzusehen war die so ebenfalls entstehende Sammlung eines individuellen Ausgangsverständnisses der einzelnen TeilnehmerInnen. Ich erhoffte mir dadurch eine Basis für einen möglichen Vergleich bezüglich der Resultate, die die einzelnen TeilnehmerInnen aus dem Projekt ziehen würden. Dafür waren die im Nachlauf geplante Feedback-Interviews vorgesehen.

Auf das Brainstorming, den entsprechenden Arbeitsauftrag, die dadurch entstandenen Resultate und die daraus abgeleiteten weiteren Anpassungen werde ich im nächsten Kapitel gesondert eingehen.

Nach einzelnen Projekttagen waren Arbeitsaufträge an TeilnehmerInnen vorgesehen. Dabei handelte es sich zum einen um das Schreiben je individueller Zusammenfassungen und Einschätzungen (Feedback). Auch bei diesen war ein Doppelcharakter bedacht. Einerseits würden die Eindrücke und Schlussfolgerungen der Teilnehmer dadurch für sie nochmals aktualisiert und verstärkt. Andererseits ging ich davon aus, dass die Sammlung der entsprechenden Beiträge helfen würde, im Verlauf des Projektes eventuell notwendige Anpassungen sofort vorzunehmen.

Auch die explizite Abschlussrunde am Ende des zweiten, dritten und vierten Projekttagess hatten diesen Sinn. Gemeinsam mit dem Eingangsplenum an den einzelnen Tage stellten sie überdies eine Rahmung dar, die auch auf die Gruppen- und Arbeitsatmosphäre wirken sollte. Durch den expliziten (Rück-)Bezug auf die Gesamtgruppe sollte einem möglichen Auseinanderdriften von Einzelinteressen sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf die Beziehungen der TeilnehmerInnen untereinander und zu mir vorgebeugt werden (vgl. dazu auch das Feedback/Auswertung in Teil I).

Der Arbeitsauftrag am ersten Projekttag sah das Schreiben einer Erinnerungsszene vor. Dafür stand lediglich der Mittwoch nachmittags/abends zur Verfügung. Aufgrund der zeitlichen Vorgaben des Stundenplans gab es hierbei schon in der Planung keinen weiteren Spielraum. In den Vorgesprächen mit der Klassenlehrerin erfuhr ich, dass es eher ungewöhnlich sei, dass die Studierenden Hausaufgaben bekämen. Ich bat die Klassenlehrerin daher darum, im Vorfeld des Projektes den TeilnehmerInnen diese Aufgabe schon mitzuteilen mit der Aufforderung, die dafür notwendige Zeit unbedingt frei zu halten.

In der Planung war von vornherein mit bedacht, dass es zu Widerständen gegen eine weitere Mitarbeit kommen kann, die (siehe oben) sofern sie aufträten, produktiv gewendet werden sollten. Am wahrscheinlichsten war das Aufkommen von derlei Widerständen etwa in der Mitte des Projektablaufs, zu einem Zeitpunkt also, zu dem den TeilnehmerInnen die Abläufe, Arbeitsformen, inhaltliche Ausrichtung und Anforderungen sowohl im Plenum als auch in den zu bildenden Kleingruppen klar wären. Daher ist in der Projektskizze nach dem dritten Projekttag Raum für ein parallel zur Textanalyse der Kleingruppen durchführbares Alternativangebot gelassen. Im Vorgespräch mit den beiden Lehrerinnen kurz vor Projektbeginn entwickelten wir einige konkrete Vorschläge dazu, die wir wenn nötig der Klasse präsentieren konnten.

Diese Vorschläge umfassten:

- das Entwerfen und Spielen einer kurzen Szene (Rollenspiel) zu einer thematisch in den Projektzusammenhang passenden Situation
- das Erstellen einer Collage zu Begrifflichkeiten, die im Projekt eine Rolle spielten
- die Durchführung einer ad-hoc Umfrage zu einer thematisch passenden Fragestellung (z. B. in der Fußgängerzone, oder als Telefonumfrage)

Der Charakter dieser Vorschläge war bewusst so gewählt, dass sie ein Gegengewicht zur Textlastigkeit der Methode Erinnerungsarbeit darstellten.

Die weiter oben angesprochene Ausgliederung der Einführung der Theorie der Methode findet sich in der Projektskizze als ein anvisierter zusätzlicher, auf freiwilliger Teilnahme basierender Nachmittagstermin am letzten Projekttag. In dem erwähnten Vorbereitungsgespräch kurz vor Projektbeginn äußerten die Lehrerinnen den Wunsch, die Methodenreflektion auch als verbindliches Element in das Projekt einzugliedern. Eine wie von mir anvisierte zusätzlich nachmittags stattfindende, auf freiwilliger Teilnahme basierende Methodenreflektion hielten sie für organisatorisch nicht machbar, da ein solches Angebot mit im Stundenplan verankertem Unterricht kollidieren würde. Auch empfanden sie es als durchaus sinnvoll, eine Methodenreflektion mit der Gesamtgruppe durchzuführen. Sie waren der Meinung, dass auch diejenigen Studierenden, die kein explizites Interesse an der Methodenreflektion hätten, davon profitieren könnten, wenn sie bei der entsprechenden Diskussion zugegen seien, selbst wenn sie diese nur in Teilen aufnehmen würden.

Ich stimmte diesem Wunsch zu. Die entsprechende Absprache änderte nichts an der Ausgliederung der Methodenreflektion aus dem Projektverlauf, der dadurch nach wie vor nicht durch zu hohe Komplexität (durch Einführung und Diskussion der theoretischen Grundlagen von Erinnerungsarbeit) belastet war. Allerdings ergab sich aus der anvisierten verbindlichen Teilnahme aller Studierenden eine veränderte Ausgangslage hinsichtlich der Fragestellung nach den Effekten *freiwilliger* Teilnahme auf Methodentransparenz. Meine Annahme im Vorfeld war, dass nur eine relativ kleine Anzahl von Studierenden an einer freiwillig gestellten Methodenreflektion teilnehmen würden. Entsprechend erwartete ich, dass hier u. U. eine intensivere Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen und deren methodischer Umsetzung möglich gewesen wäre.

Die Beantwortung nach den Effekten einer *freiwilligen* Teilnahme an der Methodenreflektion im Rahmen eines Erinnerungsarbeits-Projektes würde daher im vorliegenden Projekt nicht möglich sein. Ich hielt dies aber für ein vertretbares Zugeständnis an den schulisch-institutionellen Rahmen, insbesondere angesichts der insgesamt sehr weitreichenden Flexibilität und Kreativität in den Absprachen mit den Lehrerinnen.

Auch die Frage einer eventuellen Mitarbeit der Lehrerinnen in Kleingruppen (siehe Eintrag in Projektskizze zu 3. 11.) wurde in dem Vorbereitungsgespräch kurz vor Projektbeginn zwischen den Lehrerinnen und mir geklärt. Wir einigten uns darauf, dass die Lehrerinnen nicht in Kleingruppen mitarbeiten würden. Eine solche Mitarbeit wäre organisatorisch extrem schwierig geworden, da die Lehrerinnen während Phasen der Gruppenarbeit noch in anderen Klassen unterrichteten. Eine Verschiebung dieser Verpflichtungen hätte zu einem nicht leistbaren Organisationsaufwand innerhalb des Kollegiums geführt. Inhaltliche Bedenken der Lehrerinnen hinsichtlich der Mitarbeit in den Kleingruppen bezogen sich auf mögliche negative Effekte auf die Gruppenarbeit. Dabei spielten hauptsächlich zwei Überlegungen eine Rolle: zum einen die Befürchtung, dass durch die Anwesenheit/Mitarbeit einer Lehrerin in in der Kleingruppe die Ergebnisse der Gruppenarbeit weniger authentisch ausfallen würden, da die Studierenden unter Umständen Meinungen, Beiträge, Kritiken in den Diskussionen zurückhielten, die sie ohne die Anwesenheit der Lehrerin einbringen würden; zum anderen die Befürchtung, in der jeweiligen Kleingruppe "festzuhängen" und den anderen Kleingruppen/Studierenden nicht zur Verfügung zu stehen. Allerdings würden die Lehrerinnen während des Projektes in der Klasse anwesend sein, jeweils zu den Zeiten, die ihnen im Stundenplan zugeteilt waren. Ich hielt dies für ein hilfreiches Vorgehen.

Da die Arbeit im Projekt selber nicht benotet werden würde, war die sonst übliche schulische Rahmung an dieser Stelle aufgelöst. Ich nahm an, dass dies im Projektverlauf zumindest für einige TeilnehmerInnen zum Aufkommen einer generellen Sinnfrage ihrer Mitarbeit im Projekt führen könnte. Wobei ich das Aufbrechen dieser Frage in Erweiterung der Erörterungen in Teil I und Teil II hier als eine Möglichkeit antizipierte, die schon schlicht durch das Herausnehmen des Projektes aus dem schulischen Benotungskontext eintreten könnte.

Eine Aufarbeitung der Widersprüche schulischer Benotung, und der durch die Öffnung im Projekt (via Nicht-Benotung) möglicherweise entstehenden Sinnfrage (etwa: "Wozu soll ich denn das hier überhaupt machen, es gibt doch eh keine Note dafür ..."), hielt ich im gegebenen zeitlichen Rahmen für völlig illusorisch. Daher war es mir wichtig, die Lehrerinnen als Repräsentantinnen der Institution während der praktischen Arbeit im Projekt als Unterstützung dabei zu haben. Die Lehrerinnen stimmten diesem Vorgehen zu. Ihre Rolle während des Projektes war daher als eine im Hintergrund abrufbare Präsenz definiert. Sie könnten auch im Falle von momentanen Unklarheiten, Fragen von Teilnehmerinnen, organisatorischen Problemen, etc. jederzeit Hilfestellung leisten. Sollte es während des Projektverlaufs zur Entwicklung von Alternativangeboten kommen, dann würden die Lehrerinnen sich stärker um die entsprechenden Gruppen/Teilnehmerinnen kümmern und deren Arbeitsprozess/e unterstützend begleiten.

Für die verschiedenen Arbeitsphasen standen ein großer Klassenraum, sowie zwei weitere kleinere Seminarräume zur Verfügung. Zwei Kleingruppen würden bequem im Klassenraum parallel arbeiten können, die anderen beiden in den Seminarräumen. In allen Räumen waren Wandtafeln angebracht, die für das Erstellen von Übersichten benutzt werden konnten. Darüber hinaus hielten die Lehrerinnen mehrere Flip-Charts und große Papiere (Format A-1) bereit. Arbeitsunterlagen, die während des Projektes entstanden (Erinnerungsszenen, Zusammenfassungen) würden ohne Probleme in Klassensätzen kopiert werden können.

Auf der Basis dieser Absprachen und der entsprechend ausgearbeiteten Projektskizze wurde das Projekt schließlich durchgeführt. Als thematischer Einstieg diente ein Brainstorming, bei dem die Studierenden in der Woche vor den Herbstferien ihre Gedanken zu den Begriffen Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf notierten.

3. Thematischer Einstieg

Brainstorming zu Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf

Das von den Lehrerinnen vorgeschlagene Thema für das Erinnerungsarbeitsprojekt stand im Kontext des Aufgabenfeldes (Lernbereiches) Sozialpädagogische Theorien/Praxis. Das Projekt wurde mit einer Unterstufenklasse durchgeführt. Der Zeitpunkt der Projektdurchführung lag direkt nach den Herbstferien, also noch in einer sehr frühen Phase der schulischen Ausbildung. In den sieben Wochen seit Ausbildungsbeginn wurde in der Klasse neben der Vorstellung essentieller methodischer Aspekte³ auch thematisch in das Aufgabenfeld eingeführt. Dabei waren die Fragen nach Kompetenzbereichen, Rollen und Berufsmotivation zentral. Die Beschäftigung mit den Begriffen Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf schloss sich an die Diskussionen zur Berufsmotivation an.

An der Schule wird das Lehrbuch *Pädagogisches Handeln Professionalisieren* (Averhoff et al., Hamburg, 2014) als Begleitmaterial zur Ausbildung verwendet. Auch darin findet sich ein Verweis auf den Komplex Idealismus/Realismus als Thema (S. 20). Der Arbeitsauftrag, der den Studierenden in der Woche vor den Herbstferien durch die Klassenlehrerin gestellt wurde lautete:

“Für den Einstieg in das Thema 'Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf' bitten wir Sie, ein Brainstorming zu erstellen. Schreiben Sie daher in den nächsten **30-40 min** auf ca. **2 Seiten** alles auf, was Ihnen zum Thema einfällt. Sie können in Stichworten oder ganzen Sätzen schreiben, ohne Begrenzung der Gedanken. Alles, was Ihnen einfällt, ist richtig! Dieses Brainstorming geben Sie dann bitte namentlich gekennzeichnet am Ende der Stunde bei mir ab. Es wird dann zu Auswertung am Ende des Projektes wieder genutzt.
Vielen Dank!”

Die Resultate dieses Brainstormings schickte die Lehrerin als Kopie an mich zur Sichtung in der inhaltlichen Vorbereitung des Projektes.

Als erster Eindruck bei der Durchsicht der Brainstorming-Beiträge fiel auf, dass die überwiegende Mehrzahl der Studierenden als Darstellungsform eine stichwortartige Gegenüberstellung der Gedanken in Rubriken unter den Überschriften Idealismus und

3 Das bezieht sich insbesondere auf die schulischen Anforderungsstandards hinsichtlich schriftlicher Arbeiten, Referate, Hausarbeiten, Präsentationen.

Realismus gewählt hatten (oft in tabellarischer Form, Idealismus in einer Spalte, Realismus in der gegenüberliegenden). Ein Beispiel:

Idealismus	Realismus
<ul style="list-style-type: none"> - 6 Std Arbeit mit 1 Std Pause - Keine Elterngespräche - Keine Wadstage - Kein Wissen vermitteln - <u>Nicht</u> pünktlich sein - Nur Spätschicht - 3 Monate Ferien - Urlaub soviel wie ich will - Eigenes Kind mitbetreuen - Geld verdienen in der Ausbildung - Kein Nachmittagsunterricht - Keine Prüfungen - 1 Monat Weihnachtsferien - Freie Tage an Festen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung übernehmen - Geduldig sein - Spontaneität - Pünktlich - Kindern Wissen vermitteln - Selbst lernen - Liebevoll umgehen - Fortbildungen - Wandertage - Elterngespräche - Überstunden - Teamsitzungen - Papierarbeit - Übernachtungen - Keine Pausen - Sportstunden - Aktivitäten - Sprachförderung - Kontakt mit dem Jugendamt - Grundschulvorbereitungen - Hauswirtschaftliche Tätigkeiten - Pflege - Gartenarbeit - Gestaltungen

Eine kleine Anzahl der Studierenden stellte ihre Gedanken in Form ganzer Sätze (z. T. auch als Gegenüberstellung) dar. Dadurch kamen komplexere Aussagen als in den Stichworten zustande. So wurden auch Zusammenhänge erfasst und Begründungen dargestellt. Beispiele:

“Netzwerkarbeit kann sehr anspruchsvoll sein, da verschiedene Meinungen einen gemeinsamen Nenner finden müssen.” (aufgeführt unter Realismus)

“Ich habe Angst davor, dass ich wichtige Aspekte bei andern übersehe, z. B. wenn man im Notfall einen klaren Kopf behalten und schnell handeln muss.” (aufgeführt unter Realismus)

“Bei Problemen sollte keine Angst bestehen, mit den Kollegen darüber zu sprechen. Keine Angst, morgens arbeiten zu gehen.” (aufgeführt unter Idealismus)

“Kinder, Jugendliche und junge Menschen sind sehr sensibel, es ist wichtig, dass ErzieherInnen sehr ehrlich mit den Kindern umgehen, die noch sehr unerfahren sind.” (aufgeführt ohne Kategorisierung)

Ein zweiter Eindruck bei der Durchsicht der Beiträge betrifft die Menge an Material, die durch einen so simplen Arbeitsauftrag zusammenkam. Wie nicht anders zu erwarten gibt es eine große Anzahl von Überschneidungen in den Beiträgen. Dennoch war es überraschend, die gesamte Sammlung der Aussagen in einer Übersicht vor Augen zu haben, in der diese inhaltlich/thematisch sortiert waren. Zu diesem Zweck ordnete ich die einzelnen Aussagen der Beiträge in mehreren Clustern:

- Generelle Aussagen zu 'Spaß, kein Stress' etc.
- Aussagen zur konkreten Tätigkeit im Berufsfeld
- Aussagen zur Arbeitszeit
- Aussagen zu Kompetenzen
- Aussagen zu Vereinbarkeit von Beruf und Familie
- Aussagen zum Gehalt
- Aussagen zur Ausbildungssituation
- Aussagen zu institutionellen Bedingungen & Organisation der Arbeit
- Aussagen zum Team (Teamarbeit)
- Aussagen zu Kindern
- Aussagen zu Eltern
- Aussagen zu Resultaten und Zielvorstellungen in der Arbeit
- Generelle Aussagen zur Diskrepanz zwischen 'Ideal' und 'Wirklichkeit'

Diese Rubriken sind als eine Möglichkeit der (Zu-)Ordnung der Beiträge zu verstehen. Andere Kategorisierungen wären denkbar. Die Gesamtübersicht der so zugeordneten Aussagen ist im Anhang beigelegt.

Zwei weitere Eindrücke drängten sich bei einer näheren Würdigung der inhaltlichen Aussagen auf. Die Ausgangsbegriffe für das Brainstorming waren Idealismus und Realismus, bezogen auf den ErzieherInnen-Beruf. Insbesondere die dem Begriff Idealismus anhaftende Verbindung zu ethischen Zielsetzungen, moralischen Werten und deren Verfolgung auch angesichts möglicher Selbstaufopferung schien in den Brainstorming-Beiträgen jedoch nicht auf. Die entstandene Sammlung las sich eher wie eine Gegenüberstellung von Wünschen (Wunschvorstellungen) und (vielfach unangenehmen) Realitäten.

“Vielleicht ein Haustier im Kindergarten haben, wie z. B. 2 Hasen oder Fische oder ein anderes Tier, dass die Kinder schon Verantwortung übernehmen. (aufgeführt unter Idealismus)
Ein Haustier in der Einrichtung werde ich sowieso nicht haben. (aufgeführt unter Realismus)”

“Ein stressfreies Team wo sich alle verstehen. (aufgeführt unter Idealismus)
Ich werde bestimmt jemanden im Team haben, mit dem ich mich nicht verstehe und dass Missverständnisse entstehen. (aufgeführt unter Realismus)”

“Nur drei Tage arbeiten. Urlaub so viel ich will. (aufgeführt unter Idealismus)
Überstunden, keine Pausen, langer Arbeitstag, wenige Urlaubstage. (aufgeführt unter Realismus)”

Weiterhin überraschend war für mich, dass in der Sammlung der Brainstorming-Beiträge das Thema Bezahlung so gut wie keine Rolle spielte. Es gab lediglich einen einzigen Eintrag⁴, der das “für die verrichtete Arbeit” vermeintlich zu geringe Gehalt erwähnte (aufgeführt unter Realismus). Angesichts des im öffentlichen Raum über die letzten Jahre stark in den Medien präsenten Diskurs zur Unterbezahlung im Sozial- und Erziehungsdienst hätte ich dies anders erwartet. In den entsprechenden Debatten, Artikeln, findet sich das oft und gerne wiederholte Motiv von den ErzieherInnen, die diesen Beruf nur deshalb ausüben können, weil sie im Grunde (unverbesserliche [?] und notorisch unterbezahlte) IdealistInnen seien.

Die TeilnehmerInnen an dem Erinnerungsarbeitsprojekt standen nun zwar noch am Beginn ihrer schulischen Ausbildung, waren also noch nicht voll im Berufsfeld integriert. Allerdings hatten sie doch allesamt schon Erfahrungen in diversen Praktikumsstellen gemacht. Etwa zwei Drittel der Klasse kam zudem aus der vorgeschalteten Ausbildung zur Sozialassistentin. Im Vorfeld des Projektes hatte ich angenommen, dass sie daher den entsprechenden Diskurs zumindest kannten und dass sich dies auch in der Bestandsaufnahme durch das Brainstorming niederschlagen würde. Letzteres war offensichtlich nicht der Fall.

Konzept für Einstiegsdiskussion

Nach einer telefonischen Rücksprache mit der Klassenlehrerin, die die Brainstorming-Aufgabe gestellt hatte, und der von ihr geteilten Überraschung über die Resultate, entwarf ich ein Konzept für die am ersten Projekttag zu führende Einstiegsdiskussion.

Aufgrund der zeitlichen Rahmung des Projektes bestand kein Spielraum hinsichtlich der Überführung des allgemeinen Themas (Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf) in eine Forschungsfrage (Leitthema) für das Projekt, sowie daraus abgeleitet in eine Schreibaufgabe. Es war notwendig schon im ersten Block am ersten Tag an den Punkt zu kommen, an dem die Forschungsfrage klar war, und zum Ende des zweiten Blocks die Schreibaufgabe formuliert zu haben.

Angesichts der in den Brainstorming-Beiträgen deutlich gewordenen verschobenen Bestimmung hinsichtlich des Begriffs Idealismus hielt ich es für notwendig und angemessen, zum Einstieg in das Projekt eine Begriffsklärung anzugehen und dabei Wünsche und Ideale begrifflich zu trennen. Als einfacher Ansatzpunkt dazu sollten die Definitionen der Begriffe Idealismus, Realismus, Ideale, Wunsch dienen, die im Duden und auf www.de.wiktionary.org angeboten werden.

Ich ging davon aus, dass eine solche Begriffsklärung in der Klasse leicht nachvollziehbar sein würde. Damit wäre die Basis geschaffen für eine weitere inhaltliche Arbeit an und mit den entsprechenden Begriffen, sowie deren Relevanz im pädagogischen Berufsfeld. Dafür lud ich aus dem Internet einige Zeitungsartikel herunter, in denen Bezug auf den Idealismus von

4 Siehe im Vergleich dazu bspw. die Summe der Beiträge, die sich auf die konkreten Tätigkeiten, auf institutionelle Bedingungen oder auch die von ErzieherInnen geforderte Kompetenzen beziehen. (Dokumentation im Anhang)

ErzieherInnen genommen wird. Beim Lesen der Artikel fiel mir jedoch auf, dass darin keine klaren Aussagen gemacht werden, welche Ideale es denn sind, die dem vermeintlichen Idealismus der ErzieherInnen zugrunde liegen. Stattdessen finden sich in ihnen fast ausschließlich Darstellungen zu Anforderungen an ErzieherInnen in der konkreten beruflichen Praxis, sowie Bewertungen derselben. Die entsprechenden Artikel werden später dokumentiert.

Ich versuchte zu antizipieren, wie eine Bearbeitung der Zeitungsartikel im Rahmen des Projekteinstiegs die thematische Verengung auf eine Forschungsfrage (Leitthema) voranbringen konnte. Dabei stellte ich folgende Überlegungen an, die ich einem kurzen Memo festhielt:

Wie kommt Idealismus in den Zeitungsartikeln vor? Können wir Ideale darin identifizieren ... (das ist eine notorische Leerstelle in den Artikeln!)? Wie kommt Realismus in den Artikeln vor? Können wir Realitäten darin identifizieren ... (reichlich, beschreibend und bewertend!)?

Idealismus setzt aber Ideale voraus. Wo sind die denn abgeblieben, dass sie nicht benannt werden (können)?

Auch: Welche Ideale lassen sich in den Brainstorming-Beiträgen hinter den Wünschen auffinden?

Gibt es Menschen, die keine Ideale haben? → Nein. JedeR hat Ideale.

Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und der (vorgefundenen) Wirklichkeit? Und: Diese, unsere Vermittlung stellt schon wieder Wirklichkeit dar (eine neue?). Sie ist jene, an der wir aktiv beteiligt sind, und zwar durch unsere Vermittlungsleistung. In etwa: Was ich 'eigentlich' will, was ich 'eigentlich' tun sollte ... etc.; und was ich 'tatsächlich' tue.

Für EA-Projekt dann auch: Was passiert mit unseren Idealen, wenn wir als ErzieherIn arbeiten? (Die Frage auf das Berufsfeld beziehen: Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und der vorgefundenen Wirklichkeit?)

Um eine solche Frage zu beantworten ist es notwendig, zu bestimmen

→ Was sind unsere Ideale?

→ Was ist die vorgefundene Wirklichkeit? ... Die aber schon wieder eine 'gemachte' ist, durch diejenigen, die darin jeweils ihre Ideale in/mit der vorherigen Wirklichkeit vermittelt haben etc.

Wirklichkeit ist daher stets: historische (gemachte) Wirklichkeit.

Das kann man nun versuchen, in allgemeinen (theoretischen) Begriffen zu analysieren/erklären. Oder eben auch: von den eigenen Erfahrungen ausgehend. In den Erinnerungsszenen sind ja sowohl Ideale als auch Realität eingearbeitet. Sie liefern uns also Anschauungsmaterial aus der (erinnerten) Praxis.

Allerdings ist dieses Material schon 'gefiltert'

- Durch die 'Politik der Sprache'
- Gemäß des Strebens nach je eigener Kohärenz (Widerspruchseliminierung)

Wir gehen also davon aus, dass in den Szenen sowohl eine alltagsverständliche Botschaft der AutorInnen steckt, dass wir aber auch eine darüber hinausgehende Botschaft der Geschichte finden können, die eine erweiterte Sicht ermöglicht, und zwar zuerst einmal auf die angewandten Filter (Konstruktionsmechanismen). Die Annahme ist weiterhin, dass diese Filter in dieser Form deshalb so angewandt werden, weil die daraus entstehende Konstruktion sich als funktional zur Aufrechterhaltung genau der jeweils zugrunde liegenden Vermittlungsleistung (und damit der gegenwärtigen Praxis/Praxen) erweist. Im Aufspüren der Konstruktionen liegt also auch eine Chance, die je erreichte Vermittlung auf eventuelle Widersprüche, Verkürzungen, Ausblendungen usw. zu überprüfen.

Womit wir auf eine Antwort hinarbeiten auf die Fragen: Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und der vorgefundenen Wirklichkeit?; und: Was passiert mit unseren Idealen, wenn wir als ErzieherInnen arbeiten?

Die hier kurz skizzierten Gedanken dienten mir als *inhaltlicher* Ansatzpunkt dazu, die Eingangsdiskussion in spezifischer Weise zu strukturieren. Angesichts der *organisatorischen* Notwendigkeit, schon am ersten Tag sowohl die Forschungsfrage (Leitthema) für das Projekt als auch die Schreibaufgabe für die Erinnerungsszenen festzulegen, entschied ich mich dafür, die im Memo erwähnte Frage nach der Vermittlung zwischen Idealen und Realitäten als Forschungsfrage in die Einstiegsdiskussion schon mitzubringen. Darauf aufbauend entwarf ich überdies zwei Vorschläge für mögliche Schreibthemen: Als ich einmal meinen Idealen treu (nicht treu) geblieben bin; sowie: Als ich mich einmal (nicht) meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Im Abwägen unterschiedlicher Herangehensweisen an die Arbeit in/mit der Klasse hielt ich die Bestimmung der Forschungsfrage (Leitthema) zwar für eine Abkehr von der kollektiven

Verantwortung für den Arbeitsprozess der Gesamtgruppe dar. Ich sah dies jedoch als eine vertretbare Übernahme von Leitungsfunktion, insbesondere als

- a) dem Rahmen angemessen (Einstiegsmodus: Schule mit Pflichtteilnahme)
- b) der erstmaligen Durchführung von Erinnerungsarbeit in der Gruppe angemessen
- c) als einer Resultat-Orientierung angemessen, da diese von Anfang an als Bezugsgröße im Projekt bestimmt ist.

Unbedingt notwendig war dabei jedoch, die Überleitung von den Ergebnissen des Brainstormings zur Forschungsfrage (Leitthema) für die TeilnehmerInnen hinreichend transparent und nachvollziehbar zu machen. Die dafür gewählten Schritte werden in der Darstellung des ersten Projekttagess im Einzelnen ausgeführt.

4. Projektverlauf

Vorbemerkung

Bevor ich mich der chronologischen Beschreibung des Projektverlaufes zuwende, soll noch eine letzte vorbereitende Arbeit erwähnt werden, die ich am Vorabend des ersten Projekttagess abschloß. Ich hatte für alle TeilnehmerInnen je einen Akten-Ordner gekauft, in den ich für jeden Projekttag eine farbig markierte Trennseite einheftete. Darüber hinaus fügte ich ebenfalls die Materialien ein, die am ersten Projekttag gebraucht und benutzt werden würde.

Diese Ordner wollte ich den TeilnehmerInnen zu Beginn des zweiten Blocks am ersten Projekttag geben. Sie sollten sie behalten und während des Projektes entsprechend weiter für ihre Projektdokumentation benutzen. Alle weiteren Arbeitsmaterialien, die während des Projektes eingeführt werden würden, sowie auch die je individuellen Notizen und Protokolle der TeilnehmerInnen sollten dann an der dem jeweiligen Tag zugeordneten Stelle im Ordner abgeheftet werden.

Dieser Weg, den TeilnehmerInnen auf diese Weise die Dokumentation des Projektes zu ermöglichen (und: nahelegen), hatte ich aus meiner Praxis in der Trainerausbildung im Irischen Handballverband übernommen. Aus meiner dortigen Erfahrung heraus nahm ich an, dass die so gegebene Hilfestellung von der Mehrzahl der TeilnehmerInnen gerne angenommen werden würde. Eine Garantie, dass alle TeilnehmerInnen alle Dokumente, Protokolle, Notizen etc. sorgfältig sammeln und abheften würden, stellt ein solches Verfahren natürlich nicht dar. Auf jeden Fall aber hilft es, den Fokus schon ganz zu Beginn des Projektes auf den Wert der individuellen Dokumentation zu lenken.

Die Kosten für die so zur Verfügung gestellten Arbeitsmittel (Ordner, Hüllen, Kopien) beliefen sich auf ca. € 5 pro TeilnehmerIn. Dies ist sicherlich nicht zu viel, insbesondere wenn man den langfristigen Effekt mit bedenkt, der sich dadurch ergibt, dass die Studierenden die Projektdokumentation in dieser Form über Jahre hinweg aufbewahren und als Referenz benutzen können.

Tag 1 (Mittwoch)

Der Unterricht an der Fachschule beginnt um 7.45 h. Die Klassenlehrerin hatte mir angeboten, mich am Bahnhof abzuholen. Dies machte den Transport der 24 Ordner wesentlich leichter. So kam ich gemeinsam mit der Klassenlehrerin etwa 20 Minuten vor Unterrichtsbeginn an der Schule an.

Wie schon erwähnt ist die Fachschule in einem großen Berufsschulzentrum integriert. Die Fachschule ist in einem aus den 70er Jahren stammenden 3-stöckigen Gebäude untergebracht. Im Erdgeschoss des Gebäudes gibt es einen weitläufigen Flurbereich, von dem aus zwei Treppenhäuser die oberen Geschosse erschließen. Ebenfalls im Erdgeschoss befinden sich etliche Klassenräume. Mittig im Flur ist ein Aufenthaltsbereich mit Sitzgelegenheiten eingerichtet. Der Gesamteindruck, den die räumliche Erscheinung macht lässt sich am ehesten mit dem Begriff "funktional" beschreiben.

Der Klassenraum, in dem das Erinnerungsarbeitsprojekt stattfinden sollte, befindet sich im Erdgeschoss direkt neben dem (Hinter-)Eingang zum Schulgebäude und dem daran anschließenden Treppenhaus. Dank unserer frühen Ankunft war ich gemeinsam mit der Klassenlehrerin schon einige Minuten vor Beginn des ersten Blocks im Klassenraum und konnte mich mit den räumlichen Gegebenheiten vertraut machen. Der Raum ist auch für eine Klasse von 24 Studierenden relativ groß. Die Tische im Raum sind als Gruppentische geordnet. Am Stirnende des Raumes ist eine Schiefertafel angebracht, eine Längsseite ist durchgängige Fensterfläche, an den anderen beiden Wände sind Wandtafeln und Aushänge angebracht.

Die Studierenden kamen pünktlich. Die Klasse bestand aus 24 Studierenden, davon waren 3 männlich, 21 weiblich. Die überwiegende Anzahl der Studierenden war 18 – 22 Jahre alt.

Erster Block

Die Klassenlehrerin eröffnete den ersten Block mit einer kurzen Begrüßung. Sie kontrollierte die Anwesenheit der Studierenden anhand der Namensliste. Danach überließ sie es mir, mich der Klasse selber vorzustellen.

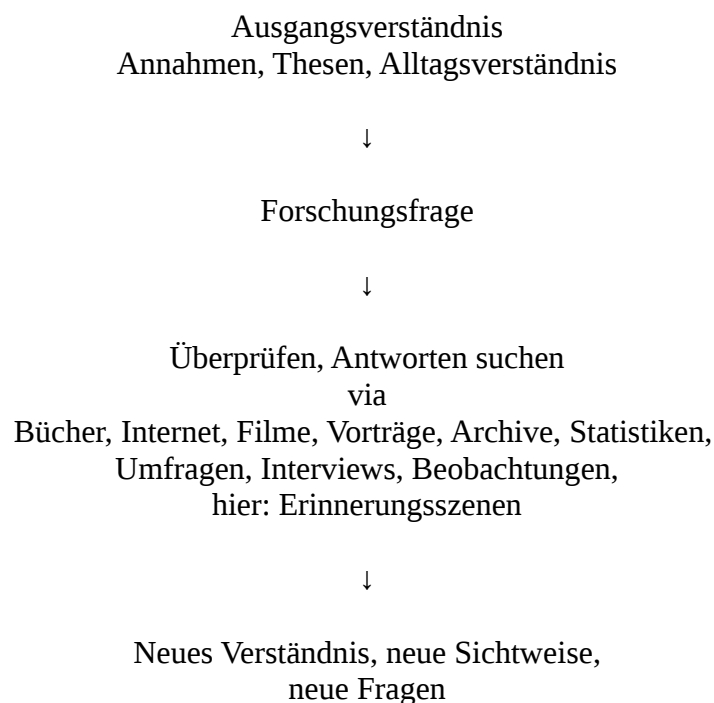
In meiner kurzen Vorstellung ging ich auf meinen Hintergrund als Erzieher sowie auf die Entstehungsgeschichte des Projektes ein. Hinsichtlich der gegenseitigen Anrede im Projekt wies ich darauf hin, dass ich lieber per 'Du' angesprochen, und auch die Studierenden lieber Duzen würde. Dies läuft zwar gegen die an der Schule übliche Praxis; normalerweise werden Lehrkräfte von Studierenden per 'Sie' und mit ihrem Nachnamen angesprochen, während Studierende von LehrerInnen auch per 'Sie' aber durchaus auch mit ihren Vornamen angesprochen werden.⁵ Das gegenseitige Duzen war aber für die Studierenden kein Problem.

In der Eingangssequenz zum ersten Block wies ich auch darauf hin, dass es hilfreich sei, wenn die Studierenden immer einen Notizblock und einen Stift zur Hand hätten, so dass sie sich während der verschiedenen Arbeitsphasen immer, wenn ihnen eine Idee oder eine Frage käme, diese notieren könnten. Der Nutzen des Notizen für die individuellen TeilnehmerInnen

5 Dieser Punkt war auch mit den Lehrerinnen im letzten Vorbereitungsgespräch zwei Tage vor Projektbeginn besprochen worden. Dort erfuhr ich, wie die schulinterne Praxis aussah. Dabei wies die Fachlehrerin darauf hin, dass die durch das Siezen entstehende Distanz eine Schutzfunktion gegen eine eventuell zu große Nähe zwischen Lehrenden und Lernende habe. Eine solche Nähe könne die von den Lehrenden als Teil ihrer beruflichen Anforderungen geforderte Benotung von Studierenden erschweren. Die Lehrerinnen meinten aber auch, dass es ja letztlich mir überlassen sei, welche Abmachung ich in punkto Ansprache mit den Studierenden treffen würde, da ich ja nur vorübergehend für einen kurzen Zeitraum als externer Anleiter in der Schule anwesend sei.

liegt auf der Hand. Ich stellte dies jedoch auch in einen Zusammenhang zu den Resultaten, die aus der gemeinsamen Projektarbeit gezogen werden können. Jede Idee, jede Kritik, jede Frage, die sich für eineN TeilnehmerIn während des Projektes ergibt, und die nicht mitgeteilt wird, fehlt am Ende in der gemeinsamen Beschäftigung mit dem Thema. Ideen, Kritiken, Fragen, die vergessen werden (weil sie nicht notiert wurden), können auch nicht mitgeteilt werden.

Zur Einstimmung in die Projektarbeit als eine gemeinsame Forschungsarbeit präsentierte ich ein Tafelbild, in dem die generellen Arbeitsschritte in einem Forschungsprozess dargestellt wurden. Das sah so aus:



Anhand des Tafelbildes versuchte ich, den vor uns liegenden Arbeitsprozess in seinem Charakter als *forschendes Lernen* transparent zu machen. Die in der Skizze als allgemein dargestellten Schritte bezog ich dabei auch auf unser konkretes Projekt. Dabei wies ich auf das Brainstorming als thematischen Einstieg hin, das unser Ausgangsverständnis darstellt, von dem aus die Forschungsfrage entwickelt werden würde. Spezifisch für die Methode Erinnerungsarbeit ist im Anschluss daran das Arbeiten mit selbst geschriebenen Erinnerungsszenen.

In der Darstellung der allgemeinen Schritte hielt ich an diesem Punkt etwas länger inne und führte den Begriff der: QUELLENSKEPSIS ein. Diesen schrieb ich in großen Buchstaben ebenfalls an die Tafel. Daran entspann sich eine kurze Diskussion, in der wir darauf eingingen, dass es beim Überprüfen von Annahmen und suchen nach Antworten anhand von Materialien, Medien (Quellen) diese Materialien und Medien stets mit

ausreichender Distanz (Skepsis) zu betrachten. Es war schnell einsichtig, dass Bücher, Blog-Einträge im Internet, Filme etc. stets in einem bestimmten Zusammenhang stehen und aus diesem Zusammenhang heraus entstehen. Ich wies darauf hin, dass wir in unserem Projekt selbst verfasste Geschichten als Quellen benutzen würden, und dass die Methode Erinnerungsarbeit ganz wesentlich davon abhängt, dass auch in der Beschäftigung mit diesen Geschichten die entsprechende Distanz (Quellenskepsis) gewahrt wird.

In dieser extrem allgemein gehaltenen Form sollte die Methode Erinnerungsarbeit in einen weiteren Kontext gestellt werden, ohne jedoch schon auf Details der im Projekt vorkommenden Arbeitsschritte einzugehen. Auch eine methodologische Herleitung war damit ausgespart. Vielmehr war die Absicht, lediglich einen einfach zu verstehenden Rahmen als Bezugsgröße für die praktische Arbeit im Projekt zu liefern.

Als nächstes forderte ich die Studierenden auf, je für sich innerhalb von 2-3 Minuten auf einem Notizzettel die beiden Sätze zu vervollständigen:

Eine Realistin ist jemand, die ...

Eine Idealistin ist jemand, die ...

Die Ergebnisse wurden dann reihum vorgelesen. Sie spiegelten im großen und ganzen die Beiträge aus dem Brainstorming. Als Realistin wurde gesehen, wer sich mit der Realität abfindet und sich darin zurechtfindet. Als Idealistin wurde gesehen, wer "noch Träume hat". Lediglich in einer Antwort fand sich ein Hinweis darauf, dass eine Idealistin sich aktiv strebend um die Verwirklichung ihrer (Ideal-)Vorstellungen kümmert.

Der Sinn dieser Übung bestand aus meiner Sicht darin, einen Anschluss an die Brainstorming-Beiträge herzustellen. Sie lieferten also in gewisser Weise das Stichwort für mich, auf die aus der Sichtung des Brainstormings gewonnenen Eindrücke überzuleiten. Hierbei ging ich zuerst ein auf die Verschiebung des Verständnisses des Begriffs Idealismus hin zu Wunschvorstellungen, sowie im Anschluss daran auch auf die dualistische Gegenüberstellung der Begriffe Idealismus und Realismus.

Entsprechend der schon weiter oben dargelegten Überlegungen zur Notwendigkeit der Klärung des Begriffs Idealismus führte ich an diesem Punkt die aus dem Duden und Wiktionary entlehnten Definitionen ein. Diese hatte ich im voraus als Ausdruck in einem Klassensatz kopiert:

(Duden)	Definition Idealismus: [mit Selbstaufopferung verbundenes] Streben nach Verwirklichung von Idealen; durch Ideale bestimmte Weltanschauung, Lebensführung; Definition Realismus: a) Wirklichkeitssinn; b) (selten) ungeschminkte Wirklichkeit; Realität.
(Wiktionary)	Definition Idealismus: die Verwirklichung von ethischen Idealen unbeachtet persönlicher Belange. "Ideale" wiederum sind definiert als: a) Idealbild; Inbegriff der Vollkommenheit; b) als ein höchster Wert erkanntes Ziel; Idee, nach deren

	Verwirklichung man strebt.
	Definition Realismus: richtige, angemessene Einschätzung der Wirklichkeit; Wirklichkeitssinn.
(Duden)	Definition Wunsch: Begehren, das jemand bei sich hegt oder äußert, dessen Erfüllung mehr erhofft als durch eigene Anstrengungen zu erreichen gesucht wird.

Anhand dieser Definitionen entwickelte sich eine kurze Diskussion, in der die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Wunsch, Wunschvorstellungen, Wünschen einerseits, sowie Idealen, Idealismus andererseits von allen in der Gruppe einhellig hervorgehoben wurde. Etliche TeilnehmerInnen wiesen darauf hin, dass ihnen diese Unterscheidung bis dato nicht bewusst und dementsprechend auch in ihrem Brainstorming nicht bedacht war.

In der Diskussion brachte ich auch die Frage ein, ob es Menschen gibt, die keine Ideale haben. Dazu gab es unterschiedliche Meinungen. Allerdings brach ich die Diskussion schon nach kurzer Zeit an der Stelle ab, an der die verschiedenen Ansichten geäußert waren. Mir ging es an diesem Punkt nicht darum, diese Frage abschließend zu beantworten. Ich wollte lediglich das Augenmerk darauf richten, dass Handlungen von Menschen verständlicher werden, wenn sie in einen Zusammenhang gestellt werden mit aus einer bestimmten Weltanschauung erwachsenden Idealen, unabhängig davon, ob wir als BeobachterInnen diese Ideale (und Weltanschauung) teilen oder nicht.

Sodann leitete ich über auf den für unser Projekt maßgebenden Bezug auf das Arbeitsfeld von ErzieherInnen. Ich teilte an diesem Punkt die von mir vorbereiteten Kopien von Zeitungsartikeln aus, in denen der Begriff Idealismus eine Rolle spielte. Dazu forderte ich die Studierenden auf, sich in vier Kleingruppen von jeweils sechs TeilnehmerInnen zusammenzufinden. Diese Kleingruppen sollten jeweils einen der vier Texte auf die folgenden Fragen hin untersuchen:

Wie kommt "Idealismus" im Text vor?
Können wir "Ideale" darin benannt finden?
Wenn ja, welche?

Wie kommt "Realismus" im Text vor?
Können wir "Realität/en" darin benannt finden?
Wenn ja, welche?

Für diese Gruppenarbeit gab ich einen Zeitrahmen von 15 – 20 Minuten vor, danach sollten die entsprechenden Ergebnisse zusammengetragen werden.

Die Artikel:

Elmshorner Nachrichten vom 15. Juli 2013

Gründe für Erzieherinnen-Mangel

Der Bedarf steigt, weil immer mehr Kinder in Kitas kommen / Der Anforderungen werden größer - das Gehalt bleibt gering



Elmshorn | 2007 hat die damalige Große Koalition in [Berlin](#) den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz beschlossen. Bereits damals warnten Fachleute, dass die Zahl der Erzieherinnen nicht ausreichen werde. "dass wir einen Mangel an Fachkräften bekommen, war mir schon länger klar", sagt auch [Marion Meusel](#), Leiterin der Elmshorner DRK-Kita Turnstraße. Um sich ausrechnen zu können, dass man mehr Erzieherinnen benötigt, wenn man immer mehr Kinder per Rechtsanspruch auf Plätze in die Kitas schleust, muss man kein Mathematiker sein.

Zusätzliche Faktoren machen die Lage noch schwieriger. Es gehen in den kommenden Jahren vermehrt Erzieherinnen in den Ruhestand. Seit einigen Jahren wird zudem die Schulsozialarbeit vorangetrieben. Dort finden Erzieherinnen ebenso Einsatzmöglichkeiten wie in der Jugendhilfe. Und häufig auch eine bessere Bezahlung.

Denn für den Erzieherberuf ist eine gehörige Portion Idealismus nötig. Reich wird von der Arbeit niemand, für viele ist es schon schwer genug, mit dem Gehalt den Lebensunterhalt bestreiten zu können.

Das Anfangsgehalt einer Vollzeit-Erzieherin liegt unter 2000 Euro brutto. Dafür muss sie nach der Mittleren Reife eine insgesamt fünfjährige Schul- und Fachschulausbildung durchlaufen. Geld bekommt sie in dieser Zeit keines. Abiturientinnen müssen drei Jahre an der Fachschule für Sozialpädagogik büffeln. "Das ist nötig, Erzieherinnen brauchen das Wissen. Der Anspruch an sie ist hoch", sagte Meusel.

Doch hohe Anforderungen und geringe Bezahlung machen den Job nicht attraktiver. Den Fachkräftemangel macht die Kita-Leiterin an einem Beispiel deutlich: Sie hatte kürzlich zwei gute Stellen zu besetzen. Es gab gerade einmal drei Bewerbungen. "Zum Glück habe ich gute Leute gefunden", sagte Meusel. Zum Vergleich: Vor sechs Jahren sollte eine aufgrund der Arbeitszeiten weniger attraktive Halbtagsstelle besetzt werden. Es gab 164 (!) Interessenten.

Mittlerweile werben sich die Bundesländer sogar schon gegenseitig Erzieherinnen ab, berichtet Meusel. Einen anderen Weg geht Rheinland-Pfalz. Das Land lässt 2000 Spanierinnen ein Jahr lang intensiv deutsch büffeln, um sie dann in seine Kindergärten zu schicken. Meusel bezweifelt allerdings, ob ein Jahr Deutsch ausreicht, um Kindergartenkindern die deutsche Sprache beizubringen.

Ein weiteres Problem des Berufs: Aufgrund vieler Halbtagsgruppen in den Kitas und der mittlerweile enorm verlängerten Öffnungszeiten gibt es auch viele Teilzeitstellen. Das macht es noch schwieriger, von dem Gehalt leben zu können.

Wenn Erzieherinnen die Möglichkeit haben wollen, zusätzlich in anderen Jobs Geld zu verdienen, müssen sie einen Antrag auf Nebentätigkeit stellen. 29 der 32 Erzieherinnen der Kita Turnstraße haben das getan. "Die sozialen Berufe werden immer stärker gebraucht. Aber ihre gesellschaftliche Stellung ändert sich nicht", bedauert Marion Meusel.

Manche der Pädagoginnen sind sogar auf Hartz IV angewiesen. "Erzieherinnen mit wenigen Stunden haben Anspruch auf Aufstockung. Und das nach fünf Jahren Ausbildung", sagt die Kita-Leiterin.

Die Anforderungen an den Beruf sind gerade in den vergangenen Jahren aufgrund von Landesvorgaben deutlich gestiegen. "Das ist gut so, ist aber verbunden mit vielen Dokumentationsvorschriften", sagt die Pädagogin. Pro Woche und Kraft gehen dabei 4,5 Stunden drauf. Zeit, die für die Betreuung der Kinder fehlt.

Keine Betreuung, aber immer mehr Beratung, benötigen die Eltern. "Viele Mütter und Väter sind in Sachen Erziehung zunehmend verunsichert", weiß Meusel. Andere hätten sich wenig um ihren Nachwuchs gekümmert und die Kleinen einfach vor den Fernseher gesetzt. Diese benötigten anfangs oft eine 1:1-Betreuung, um in der Kita-Gruppe klarzukommen.

In anderen Fällen stimmen sich die Erzieherinnen mit den Eltern ab, damit die Erziehung in der Kita nicht völlig konträr zu der im Elternhaus verläuft. Andere Eltern haben hohe Erwartungen an den Kindergarten in Sachen frühkindliche Bildung. Und wieder andere haben große Probleme mit ihrem Wunsch, mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen zu können und mit dem diesem Wunsch häufig entgegenstehenden beruflichen Druck klarzukommen.

Die heutzutage oft nötige berufliche Mobilität, so die Erfahrung der Kita-Leiterin, führt außerdem dazu, dass junge Eltern nicht auf die Hilfe ihrer Eltern bei der Versorgung ihrer Kinder zurückgreifen können, weil die nicht in [Elmshorn](#) leben. Auch deshalb bekommen Tagesstätten eine immer größere Bedeutung.

Ob sie in Zukunft alle freiwerdenden Stellen wieder besetzen kann, weiß Marion Meusel nicht. In kleineren Kommunen im Norden des Landes hätten Stellen bereits für längere Zeit nicht besetzt werden können. Resignieren wird sie trotz der angespannten Lage nicht "Wir haben hier eine großartige Mannschaft. Und obwohl es eine anstrengende Tätigkeit ist, macht sie sehr viel Spaß."

Süddeutsche Zeitung, 27. 08. 2010

Erzieher in Kitas "Das sind doch keine richtigen Männer"

Wenig Geld, kaum Ansehen: Der Beruf des Erziehers ist noch immer Frauendomäne - das soll sich ändern. Die Bundesregierung fördert männliche Fachkräfte. Doch die Bewerber fehlen.

Von Maria Holzmüller

Stefan Krausen sitzt auf einem Stuhl, der ihm gerade mal bis zum Knie reicht, hat ein Bilderbuch vor sich und sieht einem vierjährigen Mädchen beim Malen zu. Drei weitere Kinder scharen sich um ihn und plappern auf ihn ein, während seine Kollegin Sandra Pienta auf der anderen Seite des Raumes Spielzeug in eine Kiste räumt.

Stefan Krausen arbeitet als pädagogische Hilfskraft im [Kindergarten](#) der Elterninitiative "Kinderinsel e.V." in München. In den Achtzigern begann er voll Idealismus eine Ausbildung zum Erzieher. Nach vielen Berufsjahren als Musiker und Fotograf kehrte er vor drei Jahren in den Kindergarten zurück - und hat es seitdem nicht bereut.

Er soll bald männliche Verstärkung bekommen, wenn es nach der Koordinationsstelle "[Männer in Kitas](#)" der katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin und dem Bundesfamilienministerium geht. Im Rahmen ausgesuchter Pilotprojekte wollen sie den Beruf des Erziehers - bislang eine weibliche Domäne - für Männer attraktiver machen. Aus gutem Grund: "Eltern wünschen sich für ihre Kinder eine männliche Bezugsperson und Erzieherinnen hoffen auf mehr männliche Kollegen", sagt Michael Cremers, der im Rahmen der Koordinationsstelle die Studie "Männliche Fachkräfte in [Kindertagesstätten](#)" mit erstellte.

Doch trotz starker Nachfrage: Männliche Bewerber für die Jobs im Kindergarten gibt es kaum. Sandra Pienta, pädagogische Leiterin der Kinderinsel, sucht seit Jahren immer wieder männliche Erzieher oder Praktikanten - Rückmeldung bekommt sie selten. "Ich habe das

Gefühl, unter Männern herrscht immer noch das Klischee 'Wenn du Erzieher bist, bist du kein richtiger Mann', sagt sie.

Stefan Krausen kennt diese Vorurteile: "Als Erzieher hast du kein Geld, kein Ansehen und kaum Karrieremöglichkeiten. Die Leute denken, Männer, die in Kindergärten arbeiten sind entweder schwul oder pädophil", sagt er. Belasten lässt sich der schmächtige Mann mit den kurz geschorenen dunklen Haaren von diesen Klischees nicht. Seit jeher bringt er eine große Portion Idealismus mit an seinen Arbeitsplatz. Er will Hilfestellung geben, wenn junge Menschen zu Persönlichkeiten werden - bei seinem eigenen 10-jährigen Sohn ebenso wie bei den 20 Kindern, die er jeden Tag betreut.

Auf soziales Engagement allein kann die Branche jedoch nicht vertrauen. "Die finanzielle Entlohnung muss attraktiver werden", sagt Michael Cremers. "Das gilt vor allem für die unbezahlte Ausbildung - natürlich für Frauen wie für Männer."

Ein Missstand, den auch Kindergartenleiterin Sandra Pienta anprangert. "Was Erzieher leisten, wird überhaupt nicht honoriert. Wir spielen nicht nur mit den Kindern, wir haben einen Bildungsauftrag. Wir unterscheiden uns in dieser Hinsicht nicht sehr stark von Grundschullehrern. Aber vom Gehalt eines Erziehers kann man kaum eine Familie ernähren", empört sie sich.

Michael Cremers sieht das ähnlich: "Es besteht eine große Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an die frühkindliche Bildung in den [Kitas](#) und der Anerkennung für den Erzieher", sagt er. Hätte der Erzieherberuf ein höheres Ansehen in der Gesellschaft, würden sich auch mehr Männer dafür interessieren, vermutet er. Ein Schritt in die richtige Richtung könnte die zunehmende Akademisierung der Ausbildung sein.

dass Erzieher noch immer als Frauenberuf gilt und viele junge Männer Angst haben, etwas komisch angesehen zu werden, wenn sie sich für diese Laufbahn entscheiden, kann Kindergärtner Stefan Krausen verstehen. In der Praxis begegnen ihm die Eltern jedoch weitgehend wohlwollend - lediglich die Väter zeigen sich manchmal skeptisch. "Ich habe das Gefühl, die sind manchmal neidisch, dass ich den ganzen Tag mit ihren Kindern verbringen kann, und sie nicht. Oder sie sehen mich als Hahn im Korb zwischen lauter weiblichen Kolleginnen. Im Gegenzug würden sie aber nie meinen Job machen wollen", sagt er.

Die Kinder jedenfalls genießen es sichtlich, einen Mann um sich zu haben. Viele sehen in Stefan Krausen sogar eine Art Vaterersatz, nennen ihn manchmal "Papa". "Kinder brauchen männliche Bezugspersonen, vor allem dann, wenn der Vater zu Hause nicht sehr präsent ist", sagt Pädagogin Sandra Pienta. Im Alltag teilen sich Stefan und sie zusammen mit einer Erzieherin in Teilzeit und einer Praktikantin ihre Aufgaben - geschlechertypische Trennung gibt es nicht. Stefan muss ebenso kochen wie Sandra, und sie übernimmt gleichsam handwerkliche Arbeiten. "Wir wollen Vorbilder sein und keine Stereotypen vermitteln", sagt sie.

Trotzdem reagieren die Kinder mitunter unterschiedlich auf die beiden Erzieher. "Ich bin der Strenge. Schon allein durch meine tiefere Stimme komme ich so rüber", sagt Stefan

Krausen. Aber damit alleine ist es nicht getan. Wer Erzieher ist, wird im Alltag ständig gefordert. "Man muss emotional und gedanklich sehr flexibel sein und die Aufmerksamkeit hoch halten", sagt Stefan Krausen. "Um Erzieher zu sein, braucht man eine fundierte Ausbildung und eine starke Persönlichkeit", pflichtet Sandra Pienta bei.

Ein-Tages-Praktika für Jungs

dass künftig mehr männliche Fachkräfte in deutschen Kindertagesstätten zu finden sind, dafür will das Bundesfamilienministerium seit einiger Zeit mit der Förderung bundesweiter Projekte sorgen. So sind im Rahmen des geförderten Projekts "[Neue Wege für Jungs](#)" Ein-Tages-Praktika im Kindergarten möglich oder im Rahmen des Programms "[Soziale Jungs](#)" nebenschulisches Engagement in ausgewählten Einrichtungen. Auch einen Ideenwettbewerb hat das Ministerium ausgeschrieben, um mehr Männer anzulocken. Als beratende Instanz will die Koordinationsstelle "Männer in Kitas" maßgebliche Akteure aus dem Berufsfeld im ganzen Land beraten und unterstützen.

Bei all der Jungen-Förderung, soll jedoch eines nicht passieren: "Die Förderung von männlichen Erziehern darf nicht mit einer Abwertung des weiblichen Personals einher gehen", sagt Michael Cremers. Das Ziel ist dennoch klar: In Zukunft soll der Erzieherberuf keine Frauendomäne mehr sein.

Nürnberger Nachrichten – 5. März 2011

Mehr als nur Spielen Aufgaben für Erzieher werden immer anspruchsvoller

Die Klischees halten sich hartnäckig: Kindergärtnerinnen spielen und basteln den ganzen Tag und bereiten sich in ihrem Job ja doch nur auf die eigene Mutterrolle vor. Doch das Klischee hat nichts mit der Realität zu tun.

„Erzieherinnen arbeiten längst nicht mehr nur noch mit Kindern, sondern fast genauso viel mit den Eltern, müssen pädagogische Konzepte erarbeiten und vor allem gut mit Frustration umgehen können“, sagt Alfons Vaitkus, der im Rheinland Erzieherinnen ausbildet - und natürlich auch Erzieher, denn längst nicht mehr nur Frauen wählen diesen Beruf.

Der Begriff „Kindergärtnerin“ wurde schon 1966 abgeschafft, seitdem lautet die Berufsbezeichnung „Erzieherin und Erzieher“. „Die Ausbildung ist sehr lange und intensiv“, sagt der Sozialpädagoge Vaitkus. In der Regel dauert sie fünf Jahre - allerdings nicht in allen Bundesländern. Da Erzieherinnen und Erzieher an Fachoberschulen, Fachschulen für Sozialpädagogik oder Berufsfachschulen ausgebildet werden, hat jedes Land eine andere Ausbildungsverordnung.

Eine Vereinheitlichung ist, obwohl immer mal wieder geplant, längst noch nicht Realität.

Mittlerer Abschluss nötig

Wer staatlich anerkannter Erzieher werden will, muss in vielen Bundesländern zunächst eine zweijährige Ausbildung zum Sozialassistenten (in Bayern Kinderpfleger) machen.

Voraussetzung dafür ist der Realschulabschluss. „Danach kann man schon als anerkannte Zweitkraft in sozialpädagogischen Einrichtungen arbeiten“, erklärt Christa Mithöfer von den Berufsbildenden Schulen des Landkreises Osnabrück in Meile. Daran schließt sich in Meile eine zweijährige Ausbildung an der Fachschule Sozialpädagogik zur staatlich anerkannten Erzieherin an. Anderswo dauert dieser Ausbildungsabschnitt sogar drei Jahre. Wer Abitur hat, kann hingegen direkt in die Fachschule einsteigen.

„Die Ausbildung ist immer noch sehr unübersichtlich“, sagt Gerd Detering vom Fachverband für Beschäftigte in Tageseinrichtungen für Kinder (FBTK). Die Praxis komme aber nirgendwo zu kurz. Entweder müssen die Schülerinnen ein bis zwei Tage die Woche in einem Kindergarten, einem Heim oder einer Freizeiteinrichtung arbeiten, oder sie absolvieren regelmäßig mehrwöchige Praktika. „Diese enge Verzahnung von Theorie und Praxis ist eine große Stärke der Ausbildung“, sagt Detering.

Am besten werden schon vor der Ausbildung Erfahrungen mit Kindern gesammelt - nicht nur beim Babysitten. „Es reicht nicht, zu sagen: Ich mochte schon immer Kinder“, sagt Anna Bordeaux, Erzieherin und Betreiberin des Internetportals www.erzieherin-online.de Und angehende Erzieherinnen müssen sich auch auf unangenehme Aufgaben vorbereiten. Zum Beispiel müssten sie auch mal eine Toilette putzen, weil ein Kind danebengepinkelt hat, sagt Bordeaux. Auch die körperliche Belastung sei nicht zu unterschätzen. „Man verbringt im Kindergarten eine Menge Zeit auf Ministühlen und in gebückter Haltung“, erklärt Bordeaux. Und Vaitkus sagt: „Der Job ist oft extrem anstrengend und kann auch mal langweilig sein.“ Vor allem aber erfordert er viel Einfühlungsvermögen und Selbstbewusstsein. „Man muss ständig seine Fachlichkeit behaupten, gegenüber den Eltern, dem Kindergartenträger und der Öffentlichkeit“, sagt Detering. Zudem werde der Kindergarten für alles, was später in der Entwicklung der Kinder passiert, verantwortlich gemacht.

Die Aufstiegsmöglichkeiten als Erzieherin sind begrenzt und hängen vom eigenen Engagement ab. „Man muss sich ständig weiterbilden und Zusatzqualifikationen etwa zur Beratungserzieherin oder Kindertagessupervisorin erwerben“, sagt Vaitkus. Dem kann Yvonne Pabst nur zustimmen. Die 30-Jährige leitet in Hilden (Nordrhein-Westfalen) einen Kindergarten. Sie hat auf Wochenendseminaren in einem Jahr die Zusatzqualifikation „Sozialfachwirtin“ erworben, in diesem Jahr steht noch eine Fortbildung zur Erziehungsberaterin an.

Geringer Verdienst

Finanziell zahlt sich das allerdings nicht besonders aus. „Es ist ein Job, den man aus Idealismus macht“, sagt Bordeaux. Je nach Alter und Familienstand liegt das Einstiegsgehalt bei etwa 1300 Euro. „Eine Familie kann man davon nicht ernähren, zumal immer mehr

Teilzeitstellen geschaffen werden", sagt Detering. Doch Bestätigung und Kraft holen sich Erzieherinnen ohnehin von den Kindern. „Es ist ein sehr dankbarer Job", sagt Pabst - auch wenn man ab und zu an seine Grenzen stoße und ehrgeizige Eltern das Leben schwer machen können. „Aber diese drei Jahre im Kindergarten sind so wichtig im Leben der Kinder, dass es einfach Spaß macht, sie dabei zu begleiten."

dpa/nn

@ www.erzieherin-online.de

www.bveed.de

Hamburger Abendblatt 8. 8. 2012

Ein wahrer Traumjob nur für Idealisten

Von Claudia Michaelis



Foto: Claudia Michaelis

Erzieherinnen leisten Schwerstarbeit für wenig Geld. Ein Besuch bei Jessica von Barga im Horneburger Kindergarten zeigt das.

Horneburg.. Die dreijährige Lena sitzt noch am Frühstückstisch und hat gerade ihre Milch umgekippt. Aus dem Augenwinkel sieht Jessica von Bargaen, wie sich die weiße Überschwemmung zügig über die Tischkante ausbreitet. Aus der Spielecke ruft Thilo, ob er irgendwas haben kann. Was, ist kaum zu verstehen, weil sich draußen auf dem Spielschiff gerade zwei Jungen lautstark in die Haare kriegen. Eigentlich müsste die Erzieherin sofort gucken, was da los ist. Das geht aber nicht, weil ihr nun Lisa breitbeinig mit voller Windel entgegenschwankt. Während sie die Dreijährige auf den Arm nimmt, kommt Marco herein und beschwert sich: "Die haben meine Mütze geklaut."

Es ist 10 Uhr morgens im Horneburger Kindergarten Hoki, und die Situation stresst Laien beim bloßen Zuschauen. "Das? Das ist doch noch gar nichts", sagt Jessica von Bargaen und lacht. Für die 28 Jahre alte Erzieherin ist heute einer der entspannteren Tage. Denn regulär ist der Kindergarten in den Ferien geschlossen, und mit Kindergartenleiterin Margit Riedel, 55, betreut Jessica von Bargaen im Moment "nur" eine zehnköpfige Notgruppe.

Im Normalbetrieb hat sie hier 25 Kinder. Das erfordert pausenlose Präsenz und Konzentration. Denn die Kleinen, so ist es gewollt, tun nicht alle das Gleiche, sondern wuseln selbstständig durch die Gegend. Der vierjährige Paul zeigt zwei anderen Kleinen in der kindergarteneigenen Werkstatt nebenan, wie man ein Stück Holz einspannt und zersägt. Das darf er, denn Paul hat seinen "Werkstattführerschein" gemacht und kann umgehen mit Gerät und Material. Im Blick haben muss die Erzieherin das Geschehen dennoch.

Jessica von Bargaen ist ausgebildete Erzieherin, arbeitet auf einer Vollzeitstelle im Hoki. Die Horneburgerin ist eine von jenen Fachkräften, von denen aktuellen Schätzungen zufolge bundesweit rund 20 000, in Niedersachsen rund 2000 fehlen werden, wenn ab August 2013 der Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz greift. Jessica von Bargaen wundert das nicht. Ihr Job ist anstrengend, schlecht bezahlt und in der Öffentlichkeit noch immer weitgehend verkannt.

Was in guten Kindergärten heute stattfindet, ist frühkindliche Pädagogik auf höchstem Niveau. So will es das Gesetz, so wollen es die Einrichtungen selbst. "Jedes Kind soll in seiner Entwicklung individuell und gezielt gefördert werden", nennt Margit Riedel den Leitsatz. Das bedeutet in der Praxis: "Wir müssen jedes Kind erst einmal genau kennenlernen, beobachten, Defizite erkennen und überlegen, was kann es gut, was muss getan, was nachgeholt werden."

Bei 25 Kindern in einer Gruppe ist das ein täglicher Kraftakt für die Pädagogen. Allein deshalb sind Jessica von Bargaen und Margit Riedel fassungslos über die Vorschläge, mit denen die Politik das Personalproblem lösen will. "Schlecker-Frauen mal eben umschulen, Langzeitarbeitslose im Schnelldurchlauf ausbilden", sagt die Kitaleiterin. "In den 90er-Jahren hatten wir das Gefühl, die Arbeit der Erzieher wird besser anerkannt, im Moment haben wir das Gefühl, es findet wieder ein Rückschritt statt."

Die Kleinen früh zur Eigenverantwortung erziehen, Fähigkeiten erkennen und fördern, all das hat hohen Stellenwert im Hoki. So tagt jeden Dienstag das Gruppenparlament, in dem die Kinder etwa mitbestimmen, welche Geräte angeschafft werden sollen oder was bei Festen

gemacht werden soll. "Wir wollen zulassen, dass die Kinder selber merken, was funktioniert und was nicht", sagt Jessica von Barga. Zur pädagogischen Arbeit kommt die Bürokratie. Alles muss dokumentiert werden. In einem Regal stehen 25 Ordner mit Namen und Foto jedes Kindes, in dem dessen Entwicklungsschritte festgehalten werden: die Stärken, die Interessenschwerpunkte, besondere Momente. "Das setzt voraus, dass man auch mitbekommt, wenn ein Kind sich verändert, einen Entwicklungssprung macht", sagt Jessica von Barga.

Bei Kindern mit speziellem Förderbedarf ist die Dokumentationspflicht noch umfangreicher. All das stellt hohe fachpädagogische Anforderungen an die Erzieher. Ständige Fortbildungen gehören zum Alltag. "Man muss ja auch erkennen können, ob und was im Argen liegt bei den Kindern", sagt Margit Riedel. Und die Zahl der Kleinen mit deutlichen Defiziten nehme zu. "Viele Kinder sind nicht einmal in der Lage, sich anzuziehen oder einen Frühstücksteller zu holen, wenn sie hierher kommen."

Beide Erzieherinnen lieben ihren Beruf. "Wir machen das, weil wir es gern machen", sagt Margit Riedel. Wer Erzieher wird, um viel Geld zu verdienen, ist fehl am Platz. Selbst nach vielen Berufsjahren kommt eine Vollzeitkraft kaum über 1300 bis 1400 Euro netto hinaus. Davon kann man keine Familie ernähren. Ein Drittel der ausgebildeten Kräfte gibt den Beruf einer aktuellen Studie zufolge wieder auf. Bei Männern sind es sogar vier von zehn.

Wenn Jessica von Barga abends nach Hause fährt, macht sie im Auto das Radio aus. Krach kann sie dann nicht mehr ertragen. Manchmal fragt sie sich schon, wie lange sie ihren auch körperlich anstrengenden Beruf ausüben können wird. Sie will selbst Kinder haben. Wie sich ihr Job mit eigener Familie vereinbaren lassen wird, weiß sie noch nicht. Bis zur Rente hält kaum eine Berufskollegin durch. Im Durchschnitt gehen Erzieherinnen in Deutschland mit 59 Jahren in den Ruhestand.

Als Resultate der Beschäftigung mit den Texten der Zeitungsartikel stellten alle vier Kleingruppen fest, dass sich in den Artikeln zwar der Begriff Idealismus (bzw. Idealisten) findet, dass aber Ideale nicht benannt werden. Insofern liefern die Artikel ein Bild von ErzieherInnen als IdealistInnen ohne Ideale. Es bleibt den LeserInnen überlassen, sich anhand der Schilderungen in den Artikeln die jeweils ihren eigenen Vorstellungen entsprechenden Ideale auszumalen. Andererseits finden sich in den Artikeln durchgängig eine große Anzahl von Realitäten beschrieben, die im ErzieherInnen-Beruf (bzw. der Ausbildung) anzutreffen sind.

Die beiden Seiten der Texte haben eine wiederkehrende Wirkung: Durch die (einerseits) in vielerlei Details als hohe Anforderung und Belastung ausgemalten Realitäten, sowie (andererseits) deren Gegenüberstellung zu dem nicht weiter fundierten Begriff des Idealismus (Idealisten), wird der Anteil der Begriffsdefinition zu Idealismus, der diesen mit Selbstaufopferung in Verbindung bringt, im Bewusstsein der LeserInnen aufgerufen. So entsteht das klischeehafte Bild der sich selbst aus vermeintlich idealistischen Motiven unter Wert verkaufenden, aufopfernden ErzieherInnen. Welche Ideale, basierend auf welchen

Weltanschauungen, es jedoch sind, die da zur Selbstaufopferung führen, bleibt völlig im Dunkeln. dass die Texte eine solche Wirkung haben können, beruht maßgeblich auf der Leerstelle der Ideale, und auf der dualistischen Gegenüberstellung von Idealismus und Realität.

Die im Anschluss an die Kleingruppenarbeit noch verbleibenden Zeit von ca. 15 Minuten im ersten Block benutzte ich dann, um die Forschungsfrage für unser Projekt einzuführen:

Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf?

Dabei rekapitulierte ich nochmals die verschiedenen Aspekte, die sich aus der Durchsicht des Brainstormings ergeben hatten, sowie die in/mit der Klasse bis dahin im ersten Block durchgeführten Schritte, Begriffsdefinition, Abgrenzung von Wunschvorstellungen und Idealismus, das Aufgehobensein von Idealen in Idealismus, die Bindung von Idealen an Weltanschauungen, das auf einer Leerstelle basierende klischeehafte Bild der sich selbst aufopfernden ErzieherInnen, sowie die fehlende Vermittlung in der dualistischen Gegenüberstellung von Idealismus und Realitäten.

Bei näherem Hinschauen wird ersichtlich, dass in diesem ersten Block unheimlich viel an Information verpackt war. Die Lehr/Lern-Struktur folgte dabei einer an vorgegebenen Resultaten orientierten didaktischen Aufbereitung des Materials. Während der Arbeit mit der Klasse folgte ich einem sehr eng gesteckten Zeitregime. Für die einzelnen Arbeitsschritte hatte ich in der Planung jeweils festgefügte Zeitabschnitte eingestellt, an die ich mich nun in der konkreten Situation auch strikt hielt. Das führte zu einem sehr straffen Voranschreiten während des ersten Blocks (und auch während des zweiten, später am gleichen Tag folgenden).

Zweiter Block

Während des zweiten Blocks war die Fachlehrerin in der Klasse anwesend, während die Klassenlehrerin in einer anderen Klasse Fachunterricht erteilte.

Zu Beginn des zweiten Blocks bat ich die Studierenden, die Sitzordnung der Gruppentische aufzulösen und sich stattdessen in einer Art Stuhlkreis (oder Halbkreis) zu setzen. Auslöser dafür war, dass ich während des ersten Blocks zeitweise das Gefühl hatte, dass die Distanz im Raum zu den hinteren Gruppentischen sehr groß und die Verbindung zu den TeilnehmerInnen dadurch schwieriger aufrecht zu halten, zumal durch die Stellung der Tische Blickkontakt zu mir nur durch eine halbe Körperdrehung möglich war, zu etlichen der anderen Studierenden nur durch eine völlige Drehung auf dem Stuhl. Das erschien mir für den nun folgenden Arbeitsabschnitt ungünstig, da es das gegenseitige Aufeinander eingehen und reagieren schwieriger machte.

Nachdem alle ihre Plätze gefunden hatten verteilte ich die vorbereiteten Ordner. Offensichtlich war dies etwas, was die Gruppe in dieser Form noch nicht erlebt hatten. Der Zweck der Ordner als Dokumentationsmöglichkeit war aber sehr schnell zu erklären. Ich bat

die Studierenden demgemäß, die im ersten Block ausgehändigten Kopien in die entsprechende Sequenz des Ordners einzuheften.

Dann wandten wir uns der ebenfalls als Klassensatz kopierten Ablaufskizze unseres Projektes zu. Darin waren die einzelnen Schritte in der geplanten Reihenfolge aufgelistet, jedoch ohne die in der oben schon dargestellten Planungsskizze enthaltenen Bemerkungen. Ebenfalls ausgelassen war in dieser Ablaufskizze die mit den Lehrerinnen im Vorfeld abgesprochene Alternativ-Planung. Der Grund dafür, dies aus der Version für die Studierenden herauszunehmen war, dass eine solche von vornherein bekannte Möglichkeit, sich aus der Textbearbeitung auszuklinken auch einen gewissen Aufforderungscharakter haben kann. Durch das Herausnehmen der entsprechenden Passagen wollte ich vermeiden, (einzelne) TeilnehmerInnen quasi unter der Hand auf diese Schiene zu führen.

Die den TeilnehmerInnen zur Verfügung gestellte Skizze sah daher so aus:

Mittwoch, 2. 11.	
1. Block	<p>Kurze Vorstellung</p> <p>Hinweis auf: Pen and Paper! (das vergesse ich zu oft zu leicht!!!)</p> <p>Thematische Einführung im Anschluss an das Brainstorming</p> <p>Verengen auf Leitthema / Forschungsfrage</p> <p>Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf?</p>
2. Block	<p>a) Erläuterungen zu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsablauf während des Projektes, - Organisationsform (Plenum, Kleingruppen) - Arbeitsaufträgen (Szenen, Zusammenfassungen/Feedback, Thesen-Entwürfe) - Zielformulierung (Kleingruppenergebnisse – Rückbezug auf Forschungsfrage & Ausblick) <p>b) Vorstellen des Genres 'Erinnerungsszene' (Hilga Labinsch Text) & Testen des Genres 'Erinnerungsszene' (im Gespräch, u. U. auch als kurzes Rollenspiel)</p> <p>Mögliches Schreibthema: Als ich einmal meinen Idealen treu geblieben bin. Als ich einmal meinen Idealen nicht treu geblieben bin.</p> <p>Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe. Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe.</p>
Arbeitsauftrag für Mittwoch Nachmittag: Schreiben einer Erinnerungsszene	

Dafür gibt es ein Merkblatt, auf dem die formalen Anforderungen zusammengefasst sind.	
Diejenigen, die am PC schreiben können, sollen das auf jeden Fall tun – und die Datei bis Mittwochabend an Robert per E-Mail schicken, um eine Vorauswahl für die erste exemplarische Textanalyse am Donnerstag zu ermöglichen.	
Donnerstag, 3. 11.	
1. Block	Exemplarische Textanalyse anhand einer der selbst geschriebenen Szenen (Teil 1)
2. Block	Exemplarische Textanalyse anhand einer der selbst geschriebenen Szenen (Teil 2) Zum Ende: Feedback zur Textanalyse, Bilden von Kleingruppen für die selbständige Weiterarbeit an den Erinnerungsszenen in der nächsten Woche.
Arbeitsauftrag bis Montag: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den ersten beiden Projekttagen. Dafür gibt es einen kleinen 'Fragenkatalog', der als Grundlage und Hilfe dienen kann. Das kann mit einem Zeitaufwand von ca. 30 Minuten gemacht werden. Allerdings: Da es auch offene Fragen gibt, kann bei Interesse auch mehr Zeit darauf verwendet werden. Idealerweise verfassen am PC und schicken per E-Mail an Robert. Handgeschrieben geht auch, sollte aber dann am Montag eingescannt und per E-Mail geschickt werden. Achtung: Wer scannt und schickt? Delegierte dafür?	
Mittwoch, 9. 11.	
1. Block	Plenum – kurz! Anschluss an letzte Woche, eventuelle dringliche Fragen, dann: Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 1
2. Block	Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 2 Zum Ende: Im Plenum Feedback zur Textanalyse in Kleingruppen (das ist: nicht inhaltlich, sondern check zu Arbeitsform)
Arbeitsauftrag an Delegierte der Kleingruppen bis Donnerstag: Zusammenfassung der Textanalyse, darin Dokumentation anhand von Leitfaden plus thesenartig Ergebnisse der Diskussion. Diese dienen als Bezugspunkte für die weitere Kleingruppenarbeit am Donnerstag. Auch: per E-Mail auch an Robert senden.	
Donnerstag, 10. 11.	
1. Block	Plenum lediglich zur Begrüßung und eventuelle dringliche Fragen, dann: Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 1
2. Block	Kleingruppenarbeit: Textanalyse Teil 2 Abschluss – kurzer Ausblick auf nächste Woche
Arbeitsauftrag an DELEGIERTE der Kleingruppen bis Montag: Zusammenfassung der Textanalyse, darin Dokumentation anhand von Leitfaden plus thesenartig Ergebnisse der Diskussion. Arbeitsauftrag an ALLE bis Montag: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den beiden Projekttagen mit der Gruppenarbeit. (Wie oben ...	

<p>Idealerweise verfassen am PC und schicken per E-Mail an Robert. Handgeschrieben geht auch, sollte aber dann am Montag eingescannt und per E-Mail geschickt werden. Achtung: Wer scannt und schickt? Delegierte dafür?)</p>	
Mittwoch, 16. 11.	
1. Block	Kleingruppen: Erstellen Präsentation
2. Block	Erste Runde Präsentation der Kleingruppenergebnisse Achtung: wer dokumentiert?
Donnerstag, 17. 11.	
1. Block	Zweite Runde Präsentation der Kleingruppenergebnisse Achtung: wer dokumentiert?
2. Block	Ausblick: Erkenntnisse, neue Ebenen? Welche Fragen können wir davon ausgehend entwickeln? - an uns? - an die 'Praxis'? - an die 'Ausbildung'?
Donnerstag Nachmittag	Methodenreflektion
<p>Arbeitsauftrag an ALLE: Individuelle Zusammenfassung und Feedback zu den letzten beiden Projekttagen. (Wie oben ... Idealerweise verfassen am PC und schicken per E-Mail an Robert. Handgeschrieben geht auch, sollte aber dann am Montag eingescannt und per E-Mail geschickt werden. Achtung: Wer scannt und schickt? Delegierte dafür?)</p>	
nach Abschluss des Projektes (angestrebt: Zeitraum bis Jahresende)	
Nachlauf	Feedback-Interviews mit TeilnehmerInnen auf freiwilliger Basis. Dies ist gedacht als Überprüfung individueller (Lern-)Effekte im Projekt. Diese Interviews können per Telefon oder Skype geführt werden.

Der Zeitpunkt für das Austeilen der Ordner und das nun folgende Besprechen des Projektablaufs war bewusst zu Beginn des zweiten Blocks gewählt. Dadurch hatten die TeilnehmerInnen schon eine gemeinsame Arbeitserfahrung mit mir. Sie hatten im praktischen Arbeiten einen ersten Eindruck von meinem Umgangsstil gewonnen. Darüber hinaus hatten sie im ersten Block auch die sehr straffen Zeiteinteilung erfahren und erlebt, dass ich auf deren Einhaltung auch genau geachtet hatte. Die Ablaufskizze bot ihnen daher nun auch die Möglichkeit die so gemachte Erfahrung anhand der darin für den ersten Block notierten Vorhaben als exemplarisch für die weitere Arbeit im Projekt anzunehmen: dass das, was geplant war auch tatsächlich durchgeführt wurde, und dass ich darauf achten würde, dass dies auch so sei.

Wir lasen nun also Abschnitt für Abschnitt die in der Ablaufskizze eingefügten Arbeitsschritte, sowie die Arbeitsaufträge, die im Laufe des Projektes anfallen würden. Auftauchende Fragen klärten wir direkt im Anschluss an den jeweiligen Abschnitt. Hinsichtlich der in der Skizze erwähnten Materialien (Merkblatt zum Schreiben von Szenen, Fragenkatalog zu Zusammenfassung und Feedback, Leitfaden zur Textanalyse) verwies ich auf den Zeitpunkt, zu dem sie jeweils ausgeteilt werden würden. Hinsichtlich des ersten Arbeitsauftrages, dem Schreiben einer Erinnerungsszene, der noch am gleichen Nachmittag erledigt werden sollte, gab es einige besorgte Nachfragen von Studierenden, die annahmen, erst abends einen Text schreiben zu können. Ich erläuterte nochmals den Sinn der engen zeitlichen Vorgabe und machte auch klar, dass es letztlich darum geht, einen geeigneten Text für die am nächsten Tag stattfindende exemplarische Textanalyse zu finden. Daher sei die Aufforderung, die selbst verfassten Erinnerungsszenen bis zum Abend zu mir zu schicken auch nicht als Lernkontrolle oder ähnliches zu verstehen, sondern rein pragmatisch begründet.

In der Ablaufskizze hatte ich noch mit der Möglichkeit gerechnet, dass es TeilnehmerInnen gäbe, die nicht am PC schreiben könnten. Die Lehrerinnen hatten mir allerdings früher am Tag erklärt, dass es an der Schule üblich sei, dass Nachrichten, Arbeitsaufträge, erledigte Arbeiten etc. über E-Mail ausgetauscht werden. Daher sei es auch kein Problem, von allen Studierenden zu verlangen, dass sie die Szenen am PC schreiben und per E-Mail schicken.

Das Lesen und Besprechen der Ablaufskizze dauerte etwa eine halbe Stunde. So blieb noch eine Zeitstunde, um die Gruppe auf das Schreiben der Erinnerungsszenen vorzubereiten. Für diesen Zweck hatte ich einen Auszug aus einem Text von Hilga Labinsch⁶ vorbereitet und kopiert, den ich an die TeilnehmerInnen austeilte:

Hilga Labinsch

Ein (wie immer) ganz gewöhnlicher Tag

Am Morgen. Schlechte Laune bei den Erziehern. 7 Uhr 45, jeden Tag so früh auf der Matte stehen, das kotzt sie an. Dicke Augen – die Kinder bekommen es gleich zu spüren.

Die Kinderbusse rollen an. Die Busbegleiter geben nicht gerade behutsam die Kinder ab, die die Betreuer in ähnlicher Weise in ihre Rollstühle verfrachten. Ihr ist kalt, sie nimmt sich nicht die Zeit auf die sprachbehinderten Kinder einzugehen, sonder schiebt sie möglichst schnell in den Gruppenraum. Scheiße, hat sie durch ihre Eile Michaels Brottasche vergessen.

Die Busse sind schon weg. Michael weint. Sie besorgt ihm ein Brötchen mit Wurst. Er will nicht essen. Sie versucht ihn zu überreden. Ihre Kollegin, die schon 15 Jahre in der Kita arbeitet, schaut herüber. Sie merkt, dass der Kollegin ihre Geduld langsam auf den Wecker geht. Da geht es auch schon los: "Das Brötchen wird sofort und ohne Gemeckere gegessen!" Er solle sich nicht so anstellen. Sie hätte das ständige Theater mit ihm reichlich satt. Die Kollegin nimmt das Brötchen und schiebt es dem noch heulenden Michael in den Mund.

6 Bearbeiteter Auszug aus: *Ästhetik und Kommunikation, Heft 29, September 1977, S. 37 - 41*

Sie will ihr erklären, dass sie ja die Schuld habe, die Tasche vergessen habe mitzunehmen. Die Kollegin geht nicht darauf ein – weiterfüttern und schweigen – immer dieselben Spannungen. Sie verdrückt sich erst einmal auf die Toilette.

9 Uhr. Frühstück der Erzieher. Kaffee, Schrippen, Käse, Wurst – alles was das Herz begehrt. Zuerst, wie jeden Morgen, Gespräch über Schlankheitskuren. Dabei wird kräftig reingeschoben. Essen tut so gut und lässt ein Gefühl von Zusammengehörigkeit aufkommen. Ein neues Gesicht, ein Praktikant, ist zu sehen. Er ist voller Dynamik und wild darauf sich darzustellen. Ein politisches Gespräch wird von ihm in Gang gebracht. Die Alltäglichkeit wird durchbrochen. Plötzlich haben alle rote Köpfe und schwitzige Hände. Er steht mit seiner eindeutig linken Meinung allein da. Sie müsste ihn unterstützen, hat sie nicht gestern Ähnliches mit Freunden besprochen, und sind sie nicht zu gleichen Ergebnissen gekommen? Doch halt, nur nichts sagen. Sie denkt an ihre erste und einzige politische Auseinandersetzung mit dieser Runde. Mehrere Wochen hat man jedes Wort von ihr auf die Goldwaage gelegt und sie kritisch und distanziert betrachtet. Zeugnis des Arbeitgebers, politische Überprüfung – nein, sie hält den Mund. Die Erhaltung ihres Arbeitsplatzes ist ihr wichtiger. Die Erzieher sind sauer – der Tisch wird vorzeitig abgeräumt und der Praktikant geht betröppelt in seine Gruppe. Der bekommt hier bestimmt keine Planstelle. Schade.

Michael hat in die Hose gemacht. Obwohl sie ihn mehrmals gefragt hat. Sie hat keine Lust, das gegebene Spielmaterial zu verwenden. "Immer diese Lernspiele". Die sind so schrecklich abstrakt. Farben erkennen, Zahlen vermengen, anordnen, aufreihen. Also nimmt sie sich zwei Kinder, einen "Läufer" und ein "Rollstuhlkind" und geht mit ihnen über die herrliche Einkaufsstrasse. Natürlich muss sie ihr Tun pädagogisch begründen – "K. mit der Umwelt vertraut machen". Ja die Umwelt. Versteckte und offen aggressive Blicke treffen die Kinder und sie. Aber schlimmer noch ist dieses frömmliche Mitleid. Ehe sie es verhindern kann, steckt eine Frau dem Rollstuhlkind 2 Mark in die Tasche. Sie erklärt der Frau, dass sie bzw. die Kinder nur ein wenig anders aussehen und solche Hilfe nicht brauchen. dass sie auch Menschen sind und eigentlich nur, genau wie die Frau, einen Spaziergang machen wollen.

Mittag. Das Essen entspricht wieder mal nicht allen Geschmäckern. Aber ihre "Vorarbeiterin" ist der Meinung "alle müssen alles essen". Also geht die ständige Qual wieder los, Geheule, Gespucke usw. Der tägliche Machtkampf. Ihr wird der Aufsässigste, ein Neuer, zugewiesen. Die einzige Möglichkeit, einen Löffel Brei in seinen Mund zu schieben, ist Ablenkung. 45 Minuten Geschichten erzählen – den Löffel in Flugzeuge, U-Boote, Tante Anna und Onkel Franz verwandelnd gelangt das Essen in seinen Bauch. Sie möchte diese süßen Nudeln auch nicht essen und ihr wird wie jeden Tag nach diesem Theater schlecht. Warum sagt sie nicht einmal ganz eindeutig ihre Meinung. Sie ist doch gegen Zwang. Der Wille wird gebrochen, das Selbstbewusstsein geht Stück für Stück baden, bei den Kindern und bei ihr auch. müssten sie nicht mithelfen, gerade diesen körperbehinderten Kindern ein starkes Rückgrat aufzubauen. Keine Zeit zum Nachdenken, die Tische müssen abgeräumt werden, die Küchenfrauen wollen nicht wieder Überstunden machen. Versteht sie.

Nachmittag ("freie Spielzeit"). Die Stunden quälen sich dahin. Zwei Erzieher haben Freistunden. Sie schaut ihnen sehnsüchtig nach. Hat sie nicht vielleicht Zahnschmerzen oder ist ihr übel. Nein, keine Tricks mehr, sind ja nur noch drei Stunden. Sie muss an Claudio denken, der hat's gut. Er kann seine Arbeitszeit zum größten Teil frei bestimmen. Nicht 15 Minuten Mittagspause, sondern wie's ihm beliebt. Unter diesen Voraussetzungen ist man doch zwangsläufig kreativer. Acht Stunden Arbeit, nie sich entziehen können, macht einfach dumpf leer und unlustig. Wieder hat sie sich nicht richtig vorbereitet. Wann sollte sie auch. In anderen pädagogischen Berufen gibt es bezahlte Vorbereitungszeit. Sie sollen sich aus Idealismus in ihrer ohnehin knappen Freizeit vorbereiten. Und dabei war der gestrige Abend total ausgefüllt. Einkaufen, Organisationsgespräch mit der WG und dann zur Entspannung noch in Bier in ihrer Stammkneipe. Nicht mal mehr Zeit für einen Blick in die neue päd.extra. Was soll sie jetzt tun, was kann sie tun. Die Kinder schauen sie erwartungsvoll an. Erlaubt ist nur, was nicht zu viel Lärm macht und die anderen Gruppen nicht stört. Tischspiele also – nein, alle kein Interesse vorhanden. "Was wollt denn ihr Kinder?" Rocker spielen – zu laut. Fußball – da können die Rollstuhlkinder nicht mitmachen. Matschen – ist zu kalt für den Buddelkasten. Aber mit Kleister und Papier vielleicht – o großes Glück, sie steigen darauf ein und der Leerlauf ist überwunden. Dazu kommt die beruhigende Wirkung auf sie – die Stunden sind "sinnvoll" genutzt – ihr Chef wird bei seinem üblichen Rundgang zufrieden ihre gemeinsame "Arbeit" betrachten. Ihre Fachkraft hat sich dieser Situation entzogen. Sie muss Anwesenheitslisten ausfüllen, und das schon seit drei Tagen.

16 Uhr 45. Die letzten Kinderbusse rollen vom Hof, der Gruppenraum ist gefegt und auch sie darf nun den Heimweg antreten. Sie fühlt sich wie aufgesogen. Sie hat wieder das getan, was alle tun, obwohl sie sich am Abend vorher vorgenommen hatte, sich mehr für die Interessen der Kinder einzusetzen. Sie sitzt im Auto und ist wie gelähmt. Erst muss sie sich eine Zigarette anzünden. Mit dem ersten Zug fällt alles von ihr ab und sie hat das Gefühl von Freiheit. "Jetzt einfach losfahren" – in ihr Traumland, da wo Denken und Handeln sich nicht mehr widersprechen. Eine rote Ampel holt sie zurück. Sie muss ja noch zu Aldi. Hat sie genug Geld dabei. Kuppeln, erster Gang, losfahren.

(1067 Wörter)

Wir lasen den Text still jeweils individuell. Nachdem alle mit Lesen fertig waren tauschten wir uns kurz über die Eindrücke aus, die der Text hinterließ. Ich erklärte, warum ich gerade diesen Text als Beispiel mitgebracht hatte. Zum einen hielt ich ihn für thematisch sehr passend, da er sich u. a. mit der konkret erlebten und verhandelten Vermittlung von Idealen und Realitäten im pädagogischen Arbeitsfeld befasst. Zum anderen lässt sich an ihm auch das Genre der Erinnerungsszene, wie sie für Erinnerungsarbeit gebraucht wird, gut erläutern. Interessehalber fragte ich die Studierenden, was sie dachten, wann der Text geschrieben worden, wie alt er also sei. Schätzungen reichten von ca. 5 – 25 Jahren (zwischen 1990 und 2010). Entsprechend überrascht zeigten sie sich angesichts des Erscheinungsdatums des Originals von 1977. Offensichtlich sind die darin beschriebenen Erlebnisse für Beschäftigte im Erziehungsbereich auch 2016 nach wie vor aktuell.

Da es mir aber mit dem Beispiel nicht vorrangig um dessen Inhalte ging, lenkte ich die Aufmerksamkeit der Klasse auf die Form des Textes. Ich forderte die Studierenden daher auf, den Text nochmals zu überfliegen und dabei herauszufinden, wie viele einzelne Szenen darin geschildert werden. Die Antworten darauf reichten von 1 (indem der gesamte Tagesablauf als eine Szene verstanden wurde) bis zu 11.

Anhand dieser Übung kamen wir dahin, den Charakter einer Szene zu diskutieren. Diese sollte ähnlich wie bei einem Theaterstück so verstanden werden. Jeder neue Ort und jede neue Konstellation von Handelnden leitet daher potentiell eine neue Szene ein. Am Text von Hilga Labinsch lies sich dies sehr gut erläutern. So wird die Szene mit dem zwangsgefütterten Michael mit der Flucht auf die Toilette beendet. Danach beginnt eine neue Szene, diesmal das Frühstück der Erzieher. Auch die darauf folgende Szene des (pädagogisch zu begründenden ...) Spazierengehens auf der Einkaufsstraße spielt wieder an einem anderen Ort. Genauso weiterhin das Mittagessen, der Nachmittag und die Szene des Verlassens der Einrichtung.

In der dazu geführten Diskussion gab es durchaus noch unterschiedliche Interpretationen, z. B. hinsichtlich der Szene des Spazierengehens waren einige TeilnehmerInnen der Meinung, dass es sich dabei um zwei Szenen handeln könnte: zum einen den Teil, der den entsprechenden Absatz im Text einleitet (Michael hat in die Hose gemacht & Lernspiele), sowie zum anderen den Teil, der im Freien spielt (die Umwelt). Der entsprechende Gedankenaustausch unter den Studierenden war besonders hilfreich für das Verständnis des Charakters einer Szene – im Vergleich zu einer Abfolge von Szenen.

Im Anschluss an diesen Klärungsprozess gab ich einen Leitfaden zum Schreiben von Erinnerungsgeschichten aus. Dieser Leitfaden gleicht demjenigen, der schon im zweiten Projektdurchlauf benutzt wurde. Allerdings fügte ich noch eine Notiz hinsichtlich der Länge der Geschichte mit ein:

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 Idealismus/Realismus.

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.

Manche Geschichten lassen sich kürzer erzählen. Das ist auch in Ordnung. Wichtig ist, dass du zufrieden bist, alles Wichtige in der Geschichte erzählt zu haben.

Wenn eine Geschichte viel länger als 500 Worte wird, dann ist es schwierig, sie in der uns zur Verfügung stehenden Zeit zu bearbeiten.

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 Mittwochabend 20 Uhr in einer E-Mail an:

soha2000@gmx.net

Auch diesen Leitfaden gingen wir nochmals Punkt für Punkt gemeinsam durch, bis wir an das Thema für die Geschichte kamen. In der oben dokumentierten Ablaufskizze hatte ich schon zwei mögliche Themen als Vorschlag mit eingefügt:

Als ich einmal meinen Idealen treu geblieben bin.

Als ich einmal meinen Idealen nicht treu geblieben bin.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Wir besprachen die beiden Vorschläge in der Klasse und die Studierenden waren einhellig der Meinung, dass der zweite Vorschlag für sie verständlicher sei. Dementsprechend einigten wir uns recht schnell darauf, dass die Geschichten sich auf Erlebnisse beziehen sollten, in denen sich die VerfasserInnen ihrer Meinung nach ihren Idealen entsprechend, bzw. nicht entsprechend verhalten haben.

Ich wies noch darauf hin, dass ich die Szenen alle lesen würde und vor der Nutzung einer Szene als zu bearbeitendem Text eventuell notwendige Korrekturen (Rechtschreibung, Zeichensetzung) mit den VerfasserInnen absprechen würde, wobei es auch hier natürlich nicht darum gehen würde, die Texte in irgendeiner Form zu bewerten, sondern lediglich darum, sie möglichst geeignet für eine Bearbeitung zu machen. Ich hoffte, mit diesem Hinweis eventuell vorhandene Ängste vor dem Schreiben der Geschichten abzubauen, die aus Unsicherheiten im Umgang mit Rechtschreibung und Zeichensetzung herrühren.

Wir beendeten den zweiten Block mit der Wiederholung der Arbeitsaufgabe und dem Hinweis darauf, dass die Geschichten bis zum Abend (das spezifizierte ich noch: 20.00 h) per E-Mail an mich geschickt werden sollten.

Schreiben und Senden der Erinnerungsszenen

Bis zum Abend hatten 17 der 24 Studierenden eine Erinnerungsszene geschrieben und per E-Mail an mich gesandt. Drei weitere Szenen erhielt ich am nächsten Tag. Diese konnten bei der Sichtung für eine Szene für die exemplarische Textanalyse nicht mehr in Betracht gezogen werden. Die zuerst vorhandene Anzahl von 17 Szenen war jedoch ausreichend dafür.

Erwartungsgemäß variierten die Szenen in Umfang (von 168 Worten bis 626 Worten) und Erzählstil. Ich sah alle Szenen durch auf ihre Brauchbarkeit für die exemplarische Textanalyse, die am nächsten Tag stattfinden sollte. Dabei spielte zum einen der Umfang der Szene eine Rolle: sie sollte nicht zu lang sein, damit die in der Textanalyse vorzunehmende Dekonstruktion nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Zum anderen sollte sie möglichst ohne Korrekturen gut lesbar sein. Das war nicht bei allen Szenen der Fall, in etlichen der Szenen sprangen die AutorInnen z. B. in der Erzählung zwischen der Verwendung der Gegenwartsform und der Vergangenheitsform hin und her, in manchen der Szenen waren zudem Satzkonstruktionen enthalten, die unverständlich waren. Auch gab es mehrere Szenen, in denen Rechtschreibfehler die Lesbarkeit einschränkten. Da ich nicht ohne Einwilligung der AutorInnen Korrekturen an den Texten vornehmen wollte, die Zeit für eine entsprechende Rückmeldung aber nicht ausreichte, reduzierte dies die Anzahl der Szenen für eine Auswahl für die exemplarische Textanalyse.

Letztlich wählte ich drei Texte aus, die ich für geeignet hielt, wobei ich diese in eine Reihenfolge der Präferenz sortierte. Alle drei Texte waren recht klar geschrieben. Sie boten alle einen guten Einstieg in die notwendigen Arbeitsschritte der Textanalyse. Natürlich unterschieden sie sich in Erzählstil und Detailreichtum, dementsprechend würden bei der Verwendung der unterschiedlichen Texte stets auch unterschiedliche Aspekte stärker oder weniger stark akzentuiert werden. Während in einem Text bspw. strategische Leerstellen eine größere Rolle spielen mochten, konnte an einem anderen unter Umständen der Effekt der Verwendung von Hilfsverben als stilistisches Mittel besser erkannt werden. Da es bei der exemplarischen Textanalyse in erster Linie darum gehen sollte, die Arbeitsschritte und die damit verbundenen Fragen an den Text zu verdeutlichen, spielten diese Unterschiede bei der Textauswahl jedoch eine nachgeordnete Rolle. Entscheidend für die Präferenz war letztlich die unterschiedliche Länge der Texte, wobei der kürzeste (mit 221 Worten) an der Spitze stand.

Ich beabsichtigte, die drei VerfasserInnen der Texte am nächsten Tag vor Beginn der gemeinsamen Arbeit um ihr Einverständnis für die Verwendung der Texte zu bitten, und zwar in der Reihenfolge der Präferenz der Texte.

Wie mit den Lehrerinnen vereinbart, schickte ich noch am Abend die Szenen für die exemplarische Textanalyse per E-Mail an die Schule, so dass sie vor Beginn des ersten Blocks am nächsten Tag in einem Klassensatz ausgedruckt und kopiert werden konnten.

Die Erinnerungsszenen, die im Projekt bearbeitet wurden, werden im weiteren Verlauf dieses Projektberichtes an den Stellen mit eingefügt, an denen die Bearbeitung dokumentiert ist. Die Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden, sind im Anhang mit dokumentiert.

Tag 2 (Donnerstag)

An diesem Tag war ich 20 Minuten vor dem offiziellen Unterrichtsbeginn in der Schule. Im Lehrerzimmer traf ich die beiden Lehrerinnen. Wir organisierten das Kopieren der Erinnerungsszenen und ich begab mich schon zum Klassenraum. Dort wartete ich auf die Ankunft der VerfasserInnen der drei von mir ausgewählten möglichen Texte für die Textanalyse. Als die drei angekommen waren, sprach ich kurz mit ihnen im Flur. Dabei erklärte ich die Präferenzkriterien, nach denen ich die drei Texte ausgewählt hatte sowie die Reihenfolge aufgrund der unterschiedlichen Länge der Texte. Von allen drei TeilnehmerInnen erhielt ich das Einverständnis, ihren jeweiligen Text zur exemplarischen Bearbeitung zu benutzen. Wir würden an diesem Tag allerdings nur einen Text dafür brauchen.

Erster Block

Zu Beginn des ersten Blocks saßen die TeilnehmerInnen wieder in ihrer gewohnten Ordnung an den Gruppentischen im Raum verteilt. Nach der obligatorischen Anwesenheitskontrolle durch die während des ersten Blocks anwesende Fachlehrerin eröffnete ich die gemeinsame Arbeit mit einer Rückschau auf die am Vortag besprochenen Inhalte. Dabei richtete ich zuerst die Frage, was wir gestern gemacht hatten, an die Gruppe.

Der Sinn dieses Rekapitulierens der vorherigen Inhalte als Einstimmung und Anschluss an den letzten Stand liegt auf der Hand. Ich wollte damit aber auch herausfinden, ob sich aus den am Vortag behandelten Inhalten schon neue Fragen ergeben hatten, oder auch ob dazu noch Fragen offen waren.

Als Inhalte des Vortages wurden zusammengetragen:

- die generelle Rahmung des Projektes als forschendes Lernen
- der Begriff der Quellenskepsis
- die Unterscheidung der Begriffe Ideal und Wunsch
- die Betonung der eigenen Aktivität im Verfolgen von Idealen im Gegensatz zum schlichten Warten auf die Erfüllung von Wünschen
- die Notwendigkeit der Vermittlung von Idealen und Realitäten sowohl im alltäglichen Handeln, als auch im Nachdenken (Verstehen) über dieses Handeln

Diese Rückschau auf den Vortag dauerte etwa 20 Minuten. Während dieser Zeit kam es auch zu einer kurzen Diskussion über den Status des Projektes. Diese wurde ausgelöst durch Bemerkungen von einer Teilnehmerin hinsichtlich der Benotung der Mitarbeit im Projekt. Ihr war offensichtlich nicht bekannt, dass das Projekt als solches der schulischen Bewertung durch Noten nicht unterworfen werden sollte. Auf meine Nachfrage an die Klasse merkte ich dann, dass dieser Status als 'notenfreie Zone' den Studierenden generell nicht bewusst war. Sie gingen offensichtlich bis zu diesem Moment davon aus, dass die ansonsten üblichen Kategorien inklusive der Bewertung 'mündlicher Mitarbeit' auch auf die Projektarbeit angewendet werden würden. Ich erklärte also, dass dies nicht der Fall sein würde. Mein Eindruck an dieser Stelle war, dass durch diese kurze Diskussion eine mir vorher nicht bewusste Unklarheit bezüglich des Projektes ausgeräumt wurde und dadurch für etliche TeilnehmerInnen eine entspanntere Situation entstand.

In diesem Zusammenhang wies ich auch auf den Charakter des Projektes als einer gemeinsamen (kollektiven) Lernanstrengung hin. Dabei sei es für den gemeinsamen Erfolg nicht primär entscheidend, *wer was macht*, wer also z. B. eine bestimmte Arbeitsaufgabe übernimmt, eine Zusammenfassung schreibt, einen Redebeitrag liefert, eine Präsentation vorbereitet. Vielmehr sei es letztlich nur wichtig, *dass es gemacht wurde*. Die damit verbundene individuellen Übernahme von Verantwortung ohne entsprechende individuelle Gratifikation (in Form von [guten] Noten – bzw. auch [schlechten] Noten für diejenigen, die sich in der Übernahme dieser Aufgaben zurückhalten) wurde von einigen TeilnehmerInnen problematisiert. Daher wies ich darauf hin, dass die Studierenden mit der Klassenlehrerin Möglichkeiten der Überführung von Erkenntnissen, Erfahrungen, etc. aus dem Projekt in eine Note aushandeln könnten, sofern sie dies wollten.

Eine ebenfalls von Studierenden an diesem Punkt geäußerte Sichtweise war, dass es eine willkommene Änderung im Fokus gemeinsamen Arbeiten sei, wenn die Orientierung auf die durch gemeinsame Arbeit zu erlangenden Resultate (Lern-Erfahrungen) gerichtet werden könne, statt auf die Verwertung individueller Beiträge für Bewertungszwecke.

Nach dem Zusammentragen der Inhalte vom Vortag und der kurzen Schleife zum Bewertungszusammenhang leitete ich über auf die für den weiteren Projektverlauf notwendige exemplarische Textanalyse. Dabei ging ich zuerst auf die mir zugesandten Erinnerungsszenen ein und erläuterte das weitere Vorgehen hinsichtlich von Korrekturen an den Texten. Ich würde alle Texte je einzeln mit Korrekturvorschlägen an die VerfasserInnen innerhalb von ein, zwei Tagen zurücksenden und bat darum, diese Korrekturen bis zum Montag der kommenden Woche entweder zu bestätigen, oder zu verwerfen, so dass die dann durchgesehenen/korrigierten Texte noch rechtzeitig für die Kleingruppenarbeit kopiert werden konnten.

Danach erläuterte ich kurz meine Kriterien für die Auswahl eines Textes für die nun folgende exemplarische Textanalyse. An diesem Punkt forderte ich die Studierenden auch auf, die Sitzordnung der Gruppentische aufzulösen. Stattdessen kamen alle TeilnehmerInnen mit ihren Stühlen in die vordere Hälfte des Klassenraumes und setzten sich in eine lose halbkreisähnliche Formation zur Tafel hin orientiert. Der Sinn dieser veränderten Sitzordnung war, allen TeilnehmerInnen eine gute Sicht auf die an der Tafel zu entwickelnde Übersicht der Dekonstruktion des Textes zu ermöglichen.

Zuerst teilte ich eine Übersicht über die folgenden Bearbeitungsschritte aus:

Bearbeitung der Szene (Textanalyse)

Aufpassen I

Weder geht es darum, die Autorin als Person zu analysieren, noch auch geht es darum, die "wahre Geschichte" herauszufinden.

Aufpassen II

Für die Autorinnen ist die Versuchung groß, während der Bearbeitung ihren Text zu "verteidigen", also z. B. zu erklären, 'Das habe ich so nicht gemeint, sondern so ...' oder 'Nein, so war das gar nicht, das war so ...'

In der Analyse geht es uns aber weder darum, herauszufinden, wie 'es wirklich' war, noch auch darum, von der Autorin zu erfahren, was sie denn 'wirklich gemeint' habe.

Daher:

*Wir wollen schlicht **mit dem Text wie er ist** arbeiten. Wir schauen also danach,*

- *was der Text sagt,*

und

- *was uns das sagt.*

Dabei wenden wir bewusst zwei verschiedene Arten des Verstehens nacheinander an: Einfühlung und Distanzierung.

Vorgehen

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

Hier ist die Autorin stumme ZuhörerIn! (siehe oben Aufpassen II)

Wir legen dann die Resultate beiseite (außer Sichtweite).

Schritt 2 "Distanzierung"

Nun arbeiten wir mit dem ausgedruckten Text. Mittels tabellarischer Auflistung :

- Zerlegen der Sprache in ihre Bestandteile (Dekonstruktion)
 - × Subjekte, Tätigkeiten, Emotionen, Motivationen

- Sprachliche Besonderheiten
- Klischees
- Thema
- Leerstellen
- Widersprüche

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Hauptperson			
andere Personen			
andere Subjekte			

Sprachliche Besonderheiten
(bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.)

Klischees

Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)

Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)

Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)

Schritt 3 "Abstraktionen"

Wir legen nun auch die Texte beiseite und arbeiten nurnmehr mit der Tabelle.

Zuerst beantworten wir die Frage:

- Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

Sodann definieren wir:

- Subtext: Botschaft der Geschichte.

Dies formulieren wir in ganzen Sätzen.

Beides halten wir schriftlich fest.

Schritt 4 "Thematischer Transfer"

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

- Rückbezug auf das Leitthema (Forschungsfrage)

... her.

Die Resultate der Diskussion in Schritt 4 werden schriftlich ausformuliert und festgehalten.

(In den Kleingruppen wird diese Aufgabe delegiert als Arbeitsauftrag bis zum nächsten Treffen.)

Bei der Ausformulierung können die Ergebnisse aus Schritt 1 zum Vergleich herangezogen werden.

Die Studierenden hatten Zeit, diese Leitfaden durchzulesen. Allerdings diskutierten wir ihn nicht, sondern ich wies darauf hin, dass sie ihn im nun folgenden Ablauf jeweils als Bezugspunkt benutzen sollten. Anhand der darin allgemein dargestellten Schritte könnten sie nachvollziehen, wo wir uns während der exemplarischen Textanalyse gerade befanden. Sollten Unklarheiten diesbezüglich aufkommen, dann sollten entsprechende Nachfragen zum betreffenden Zeitpunkt gestellt werden.

Als nächstes teilte ich dann den zu bearbeitenden Text aus. Dies ist die Szene:

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Anders aussehen heißt nicht, anders zu sein!

Am Nachmittag in der Einrichtung. Es herrscht die freie Spielzeit und die Kinder beschäftigen sich mit den unterschiedlichsten Dingen. Ihr fällt auf, dass jedes Kind einen oder mehrere Spielpartner hat. Nur die kleine Mia sitzt unbeachtet ganz alleine in der Lesecke. Sie will helfen und fragt zwei Mädchen, ob sie Mia nicht zu ihrem Spiel hinzuholen wollen. Doch sie antworteten nur: „Wir wollen lieber nur zu zweit spielen.“ Auch die anderen Kinder spielen lieber unter sich. Daraufhin spricht sie eine der Erzieherinnen auf diese Situation an und fragt, warum die anderen Kinder selten mit Mia spielen wollen. Der Grund schockiert sie! Da Mia unter einem Downsyndrom leidet, sieht sie anders aus als der Rest der Gruppe. Außerdem ist sie sehr schüchtern und zurückhaltend. „Ihr fällt es schwer, Kontakt zu anderen Kindern aufzubauen. Aus diesem Grund zieht sie sich meistens in die Lesecke zurück“, erklärte die Erzieherin. Darüber wird sie traurig und wütend zugleich! Mia ist doch ein so freundliches und intelligentes Mädchen. Mit ihren fast fünf Jahren kann sie schon selbstständig lesen. Sie setzt

sich zu Mia dazu und lobt ihr Können. Anschließend fragt sie das Mädchen, ob sie gemeinsam etwas Schönes spielen wollen. Mia freut sich riesig und geht auf den Vorschlag ein, denn sie grenzt niemanden aus, nur weil derjenige anders ist.

Wir folgten nun systematisch den einzelnen Schritten des Leitfadens für die Textanalyse, angefangen beim Lesen des Textes und der Bestimmung von Kontext, Botschaft und Alltagstheorie der Geschichte.

Die im weiteren Verlauf des gemeinsamen Arbeitens entstehenden Aussagen (und tabellarische Auflistung) schrieb ich jeweils an die Tafel an. Dadurch entstand nach und nach ein ziemlich ausführliches 'Tafelbild'.

Bei der so durchgeführten Textanalyse versuchte ich nach Möglichkeit, die Studierenden stets mit einzubeziehen. Das war angesichts der Aufgaben bei der Eingangsbestimmung (Schritt 1) von Kontext, Botschaft und Alltagstheorie, sowie auch bei der Zerlegung der Sätze in ihre Bestandteile (in Schritt 2) relativ gut möglich und mein Eindruck war, dass während dieser Arbeitsphasen eine recht hohe Aufmerksamkeit in der Gruppe herrschte. Schwieriger wurde es dann, als wir (noch in Schritt 2) an die Herausarbeitung von sprachlichen Besonderheiten, Klischees, Leerstellen etc. kamen. An diesem Punkt hatte ich den Eindruck, dass nurmehr etwa die Hälfte der Gruppe folgen konnte. Das machte sich in geringerer Anzahl von Beiträgen, Vorschlägen, Kommentaren bemerkbar.

Bis zum Ende des ersten Blocks kamen wir mit der Dekonstruktion des Textes (Schritt 2) nicht ganz zu Ende. Wir unterbrachen die Arbeit daher an der Stelle, an der wir nach Leerstellen im Text suchten.

Zweiter Block

Im zweiten Block nahmen wir die gemeinsame Arbeit an der Textanalyse wieder auf an der Stelle, an der wir abgebrochen hatten. Dies gelang recht gut, das im Entstehen befindliche Tafelbild war nach wie vor vorhanden und wir konnten relativ einfach wieder Anschluss finden. Allerdings setzte sich anfangs auch nun die auf etwa die Hälfte der Gruppe reduzierte aktive Mitarbeit fort. Erst, als wir an den Punkt der Rekonstruktion der Charaktere (Schritt 3) und die Diskussion über die aus der Textkonstruktion ableitbare Botschaft der Geschichte kamen, war wieder eine erhöhte Beteiligung aller TeilnehmerInnen spürbar.

Für die noch ausstehenden Teile der exemplarischen Textanalyse brauchten wir die ersten 60 Minuten dieses Blocks. Die Resultate unserer gemeinsamen Arbeit fasste ich in der Nachbereitung schriftlich zusammen und schickte sie nach dem folgenden Wochenende per E-Mail an die TeilnehmerInnen. Ich füge sie hier schon in der Endfassung ein. Die dadurch an dieser Stelle aufgelöste Chronologie halte ich aber aus inhaltlichen Gründen für vertretbar. Nach einem kurzen weiterführenden Kommentar zu dem folgenden Dokument, nehme ich anschließend den chronologischen Faden wieder auf.

Textanalyse zu 'Anders aussehen heißt nicht, anders zu sein!'

Schritt 1: Einfühlung

Kontext: Kiga – Gruppenraum

Botschaft der Autorin: Wenn ich Mia helfe, kann es ihr besser gehen.

Alltagstheorie: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Alle Menschen sind gleich.

Schritt 2: Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Hauptperson "Sie" ohne Namen	(es) fällt (ihr) auf will helfen fragt spricht an fragt wird (traurig/wütend) setzt sich lobt fragt	traurig/wütend schockiert	will helfen (aus Trauer/Wut?)
Mia	sitzt sieht (anders) aus ist (zurückhaltend, schüchtern) ist (freundlich, intelligent) [Mädchen] kann lesen freut sich geht (auf Vorschlag) ein	(leiden ... an Downsyndrom) freut sich	
Erzieherin	erklärt		
Kinder	beschäftigen sich spielen		
2 Mädchen	antworten		
Spielzeit	herrscht		
Grund	schockiert		
<p>Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.):</p> <p>Lediglich Mia hat "Eigenschaften" - Downsyndrom, sieht anders aus, klein, zurückhaltend, schüchtern, freundlich, intelligent, fast fünf, kann lesen, ... <u>Mädchen</u> [nicht Kind]. Einzige Ausnahme Hauptperson ("Sie") - traurig/wütend.</p>			
<p>Klischees:</p> <p>Das Klischee des "good girl" ist in der Szene ausgeformt, wenngleich nicht in einer einzelnen Aussage.</p>			

Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)

Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu "Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe."
Ideale werden nicht explizit genannt. Es ist den LeserInnen überlassen, sie abzuleiten.

Der Titel, auch der "Schock" in der Szene legen nahe, dass es um das Thema Ausgrenzung geht. Entsprechende "Gegen-"Ideale wären Inklusivität, Gleichbehandlung, Gleichberechtigung, z. B. in der Variante "Alle Menschen sind gleich, haben gleiche Rechte, unabhängig von Alter, Hautfarbe, Fähigkeiten, etc ..."

Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)

Wie macht sich das "Leiden" (an Downsyndrom) denn bemerkbar? Leiden?

In der Situation (Nachmittag, Freispielzeit) sind noch andere Personen anwesend, außer Mia und der Hauptperson. Was machen die eigentlich genau? Was z. B. spielen die beiden Mädchen, die gerne zu zweit spielen wollen. Was machen die anderen Kinder. Was macht die Erzieherin?

Ist die Szene tatsächlich so abgeschlossen, wie sie endet? Oder geht sie noch weiter? Was passiert zwischen Mia und der Hauptperson, was passiert mit den anderen Kindern, der Erzieherin?

Der Text stellt lediglich weibliche Figuren vor, (Ausnahme: Kinder als gender-neutral). In der Akzentuierung von Mia als "Mädchen" ... wo sind die Jungs in der Szene? Ist das eine Leerstelle?

Wo eigentlich findet die Ausgrenzung in der Szene statt?

Die Hauptperson bleibt ohne Namen.

Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)

Worüber wird sie eigentlich "traurig und wütend"?

- darüber, dass es Mia schwer fällt, Kontakte zu knüpfen?
- darüber, dass Mia sich in die Lesecke zurückzieht?
- darüber, dass die Erzieherin "erklärt"?

Es erscheint schwer nachvollziehbar, warum man darüber traurig und wütend werden sollte.

Die Lesecke, also der Platz, an dem Mia ihr Können materialisiert, wird von der Hauptperson in eine Reihe mit "traurig und wütend" gestellt. Die Hauptperson versucht (anfangs), Mia aus der Lesecke anderen Kindern hinzu zu vermitteln. Gleichzeitig wird im Text hervorgehoben, dass Mia mit "fast fünf" schon selbständig lesen kann. Die Hauptperson lobt sie für ihr Können. Das Lob bezieht sich jedoch auf eine Fähigkeit, die sich aus der Beschäftigung mit Büchern heraus erst entwickeln kann, und dafür zieht man (Mia) sich am besten in die Lesecke zurück.

Schritt 3 “Abstraktionen”

Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

Die Charaktere in der Szene bilden ein Ensemble, aus dem Mia und die Hauptperson hervorgehoben werden. Die “Kinder” und die “Erzieherin” stellen so etwas wie den Hintergrund dar, vor dem die Autorin Mia und die Hauptperson entwirft.

Die einzige Figur in der Szene, die namentlich erwähnt wird, ist Mia, auch die Hauptperson bleibt ohne Namen. Allerdings ist die Hauptperson diejenige Figur in der Szene, die agiert, die aktiv ist, die anspricht, lobt, aber auch als Fragende. Von ihr geht die Bewegung in der Szene aus. Mia hingegen kommt fast nur als Trägerin von Eigenschaften vor. Sie ist konstruiert als introvertiertes, “typisches” Mädchen mit Downsyndrom. Allerdings fungiert das Downsyndrom eher als Label, die Geschichte hängt in ihrem Handlungsablauf davon nicht ab.

Auch die Erzieherin bleibt sowohl handlungsneutral - sie “erklärt”, greift jedoch in der Szene in keiner Weise ein – als auch gefühlsneutral. Sie bildet damit ein Gegensatzpaar mit der Hauptperson, auf deren Seite in der Szene Handlung und Gefühl/e angesiedelt sind.

Subtext: Botschaft der Geschichte.

Die Geschichte wird als eine zum Thema Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen präsentiert; bei näherem Hinsehen erscheint jedoch das Thema geschlechtsrollenspezifischer Entwicklungen als starkes Motiv in der Geschichte. Das Leiden von Mia wird nicht näher konkretisiert. Bei einem distanzierterem Verstehen erscheint es so, dass die Szene nahelegt, dass es nicht darin besteht, mit Downsyndrom zu leben, sondern vielmehr darin, traditionell “typisch weibliche” Eigenschaften an den Tag zu legen.

Im Versuch, Mia zu helfen, begibt sich die Hauptperson in eine unter Umständen widersprüchliche Situation, dasjenige nämlich an Mia zu loben, was als Folge des von der Hauptperson identifizierten Leidens überhaupt erst entsteht.

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

Rückbezug auf die Forschungsfrage

Ich hatte am Ende unserer Arbeit am Donnerstag noch den plakativen Satz vorgeschlagen: “Wenn ich als Erzieher/in nicht höllisch aufpasse, dann lobe ich gerade das, was ich eigentlich verändern will.” Eine solche Formulierung ist hilfreich, um einen ersten Eindruck in Worte zu fassen. Er bedarf jedoch einer größeren Genauigkeit, wenn wir nicht an diesem Punkt in ein wiederum verkürztes Verständnis zurückfallen wollen. Daher füge ich hier noch einige Gedanken an, die auf unsere Forschungsfrage zurückführen.

Unser Ausgangspunkt war/ist die Frage, wie wir im Erzieher/innen-Beruf zwischen Idealen und Realität/en vermitteln.

Aus der Beschäftigung mit den Zeitungsartikeln hatten wir gesehen, dass dort zwar eine Menge “Realität/en” benannt werden, Ideale jedoch kaum ausdrücklich vorkommen (es sei denn als pauschale Aussage in der Art “Um Erzieher/in zu sein, muss man Idealist/in sein.”).

Um den Idealen (und der Vermittlung mit Realität/en) auf die Spur zu kommen, lautete das Schreibthema für die Erinnerungsszenen daher "Als ich mich einmal [nicht] meinen Idealen entsprechend verhalten habe."

Die bearbeitete Szene ist von der Autorin als eine erinnert und geschrieben worden, in der sie sich ihren Idealen entsprechend verhalten hat. Auch in dieser Szene werden Ideale nicht explizit benannt. (Dies ist eine Beobachtung, die wir mit den weiteren zu bearbeitenden Szenen vergleichen sollten. Gibt es einen Grund, warum Ideale nicht ausdrücklich benannt werden? Sind sie nicht benennbar?)

Die von ihr wahrgenommene Realität ist ihr fragwürdig. Sie bekommt keine zufriedenstellende Antwort/en. Stattdessen entsteht Trauer und Wut. Das kann ein Hinweis sein, auf die Wichtigkeit, die das Thema in der Wahrnehmung der Autorin hat – und damit auch darauf, dass es ihr sehr wohl um Ideale geht. Denn wir fanden als Definition für Ideale: "als ein höchster Wert erkanntes Ziel; eine Idee, nach deren Verwirklichung man strebt." dass "höchste Werte" mit Gefühlen verknüpft sind, erscheint schlüssig.

Verwirklichung setzt Aktivität voraus. Daher auch der Unterschied zum (Begriff) Wunsch, den man hegen kann, der erfüllt werden kann (oder nicht), dessen Erfüllung jedoch nicht notwendigerweise von eigener Aktivität abhängt.

Die Szene gibt uns ein Beispiel von aktivem Eingreifen. Aufgrund der Leerstellen wissen wir jedoch nicht, wie dieses Eingreifen im Kontext der Kindertagesstätte aufgenommen wird. So bleibt als Fazit die Feststellung, dass die Hauptperson "nicht ausgrenzt" - während durch die Textkonstruktion bei einfühlerndem Verstehen nahegelegt wird, dass die Umwelt dies tut, eine Vorstellung, die jedoch bei einer distanzierteren Textbetrachtung nicht mehr gestützt wird.

Unabhängig von der konkret bearbeiteten Szene können wir dies als einen Hinweis lesen darauf, dass wir auch im Hinblick auf Ideale noch ein wenig genauer werden müssen. Es scheint, als gibt es Ideale "für die Welt", und Ideale "für mich". Also ungefähr so, am Beispiel Umgang mit Behinderung:

Das Ideal "für die Welt" ist, dass niemand in der Welt aufgrund einer Behinderung ausgegrenzt wird.

Das Ideal "für mich" ist, dass ich niemanden aufgrund einer Behinderung ausgrenze.

Wenn nun "die Welt" - entsprechend meiner Wahrnehmung – ausgrenzt, dann ist ein Weg, diese "Realität" mit meinen "Idealen" zu vermitteln, dass ich es selber nicht tue (also "nicht ausgrenze"), sondern vielmehr "mit gutem Beispiel voran gehe".

Dadurch habe ich zumindest mein Ideal "für mich" in die Realität umgesetzt – und sicher auch konkret "geholfen", also z. B. Freude erzeugt.

Allerdings ist ein solches Eingreifen durchaus zwiespältig. Es erlaubt der "Welt" nämlich, die vermeintliche Ausgrenzung weiter aufrecht zu erhalten. Das wiederum würde bedeuten, dass mein Handeln "meinen Idealen entsprechend" letztlich einer Verwirklichung meiner Ideale ("für die Welt") entgegenwirkt. Wäre es also nicht genauso notwendig, auf "die Welt" zu wirken?

(Dieser Gedankengang ist in unserer Diskussion am Donnerstag nicht mehr eingeflossen. Ich füge ihn hier aber dennoch ein, denn ich denke, er ist wichtig genug, in der weiteren Beschäftigung mit dem Thema – und den folgenden Kleingruppenarbeiten – mit bedacht zu werden.)

Im bearbeiteten Textbeispiel z. B. bleibt durch die Leerstellen offen, was "die Welt" - hier repräsentiert durch die Erzieherin und die anderen Kinder – mit dem "guten Beispiel" anfängt, ob es eine Wirkung in der konkreten Situation hat, und wenn ja, welche?

Weiterhin ergeben sich aus einem solchen Gedankengang auch Möglichkeiten, über alternative Verhaltensweisen nachzudenken, die als Vermittlung zwischen Ideal/en und Realität/en denkbar wären.

Welche anderen Möglichkeiten wären z. B. in der bearbeiteten Szene denkbar? Es ist ja sicher nicht die einzige mögliche Verhaltensvariante, dass sich die Hauptperson als Spielpartnerin für Mia anbietet. Für professionelle Erzieher/innen macht es Sinn, sich über solche Varianten Gedanken zu machen. Das hilft, situationsabhängig zielorientiert (auch: Ziele leiten sich aus Idealen ab, siehe Definition Ideale ...) handeln zu können. Eine Garantie dafür, immer "das Richtige zu tun", ist es nicht – die gibt es aber auch nirgendwo.

Wie schon erwähnt ist die hier dokumentierte Version der exemplarischen Textanalyse die von mir im Nachhinein erstellte Zusammenfassung. Darin finden sich die verschiedenen in unserer Diskussion aufgebrauchten Stränge wiedergegeben (inklusive der von mir im Text hervorgehobenen Passage mit einer daraus abgeleiteten Erweiterung). Diese Zusammenfassung wurde von mir am Montag (zwei Tage vor dem nächsten Projekttag) an alle TeilnehmerInnen per E-Mail verschickt. Die damit verbundene Absicht war, den Prozess der Textanalyse, der in den Kleingruppen anvisiert war bis zu dem Punkt einer schriftlichen Zusammenfassung zu modellieren.

Nach Beendigung der Textanalyse im zweiten Block gingen wir daran, die Gruppen für die Kleingruppenarbeit zu bilden. Dazu hatte ich mit den Lehrerinnen im Voraus ein bestimmtes Verfahren abgesprochen.

Ohne noch auf die Kleingruppenarbeit hinzuweisen, fragte ich die TeilnehmerInnen, wer sich nach der exemplarischen Textanalyse, die wir gerade durchgeführt hatten (und unter Zuhilfenahme des Leitfadens), zutrauen würde, eine Textanalyse ohne Anleitung durchzuführen. Auf diese Frage meldeten sich fünf TeilnehmerInnen. Ich bat diese fünf, sich nach vorne im Klassenraum zu begeben. Dann erklärte ich das Vorgehen bei der Gruppenbildung.

Die TeilnehmerInnen, die vorne im Klassenraum standen, sollten als GruppenleiterIn fungieren. Der Begriff Gruppenleitung hatte an dieser Stelle eine der Situation angepasste Bedeutung. Er war so verstanden, dass die GruppenleiterInnen über die so vorgenommene Etablierung einer internen Gruppenstruktur (Rollenzuschreibung) als Anker in der gemeinsamen Arbeit dienen würden, und unter Umständen eine Orientierung im Arbeitsprozess leisten konnten. Die damit verbundene Rolle war jedoch nicht als Alleinverantwortliche für die Gruppenarbeit gemeint. Die Verantwortung für die Arbeit war weiterhin eine kollektive. Wir würden nun (vorbereitete) Namenszettel verdeckt ziehen. Die TeilnehmerInnen, deren Namen gezogen wird, würden dann in der entsprechenden Reihenfolge den GruppenleiterInnen zugeordnet. Da wir aber nur vier Gruppen brauchten, konnte eine der nach vorne gekommenen Studierenden von der Rolle der Gruppenleitung zurücktreten.

Die fünf sprachen sich kurz ab und eine Teilnehmerin trat von der Gruppenleitungsposition zurück, so dass die notwendige Anzahl von vier LeiterInnen übrig blieb. Der Reihe nach wurden nun die Namen aller Studierenden gezogen. Dadurch ergab sich eine Zufallsverteilung der Studierenden auf die vier Gruppen, wobei alle Gruppen jeweils sechs Mitglieder zählte.

Nachdem alle Namen zugeordnet waren, bat ich alle Studierenden darum, sich kurz die Gruppenzusammensetzung ihrer Gruppe anzusehen und für sich zu überlegen, ob sie selber mit dieser Konstellation zufrieden seien, ob die Gruppe in dieser Form arbeitsfähig sei. Dabei verwies ich auf die früher schon eingeführte Resultats-Orientierung als wichtigstes Kriterium. Die Fragen dazu lauteten: "Glaubst du, dass die Gruppe in dieser Zusammensetzung gut arbeiten kann? Glaubst du, dass du in der Gruppe gut mitarbeiten kannst?" Von Seiten der Studierenden gab es jedoch gegen die Gruppenzusammensetzung(en) keine Einwände.

Lediglich die Frage kam auf, ob es während der Kleingruppenarbeit möglich sei, meine Unterstützung oder diejenige der Lehrerinnen in Anspruch zu nehmen, wenn die Kleingruppe in der Arbeit nicht weiter käme. Dies konnte ich zusichern.

Vor Beendigung dieses Blocks wiederholte ich nochmals das Verfahren der Korrektur der Erinnerungsszenen via E-Mail und teilte ein Merkblatt zum Arbeitsauftrag Zusammenfassung/Feedback der ersten beiden Projektstage aus. Die Studierenden waren aufgefordert bis zum kommenden Montag eine solche Zusammenfassung/Feedback an mich zu schicken. Das Merkblatt sah so aus:

Projekt Idealismus/Realismus

Zusammenfassung und Feedback

Der Zweck von Zusammenfassung und Feedback ist, die individuellen Erfahrungen der TeilnehmerInnen im Projekt zu dokumentieren. Bitte benutze die hier aufgelisteten Fragestellungen als Basis. Du kannst gerne weitere Fragestellungen oder Stichworte anführen, wenn sie dir sinnvoll erscheinen.

Deine Zusammenfassung und Feedback kann sich auf alle Aspekte beziehen, z. B. Thematisches Arbeiten, Organisation, Arbeitsformen, Rollenverteilung, Umgangsstil, Gruppendynamik.

Teil A: Abläufe

Mittwoch - Erster Block

Was wurde während des Blocks gemacht?

Gab es etwas, das mir besonders wichtig erscheint?

Mittwoch - Zweiter Block

Was wurde während des Blocks gemacht?

Gab es etwas, das mir besonders wichtig erscheint?

Donnerstag - Erster Block

Was wurde während des Blocks gemacht?

Gab es etwas, das mir besonders wichtig erscheint?

Donnerstag - Zweiter Block

Was wurde während des Blocks gemacht?

Gab es etwas, das mir besonders wichtig erscheint?

Teil B: Eindrücke

*Die folgenden Kategorien sind als Hilfe gedacht, um persönliche Einschätzungen auszudrücken. Du kannst sie gerne erweitern, falls es dir sinnvoll erscheint. Bitte schreibe zu einer Angabe auch jeweils eine **kurze Erklärung, warum** du die Angabe machst.*

Das war lustig

Das war anstrengend

Das war mir fremd

Das war aufregend

Das war langweilig

Das war mir neu

Das war anregend

Darüber habe ich länger nachgedacht

Damit war ich nicht einverstanden

Das habe ich nicht verstanden

Das würde ich gerne nochmal machen

Das fällt mir noch ein:

Zusammenfassung/Feedback nach 2 Projekttagen

13 der 24 TeilnehmerInnen schickten mir eine Zusammenfassung mit einem Feedback bis zum folgenden Montag.

Die so erhaltenen Zusammenfassungen geben einen Eindruck von den je unterschiedlichen Wahrnehmungen der TeilnehmerInnen, davon, was ihnen als wichtig in Erinnerung geblieben war. Dementsprechend tauchen nicht in allen Zusammenfassungen alle Arbeitsschritte der ersten beiden Projekttag auf. Was jedoch in allen Beiträgen benannt wird ist die Einführung in das Thema mit der Begriffsdefinition zu Idealismus, Realismus, Ideale, Wünsche, sowie die exemplarische Textanalyse am zweiten Tag.

Während alle Einschätzungen zur thematischen Einführung positiv ausfielen, wurde die Textanalyse unterschiedlich empfunden. Ich füge hier eine Sammlung der bewertenden Aussagen aus den Feedback-Beiträgen ein:

Das war lustig	Unsere verschiedenen Definitionen von Idealismus und Realismus
Das war anstrengend	Text der Erinnerungsszene im Plenum lesen und analysieren [Die exemplarische Textanalyse ...] an der Tafel, das fand ich sehr anstrengend. Es war sehr theoretisch und 'trocken'. Die Textbearbeitung. Es hat viel Zeit in Anspruch genommen und man musste sich sehr konzentrieren. Die ersten Blöcke waren meist sehr trocken, das Zuhören fiel schwer. Den vielen Unterrichtsstoff leicht zu verstehen und konzentriert zu folgen, da dieser in der Textverarbeitung sehr 'trocken' war."
Das war mir fremd	Intensive Textanalyse und die Hauptwörter Realismus/Idealismus. Ich kannte nicht viel zu diesem Thema. Textanalyse nach vorgegebenen Schritten Textanalyse, kannte ich vorher nicht
Das war aufregend	Textanalyse, hat mir Spaß gemacht und war auch aufregend zugleich.

	<p>Zum Schluss es zweiten Blocks am Donnerstag war alles ein wenig spannender.</p> <p>Eine Geschichte von seinen eigenen Erinnerungen zu schreiben.</p>
Das war langweilig	<p>Intensive Textanalyse und die Hauptwörter Realismus/Idealismus</p> <p>Es war leider ein bisschen viel Theorie</p>
Das war mir neu	<p>[Die Begriffsdefinitionen ...] weil die Ideale waren für mich gleichbedeutend wie die Wünsche.</p> <p>Die Erinnerungsszenen.</p> <p>Schaubild forschendes Arbeiten.</p>
Das war anregend	<p>Wie Robert oft bei allem in die Tiefe gegangen ist, so dass wirklich jeder mitkam und jeder das verstanden hat, was er uns da auch erzählen und erklären wollte.</p> <p>Neues über das Thema zu erfahren.</p> <p>Projekt sehr gut organisiert.</p>
Darüber habe ich länger nachgedacht	<p>Über die Botschaft der Autorin (Mai-Text); auch über Hilga-Labinsch-Text</p> <p>Wie ich meine Erinnerungsszene schreiben soll.</p> <p>Was ist Idealismus, was ist Realismus?</p> <p>Die Geschichte der Mitschülerin (Mia-Text), da mich das Thema interessiert und ich persönlich solche vorgestellte ähnliche Situationen kenne.</p> <p>Botschaft der Geschichte [in Mia-Text]; 'Ich lobe, was ich eigentlich verändern möchte'</p>
Damit war ich nicht einverstanden	<p>dass wir uns nicht mehr melden sollten, wenn wir etwas wissen.</p> <p>dass die Gruppenarbeit (Zeitungsartikel) so abrupt abgebrochen wurde. Es kam einem so vor, als wäre es nur eine 'Zeitbeschäftigungsmaßnahme' gewesen.</p>

<p>Das habe ich nicht verstanden</p>	<p>Das Vorgehen bei der Textanalyse.</p>
<p>Das würde ich gerne nochmal machen</p>	<p>Texte lesen und analysieren</p> <p>Textanalyse, hat mir Spaß gemacht und war auch aufregend zugleich.</p> <p>Das Vorgehen bei der Textanalyse.</p> <p>Eine Erinnerungsgeschichten von mir selbst schreiben. Eine Selbstreflektion ist interessant.</p>
<p>Das fällt mir noch ein [zu einzelnen Aspekten]:</p>	<p><u>zur Eingangsdiskussion/Begriffsdefinition:</u></p> <p>Ich merkte, dass es mir schwer fällt, den Begriff Idealismus zu definieren, und diese Übung [die Einführung, RH] half mir sehr gut.</p> <p>Ich fand es wichtig und gut, dass wir die Worte 'Realismus und Idealismus' nochmal besprochen haben ... und dass wir besprochen haben, was Ideale überhaupt sind.</p> <p>Besonders wichtig: Die Bedeutung der Begriffe Realismus & Idealismus besser zu kennen.</p> <p>Mir hat die Einführung (Mittwoch) sehr gut gefallen.</p> <p>Besonders wichtig: Idealismus besteht nicht aus Wünschen sondern Idealen. Im Alltag oder Berufsleben erleben wir die Ideale.</p> <p>Besonders wichtig: dass wir, die Menschen, zwischen der Realität und Idealismus stehen, äußerlich verfolgen wir die Realität aber innerlich bleiben wir bei Idealismus.</p> <p>Ich fand gut, dass du uns eine genaue Begriffserklärung gegeben hast.</p> <p><u>zu Zeitungsartikel-Aufgabe:</u></p> <p>Gar nicht so einfach! ... Ich fand es gut, dass wir in den Texten ... selbständig Ideale und Realitäten raussuchen mussten. So war es nochmal deutlicher, um was es eigentlich geht.</p> <p>Leichte Ernüchterung meinerseits nach Besprechung der</p>

	<p>Zeitungs-Artikel: Die Lücke zwischen Idealismus und Realismus scheint sehr groß zu sein!</p> <p>Besonders wichtig: Gruppenarbeit an Zeitungsartikeln – Texte anders 'Wahrzunehmen'.</p> <p>Ich fand, dass es zeitlich ein bisschen flott ging.</p> <p><u>zu Schaubild Forschendes Lernen:</u></p> <p>Diesen Unterrichtsblock fand ich sehr informativ und interessant.</p> <p><u>zu Quellenskepsis:</u></p> <p>Die Quellenskepsis habe ich mir gelb markiert, da ich immer alles glaube, obwohl viele Menschen mich anlügen ...</p> <p><u>zu den Ordnern und der Ablaufskizze:</u></p> <p>Dies fand ich besonders aufmerksam und hilfreich, da man immer nachvollziehen kann, an welchem Punkt man sich befindet.</p> <p>Ich fand es super, dass du uns die Ordner und Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt hast. Das hat noch kein Lehrer für uns getan. Es geht nicht um die Ordner sondern darum, dass du in jeder Sache perfekt organisiert bist, eine sehr genaue pünktliche Zeiteinteilung hast. Einfach super!</p> <p><u>zum Text von Hilga Labinsch:</u></p> <p>Das fand ich sehr interessant und vor allem inspirierend für das Schreiben meiner Erinnerungsgeschichte.</p> <p><u>zum Schreiben der Erinnerungsgeschichte:</u></p> <p>Zuerst fand ich diese Aufgabe schwierig, da ich nicht wusste, wo und wie ich zu beginnen habe. Doch im Laufe des Schreibens wurde es immer einfacher und machte Spaß. Ich muss hinzufügen, dass ich von den Ergebnissen sehr beeindruckt war. Mir war gar nicht bewusst, was ich alles erlebte und was sich in meinen Erinnerungen versteckt.</p> <p>Es war nicht leicht, nochmal in die Vergangenheit zu schauen und eine Erinnerungsszene daraus zu schreiben.</p> <p>Schwer gefallen ist es mir hierbei, einen Start zu finden ...</p>
--	--

	<p>Theoretisch wusste ich, wie eine Erinnerungsszene aufgebaut ist aber ich wusste nicht, wie ich es umsetzen sollte. Mir fiel auch schwer, eine bekannte Situation auszusuchen, die jetzt passt.”</p> <p><u>zur exemplarischen Textanalyse:</u></p> <p>Mir war es wichtig, dass wir die Geschichte vorgelesen bekommen, so dass sie jeder in der Klasse verstehen konnte.</p> <p>Ich fühlte mich ein bisschen wie im Deutschunterricht. Das hat mich etwas gelangweilt, weil wir den Text auseinander nehmen mussten und es hat etwas gedauert.</p> <p>Da es meine eigene Szene war, die bearbeitet wurde, fand ich es umso beeindruckender und lehrreicher zu sehen, wie der Text vermittelt wird wenn man ihn in dieser Weise zerlegt und behandelt. Diese Art von Textanalysen würde ich gerne weiterhin behandeln.</p> <p>Ich fand es interessant, dass wir den Text so intensiv bearbeitet haben.</p> <p>Erstaunliche Erkenntnis: Die Botschaft eines Textes nach dem ersten Hören ist eine andere als nach der späteren genaueren Beschäftigung.</p> <p>Das Arbeiten mit dem Text war (...) viel interessanter und auch teilweise lustig.</p> <p>Trocken: die sprachlichen Besonderheiten herauszuarbeiten.</p> <p>Faszinierend: dass die intensive Beschäftigung mit dem Text die Sichtweise auf ihn verändert.</p> <p>Sollte mein Text in der Kleingruppe drankommen, bin ich gespannt, welche Botschaften ich vermittele und ob diese mit meinen Intentionen übereinstimmen.</p> <p>Sehr interessant fand ich wie man so einen Text bearbeiten kann, irgendwann fiel es mir schwer mich weiter zu konzentrieren.</p> <p>Besonders wichtig: Wissen, wie eine Textanalyse funktioniert.</p> <p>Die Textbearbeitung am Donnerstag war eher eintönig.</p>
--	---

	<p>Die Stunden, wo wir durchgehend geredet hatten (Theorie – Analyse) fand ich eigentlich auch okay, auch wenn's sehr anspruchsvoll war.</p> <p><u>zur Gruppeneinteilung</u></p> <p>Das einzige, was anders sein könnte wäre, dass wir die Gruppen vielleicht SELBST einteilen dürften. (Aber naja, halb so schlimm.)</p>
Das fällt mir noch ein [generelle Einschätzungen]:	<p>Die ersten beiden Tage vergingen schnell und waren informativ, verliefen entspannt und machten Spaß.</p> <p>Gut [war die] Ansprache durch Anleiter, immer klar und verständlich, schafft Unklarheiten aus der Welt</p> <p>Lobenswert: Einbezug der Klasse, wir waren beteiligt, konnten Informationen erarbeiten</p> <p>Wohltuend: Offenheit und Wertschätzung des Kursleiters unseren Beiträgen gegenüber</p> <p>Das Arbeitsklima in der Großgruppe war gut.</p> <p>Langweilig, fremd, anstrengend etc. war es jedenfalls nicht. Ich bin ziemlich gut mitgekommen. Mit Schaubildern und Zeichnungen fiel mir vieles sogar leichter wie z. B. die Textanalyse.</p> <p>Hausaufgaben haben sehr viel Zeit in Anspruch genommen und wir waren einem gewissen Druck ausgesetzt, da es zeitliche Vorschriften gab, die wir einhalten mussten.</p> <p>Besonders wichtig: Die Entwicklung der Erinnerungsszene, in den 80er Jahren wurden Erinnerungsszenen von Feministen entwickelt, da Frauen nicht in der Gesellschaft vorkamen oder da viele sich mit Gewalt auseinandergesetzt hatten.</p> <p>Ich fand unser Arbeitsklima ganz angenehm, auch wenn manche (dazu gehöre ich auch) ab und zu gelacht und geredet haben.</p> <p>Du arbeitest sehr organisiert, das ist mir neu auf dieser Schule!</p>

Diese Rückmeldungen nach den ersten beiden Projekttagen halfen mir, eine Einschätzung der Wirkung der bisherigen Arbeit mit der Gruppe zu gewinnen. Ich zog daraus ein erstes

positives Zwischenfazit. dass die Textanalyse als anstrengend und trocken empfunden werden konnte, damit hatte ich gerechnet. Insgesamt war der Tenor in den Rückmeldungen jedoch eine Bestätigung, dass das bisherige Vorgehen als überwiegend sinnvoll erlebt wurde, und dass die bevorstehende Kleingruppenarbeit als willkommene Möglichkeit gesehen werden konnte, sich tiefer mit der Textarbeit zum Thema zu befassen.

Auf einzelne Aspekte aus dem Feedback wollte ich zu Beginn unseres nächsten Projekttagess mit den Studierenden nochmals kurz eingehen. Dies wird an entsprechender Stelle in Kürze aufgegriffen. Daher verzichte ich hier auf deren nähere Würdigung.

E-Mail Kommunikation Korrektur Erinnerungsszenen

Wie schon erwähnt waren in etlichen der mir zugesandten Erinnerungsszenen noch Fehler (Zeitwechsel, Rechtschreibung, Zeichensetzung) enthalten, die die Lesbarkeit der Texte in unterschiedlichem Ausmaß einschränkte. Dies hätte auch negative Auswirkungen auf eine mögliche Bearbeitung der jeweiligen Szene durch die Kleingruppen gehabt.

Ich sah daher alle Texte am Nachmittag/Abend des zweiten Projekttagess auf mir notwendig erscheinende Korrekturen hin durch. Die entsprechenden Korrekturvorschläge schickte ich dann per E-Mail an die jeweiligen VerfasserInnen der Szene mit der Bitte um Bestätigung/Verwerfen der vorgeschlagenen Korrektur. Die vorgeschlagenen Korrekturen bezogen sich ausschließlich auf Rechtschreibung, Zeichensetzung, verwendete Zeit (Sprünge), Satzbau bezüglich Lesbarkeit. Inhaltliche Korrekturen schlug ich nicht vor.

Zwei Beispiele auszugsweise:

Beispiel 1	
<i>dein Text bisher</i>	<i>Korrekturvorschläge</i> <i>(hervorgehoben durch farblichen Hintergrund)</i>
Sie fing mit der Bärengruppe zuerst an. Zuerst sortierte sie die Geschenke und packte nach Alphabet der Kindergruppe an, die Geschenke einzupacken. Dies machte sie auch für die anderen 2 Gruppen. (...) Die Erzieherin Maja fragte sie mit eine überraschende Stimme, wieso sie heute so früh im da sei.	Sie fing mit der Bärengruppe zuerst an. Zuerst sortierte sie die Geschenke und packte sie nach Alphabet der Kindergruppe ein. Dies machte sie auch für die anderen 2 Gruppen. (...) Die Erzieherin Maja fragte sie mit einer überraschten Stimme, wieso sie heute so früh da sei.

Beispiel 2	
<i>[diese Szene ist durchgängig im Präsens geschrieben, bis auf den letzten Teil:]</i>	<i>[entsprechend vorgeschlagene Korrektur:]</i>
Letztendlich steigert er sich so in Diskussion rein und fängt an ausfallend ihr gegenüber werden. Sie wurde wütend und lies es ihn auch spüren. Endlich sind sie an der Schule angekommen. Sie war sehr erleichtert endlich mal zur Ruhe kommen zu können und beruhigte sich mit dem Gedanken, dass heute der letzte Tag vor den Osterferien ist.	Letztendlich steigert er sich so in Diskussion rein und fängt an, ausfallend ihr gegenüber werden. Sie wird wütend und lässt es ihn auch spüren. Endlich kommen sie an der Schule an. Sie ist sehr erleichtert, endlich mal zur Ruhe kommen zu können und beruhigt sich mit dem Gedanken, dass heute der letzte Tag vor den Osterferien ist.

Der Text, den ich in der E-Mail an die VerfasserInnen benutzte, folgte diesem Muster:

Hallo [name]

Wie versprochen schicke ich hier deinen Text mit einigen Korrekturvorschlägen.

In der angehängten Datei findest du in der linken Spalte deinen Text wie du ihn mir geschickt hast. In der rechten Spalte ist er dann mit den Korrekturvorschlägen, die farblich hervorgehoben sind.

Bitte schicke mir bis Montag eine Nachricht mit folgenden Angaben:

- a) Bist du mit den Korrekturvorschlägen einverstanden?*
- b) Welches Schreibthema hast du gewählt?*

Entweder: "Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe."

Oder: "Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe."

Den letzten Teil schickte ich bei jenen Szenen mit, bei denen die VerfasserInnen die entsprechende Angabe vergessen hatten. Je nach Anzahl und Charakter der vorgeschlagenen Korrekturen fügte ich in einzelnen Nachrichten auch noch eine kurze Erklärung dazu ein.

Bis zum folgenden Montag hatten mir alle angeschriebenen TeilnehmerInnen die vorgeschlagenen Korrekturen bestätigt. Die korrigierten Texte fasste ich daraufhin in vier Dateien zusammen, so dass jeweils die Texte der Mitglieder einer Kleingruppe zusammen in

einem Dokument gespeichert wurden. In dieser Form konnten sie nach Kleingruppen getrennt ausgedruckt werden. Die Dateien schickte ich an die Lehrerinnen mit der Bitte, die Dokumente jeweils für jede Kleingruppe sechs mal auszudrucken, bzw. zu kopieren.

Des weiteren schickte ich die Dateien auch am Montag an die Studierenden, und zwar jeweils diejenige mit den Texten der Kleingruppe, zu der sie zählten. Die entsprechende Nachricht lautete:

Hallo [name], [name] ...

Im Anhang findet ihr die Texte, die von euch geschrieben wurden.

Am Mittwoch früh müsst ihr euch in eurer Gruppe auf einen der Texte einigen, mit dem ihr eure Gruppenarbeit beginnt.

Dafür wäre es gut, wenn ihr die vor Mittwoch schon mal durchgelesen habt. Die Texte sind ja allesamt nicht schwierig geschrieben, das Lesen dauert nicht lange.

Über die Kriterien, nach denen ihr am Mittwoch auswählt, können wir morgens nochmal kurz reden.

Liebe Grüße

Robert

Tag 3 (Mittwoch)

In meiner eigenen Planungsskizze zu Projekt war für diesen Tag die Möglichkeit mit in Betracht gezogen, dass es nötig werden könnte, ein Alternativangebot für TeilnehmerInnen bereit zu halten, die mit der Textanalyse überhaupt nicht klarkommen würden. Dafür hatte ich mir eine der Erinnerungsszenen ausgewählt, die als Basis für ein Rollenspiel dienen hätte können. Ich füge den Text der Szene hier ein:

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend Verhalten habe

Mittagessen in der Kinderkrippe

In der Kinderkrippe ist es für die Erzieherinnen wichtig, dass alle Kinder von ihrem Essen einmal probiert haben, bevor es einen Nachtisch gibt.

Wie jeden Tag treffen sich die Kinder um 12 Uhr zum Mittagessen.

An diesem Tag gab es Nudeln mit Tomatensoße. Alle Kinder haben einen Teller voll mit Nudeln und Tomatensoße bekommen. Bei Tom ist allerdings aufgefallen, dass er nicht von seinem Teller probieren möchte. Also kam Jenny, die Erzieherin, auf ihn zu und sagt ihm, er soll seine Nudeln probieren. Lucy, ebenfalls Erzieherin, beobachtete die Situation.

Auch nach mehrmaligem Ermahnen von Jenny wollte Tom nicht eine seiner Nudeln probieren.

Ein paar Minuten später waren die anderen Kinder bereits mit dem Mittagessen fertig und räumten den Tisch ab um sich zum Schlafen zu legen. Tom saß mit Jenny immer noch am Tisch und hielt ihm die Gabel mit den Nudeln hin. Er beginnt immer wieder zu weinen. Lucy, die sich nicht einmischen wollte beobachtete die Situation weiterhin.

Jenny wurde mit der Zeit immer unruhiger und stand auf und beginnt die Küche mit Lucy aufzuräumen.

Immer wieder ruft sie Tom zu, dass er seine Nudeln aufessen sollte. Nachdem Lucy und Jenny mit der Küche fertig waren, setzt sich Jenny zum Letzten mal zu Tom hin und hielt ihm die Gabel direkt an den Mund und sagt, er soll den Mund öffnen. Auch dabei weinte Tom laut. Nach langem versuchen von Jenny machte sie den Mund von Tom auf und schob die Nudel hinein. Tom spuckte die Nudel zuerst aus und weinte, Jenny wurde sauer und sagte noch einmal er soll diese eine Nudel essen, danach bekommt er etwas anderes. Daraufhin hat Tom diese Nudel gegessen und aufgehört zu weinen.

Nachdem Lucy den Teller weggebracht hat, fragt Jenny Tom ob er zum Nachtisch gerne ein paar Stück Äpfel möchte. Tom antwortete mit „Ja“. Nachdem Jenny den Apfel zurecht geschnitten hatte und sie Tom an den Platz gebracht hatte, weigert Tom sich erneut den Apfel zu essen, dabei wurde Jenny wieder ein wenig sauer. Jenny legt ihm ein Stück Apfel hin und sagt: „Dieses eine Stück isst du, du hast gesagt du möchtest es haben“. Also fing Tom wieder an zu weinen.

Da Jenny's Arbeitszeit zu Ende war, bat sie Lucy darum das Tom erst aufstehen

soll wenn er von dem Apfel probiert hat. Somit saß sich Lucy zu Tom, nachdem Jenny nach hause gefahren ist, an den Tisch. Sie bat ihn das kleine Stück zu probieren, aber er verneinte dies. Also versuchte Lucy etwas anderes, sie nahm sich selber ein kleines Stück vom Apfel und aß es. Sie teilt Tom mit, dass der Apfel gut schmeckt und er ihn doch auch probieren soll. Tom schaut dabei zu, doch sagen wollte er nichts. Also nahm sich Lucy noch ein Stück und schob Tom ebenfalls eins in seine Nähe. Wieder sagt Lucy: „Probiere doch mal, der schmeckt wirklich gut“. Danach probierte Tom sein Stück und ihm schien es zu schmecken. Er nahm daraufhin noch weitere Stücke und weinte nicht mehr.

Sollte es gegen Ende des zweiten Blocks ersichtlich sein, dass es eine Reihe von TeilnehmerInnen gäbe, für die ein Alternativangebot zur Weiterarbeit an den Textanalysen notwendig wäre, dann würde ich Ihnen vorschlagen, anhand dieses Textes ein Rollenspiel (auszuarbeiten) und durchzuführen. Dabei würde ich zwei Varianten anbieten:

- a) Das Durchspielen von Handlungsalternativen aus der Sicht von Lucy;
- b) Das Durchspielen eines inneren Dialogs von Lucy, wie er sich ihrer Meinung nach in der geschilderten Szene quasi als Hintergrund zu Lucy's Handlungen abspielen hätte können.

Bei einer Revision der Projektplanung für diesen dritten Tag war ich weiterhin zu dem Schluss gekommen, dass es ein zu großer Druck sei, an dem Arbeitsauftrag an Delegierte der Kleingruppen festzuhalten, der darin bestehen sollte, eine Zusammenfassung (Dokumentation plus thesenartige Ergebnisse) der Kleingruppendiskussionen von Mittwoch bis Donnerstag zu erstellen. Stattdessen sollten die entsprechenden Ergebnisse beider Tage der Kleingruppenarbeit bis zum folgenden Montag zusammengefasst werden.

Am Morgen des dritten Tages nahm ich von der Klassenlehrerin vor Beginn des ersten Blocks die kopierten Materialien (Erinnerungsszenen) für die Kleingruppen in Empfang. Wie schon an den ersten beiden Tagen begann der Tag dann mit einer Anwesenheitskontrolle. Die Studierenden saßen dabei von Beginn an in einer kreisähnlichen Form im vorderen Teil des Klassenraumes, in der auch die Lehrerin und ich mich einfügten. Wir behielten diese Form der Anordnung im Raum von da an für den Rest des Projektes bei.

Erster Block

Einführung

Zum Einstieg in die Projektarbeit und als Anschluss an die vorhergehende Woche ging ich auf das mir zugesandte Feedback ein, indem ich mich zu einzelnen darin angesprochenen Aspekten äußerte. Dabei erwähnte ich in keinem Fall, wer jeweils den angesprochenen Punkt im Feedback aufgebracht hatte. Stattdessen sprach ich lediglich davon, dass dieser oder jener Punkt angesprochen wurde. Dieses Vorgehen hatte zum einen den Sinn, die konkreten

VerfasserInnen der Feedback-Beiträge nicht in den Fokus eventuell aufkommender Diskussionen zu stellen. (Sollten sie selber dies gerne wollen, konnten sie ja stets kundtun, dass sie diejenigen waren, die den jeweiligen Punkt aufgebracht hatten.) Zum anderen lag darin auch eine konsequente Verfolgung der Themen- (und im weiteren Resultat-)Orientierung, die ich schon in der Woche zuvor als für das Projekt wichtig benannt hatte. Es kam also nicht in erster Linie darauf an, wer jeweils einen Beitrag geleistet hatte, wichtig war zuerst einmal, dass er überhaupt geleistet wurde.

Ich hatte mir beim Studium der Feedback-Beiträge eine Reihe von Stichworten notiert, die ich nun der Reihe nach ansprach. Dabei handelte es sich um eine unsystematische Reihenfolge. Ich füge hier die Notizen ein, die ich dabei benutzte:

Konzentration

“...irgendwann fiel es mir schwer mich weiter zu konzentrieren.”

Völlig verständlich.

Für die Kleingruppen daher: Aufpassen, wann ihr eine Pause braucht. 3 – 4 Minuten sind oft schon ausreichend, mal das Fenster aufmachen, ein bisschen rumlaufen etc.

Gruppenarbeit zu Zeitungsartikeln

“Nicht einverstanden: dass die Gruppenarbeit (Zeitungsartikel) so abrupt abgebrochen wurde. Es kam einem so vor, als wäre es nur eine 'Zeitbeschäftigungsmaßnahme' gewesen.”

'Zeitbeschäftigungsmaßnahme' hieße 'Zeit totschiessen', 'Leerlauf durch Leere überbrücken.'

Das Gegenteil war der Fall.

Ich hätte dieser Aufgabe sehr gern mehr Zeit gelassen. Aber im Abwägen, auf den Punkt zu kommen, sprich: auf die Forschungsfrage hin zu lenken, war da ein Zeitdruck. Deshalb das straffe Einhalten der vorher festgelegten Zeit.

Wir könnten an ganz vielen Punkten in andere Richtungen driften, diskutieren, etc. - das ist in anderen Zusammenhängen durchaus möglich und auch sinnvoll. Im gesteckten Rahmen des Projektes allerdings braucht es eine durchgehende Linie, da ansonsten ein völliges Abdriften vom ursprünglichen Thema auftreten kann. Das aber führt in einer heterogen zusammengesetzten Gruppe wie einer Schulklasse in der gegebenen Situation mit einer von vornherein festgelegten Zeit für das Projekt ganz schnell zu Frustration und Drop-out.

Von daher die Notwendigkeit, die sicher interessante Arbeit an den Zeitungsartikeln so kurz zu halten.

zur Textanalyse (1)

“[Die exemplarische Textanalyse ...] an der Tafel, das fand ich sehr anstrengend. Es war sehr theoretisch und 'trocken'.”

und:

“Das Arbeiten mit dem Text war (...) viel interessanter und auch teilweise lustig.”

Das gehört zusammen. Die Dekonstruktion (trocken), (an der Tafel) liefert erst das Material für den interessanten und lustigen Teil. Das ist wie beim Lego-Haus auseinandernehmen.

Melden

“dass wir uns nicht mehr melden sollten, wenn wir etwas wissen.”
Guter Hinweis!

Das bezieht sich auf eine Situation am zweiten Tag, in der ich vorschlug, das Melden und (durch mich) aufgerufen werden, aufzugeben. Stattdessen schlug ich vor, dass wer etwas zu sagen habe, dies einfach tue, allerdings dabei jeweils aufpasse, ob noch jemand anderes reden wolle.

Das Feedback gab mir die Rückmeldung, dass dies offensichtlich (zumindest für einige in der Klasse) ein Problem darstellen könnte.

Entsprechend wies ich an dieser Stelle darauf hin, dass ich die Leitungsrolle auch während Diskussionen daher im weiteren Projektverlauf annehmen und auch ausüben würde. Eine weitergehende Diskussion um die Praxis des Meldens würde uns auch nur von der momentanen gemeinsamen Arbeit ablenken.

Textanalyse (2)

“Mit Schaubildern und Zeichnungen fiel mir vieles sogar leichter wie z. B. die Textanalyse.”

Das Tafelbild (oder auch in Kleingruppen auf Postern) ist eine Arbeitshilfe. Man kann das ganze Prozedere auch anders darstellen, z. B. in eine Fließtext.

Was im Tafelbild entsteht ist eben ein 'Bild', die Idee dabei ist, eine Übersicht zu gewinnen.

Deshalb für die Kleingruppen der Tip:

Nach Schritt 2 in der Textanalyse ... Abstand nehmen, mal nen Schritt zurücktreten, das Bild einfach mal ne Weile anschauen, dabei die Herkunft der einzelnen Einträge nochmal nachvollziehen, schauen, ob irgendwas aus dem Gesamteindruck hervorspringt, welche Verbindungen sich zwischen den einzelnen Einträgen finden etc.

Erkenntnisse

“Leichte Ernüchterung meinerseits nach Besprechung der Zeitungs-Artikel: Die Lücke zwischen Idealismus und Realismus scheint sehr groß zu sein!”

Eine solche (Selbst-)Beobachtung kann/(sollte?) *produktiv gewendet* werden, z. B. in eine Frage überführt werden

- Ist es überhaupt sinnvoll von einer 'Lücke' zu sprechen?
- Wenn ja, wie entsteht eigentlich der Eindruck einer 'sehr großen' Lücke?
- Ist sie tatsächlich so groß?
- Wenn ja, muss das so sein?
- Warum ist es so?
- Gibt es Alternativen?

Arbeitsklima

“Das Arbeitsklima in der Großgruppe war gut.”
Fand ich auch!

Schreiben der Szenen

“Anfangs schwierig – dann leichter”

Das ist lediglich eine Sache der Übung. Wenn man das ein paar Mal gemacht hat, ist das Schreiben leicht/er. Es kann aber auch weiterhin schwierig sein, eine Szene überhaupt zu erinnern, und dann auch noch Details dazu ... das kann mit dem jeweiligen Thema zusammenhängen.

Einbeziehen der Klasse

Das positive Feedback zum Einbeziehen und Beteiligung der Klasse ...
Erinnerungsarbeit geht nur mit Eigenbeteiligung! Sie lebt davon, steht oder fällt damit. In unserem Fall, da es die erste Anwendung für die Gruppe ist, gibt es noch viel Anleitung (Leitung). Die kann in eventuellen Folgeprojekten wegfallen – die braucht ihr dann nicht mehr.

Quellenskepsis

Ein Feedback lautete: “Die Quellenskepsis habe ich mir gelb markiert, da ich immer alles glaube, obwohl viele Menschen mich anlügen ...”

Alle Quellen, die wir in unseren Anstrengungen forschenden Lernens benutzen, stehen und entstehen jeweils in einem *bestimmten* Zusammenhang. Den zu wissen, zu kennen hilft bei der Einschätzung der Quellen.

Quellen sind oft mehrdeutig. Das ist aber nicht das gleiche wie Lügen. Auf unsere eigene Erinnerung (hier: Erinnerungsszenen) angewandt: Lügen wir uns an? Machen wir uns 'was vor'?

Vielleicht, das könnten wir sicher länger diskutieren und würden unterschiedliche Meinungen hervorbringen.

Aber ganz sicher ist, dass wir unsere Erinnerungen 'sortieren' und für unseren *jetzigen* Zusammenhang passend machen. Das läuft nicht bewusst ab, sonst würde es nicht klappen. Der Begriff der Lüge hat aber eine moralische Komponente, die in diesem Zusammenhang fehl am Platze ist.

In dieser Rückschau und Kommentierung der Feedback-Beiträge entstanden an einzelnen Stellen kurze Diskussionen, die wir aber jeweils schon im Ansatz wieder abbrechen, da es hierbei lediglich um das Gewinnen des Anschlusses an die vorhergehende Woche und das Benennen von eventuell Liegengebliebenem ging. Der für diesen Projekttag vorgesehen Arbeitsablauf war schließlich die in Kleingruppen durchzuführende Textanalyse selbst verfasster Erinnerungsszenen.

Bevor die Kleingruppen sich in die zur Verfügung stehenden Räume verabschiedeten, wies ich zum einen darauf hin, dass die Zusammenfassung der heutigen Diskussionen nicht bis zum nächsten Tag erstellt werden müssten sondern lediglich bis zum nächsten Montag. Zum anderen formulierte ich noch einmal mündlich für alle Anwesenden die Aufgabe der Kleingruppe:

Das Ziel der Kleingruppenarbeit ist das Erstellen einer Präsentation zu unserem Leitthema, bzw. der Forschungsfrage 'Wie vermitteln wir zwischen Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf?' - und zwar basierend auf den Brainstorming-Beiträgen, den Eingangsdiskussionen im Projekt, der exemplarischen Textanalyse und natürlich den Textanalysen der Kleingruppen.

Diese Präsentation sollte als Vortrag stattfinden. Wenn eine Gruppe ein anderes Format wählen wollte, bitte vorher mit mir absprechen.

Die Präsentation(en) sollten etwa 15 Minuten Dauer nicht überschreiten. Im Anschluss an die jeweilige Präsentation soll eine Plenumsdiskussion zu den präsentierten Thesen/Resultaten stattfinden.

Jede Gruppe muss einen oder zwei Delegierte finden, die die Diskussionen der beiden Tage, an denen Textanalyse gemacht wird, dokumentiert und zusammenfasst. (Zusammenfassung und Dokumentation bis Montag an mich per E-Mail schicken.)

Auf die Frage, nach welchen Kriterien die Kleingruppen am besten einen der Texte zur Bearbeitung auswählen sollten, antwortete ich lediglich mit dem Hinweis, dass die Länge und die Verständlichkeit des Textes eine Rolle spielen können, dass es aber letztlich im Ermessen der jeweiligen Kleingruppe liege, welchen Text sie auswählt. Es sei aber auch möglich, dabei in Betracht zu ziehen, ob den TeilnehmerInnen ein Text einfach gut gefalle, sei es aufgrund stilistischer Element, sei es aufgrund des Inhalts.

Ich erklärte noch meine Rolle für die Zeit der Kleingruppenarbeit. Dabei kündigte ich an, dass ich von Zeit zu Zeit bei den einzelnen Gruppen vorbeischaue würde, um abzuklären, ob sie Hilfe bräuchten. Wenn dies nicht der Fall war, dann würde ich auch gleich wieder gehen. Wenn es jedoch ein Problem zu lösen gab, dann würde ich das an Ort und Stelle mit der Gruppe angehen bis an den Punkt, an dem die Gruppe wieder alleine weiterarbeiten könne.

Schließlich verließen zwei der Kleingruppen den Klassenraum und gingen in den ersten Stock in dem zwei kleinere Seminarräume für sie zur Verfügung standen. Sie nahmen jeweils einen Flip-Chart Block und einige Filzstifte mit, um die Dekonstruktion des Textes anschaulich und übersichtlich dokumentieren zu können. Die anderen beiden Gruppen blieben im Klassenraum und richteten sich jeweils an einem Gruppentisch ein, ebenfalls mit großen Papieren und Filzstiften ausgestattet.

Im weiteren Verlauf dieses Berichtes werde ich auf die vier Gruppen mit einer simplen Nummerierung Bezug nehmen: Gruppe 1, 2, 3, 4.

Kleingruppenarbeiten I

Wie oben erwähnt fand die Gruppeneinteilung auf Basis einer zufälligen Zuordnung der TeilnehmerInnen zu vier GruppenleiterInnen statt. Diese vier GruppenleiterInnen hatten sich auf die Frage gemeldet, wer sich nach der exemplarischen Bearbeitung des 'Mia-Textes' zutraue, eine Textanalyse unter Zuhilfenahme des Leitfadens selbständig durchzuführen. Insofern: wenngleich die Verantwortung für die gemeinsame Arbeit der Kleingruppe von allen TeilnehmerInnen zu gleichen Teilen übernommen werden sollte, hatten die GruppenleiterInnen für die nun gebildeten Gruppen eine zentrale Funktion.

In Gruppe 1 war die Gruppenleiterin allerdings an diesem Tag nicht anwesend. Daher begab ich mich gleich zu Beginn der Gruppenarbeiten zu dieser Gruppe. Die TeilnehmerInnen meinten jedoch, es sei kein Problem, dass die Gruppenleiterin nicht anwesend war. Sie würden die Textanalyse auch so erarbeiten können. Falls sie an einem bestimmten Punkt nicht weiterkämen, würden sie einfach bei mir nachfragen. Da noch eine weitere Studierende aus der Gruppe an diesem Tag fehlte, arbeitete die Gruppe nur mit vier Personen.

Im Laufe der verbleibenden Zeit von ca. 60 Minuten im ersten Block schaute ich dann einmal bei jeder Kleingruppe vorbei. Die Gruppen waren unterschiedlich schnell in ihrem Herangehen. Zwei Gruppen konnten sich innerhalb weniger Minuten auf einen Text zur Bearbeitung einigen. Gruppe 1 ging dabei so vor, dass sie sich einen der kürzeren zur Verfügung stehenden Texte aussuchte. In Gruppe 2 wünschte sich eine Teilnehmerin, dass ihr Text als erstes bearbeitet werden würde. Die Gruppe kam diesem Wunsch nach. Die anderen beiden Gruppen brauchten für die Auswahl länger, da sie zuerst die Texte allesamt durchlasen, um dann eine Entscheidung zu fällen, welchen Text sie bearbeiten wollten. Bis zum Ende des ersten Blocks waren jedoch alle vier Gruppen mit der Dekonstruktion der Texte (Schritt 2 der Textanalyse) beschäftigt.

*

Die Pause zwischen den beiden Blöcken (3. & 4. Schulstunde) erlaubte mir, die von den vier Gruppen ausgewählten Texte nochmals aufmerksam zu lesen, so dass ich mich in Gesprächen mit den Gruppen im weiteren Verlauf besser darauf beziehen konnte.

Zweiter Block

Nachdem die Studierenden während der 3. und 4. Schulstunde Unterricht bei der Fachlehrerin (Spiel) hatten, nahmen sie mit Beginn der 5. Schulstunde die Arbeit in den Kleingruppen wieder auf. Wir trafen uns lediglich nach der Pause kurz im Klassenraum und von da aus gingen die Gruppen gleich wieder in ihre Seminarräume, bzw. an ihre Gruppentische. Als Zeitrahmen hatte ich vorgegeben, dass alle Gruppen 20 Minuten vor Ende des zweiten Blocks wieder im Klassenraum sein sollten, egal an welchem Punkt sie jeweils mit ihrer Textbearbeitung angelangt seien. Wir würden uns dann einen Überblick über den Fortschritt der Kleingruppenarbeiten verschaffen und die weitere Arbeit für den nächsten Tag entsprechend verabreden.

Die Fachlehrerin war bei der kurzen Absprache zu Beginn des zweiten Blocks mit anwesend und kam auch zu der Abschlussrunde wieder hinzu.

Kleingruppenarbeiten II

Auch während des zweiten Blocks schaute ich je einmal bei jeder Gruppe vorbei.

Gruppe 1 war mit ihrer Textbearbeitung schon nach etwas mehr als einer halben Stunde im zweiten Block fertig. Ich setzte mich kurz zu der Gruppe und ließ mir berichten, was sie bis dahin herausgefunden hatten. Dabei merkte ich, dass die Gruppe bei Schritt 3 der Textanalyse ("Abstraktionen") zwar Aussagen zur Konstruktion der im Text vorkommenden Personen, sowie zur Botschaft der Geschichte (Subtext) machen konnte. Diese Aussagen blieben jedoch unvermittelt nebeneinander stehen. Daran anschließend konnte die Gruppe auch einen weitergehenden thematischen Transfer nicht leisten. Ich versuchte daher, die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf die notwendige Verknüpfung der von ihnen benannten Konstruktionen zu lenken, indem ich ihnen einige Fragen als mögliche Wege zu weiteren Erkenntnissen vorschlug. Diese Fragen bezogen sich auf mehrere Aspekte:

- was es denn bedeute, wenn die Autorin die Personen in dieser bestimmten Weise konstruiere?
- wie die jeweiligen Konstruktionen zusammenhängen?
- ob die Botschaft der Geschichte von den darin geschilderten Handlungen völlig gedeckt sei?
- in welchem Zusammenhang die in der Geschichte vorgeführten Handlungen mit den Begriffen Ideale und Realität verknüpft sind?

Die von der Gruppe bearbeitete Erinnerungsszene, die Zusammenfassung der Textbearbeitung und Kommentare finden sich später im Abschnitt zu Resultaten der Kleingruppen wiedergegeben.

Auch Gruppe 2 hatte im ersten Block einen recht schnellen Einstieg in die gemeinsame Arbeit gefunden. Im zweiten Block fanden es die TeilnehmerInnen nun schwierig, den Schritt von der Dekonstruktion des Textes zur Abstraktion zu machen. Mein Eindruck aus den Schilderungen der Gruppenmitglieder war, dass sie noch zu sehr an der Oberfläche verblieben. Ich wies auf einige Elemente (z. B. Personen ohne Attribute, Ideale als Leerstelle, Rahmung, Eindruck von Sachlichkeit ohne Emotionen ...) hin, die eine Rolle spielen könnten in der Suche nach einer tiefer gehend im Text aufzufindenden Botschaft.

Nach meiner Rückmeldung führte die Gruppe ihre Textbearbeitung fort und beendete sie noch vor Ende des zweiten Blocks.

In Gruppe 3 stellte sich mir als wichtigstes Problem dar, dass die TeilnehmerInnen offensichtlich unter dem Eindruck standen, sie müssten unbedingt noch vor Ende des zweiten Blocks mit ihrer Textbearbeitung fertig werden. Gleichzeitig empfanden sie aber, dass sie in ihrem gemeinsamen Arbeitsprozess nur langsam voran kamen. Hier verwendete ich einige Zeit darauf, den Vorteil des genauen Arbeitens hervorzuheben, auch wenn das auf Kosten schneller Resultate gehe. Ich erklärte der Gruppe auch, dass es keine Vorgabe sei, unbedingt zwei Texte (einen pro Tag) zu bearbeiten, und wenn sie für den von ihnen ausgewählten Text länger bräuchten als bis zum Ende des zweiten Blocks, dann würden sie eben am nächsten Tag daran weiter arbeiten können.

Bis zu diesem Zeitpunkt war die Gruppe noch am Sammeln von stilistischen Elementen im Text (sprachliche Besonderheiten, Leerstellen etc.).

Die Auswahl des zu bearbeitenden Textes hatte in Gruppe 4 am längsten gedauert. Auch diese Gruppe war während des zweiten Blocks noch mit der Dekonstruktion des Textes (Schritt 2: Distanzierung) befasst. Ich gewann den Eindruck, dass diese Gruppe bis dahin mit der gestellten Aufgabe recht gut klar kam. Ich beschränkte mich daher darauf, lediglich einige Beobachtungen hinsichtlich des von der Gruppe ausgewählten Textes zu machen (Leerstellen, Auftauchen von Idealen/Realitäten), die mir selber schon beim Lesen des Textes aufgefallen waren.

Wie vereinbart kamen alle vier Gruppen 20 Minuten vor Ende des zweiten Blocks nochmals im Klassenraum zusammen.

Abschluss

In der nun folgenden Abschlussrunde für diesen Tag verschafften wir uns einen Überblick über den Fortschritt des Arbeitsprozesses in den vier Gruppen:

Die Gruppen 1 und 2 hatte eine erste Textanalyse beendet. Gruppe 3 war mit dem dritten Schritt beschäftigt und würde als nächstes zum thematischen Transfer übergehen. Gruppe 4 hatte die Distanzierung/Dekonstruktion beendet und würde als nächstes zu den Abstraktionen kommen.

In der Diskussion mit allen Studierenden kam an dieser Stelle nochmals zur Sprache, dass es völlig normal sei, dass Gruppen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit arbeiten, und dass dies im Rahmen des Projektes überhaupt kein Problem darstelle. Einige TeilnehmerInnen aus Gruppe 3 äußerten nochmals die Befürchtung, dass sie aufgrund des vermeintlich zu langsamen Arbeitens die geforderten Resultate nicht erstellen könnten. Ich wies darauf hin, dass die Gruppenarbeiten nicht gegeneinander gestellt und in Form von Noten bewertet werden würden, dass es also auch kein 'Versagen an der Aufgabe' geben könne. Weiterhin versuchte ich deutlich zu machen, dass "schneller nicht unbedingt besser" sei, sondern dass es sogar von Vorteil sei, sich die Zeit für Genauigkeit bei der Textanalyse zu nehmen. Wenn Genauigkeit schnell hergestellt werde, gut; wenn sie längere Zeit in Anspruch nehme, auch gut. Insofern ist die Bearbeitungszeit für eine Textanalyse kein eindeutiges Kriterium.

Ich hatte den Eindruck, dass durch diese Diskussion die geäußerten Befürchtungen ausgeräumt werden konnten. Am nächsten Tag würden die Gruppen 3 und 4 an der Stelle weiter arbeiten, an der sie bis dahin angelangt waren; die Gruppen 1 und 2 würden sich einen zweiten Text auswählen und mit einer weiteren Textanalyse beginnen.

Ich wies auf die Notwendigkeit hin, für jede Gruppe eine Person als Delegierte zu bestimmen, die die jeweils durchgeführten Textanalysen in ähnlicher Form zusammenfassen würde, wie ich das exemplarisch anhand des 'Mia-Textes' getan hatte. Da die Datei mit meiner Zusammenfassung des 'Mia-Textes' an alle TeilnehmerInnen per E-Mail verschickt wurde, hatten alle dieses Beispiel als möglichen Bezugsrahmen zur Verfügung. Pro Gruppe sollte sich dann eine Person verantwortlich dafür erklären, die jeweilige Zusammenfassung erstellen

würde. Es dauerte ein wenig, bis sich tatsächlich vier Delegierte bereitstellten. Während dieses Prozesses beschwerten sich einige der Studierenden, dass es immer die gleichen Leute seien, die derlei Aufgaben übernehmen würden, und dass ihnen das auf den Wecker gehen würde. Ich ging auf die so angebotene Diskussion nicht weiter ein.

Ich sicherte den so bestimmten Delegierten noch zu, dass ich ihnen später am Nachmittag die Vorlage (Template) für die Zusammenfassung per E-Mail senden würde, so dass sie die entsprechenden Rubriken lediglich mit ihren Einträgen füllen mussten. Damit beendeten wir die Projektarbeit für diesen Tag.

Wie aus dieser Schilderung ersichtlich wurde das vorbereitete Alternativangebot (Rollenspiel anhand des 'Lucy-Textes') nicht gebraucht.

Kleingruppenergebnis I

Am Abend dieses Tages erhielt ich dann schon eine erste Zusammenfassung eines Kleingruppenergebnisses. Die Delegierte der Gruppe 2 hatte diese Zusammenfassung noch am gleichen Tag erstellt und mir direkt zugeschickt.

Die Erinnerungsszene, die die Gruppe bearbeitet hatte lautete:

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend Verhalten habe

Der Vormittag im Kindergarten

Thema: Hygiene

Nach ihrem Feierabend erzählte Hanna ihrer Freundin, dass sie heute einen anstrengenden Arbeitstag hatte.

Die Mäuse-Gruppe war vor dem Mittagessen im Garten. Wie jeden Tag spielten die Kinder im Sandkasten, in der „Vogelnest-Schaukel“, rutschen oder fahren Rädchen. Die Erzieherinnen stehen unten auf der Terrasse und unterhielten sich und schauten nach den Kindern. Daraufhin kam ein Mädchen zu den Erzieherinnen und greift sich an den Po und macht ein grimmiges Gesicht. Hanna fragte das Mädchen, ob sie denn auf die Toilette müsste aber sie blockte ab. Hanna versuchte sie abzulenken und es funktionierte.

Nach einer Weile kommt das Mädchen noch einmal zu den Erzieherinnen und sie wird erneut gefragt aber sie lehnte wieder ab. Hanna rät ihr, dass sie sich ein bisschen bewegt und das macht sie mit ihrer Freundin auch.

Als das Mädchen wieder auf die Erzieherinnen zu ging, hat sie in die Hose

gemacht. Sie dachte sich nur, dass es schon wieder passiert ist und hatte keine Lust das Mädchen frisch zu machen. Aber ihr blieb nichts Anderes übrig und erledigte dies.

Also ging Hanna mit ihr auf die Toilette und macht sie wieder frisch. Sie nahm die Handschuhe und den Beutel mit der sauberen Wäsche. Hanna zog dem Mädchen saubere Kleidung und ab ging es wieder in den Garten.

In der Zwischenzeit kam ein Junge, der noch eine Windel trägt und hatte sie voll. Hanna hat ihm eine neue Windel angezogen und dann ging er auch wieder heraus.

Danach hat Hanna Feierabend.

Die Zusammenfassung der Textanalyse:

Schreibthema: Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Titel (falls vorhanden): Der Vormittag im Kindergarten – Thema Hygiene

Schritt 1: Einfühlung

Kontext: Kindertagesstätte im Garten

Botschaft der Autorin: Auch wenn ich keine Lust habe, mache ich es Trotzdem, weil es sonst kein anderer macht!

Alltagstheorie: Bedürfnisse sollten befriedigt werden.

Schritt 2: Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Hauptperson – Hanna	erzählte, fragte, versuchte, riet, dachte, erledigte, ging, machte, nahm, zog, zog	Lustlosigkeit	Ihr blieb nichts anderes übrig.
Mäusegruppe	war (sein)		
Kinder	spielten, rutschten, fuhren		
Erzieherinnen	standen, unterhielten, schauten		

Mädchen	griff, kam, machte, blockte ab, kam, wurde gefragt, lehnte ab, machte, ging, hatte gemacht	Grimmigtes Gesicht	
Junge	Kam, trug, hatte, ging		
<p>Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.):</p> <p><u>Sprachliche Besonderheiten / Satzbau:</u> Im Text sind lange, fließende Sätze. Es kommen viele Nebensätze vor. Geschrieben ist der Text, wie der normale Sprachgebrauch (keine Fremdwörter etc.).</p>			
<p>Klischees: -</p>			
<p>Schreibthema (Wie kommt das Schreibthema in der Geschichte vor?)</p> <p>Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe. Das Ideal wird nicht explizit genannt, doch bei mehrfachem Lesen des Textes wird sichtbar, dass sich das Ideal um die Befriedigung der Bedürfnisse dreht. Denn auch unangenehme Pflichten müssen übernommen werden.</p>			
<p>Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)</p> <p>Was machen die Erzieherinnen als das Mädchen mit der vollen Hose an kommt? Das Mädchen bleibt ohne Name.</p>			
<p>Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)</p> <p>-</p>			

Schritt 3 “Abstraktionen”

Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

Die Autorin stellt Hanna als aktive Person dar, da Hanna handelt. Die Erzieherinnen sind hingegen passiv.

Das Mädchen wird als eine der Hauptpersonen dargestellt, der Junge hat nur eine Nebenrolle.

Subtext: Botschaft der Geschichte.

Auch wenn man keine Lust hat, sollte man seine Pflichten trotzdem erfüllen. Man hat die Verantwortung, die Bedürfnisse der Kinder zu befriedigen.

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

Rückbezug auf die Forschungsfrage

Forschungsfrage: Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und Realitäten im Erzieher-/innen Beruf?

Ideal = Bedürfnisse befriedigen

Als Erzieher-/in muss man die Bedürfnisse der Kinder befriedigen, auch wenn man an manchen Tagen keine Lust darauf hat.

Die Kinder sind auf die Erwachsenen angewiesen. Die Realität ist, dass auch unangenehme Pflichten/Arbeiten erledigt werden müssen.

Zu den Textanalysen, die mir erst nach dem vierten Projekttag zugesandt wurden, habe ich jeweils eine Rückmeldung an die Gruppen verfasst. Diese Rückmeldungen sind gemeinsam mit den Zusammenfassungen weiter unten dokumentiert.

Zu der hier präsentierten Textanalyse habe ich der Gruppe (am nächsten Tag) lediglich ein mündliches Feedback gegeben, das ich hier grob zusammenfasse:

Ich wies darauf hin, dass in ihrer Arbeit noch weitergehendes Potential steckt.

Ein Aspekt, den die Gruppe nicht aufgenommen hatte, war die Rahmung in der Eingangssequenz zur Erinnerungsszene. Das Wechseln von Windeln zweier Kinder alleine erscheint nicht gerade als prototypische Beschreibung eines anstrengenden Arbeitstages, da scheint doch noch etwas zu fehlen. Welchen Zweck hat dann die einführende Aussage hinsichtlich des anstrengenden Arbeitstages?

Die von der Gruppe herausgearbeiteten Elemente bieten sich in mehrerlei Hinsicht an, noch tiefer gehende Fragen zu stellen. Dies gilt insbesondere für den Begriff der Bedürfnisse. Von diesem Begriff ausgehend ist es möglich, nach den Bedürfnissen von ErzieherInnen zu fragen, und nicht nur nach denjenigen der Kinder. Auch die Aussage, dass Hanna 'nichts anderes übrig blieb' sollte Verdacht erregen, noch dazu angesichts der im Text vorgestellten Erzieherinnen, die als 'passiv' erkannt wurden. Deren 'Passivität' (unter Einbeziehung lediglich der Distanzierung könnte man sie als 'Zaungäste' bezeichnen, sie stehen, unterhalten [sich] und schauen) könnte nun in einem Zusammenhang mit Hanna's 'Aktivität/en' diskutiert werden.

Mit Rückbezug auf die Forschungsfrage wäre es dann möglich, die vermeintlich ausweglose Realität, die 'nichts anderes übrig' lässt, als 'unangenehme Pflichten/Arbeiten zu erledigen', weil sie eben 'erledigt werden müssen' z. B. daraufhin zu befragen, ob sie denn tatsächlich so ausweglos ist.

Tag 4 (Donnerstag)

Erster Block

Die Einführung an diesem Tag bestand lediglich in einer kurzen Begrüßung. Die Fachlehrerin nahm die obligatorische Anwesenheitskontrolle vor. Da daran anschließend weder von meiner Seite noch von Seite der TeilnehmerInnen etwas aufgebracht wurde, das vom Vortag noch übrig geblieben und nun zu besprechen gewesen wäre, begaben sich die Kleingruppen direkt an die Weiterarbeit an den Textanalysen. Die beiden Gruppen, die am Vortag schon einen Text fertig bearbeitet hatten, suchten sich aus den weiteren Erinnerungsszenen ihrer Gruppe einen zweiten Text aus. Die beiden Gruppen, die noch nicht mit dem ersten Text fertig waren, schlossen an dem Punkt wieder an, an dem sie stehen geblieben waren. In Gruppe 1 war die Gruppenleiterin weiterhin abwesend.

Kleingruppenarbeiten III

Wie schon am Vortag begab ich mich während dieses Blocks je einmal zu den verschiedenen Gruppen, um Hilfe anzubieten. Bei Gruppe 2 nutzte ich die Gelegenheit auch für das schon dokumentierte mündliche Feedback zur Zusammenfassung ihrer gestrigen Textanalyse. In allen Gruppen kamen Fragen hinsichtlich der anvisierten Präsentation der jeweiligen Gruppenergebnisse auf. Es war den TeilnehmerInnen offensichtlich nicht klar, wie sie die Kleingruppenergebnisse in eine Präsentation überführen sollten.

In mehreren Gesprächen versuchte ich zu verdeutlichen, dass es in den Präsentationen nicht darum geht, die Textanalysen in ihrer Gesamtheit vorzustellen. Vielmehr liege der Sinn der Präsentationen darin, die Kleingruppenarbeiten in den Gesamtzusammenhang des Projektes zu stellen. Ich verwies in den Kleingruppen auch darauf, dass wir uns über Inhalt und Format der Präsentationen auch am Ende des zweiten Blocks noch unterhalten würden.

Außer dem erwähnten Feedback zur Textanalyse vom Vortag in Gruppe 2 gab es während dieses Blocks keine weiteren inhaltlichen Elemente, die ich bei meiner Runde mit den Kleingruppen besprach. Alle Gruppen waren mit ihren jeweiligen Arbeiten zu ihrer eigenen Zufriedenheit beschäftigt.

Zweiter Block

Nachdem die Klasse zwei Schulstunden mit der Klassenlehrerin an einem Thema aus dem Gebiet des Kinder- und Jugendrechtes gearbeitet hatte, begaben sich zu Beginn des zweiten Blocks alle Kleingruppen ohne weiter Überleitung direkt nach der Pause an ihre Textbearbeitungen. Die für die Textbearbeitung zur Verfügung stehende Zeit war wiederum so bestimmt, dass wir uns 20 Minuten vor Ende der 6. Schulstunde im Klassenraum mit allen TeilnehmerInnen zu einer Abschlussrunde treffen würden. Damit stand den Gruppen ziemlich genau eine Zeitstunde zur Verfügung.

Kleingruppenarbeiten IV

Gruppe 2 bearbeitete ebenfalls einen neuen (zweiten) Text. Für diese Analyse brauchte die Gruppe jedoch mehr Zeit als beim ersten Text am Vortag. Das Herauslesen der sprachlichen Merkmale dauerte hier länger und die Gruppe war auch nun im zweiten Block noch damit befasst. Ich sprach mit den TeilnehmerInnen über die verschiedenen Kategorien, unter denen sich sprachliche Elemente, die Text zu finden sind, einordnen lassen. Mein Eindruck war, dass die Gruppe ohne Zeitdruck weiterarbeitete. Sie konnte aber den zweiten Text an diesem Tag nicht mehr zu Ende bearbeiten.

Mit Gruppe 3 ergab sich bei meiner Runde eine etwas längere Diskussion von ca. 15 Minuten. Das lag daran, dass die TeilnehmerInnen mir die Resultate ihrer gemeinsamen Arbeit etwas ausführlicher darstellten, worauf ich auch gerne einging.

Auch in Gruppe 4 verweilte ich etwas länger. Ähnlich wie Gruppe 3 hatte diese Gruppe nur einen Text bearbeitet, war dabei aber auch auf Diskussionsstränge gekommen, die sich aus dem engeren Kontext des Textes lösten, ohne jedoch den Bezug dazu völlig zu verlieren.

Ähnlich wie am Vortag war Gruppe 1 mit ihrer Textbearbeitung schon nach etwa der Hälfte der Zeit fertig. Ich bat die Gruppe, mir ihre Diskussionen anhand ihrer Notizen kurz zu schildern und mir zu erklären, was sie durch die Textanalyse herausgefunden hatten. Den von der Gruppe für diesen Tag ausgewählten Text hatte ich während der Pause nochmals gelesen. Ich konnte daher gut auf die von der Gruppe erarbeiteten Punkte eingehen. Für diesen Text hatte die Gruppe die im Leitfaden zur Textanalyse angegebenen Schritte komplett bis zum Ende durchgeführt. Meine Hinweise bezogen sich daher vor allem auf mögliche Erweiterungen bezüglich inhaltlicher Elemente, die sich aus dem Text durch die Analyse herausfiltern lassen.

Abschluss

Für die Abschlussrunde versammelten sich alle TeilnehmerInnen wieder im Klassenraum. Auch die Klassenlehrerin war dabei anwesend. Die Abschlussrunde diente zuerst dazu, wiederum einen Überblick über die Fortschritte mit der Textbearbeitung in den einzelnen Gruppen zu gewinnen.

Nach einem kurzen Bericht zum Stand der Bearbeitungen in den einzelnen Gruppen ging ich nochmals auf die Arbeitsaufgabe der Delegierten ein. Ich bat darum, die Zusammenfassungen der Textanalysen rechtzeitig (bis spätestens Montag, besser schon bis zum Wochenende) an mich zu schicken, damit ich Zeit genug hätte, sie noch vor dem nächsten Projekttag zu lesen und ein Feedback dazu zu geben. Dieser Prozess sollte per E-Mail ablaufen.

Weiterhin bat ich alle TeilnehmerInnen, mir ein Feedback zu den beiden Tagen mit der Gruppenarbeit zu schicken. Dazu sollten sie ruhig wieder das bereitgestellte Merkblatt verwenden, wenn sie eine Hilfestellung benötigten.

Schließlich nahmen wir einen Ausblick auf die weiteren Schritte im Projekt in der nächsten Woche vor. Dabei kam auch die Frage der Präsentation der Kleingruppenergebnisse auf, die mir schon bei meinem Rundgang am Vormittag gestellt wurde. Dazu erklärte ich, dass jede Kleingruppe eine Präsentation von etwa 15 Minuten Länge vorbereiten sollte. Diese Präsentationen sollten jeweils als Einstieg zu einer daran anschließenden Diskussion dienen. Der Sinn der Präsentationen sei demnach, den thematischen Bogen unseres Projektes ausgehend von den Beiträgen im Brainstorming und den Eingangsdiskussionen (Begriffsdefinitionen, Forschungsfrage) über die Kleingruppenarbeiten hinweg zu spannen. Da sich in den vier Kleingruppen jeweils unterschiedliche Diskussionen (anhand der jeweils bearbeiteten Erinnerungsszenen) entwickelt hatten, wäre es nur logisch, zu erwarten, dass wir dadurch vier verschiedene Blickwinkel auf unser Projektthema gewinnen würden.

Daher sei es wünschenswert, dass die Kleingruppen in ihren Präsentationen über die reine Darstellung der Arbeitsschritte in ihren Textanalysen hinausgehen würden. Stattdessen sollten sie versuchen, ihre Ergebnisse thesenartig auf das Projektthema und die Forschungsfrage zu beziehen, oder auch als weiterführende Fragen dazu.

Die Kleingruppen würden am nächsten Projekttag den ersten Block zur Verfügung haben, diese Präsentationen auszuarbeiten. Als Form für eine solche Präsentation würde sich natürlich ein Vortrag anbieten, wenn gewünscht unter Zuhilfenahme von Wandzeitung/en, Tafelbild/ern, oder auch PowerPoint. Wenn jedoch eine Gruppe eine andere Form vorziehen würde, dann wäre das sicher auch möglich.

Am kommenden Mittwoch sollten dann im zweiten Block schon die ersten beiden Präsentationen stattfinden, die anderen beiden dann am Donnerstag im ersten Block.

Kleingruppenergebnisse II

In dem nun folgenden Abschnitt sind die von den Delegierten der Kleingruppen erstellten Zusammenfassungen der Textanalysen dokumentiert, die mir nach Beendigung der Kleingruppenarbeit am Donnerstag zugeschickt wurden. Ebenso die zugrunde liegenden Erinnerungsszenen. Für die zweite Textanalyse von Gruppe 2 liegt keine Zusammenfassung vor. Wie erwähnt wurde die entsprechende Bearbeitung von der Gruppe in der vorhandenen Zeit nicht bis zu Ende geführt.

Nach Erhalt der Zusammenfassungen habe ich jeweils für die Mitglieder der entsprechenden Kleingruppe ein schriftliches Feedback verfasst und ihnen per E-Mail zugesandt. Die erste Zusammenfassung (Gruppe 3) erhielt ich am Freitag. Das entsprechende Feedback konnte ich daher schon am Sonntag verschicken. Die anderen beiden Zusammenfassungen (Gruppen 1 und 4) erreichten mich Sonntagabend, bzw. am Montag. Mein Feedback dazu erhielten die TeilnehmerInnen der beiden Gruppen dann am Montagabend.

Ich füge die Dokumente hier in der Reihenfolge ein, in der ich sie erhielt, bzw. beantwortete.

Gruppe 3

Die Erinnerungsszene:

Idealismus – Realismus

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe:

Es war ihr zweiter oder dritter Arbeitstag. Sie sollte die Kinder während der Frühstückszeit betreuen. Von acht bis zehn Uhr war es Frühstückszeit. Die Kinder durften in diesem Zeitraum in die Küche kommen und von dem vorher vorbereiteten, offenen Buffet aussuchen, was sie essen möchten. dass die Kinder selbst entscheiden durften, von was und wie viel die essen wollen, fand sie auch ganz toll.

In der Küche standen zwei eckige Tische, je mit sechs Stühlen, die um Punkt acht belegt waren. Kinder, die später kamen, mussten auf einer Bank sitzen und warten bis ein Platz frei wird. Die Gespräche, die während das Frühstückszeit liefen, waren sehr interessant.

Die Kinder erzählten ihr von ihren Eltern, ihren Geschwistern. Sie erzählten von ihren Träumen, in denen sie magische Kräfte hatten. Es hat ihr sehr gefallen, dass Kinder sich bei ihr gut fühlten, frei und offen redeten. Es gab aber auch ernste Geschichten, wie zum Beispiel von einer fünfjährigen Eda. Eda erzählte ihr, dass ihr Vater weggezogen war, dass sie ihn jetzt selten sehen würde. Sie sah Eda`s traurige Augen. Sie hätte so gerne mit Eda`s Familie darüber gesprochen. Dann kam Daniel mit seiner Mama in den Kindergarten. Die Mutter wollte, dass Daniel sofort in die Küche geht und frühstückt. Er wollte aber erst ein bisschen spielen, weil er noch keinen Hunger hatte. Die Mutter zwang ihren Sohn zum Frühstück und schob ihn in die Küche. Er weigerte sich weiter, hatte aber keine Chance.

Sie konnte das Ganze nicht mehr sehen. Sie wollte der Mama von Daniel sagen, dass die Kinder spüren, wenn sie Hunger haben und dass sie ihr Kind nicht weiter zwingen solle. Sie traute sich aber nicht. Was wäre, wenn die Mutter sagte, dass es sie nichts angeht? Sie versuchte, Daniel`s Mutter zu erklären, dass es bis zehn Uhr noch Frühstück gibt und Daniel später frühstücken kann.

Die Zusammenfassung der Textbearbeitung:

Textanalyse

Schritt 1 : **Einfühlung**

Kontext : Kiga-Küche

Botschaft der Autorin : Will für Kinder da sein

Alltagstheorie : Statt zwingen, selbst bestimmen lassen

Schritt 2 : Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Hauptpersonen „Sie“ ohne Namen	<ul style="list-style-type: none"> - sollte betreuen - fand (ganz toll) - gefallen - sah (traurige Augen) - hätte gesprochen (so gerne) - konnte nicht mehr sehen - wollte sagen - traute (sich nicht) - versuchte zu erklären 	<ul style="list-style-type: none"> - ganz toll finden (zufrieden) - sehr gefallen 	will eingreifen (aus Mitleid)
Die Kinder	<ul style="list-style-type: none"> - durften kommen/aussuchen - entscheiden durften (essen) - mussten sitzen/warten - erzählten - erzählten/hatten - fühlen (gut) - redeten (frei u. offen) - spüren 	<ul style="list-style-type: none"> - traurige (Geschichten) - gut fühlen 	- Bezugsperson
Eda	<ul style="list-style-type: none"> - erzählte - sehen würde 	- traurige Augen	- Bezugsperson
Daniel	<ul style="list-style-type: none"> - kam - wollte spielen - weigerte sich - hatte (keinen Hunger) - hatte (keine Chance) 		<ul style="list-style-type: none"> - will spielen - kein Hunger
Daniels Mutter	<ul style="list-style-type: none"> - wollte - zwang - schob 		
Frühstückszeit	- war		
Gespräche	- liefen		
Ernste Geschichten	- gab		
Der Vater	- weggezogen		

2 Eckige Tische	- standen		
Sprachliche Besonderheiten : Innerer Monolog Rhetorische Frage Nebensätze, Metapher (traurige Augen)			
Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor ?) Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu „Als ich mich einmal meinen Idealen nicht entsprechend verhalten habe.“ Ideale werden nicht explizit genannt. Der Leser darf selbst ableiten. In dem Text kann man erkennen, dass es sich um ein schwaches Selbstbewusstsein und um Angst handelt. In der Textstelle: „Sie traut sich aber nicht“ kann man gut erkennen, dass sie Angst hat.			
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?) <ul style="list-style-type: none">- Wo erkennt man die Trauer? traurige Augen? (Wie sehen traurige Augen aus)- Was machen die anderen Kinder dabei?- Was hat Daniel gemacht? gefrühstückt, gespielt?- Wie heißt die Hauptperson und als was ist sie tätig?- Was will die Autorin sagen?- Will sie uns beeinflussen mit ihrer Frage?			
Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?) <ul style="list-style-type: none">- Sie will dem Kind helfen, aber tut es nicht- Ist für Selbstbestimmung, aber tut für dieses Kriterium nichts- Am Anfang der Geschichte erwähnt sie, dass sie es mag, wenn Kinder selbst bestimmen, aber lässt am Ende Daniel von seiner Mutter zwingen etwas zu tun, was er nicht möchte			

Schritt 3 „Abstraktionen“

Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

In unserer Geschichte sind mehrere Figuren benannt, doch viele stehen eher im Hintergrund (Die Kinder). Die einzigen Figuren in Szene, die namentlich erwähnt werden sind Eda und Daniel. Die Hauptpersonen bleibt ohne Name. Daniel und Daniels Mutter tun am meisten. Die Hauptperson ist eine vertrauensvolle, hilfsbereite und eine eher zurückhaltende ZuhörerIn für die Kinder. (Sie viel eingreifen, traut sich aber nicht). Die Mutter zwingt ihren Sohn, zu etwas, was er nicht mag.

Botschaft (Subtexte der Geschichte)

Man sollte genug und mehrere Informationen über das Kind haben, viel genauer beobachten um eingreifen zu können. Keine Emotionen in die Situation einbringen. Vielleicht hat das Kind bestimmte Vorschriften vom Arzt.

Schritt 4

Wir haben an zwei Stellen erkennen können, dass das Ideal der Hauptperson „Selbstbestimmung“ ist. Am Anfang wurde dargestellt, dass sie es gut findet, wenn Kinder selbst und frei entscheiden dürfen, doch des Textes hat sie sich nicht ihren Ideal entsprechend verhalten, indem sie nicht eingegriffen hat.

Ideal: Selbstbestimmung. Sie findet es gut, dass die Kinder frei entscheiden dürfen und will Daniel helfen, weil sie denkt, dass es ihm dann besser geht.

Realität: Sie hat sich der Realität entsprechend verhalten, indem sie nicht eingegriffen hat. Sie konnte nicht das sagen, was sie eigentlich sagen wollte und hat sich somit nicht ihren Idealen nach verhalten.

Die Autorin verharmlost am Ende das Verhalten von der Hauptperson, indem sie den Lesern eine Rhetorische Frage (überzeugend) „was wäre, wenn die Mutter sagte, dass es sie nichts angeht?“ stellt. Durch die Frage beeinflusst sie die Sichtweisen der Leser.

Mein Feedback zu der Zusammenfassung, geschickt per E-Mail an alle Mitglieder der Kleingruppe:

Hallo (...)

Ich habe mich dafür entschieden, eine etwas ausführlichere Antwort an euch zu schicken.

Darin findet ihr

- a) einen allgemeinen Hinweis,
- b) einen mehr 'technischen Hinweis'
- c) ein paar Anmerkungen zu euren Einträgen.

a) ein allgemeiner Hinweis

Bitte versteht diese Rückmeldung als Vorschlag für eine Erweiterung eurer Analyse, nicht als ein Verwerfen. Ich hatte glaube ich schon einmal in der Klasse (im Plenum) darauf hingewiesen, dass die ursprüngliche Idee, die zur Entwicklung der Methode Erinnerungsarbeit führte, auf der Annahme beruhte, dass ein Kollektiv von Menschen zu/an einem bestimmten Thema forscht. Der Gedanke des Kollektivs beinhaltet, dass alle Beteiligten möglichst all das mit in die gemeinsame Arbeit einbringen, was sie anzubieten haben. Kollektiv in diesem Sinne heißt nicht, alle müssen alles machen, oder alle haben immer die gleichen Aufgaben. Es heißt vielmehr, dass sich alle entsprechend ihrer Interessen und Talente, ihres Vorwissens und ihrer Erfahrungen in den Gesamtprozess einbringen. Eine explizite Leitung gibt es in dieser Konzeption nicht.

Das ist in unserem Falle ja anders. In der kurzen Zeit, die uns zur Verfügung steht, und aufgrund der Tatsache, dass ihr Erinnerungsarbeit zum ersten Mal macht, habe ich eine solche Leitungsfunktion. Mein Anliegen dabei ist, euch eine möglichst umfassende Erfahrung der eigenen Anwendung von Erinnerungsarbeit zu ermöglichen.

Nun braucht man für Erinnerungsarbeit aber immer auch ein Thema – es macht ja keinen Sinn ansonsten. Und die Bearbeitung des Themas steht natürlich im Zentrum der Beschäftigung. Wir werden ganz zum Ende des Projektes eine Reflektion zur Methode machen. Da können wir dann z. B. auch auf Aspekte zurückkommen, wie den, den ich hier gerade anspreche.

In der Bearbeitung des Themas kann es nun m. E. auch hilfreich sein, wenn ich an bestimmten Stellen im Projekt mein Vorwissen und meine Interpretationen ergänzend anbiete. Das ist aber nicht so zu verstehen, dass ich z. B. weil ich die 'Leitung' bin auch automatisch 'recht' habe, oder meine Interpretation die 'bessere' oder 'richtige' ist (remember: Quellenskepsis! auch hier).

Deshalb lest bitte meine Rückmeldung hier als Ergänzung oder Verschiebung, und als Vorschlag für eine Weiterführung eurer Resultate.

In diesem Sinne ist meine Rückmeldung dann auch ein Beitrag zur inhaltlichen Arbeit der Gesamtgruppe (Klasse, Plenum), und als solcher steht er 'neben' eurem, nicht 'über' oder 'unter' ihm. Am Ende ist die Frage dabei stets, welche Analysen, Deutungen, Ergebnisse am meisten Sinn machen, am schlüssigsten erscheinen – und das ist ja, was ihr in der Gruppenarbeit schon gemacht habt, wenn ihr euch über den Text unterhalten habe. Ihr habt Meinungen ausgetauscht, Sichtweisen verglichen, nach beschreibenden Formulierungen gesucht, die für alle in der Gruppe stimmen. Jede Veränderung der Gruppenzusammensetzung würde unweigerlich zu einer Veränderung des Prozesses und des Resultates führen.

Im Gesamtablauf unseres Projektes ist die Gruppenarbeit ein Arbeitsschritt unter mehreren anderen. Die Resultate eurer Gruppenarbeit werden dann ja nochmal, zusammen mit den Resultaten der anderen Gruppen verglichen, und wir versuchen, daraus so etwas wie eine Sammlung eines Gesamtergebnisses für das Projekt zu erstellen.

Da ich selber in keiner der Gruppen mitarbeite, fließen meine Interpretationen und Vorschläge natürlich nicht direkt in eines der Gruppenresultate ein.

Wenn ich euch hier also eine alternative Interpretation schicke, dann versteht das bitte auch als einen Beitrag von mir zu der inhaltlichen Bearbeitung des Themas Idealismus / Realismus ... und konkreter gemacht: Vermittlung von Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf.

b) ein 'technischer' Hinweis (mir fällt kein besserer Ausdruck dafür ein ...)

[Name], du hast mir zwei getrennte Dateien geschickt. In der ersten hast du Schritt 1 und Schritt 2 dokumentiert; in der zweiten dann Schritt 3 und Schritt 4. Die erste Datei hast du mit 'Textanalyse' überschrieben; die zweite mit 'Projekt'.

Vielleicht war das lediglich ein Problem der Formatierung (Querformat, Längsformat)?

Vielleicht war es aber auch ein Missverständnis?

Im letzteren Falle möchte ich einfach darauf hinweisen, dass die 'Textanalyse' alle vier Schritte umfasst.

Der Schritt 2 wird im Übrigen auch als 'Dekonstruktion' bezeichnet, weil man dabei den Text sozusagen 'auseinanderbaut' (wie im Lego-Beispiel), die einzelnen Bausteine in einer bestimmten Weise sortiert, so dass man sie sich im Überblick anschauen kann.

c) ein paar Hinweise zu euren Einträgen

Wenn ich in eurer Gruppe gewesen wäre, dann hätten wir wahrscheinlich eine ganze Weile an der Aussage diskutiert, die ihr unter der Rubrik 'Thema' in Schritt 2 einfügt. Ihr sagt hier, dass man in dem Text erkennen kann, "dass es sich um ein schwaches Selbstbewusstsein und um Angst handelt."

Ich glaube, dass dies eine Interpretation ist, die von dem Text nicht gedeckt wird. Angst ... vielleicht noch, ja (aufgrund des Hinweises auf "sich nicht trauen"); aber schwaches Selbstbewusstsein finde ich zu weit gegriffen.

Zum einen können natürlich auch Leute mit starkem Selbstbewusstsein Angst haben, sich "nicht trauen" ... aus welchen Gründen auch immer. Zum anderen gibt es im Text keine

Passage, die ich als Hinweis auf ein schwaches Selbstbewusstsein lesen könnte. Und, weiterhin, im letzten Satz der Szene wird die Hauptperson doch letztlich aktiv, sie handelt, indem sie versucht, der Mutter zu erklären ...

Die Tatsache, dass über den Verlauf der Geschichte die Tätigkeiten, die ihr zugeordnet sind, oft durch Hilfsverben abgeschwächt sind (sollte betreuen, hätte gesprochen, konnte nicht mehr sehen, wollte sagen) verweist für mich nicht auf ein schwaches Selbstbewusstsein.

Aber wie gesagt, darüber müssten wir wahrscheinlich ein Weilchen diskutieren, bevor wir eine gemeinsame Lösung finden.

Gut finde ich den Hinweis auf die 'traurigen Augen'. Das war mir beim Lesen entgangen. Ihr habt das unter den Leerstellen aufgeführt. Es hätte vielleicht auch in die Rubrik 'Klischees' gepasst. Als eine Version von 'Kinderaugen sprechen' ... was natürlich wörtlich genommen Unsinn ist, weil Augen nicht sprechen können; sprechen können nur Stimmen, Mäuler; aber als Metapher wird diese Aussage in verschiedener Weise als Klischee verwandt: sei es die 'staunenden Augen', oder die 'großen Augen', oder eben die 'traurigen Augen'.

Der Effekt eines solchen Klischees ist auch, dass die Leser/innen damit auf Einfühlung hin angesprochen werden. Es unterstützt die Konstruktion eines bestimmten Bildes/Eindrucks im Text. Hier u. U. die 'Hilfsbedürftigkeit' der Kinder. (Auch diesen Gedanken hätten wir wahrscheinlich für eine Weile diskutiert, wenn ich in eurer Gruppe mitgearbeitet hätte.)

Auch unter Leerstellen habt ihr formuliert: "Was will die Autorin sagen?"

Ich bin mir nicht sicher, worauf sich diese Frage bezieht.

In Schritt 1 (der Einfühlung) habt ihr doch schon eine Aussage dazu getroffen. Dort schreibt ihr: "Will für Kinder da sein." Wenn dies die Botschaft ist, die ihr bei einem einführenden Verständnis aus der Geschichte zieht, dann ist es das, was die Autorin "damit sagen will".

Die ganze Prozedur in Schritt 2 und 3 danach zielt darauf ab, dieses einführende Verständnis zu erweitern. Durch die Distanzierung (und falls ihr den Begriff verwenden wollt: Dekonstruktion) wird dann versucht, herauszuarbeiten, wie die Autorin den Text 'aufgebaut', 'konstruiert' hat, wie sie dabei die auftretenden Personen 'konstruiert' hat, und was diese Konstruktionen uns "sagen können" – in Erweiterung dessen, was uns die Autorin "sagen wollte."

Und natürlich können wir nicht wissen, was wir durch Schritt 2 und 3 herausfinden, bevor wir diese Schritte abgeschlossen haben. Von daher erübrigt sich die Frage: "Was will die Autorin sagen?" in dem Moment, in dem wir diese Schritte gemacht haben.

Aber vielleicht meintet ihr auch was ganz anderes mit eurer Frage und ich habe das falsch verstanden.

Unter Widersprüche formuliert ihr drei Aussagen zur Hauptperson:

- Sie will dem Kind helfen, aber tut es nicht
- Ist für Selbstbestimmung, aber tut für dieses Kriterium nichts
- Am Anfang der Geschichte erwähnt sie, dass sie es mag, wenn Kinder selbst bestimmen, aber lässt am Ende Daniel von seiner Mutter zwingen etwas zu tun, was er nicht möchte.

Der dritten Aussage stimme ich uneingeschränkt zu.

Der zweiten Aussage stimme ich nur eingeschränkt zu. dass sie für Selbstbestimmung ist, wird im ersten Absatz klar ausgedrückt. dass sie aber nichts dafür tut, steht so nicht im Text. Das ist eine Interpretation, die z. B. ich nicht teile. Sie tat am Ende nämlich tatsächlich etwas (versucht, der Mutter zu erklären ...). 'Etwas tun' ist aber nicht 'nichts tun'. Natürlich ist es möglich, noch weiter zu debattieren, ob sie das nun versucht, um 'etwas für (das Kriterium) Selbstbestimmung zu tun'. Hier bin ich jedoch der Meinung, dass sie genau dies tut in ihrem Erklärungsversuch der Mutter gegenüber.

Der ersten Aussage stimme ich nicht zu. Im ganzen Text gibt es keine Formulierung, in der von 'Helfen' gesprochen wird; und zwar weder bezogen auf Eda weiter oben im Text, (da heißt es für die Hauptperson, sie "hätte gerne mit der Familie gesprochen"), noch auch bezogen auf Daniel. Der Satz, in dem ihre Motivation benannt wird, beginnt mit "Sie wollte der Mama von Daniel sagen ...". Dieser Satz steht nach der Aussage "Sie konnte das Ganze nicht mehr sehen."

Hier hat die Autorin uns mit einer Konstruktion auf eine Fährte gebracht, auf der wir der Hauptperson unterstellen, dass sie Daniel 'helfen' will.

Diese Fährte ist ja auch nicht falsch. Sie entspricht aber noch dem einführenden Verständnis (= "will für Kinder da sein", was ja so auch nicht wörtlich im Text steht, das machen wir beim Hören/Lesen daraus). Wenn wir den Text distanziert betrachten, stellen wir fest, dass "helfen" eben nicht benannt wird – mal abgesehen davon, dass "helfen" für sich genommen ja noch nichts aussagt, es muss ja immer um ein konkretes Ziel gehen (also z. B. "helfen, sich anzuziehen", "helfen, den Dreck aufzukehren", "helfen, die Brücke zu überqueren" etc.)

Im Kontext der ErzieherInnen-Ausbildung ist es meiner Meinung nach besonders wichtig, diese Idee des "Kindern helfen" kritisch zu hinterfragen. Sie stellt auch ein Klischee dar.

Zwei Einträge, die ich noch ergänzend vornehmen würde, betreffen weitere Leerstellen.

Da ist zum einen die Tatsache, dass in der Szene keine weiteren Erwachsenen vorkommen. Im Kindergarten (Krippe, Hort, Schule etc.) würde ich erwarten, dass mehrere Betreuer/innen anwesend sind. Es kann natürlich sein, dass die Hauptperson mit der Aufgabe der Frühstücksbetreuung alleine beauftragt wurde (obwohl es erst ihr zweiter oder dritter Arbeitstag ist?). Dennoch vermisste ich einen Hinweis auf (die) andere(n) Erzieher/innen. Und falls in der Szene andere Erwachsene anwesend waren – wie würde sich die Erinnerungsgeschichte verändern, wenn diese anderen Erwachsenen mit in die Geschichte eingeführt werden?

Zum anderen finde ich, dass die Geschichte sehr abrupt aufhört.

Wenn ihr euch mal an den Text von Hilga Labinsch erinnert, daran hatten wir versucht, zu erkennen, was wir unter einer Szene verstehen.

Dementsprechend könnte man in der Geschichte hier sogar zwei Szenen unterscheiden: Das Gespräch mit Eda; die Episode mit Daniel und seiner Mutter. Das hat sogar eine bestimmte Dramaturgie.

Die "idyllische" Zweisamkeit zwischen der Hauptperson und Eda (dem Kind mit den "traurigen Augen", das am Frühstückstisch "ernste Geschichten" erzählt) wird durch den Satz "Dann kam Daniel mit seiner Mama ..." unterbrochen. Plötzlich erscheinen Zwang, Weigerung auf der Bühne der Geschichte.

Die Hauptperson konfrontiert die Mutter dann mit dem Versuch einer Erklärung. Aber was dabei in der Situation herauskommt, erfahren wir nicht. Stattdessen endet die Szene hier. Wenn ich mir die Szene aber als gespielte Szene vorstelle, dann würde ich noch mindestens eine Reaktion von der Mutter erwarten.

Dann erhebt sich für mich die Frage – welche Funktion hat dieses Auslassen des weiteren Szenenverlaufs (mindestens bis zur Reaktion der Mutter, oder auch anderer evtl. anwesender Kinder/Erwachsenen) – für die Konstruktion der Geschichte, welcher Eindruck wird dadurch in den Leser/innen erweckt, dass die Szene hier abgebrochen wird?

Z. B. werden wir durch die Konstruktion der Geschichte auf die Spur gebracht, die uns als “Ideal”, um das es in der Geschichte geht, die Idee der “Selbstbestimmung” aufbringt. (Das habt ihr ja auch in Schritt 4 aufgegriffen.) Vielleicht geht es aber auch noch um andere “Ideale”, mir fällt dazu vor allem ein: das “Ideal” der “offenen Kommunikation”, oder der “Konfliktfähigkeit”. Indem die Spur auf “Selbstbestimmung” gelegt wird, kommen solche “Ideale” nicht in den Blick.

Einen Gedanken will ich noch aufgreifen, der mir kam, als ich eure Aussagen in Schritt 4 gelesen habe. Ihr schreibt zu “Realität: Sie hat sich der Realität entsprechend verhalten, indem sie nicht eingegriffen hat. Sie konnte nicht das sagen, was sie eigentlich sagen wollte und hat sich somit nicht ihren Idealen nach verhalten.”

In dieser Aussage steckt meiner Meinung nach immer noch der “Dualismus”, den wir in den Brainstorming-Beiträgen schon fanden. Da ist Realität auf der einen Seite – und Ideale sind auf der anderen. Man verhält sich entweder entsprechend der Realität, dann verhält man sich nicht den Idealen entsprechend. Oder man verhält sich entsprechend der Ideale, dann verhält man sich nicht der Realität entsprechend.

Dazu denke ich:

Welche Realität ist es denn, von der hier gesprochen wird (von der wir sprechen, wenn wir diese Begriffe “dualistisch” verwenden? “Dualistisch” bedeutet, es scheint mir so, als sei Realität immer “außen” von uns, etwas, mit dem wir “konfrontiert” werden, das wir “vorfinden”, das uns “umgibt” etc. - aber mit dem wir nichts direkt zu tun haben, also auch nicht dafür verantwortlich sind. Wir müssen uns damit “arrangieren”, “einen Umgang damit finden”, etc.

Ein solches Verständnis ist aber zu kurz. Denn natürlich haben wir auch unsere Anteile daran, dass eine bestimmte Realität so ist, wie sie ist – und konkret in einer Arbeitsstelle im Erziehungsbereich (egal ob Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Heim, etc.) sind wir doch je länger wir in der Stelle sind umso mehr auch Teil genau dieser Realität. Das ist ja sofort einsichtig, es gilt in allen Lebensbereichen (auch z. B. in der Schule, oder Fachschule ...).

Unsere Ideale haben wir aber doch auch ständig in uns, bei uns, versuchen uns diesen Idealen entsprechend zu verhalten etc. - Also sind unsere Ideale doch auch Teil dieser Realität. Und wenn das so ist, dann können sie nicht der Realität entgegengesetzt auf einer “dualistisch gedachten” anderen Seite stehen. Sie müssen vielmehr als Teil der Realität mitgedacht werden.

Eine solche Richtung geht im Übrigen schon wieder einen Schritt über unsere Ausgangsfrage (Forschungsfrage) hinaus. Darin haben wir ja nach der Vermittlung von Idealen und Realität/en gefragt. Vielleicht ist es dann sogar nötig, die Frage selber zu kritisieren und ein genaueres Verständnis auszudrücken, sei es in einer Antwort, die diese Kritik in Worte fasst, oder auch eine neue Frage zu entwickeln, die diesem Verständnis gerecht wird.

Auch das kann ein Resultat unserer gemeinsamen Arbeit sein.

Damit will ich es für jetzt aber auch erst einmal belassen. Ich denke, das ist schon genug Stoff, um eine längere Diskussion anzugehen.

Der in diesem Feedback unter a) enthaltene allgemeine Hinweis auf den Charakter des Projektes, die Idee kollektiven Arbeitens, die Funktion von (An-)Leitung im Projekt und daraus abgeleitet den Status meines Feedbacks ist wortgleich auch in den Rückmeldungen an die anderen Gruppen enthalten. Ich verweise daher an den entsprechenden Stellen auf die hier schon wiedergegebene Passage.

Gruppe 1

Diese Gruppe hatte zwei Text bearbeitet. Die entsprechenden Zusammenfassungen hatten zwei verschiedene Gruppenmitglieder übernommen. Ich gebe sie hier nacheinander wieder, bevor ich mein Feedback einfüge.

Erste Szene:

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Freispielzeit in der Kinderkrippe

In der Kinderkrippe beginnt nach dem gemeinsamen Frühstück die Freispielzeit. Johanna, eine Erzieherin in der Gruppe, sitzt mit ein paar Kindern am Basteltisch und bastelt gemeinsam mit ihnen Sterne. Lisa, eine weitere Erzieherin in der Gruppe, die es sich auf dem Teppich gemütlich gemacht hat, schaut zwei Kindern beim spielen zu und verzieht plötzlich das Gesicht.

Sie hat einen unangenehmen Geruch wahrgenommen, sie weiß auch wer es ist und wirft einfach in den Raum „Ich glaube der Leo muss mal gewickelt werden“. Johanna, die am Basteltisch sehr beschäftigt ist, kann nicht einfach so aufstehen um den kleinen Leo zu wickeln, da sie die kleinen Kinder nicht am Basteltisch alleine lassen kann. Und Lisa, die gemütlich auf dem Teppich sitzt, steht auch nicht auf, um ihn zu wickeln.

Kristel, die bis eben mit ein paar Kindern in der Turnhalle war, fragt Johanna, wer hier denn so unangenehm riecht. Lisa, die immer noch auf dem Teppich sitzt, bekommt dies mit und ruft: „ Der Leo, der muss endlich mal gewickelt werden“. Nach dieser Aussage ist Kristel erst mal in die Küche, um sich einen Kaffee zu machen. Johanna, die noch am Basteltisch sitzt, kann sich das nicht mehr anschauen, dass der kleine Leo immer noch mit einer vollen Windel ausharren muss, und bittet die Kinder, das Basteln kurz einzustellen, weil sie dem Leo eine frische Windel anziehen geht.

Johanna hat sich nach einem ihrer Ideale, Sauberkeit, generell was die Hygiene

betrifft, verhalten. Sie konnte nicht mehr mit ansehen, das in diesem Fall der kleine Leo, die ganze Zeit mit einer vollen Windel ausharren muss, und die anderen beiden Erzieherinnen ihn nicht gewickelt haben, obwohl es Situationen dafür gab.

Die Zusammenfassung der Textanalyse:

Schreibthema: Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Titel (falls vorhanden): Freispielzeit in der Kinderkrippe

Schritt 1: Einfühlung Kontext:

Botschaft der Autorin: Wenn ich dem Jungen helfe dann wird es ihm besser gehen

Alltagstheorie: Auf die Grundbedürfnisse eingehen

Schritt 2: Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Johanna	sitzt, bastelt, ist beschäftigt, kann nicht aufstehen, kann nicht alleine lassen, bittet, geht anziehen		kann sich das nicht mehr anschauen
Lisa	hat sich gemütlich gemacht, schaut zu, hat wahrgenommen, verzieht, weiß, wirft, sitzt, steht nicht auf, ruft, bekommt mit	Verzieht ihr Gesicht, weil es Ihr unangenehm ist	
Kristel	Kommt, fragt, geht, macht		
Leo	hat gemacht		
Die Kinder	basteln		
<p>Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.): Wiederholungen von dem Wort „gemütlich“</p>			
<p>Klischees: Erzieherinnen machen nichts und holen sich erst mal einen Kaffee</p>			

Schreibthema (Wie kommt das Schreibthema in der Geschichte vor?) Johanna hat den kleinen Leo gewickelt
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?) Die Mimik, Körperhaltung und die Gefühle sind nicht beschrieben
Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?) Lisa kümmert sich nicht um den Leo

Schritt 3 “Abstraktionen” Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere? Lisa: ist konstruiert als eine ignorante und desinteressierte Person Kristel: ist konstruiert als eine nicht einfühlsame Person Leo: ist konstruiert als ein kleiner Junge Johanna: ist konstruiert als eine einfühlsame und interessierte Person Subtext: Botschaft der Geschichte. Erzieherinnen müssen auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen und diese nicht ignorieren.
Schritt 4 “Thematischer Transfer” Rückbezug auf die Forschungsfrage <i>Nicht gemacht</i>

Zweite Szene:

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Das „fair“ gestaltete Mittagessen

Julia, die Praktikantin in der Löwengruppe, schaut auf die Uhr und es ist 12 Uhr. Sie teilt es den Erzieher/-innen Heike und Simone mit und gleich danach wird das Abschiedslied gesungen. Kinder, die nur halbtags angemeldet sind, werden von den Erzieher/-innen und Julia verabschiedet. Die Ganztagskinder hingegen wissen, dass das Mittagessen gleich von der Köchin mit dem Servierwagen um die Ecke gebracht wird. Aus diesem Grund bereiten sie sich auf das Mittagessen

vor, indem sie den Tisch mit Hilfe von Simone und Julia mit Plastikbechern und Besteck decken.

Nachdem der Tisch gedeckt wurde, möchte Simone, dass die Kinder sich auf die Stühle setzen und sich still verhalten. Plötzlich hören alle ein lautes Knirschen, das sich dem Gruppenraum immer nähert. Auch werden die Kinder lauter und lauter bis Heike ihnen sagt, dass sie leise sein sollen. Einige werden leise andere wiederum nicht. Demnach wiederholte sich Heike und es werden diesmal alle leise.

Gerade wird das Mittagessen von der Köchin in den Gruppenraum mit dem Servierwagen gebracht. Die Kinder freuen sich und fangen an, auf den Tischen zu klopfen, mit den Füßen zu stampfen und zu klatschen. Michael hingegen benimmt sich in der Essenssituation immer zurückhaltend. Auch heute kann es Julia beobachten, sagt jedoch schnell den anderen Kindern bevor es lauter wird, dass sie bitte etwas leise sein sollen und sich schon mal die Ärmel von ihren Oberteilen hochkrepeln sollen.

Die Kinder der Löwengruppe folgen der Anweisung von Julia. Auch Michael. Das Mittagessen, welches aus Pommes und Würstchen und als Nachtisch Naturjoghurt mit Pfirsichstückchen besteht, wird in Portionen aufgeteilt. Das Essen wird von Julia und Simone an die Kinder ausgeteilt. Sofort fangen die Kinder an zu essen.

Julia sieht, dass Michael sein Essen wieder einmal nicht anrührt. Auf dem Teller von Michael befinden sich 11 Pommes Stücke und 5 Würstchen Stücke. Julia versucht ihr Glück und fragt ihn, wieso er nichts isst. Er gibt ihr die Antwort, dass er das Joghurt mit den Pfirsichstückchen essen möchte und nicht die Pommes mit den Würstchen. Julia sagt ihm anschließend ohne zu überlegen, dass er das Essen bitte essen soll und davor sonst kein Joghurt bekommen wird. Daraufhin schaut Michael ängstlich Julia an.

Julia überlegt und weiß, dass sie einen Fehler gemacht hat und bittet Michael kurz danach mindestens 6 Stückchen vom Pommes und 3 Stückchen von den Würstchen zu essen. Wenn er das gemacht hat, bekommt er seinen Nachtisch. Michael lässt sich auf diesen Vorschlag ein und fängt an zu essen. Die anderen Erzieherinnen haben das nicht mitbekommen, da sie mit den anderen Kindern beschäftigt waren.

Als Michael fertig gegessen hat, tippt er mit seinem Zeigefinger auf den Arm von

Julia und zeigt anschließend auf den Teller, der leer ist. Julia findet das sehr toll und lobt ihn. Anschließend gibt sie Michael eine Schale mit dem Joghurt und den Fruchtstücken. Die anderen Kinder interessieren sich nicht dafür und essen an ihrem Essen weiter. Seitdem hat Michael wieder Freude und Lust daran, etwas zu essen. Denn die Portionen werden für Michael kleiner gemacht und somit isst er immer alles sehr gerne.

Die Zusammenfassung der Textanalyse (die Autorin hat sich dabei für eine etwas veränderte Formatierung entschieden, ich behalte die von ihr gewählte Formatierung hier bei):

Das „fair“ gestaltete Mittagessen – Textanalyse

Schritt 1 „Einführung“

- Wo
Kindergarten, Gruppenraum
- Wer
Julia (Hauptperson)
Zwei Erzieherinnen
Michael + Kinder
Köchin (Nebenrolle)
- Botschaft der Autorin
„Wenn ich mit Michael Kompromisse eingehe, geht es ihm besser und ich bin zufrieden.“
- Alltagstheorien
Mit den Kindern Kompromisse eingehen um evtl. (auch so) die Grundbedürfnisse zu befriedigen.

Schritt 2 „Distanzierung“

Subjekte	Tätigkeiten
Julia	beobachtet
''	sagt
''	teilt (das Essen aus)
''	sieht
''	versucht
''	fragt
''	überlegt
''	bittet
''	findet
''	gibt
''	(lobt)
Michael	benimmt
''	folgt
''	(an-)rührt
''	gibt
''	schaut
''	lässt
''	fängt

'' '' '' '' ''	essen gegessen tippt zeigt hat
Kinder '' '' '' '' '' '' ''	klopfen stampfen werden folgen fangen essen interessieren essen
Simone '' ''	teilt (mit-)bekommen beschäftigt
Köchin	bringt

- Emotionen
Kinder: freuen sich
Michael: ängstlich, (zurückhaltend)
Michael: hat Freude & Lust
- Motivation
Julia möchte, dass Michael erst die Hauptspeise dann den Nachtisch isst.
- Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.):
Michael hat eine Eigenschaft: Er ist zurückhaltend
- Klischees
Erst die Vorspeise, dann die Hauptspeise und zum Schluss die Nachspeise.
- Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)
Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu "Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe."
Ideale werden nicht explizit genannt. Es ist den Leser/innen überlassen, sie abzuleiten.
- Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)
Wie fühlt sich Julia dabei, als sie gesagt hat, dass Michael das Essen aufessen soll.
Wie fühlt sich Michael dabei?
Wieso ist Michael so zurückhaltend? Ist er auch in der Freispielzeit zurückhaltend?
Wieso beobachten die Erzieherinnen die Situation zwischen Julia und Michael nicht?
Mimik und Gestik von Julia und Michael?
Wie kommt die Situation zu Stande?
Ist Michael nachdem das ganze passiert ist wieder offener zu den Erzieherinnen?
- Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)
„Fairness“ wird nicht in jeder Situation eingesetzt. Im Prinzip ist das ganze trotzdem nicht ganz fair. Der Michael muss trotzdem das Mittagessen aufessen bevor er den Nachtisch bekommt. Auch wenn die Portion verkleinert wurde, bringt es ihm leider nichts, erst den Nachtisch zu essen.

Schritt 3 „Abstraktion“

- Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?
Julia: Ist konstruiert als interessierte, einfühlsame, problemlösende Person.
Michael: Ist konstruiert als zurückhaltende, auf Vorschläge eingehende, kooperative Person.
Erzieherinnen: Sind konstruiert als nicht aufmerksame, beschäftigte, nette Personen.
- Botschaft der Geschichte
Fairness anwenden aber auch Kompromisse eingehen. Kompromisse sind das A und O in solchen Situationen. Sie dienen dazu, überhaupt erst eine Zusammenfunktion zwischen Julia und Michael zu ermöglichen. Denn der Wille von Julia als auch von den Erzieherinnen können nicht immer komplett berücksichtigt werden. Jedoch müssen sie von ihnen eingegangen werden, um die Gerechtigkeit zwischen den Kindern und ihnen aufrecht zu erhalten. Julia kann nicht immer alles durchsetzen und Michael nur zurück stecken lassen. Die Kompromisse müssen von allen Parteien eingegangen werden, nur so ist Harmonie als Resultat gesichert.
In diesem Fall sollte es aber auch auf keinen Fall ein Zwang sein. Denn durch Kompromisse lernt man neue Dinge und neue Seiten an der anderen Person kennen.
Ende: Beide „Parteien“ werden zufrieden gestellt.
- **Schritt 4 „Thematischer Transfer“**
Rückbezug auf die Forschungsfrage: im Erzieher/innen-Beruf zwischen Idealen und Realität/en vermitteln.

Julia setzt ihre Ideale im Erzieherinnenberuf ein, indem sie mit Michael Kompromisse eingeht. Anfangs achtet sie nicht so sehr auf Michael und möchte nur, dass er das Essen aufessen soll. Sie merkt, dass es ein Fehler war und geht mit Michael Kompromisse ein so versucht sie zumindest ihr Fairness-tun sichtbar zu machen. Sie halbiert die Portion von Michael. Das macht sie im Prinzip nur aus einem Grund: sie möchte ihn nicht dazu zwingen, das Essen komplett zu essen.

In meinem Feedback zu der Zusammenfassung, geschickt per E-Mail an alle Mitglieder der Kleingruppe, fügte ich eingangs die schon oben dokumentierte Passage (siehe Feedback zu Gruppe 3 unter Punkt a) allgemeiner Hinweis) ein. Sie ist hier ausgespart. Ich beginne stattdessen an der direkt daran anschließenden Stelle in meiner Rückmeldung:

Hallo (...)

In einem Feedback zu den Kleingruppenarbeiten⁷ stand, dass der Schritt 4 schwer fällt. Das kann ich gut nachvollziehen. Das geht den meisten Leuten so. Man entfernt sich sozusagen mit jedem Schritt ein Stück weiter von der Geschichte, wie sie einem ursprünglich erzählt wird/wurde. Und wenn man bei Schritt 4 ankommt, geht man völlig von der konkreten Geschichte weg. Stattdessen guckt man hier auf jene Bereiche, Themen, Erfahrungen, die einem aus der vorherigen Beschäftigung mit der Geschichte eingefallen sind, und die einem wichtig erscheinen.

Was einem auffällt hängt stark damit zusammen, wie genau man Schritt 2 und Schritt 3 gemacht hat.

⁷ Dies bezieht sich auf das Feedback der TeilnehmerInnen nach den beiden Tagen mit der Kleingruppenarbeit. Ich gehe darauf im nächsten Abschnitt ein.

Was einem wichtig erscheint, hängt stark damit zusammen, wer gerade in einer Gruppe zusammen arbeitet; da haben unterschiedliche Leute unterschiedliche Schwerpunkte.

In der Analyse zu dem 'Johanna-Text' (Leo mit der vollen Windel ...) habt ihr Schritt 4 nicht mehr gemacht.

In der Analyse zu dem 'Julia-Text' (Michael, die abgezählten Pommes/Würstchen und der Pfirsich-Joghurt ...) ist Schritt 4 dabei.

Ich will euch zu beiden ein paar Gedanken anbieten.

Anfangen möchte ich mit einer Beobachtung, die sich aus der Dekonstruktion (= Schritt 2: Distanzierung) des Johanna-Textes ergibt. Wenn wir uns die Anteile der Tätigkeiten in der Szene anschauen, sehen wir, dass Johanna und Lisa die Personen mit den größten Anteilen sind. Kristel kommt, fragt, geht ... (das ist wie ein Auftritt auf einer Bühne, als ob sie erscheint und gleich wieder verschwindet); die Kinder und Leo kommen jeweils nur einmal als Subjekte in Sätzen vor. Es sind also tatsächlich Johanna und Lisa, die in der Szene als Subjekte Raum einnehmen.

Die beiden werden als Gegensatzpaar konstruiert. Das habt ihr in Schritt 3 in der Beschreibung "ignorant und desinteressiert" für Lisa, bzw. "einfühlsam und interessiert" für Johanna ausgedrückt.

Man könnte sich noch die konkret aufgelisteten Tätigkeiten für die beiden genauer anschauen, und z. B. daraufhin prüfen, inwiefern diese Tätigkeiten die Interpretationen (ignorant-desinteressiert vs. einfühlsam-interessiert) decken, und/oder inwiefern wir zu dieser Interpretation aufgrund anderer Hinweise kommen (oder auch: aufgrund eines 'Bildes', das der Text uns vor Augen ruft – z. B. aufgrund der Wiederholung des 'gemütlichen' Sitzens auf dem Teppich).

Als Botschaft der Geschichte führt ihr dann auf: Erzieherinnen müssen auf Bedürfnisse der Kinder eingehen etc. ...

Als eine (An-)Forderung, die wir im Erzieher/innen-Beruf als 'normal' empfinden, ist das nicht falsch, aber in der Szene wird uns auch vorgeführt, dass das offensichtlich nicht immer so ist. Deshalb wäre es möglich, die Botschaft der Geschichte in dieser Richtung zu erweitern. Das könnte dann bspw. so ausgedrückt werden: "Die (An-)forderung, dass ErzieherInnen auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, und diese nicht ignorieren, wird in der Geschichte als in der Realität nicht immer zutreffend dargestellt."

Ihr erwähnt das Klischee der Kaffee trinkenden ErzieherInnen. Dieses Klischee ist aber ganz oft auch in der Form der "Kaffee trinkenden Basteltanten, die sonst nichts tun" anzutreffen. Wenn ich mir diesen Begriff als Ausgangspunkt nehme und den Text anschau, dann stellen die drei Erzieherinnen (Kristel, Lisa, Johanna) in ihrer Gesamtheit genau dieses Klischee dar. Kristel repräsentiert den 'Kaffee', Johanna die 'Basteltante', und Lisa "tut nichts" (was aber bei genauerem Hinsehen auf die Verben für Lisa nochmal relativiert werden muss, denn sie 'steht' zwar 'nicht auf', aber sie ist diejenige, der eine Reihe von Verben zugeordnet sind, die mit Raumkontrolle zu tun haben: schauen, wahrnehmen, werfen, rufen, mitbekommen ...).

Hierzu ließe sich Fragen, welche Funktion die Konstruktion der Gegensätze in Lisa, Johanna für die Vermittlung eines bestimmten Eindrucks erfüllt?

Als Ideal, um das es Johanna in der Geschichte geht, wird nämlich nicht "Bedürfnisse der Kinder" aufgeführt, sondern "Sauberkeit".

Und Leo taucht als Subjekt nicht auf, kann demnach auch keine Bedürfnisse äußern. Er

wird stattdessen als “der kleine Leo” konstruiert, der “ausharren muss” ... Die 'Bedürfnisse' interpretieren wir erst hinein.

Daraus entsteht eine spannende Frage: Was sind denn eigentlich Bedürfnisse? Und weiter: “Sofern wir uns einigen können, was das im allgemeinen bedeutet, welche konkreten Bedürfnisse haben denn Kinder, z. B. in einer Kinderkrippe? Wie können wir sie wissen, erkennen? Wie können Kinder sie mitteilen?” Und auch spannend, insbesondere vor dem Hintergrund der Darstellung der Erwachsenen in der Szene (im Klischee: gemütlich auf dem Teppich sitzend, bastelnd, Kaffee machend ...): “Welche Bedürfnisse haben denn die Erzieher/innen? (Wie) Werden deren Bedürfnisse denn in der beruflichen Situation befriedigt?”

Wenn wir diese Fragen weiter verfolgen, dann wären wir direkt in Schritt 4 angekommen: ein thematischer Transfer! Dabei wäre es dann nötig, in der Suche nach Antworten auch wieder auf z. B. Ideale, Idealismus, “ideales” Verhalten, Realität, Vermittlung zwischen Idealen und Realitäten, etc. einzugehen.

In der Doku zur Textanalyse müsste dann aufgeführt werden, was wir dazu diskutieren, herausfinden, oder welche weiteren Fragen uns daraus entstehen.

Diese Gedanken sind aber auch nur *eine* Möglichkeit, mit dem Text zu arbeiten. Eine andere Ebene lässt sich z. B. entwickeln, wenn wir uns auf den Gegensatz Johanna – Lisa konzentrieren. Hier wäre es möglich, ausgehend von der unterschiedlichen Akzentuierung der Charaktere (siehe oben: Verben ...), über die konkrete Aushandlung von Aufgabenverteilung in der Arbeitssituation in einer Kinderkrippe (Teamarbeit? Status? Hierarchien? Konflikt/potential) nachzudenken, und zu diskutieren.

Egal, welchem Aspekt man sich in der Beschäftigung zentral zuwendet, es ist aber spätestens bei Schritt 4 auch stets hilfreich, sich über alternative Handlungsmöglichkeiten in Situationen, die denen in der Szene ähneln, zu unterhalten. Eine solche Unterhaltung wird aber immer anders ausfallen, wenn sie auf den Schritten der Textanalyse beruht, als wenn sie quasi 'unvorbereitet' lediglich auf einem einführenden Verstehen (also lediglich Schritt 1) beruht.

Hier möchte ich auch noch kurz auf die Analyse des 'Julia-Textes' eingehen, und zwar anknüpfend an die Frage nach Konflikt/potential, Zusammenarbeit, Status, Hierarchien zwischen Erwachsenen.

In dieser Analyse dominiert der Aspekt des 'Kompromisse-Findens', er kommt sowohl in Alltagstheorien (Schritt 1), als auch Botschaft der Geschichte (Schritt 3), und Transfer (Schritt 4) vor. Ich hatte im Gespräch mit euch am letzten Donnerstag schon kurz darauf hingewiesen, dass die 'Rahmung' in dem Text nicht enthalten ist. Es bleibt unklar, warum Julia Michael überhaupt zum Essen in einer gewissen Reihenfolge (siehe Klischees in eurer Analyse) bringen will.

Angesichts des (aus der Überschrift abgeleiteten) Ideals “Fairness” erscheint ein solches Vorgehen als Widerspruch. Und dennoch 'tut' Julia genau dies, verhält sich also zuerst einmal nicht entsprechend des “Fairness-Ideals”. Bezogen auf Kompromisse dann wäre es eine spannende Frage, ob die Verhandlungen zwischen Julia und Michael, die in einem 'Kompromiss' enden, überhaupt nötig wären, wenn Julia statt mit Michael über die Anzahl von Pommes und Würstchen zu verhandeln, stattdessen mit den Erzieherinnen über den Anspruch, dass Kinder die 'Hauptspeise' essen müssen, bevor sie einen 'Nachtisch' essen

dürfen, verhandeln würde. Dies ließe sich dann ganz schnell auch auf andere Bereiche beziehen und wir könnten darüber diskutieren, ob die Notwendigkeit, Kompromisse mit Kindern auszuhandeln, generell darauf beruht, dass wir als Erwachsene stillschweigend Kompromisse eingegangen sind, die unseren Idealen nicht entsprechen. Und natürlich könnten wir das auch auf konkrete Beispiele aus unseren Erfahrungen in Kinderbetreuungseinrichtungen beziehen.

Auch hier erhebt sich an einem bestimmten Punkt – wie schon oben beschrieben – die Frage nach Handlungsalternativen, Handlungsfähigkeit: muss es so sein, wie es “ist”, oder gibt es alternative Möglichkeiten?

Solche Überlegungen, Diskussionen sollten dann unbedingt auch in der Doku unter Schritt 4 mit dargestellt werden. Sie sind das Material, das von der Kleingruppe an das Plenum (die Klasse) zurückgegeben werden kann, und das die Beschäftigung mit unserem Ausgangsthema weiter bringen.

Bitte seht diese Gedanken lediglich als eine mögliche Erweiterung. Ich bin sicher, dass andere Leute (ihr selber!!) dazu auch noch weitere, und andere Ideen entwickeln.

Gruppe 4

Die Erinnerungsszene, die von dieser Gruppe bearbeitet wurde:

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Lara beobachtet Kiara und Elena beim Spielen.

Sie kochen eine „Hexensuppe“ aus Blätter und Steinen und fragen Lara, ob sie mitspielen möchte. Lara sagt ja, und sie kochen die Suppe weiter.

Sie fangen an, weitere Zutaten zu suchen und stehen am Erdbeerbeet.

Sie wollen ein Paar Erdbeeren pflücken und sie essen, aber sie wissen, dass sie nicht einfach welche nehmen dürfen, ohne vorher zu fragen.

Also fragen sie beide Lara, ob sie welche haben dürfen.

Eigentlich darf man nicht jeden Tag die Erdbeeren pflücken. Also sagt Lara, dass das heute nicht geht, und Kiara und Elena gehen wieder zurück an ihre „Kochstelle“.

Kiara dreht auf dem halben Weg um, während Elena schon angekommen ist und Kiara fragt Lara, ob sie jetzt auch mitkommt.

Lara sagt zu Kiara, dass sie sich Heimlich eine Erdbeere pflücken darf, aber sie soll es nicht weiter sagen.

Kiara pflückt sich eine Erdbeere und isst sie auf, danach geht sie wieder weiter spielen.

Lara hat Kiara erlaubt sich eine Erdbeere zu nehmen, aber nicht, als Elena dabei war.

Die Zusammenfassung der Textbearbeitung:

Schreibthema: Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Titel (falls vorhanden): /

Schritt 1: Einfühlung

Kontext: KiGa – Außengelände

Botschaft der Autorin: Bevorzuge kein Kind – behandelt alle gleich.

Alltagstheorie: Gleichberechtigung. Alle Menschen haben dasselbe Recht.

Schritt 2: Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
(Hauptperson) Lara	beobachtet sagt sagt sagt hat erlaubt		
Kiara	kocht fragt kocht weiter fängt an (zu suchen) steht pflückt isst weiß nicht nehmen (ohne zu fragen) fragt haben darf geht zurück dreht um fragt nicht weiter pflücken darf sagt pflückt isst geht spielen		weitere Zutaten suchen („Hexensuppe“ weiter kochen)

Elena	kocht fragt kocht weiter fängt an (zu suchen) steht pflückt isst weiß nicht nehmen (ohne zu fragen) fragt haben darf geht zurück angekommen ist		weitere Zutaten suchen („Hexensuppe“ weiter kochen)
<p>Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kein Gebrauch von Attributen • Keine Emotionen • Handlungsmotivation wird nicht klar deutlich • Keine durchgängige Formulierungen (kurze Sätze nur HS, lange Sätze HS,NS,NS) • Viele Wiederholungen (fragt, sagt, ...) 			
<p>Klischees:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle der Frau (gehört hinter den Herd) 			
<p>Schreibthema (Wie kommt das Schreibthema in der Geschichte vor?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu „Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe“. • Ideale werden nicht explizit genannt. Es ist den LeserInnen überlassen, sie abzuleiten. • Kein Thema bzw. keine Überschrift genannt, deshalb ist nicht klar deutlich worum es in dem Text geht. 			
<p>Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überschrift & Thema • Handlung von Lara nicht erkennbar und nachvollziehbar • Offenes Ende 			
<p>Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erst sagt er es geht nicht dann aber erlaubt er es. • Kein konsequentes Verhalten 			

Schritt 3 “Abstraktionen”

Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

- Rollen nicht klar verteilt bzw. erkennbar
- keine klare Hauptperson zu erkennen

Subtext: Botschaft der Geschichte.

Die Geschichte wird als verwirrend und Geheimnisvoll präsentiert. Man versteht es nicht sofort, die Geheimnisse der Geschichte sind die „Hexenküche“ und das nicht weitersagen dürfen. In der Geschichte ergibt sich eine Widersprüchliche Situation. Es werden „typische weibliche“ Eigenschaften an den Tag gelegt.

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

Rückbezug auf die Forschungsfrage

- Wenn ich als ErzieherIn nicht höllische aufpasse, verwickle ich mich in Widersprüche.
- Ideale nicht ausgedrückt / explizit benannt.

Idealen wurden nicht entsprechend verhalten.

Hauptperson nicht klar erkennbar.

Handlung von Lara nicht nachvollziehbar.

Rollen der einzelnen Personen nicht klar definiert.

- *Aufgrund der Leerstellen*

Ideale stimmen mit der Vorstellung der Gesellschaft über ein (an Regeln halten; Gleichberechtigung).

Gefühlslos und ziemlich verwirrend geschrieben.

Kein Abspielort genannt.

Alltagstheorie nach Analyse: Manche Menschen werden bevorzugt. Nicht alle werden gleichberechtigt.

Möglichkeiten für den ErzieherInnen Beruf: Konsequenz oder Ausnahme für alle.

Mein Feedback zu der Zusammenfassung (auch hier ist die Passage mit allgemeinen Hinweisen wiederum ausgespart, siehe oben):

Hallo (...)

Zuerst einmal ist mein Eindruck, dass ihr als Gruppe die Idee der Textanalyse scheinbar ziemlich gut verstanden habt. Dieser Eindruck beruht auf der Unterhaltung, die wir am Donnerstag hatten, als ich bei euch in der Gruppe war, er wird auch durch die Doku unterstützt.

Eine Erweiterung eurer Analyse, denke ich, wäre an verschiedenen Punkten möglich.

Ihr habt unter Abstraktionen herausgearbeitet, dass die Rollen im Text nicht klar

erkennbar sind, dass nicht klar erkennbar ist, wer denn eigentlich die Hauptperson ist. Diesen Aspekt könnte man aufnehmen, und genauer anschauen. In der Dekonstruktion des Textes (Schritt 2: "Distanzierung") habt ihr die verschiedenen Tätigkeiten aufgelistet, die den drei Personen im Text zugeordnet sind. Daran fällt allerdings auf, dass es einen klaren Unterschied gibt zwischen Lara und den beiden anderen. Es ist Lara, die im Text "das Sagen" hat, bis zum Punkt des "Erlaubens". Das ist aber ein klarer Hinweis auf die Beziehung zwischen den drei Charakteren im Text. So lässt sich an dieser Beobachtung herleiten, dass tatsächlich eine Statusdifferenz zwischen den Dreien existiert, die aber im Fluss des Textes (Schritt 1: "Einführung") verdeckt wird.

Aus einer solchen Beobachtung wäre es dann möglich, weiter zu fragen:

Was könnte bezweckt werden durch diese Konstruktion (das "Überspielen" des Statusunterschiedes)? Welche Gründe könnte es dafür geben? Kann das etwas mit "Idealen / Realitäten" zu tun haben?

Derlei Fragen zu stellen und zu verfolgen würde dann zu einer Erweiterung auch der Aussagen führen, die ihr als "Subtext: Botschaft der Geschichte" sowie als Schritt 4 im thematischen Transfer macht.

Dabei wäre es m. E. auch sinnvoll, den fehlenden Rahmen (keine Angabe zum Ort, institutioneller Rahmung in der Szene) mit zu bedenken. Ohne solche Angaben kommt eine Geschichte heraus, die "überall" spielen kann. Das hat u. U. den Effekt, dass sie als eine Moralgeschichte erscheint.

In eurer Angabe zur "Botschaft der Geschichte" bezieht ihr euch darauf, dass "typisch weibliche" Eigenschaften an den Tag gelegt werden. Was meint ihr damit? Die 'Geheimnistuerei'?; oder die 'widersprüchliche Situation'?

Ihr habt herausgearbeitet (steht bei euch in Schritt 4), dass die Geschichte auf zwei "Ideale" anspielt: an Regeln halten, Gleichbehandlung. Ich sehe das auch so. Das finde ich eine wichtige Beobachtung.

Es stellt sich für mich dann die Frage, wie sich diese unterschiedlichen "Ideale" in der widersprüchlichen Situation wiederfinden.

Lara bricht eine Regel (erlaubt das Pflücken), und missachtet das Prinzip der Gleichbehandlung. Sie tut dies in der Geschichte ohne erkennbare Emotion oder Motivation.

An dem Punkt, an dem wir (ihr in der Kleingruppe) in der Textanalyse eine solche Beobachtung machen, ist es müßig, über Lara's Motivation zu *spekulieren*, oder zu versuchen, ihr irgendwelche Emotionen unterzuschieben, die in der Geschichte nicht genannt werden.

Es ist aber ein hervorragender Ansatzpunkt, über unsere eigenen Motivationen, Emotionen zu sprechen, in Situationen, die ähnlich gelagert sind. Situationen also, in denen wir Regeln übertreten (z. B. weil die Regeln unseren Idealen widersprechen), oder Prinzipien missachten (z. B. weil die Prinzipien unseren Interessen – entweder zu dem gegebenen Zeitpunkt, oder auch prinzipiell – widersprechen). Eine solche Diskussion wäre dann unter Schritt 4 zu dokumentieren. Sie würde 'organisch' aus der Textanalyse entwickelt werden, stünde damit in einem direkten Zusammenhang, geht aber klar darüber hinaus (daher: "Transfer" oder "Verschiebung").

Ich finde eure Beobachtung mit den Begriffen Regeln / Gleichberechtigung sehr spannend. Habt ihr denn dazu in der Gruppe noch was besprochen, was in der Doku nicht erwähnt wird?

Mit einer so weiter getriebenen Diskussion kommt auch stets die Frage nach alternativen

Handlungsmöglichkeiten, nach Handlungsfähigkeit im Raum. Die sollte man sich dann auch stellen, und versuchen, eine Antwort darauf zu finden (oder besser: Antworten, denn es gibt meistens mehr als eine ...).

Soviel für jetzt. Ich hoffe, es regt zum weiteren Nachdenken an.

Zusammenfassung/Feedback nach den Textanalysen

Nach Beendigung der Textanalysen in den Kleingruppen erhielt ich zwischen Donnerstag und Montag eine Zusammenfassung und Feedback zu den letzten beiden Tagen von 10 der 24 TeilnehmerInnen. Nur zwei dieser Rückmeldungen waren nach dem von mir als Hilfestellung angebotenen Merkblatt strukturiert. Ich gebe hier die wesentlichen Aussagen wieder.

“Anstrengend war es, dass die Konzentration nach einiger Zeit nachgelassen hat und man sozusagen Schwierigkeiten hatte sich noch auf die Ausarbeitung zu „fixieren“ und das zu Ende zu bringen. Die beiden Tage verliefen recht gut. Nur die Konzentration lässt immer nach einiger Zeit nach und man fängt an sich abzulenken und durch Ablenkung hatte ich das Gefühl, viele Fehler bei der Ausarbeitung gemacht zu haben. Aber ansonsten war es echt gut, die Textanalysen auch mal selbst ohne Hilfe von einer Lehrkraft zu machen.” (in Gruppe 1)

“Die Gruppenarbeit begann damit, dass einige Mitglieder die vorhandenen Texte lesen mussten, bevor wir uns auf einen einigen konnten. Es gab mehrere Vorschläge, jedoch wollte [Name] unbedingt ihren Text bearbeiten. Diese Idee fanden wir gut und starteten mit den Aufgaben. Wir kamen gut voran und bearbeiteten die Szene alle gemeinsam. Diese Gruppe fand ich sehr gut. Jeder konnte seine Ideen und Meinungen einbringen und wir halfen uns gegenseitig, falls es Unklarheiten gab. Auch beim zweiten Text ging es gut voran. Am leichtesten fielen uns jeweils die Schritte eins und zwei. Die Schritte drei und vier hingegen waren viel schwieriger, da wir teils nicht wussten, wo und was hineingehörte. Alles in einem fand ich diese Gruppenarbeit super, da es viel Spaß machte und man tolle Ideen von den Mitstudierenden bekam.” (in Gruppe 2)

“Meine Gruppe bestand aus [... Namen ...]. Unser Arbeitsklima war sehr gut, in dieser Konstellation habe ich noch nie zusammengearbeitet und ich fand es sehr angenehm. Wir wurden an diesem Tag fertig mit meinem Text, den ich mir freiwillig ausgesucht habe, und ich fand es gar nicht so schwierig, weil wir schon dann am Ende Routine darin hatten. (Am Anfang gab es Schwierigkeiten aber sie haben sich gelegt.) Mir persönlich fiel es schwer, aber durch die anderen Gruppenmitglieder konnten wir uns ergänzen und haben uns geholfen.

Dank dir haben wir nach der Tabelle arbeiten können.

[Am Donnerstag ...] haben wir einen zweiten Text ausgesucht und haben die Textanalyse gemacht aber wir wurden nicht ganz fertig.

Nur ganz unverständlich für mich ist, wie wir das Umsetzen sollen für die Präsentation. Anstrengend fand ich, dass wir zwei Texte analysieren mussten.” (in Gruppe 2)

“Es ist mir nicht leicht gefallen, den Text so wie besprochen wurde zu bearbeiten.
Die Gruppenzusammensetzung hat mir sehr gut gefallen und wir hatten dadurch Spaß.”
(in Gruppe 2)

“Mittwoch: [In der Gruppe ...] haben [wir] die Texte gelesen und einzeln über die Erinnerungen geredet. So war bei uns die Einfühlungsphase länger als es sein sollte. Im zweiten Schritt, Distanzierung, haben wir alle Prädikate erst markiert und dann auf eine Tabelle mit Emotionen und Motivationen eingetragen. Im zweiten Block haben wir mit der Gruppe an Schritt zwei weiter gearbeitet.

Donnerstag:

Wir haben mit der Gruppe unseren Text weiter analysiert. Nachdem wir mit dem dritten Schritt (Abstraktionen) fertig waren, haben wir mit Robert über die bisherigen Schritte geredet. Wir haben danach unsere Tabelle auf Plakate übertragen. Am Donnerstag im zweiten Block, haben wir den vierten Schritt erledigt.

Es war eine gute Zusammenarbeit mit der Gruppe. Aber ich glaube wir haben uns zu viel über Details Gedanken gemacht. Das war meiner Meinung nach der Grund, dass wir so langsam voran kamen.” (in Gruppe 3)

“Wir haben am Anfang sehr sehr genau diskutiert, wie wir was machen, deshalb hat es bei uns etwas lang gedauert. Mit der Zeit aber hat es geklappt, alle haben sich beteiligt und die Arbeit mit meinen Gruppenmitgliedern hat mir sehr Spaß gemacht. Ich fand gut, dass du ab und zu rein gekommen bist und uns gefragt hast, ob alles gut ist. Während der Gruppenarbeit habe ich öfters gehört "Wir sind zu langsam" "Wir packen es nicht" "Die Anderen sind schneller" , das hat mich bisschen gestört, wurde dann aber angesprochen und geklärt. Deshalb brauchst du es bitte nicht ansprechen. Dankeschön.

Die Gruppenarbeit hat mir persönlich großen Spaß gemacht, weil es mir Spaß macht, etwas genau zu analysieren. Jeder hat zusammengearbeitet und wir hatten ein gemeinsames Ziel.”
(in Gruppe 3)

Das war lustig:	die kreativen Lernpausen innerhalb der Gruppe; gewisse Interpretationen des Textes.
Das war anstrengend:	so lange anspruchsvoll den Text zu analysieren
Das war mir fremd:	die Vorgehensweise um den Text zu bearbeiten (z.B. Botschaft des Textes), da wir dies vorher noch nicht machten.
Das war mir neu:	einen Text tiefgründig zu bearbeiten; seine Meinung zu äußern, obwohl der Schreiber in gewissen Aussagen nicht begeistert war.
Darüber haben wir länger nachgedacht:	Über die Botschaft des Autors. Weil die Gruppe ziemlich umdenken musste, da der Autor sich nicht an seine Ideale hielt.
Das würde ich gerne nochmal machen:	einen weiteren Text bearbeiten, um mehr Übung zu bekommen.

Das fällt mir noch ein:	Die Gruppenkostellation ist bombe ☺
-------------------------	-------------------------------------

(in Gruppe 4)

“Erkenntnisgewinn:

Beim ersten Lesen haben wir viel mehr in den Text hineininterpretiert, als eigentlich drinsteht. Wir haben die Situation, die im Text beschrieben wird, gedeutet, weil wir Vorinformationen aus dem Arbeitskontext hatten und den Textverfasser kennen.

Bemerkenswert finde ich, dass wir einen Text ausgewählt haben, in dem der Akteur sich nicht den Idealen entsprechend verhalten hatte. Wer gibt schon gern zu, dass er diesbezüglich „versagt“.

Die Zusammenarbeit in der Kleingruppe war gut.

Der Leitfaden war sehr hilfreich für die Analyse des Textes.” (in Gruppe 4)

“Am Anfang der Stunde [Mittwoch] die Einführung war zu lange, denn wir hatten die Aufgabenstellung schon und hätten die Zeit auch zum bearbeiten brauchen können. Die Gruppenarbeit war sehr schön und lustig.

Der Donnerstag war sehr angenehm und auch wieder sehr lustig. In der Gruppe zu arbeiten ist sehr gut, denn so macht das Bearbeiten mehr Spaß.” (in Gruppe 4)

Diese Rückmeldungen bestätigten den Eindruck, den ich während der beiden Tage mit der Kleingruppenarbeit hatte, dass nämlich die Arbeit in den Gruppen von den meisten TeilnehmerInnen als positiv erlebt wurde.

Ein Aspekt, der sich aus den Rückmeldungen ergab, den ich in der Klasse noch einmal ansprechen wollte, betrifft die Aussage, dass sich eine Gruppe unter Umständen zu viele Gedanken über Details gemacht habe.

Die für mich wichtigste Aussage in den Rückmeldungen jedoch bezog sich auf die Unklarheit im Hinblick auf die Überführung der Ergebnisse der Kleingruppen in eine Präsentation.

Ich hatte zwar am Donnerstag in unserer Abschlussrunde dazu genauere Erläuterungen gegeben. Im Nachhinein war ich jedoch nicht sicher, ob das tatsächlich ausreichte, um die Unsicherheiten auf Seiten der TeilnehmerInnen auszuräumen. Daher entschied ich mich am Wochenende, dazu einige etwas ausführlichere Anmerkungen aufzuschreiben und an alle TeilnehmerInnen zu versenden. Diese Ausführungen wollte ich am nächsten Mittwoch in der Einführung am Morgen aufgreifen, bevor die Gruppen ihre Präsentationen ausarbeiten würden:

Anmerkungen zur Präsentation der Kleingruppenergebnisse

Ein paar Sätze zu der Präsentation der Kleingruppen. In einem Feedback kam der Hinweis: *“Nur ganz unverständlich für mich ist, wie wir das Umsetzen sollen für die Präsentation.”* Es ist sehr gut, dass das im Feedback angesprochen wurde. Ich will daher nochmal versuchen, zu erklären, was es mit der Präsentation auf sich hat.

Dazu ist es am Besten, wenn ihr euch den ganzen Ablauf des Projektes bisher nochmal vergegenwärtigt, und auch vielleicht mal kurz auf die Projektskizze (den Plan, der im Ordner enthalten ist) drauf schaut.

Angefangen habt ihr mit dem Brainstorming vor den Ferien.

Am ersten Tag haben wir dann versucht, Begriffe zu klären anhand der Sätze *“Ein Idealist ist ...”*, *“Ein Realist ist ...”*, anhand der Duden(Wikipedia)-Definitionen, und wir haben nach Hinweisen auf Ideale (und Realität/en) in den Zeitungsartikeln gesucht. Ich habe dann die Forschungsfrage und das Schreibthema eingeführt.

In all diesen Aktivitäten haben wir ja schon (wenn man so will:) Ergebnisse erzielt. Ergebnisse, das bezieht sich hier darauf, was wir diskutiert haben, bzw. in Diskussionen herausgefunden haben.

Am zweiten Tag haben wir dann den Mia-Text exemplarisch bearbeitet. Auch dabei kamen, vor allem gegen Ende, wieder Diskussionen zustande. Ich habe versucht, diese Diskussionen (und ein paar weiterführende Gedanken) in der Dokumentation der Textanalyse zusammenzufassen. Die Dokumentation zum Mia-Text habe ich dann per E-Mail verschickt. Auch die darin dokumentieren Aussagen zu/nach den Diskussionen stellen Ergebnisse dar.

Schließlich habt ihr die letzten beiden Tage in Kleingruppen an/mit den Texten gearbeitet. Egal, ob ihr nun einen oder zwei Texte in der Gruppe bearbeitet habt, ihr habt auf jeden Fall irgendwelche inhaltlichen Diskussionen geführt über das, was in den Texten drinsteht, und was ihr mittels der Schritte der Textanalyse darin gefunden habt. Auch diese Diskussionen erlauben, Aussagen zu formulieren.

Was ich mit Aussage meine, bezieht sich auf Erkenntnisse, Interpretationen, Meinungen, Fragen, Antworten, die während der jeweiligen Diskussionen aufgetaucht sind. In den Dokumentationen der Textanalysen finden sich derartige Aussagen schon in der Darstellung der Gruppenergebnisse insbesondere in Schritt 4.

Für die Präsentation der Kleingruppen nun solltet ihr am Besten die gesamten bisher im Projekt geführten Diskussionen aufeinander beziehen. Also z. B.: Wo kamen wir her? Von welchen Ansichten, Interpretationen, Meinungen etc. sind wir ausgegangen? Wie haben sich die bisher verändert? Haben sich bestimmte Annahmen bestätigt? Haben sich welche als unhaltbar erwiesen? Haben wir neue Begriffe als wichtig entdeckt? Haben sich unsere Blickwinkel dabei verändert?

Da wir alle an den ersten beiden Tagen zusammengearbeitet haben, macht es wenig Sinn, die Ergebnisse oder Diskussion daraus in eurer Präsentation ausführlich darzustellen. Das wissen sowieso alle, es wäre eine Wiederholung. Als Bezug sind sie wichtig, aber eben nicht in aller Breite. Spannend wird es allerdings ab dem dritten Tag, wenn ihr in Kleingruppen gegangen seid. Hier haben ja alle vier Gruppen an unterschiedlichen Texten gearbeitet, und sie haben jeweils in andere Richtungen diskutiert. Das ergibt sich schon logisch aus dem unterschiedlichen Material. Es ist also davon auszugehen, dass sich unsere Ausgangsposition, die bis zum Ende des zweiten Tages noch gemeinsam weiter entwickelt wurde, in den vier Gruppen vier mal unterschiedlich weiter entwickelt hat.

Diese Unterschiede könnten sein in: Annahmen, Ansichten, Interpretationen, Begriffsverständnis, Meinungen, Fragen zu Idealen, Realitäten, deren Vermittlung, der Bedeutung dieser Begriffe (allgemein, aber auch speziell im Erzieher/innen-Beruf), Unklarheiten darin, Verschiebungen in Blickwinkeln (in einer Gruppe kam z. B. der Begriff der 'Regel' auf, in einer anderen die Frage der 'Rahmung' ...).

In den Präsentationen sollten nun diejenigen Ergebnisse (nochmal: Annahmen, Ansichten, Interpretationen, Begriffsverständnis, Meinungen, Fragen etc ...) der jeweiligen Kleingruppe dargestellt werden. Und wenn ihr das tut, dann ist es natürlich hilfreich, auch zu erklären, wie ihr zu einer bestimmten Sichtweise, Frage, Aussage, Meinung, Interpretation etc. gekommen seid, so dass das für die anderen nachvollziehbar wird. In dieser Hinsicht hilft dann wahrscheinlich der Bezug auf die Eingangsdiskussionen (Brainstorming, Tag 1, Tag 2). Ich schreibe hier "wahrscheinlich", weil ich ja nicht weiß, was ihr genau aufbringen wollt/werdet.

Es ist sicher auch hilfreich, wenn ihr euch den Sinn der Präsentationen vor Augen führt. Einerseits haben die Kleingruppen in unterschiedliche Richtungen diskutiert. Andererseits haben wir aber auch wieder nicht sooo lange in Kleingruppen gearbeitet. Die jeweiligen Diskussionen sollten also immer noch eng genug beieinander liegen, dass sie nicht in *vollkommen* unterschiedliche Richtungen führen.

Mit den Präsentationen wollen wir nun versuchen, das ganze Potential aus den Kleingruppendiskussionen für die Gesamtgruppe (Klasse/Plenum) verfügbar zu machen. Wir haben ja eine gemeinsame Forschungsfrage (wobei es aus den Überlegungen in den Kleingruppen auch möglich ist, dass sich diese Frage als nicht genau genug erweisen kann). Wir bringen also die vier Kleingruppenergebnisse mit den Präsentationen wieder zusammen. Das Ziel im Anschluss daran ist, aus der Sammlung zu einem gemeinsamen Resultat zu kommen. In der Projektskizze/Ablaufplan habe ich dazu geschrieben, für den 2. Block am nächsten Donnerstag:

Ausblick: Erkenntnisse, neue Ebenen?

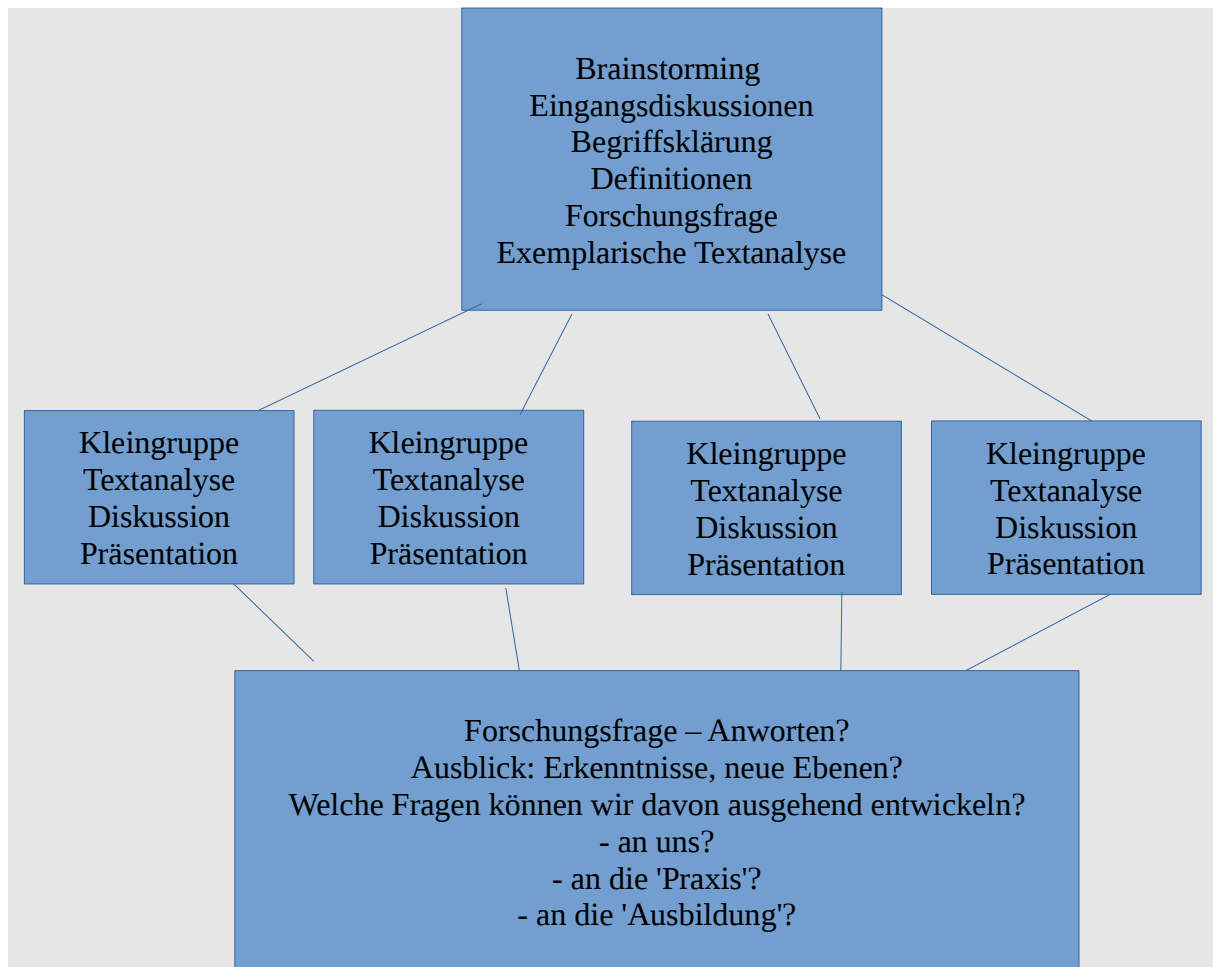
Welche Fragen können wir davon ausgehend entwickeln?

- an uns?

- an die 'Praxis'?

- an die 'Ausbildung'?

(Ich habe versucht, das in einem einfachen Sketch zu veranschaulichen)



Die Präsentationen sind also: **Keine Lernkontrolle, Keine Prüfung oder irgend so etwas ähnliches.** Sie haben einen konkreten **Sinn** darin, unserer **inhaltliche Arbeit weiter voran zu bringen**. Wenn ihr eure Gedankengänge, Diskussionen, und Resultate so darstellen könnt, dass die Gesamtgruppe damit weiterarbeiten kann: Super! Das ist es, was wir versuchen wollen.

Bitte macht euch daher auch nicht ins Hemd darüber, dass ihr z. B. 'vor der gesamten Klasse sprechen' "müsst" oder 'einen guten Eindruck erwecken' wollt. Vor der gesamten Klasse spricht ihr sowieso ständig, mal lauter, mal leiser, mal kürzer, mal länger, aber immer, wenn ihr was sagt, was alle hören sollen oder hören können (sei es im Unterricht, oder während der Pausen oder sonst wann ...). Und einen 'guten Eindruck' braucht ihr auch nicht erwecken. Uns geht es schlicht darum, die Kleingruppenergebnisse zu erfahren, nicht darum, diejenigen, die präsentieren für ihre "Performance" zu bewerten. Ich schreibe dies deshalb hier mit rein, weil ich in einem anderen Projekt eine bestimmte Erfahrung gemacht habe. Da waren sich die Sprecherinnen der Gruppen dermaßen darauf bedacht, bloß immer im "richtigen Präsentations-Ton" zu reden, bloß "keine Fehler" zu machen, "gut auszusehen, gut dazustehen", etc. dass sie sowas von steif wurden ... und die Inhalte der Präsentation völlig vergessen haben. Also am Besten: immer schön einfach halten und locker bleiben. (Vielleicht ist es auch unnötig, das hier zu erwähnen, weil ihr das sowieso schon macht. Ich hab's eben zur Sicherheit mal mit erwähnt.)

Ach, und noch was: die Bitte, dass wir die Präsentationen nicht mit Applaus beenden. Warum das? Ganz einfach: wenn einem eine Präsentation (oder ein bestimmter Teil davon) besonders gut gefallen hat, dann sollte man das viel besser der Vortragenden Person im Anschluss an die Präsentation sagen, und dabei auch erklären, was genau und warum so gut war. Der "höfliche Applaus" ist aber nichts weiter als ein "Höflichkeitsritual" - und bitte nicht falsch verstehen: ich sage ja nicht, man soll nicht generell höflich sein. Nur bringt uns diese Art Höflichkeit in unserer Arbeit nicht weiter. Sie kann u. U. sogar kontraproduktiv sein, weil man darüber dann leicht in ein Verhältnis gerät, in dem man vor lauter Höflichkeit vergisst (oder auch: sich nicht traut), mit einem distanzierten Verständnis auch an die Präsentationen heranzugehen.

Tag 5 (Mittwoch)

Außer der Anpassung der Arbeitsaufgabe zu den Textanalysen waren bis zu diesem Zeitpunkt keine weiteren Veränderungen an der im voraus entwickelten Planungsskizze für das Projekt notwendig geworden. In einem Vorbereitungsgespräch auf die letzten beiden Tage schlug die Klassenlehrerin allerdings vor, die Zeitplanung für den letzten Tag (Donnerstag) abzuändern. Sie meinte, es sei unter Umständen sinnvoll, die drei geplanten Blöcke in direkter Folge nacheinander durchzuführen. Ich sah darin keinen wesentlichen Nachteil und wir konnten uns schnell darauf einigen, diesen Vorschlag umzusetzen. So ergab sich für die letzten beiden Tage ein Ablauf, in dem die Kleingruppen am Mittwoch im ersten Block ihre Präsentationen vorbereiten würden. Der zweite Block am Mittwoch war für die ersten beiden Präsentationen und anschließende Diskussionen vorgesehen. Donnerstags sollten die anderen beiden Präsentationen und Diskussionen stattfinden. Im zweiten Block am Donnerstag sollte ein inhaltlicher Abschluss des Projektes geleistet werden. Dieser zweite Block würde in der 3. und 4. Schulstunde stattfinden. Im Anschluss daran in der 5. und 6. Schulstunde, würde wir im dritten Block einen Rückblick auf die Methode Erinnerungsarbeit und ihre Anwendung in unserem Projekt vornehmen.

Erster Block

Alle TeilnehmerInnen hatten von mir entweder am Sonntag oder Montag zwei E-Mails mit recht ausführlichen Dokumenten erhalten (die Rückmeldung zu ihrer Textanalyse, sowie die Anmerkungen zur Präsentation). Ich konnte natürlich nicht wissen, ob alle TeilnehmerInnen diese Nachrichten aufmerksam (oder überhaupt) gelesen hatten. Vorsichtigerweise ging ich daher davon aus, dass dies nicht der Fall sei.

Wie üblich versammelten sich die gesamte Klasse, die Klassenlehrerin und ich zu Beginn des Schultages im Klassenraum. Die Klassenlehrerin nahm die tägliche Anwesenheitskontrolle vor. Zur Einleitung in unsere gemeinsame Projektarbeit an diesem Tag ging ich sodann auf das erhaltene Feedback ein. Dabei kam ich nochmals auf die Frage nach der Vorgehensweise bei der Textanalyse ein und versuchte zu verdeutlichen, dass es dabei ein Vorteil ist, wenn man den Fokus auf Details richtet. Natürlich sollte man sich in Details nicht verlieren und davon verwirren lassen. Aber die grundsätzliche Einstellung bei der Textbearbeitung (und

beim forschenden Lernen generell) sollte sein: Lieber detailliert und langsam als ungenau und schnell. Ich merkte an, dass ich hoffte, der von uns hergestellte Rahmen, in dem das Projekt aus dem schulischen Benotungszusammenhang herausgelöst stattfand, sollte einer solchen Herangehensweise dienlich sein.

Danach ging ich auf die Präsentationen ein. Ich hatte nicht die Absicht, die von mir verschickten Anmerkungen an dieser Stelle ausführlich zu diskutieren. Dazu hätte schon alleine die Zeit nicht ausgereicht. Stattdessen wollte ich von der Klasse wissen, ob in jeder Gruppe mindestens eine Person die Anmerkungen gelesen hatte. Da dies der Fall war, und da es von Seiten der TeilnehmerInnen keine weiteren dringlichen Fragen gab, gingen die Kleingruppen wieder in ihre Arbeitsräume (bzw. an die Gruppentische) und begannen, ihre Präsentation untereinander abzusprechen.

Auch während dieser Arbeitsphase schaute ich bei allen Kleingruppen vorbei. Ich versuchte dabei jedoch lediglich herauszubekommen, ob die Gruppen jeweils mit der Aufgabe zurecht kamen. Da alle Gruppen das Gefühl hatten, dass dies der Fall sei, hielt ich mich mit weiteren Hinweisen zurück und ließ die Gruppen in Ruhe arbeiten.

Zweiter Block (5. & 6. Schulstunde)

Wie mittlerweile üblich saß die Klasse auch nun wieder in einer kreisähnlichen Form im vorderen Teil des Klassenraumes, wobei die dort normalerweise befindlichen Gruppentische lediglich etwas zur Seite geschoben waren. Dadurch entstand eine Situation, in der die Abstände zwischen den TeilnehmerInnen nicht sehr groß waren, jedoch immer noch groß genug, um nicht das Gefühl von Enge zu entwickeln. Je nach eigenem Gefallen saßen die einzelnen TeilnehmerInnen dabei etwas weiter zur Mitte des Raumes, oder nach hinten aus dem gedachten Kreis verschoben.

In diesem Setting sollten auch die zwei für diesen Block vorgesehenen Präsentationen stattfinden. Während dieses zweiten Block waren beide Lehrerinnen anwesend.

Zu Beginn galt es nun herauszufinden, welche Gruppe mit ihrer Präsentation anfangen würde. Dies stellte jedoch kein Problem dar, da sich sowohl Gruppe 1 als auch Gruppe 2 spontan dazu bereit erklärten. Schwieriger war es, TeilnehmerInnen zu finden, die während der Präsentationen und anschließenden Diskussionen Notizen machen und daraus ein Protokoll anfertigen würden. Wie schon bei der Suche nach Delegierten der Kleingruppen für die Erstellung der Zusammenfassungen (siehe Tag 3, zweiter Block), dauerte es auch jetzt wieder einige Zeit, bis sich zwei Freiwillige meldeten, die die Protokolle übernehmen würden. Auch in dieser Situation wurde von einzelnen TeilnehmerInnen kritisiert, dass es eben doch "immer dieselben" seien, die derartige Arbeitsaufgaben übernehmen. Ich übergab die entsprechenden Hinweise auch diese Mal und zeigte mich lediglich zufrieden, dass sich jemand gefunden hatte, der die Aufgabe erledigen würde.

Als die entsprechenden Rollen verteilt waren, begann Gruppe 1 mit ihrer Präsentation. Die gewählte Form dafür war schlicht ein Vortrag, bei dem sich mehrere Gruppenmitglieder als SprecherInnen abwechselten. Dabei benutzten sie keine weiteren Hilfsmittel, sondern

beschränkten sich auf die mündliche Wiedergabe. Dieses Format wurde auch von allen anderen Gruppen beibehalten. Ich weise daher darauf nur an dieser Stelle darauf hin und erwähne das Format im Verlauf der Darstellung der unterschiedlichen Präsentationen nicht nochmals gesondert.

Für die erste Präsentation gebe ich hier zuerst das Protokoll wieder. Alle darin zu findenden Namen außer meinem eigenen sind Pseudonyme:

Anwesende : (...)

Nicht Anwesend: (...)

Thema: Reflektionen der Gruppenarbeiten

Gruppe 1 (...) beginnt:

Shauna erzählt das die Gruppenarbeit ihnen am Anfang schwer gefallen ist, deshalb haben sie sich zusammengesetzt und das Thema verdeutlicht. Denn jeder hatte andere Definitionen vom Idealismus und Realismus im Kopf. In ihrer Gruppenarbeit waren nicht viele Diskussionen, da sie relativ gleiche Vorstellungen hatten. Da einige krank waren haben sie sich beim zweiten Mal zusammengesetzt und sich ihre Fragen beantwortet.

Konny sagt, dass die Kranken und Anwesenden viele Überschneidungen hatten und das sie etwas von dem Projekt mitgenommen haben, jedoch nicht wissen in welcher Hinsicht dies etwas für ihre Zukunft bringt.

Jutta findet, dass sie in der Gruppe gut zusammen gearbeitet haben.

Shauna sagt, dass es gut in der Gruppe war, auch wenn ein paar krank waren, die Texte wurden auch mit den fehlenden besprochen und die fehlenden wurden aufgeklärt über die Ergebnisse.

Robert fragt was wir aus diesem Vortrag mitgenommen haben?

Patrick sagt, dass sie in Verschiedenen Aspekten ähnlich denken.

Robert fragt wie vermitteln sie Ihre Ideale?

Shauna sagt, dass Idealismus und Realismus im Alltag vorkommen, jedoch macht man sich im Alltag darüber keine Gedanken.

Robert fragt, wo kommen die Ideale vor? Ideale kommen in der Realität vor aber wie?

Shauna sagt, dass Erzieher Kompromisse eingehen müssen, sonst können sie ihren Idealen nicht entsprechen.

Robert erklärt den Text, um was es geht. Er fragt, woran man das erkennt? Und sagt, dass hier das Ideal wäre, fair zu sein. Aber ist das Fair? Nein!

Petra sagt, man muss dem Kind sagen, was eine gute Mahlzeit ist, und dem Kind die Entscheidung lassen, was es isst.

Nicola sagt, dass man dem Kind erklären muss, was eine gesunde Mahlzeit ist.

Patrick meint, das Kind wird es nicht verstehen und möchte trotzdem ein Joghurt essen.

Mine sagt, dass man das Kind unterstützen sollte und zu nichts zwingen darf.

Nicola sagt, dass man ein Kind aber nicht hungern lassen darf.

Simone sagt, dass man erst eine Hauptspeise essen sollte, bevor man seinen Nachtisch isst.

Konny erzählt von einem Ereignis im Kindergarten.

Suzan erzählt, dass wenn das Kind später immer noch Hunger hat die Eltern Druck machen und fragen, wieso das Kind immer Hunger hat nach der Kita.

Robert erzählt über eine Einrichtung in der einmal war, diese war eine Elterninitiative und in dieser war das Hauptthema immer das Essen. Er fragt, was der Unterschied ist, wenn man dem Kind physischen Druck gibt oder das Kind körperlich zwingt zu essen? Er fragt wie wir unsere Ideale vermitteln?

Selina sagt, sie würde mit dem Team darüber reden oder im Anleitersgespräch das Thema ansprechen.

Robert fragt, ist es ein Ideal wenn man unter Erwachsenen eine Harmonie darstellt auch wenn diese Harmonie nicht da ist? Er erzählt von einem Ereignis, welches er in seinem Anerkennungsjahr erlebt hat. Er erklärt, dass man ein eigenes Bewusstsein für seine Richtlinien haben muss, auf Basis der Idealen.

Das Protokoll gibt die Hauptlinien der Diskussion im Anschluss an die Präsentation der Gruppe wieder. Die einzelnen Motive, die darin aufgeführt sind, wurden im konkreten Gespräch ausführlicher ausgemalt und des öfteren mit Beispielen ausgeschmückt.

Es wird aus dem Protokoll vielleicht schon deutlich, dass die Präsentation der Gruppe sich auf deren Arbeitserfahrungen bezog, jedoch den inhaltlichen Bezug zu unserem Thema nicht umfasste. Ich versuchte mit meiner Frage danach, was die anderen TeilnehmerInnen aus dem Vortrag mitnehmen, die Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder darauf zu lenken. Durch vorsichtiges Weiterfragen in Richtung auf unserer Forschungsfrage (Vermitteln zwischen Idealen und Realitäten) war es möglich, die Diskussion in Richtung auf die von der Gruppe bearbeiteten Texte zu verschieben.

Der Text, auf den ich mich dabei vor allem bezog, ist die Erinnerungsszene "Das „fair“ gestaltete Mittagessen." Die daraus entstehende Diskussion in der Klasse empfand ich als lebhaft, wobei die TeilnehmerInnen aus Gruppe 1 zwar besonders engagiert waren, andere TeilnehmerInnen sich jedoch auch immer wieder einschalteten. Wenngleich dies im Protokoll nicht vermerkt ist, nahmen auch die Lehrerinnen an der Diskussion aktiv mit eigenen Beiträgen teil.

Das angesichts der in der Gruppe bearbeiteten Szene angerissene Thema (im weitesten Sinne: Essen in Kitas) verschob sich im Laufe des Gesprächs hin zur Frage nach Beziehungen unter Erwachsenen in der beruflichen Zusammenarbeit, Statusunterschieden und der Situation von PraktikantInnen.

Nach 45 Minuten brachen wir die Diskussion jedoch ab, um die zweite Präsentation, diesmal von Gruppe 2, zu hören. Auch dazu sei zuerst das Protokoll eingestellt:

Protokoll Gruppe 2

Brainstorming: konnten mit Idealismus & Realität nichts anfangen.

Idealismus=Wünsche. Keine Ideale.

Geändert: Streben nach Verwirklichung von Idealen

Erzieherberuf: Man kann nicht immer nach eigenen Idealen handeln.

Wie kommt das? Regeln, Richtlinien von der Einrichtung z.B Essenssituation

Text: Kind eigentlich schon trocken. Wird des öfteren gefragt, ob sie auf Toilette muss. Verneinte dies. Nach einiger Zeit kam sie mit nasser Hose zur Fachkraft. Fachkraft musste daraufhin handeln, da ihr nichts anderes übrig blieb.

Wie hängen Idealen & Bedürfnisse zusammen?

Ideale hängen mit Bedürfnisse nah beieinander, weil: Bedürfnisbefriedigung = Ideal.

Was ist die angemessene Mitte zwischen Idealismus & Realismus?

Es kann unendlich viele Ideale in der EINEN Realität geben.

Man muss sich den Regeln anpassen um den Alltag zu beschreiten. Wir sind Teil von der Realität. Demnach kann man seinen idealen auch nachstreben.

Die Ideale sind in der Realität drin (auch in den Erinnerungsgeschichten).

Ideale sind ständig bei uns, aber werden immer im Konflikt zur Realität stehen. Selbst wenn Ideale nicht konkret benannt werden, kann man sie interpretieren.

Wie oft stimmt es wirklich, dass man „nichts“ tun oder ändern kann?! Es gibt immer Alternativen. Man hat immer die Wahl, jedoch ist dies meist mit Konsequenzen verbunden, die man vorher nicht zu 100% vorher sagen kann.

Ideale umsetzen bedeutet oft, mutig zu sein.

Und kann oft unangenehm sein.

Erzieherinnen haben viel Verantwortung für Kinder.

Die persönlichen Ideale hängen mit meinen Zielen zusammen.

Macht es Sinn z.B in einem Kurzpraktikum seinen Idealen nachzugehen & in gewissen Situationen zu handeln?

- Man könnte etwas falsch interpretieren in der kurzen Zeit
- Es könnte eine schlechte Bewertung herauskommen
- Es kommt auf die Situation an.
- Wenn man zu etwas nicht zustimmt kann es vorsichtig angesprochen werden.
- Großes „Problem“ mit den Lehrern Rücksprache halten.

In sich inne gehen, um generell seine Idealen zu erkennen & danach handeln zu können.

Ist eine Kompetenz (Argumentation)

Auch dieses Protokoll gibt die Hauptlinien der Präsentation und der anschließenden Diskussion wieder. Da aus dem Protokoll nicht hervorgeht, wer jeweils gesprochen hat, entsteht leicht ein Eindruck von sich teilweise widersprechenden Aussagen. Dies spiegelt jedoch lediglich die verschiedenen geäußerten Ansichten unterschiedlicher TeilnehmerInnen.

Auch dieses mal brachten wir den Fokus von der Präsentation der Gruppe ausgehend letztlich auf die den TeilnehmerInnen am Projekt naheliegende Situation von PraktikantInnen in pädagogischen Einrichtungen. In genau dieser Rolle werden sich die Studierenden in der nächsten Zukunft befinden, zuerst in Blockpraktika, anschließend im Anerkennungsjahr. Es ist daher kein Wunder, dass auch bei dieser Diskussion eine rege Beteiligung und Aufmerksamkeit herrschte.

Mit einem kurzen Verweis auf die leicht geänderte Planung für den nächsten Tag beendeten wir diesen Block.

Revision Planung

Nach Schulschluss unterhielt ich mich mit der Klassenlehrerin noch über die beiden Präsentationen, Diskussionen vom Vormittag, sowie das weitere Vorgehen am nächsten Tag. In der Planung für den letzten Tag war vorgesehen, nach den beiden noch ausstehenden Präsentationen im zweiten Block ein inhaltliches Resümee zu ziehen und einen Ausblick zu versuchen. Im Anschluss daran sollte dann eine Methodenreflektion stattfinden.

Nun hatten wir uns darauf geeinigt, am Donnerstag sechs Schulstunden in Folge für das Projekt zu benutzen. Die geplanten Inhalte waren jedoch ausnahmslos theoretischer Natur. Die Anforderung an die Konzentration der TeilnehmerInnen wäre demnach sehr hoch gewesen. Wir waren uns daher einig, dass es sinnvoll sei, für den zweiten Block (3. & 4. Schulstunde) eine weniger theoretisch ausgerichtete Einheit einzuplanen.

Für diesen Zweck bereitete ich zwei Aktivitäten vor, die am nächsten Tag im zweiten Block stattfinden sollten:

- a) eine ad-hoc Telefonumfrage;
- b) eine Begriffs-Sammlung 'höchster Werte – Ideale', für eine Aufstellung im Raum.

Die Telefonumfrage bedurfte einiger Vorbereitung. Ich suchte via Internet die Anschriften und Telefonnummern von 60 Kindertagesstätten in der weiteren Umgebung der Schule heraus. Diese formatierte ich auf 12 Seiten mit jeweils 5 Anschriften/Telefonnummern und druckte die Seiten aus. Die TeilnehmerInnen im Projekt sollten dann damit paarweise arbeiten. Ihre Aufgabe würde sein, in den Kindertagesstätten nachzufragen, ob ErzieherInnen Idealisten sein müssen, bzw. welche Ideale ErzieherInnen haben müssen, um gute Erzieherinnen zu sein. Das genaue Vorgehen dabei wird weiter unten im Abschnitt zum zweiten Block am Donnerstag erläutert.

Die Aufstellung im Raum mittels einer Begriffssammlung brauchte nicht viel an Vorbereitung. Ich musste lediglich im Geiste durchspielen, wie der Raum strukturiert sein müsste (Tische zur Seite, das machten wir sowieso schon regelmäßig), und wieviel Zeit wir für die Aktivität brauchten. Ich rechnete mit ca. 15 Minuten für das Sammeln und die Aufstellung, so dass wir in jeder Hinsicht damit auskommen würden. Je nach Verlauf der vorangehenden Telefonumfrage bliebe dann auch noch ausreichend Zeit, sich über die gesammelten Begriffe und die je eigenen Zuordnungen der TeilnehmerInnen zu unterhalten.

Ein solches Vorgehen stellte einen Anschluss her an die Diskussionen um das Begriffsverständnis (Ideale – Werte), sowie um die konkret in den Erinnerungsszenen dem geschilderten Verhalten zugrunde liegenden Wertvorstellungen der TeilnehmerInnen. Insofern würde es die im Projekt aufgenommenen Fäden weiterspinnen und einen Bezugspunkt für weitere Beschäftigung auch nach Projektende bereitstellen.

Schließlich bereitete ich für den letzten Block noch eine Sammlung von Aussagen vor unter der Überschrift: Was *ich* aus dem Projekt gelernt habe. Die entsprechende Rückmeldung wollte ich den Studierenden zu Beginn des dritten Blocks geben.

Tag 6 (Donnerstag)

Erster Block

Im ersten Block an diesem Tag stellten die Kleingruppen 3 und 4 ihre Ergebnisse vor. Während dieses Blocks war die Fachlehrerin in der Klasse anwesend. Die Personen saßen wie am Vortag in einer kreisähnlichen Form im vorderen Teil des Klassenraumes.

Zu Beginn des Blocks suchten wir wieder nach zwei Freiwilligen, die die Protokolle der Präsentationen, Diskussionen anfertigen würden. Diesmal ging es etwas zügiger, da sich zwei Teilnehmerinnen ohne langes Zögern meldeten. Ich würde in diesem Abschnitt gerne auf die entsprechenden Protokollen zurückgreifen. Allerdings erhielt ich diese Protokolle von den beiden Teilnehmerinnen nicht zugesandt. Stattdessen lege ich der Darstellung daher meine Notizen zugrunde.

Die Präsentation von Gruppe 3 begann mit einer kurzen Rückmeldung zum Arbeitsprozess in der Kleingruppe, wobei die Schwierigkeit angesprochen wurde, sich von dem eingangs vermuteten Zeitdruck zu lösen. Danach stellten wechselnde SprecherInnen der Gruppe die Arbeitsergebnisse vor. Dabei erzählten sie zuerst kurz, worum es in der bearbeiteten Erinnerungsszene ging, und schilderten dann in je eigenen Worten die Ergebnisse der einzelnen Schritte während der Textanalyse. Diese Schilderungen waren praktisch eine Wiedergabe der Zusammenfassung der Textbearbeitung, wobei aber auch Hinweise aus meinem Feedback mit einfließen. Dies betraf insbesondere die Interpretation des in der Szene geschilderten Verhaltens als 'etwas für (das Kriterium) Selbstbestimmung zu tun'.

Entsprechend führte diese Darstellung schließlich an den Punkt, an dem das Ideal der Selbstbestimmung angesprochen wurde, und zwar ausgehend von der in der Erinnerungsszene geschilderten Essenssituation (Frühstück). Hieraus entwickelte sich dann eine lebhaft Diskussionsrunde über die Idee der Selbstbestimmung: können Kinder, sollen Kinder, dürfen Kinder selbst bestimmen, was sie wann essen wollen, ob sie überhaupt essen wollen?

Ich brachte in dieses Gespräch auch noch die Erinnerungsszene "Mittagessen in der Kinderkrippe" ein, die ich als Grundlage für das (letztlich nicht notwendige) Alternativangebot ausgesucht hatte. Auch darin geht es um die Problematik der Selbstbestimmung von Kindern darüber, ob, was, wann, wieviel sie essen wollen, sollen, dürfen, können, müssen. Es gab zwar unter den Studierenden niemanden, der oder die die Zwangsfütterung von Tom in der geschilderten Szene gutheißen wollte. Allerdings gingen die Meinungen bei der Frage, wie weit Kinder im Krippenalter tatsächlich über ihre Essensaufnahme entscheiden sollten, durchaus auseinander.

Wir brachen die so angezettelte Debatte aber ab, ohne zu einem einhelligen Ergebnis zu kommen. Stattdessen sollte auch die letzte Kleingruppe noch Gelegenheit für ihre Präsentation erhalten.

Gruppe 4 konzentrierte sich dabei auf die besondere Konstruktion in der von ihr behandelten Szene, in der die Rollenverteilung der Personen nicht klar benannt wird. Ähnlich wie vorher Gruppe 3 bezogen sich auch hier die wechselnden SprecherInnen stark auf die Zusammenfassung ihrer Textanalyse. Dabei spitzten sie am Ende ihres Vortrages auf die Gefahr zu, sich anhand von widersprüchlichen Situationen selber in Widersprüche zu verstricken.

Aus der Präsentation von Gruppe 4 entwickelte sich dann eine Diskussion über den Zusammenhang von Idealen mit Regeln und Vorschriften, sowie dem Umgang mit Regeln und Vorschriften. Hier konnten wir direkt an eine Erfahrung anknüpfen, die ich im Rahmen der Projektarbeit mit der Klasse als 'stiller Zuschauer' gemacht hatte.

Die sechs Projektstage streckten sich über einen Zeitraum von drei Wochen. Während dieser Zeit wurde mehrfach eine Kaffeemaschine aus dem Klassenraum entfernt (nach Aufforderung durch die Lehrerinnen), und wieder in den Klassenraum gebracht (auf Eigeninitiative von Studierenden).

Die Regel in der Schule lautet, dass in Klassenräumen keine Kaffeemaschinen aufgestellt werden dürfen. Dies ist begründet mit der Möglichkeit von durch fehlerhafte Bedienung, Mangel an Aufsicht oder Defekte an den Maschinen ausgelöste Unfälle, bis hin zu Brandgefährdung. Die Lehrerinnen sehen sich in der Verantwortung, diese Regel umzusetzen und legen entsprechend Wert darauf, die Geräte aus den Klassenräumen zu entfernen, sofern sie von Studierenden dort aufgestellt werden.

Den Studierenden wiederum ist daran gelegen, ihre Lernumgebung komfortabel zu gestalten. In der ansonsten eher funktionalen Umgebung des Klassenraumes stellt eine Kaffeemaschine einen kleinen Schritt in diese Richtung dar. Wenn dieses Anliegen auf seine Herkunft abgefragt wird, kommt man ganz schnell an Ideale wie Bedürfnisbefriedigung (ein Begriff,

der in den Textanalysen mehrfach auftauchte, aber stets auf die Bedürfnisse von Kindern bezogen), Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Gleichberechtigung (*“im Lehrerzimmer steht schließlich auch eine Kaffeemaschine”*).

Wir nahmen die Migrationsbewegungen der Kaffeemaschine nun zum Anlass, um über den Sinn von Regeln zu reden, und über unterschiedliche Umgehensweisen damit. Dabei ging es nicht darum, eine Lösung der 'Kaffeemaschinenwanderung' zu finden. Vielmehr war dies ein gutes Beispiel dafür, wie wir angesichts unterschiedlicher (und u. U. widersprüchlicher) Wertvorstellungen/Idealen in einen Prozess konkreten Aushandelns von Realität eintreten, der erst ganz verständlich wird, wenn wir die zugrunde liegenden Wertvorstellungen, Ideale und daraus abgeleitete Handlungsanforderungen (an uns selbst) bewusst machen.

Ich wies darauf hin, dass die Vermittlung zwischen Idealen und Realitäten in diesem Beispiel durch praktisches Ausagieren stattfindet, in einem Prozess schrittweisen Unterlaufens von Regeln. Die Agierenden, Lehrerinnen wie auch Studierende, finden sich dabei in einer Situation, in der beide die Intention der jeweils anderen (empathisch, und auch logisch) gut nachvollziehen können. Sie können sich über eine Perspektivenverschränkung in deren Lage versetzen (d. i. hineindenken und empfinden) und aus dieser Sicht deren entsprechende Handlungen rechtfertigen. Gleichzeitig sind sie sich aber auch ihrer je eigenen Position in der Sache bewusst und werden sich dieser Position entsprechend weiter verhalten.

Ich äußerte die Vermutung, dass die Kaffeemaschine das Potential habe, als Dauerthema über die zwei Jahre der Ausbildung die institutionell angelegten Konflikte um Status, Autonomie, Selbstbestimmung in einer für beide Seiten (Lehrerinnen und Studierende) erträglichen Form zu binden: weil nicht wirklich an den essentiellen Bedingungen kratzend, sondern vielmehr stellvertretend und symbolisch in eine ritualisierte und fast spielerische Form gebracht. Der in der Diskussion ebenfalls eingebrachte Begriff der Ambiguitätstoleranz ist sicher nicht völlig fehl am Platz. Er trifft das Phänomen dennoch nur teilweise, da er einseitig auf die in einer bestimmten Person ablaufenden inneren Dialoge orientiert. Die Vermittlung zwischen Idealen und Realität, oder besser: die Vermittlung von Idealen in Realität muss aber als sozialer Akt verstanden werden.

Die Diskussion – ausgehend von der Präsentation der Gruppe 4 – über Regeln, Ideale, deren Vermittlung und insbesondere über die Wanderungsbewegungen von Kaffeemaschinen in Fachschulen machte den Teilnehmerinnen (und mir) ersichtlich großen Spaß. Wir beendeten sie allerdings pünktlich zum Ende des ersten Blocks.

Zweiter Block

Wie beschrieben hatte ich für den zweiten Block zwei Aktivitäten vorbereitet, die zum einen weniger theoretisch waren, und zum anderen die Möglichkeit boten, sich zu bewegen.

Als erstes wendeten wir uns der Telefonumfrage zu. Dafür hatte ich 12 Blätter mit jeweils fünf Adressen/Telefonnummern von Kindertagesstätten vorbereitet. Sofern möglich hatte ich dazu aus dem Internet jeweils auch noch den Namen einer AnsprechpartnerIn beigelegt.

Mit den Studierenden klärte ich nun zunächst, wie viele von ihnen ein Mobiltelefon dabei hätten, von dem aus sie ohne Kosten bei einem Hausanschluss anrufen können. Dies traf auf 10 TeilnehmerInnen zu. Ich forderte die TeilnehmerInnen, die die Mobiltelefone dabei hatten, auf, sich jeweils mit einer Person zusammenzutun, die kein Mobiltelefon hatten. Da an diesem Tag 21 Studierende anwesend waren, bildete sich eine Dreiergruppe. Jedes dieser so gebildeten Paare (bzw. die Dreiergruppe) erhielt dann eines der vorbereiteten Blätter mit den Adressen/Telefonnummern der Kindertagesstätten.

Sodann erklärte ich den Auftrag:

Die Studierenden sollten in einer der Kindertagesstätten anrufen und versuchen, die LeiterIn oder eineN ErzieherIn ans Telefon zu bekommen. Wenn das klappt sollten sie die Frage stellen:

Müssen ErzieherInnen IdealistInnen sein?

Im Falle, dass die Gesprächspartner mit 'Ja' antworten, sollte sie eine zweite Frage anschließen:

Welche Ideale müssen ErzieherInnen denn haben, um gute ErzieherInnen zu sein?

Falls in einer Kindertagesstätte kein Anschluss zustande kommt, oder keine GesprächspartnerIn zur Verfügung steht, sollten sie die nächste Einrichtung auf der Liste anrufen.

Die Antworten sollten sie notieren. Wir würden sie im Anschluss an die Telefonumfrage in der Klasse sammeln.

Sollte es bei keiner der fünf auf dem vorbereiteten Blatt aufgeführten Kindertagesstätten möglich sein, eine Antwort zu erhalten, dann konnten die Studierenden bei mir noch weitere Adressen/Telefonnummern bekommen.

Für die Durchführung dieser Aufgabe waren 30 Minuten vorgesehen. Die Telefonanrufe sollten möglichst nicht alle aus dem Klassenraum heraus geführt werden, weil das unter Umständen zu gegenseitiger Ablenkung und akustischer Beeinträchtigung führen konnte.

Die vorbereiteten Blätter sahen so aus:

Müssen Erzieher/innen Idealist/innen sein?

wenn ja:

Welche Ideale müssen Erzieher/innen denn dann haben, um gute Erzieher/innen zu sein?

Altneustadt

Kindergarten Kunterbunt

Heinrich von Kleist Straße 78
12345 Alt-Neu-Stadt
Leiterin: Karla Schmidt
Stellv. Leiterin: Paula Tomas
Telefon: 09876 - 54321

Kindertagesstätte Siebenschläfer

Leiterin: Johanna Schiller
Stellv. Leiterin: Brigitte Kuhn
Deichgasse 2
12345 Alt-Neu-Stadt
Telefon: 08765 - 43219

Kindergarten Kellergeister

An der Burg 11
12345 Alt-Neu-Stadt
Leiter: Fabian Rosenstolz
Stellv. Leiterin: Sonja Fischer
Telefon: 0765 - 432198

Ober-Unterdorf

Montessori Kindergarten e.V.

88776 Ober-Unterdorf
Ringstrasse 55
Leiterin: Frau Lisa Engel
Tel.: 06543 - 21987

Kinderhaus Fröbelfrösche e.V.

Lessingstrasse 14
88776 Ober-Unterdorf
Leiterin: Frau Aritma Lentil
Tel.: 05432 - 19876

An diesem Punkt hätte ich die Studierenden gehen lassen, um die Telefonumfrage durchzuführen. Hier brachte die Klassenlehrerin, die im zweiten Block anwesend war, den Vorschlag ein, ein solches Telefongespräch zuerst einmal als 2-Minuten-Rollenspiel exemplarisch vorzuspielen. Zwei der Studierenden übernahmen daher die Rolle der Anrufenden und der Angerufenen und spielten einen Dialog durch, wie sie ihn für die Telefonanrufe erwarteten.

Dabei wurde deutlich, dass es notwendig ist, die Gesprächseröffnung gut hinzukriegen. Die Anrufende im Rollenspiel vermittelte anfangs nur ungenügend den Hintergrund und Sinn der Anfrage. Gemeinsam mit allen Studierenden sammelten wir daher kurz die wichtigsten Elemente, die in der Gesprächseröffnung beinhaltet sein sollten: Persönliche Vorstellung; Infos in zwei, drei Sätzen über den Hintergrund/Sinn der Anfrage; klären, ob 5 Minuten Zeit für Gespräch zur Verfügung stehen.

Der Vorschlag der Klassenlehrerin an diesem Punkt war eine gute Intervention. Ich wäre davon ausgegangen, dass die Telefonanrufe von alleine klappen. Das kurze Rollenspiel machte jedoch klar, dass es dabei durchaus zu Problemen der Vermittlung hätte kommen können. Die kleine Sammlung zur Gesprächseröffnung war daher eine sehr gute Hilfe.

Im Anschluss an das Rollenspiel begaben sich dann die Zweiergruppen an unterschiedliche Orte auf dem Schulgelände und begannen damit, die Kindertagesstätten anzurufen. Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, dass das Timing für die Aufgabe während der dritten Schulstunde so lag, dass die Anrufe in den Kindertagesstätten in der Zeit zwischen 9.45 h und 10.15 h stattfinden würden. Damit war zumindest gewährleistet, dass nicht während der üblichen Bring- und Abholzeiten, oder während des Mittagessens angerufen wurde. Diese Zeiten sind erfahrungsgemäß äußerst ungünstig für Anrufe, weil die Erwachsenen in den meisten Einrichtungen dann keine Zeit haben, Telefongespräche zu führen.

Die anvisierte Zeitdauer von 30 Minuten für die Aufgabe erwies sich als ausreichend. Die meisten Zweiergruppen waren schon nach 25 Minuten wieder im Klassenraum. Wir trugen dann die Ergebnisse zusammen. Jede Zweiergruppe bekam zumindest bei einer der fünf Einrichtungen Antworten auf die gestellten Fragen. Die Antworten der GesprächspartnerInnen sind hier zusammengefasst:

Müssen Erz. Idealist/innen sein?	Welche Ideale ... um gute Erz. zu sein?
Ja	Mit Leib und Seele im Beruf aufgehen Kinder lieben Beruf lieben Flexibel sein
Meistens Ja	Zusammengehörigkeit Nicht egoistisch sein An sich selbst Glauben Toleranz Gesellschaftliche Werte vermitteln
Sie müssen Idealistin und Realistin zugleich sein	Äußere Bedingungen machen es schwer Im Team verstehen Kinder lieben Kindern etwas beibringen
Ja	Wertschätzung Demokratie Positives Menschenbild Ständig über eigene Grenzen gehen Zeit und Kraft Ideale im Kopf haben (Wissen?) Was Kindern gut tut
Ja	Resilienz [<i>Ausdauer, Belastbarkeit, Widerstandsfähigkeit</i>] Positiv sein

	Methoden kennen Fachwissen haben Empathie
Ja – um Werte zu vermitteln	Positives Denken Gutes in Kindern sehen
Nein	-
Sie müssen ihre eigene Persönlichkeit mitbringen; Teilweise realistisch (sein)	Eigenes Können einbringen Begeisterung Sich selber kennen
Ja – ein Stück	Visionen Ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung muss voranschreiten
ein wenig, ja	An das Gute im Menschen glauben Dinge neu angehen können
Ja, ein bisschen	Empathie Kinder als gleichwertige Partner Lärmresistent

In einer Reflektion zu der so durchgeführten Umfrage äußerten zwar einige Studierende ihre Verwunderung angesichts der Schwierigkeiten, eineN GesprächspartnerIn für ein solches Gespräch ans Telefon zu bekommen. Diese Schwierigkeit wurde jedoch schnell auch als eine Bestätigung gedeutet hinsichtlich der Arbeitsbelastung von ErzieherInnen. Viele haben oft schlicht keine Zeit, ein Telefongespräch von fünf Minuten Dauer zu führen.

Wir stellten auch fest, dass der Hintergrund, vor dem diese Antworten entstanden, mit gewürdigt werden muss. Die GesprächspartnerInnen antworteten spontan in einer sehr kurz gehaltenen Gesprächssituation. Sie hatten keine Zeit, lange über die Begriffe nachzudenken. Der Vorteil in einer solchen Situation liegt darin, dass sie den Alltagsverstand abrufen. Die Antworten sind nicht lange reflektiert, es fällt einem ein, was am 'nächsten' liegt. Es wurde bemerkt, dass das so ähnlich ist, wie es den Studierenden selber bei ihrem Brainstorming ging. Wir gingen davon aus, dass bei längerem Nachdenken und einer genaueren Beschäftigung mit Begrifflichkeiten und deren Bedeutung die Antworten der GesprächspartnerInnen nochmals anders ausfallen würden.

Die Antworten, die letztlich zustande kamen, schauten wir uns auf ihren Inhalt an und versuchten, die als Ideale genannten Begriffe in Bezug zu setzen zu der Begriffsdefinition: "als ein höchster Wert erkanntes Ziel; Idee, nach deren Verwirklichung man strebt." Dabei fanden wir, dass von den genannten Begriffen einige dieser Definition entsprechen, andere eher eine im Beruf geforderte Kompetenz darstellen. Es wurde jedoch auch schnell klar, dass es innerhalb der Klasse Diskussionen über einzelne Begriffe und deren Charakter als "höchster Wert" geben würde, wenn wir diese einzeln durchgehen würden.

Über die zweite von mir vorbereitete Aktivität wandten wir uns dann den eigenen Idealen und Werten der Studierenden zu. Dazu führten wir zuerst eine Begriffssammlung durch. Ich forderte die Studierenden auf, sich möglichst alle ihre 'höchsten Werte' zu überlegen. Unter Mithilfe einer der Studierenden schreiben wir dann zu zweit auf Zuruf alle Begriffe an die Tafel, die von den TeilnehmerInnen genannt wurden. Wir bemühten uns, möglichst mit dem Tempo der Zurufe Schritt zu halten. Das war nicht immer einfach, aber es war auch eine lustige Angelegenheit, bei der eine lange Liste von Worten zustande kam. Wir beendeten diese Übung, als die Tafel keinen Platz mehr bot. Dies ist die Sammlung⁸:

Aktives Zuhören	Gesundheit	Pflichterfüllung
Akzeptanz	Gleichberechtigung	Pünktlichkeit
Autonomie	Gleichheit	Rechte
Bedürfnisbefriedigung	Hilfsbereitschaft	Reichtum
Bildung	Höflichkeit	Respekt
Brüderlichkeit	Individualität	Sauberkeit
Chancengleichheit	Konsequenz	Schönheit
Demokratie	Konzentration	Selbstbestimmung
Demokratie	Kreativität	Solidarität
Durchsetzungsvermögen	Liebe	Spontaneität
Ehrlichkeit	Meinungsfreiheit	Teamarbeit
Einfühlungsvermögen	Mitbestimmung	Toleranz
Erfolg	Motivation	Treue
Fitness	Mutig sein	Unabhängigkeit
Freiheit	Offenheit	Vertrauen
Freundschaft	Opferbereitschaft	Wahrheit
Frieden	Ordnung	Zuneigung
Gehorsam	Patriotismus	Zuverlässigkeit
Gerechtigkeit	Perfekte Ehe	
Gesetzestreue	Pflichtbewusstsein	

Als nächstes bat ich alle Studierenden, sich zum hinteren Ende des Klassenraumes zu begeben. Die Klassenlehrerin schloss sich ihnen dabei an. Wir gingen nun die an der Tafel gesammelten Worte einzeln durch und für jeden der Begriffe sollten alle TeilnehmerInnen nach vorne kommen, die diesen Begriff für sich als höchsten Wert ansehen. Dabei kam es je nach Begriff zu kleineren (manchmal nur eine Person) oder größeren Versammlungen. Aufgrund der Menge der zur Verfügung stehenden Begriffe dauerte diese Übung eine Weile.

8 hier in alphabetischer Ordnung, das war natürlich beim Schreiben auf Zuruf nicht der Fall ...

Als Erkenntnisgewinn daraus entstand die Möglichkeit für die Studierenden, Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ihren jeweiligen persönlichen Zuordnungen gewahrt zu werden. Eine Diskussion darüber, ob die aufgeführten Begriffe denn als Werte, Ziele, Ideale, Wünsche etc. verstanden werden können, und auch ein detailliertes Eingehen darauf, was denn jeweils mit einzelnen Begriffen gemeint ist, fand nicht mehr statt. Aus zeitlichen Gründen allein wäre dies völlig unmöglich gewesen. Die Telefonumfrage und die Begriffssammlung konnte meiner Meinung nach aber einen Ansatzpunkt liefern, um genau diese Diskussion auch nach Beendigung unseres Projektes weiterzuführen.

Dritter Block

In der Planung für diesen Block war die rückblickende Betrachtung der Anwendung der Methode Erinnerungsarbeit vorgesehen, sowie eine davon ausgehende Reflektion zur Methode. Wie oben dargestellt hatte ich jedoch auch noch als Rückmeldung an die Studierenden eine Reihe von Aussagen gesammelt unter der Überschrift: Was *ich* aus dem Projekt gelernt habe. Diese präsentierte ich der Klasse zu Beginn des dritten Blocks:

Was ich aus dem Projekt gelernt habe ...

... dass es offensichtlich sehr schwer ist, Ideale in alltäglichen Situationen in klaren Begriffen zu benennen.

... dass die "höchsten Werte" in den Erinnerungsszenen nicht benannt werden, daher z. B. Begriffe wie: "ethische Leitlinien der Gesellschaft", "Wurzeln der gesellschaftlichen Normen im Christentum, in der Aufklärung sowie ihre Weiterentwicklung und gelebte Umsetzung in der von weiteren Kulturen gefärbten Demokratie", "Einstehen für Freiheit im gleichberechtigten Miteinander", "gleichberechtigte Hilfe und Wahrnehmung von Chancen", "gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung unterschiedlicher Auffassungen", "Erlernen von demokratischen Regeln von Kindheit an" etc., die allesamt aus dem Lehrbuch, das in der Schule verwendet wird, stammen (Averhoff et. al., *Pädagogisches Handeln professionalisieren*, Hamburg, 2014), im konkreten Erleben und Erinnern nicht vorkommen, also auch nicht mehr als eine Menge heiße Luft darstellen.

... dass wir noch mindestens zwei mal so viel Zeit bräuchten, um von Idealen über Regeln, Normen, zu Interessen zu kommen.

... dass die Frage nach der Vermittlung von Idealen und Realitäten immer noch zu eng an dem dualen Modell dran ist und daher mindestens missverständlichen, wenn nicht sogar falsch gestellt ist.

... dass ihr in euren Geschichten durchgängig als aktiv Eingreifende auftaucht, insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein "nicht Idealen entsprechendes Verhalten" ja leicht als "beiseite stehen" erwartet werden könnte (hätte ich jedenfalls so gedacht).

... dass es Sinn machen kann, wenn man von Idealen spricht, zu unterscheiden zwischen "Idealen für mich" und "Idealen für die Welt", auch wenn diese Unterscheidung eine künstliche ist, einfach um klarer zu sehen, ob ein bestimmtes Verhalten von mir ("für mich") der Welt ("für die Welt") zuträglich ist, oder u. U. auch "Fortschritt" verhindert (Bsp. Mia-Text).

... dass es immer wieder nötig ist, aufzupassen, ob/wann man in Fatalismus verfällt (“da bleibt mir nix anderes übrig; es ist halt so”) - das ist nicht wirklich eine neue Erkenntnis, aber immer wieder wichtig, sich zu vergegenwärtigen.

... dass es auch 2016 noch notwendig ist, mit KollegInnen im Erziehungsbereich das Thema Selbstbestimmung vertiefend zu diskutieren (siehe die Essens-Beispiele).

... dass das Klischee von Erzieherinnen als “tragische [Super-]Heldin”, der die Selbstaufopferung nur so aus den Poren trieft, bei euch noch nicht verbreitet ist, was auch eine Chance bietet der “radikalen Vereinfachung” zu entgehen, eine Chance für die Ausbildung also.

... dass es immer wieder wichtig ist, auch bei der Beschäftigung mit Idealen/(Verhalten)/Realitäten die Rahmung zu sehen – und diese als geworden, aufgrund von spezifischen Eingriffen bestimmter Personen an bestimmten historischen Orten und Zeiten zu verstehen. (Das wäre auch eine gute Richtung für eine weitere Arbeit an Projektthema z. B. durch die vertiefende Bearbeitung einer Fallstudie)

... dass das Thema Idealismus/Realismus sich hervorragend eignet als Einstieg in die ErzieherInnen-Ausbildung.

Ich beließ es zu Beginn des dritten Blocks mit der Darstellung. Eine Diskussion zu den darin geäußerten Thesen wollte ich nicht mehr führen, denn dies hätte für jede einzelne Aussage zum Öffnen eines neuen Stranges geführt, und dafür war schlicht keine Zeit mehr vorhanden.

Stattdessen lenkte ich über auf einen Rückblick auf die im Projekt gemachten Schritte. Wir gingen diese nochmals im einzelnen durch und ich versuchte herauszufinden, ob es dazu von Seiten der TeilnehmerInnen noch Fragen gab, insbesondere z. B. warum dieser oder jener Schritt an dieser oder jener Stelle? Dabei brachte ich auch nochmals die am Anfang des Projektes eingeführte Skizze zum forschenden Lernen ins Spiel, um nachzuvollziehen, was wir – und warum so und nicht anders – im Projekt eigentlich gemacht hatten.

An diesem Punkt entwickelte sich jedoch auf Seiten der Studierenden keine rege Mitarbeit. Es kamen keine Fragen, oder kritische Anmerkungen zu unserem Vorgehen im Projekt. Stattdessen wurde mir von den Studierenden bedeutet, dass sie die verbleibende Zeit anders nutzen wollten.

Sie brachten einen Bildschirm in den Klassenraum und bereiteten die Vorführung einer Video-Aufnahme vor. Dazu veränderten sie die Sitzordnung so, dass ich auf einem Platz in der Mitte eines Halbkreises saß. Die Studierenden und die Lehrerin saßen auf den Plätzen außen im Halbkreis. Das Video, das sie dann ablaufen ließen, war von einer der TeilnehmerInnen erstellt worden.

In der Aufnahme traten nacheinander die Studierenden und Lehrerinnen auf, die am Projekt teilgenommen hatten. Je einzeln, und manchmal zu zweit sprachen sie einige Abschiedsworte an mich adressiert in die Kamera. Aufgrund formaler Beschränkungen ist es mir hier natürlich nur möglich, den Inhalt des Videos in einer Skript-Form wiederzugeben.

Eingangssequenz, getippt, als Schrift auf dem Bildschirm ablaufend (Namen sind Pseudonyme):

Hallo Robert

Wir kennen uns jetzt erst seit drei Wochen und müssen uns jetzt schon wieder verabschieden ... vorher wollten wir uns noch einmal für deine tolle Arbeit bedanken!

Das Projekt hat uns allen sehr großen Spaß gemacht ...

auch wenn wir manchmal Schwierigkeiten dabei hatten ...

zu verstehen, was du von uns erwartest ...

du hast uns alles langsam und deutlich erklärt ...

und hast alle unsere Fragen ausführlich beantwortet ...

natürlich haben wir viel gelernt ...

aber diese zwei Sätze wird keiner von uns vergessen ...

“Realismus ist die ungeschminkte Wirklichkeit zu sagen.”

“Idealismus ist das Streben nach Verwirklichung von Idealen.”

Bis jetzt hast du geredet und wir zugehört...

jetzt bist du dran!

Wir haben ein paar Wörtchen für dich ..

TeilnehmerInnen erscheinen nacheinander, gesprochen:

Annika/Naomi

Annika: Hallo Robert, du bist ne coole Socke.

Naomi: Du bist Super.

Beide (*halten Daumen hoch*): Yeah.

Mareike/Dennis

Mareike: Hallo Robert.

Dennis: Vielen Dank für alles.

Mareike: Ja, war schön und sehr informativ. Und das mit den Ordnern war total süß und aufmerksam (*lacht*).

Maria

Maria: Hallo Robert. Ich bedanke mich für deine Arbeit. Für mich war es interessant und ich habe etwas Neues erlebt.

Dominik/Eda

Dominik: Ey, hast du schon gehört, der Robert macht voll das coole Seminar.

Eda: Echt jetzt?

Dominik: Ja. Der ist saucool der Typ.

Eda: Ah ja, das hab ich auch schon gehört.

(*Beide halten Daumen hoch*)

Annika/Lars

Lars: Du, Robert, Moruk. Vielen Dank für deine Mühe und dass du dir so viel Mühe für uns gibst wie kein anderer hier sonst.
(Beide lachen)

Annika (hält Finger zum Peace-Zeichen hoch): Ja. Peace.

Lars (hält Finger zum Peace-Zeichen hoch): Peace.

Lucy/Lea

(halten abwechselnd Blätter hoch, auf denen geschrieben steht:)

Danke

für

deine

Mühe

(lachen)

Kati/Fernanda

Fernanda: Danke, Robert.

Kati: Danke schön, Robert, dass du dir so viel Mühe für uns gegeben hast. (winkt in die Kamera) Tschüss

Heike

Heike: Ja, hallo Robert. Auch ich bedanke mich ganz herzlich bei dir. Ich fand's toll. Ich fand's auch toll, wie du die Schüler motiviert hast, die Studierenden besser gesagt. Ja, und, ja vielleicht kommst du ja mal wieder. Ich würd mich freuen. Danke schön. Tschüss. (winkt in die Kamera)

Ute

Ute: Ja, hallo. Ich wollte mich auch bedanken. Ich find's toll, dass die Schüler hier so ne Aktion gemacht haben. Ich schliess mich dem Ganzen an. Das war ne tolle Zeit, viele neue Erfahrungen. Danke schön.

Julia/Sarah

Sarah: Hallo Robert. I speak English, your language. Thank you for teaching us. We love you and we miss you.

Julia: Pass auf dich auf, Robert, wir lieben dich.

Sarah: Byyyee. (wirft Kusshand in die Kamera)

Julia: Du bist der Beste.

Eda/Johanna

Eda: Hallo Robert.

Johanna: Hey Robert. (zeigt Peace-Zeichen in Kamera)

Eda: Wir wollten dir nochmal danken für das tolle Projekt,

dass du dir so viel Mühe mit uns gegeben hast und dass du uns das Thema des Idealismus und der Wirklichkeit und des Realismus näher gebracht hast.

Johanna: Hmm. Das war ne ganz schöne Zeit mit dir. Also es war mal was anderes.

(beide halten Daumen hoch)

Johanna: Hau rein. *(lacht)*

Jennifer *(mit extra Händen...)*

Jennifer: Hallo Robert. Wir haben dir ein kleines Video vorbereitet als kleines Dankeschön. Und, ja, ich wollte mich auch nochmal bedanken. Es war echt schön, es hat Spaß gemacht. Es war was anderes. Und, ja, danke für deine ganze Mühe, die du dir für uns gemacht hast, und, ja, danke schön.

(Sarah erscheint, die 'extra Hände'...)

Julia/Sarah/Eda

(klatschen im 'Iceland-Rhythmus')

Sarah: Danke, Robert

Als Fließtext auf dem Bildschirm:

Danke für die tolle Zeit ♥

in liebe ...

[Klasse FS] ♥

Im Anschluss an das Video überreichten mir die Studierenden auch noch eine von allen unterschriebene Grußkarte und eine Wundertüte mit Süßigkeiten als Dankeschön. Auf diese höflich-emotionale Art und Weise hatten sie die Theoriearbeit im Projekt rein praktisch beendet. In der so erzeugten Stimmung wäre es völlig umsonst gewesen, noch irgendeine Anstrengung für eine weitere Methodenreflektion zur Erinnerungsarbeit zu unternehmen.

Allerdings brachte die Klassenlehrerin vor Ende des dritten Blocks noch das Thema Leistungsnachweise auf. Sie wollte mit den Studierenden eine Einigung erzielen, wie das Projekt für den schulischen Bewertungszusammenhang fruchtbar gemacht werden konnte. Dies war zwar ein bisschen ein Stimmungstörer, aber in gewisser Weise auch eine Rückführung in die schulische Realität.

Die Lehrerin bot den Studierenden an, eine von drei Aufgaben zu erledigen:

- a) "Vorher-Nachher, was hat sich bei mir im Laufe der Beschäftigung mit diesem Thema im Hinblick auf die Fragestellung von Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf verändert?"
- b) "Werte im ErzieherInnen-Beruf. Welche sind mir wichtig und warum?"
- c) "Setzen sie das, was ihnen im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema wichtig geworden ist, medial-methodisch um und präsentieren sie es in der Klasse."

Die ersten beiden Aufgaben beinhalteten eine etwa 2 Seiten umfassende schriftliche Ausarbeitung, die Form der dritten war offen gelassen, also z. B. Rollenspiel, Video, Collage.

Auf die Nachfrage von Studierenden, ob sie eine dieser Aufgaben erledigen müssten, erklärte die Lehrerin, dass diese Arbeiten freiwillig seien. Sie wies jedoch darauf hin, dass es unter Umständen im Eigeninteresse der Studierenden sein mag, eine weitere Note in ihrem Portfolio zu sammeln, da die Anzahl der Leistungsnachweise während eines Schuljahres nicht sehr groß sei. Für die Ausarbeitungen setzte sie eine Abgabefrist von zwei Wochen. Es blieb zu diesem Zeitpunkt offen, wer von den Studierenden einen solchen Leistungsnachweis erbringen wollte (und wenn ja, welchen).

Zum Abschluss des dritten Blocks besprachen wir noch die in der Nachbereitung des Projektes geplanten Schritte. Ich erklärte das Vorgehen in Bezug auf die Erstellung dieses Berichtes. Wir sprachen über die Verwendung der Materialien aus dem Projekt für den Bericht, sowie die darin vorgenommene Anonymisierung. Ich machte deutlich, dass es mir wichtig war, vor allem die Feedback-Interviews mit ein paar Wochen Abstand zum Projekt durchführen zu können. Nach Beendigung der Feedback-Interviews würde ich einen Entwurf des Berichtes erstellen, den ich allen Teilnehmerinnen und den Lehrerinnen zur Durchsicht und für mögliche Kommentare oder Korrekturen zuschicken würde.

Den in der Planungsskizze (und der den Studierenden zur Verfügung gestellten Ablaufskizze) enthaltene Arbeitsauftrag nach Beendigung des letzten Projekttagess erwähnte ich nicht mehr. Dieser hätte darin bestanden, nochmals eine Zusammenfassung und Feedback zu den letzten beiden Tagen zu erstellen. Ich hielt dies jedoch an diesem Punkt für verzichtbar. Ich ging davon aus, dass die daraus zu erwartenden Informationen auch über die Feedback-Interviews zugänglich seien.

Damit endete der dritte Block.

5. Feedback Interviews

Zustandekommen

Eine Woche nach Beendigung des Projektes versandte ich eine erste Anfrage per E-Mail an alle TeilnehmerInnen mit der Bitte, einen Termin für ein Feedback Interview zu vereinbaren. Diese Anfrage lautete:

Hallo [... Namen von allen TeilnehmerInnen ...]

Mit ein paar Tagen Abstand möchte ich jetzt versuchen, mit dir einen Termin auszumachen für ein Feedback-Interview zu unserem Erinnerungsarbeitsprojekt.

Der Sinn dieses Interviews liegt darin, die Eindrücke der Teilnehmer/innen jeweils individuell zu erfahren, und zwar etwas ausführlicher, als das in den kurzen schriftlichen Statements möglich war. Dafür gibt es einen groben Gesprächsrahmen, aber da jede und jeder von euch unterschiedliche Erfahrungen, Meinungen, Eindrücke und Einschätzungen hat, wird auch jedes Gespräch etwas anders verlaufen.

Ein solches Feedback-Interview kann daher auch ganz unterschiedlich lange dauern, von 15 Minuten bis zu einer Stunde ist alles möglich. Das hängt ganz stark natürlich davon ab, was dir einfällt und was dir wichtig ist zu erzählen. Ich beabsichtige, das Gespräch aufzunehmen, allerdings nur mit deinem Einverständnis.

Sofern du der Aufnahme zustimmst, fertige ich davon hinterher eine Abschrift an. Diese Abschrift schicke ich dir per E-Mail und falls du an dem, was du während des Gespräches gesagt hast, noch etwas korrigieren willst, kannst du mir das dann per E-Mail mitteilen. In der Abschrift werden keine realen Namen genannt werden (also auch, falls du im Gespräch einen realen Namen erwähnst, werde ich den in der Abschrift anonymisieren).

Die Datei mit der Aufnahme lösche ich nachdem die Abschrift korrigiert ist. Solltest du eine Kopie der Aufnahme haben wollen, dann müsstest du mir das im Voraus sagen, damit ich sie dir schicken kann, bevor ich sie lösche. Eine Kopie der Abschrift hast du dann ja sowieso schon. Außer dir wird niemand sonst eine Kopie der Abschrift deines Gespräches von mir erhalten. Das Interview dient mir zur Auswertung und wird in den Projektbericht lediglich in Zusammenfassungen oder in Form von vereinzelt Zitate einfließen, die jedoch auch nicht namentlich zugeordnet sind.

Das Interview kann entweder per Telefon oder via Skype geführt werden. Für mich ist Skype die bessere Variante. Erstens kostet es nichts, und zweitens ist die Aufnahmequalität normalerweise besser. Wenn du jedoch keinen Skype-Account hast, dann geht es auch per Telefon.

Die Terminvereinbarung können wir per E-Mail machen. Dafür schicke mir bitte:
a) drei mögliche Termine (Tag und Uhrzeit), zu denen ein Gespräch für dich möglich wäre;
b) deine Skype-Adresse, sofern du das Gespräch via Skype führen kannst/möchtest;
c) deine Telefon-Nummer, sofern du das Gespräch lieber über Telefon führen möchtest.

Ich melde mich dann umgehend bei dir zurück und bestätige dir einen der drei Termine. Sollte wider Erwarten keiner der drei vorgeschlagenen Termine für mich machbar sein, dann schicke ich dir einen Alternativvorschlag.

Ich hoffe, damit alles Wesentliche erklärt zu haben. Solltest du noch weitere Fragen haben, dann schreib sie mir in eine kurze Nachricht.

Liebe Grüße

Robert

Auf dieses Anschreiben erhielt ich keine Antwort. Daher kontaktierte ich eine Woche später die Klassenlehrerin per Telefon und wir besprachen das weitere Vorgehen hinsichtlich der Feedback Interviews. Ich würde als nächstes nochmals eine Nachricht per E-Mail an die TeilnehmerInnen je einzeln versenden. Wenn darauf wiederum keine Antwort(en) erfolgten, würde sie das Thema nochmals in der Schule aufbringen. Die von mir daraufhin an alle TeilnehmerInnen einzeln adressierte und versandte Nachricht sah so aus:

Hallo (...)

Letzte Woche hatte ich eine Anfrage bezüglich der Vereinbarung eines Termins für ein Feedback-Interview geschickt.

Bisher habe ich von dir noch keine Antwort erhalten. Daher schreibe ich jetzt noch einmal.

Diese Feedback-Interviews sind für die Auswertung des Projektes sehr wichtig, denn nur so können die Eindrücke, Erfahrungen, Meinungen, Einschätzungen der Teilnehmer/innen direkt einfließen.

In meiner ersten Anfrage hatte ich schon Information zu Ablauf, (Einverständnis vorausgesetzt) Aufnahme/Abschrift des Gespräches mitgeschickt. Solltest du noch Fragen dazu haben, dann beantworte ich die gerne.

Ich hatte vorgeschlagen, das Gespräch entweder via Skype zu führen (sofern du einen Skype-Account hast), oder aber via Telefon.

Um die Terminvereinbarung etwas zu vereinfachen, hier die Zeiten, die mir in der kommenden Woche für ein Gespräch passen würden (alle Zeiten in MEZ, also deutsche Zeit):

Montagnachmittag zwischen 16.00 und 19.00

Montagabend nach 21.30

Dienstag zwischen 16.00 und 21.00

Mittwoch ab 16.00 bis spät abends

Donnerstagnachmittag zwischen 16.00 und 19.00

Donnerstagabend nach 21.30

Freitag ab 16.00 bis spät abends

Sonntag ab 10.00 ganztägig

Bitte wähle eine günstige Zeit für dich aus und schick mir eine Nachricht mit

- einem Vorschlag für einen Gesprächstermin;

- der Info, ob du das Gespräch via Skype oder Telefon führen möchtest;

- entsprechend: deinem 'Skype-Account' oder deiner Telefon-Nummer.

Vielen Dank im Voraus

Robert

Innerhalb einer weiteren Woche erhielt ich sechs Antworten auf diese Nachricht. Mit einer Teilnehmerin konnte ich daraufhin einen Termin für ein Gespräch vereinbaren, eine weitere bat mich darum einen Gesprächstermin zu einem späteren Zeitpunkt auszumachen. Die anderen vier TeilnehmerInnen teilten mir in ihrer Antwort mit, dass sie kein Interview führen wollten. Das las sich so:

Da diese Interviews freiwillig sind möchte ich daran nicht teilnehmen

(...) da diese Gespräche auf freiwilliger Basis sind möchte ich da nicht teilnehmen.

Ich kann leider nicht mitmachen da ich wirklich keine Zeit habe.

*Ich würde gerne mir dir einen Interview führen, aber leider klappt es bei mir nicht.
Hoffentlich findest du jemanden.*

In einer Nachricht hatte die Teilnehmerin auch erwähnt, dass das Video am Ende des Projektes schon das Feedback erklären würde. Diesen Hinweis nahm ich nochmals auf und verfasste eine Antwort mit weiteren Erläuterungen dazu:

Hi (...)

Vielen Dank für deine Antwort.

Ich würde dich dennoch bitten, ein Gespräch auszumachen. lass mich das hier kurz erklären:

Natürlich ist das Video schon ein Feedback, und ich habe mich darüber sehr gefreut. Ich habe ja schon mit einigen Gruppen gearbeitet und so einen Beitrag habe ich bisher noch nie erhalten.

Allerdings bleibt der Charakter dieses Feedbacks sehr allgemein. Das kann aufgrund von Form und Inhalt auch gar nicht anders sein.

Worum es mir in den Gesprächen geht, ist aber nochmal was anderes. Hier möchte ich versuchen, an Details heranzukommen. Das lässt sich in einen Fragenkatalog fassen, in dem z. B. stehen könnte: Wie wurden die einzelnen Schritte im Projekt erlebt, wie kamen die TeilnehmerInnen mit Arbeitsanforderungen zurecht, wie wurden die einzelnen organisatorischen Elemente aufgenommen, welche individuellen Lernerfahrungen gab es, wo entstanden Schwierigkeiten, welche, warum, wie passte das Projekt in die individuellen Lerninteressen der TeilnehmerInnen, wie wurde die Arbeitsorganisation aufgenommen, wie unterschied sich das Projekt vom regulären Unterricht oder auch nicht, welche Effekte hat es auf die von den TeilnehmerInnen wahrgenommene Gruppendynamik, etc. etc.

Diese Fragen sind allerdings nur Beispiele. Es wird bei den Feedback-Interviews zwar Überschneidungen geben, aber am Ende werden sich diese Gespräche doch alle voneinander unterscheiden, weil ihr alle jeweils individuell unterschiedliche Erfahrungen/Erlebnisweisen habt.

Gerade darum geht es aber, diese Fülle an Erfahrungen/Erlebnisweisen zu vermitteln. In den bisher zur Verfügung stehenden Dokumentationen zu Projekten mit Erinnerungsarbeit sind gerade solche Erfahrungen/Erlebnisweisen von Teilnehmer/Innen sehr wenig dokumentiert. Das ist sozusagen eine Leerstelle; und die zu füllen ist für eine bessere Planung von Erinnerungsarbeits-Projekten hilfreich (ich würde sogar sagen: notwendig).

Aus diesem Grunde ist tatsächlich jedes einzelne Gespräch mit Teilnehmer/innen an unserem Projekt (ausgehend von Idealismus-Realismus) wichtig. Jede/r, der/die an den Feedback-Gesprächen nicht teilnimmt, wird daher schmerzlich vermisst.

Ich weiß auch z. B. aus früheren Projekten, dass es immer Teilnehmer/innen gibt, die von sich denken, dass sie ja nicht viel, oder nichts Wichtiges, oder nichts Schlaues, oder auch überhaupt nichts zu sagen hätten (womit ich hier niemanden persönlich meine, da ich ja nicht in die Köpfe rein schauen kann ☺). Das ist aber ein völliger Trugschluss. Ich habe noch kein einziges Feedback-Gespräch erlebt, in dem das jemals der Fall gewesen wäre.

Zum einen fallen einem natürlich im direkten Gespräch immer auch spontan Sachen ein, auf die man alleine nicht gekommen wäre. Zum anderen steckt in der Rückbesinnung auch immer eine Neu-Orientierung, d. h. im Gespräch kommen einem auch neue Gedanken, oder es kommt zu einer neuen Sortierung von bisher nicht geordneten Gedanken. Das ist auch ein

Gewinn auf Seiten der GesprächspartnerInnen. Insofern sind diese Gespräche auch keine 'Einbahnstraße'.

Nun hoffe ich mal, dass dir diese Erläuterungen ermöglichen, nochmal über eine Teilnahme an dem Feedback-Interview nachzudenken, und vielleicht doch einen Termin zu vereinbaren.

Liebe Grüße

Robert

Diese Zeilen schickte ich auch der Klassenlehrerin mit der Bitte, die Studierenden nochmals auf die Interviews hinzuweisen und ihnen die von mir hier zusammengefassten Erläuterungen zum Sinn und Inhalt der Gespräche zukommen zu lassen. Dieser Bitte kam sie nach und ich erhielt im Anschluss drei weitere Antworten von Studierenden. Mit zweien davon vereinbarte ich einen Gesprächstermin, die dritte teilte mir mit, dass sie für ein Interview keine Zeit hätte.

Somit hatte ich bis zum Zeitpunkt drei Wochen nach Beendigung des Projektes Antworten von neun der 24 Studierenden erhalten, davon fünf Absagen. Drei Gespräche waren vereinbart. Ich war mit dieser Rücklaufquote allerdings nicht zufrieden. Daher besprach ich die Situation ein weiteres Mal mit der Klassenlehrerin. Sie schlug vor, den Studierenden jeweils eine Stunde während der normalen Unterrichtszeit für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Somit würde das Argument der mangelnden Zeit wegfallen, da die Gespräche während der Anwesenheit in der Schule geführt werden könnten. Ich ging auf diesen Vorschlag gerne ein.

Dementsprechend brachte sie den Vorschlag in die Klasse und fand auf diese Art tatsächlich zwölf weitere InteressentInnen für die Gespräche. Sie schrieb:

Hallo Robert,

ich habe nun eine Liste mit Interessentinnen für morgen, die Ausbeute ist allerdings überschaubar... Es wurde bemerkt, dass es mit Dir besprochen wäre, die Interviews auch zu zweit zu machen. Daher findest Du nun immer zwei Namen zur selben Uhrzeit:

10.15 [name] und [name]

11.15 [name] und [name]

13.30 [name] und [name]

Ist das so ok für Dich??

(...)

An eine Absprache hinsichtlich der Gespräche jeweils zu zweit konnte ich mich nicht erinnern. Der einzige Aspekt, der mir dazu als mögliche Schwierigkeit einfiel war, dass es die Transkription etwas erschweren könnte. Ansonsten sah ich keinerlei Hindernisse und stimmte daher gerne zu.

Letztlich kamen auf diese Weise Gespräche mit fünfzehn der 24 TeilnehmerInnen zustande, wobei ich mit dreien alleine, mit den anderen zwölf jeweils paarweise sprach.

Für die Feedback Interviews hatte ich einen Leitfaden erstellt. Darin waren folgende Punkte beinhaltet:

1. Globales Fazit zum Projekt: “Wie fandest du das Projekt?”
2. Hat sich das Projekt vom sonstigen Unterricht unterschieden?
Wenn ja, wodurch?
3. Hat die Tatsache, dass es keine Noten gab eine Rolle für dich gespielt?
4. Wie hast du das Trennen der Arbeitsphasen (1. Block und 3. Block) erlebt?
5. Hat dir während des Projektes irgend etwas Schwierigkeiten bereitet?
Bestimmte Diskussionen? Welche? Warum?
6. Gab es etwas im Projekt, dass du besonders gut fandest?
7. Wie hast du die Arbeit mit den Texten erlebt?
Texte Schreiben?
Texte analysieren?
Hast du dadurch etwas Neues gelernt? Was?
8. Wie war die Kleingruppenarbeit für dich?
Gab es dabei Schwierigkeiten?
9. Das Projekt begann mit einem Brainstorming zu den Begriffen Idealismus und Realismus im Erzieher/innenberuf. Wenn du dieses Brainstorming als Ausgangspunkt nimmst, und daran anschließend die thematische Bearbeitung im Projekt: Was ist dein persönliches Resultat aus dem Projekt?
10. Bitte stell dir mal vor, ich sei ein Kollege, der gehört hat, dass du in der Schule mal an einem Erinnerungsarbeitsprojekt teilgenommen hast, der aber keine Ahnung von der Methode hat. Könntest du mal versuchen, mir zu erklären, wie Erinnerungsarbeit funktioniert?
11. Fällt dir noch etwas ein, was du gerne sagen würdest?

Die Gespräche fanden Mitte Dezember, etwa vier Wochen nach Beendigung des Projektes statt. Sie wurden via Skype oder Telefon geführt und aufgezeichnet. Die Abschrift der Gespräche wurde den TeilnehmerInnen zur Durchsicht und Korrektur zukommen lassen. Es gab jedoch keine Korrekturwünsche.

Ergebnisse

In den nun folgenden Abschnitten gebe ich die Ergebnisse der Feedback-Interviews in einer Gliederung wider, die weitestgehend den im Leitfaden skizzierten Fragestellungen entspricht. Wo es mir sinnvoll erscheint, füge ich noch erläuternde Kommentare ein. Eine weitergehende Würdigung der Ergebnisse der Feedback-Interviews fließt dann in der später folgenden Auswertung des Projektes ein.

In allen Gesprächen ergaben sich des öfteren thematische Überlappungen, oder Wiederholungen. So z. B. wenn über Unterschiede des Projektes zu sonstigem Unterricht gesprochen wird und darin Aspekte aufgenommen werden, die dann nochmals in der Reflektion zur Textarbeit oder zur Arbeitsform der Kleingruppenarbeit auftauchen. Darauf möchte ich hier eingangs ausdrücklich hinweisen, um die weitere Darstellung nicht unnötig mit der Benennung solcher Querbezüge, Überschneidungen, Wiederholungen zu belasten.

Die Quellen der verwendeten Zitate aus den einzelnen Interviews sind in eckigen Klammern angegeben. Die Gespräche mit den Interview-PartnerInnen wurden dazu in einer numerischen Reihenfolge mit [IP1] bis [IP15] bezeichnet. Bei Gesprächssequenzen mit Fragen und Antworten steht A jeweils für die Antworten (bzw. Beiträge der InterviewpartnerInnen) und Q für meine Fragen (oder Beiträge).

Generelle Einschätzung (“globales Fazit”)

Die Frage nach einer generellen Einschätzung, einem globalen Fazit zu unserem Projekt stand jeweils am Beginn der Interviews. Der Sinn davon war zuerst einmal, über eine ganz allgemeine Annäherung einen Einstieg in das Gespräch zu finden. Es eröffnete den GesprächsteilnehmerInnen die Möglichkeit, diejenigen Aspekte, die ihnen selber noch spontan aus dem Gedächtnis einfielen, zu benennen, ungewöhnliche Erfahrungen, Lernerfahrung, Anregungen, die sie aus dem Projekt mitnahmen, sei es als positiv oder negativ erinnert. Eine solche Gesprächseröffnung bot mir die Möglichkeit, im weiteren Gesprächsverlauf Ansatzpunkte aufzunehmen, die von den TeilnehmerInnen selber kamen und daraus meine Fragen an deren konkreten Erlebnissen anzuschließen.

In den Antworten auf die Frage nach einer generellen Einschätzung herrschte eine einhellig positive Bewertung des Projektes. Die TeilnehmerInnen sprachen vom Projekt als: interessant, informativ, gut aufgebaut, umfangreich, toll, ne gute Idee, mal was anderes, ganz anders, sehr gut, hatte Spaß dabei, (es war) auch sehr anspruchsvoll.

Natürlich ist bei einer solchen Rückmeldung zu bedenken, dass nicht alle 24 TeilnehmerInnen ein Gespräch führten. Die Quote von 15 aus 24 ist allerdings schon sehr beachtlich.

Im Reden über die generelle Einschätzung zum Projekt bezogen sich die Interview-PartnerInnen regelmäßig auf einzelne Aspekte, die sie besonders hervorhoben. Eine Auswahl:

- “(Klein-)Gruppenarbeit hat mir am Besten gefallen.” [IP1]
- “Sich sooo lange mit einem Thema beschäftigen (mit zwei Worten), kam eigentlich noch nie vor.” [IP7]
- “Mal so'n Text auseinanderzunehmen so komplett, und dann auch mal zu gucken, wie er dann auf einen wirkt, sozusagen, das fand ich ganz spannend.” [IP14]
- “Am meisten hat mir die Vorgeschichte gut gefallen. Die hab ich immer noch im Sinn, mit den Feministen, dass die ihre Geschichte aufgeschrieben haben, die Erinnerungsarbeit. Und das hab ich mir am meisten gemerkt, weil ich auch eine Feministin bin.” [IP13]
- “Wir konnten halt'n bisschen was neues mitnehmen, durch diese, dadurch dass man die Geschichten, wo man selber geschrieben hat, wiederholen konnte und auch analysieren konnte.” [IP6]
- “Ich hab jetzt nicht gedacht, dass da so Texte und so, so tiefgründig bearbeiten, das hab ich mir darunter überhaupt nicht vorgestellt, ja.” [IP11]
- “Ich fand's schön, dass wir uns immer so abgesprochen haben, dass alles so gut erklärt wurde auch am Anfang und immer diese Einleitung morgens, die wir hatten, zum Beispiel dass wir nicht einfach direkt mit der Gruppenarbeit angefangen haben.” [IP15]
- “Allein dadurch, dass man mal zum Beispiel ne extra, ne Person hatte, das war mal was anderes.” [IP4]
- “Dann, ja, der Ablauf halt auch. Wir hatten's ja dann mit, die ersten beiden, fünfte, sechste, also das war mal gut, auf jeden Fall.” [IP4]
- “Und vor allem auch die Geschichte zu schreiben, hat mir Spaß gemacht. Und es war ne willkommene Abwechslung zum normalen Unterricht.” [IP4]
- “Es war mal was anderes, und vielleicht würde interess//, also hätte ich mir gewünscht, das Projekt mit anderen Themen zu machen.” [IP13]
- “Und wie du schon gesagt hast, also keine Noten halt für dieses Projekt, es ist ja nur ein Projekt. Man lernt daraus ...” [IP13]
- “Und ich fand auch sehr gut, dass du dir sehr viel Mühe gegeben hast, und manchmal waren wir auch bisschen laut und anstrengend, aber du hast, du warst immer positiv da, und hast uns auch motiviert weiterzumachen.” [IP13]
- “Ja, und ich würd sagen, dass das Projekt schon am Anfang der Ausbildung oder der Schule stattgefunden hätte sein; die meisten wussten ja überhaupt nicht, was genau damit gemeint war, mit der Realismus und so. Und, wie, also ich weiß nicht, wie ich das jetzt erklären soll. Das war am Anfang wirklich schwer, weil die Ausbildung schneidet sich ja damit immer, also und, ja. Und jetzt mittendrin, also das Projekt war schon gut eigentlich, aber das schon ganz am Anfang zu machen, wär besser, fände ich.” [IP5]
- “Und deine Arbeit fand ich auch sehr gut, Robert, und ich finde, du hast dir sehr viel Mühe gegeben, und du hast auch wirklich immer alles klar beantwortet und hast nicht gesagt, nee, die Frage ist bisschen zu kompliziert oder keine Ahnung, ja es ist ja manchmal solche Fälle. Und, also du hast dir wirklich immer Mühe gegeben, Fragen beantwortet und, ja.” [IP5]
- “Du hast uns das ganze sehr gut nahe gebracht.” [IP11]
- “Ich finde, man merkt, dass du dir richtig Mühe gibst.” [IP13]

Es gab mehrfach Hinweise darauf, dass das Projekt lehrreich war. Diese Hinweise blieben jedoch noch sehr unspezifisch. Typische Aussagen lauteten bspw.: “Wir als Klasse haben glaub ich viel gelernt. Also ich selbst hab viel gelernt von ihnen in dem Projekt, was sie uns beigebracht haben.” [IP 14], oder “Ich hab ziemlich viel mitgenommen (...)” [IP2].

Es gab allerdings auch in den Eingangspassagen der Gespräche schon Hinweise auf konkrete Lernerfahrungen. Mehrfach genannt wurde in dieser Hinsicht, durch das Projekt ein besseres (genauerer) Verständnis für die Begriffe Idealismus, Ideale, Realismus gewonnen zu haben, z. B.: “(Ich) hab jetzt ne richtige Definition der Begriffe.” [IP 10] “Davor wusste ich ja wirklich nicht, was Ideale und so sind (...) aber mit der Zeit wurde es immer klarer.” [IP5]

In einem Gespräch wurde schon anfangs ein Bezug hergestellt zum Erlernen der Methode Erinnerungsarbeit: “Jetzt habe ich halt ne Vorstellung, was es denn überhaupt sein soll und wie das auch funktioniert.” [IP1]

Und IP12 beschreibt schon gleich zu Beginn des Gespräches Lerneffekte, die sich aus der Arbeit mit den Texten ergeben recht ausführlich: “Als wir den Text analysiert haben und so, da kamen so, so die Resultate, also das denkt man nicht vorher, was die bedeuten, eigentlich. Und das kann ich jetzt machen, dank diesem Projekt, und das fand ich sehr gut. (...) Zum Beispiel wenn ich einen Text lese, und da steht ... zum Beispiel nehme ich den Mia-Text wieder, damit ich das am Beispiel erklären kann, weil sie so geschrieben hat mit dem kleinen Mädchen, die hat keinen Kontakt mit den anderen und so, hab ich auch sehr Mitleid. Und da hab ich gedacht, oh, sehr schön gesagt, und sehr schön geschrieben, und sie hat sich nach ihren Idealen verhalten und so. Und dann als das am Ende, als wir am Ende dann gesagt haben, sie lobt eigentlich, was sie verändern will, hab ich gedacht, o.k., man muss wirklich sehr viel überlegen, wie man bei so einer Situation reagieren soll, weil es ist vielleicht anders als wir denken, manchmal. Vielleicht will sie da sitzen und lesen, und vielleicht, dank dessen kann sie lesen in diesem Alter (...) Und das verstehen, also vorher habe ich gelesen und einfach weiter gelesen und fertig. Und jetzt denke ich, was meint der Autor hier wirklich. Also von dieser Seite her fand ich es sehr gut.” [IP12]

Unterschied zum sonstigen Unterricht

Die von den TeilnehmerInnen wahrgenommenen (und im Feedback-Interview erinnerten) Unterschiede lassen sich unter thematische Aspekten gruppieren. Ich mache dies im Text dadurch kenntlich, dass ich die entsprechenden Begriffe *kursiv hervorhebe*:

Der Effekt externer *Anleitung* wurde in genereller Weise hervorgehoben. “Und einfach so generell, die Sache, dass du jetzt da gekommen bist, ist halt immer was anderes. Es ist halt interessant, wenn da dann ne fremde Person kommt, und mit einem dann da was, ein Projekt durchführt, anstatt halt mit den Lehrern wieder 'n Thema abzuarbeiten.”

Es wurden jedoch auch Wahrnehmungen geäußert, die sich spezifischer auf die Art der *Anleitung und die Arbeitsformen* bezogen. “Also bei uns ist es so, dass wir am Anfang einfach die Themen bekommen und dann die Gruppen einteilen, erst die Gruppen einteilen, dann die Themen bekommen und dann in den jeweiligen Gruppen arbeiten. Und dann kommt ab und

zu, also wenn wir Fragen haben, dürfen wir zu den Lehrern gehen. Aber die gehen jetzt nicht rum und gucken, oder so. Also nicht bei jedem. Und, wenn wir zum Beispiel, also die Stunde ist jetzt zu Ende, und am nächsten Tag fängt's wieder an, dann machen wir direkt bei den Gruppenarbeiten weiter. Also es gibt keine Einführung oder so, nur 'Guten Morgen' und 'Ja, ihr könnt in die Gruppen gehen.' Und wir sind halt auf uns allein gestellt eher. Wir können zum Beispiel, wenn wir jetzt sechs Stunden eine Lehrerin haben, dass die dann gar nicht wissen, wenn wir jetzt von der Schule weggehen würden, die würden das gar nicht mitbekommen. Also das ist halt anders gewesen. Bei dir war ne Einleitung. Du bist auch öfters reingekommen, rumgegangen, hast gefragt, hast geholfen, hast dich auch mit den Themen bei uns individuell beschäftigt. Also du hast ja zu jeder Gruppe irgendwas gesagt, obwohl jede Gruppe doch ein anderes Thema hatte. Und, ja, oder am Ende, dass wir das reflektiert haben, zum Beispiel dass wir das nochmal zusammengetragen haben. Und am nächsten Tag, nächste Woche dann nochmal wiederholt haben, was wir gemacht haben, so'n kurzen Durchblick, so'n kurzen Ablauf." [IP15]

An einem weiteren Beitrag bezogen auf die *Arbeitsformen* lässt sich auch die Schwierigkeit ablesen, den Unterschied zum sonstigen Unterricht klar zu beschreiben. So spricht IP13 davon, dass sich das Projekt "Ja, klar, deutlich (...)" vom sonstigen Unterricht unterschied, und verdeutlicht dies so: "Also du hast immer andere Methoden angewendet, zum Beispiel einmal hatten wir Gruppenarbeit, manchmal saßen wir im Kreis. Und im Schulalltag sitzen wir eigentlich immer auf unseren Plätzen und die, oder der Lehrer sagt etwas und wir schreiben, oder Gruppenarbeit, zur Zeit machen wir immer wieder Gruppenarbeiten, also immer dieselben Methoden, also wenden die Lehrer an. Und du hast halt nicht so gemacht. Du hast versucht, andere Methoden einzusetzen, und ja." Die Widersprüchlichkeit der Aussage, dass sich das Projekt durch Arbeitsformen vom sonstigen Unterricht unterschied, die die LehrerInnen im sonstigen Unterricht auch anwenden, weist darauf hin, dass es eben nicht so einfach ist, die jeweils letztlich ausschlaggebenden Gründe für eine bestimmte Wahrnehmung (hier: Das ist anders.) klar zu benennen, auch wenn die Wahrnehmung selber als klar (deutlich) empfunden wird.

In mehreren Gesprächen wurde die unterschiedliche *Intensität* als wichtiger Punkt aufgebracht. Der Begriff *Intensität* tauchte dabei durchaus auch wörtlich (als Adjektiv) auf: "Ja, also das Projekt war viel intensiver als sonst der Unterricht." [IP9] Wobei sich der Kommentar hier konkret auf die Arbeit mit den Texten bezieht. Auf meine Nachfrage:

Q: Jetzt würd ich aber gerne noch an dem Begriff 'intensiv' nachfragen, was verstehst du unter intensiver?

A: Ja, dass man halt die Texte so auseinandernimmt. [IP9]

Dieser Bezug wird in etlichen Gesprächen hergestellt. Die Textbearbeitung wird als *intensiver* oder tiefgründiger bezeichnet und dies wird als vom sonstigen Unterricht unterschieden erlebt. "Ich find, dass wir nicht so diese tiefgründigen Techniken auch im Unterricht dann gesagt bekommen, wie wir an ne Sache rangehen sollten. Wir haben dann meistens so Textzusammenfassung, oder so was, lesen nen Text, fassen den zusammen, präsentieren den in der Gruppe, fertig. Meistens." [IP11]

Allerdings beschränken sich die Kommentare hinsichtlich der als vom sonstigen Unterricht als unterschiedlich wahrgenommenen *Intensität* nicht nur auf die Textbearbeitung. Auch Elemente der Arbeitsorganisation werden hier benannt: “Also sonst also wir haben halt, sonst, wir machen halt viel Gruppenarbeit einfach. Und, ja ich weiß nicht, wir gehen da halt nie so auch arg ins Detail. Also da hat jeder mal so die Aufgaben, die er in der Gruppe macht, und das war's dann schon. Und da gab's, bei uns gibt's dann nicht sowas wie, dass man dann noch'n Stuhlkreis macht und dann nochmal darüber so diskutiert, das haben wir nicht so.” [IP8] Oder: “Also ich bin ehrlich, dass du uns so viel, wie soll ich sagen, so viel Wert gegeben hast, zum Beispiel wenn jemand was nicht verstanden hat oder dass du individuell sehr lange, bis wir es auch verstanden haben, eingegangen bist. Wenn wir zum Beispiel Fragen haben, dass du's nicht einfach so oberflächlich erklärt hast und das dann fertig war, sondern dass du's wirklich so erklärt hast, dass wir es am Ende verstanden haben. Und ja, dass du dir sehr viel Zeit für uns genommen hast, auch außerhalb der Schule. Das macht ehrlich nicht jeder. Also auch wegen dem Material und alles, ja. Das war halt anders.” [IP15]

Auch die als *Freiwilligkeit* in Bezug auf die Mitarbeit wahrgenommene Abwesenheit von formaler Leistungsüberprüfung wird als Unterschied zum sonstigen Unterricht empfunden:

A: Das war freiwillig, erstens (...).

Q: Was bedeutet, wenn du sagst, das ist freiwillig?

A: Eigentlich halt, also vielleicht, dass es keine Note am Ende gab. [IP12]

Die Auflösung der *Sitzordnung* wird von mehreren InterviewpartnerInnen als Unterschied hervorgehoben. “(...) dass es nicht so der klassische Unterricht war, wir sitzen an unseren Tischen und schreiben mit, oder haben Aufgaben zu erledigen.” [IP7] “Jeder hat ja dann auch was mit einbringen können, auch als wir uns dann ja so hingesetzt haben, in dieser Theaterbestuhlung. Ja, es war eigentlich ganz was anderes. Jeder hatte dann seinen Ordner, und eben jeder konnte mitgucken, jeder konnte halt auch seine Ideen mit einbringen.” [IP3]

Als Effekt der *Sitzordnung* (statt Gruppentische, nun kreisartig ohne jedoch dabei auf die genaue Einhaltung einer Kreisform gesteigerten Wert zu legen) wird betont, dass die Gruppe lockerer war und eine Atmosphäre entstand, die wiederum als anders im Vergleich zum sonstigen Unterricht erinnert wurde: “Also so im Sitzkreis und so, da war das irgendwie ne ganz andere Atmosphäre, und man konnte, man hat auch irgendwie Spaß daran gehabt, sich das zu erarbeiten.” [IP3]

Mehrfach kamen in den Interviews Hinweise darauf, dass sich das Projekt durch eine stärkere *Strukturierung* vom sonstigen Unterricht unterschieden habe, z. B. bezogen auf die Gruppenarbeiten “Also wir haben zwar Gruppenarbeiten, aber nicht so aufgebaut. Also so strukturiert haben wir das im Unterricht noch nie gehabt. Also klar, wir haben dann Aufgabenstellungen. Aber bei dir war das richtig strukturiert. Jeder Tag hatte so sein Thema.” [IP2]

In einem Gespräch wurde auch ein Bezug zur thematischen Organisation der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung hergestellt:

A: Ja, und, also wir hatten dann bei dir nur ein Thema, und im Moment haben wir zum Beispiel Aufgabenfeld 1, aber ich weiß gar nicht was dazu gehört. Die haben's, es kamen in jeder Ecke andere Themen. Die sagen, dass es Aufgabenfeld 1 ist, oder Aufgabenfeld 4. Also das ist schon durcheinander. Und du hattest Struktur in der, in deiner Arbeit. Und da wussten wir, also ich weiß immer noch, dass wir über Idealismus und Realismus im Erzieherberuf geredet haben. Weißt du, was ich meine?

Q: *Ja, natürlich, wir hatten ja'n Thema. (lacht)*

A: Ja, im Unterricht, also in der Schule im Moment haben wir so viel Themen und ich weiß gar nicht, wohin das hin gehört. Also keine Ahnung.

Q: *Ja, aber guck mal, in der, also das, ich versteh was du sagst mit der Konzentration auf ein Thema. Aber wir hatten ja in der, egal in welcher Woche wir jetzt gearbeitet haben, wir hatten ja insgesamt acht Schulstunden, da waren vier Blöcke, und ihr hattet ja in der gleichen Woche noch andere Fächer. Also in sofern ist das doch eigentlich auch nur ein weiteres Thema, das während der Woche bearbeitet wird, oder nicht?*

A: Ja. Aber ich mein ja, bei dir war's ja so. Bei dir war's ja nur ein Thema in verschiedenen ... Ausdrucksweisen. Aber die anderen Lehrer, die haben mehrere Themen in einer Woche angegeben, und man weiß immer noch nicht, an welchen Tagen was die für Unterricht haben, das ist das Problem. [IP13]

Effekt der Abwesenheit von Noten im Projekt

Fünf der 15 Interview-PartnerInnen benennen den Effekt der Abwesenheit von Noten im Projekt eindeutig als entspannend und Druck reduzierend, z. B. "Ja, vor allem, da war die Stimmung alleine auch ganz anders. Weil, wenn du weißt, du schreibst ne Klausur darüber, dann bist du immer so unter Druck gesetzt. Und das war halt hier nicht der Fall. Deswegen war es auch besser." [IP1] Oder: "Ja, also bei mir war es so, ich war da viel lockerer, weil ich genau wusste, dass es keine Noten gibt. Aber ich hab genauso mitgemacht, wie ganz normal, nur ich fand's halt, ja, lockerer." [IP9]

Zwar gibt es Hinweise auf die Rolle von Noten als Ordnungsmittel, das TeilnehmerInnen zur Mitarbeit zwingt. "Und dann war's halt dann auch nicht so schlimm, wenn man jetzt mal fünf Minuten abgeschaltet hat. Aber dadurch, wenn man ne Arbeit schreibt darüber (...) kann man das nicht machen, weil man muss alle Informationen rausfiltern, was man kriegen kann." [IP10] Der Effekt der Stressminderung durch die Abwesenheit von Noten wird jedoch auch zumeist als ausdrücklich motivierend empfunden: "Ja, es war sehr motivierend und es war auch nicht so gestresst, finde ich." [IP11]

In sechs weiteren Gesprächen äußern die Interview-PartnerInnen sich so, dass es für sie keine Rolle spielte ob oder ob nicht Noten im Projekt gegeben wurden. Auf die Frage: "Hat die Tatsache, dass es keine Noten gab eine Rolle für dich gespielt?", kommen Antworten wie: "Für mich auf jeden Fall nicht." [IP12], oder "Für mich persönlich nicht." [IP4]

Es wird jedoch in mehreren Interviews darauf hingewiesen, dass die Abwesenheit von Noten einen Effekt auf andere TeilnehmerInnen in der Klasse hatte. Dies lässt sich am einfachsten

als einen aus dem Blickwinkel der Interview-PartnerInnen wahrgenommenen Rückzug oder Drop-Out bezeichnet. “Aber ich glaube, dass es für einige schon ne Rolle gespielt hat. Weil, es gab ja auch Leute, die dann zum Beispiel nichts abgegeben haben. Und das wär wahrscheinlich anders gewesen, wenn es Noten dafür gegeben hätte. (...) Ja, es gab ja auch welche, die keine Geschichte geschrieben haben, zum Beispiel, glaub ich zumindest. (...) dadurch, dass es keine Noten gab halt, haben sich wahrscheinlich einige gedacht, wieso soll ich's dann machen, sozusagen. (...) Mir droht ja eh keine Konsequenz, so auf die Art halt, wenn ich's nicht mach.” [IP4] Und: “Das spricht sich auch in der Klasse so rum. Also man hört ja auch: 'Nö, ich mach's nicht.' Oder: 'Wir müssen's ja nicht.'” [IP14]

Dies legt dann Fragen nahe nach Begriffen wie Arbeitshaltung, Motivation, Pflichterfüllung, Minimalismus, Lernerwartungen und Belohnung (bzw. Belohnungs-Gerechtigkeit). Besondere Aufmerksamkeit fanden diese Themen im Interview mit IP15, z. B.:

“Das einzige, was mir jetzt einfallen würde, dass ich es auch ein Stück weit schade fand, dass ich glaub, das war nachdem es dann hieß, das wird nicht benotet, dass dann so das Interesse einfach bei einigen Leuten nachgelassen hat.” [IP15]

“Also ich glaube du hast eigentlich schon, du wolltest eigentlich von uns nur, dass wir mitmachen und du hast ja nicht mal, das einzigste war vielleicht mal, dass du wolltest, dass wir ein Feedback schreiben, oder dass wir diesen Text schreiben. Also was ist denn, das ist ja keine große Arbeit, die haben wir mal ganz schnell gemacht. Also ich geh arbeiten, ich hab trotzdem irgendwie die Zeit gefunden, da so nen Text zu schreiben, oder ein Feedback mal zu schreiben, oder hier dieses Interview zu machen. Ich weiß nicht, was die Leute, ich frag mich, was die Leute erwarten immer ein, ich sag mal so, die erwarten sozusagen wenn sie etwas tun, dass man sozusagen was dafür zurückkriegt, und von der Person. Aber ich glaub man sollte einfach mal merken, dass wenn man etwas Gutes tut, dass man das nicht unbedingt von der selben Person zurückkriegen muss. Weißt du, wie ich meine. Sondern wenn du was Gutes tust, dass du das für dich erst mal tust, und egal was du tust, also ich geh ja auch zur Schule für mich und nicht für irgendjemanden. Und wenn da etwas nicht benotet wird, das heißt nicht, dass ich da nicht mitmache. Ich mein, das hat mir ja viel gebracht für die Zukunft.” [IP15]

“Also bei uns ist immer so, dass wir losen. Und wenn wir losen, kommen wir halt mit Leuten zusammen, die kennen sich schon seit zwei Jahren. Das ist jetzt so, wir müssen das lernen, natürlich, mit anderen Leuten zusammenzuarbeiten. Es ist halt jetzt schon seit zwei Jahren so gewesen, es sind halt alle die gleichen Schüler seit zwei Jahren, dass halt immer die Personen von Anfang an nichts machen und trotzdem, also das nie gesehen wurde, und immer, immer nur paar Stück in der Klasse was gemacht haben, sich immer eingesetzt haben und die Arbeit auch für andere gemacht haben und das stört halt, mich, sag ich mal jetzt. Also das stört paar andere auch. Das stört aber auch mich, dass zum Beispiel in der Gruppenarbeit das auch so war, dass zum Beispiel zwei Leute was machen und, sag ich mal, zwei Leute nicht und trotzdem bekommen wir die gleiche Note. Und jeder ist ja so, dass es keiner jetzt verpetzt oder so. Also wir klären das immer unter uns.” [IP15]

Auch die Möglichkeit einer Benotung der Arbeit im Projekt kommt in diesem Gespräch auf.

A: Ich würd's halt besser finden, wenn wir ne Note bekommen hätten, weil, auch durch dich zum Beispiel, also dass die Lehrerin, die war ja öfters dabei, dass sie sich dann irgendwie mit dir zusammensetzt und so geredet, vielleicht irgendwie so plus/minus oder so.

Q: *Ja, was hätte man denn da benoten können?*

A: Die Mitarbeit vielleicht, wie man sich eingesetzt hat. Weil, es haben ja nicht alle, also viel mitgemacht. Und nur so'n paar Leute. Und das zählt ja auch im Unterricht. Das war ja auch die Schulzeit, Unterrichtszeit, ja, und wir hatten Unterricht. Und ich würd's halt, also ich würde das besser finden, wenn das benotet werden würde. [IP15]

Im Zusammenhang mit der Frage nach Noten im Projekt kamen in mehreren Beiträgen auch die jeweiligen persönlichen Motive für die Mitarbeit und das Erledigen von konkreten Arbeitsaufträgen (und Übernehmen von Verantwortung) zur Sprache. "Also ich hab trotzdem genauso mitgearbeitet, quasi, wie ich auch im so im Unterricht, wenn ich Noten bekomme, mitarbeite. Weil dadurch, dass es mich auch interessiert hat, ist das auch nochmal was anderes, da ist man nochmal ganz anders dabei, bei der Sache. (...) Ja, da war nicht so der Druck da, oh, da kann's ne Benotung am Ende geben, oder sowas." [IP6] "(...) wenn ich was hab, also ich denke, ich bin verantwortlich für meine Aufgaben, egal welche Ergebnisse zu mir zurückkommen. Ich mach, was ich machen soll und muss." [IP12]

Q: *Ja. Ja, ihr musstet das ja auch nicht machen.*

A: Wobei es mir zum Beispiel Spaß gemacht hat, die Geschichte zu schreiben.

Q: *Auch das Feedback?*

A: Feedback jetzt nicht unbedingt. Aber die Geschichte an sich, das hat mir durchaus Spaß gemacht.

Q: *(...) Du sagst jetzt, das Feedback hat nicht unbedingt Spaß gemacht. Warum hast du's trotzdem gemacht?*

A: Ich weiß nicht, es war halt die Bitte und dem bin ich halt nachgekommen. [IP4]

Die von der Klassenlehrerin am letzten Projekttag als Angebot an die Klasse erwähnten Leistungsnachweise kamen in einigen Interviews zur Sprache. Ich werde darauf noch gesondert eingehen.

Gesplittete Arbeitsphasen

Das Feedback zu den getrennten Arbeitsphasen war überwiegend positiv. Dabei wurde zumeist auf die Schwierigkeit hingewiesen, über lange Zeiträume hinweg mit hoher Konzentration zu arbeiten. “Bei mir ist das eher so, wenn man zu lange an einer Sache hockt, dann geht erstens die Konzentration flöten, und man ist nicht mehr so motiviert an der Sache, wie wenn man dann zwischenzeitlich was anderes macht. Dann kann man quasi so'n bisschen, ja, abschalten halt, und dann kommt man wieder auf das Thema zurück. Und da kann man dann wieder daran weiterarbeiten. Weil, vielleicht kann man ja auch in der Zeit, wo man jetzt nicht daran arbeitet, ja trotzdem noch Ideen und so dafür kriegen.” [IP8] Oder auch: “Ja, ich fand's eigentlich, die Pausen fand ich eigentlich recht sinnvoll, weil es ist ja meistens so, dass man die ersten zwei Stunden eh total motiviert und am Arbeiten ist, und dann hast du die (...) also bei mir ist das schon so (lacht), und die dritte, vierte hatten wir zum Beispiel Spiel oder so, dann konnte man so'n bisschen Energie rauslassen, und dann konntest du dann fünfte und sechste weitermachen. Ich fand das recht gut mit den Pausen, weil ich glaub, sechs Stunden am Stück wären bisschen zu viel gewesen.”

Allerdings wurde in einem IV auch darauf hingewiesen: “Also ich fand die Pausen im Prinzip eigentlich gut, aber dann die zwei Stunden dann was ganz anderes zu arbeiten, das war dann doch wieder schwierig, in das Fach dann reinzukommen.” [IP7]

Zwei der 15 Interview-PartnerInnen schätzten die Trennung der Arbeitsphasen als generell negativ ein. “Ich fand's bisschen unpassend, wenn ich ehrlich bin. Weil, ich bin eher so der Typ, ich mach dann lieber drei, vier Stunden was an einem Stück und find mich da auch besser rein, wie dass man dann so ne lange Zeitspanne dazwischen hat. Halt, mein persönlicher Stil, so. Ich kann mich relativ lang auf was konzentrieren. (...) Ich fand, dass man dann die letzten beiden Stunden sich erst mal wieder reinfinden musste, und am Anfang überhaupt nicht mehr wusste, wo man jetzt genau war, und sich da erst wieder reinfinden musste, und dass das zum Teil auch'n bisschen an Zeit verloren hat. (...) Grade in der Gruppenarbeit.” [IP11]

Auch drei von den TeilnehmerInnen, die sich generell positiv zu den getrennten Arbeitsphasen äußern, finden, dass es einen Unterschied macht, ob die Trennung die Kleingruppenarbeit (Textanalyse) betrifft, oder die Arbeit in der Großgruppe (Plenum). “Also, als wir die Gruppenarbeit nicht gemacht haben, war das eigentlich sehr gut, weil nach einer bestimmten Zeit hört man ja gar nicht mehr zu. Also man kann dann nicht mehr so richtig zuhören. Ich denke, da war das gut. Es war so ne kleine Pause. Und nach der Pause haben wir wieder weitergemacht. Aber während wir die Gruppenarbeiten gemacht haben, war es halt ein bisschen, wie soll ich sagen, unpassend, weil wir in anderen Räumen waren zum Beispiel. Wir haben die Sachen, wir mussten die da lassen. Wir haben grad angefangen mit dem Plakat, dann mussten wir aufhören. Dann konnten wir erst nach zwei Stunden weitermachen. Also da hat's jetzt nicht so gepasst. Aber wenn wir jetzt keine Gruppenarbeiten hätten, so allgemein Unterricht, dann hat's eigentlich, war's eigentlich gut.” [IP15]

Und IP2 weist darauf hin, dass durch die getrennten Arbeitsphasen eine zweimalige Einarbeitung nötig war, die als Zeitverlust wahrgenommen wurde. “(...) manchmal hätten wir den zweiten Block sofort gebraucht, und waren da in irgendetwas drinne, da kam ich aus dem

Konzept und musste mich wieder einarbeiten. Das heißt, diese Einarbeitungsphase an dem Tag mussten wir zweimal machen. Und dadurch hat man vielleicht ein Stück weit Zeit verloren, also denk ich.” [IP2]

Schwierigkeiten

Zwei GesprächspartnerInnen fanden den Einstieg in das Projekt ganz zu Anfang schwierig, da sie sich nicht im Klaren waren, was sie mit den Begriffen Idealismus, Realismus anfangen sollten. Diese Schwierigkeiten lösten sich allerdings schnell durch die Projekteinleitung (Begriffsdefinitionen).

In einem Fall wurde die Rolle der Leitung einer Kleingruppe als schwierig erlebt. Die betreffende Person fand, dass sie auf sich selbst gestellt war und glaubt im Rückblick, dass die anderen Mitglieder der Kleingruppe dachten, sie sei für alles verantwortlich. Dies wurde zum Teil als Überforderung erlebt.

Der Wiedereinstieg nach zeitweiser Abwesenheit wurde ebenfalls als Schwierigkeit benannt (die durch die Kleingruppe gelöst wurde).

A: Ja, gut, ich war ja da den, ich glaub, die zweite Woche war das, wo ich einen Tag nicht da war, dann wieder die nächste Woche wieder so reinzukommen, das war halt für mich schwierig. Aber das hat ja nur was mit mir zu tun, also.

Q: (...) *Wie habt ihr denn den, diesen Einstieg danach wieder gefunden?*

A: Ja, also meine Gruppe hat mich, also ich war ja in der zweiten Woche nicht da, wo's dann um unsere Fälle ging. Also wir haben [name]'s Fall ja bearbeitet da, mit der Mia, und die Woche drauf war das ja, dass wir uns einen auswählen sollten und so. Ja, es war halt schade, dass ich's nicht ... mitbekommen hab. Aber ich wurd trotzdem gut informiert von meiner Gruppe, und war dann trotzdem so gut wie auf'm selben Stand, wie die anderen auch. [IP7]

Ein weiterer Punkt, der Schwierigkeiten bereitete betrifft die Präsentation der Kleingruppenergebnisse. Die Aufgabe war offensichtlich nicht völlig klar: “Da, wo wir diese Klein //, die Ergebnisse der Kleingruppe in der großen Gruppe praktisch vorstellen sollten, in Bezug auf diese Überfrage, da hatten wir einige Schwierigkeiten, weil wir einfach nicht wussten, was da rein soll.” [IP1] Diese Schwierigkeit löste sich z. B. durch Rückbezug auf andere Kleingruppen: “Wir haben andere Gruppen gefragt, ehrlich gesagt, und geguckt, was die machen.” [IP10], oder auch durch Rücksprache mit mir: “Nachdem wir uns länger, über eine längere Zeit da hingesezt haben und dich auch gefragt haben. Du hast uns ja aufgeklärt, am Ende, wo wir über unseren Text geredet haben. Das war halt auch gut, weil du den durchgelesen hattest. Und da hast du uns irgendwie so verschiedene Blicke eingegeben. Ja, nach dem Austausch halt mit dir, so.” [IP15]

Die am häufigsten angeführten Schwierigkeiten beziehen sich jedoch auf die konkrete Arbeit mit den Texten in den Kleingruppen. Dabei handelte es sich um eine Reihe von verschiedenen Aspekten, angefangen vom Erinnern von Szenen, die sich zum Aufschreiben eignen, über das

Finden eines Anfangs im Schreibprozess, das Beginnen der Textanalyse in den Kleingruppen bis hin zum Verstehen der einzelnen Schritte in der Textbearbeitung. Dabei wurden insbesondere die Schritte 3 (Abstraktion, d. i. Rekonstruktion der Charaktere und Botschaft des Textes) und 4 (Thematischer Transfer, Rückbezug auf die Forschungsfrage) als schwierig erlebt. Ich komme auf das Schreiben und die Bearbeitung der Texten nochmals ausführlicher zurück.

Gab es etwas im Projekt, dass du besonders gut fandest?

Unter dieser Rubrik finden sich in den Interviews eine Reihe von Elementen. IP7 bezieht sich z. B. in dieser Passage auf die Anleitung: “Also ich fand, du hast dir, man hat gemerkt, dass du total interessiert bist, auch jetzt 'n Feedback von uns zu bekommen. Also du möchtest Ergebnisse aus dem, aus der Arbeit mit uns rausziehen, und ich fand's, also man hat richtig gemerkt, dass du dir Mühe gibst und da auch was erreichen willst mit uns. Und, wie wir auch im Video gesagt haben, dass du uns immer versucht hast zu motivieren und dass wir dabei bleiben, und dass es für uns recht spannend zu gestalten. Also das fand ich gut.” [IP7]

Mehrfach wird die Hilfestellung für die Kleingruppen erwähnt, z. B. “Ich fand's gut, dass du immer zu den einzelnen Gruppen dann noch bist und hast gefragt, wie weit wir alle einzeln sind, und ja, dass du auch bisschen auf uns eingegangen bist, wenn man halt nur einen Text schafft, dass das auch in Ordnung ist, und so.” [IP11]

Auch die Begriffssammlung zu Werten und Idealen am letzten Projekttag wird in einem Gespräch als besonders gut erinnert: “Und diese Aktion in der Klasse, wo wir die ganzen Ideale gesammelt haben, an der Tafel, und wo wir uns dann bewegen mussten, wenn das zutrifft für dich, dass du dann nach vorne kommen musst. Das fand ich eigentlich auch total toll, weil man konnte dann so nachdenken, was sind denn überhaupt meine Ideale. Und so viele wären mir dann gar nicht eingefallen, wenn ich alleine wäre, ehrlich gesagt. Und mit der Klasse hat's eigentlich ganz gut geklappt. Dann haste gemerkt, oh, das ist ja eigentlich auch mein Ideal, was mir so nicht mehr bewusst war.” [IP1]

Das Interview selber als “(...) Abschluss, nochmal so'n kleiner Abschluss vom Projekt eben (...)” [IP9] wird ebenfalls als positiv erwähnt.

Mehrere GesprächspartnerInnen beziehen sich lobend auf die Bereitstellung der Ordner zu Beginn des Projektes, sei es als Möglichkeit, während des Projektes einen Überblick zu behalten [IP13], sei es als Hilfestellung im Archivieren von Material aus dem Projekt: “Also total nett von dir fand ich, dass du uns, dass du jedem von uns den Ordner extra gekauft hast und wo wir ja dann auch die Sachen aufbewahren können, und, ja.” [IP7]

Die Erinnerungsszenen tauchen in den Erinnerungen als positiv auf. Das betrifft zum einen das Schreiben selber: “Das Schreiben hat Spaß gemacht.” [IP1] Oder: “Ich fand's gut, zum Beispiel diese Geschichten von uns zu schreiben (...) weil, ich hab ehrlich gesagt denk eigentlich nicht so genau darüber nach, was ich in den, also in der pädagogischen Arbeit, wo ich jetzt alles war, was ich da genau gemacht habe, und ob ich meinen Idealen gerecht mich verhalten hab oder nicht. Und das fand ich mal interessant, zu reflektieren und zu gucken, was

hab ich gemacht?“ [IP10] Zum anderen betrifft es aber auch die geschriebenen Texte: “(...) dann kamen so viele, also keine Geschichten, das sind wahre Sachen, also Erinnerungen. Ich fand diese Vielfalt, das find ich auch, fand ich sehr gut, sehr tolle Geschichten, sehr tolle Themen haben wir jetzt damit besprechen können.” [IP12]

Im Zusammenhang mit der Frage nach als besonders gut erinnerten Elementen aus dem Projekt tauchen auch die Arbeitsformen nochmals auf, insbesondere das nachbereitende Wiederholen der Inhalte am Ende eines Projekttages, bzw. die Rückschau auf bisherige Arbeitsschritte als Einstieg für die Projektstage werden hier erwähnt. “Ja, und da war auch zwischendurch immer so ne kurze Wiederholung, bevor wir angefangen haben. (...) Das war auch gut. Weil, dann konnte man sich wieder zurückerinnern, und sich denken, o.k., das haben wir gemacht. Und nicht, dass du gleich einfach angefangen hast. Nicht einfach so, so wir machen jetzt das, und man wusste dann halt nicht, was man davor halt gemacht hat. Das war schon gut, die kurze Wiederholung.” [IP5] Oder: “Was ich besonders gut fand, war immer am Ende, dass wir uns zusammengesetzt haben und im Kreis nochmal besprochen haben, und aufgeklärt haben unsere Fragen (...)” [IP14]

Schließlich gab es auch auf diese Frage nochmals Hinweise auf die wahrgenommene Intensität der Textbearbeitung, z. B. “Ich fand es echt mal ganz gut, sich so intensiv mit so nem Text zu beschäftigen, den mal auf ne andere Art und Weise zu betrachten, als man's normalerweise tut. Nicht einfach nur überfliegen, sondern mal richtig auseinandernehmen.” [IP4]

Schreiben der Erinnerungsszenen

Das Feedback zum Schreiben der Erinnerungsszenen fällt fast einhellig aus. Nach anfänglichen Schwierigkeiten sich an eine Szene zu erinnern, die zum Schreibthema passte, ging das Schreiben selber recht problemlos. Dies lässt sich aus kurzen Ausschnitten aus den Interviews ersehen:

“(...) das war ja so eher so in so'n Monolog. (...) das ist ja leicht, was man denkt aufzuschreiben. Also ich fand's jetzt nicht, persönlich, schwer. Das grad was ich denke, hab ich genauso aufgeschrieben. Ich hab halt paar Sachen noch so dazu geschrieben, also zum Beispiel zur Aufregung oder so, und ja, mir hat's keine Schwierigkeiten gemacht beim Schreiben.” [IP15]

“Aber als mir dann doch etwas eingefallen ist, dann ging's eigentlich ganz schnell und ich hab's gerne geschrieben und mir fiel immer mehr ein.” [IP14]

“Also am Anfang als wir die Aufgabe bekommen haben, hatte ich ja erst mal gedacht, oh Gott, was schreibst du da. Aber als ich daheim war und mir ne Idee kam, dann ist es mir relativ einfach gefallen.” [IP4]

“Also ich fand's schwierig, irgendwie 'n Einstieg zu finden. Ich wusst überhaupt nicht, also klar, ne Situation ist mir schon in'n Kopf gekommen. Aber einfach das umzusetzen, einfach so, wo ich dann drin war im Schreiben, dann war's, war's o.k., aber so der Anfang, da hab ich mich irgendwie schwer getan.” [IP7]

“Also wie gesagt, bis man anfängt, aber dann ging's, dann geht's schnell.” [IP12]

“Bei mir war die Schwierigkeit (...) ich hab ja mehrere Szenen sozusagen, ich hab ja ne Einleitung und nen Schluss sozusagen noch, und nen Hauptteil. Und ich hab halt gedacht, wenn ich nur den Hauptteil nehm, dass man das nicht so ganz versteht. Und das fand ich bei mir 'n bisschen die Schwierigkeit, mich auf den Hauptteil zu beschränken.” [IP11]

“Das Schwierige damit war erst mal, was schreibe ich. Weil, es gab so'n paar Dinge, wo ich hätte schreiben können, dann hab ich mich dafür entschieden. Und das war jetzt kaum, nicht so schwer, weil ich mein, es war ja wirklich nur ne dreiviertel Seite und das war ja schnell geschrieben, und was ich erlebt habe, und, ja.” [IP2]

“Das war gar nicht so schwer. Ich musst nur halt erst überlegen, was ich nehmen kann, was halt passen würde. Und dann ist mir halt die Geschichte eingefallen. Dann einmal, wo sie mir eingefallen ist, dann ist's ja gar nicht mehr so schwer, weil man weiß ja, was passiert ist. Und dann tut man ja quasi nur das nacherzählen oder reflektieren, was halt passiert ist.” [IP8]

“Ich fand das Schreiben jetzt eigentlich nicht so schwer.” [IP3]

“Ich musste auch erst überlegen ne Weile. O.k., was ist denn jetzt, was ist denn jetzt meine Situation, was schreib ich denn? Und das hat auch noch 'n Stück gedauert. Und dann hat man was gefunden gehabt, und dann war's sehr locker.” [IP1]

“Sobald man die Situation hatte, dann hast du auch eigentlich direkt losgelegt zu schreiben. Und dann war's auch eigentlich recht zügig fertig. Ich fand das Schwierige war eher das Aussuchen.” [IP10]

Textbearbeitung

Das Material aus den Feedback-Interviews zur Arbeit mit den selbst verfassten Texten ist ziemlich umfangreich. Daher ist hier sinnvoll nochmals mit einer Untergliederung zu arbeiten. Die einzelnen Aspekte werden im Folgenden in alphabetischer Reihenfolge dargestellt.

Arbeitsprozess in der Gruppe

Dieser Aspekt überlappt mit dem Abschnitt zu den Kleingruppen. Die Arbeit mit den Texten birgt in der Gruppensituation trotz des Leitfadens immer noch die Schwierigkeit, die einzelnen Gruppenmitglieder auf den gleichen Stand zu bringen. Davon berichten mehrere Interview-PartnerInnen, wenngleich mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Zuerst gilt es in jeder Gruppe, überhaupt einen Anfang zu finden. Das kann schon eine Hürde darstellen:

A: Also am Anfang war's schwierig, weil wir alle in der Gruppe nicht genau wussten, wie wir das jetzt machen sollen. Und, ja eigentlich haben wir sie auch gerufen, aber sie waren noch mit der anderen Gruppe beschäftigt in der Zeit. Und deswegen haben wir auch lange gebraucht, in der Gruppe.

Q: Und wie hat sich denn diese Schwierigkeit für euch gelöst in der Gruppe?

A: Wir haben, sie sind ja dann hoch zu uns gekommen und haben's dann nochmal erklärt und haben gemeint, dass wir zu viel nachdenken, dass wir es zu schwer machen grad, was eigentlich nicht so schwer ist, ja, und haben's halt nochmal erklärt. Und dann ging's eigentlich. [IP14]

Unterschiedliche Grade an Aufgabentransparenz und Umsetzungsmöglichkeiten unter den Mitgliedern einer Kleingruppe führten z. B. gemäß der folgenden Aussage zu einem zeitweiligen bewussten Zurückziehen von TeilnehmerInnen aus der gemeinsamen Arbeit. "Wir hatten ja zum Beispiel [name], [name], [name] drin, die konnten damit teilweise ja entweder noch weniger anfangen als wir, oder die waren so auf dem gleichen Stand. Und dann haben wir uns da, sag ich mal, rausgezogen (...)." [IP1] Als eine mögliche Lösungsvariante steht dies neben anderen Vorgehensweisen, die Arbeit der Gruppe an der Aufgabe voranzubringen. "Wir hatten öfters 'n bisschen Schwierigkeiten so, der eine hat das gedacht, dass das was wär, oder der andere hatte dann ne andere Meinung. Und sich dann auf eine Meinung zu einigen, oder wie man das halt schriftlich festhält und so, das war dann öfters so 'n Problem, vielleicht. Aber sonst, wir haben uns eigentlich gegenseitig immer gut geholfen. Wenn der eine, mit dem einen mal nichts anfangen konnte, oder nicht genau wusste, was da gefordert wird." [IP11]

Der Prozess der Textbearbeitung wird jedoch von allen Interview-PartnerInnen einhellig als eine Gruppenaktivität, als gemeinsamer Arbeitsprozess von mehreren, beschrieben. Die (jeweils anderen) Gruppenmitglieder sind dabei Teil einer um eine Problemlösung (z. B. Begriffsbestimmung, Kategorisierung, Interpretation) bemühten mehrköpfigen Einheit.

A: Wir haben's zusammen gelesen und jeder hat so seine Stärken. Zum Beispiel der eine hat dann zum Beispiel eine Idee eingebracht und die anderen haben darüber diskutiert. Und, also wir haben nicht wirklich diskutiert, also viel diskutiert, sondern immer nur, zum Beispiel habe ich gesagt, 'Ich finde da sind keine Gefühle drinne.' Und dann die anderen, 'Ja, stimmt.' Oder hab ich gesagt, 'Eigentlich ist keine Hauptperson klar zu sehen. Also nicht verdeutlicht.' Und dann haben die auch gemeint, 'Eigentlich stimmt das schon.'
Also wir haben jeweils immer so, einer sagt, was er halt gedacht hat und darüber haben wir so geredet. Und dann haben die einem zugestimmt oder halt nicht zugestimmt.

Q: Und habt ihr das dann bis zu dem Punkt geführt, wo alle der gleichen Meinung waren hinterher? Also dass alle einer bestimmten Aussage zugestimmt hätten?

A: Bei allen Themen, nur bei einer Sache war das nicht so. Also nur bei einem Punkt, wo eine Person so gesagt hat, man hätte das auch anders sehen können. Aber wir sind im Endeffekt immer auf den gleichen Nenner gekommen. [IP2]

Die dabei ablaufenden Diskussionen werden als intensiv erinnert. Schon bei der Dekonstruktion der Erinnerungsszene in Schritt 2 (Distanzierung) kann es zu ausführlichen Erörterungen kommen, bspw. in Bezug auf die Einordnung von bestimmten Textstellen; handelt es sich um ein Klischee oder nicht, gibt es eine Leerstelle oder nicht, wird etwas als Widerspruch gesehen oder nicht: "Wir saßen da manchmal echt zehn Minuten lang und haben überlegt an einer einzelnen Frage, was ist das denn jetzt?" [IP1]

Bearbeitung von Texten unter Anwesenheit der Autorin

Die Kleingruppen bearbeiteten jeweils Texte von AutorInnen, die als Personen auch Mitglied der Kleingruppe waren. In den Interviews äußerten sich GesprächspartnerInnen sowohl zu den Erfahrungen aus der Sicht von AutorInnen, deren Texte bearbeitet wurden, als auch aus der Sicht von Gruppenmitgliedern, die einen Text eines anderen (anwesenden und mitarbeitenden) Gruppenmitgliedes bearbeiteten.

Es gab mehrfach den Hinweis, dass der Wunsch bestand, auch den eigenen Text von der Gruppe bearbeiten zu lassen, was aber in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht (mehr) möglich war. "Was ich persönlich schade fand, war, dass mein Text nicht dran kam. Aber so, ist ja nicht schlimm. (lacht) Also ich hätt's interessant gefunden, wenn die anderen den mal 'n bisschen auseinandergenommen hätten." [IP4]

In einem Fall beschreibt IP14 die Situation bei der Bearbeitung des Textes eines anderen Gruppenmitgliedes. Die Schilderung bezieht sich auf die Wahrnehmung, dass die Autorin ihren Text in der Kleingruppendiskussion offensichtlich versucht zu verteidigen. "Wir hatten ja [name]'s Text, und am Ende, nachdem wir den Text ausgearbeitet haben, oder als wir dabei waren, haben noch gesagt, ja, das und das hat sie sich vielleicht dabei gedacht. Und dann hat [name] immer gemeint, nein, das hab ich nicht da rein gedacht. Und, ich weiß nicht, es war ganz komisch finde ich." [IP14] Allerdings ist dies die einzige Beschreibung aus Sicht derjenigen, die den Text eines anderen Gruppenmitgliedes bearbeiten, die eine solche Wahrnehmung enthält. Alle anderen GesprächspartnerInnen, die sich dazu äußern fanden, dass es ihnen nichts ausmachte, dass die AutorInnen anwesend (und mitarbeitend) waren. Ein typisches Beispiel:

Q: Wie war das für dich, einen Text zu bearbeiten von jemand anderem und dann die Autorin quasi daneben sitzen zu haben.

A: Ja, also das war schon interessant, was die für Gedankengänge in dem Fall haben, in den Geschichten. Und, ja ... es war interessant. (lacht)

Q: Ja, gut, hat es dir was ausgemacht (...), dass [name] daneben saß?

A: Nö, mir hat das nichts ausgemacht, weil ich ja so auch mit ihr ganz gut klar komme, demnach, sie wollte ja unbedingt, dass wir ihren Text auch bearbeiten, und dann war's sowieso leichter. So mussten wir keinen aussuchen, von dem wir den Text jetzt nehmen wollten. [IP6]

Der Hinweis auf die auch ansonsten gute Beziehung zwischen den TeilnehmerInnen findet sich mehrfach in den Interviews, in einem Gespräch auch als Spekulation über Veränderungen im Falle weniger guter Beziehungen. “Ja, ich sag mal so, wenn das jetzt zum Beispiel eine andere Person wäre, mit der ich mich, die ich noch nicht so lange kenne, sag ich mal, und bei der ich dann auch nicht so, mit der ich vielleicht auch nicht so'n gutes Verhältnis hab, dann wär das vielleicht auch 'n Stück weit anders.” [IP2]

An Stellen im Prozess der gemeinsamen Bearbeitung der Texte, an denen eine vermeintliche Reibung mit den AutorInnen auftreten konnte, half das Herausnehmen von Schärfe (und vermeintlicher Be-, Ab- und Verurteilung) durch den Weg über Komik, Witz und Späße. “Naja, (...) wenn, dann macht man so kleine Späßchen, weil du ja auch gemeint hast, wo wir dann die Texte durchgenommen haben und der Text war halt ohne Emotion, oder so, da hat man halt ein Späßchen gemacht. Aber das hat die Person dann einem auch nicht übel genommen. Das war jetzt nicht so, dass wir da uns alle angezickt haben, oder so. (lacht)” [IP1]

Bearbeitung des eigenen Textes

Diejenigen Interview-PartnerInnen, deren Texte von den jeweiligen Gruppen bearbeitet wurden, beschrieben ihre Erfahrungen im Spiegel dazu in einer Weise, die darauf hinweist, dass diese Rolle durchaus nicht einfach einzunehmen ist. Dabei mussten sie damit klarkommen, dass andere die von ihnen beabsichtigte (implizierte) Nachricht in einem Text (zum Teil) anders deuten, oder missverstehen. Das war nicht immer einfach.

Q: Wie war das für dich, dass dein Text von den anderen bearbeitet wurde?

A: Naja (...) also manchmal, wie soll ich sagen, hab ich mich, naja, man darf ja, man durfte ja nix sagen, derjenige, dessen Text bearbeitet wurde.

Q: Naja, am Anfang.

A: Ja. Und, ich weiß nicht, die haben Sachen manchmal spekuliert (...) was überhaupt gar nicht so war, wo ich dann gesagt hab, 'Ey, Leute, das stimmte überhaupt gar nicht.' Das hat denn schon 'n bisschen, ich sag mal, aufgeregt. ... Also die interpretieren Sachen rein, die überhaupt vielleicht gar nicht so stattgefunden haben. (...) Ja, man hat halt, man sollte ja sich nicht rechtfertigen, aber man hat trotzdem immer, also ich jedenfalls, man hat trotzdem immer gedacht, so, dass ich das trotzdem irgendwie rechtfertigen sollte. [IP8]

IP9 erinnert sich auch daran, dass die Gruppe bspw. über den vom Leitfaden für die Textanalyse nahegelegten Rahmen hinaus ging und Mitglieder der Gruppe sich dazu äußerten, wie sie selber die bearbeitete Episode verfasst hätten.

Q: Wie war denn das für dich, dass die anderen also quasi dann an deinem Text jetzt so, den so auseinanderpflücken, und dann da weiter drüber reden?

A: Am Anfang fand ich's unangenehm. Aber dann so mit der Zeit fand ich's dann gar nicht mehr schlimm, dass sie den bearbeitet haben und so auseinandergenommen haben. (...) Ich hab mir dann, also ich hab den ja dann auch selber bearbeitet und ich hab mir dann irgendwann keine Gedanken mehr drüber gemacht, was die anderen darüber denken, und wie sie's anders gemacht hätten. Ich hab dann einfach abgeschaltet in der Hinsicht, und hab den einfach nur bearbeitet.

Q: *Ja, was meinst du mit 'wie sie's anders gemacht hätten'?*

A: Zum Beispiel anders formuliert hätten, oder generell was anders geschrieben hätten. Also sie haben ja dann auch gesagt, nee, das hätte ich jetzt nicht so geschrieben, und sowas, und, ja.

Q: *O.k., hast du dann, versteh ich nicht so ganz, weil es geht ja nicht darum, wie andere das schreiben würden. Also das war ja nicht der Punkt, bei der Textanalyse ging's ja nicht darum, herauszufinden, wie andere das schreiben wollten.*

A: Ja, aber das haben, die in meiner Gruppe haben das ja in den Raum geworfen. Und das, ja das nehm ich ja dann auf und, ja. [IP9]

In einem anderen Fall findet auch meine Intervention in der Gruppe Erwähnung. Dies bezieht sich auf Hinweise, die ich der Gruppe bei einem meiner Rundgänge hinsichtlich ihrer Deutung von Textpassagen gab. Ich fand diese Deutung zu kurzschlüssig und nicht durch den Text gedeckt. Entsprechend äußerte ich mich in dem kurzen Austausch mit der Gruppe. Offensichtlich hatte mein Beitrag für die Autorin eine entlastende Wirkung.

Q: *Wie war das für dich selber, die Erfahrung, dass dein eigener Text bearbeitet wurde in der Kleingruppe?*

A: Am Anfang hat's mir nichts ausgemacht (lacht), aber danach, eigentlich, wollt ich das machen? Also, wollte ich das überhaupt so machen? Aber ganz am Ende war es doch o.k. für mich, also war kein großes Problem, weil ich hab eigentlich das gemacht, geschrieben, als ich mich nicht meinen Idealen nach verhalten habe, weil ich eigentlich wollte, oder dachte, dass ich mehr tun sollte für Daniel, weil am Ende ist er, musste er doch sitzen und essen. Aber als du gesagt hast, die Autorin hat doch was gemacht, sie hat der Mama erklärt und sie hat doch ihren Idealen nach, also das hat mir gut getan. (lacht) [IP12]

Neues Verhältnis zu Texten

Weiter oben wurden schon Interview-PartnerInnen zitiert, die davon sprachen, dass für sie durch die Bearbeitung der Texte ein neues Verhältnis zum Inhalt von Texten generell möglich geworden ist. Dieses Verhältnis entstand auf dem Hintergrund konkreter Erkenntnisse, z. B.: "Ich fand's interessant, was man dann so herauslesen konnte, was man auf den ersten Blick gar nicht gesehen hat. Also, dass bei manchen Texten einfach so diese Gefühle, sag ich mal, da drin gefehlt haben, dass man aber, am Anfang liest man das durch und am Ende denkt was

man ganz anderes von dem Text.” [IP6] Oder: “(...) und dass das ja auch ne Bedeutung hat, wenn man nur Mädchen erwähnt im Text und keine Jungs, oder nur Jungs und keine Mädchen, und was das für'n Hintergrund hat und so.” [IP9]

Diese Erkenntnis(se) oder Erfahrungen werden auch eindeutig als Lernerfahrungen verstanden.

Q: Glaubst du denn, dass ihr durch diese Arbeit mit den Texten was neues gelernt habt?

A: Ja, dass man halt, wie soll man das ausdrücken, dass man nicht so quasi oberflächlich denken soll, sag ich jetzt mal, weil man sieht den Text, aber wenn man den genauer durchnimmt, und zerlegt quasi, weiß man erst, was da richtig drinne steht, oder was gemeint ist. [IP6]

Oder auch:

Q: Hast du denn durch die Arbeit mit den Texten irgendwas Neues gelernt?

A: Ja klar, viel eigentlich. Also wir haben einen Text, den so zu interpretieren (lacht), wie nennt man sowas? Wir haben gelernt, einen Text also näher zu betrachten, und alles, was rauskommt, was man eigentlich am Anfang gedacht hat, und, schon viel also. [IP2]

Allerdings ist IP2 auch der Meinung, dass das einmalige Durchführen des Verfahrens noch nicht ausreicht, um sich darin sicher und versiert zu fühlen: “Aber würd ich das jetzt, ich glaub, nochmal machen, ich glaub, ich muss das öfters machen, um das richtig zu können. Weil, wenn ich das jetzt so vor mir liegen hab und das irgendwie machen müsste, ich glaub ich wär nicht allein drauf gekommen jetzt. Weil wir das nur einmal bis jetzt gemacht haben.” [IP2]

Die einzelnen Schritte – Ansteigende Schwierigkeit

Sowohl der Leitfaden als auch die exemplarische Textanalyse (in Form der von mir erstellten Zusammenfassung) wurden in den Gruppen als Hilfsmittel benutzt, um die Textbearbeitung in den vorgeschlagenen Schritten durchzuführen. “Wir haben uns ja da den Text dann zusammen durchgelesen und haben uns praktisch das, was wir bei der Mia gemacht haben, haben wir uns als Vorlage in die Mitte gelegt, und haben das eigentlich dann versucht so Punkt für Punkt halt abzuarbeiten. Und ich fand, das ist uns eigentlich auch ganz gut gelungen.” [IP3]

Allerdings gibt es beim Punkt für Punkt Abarbeiten einen von allen GesprächspartnerInnen wahrgenommenen ansteigenden Schwierigkeitsgrad. In der Regel wurden die ersten beiden Schritte (empathisches Verstehen; sowie Distanzierung, Dekonstruktion) als einfach erlebt, Schritt 3 und 4 hingegen als schwierig. “Also die ersten zwei Schritte zum Beispiel waren total einfach. Das hat auch richtig Spaß gemacht, den Text (...) auseinanderzunehmen. Der dritte Schritt ging auch noch. Der schwierigste Schritt für mich war der vierte (...) weil ich nicht mehr wusste, was denn da rein soll, zum Beispiel.” [IP1]

Das Zerlegen der Texte erlaubt eine weitgehende Orientierung an den in der Tabelle vorgegebenen Kategorien. Aus den so separierten Einzelteilen dann jedoch wieder etwas (neues) zusammensetzen ist schon in Schritt 3 bei der Re-Konstruktion der Charaktere und dem Formulieren der Botschaft des Textes ein kreativer Akt. Und ganz und gar der Rückbezug auf die Forschungsfrage (und damit auf das Projektthema) erfordert das Knüpfen von Verbindungen, die in der Regel nicht auf den ersten Blick ersichtlich oder anhand von vorgegebenen Fragerastern auffindbar sind. Diese Schwierigkeit spiegelt sich in Aussage wieder wie: "Also zum Beispiel jetzt bei den ersten Punkten war's ja vorgeschrieben, was jetzt da hin kommt vom Text. Aber bei den anderen Punkten, drei und vier, Punkt drei und vier, war es nicht vorgeschrieben. Also da musste man schon überlegen, wenn man was hatte, schreibt, ist es auch nicht so, weil man musste wirklich gut überlegen, was man da hinschreibt." [IP5]

Die von mir per E-Mail versandte Zusammenfassung bot in dieser Hinsicht zwar einerseits eine Orientierungshilfe. Sie führte in einem Fall aber auch zu Unsicherheit angesichts der in den Gruppen auftretenden Schwierigkeiten, die letzten beiden Schritte kreativ anzueignen.

A: (lacht) Also diese Tabelle, die wir gemacht haben mit den Verben und so unterstreichen, das war ja wirklich leicht. Aber danach diese Schritt 2, Schritt 3, Schritt 4 und so, also das war schon anspruchsvoll.

Q: *Gibt es einen bestimmten Punkt, den du in Erinnerung hast, der ganz besonders schwer war?*

A: Ich glaub der letzte, eher. Der letzte Schritt, ganz zum Schluss, was wir so allgemein so reflektieren mussten, nochmal so Rückbezug oder irgendwie sowas //

Q: *... auf das Thema ...*

A: // Genau.

Q: *Und wüsstest du, warum dir das schwierig vorkam?*

A: Ich glaub, weil wir das noch nie so gemacht haben. Oder ich kann mich nicht dran erinnern, aber irgendwie hab ich sowas zum ersten mal gemacht.

Und weil wir auch glaub ich den Mia-Text hatten. Also wir haben uns ja danach gerichtet. Und zum Beispiel bei dir stand so viel Text, dann haben wir nur einen Satz gehabt. Dann war ich so bisschen irritiert. Ich sehe ja, da ist viel Text, wir haben nur einen Satz, irgendwas muss falsch sein, oder so. Also eher so. Weil wir das halt mit dem Text so'n bisschen, weil wir dort so'n bisschen abgeguckt haben vielleicht. (...) Also wir haben ja den Mia-Text vor uns gehabt. Und dann sind wir die Tabelle durchgegangen und haben gesagt, 'Ah, Robert hat hier sowas geschrieben. Wir müssen nach sowas suchen in unserem Text.' Dann haben wir uns so halt danach gerichtet, so (...) so ungefähr. Also bei dir stand immer viel, und wir hatten nur zwei Sätze (lacht) oder so, und das war dann so'n bisschen komisch. Also wir haben gedacht, wir haben alles falsch gemacht, also vieles falsch gemacht, weil da halt bei uns wenig rauskam. Also wir haben wenig interpretiert oder was auch immer rausgeschrieben. [IP15]

Vergleich zu Deutschunterricht

In zwei Interviews brachten die GesprächspartnerInnen den Vergleich der Textbearbeitung im Projekt mit der Bearbeitung von Texten im Deutschunterricht auf. In einem Gespräch wurde dabei darauf hingewiesen, dass die Analyse der Texte in der Erinnerungsarbeit weitaus strukturierter ablief, als in den erinnerten Situationen im Deutschunterricht. Diese stärkere Strukturierung wurde als positiv erlebt: "Wir haben ja bei ihnen sehr viele einzelne Schritte gehabt und wussten, was jetzt als nächstes zu tun ist. Aber im Deutschunterricht, das war irgendwie anders. Da mussten wir quasi so den Text, ja, gucken, was wir herauslesen, meine ich. (...) Also mit hätt's wahrscheinlich Deutsch ein bisschen einfacher gemacht, wenn ich diese einzelnen Schritte gehabt hätte, weil so hatte ich sehr meine Probleme mit dem Analysieren von meinem Text." [IP9]

In einem weiteren Gespräch wurde der Deutschunterricht eher als hilfreiche Vorarbeit für die Textbearbeitung im Projekt eingestuft.

A: Also ich hab wirklich viel mit einbezogen, also wirklich viele Ideen und ich meine, wir kennen das ein Stück weit schon vom Deutsch-Unterricht. Das hat sich zwar so'n bisschen abgehoben, aber es war für mich jetzt nicht schwierig, da reinzukommen. (...)

Ich hab sonst oft Texte bearbeitet, also sprachlich und sind da Klischees drinne, aber so alles in allem hatte ich noch nie. Aber vereinzelt hatten wir das schon in der Schule, in der Realschule hauptsächlich. (...) Inhaltsangabe zum Beispiel, da mussten wir so erst mal gucken, wie wurde der Text verfasst, wann wurde der verfasst, um was ging's, die Themen, sind da Klischees drinne, was für Attribute wurden verwendet zum Beispiel. Das mussten wir dann halt, wie so ne Analyse, zum Beispiel ein Gedicht oder ne Geschichte analysieren. Und so war das, also es war relativ ähnlich.

Q: Ja. Und wo hat sich's dann unterschieden?

A: Wo war der Unterschied? Von der Aufgabenstellung her, dass das alles dran kam. Sonst kam's immer nur vereinzelt vor, und du hast uns ja wirklich so nen Plan gegeben wo alles nacheinander aufgelistet war. (...) Ja, also sonst haben wir zum Beispiel nur nen Text gekriegt und dass wir, dann du sollst analysieren, und dann musste man sozusagen selbst gucken, was konnte man analysieren? Und bei dir, da hast du ja schon hingeschrieben, was wir analysieren sollen. [IP2]

Kleingruppenarbeit

In den Schilderungen der Arbeitsprozesse während der Textbearbeitung kamen in den Feedback Interviews schon Aspekte der Zusammenarbeit (Arbeitsatmosphäre) innerhalb der Kleingruppen zur Sprache. Ich fragte jedoch stets noch einmal separat nach den Erfahrungen der TeilnehmerInnen mit der Gruppenarbeit.

Rückmeldung zum *Verfahren der Gruppenbildung* waren überwiegend positiv. Ein Beispiel: "Ich fand's ne gute Methode, wie du die Gruppe zusammengesetzt hast, dass wir da praktisch gelöst haben, wer jetzt zu welchem Ansprechpartner (...) dann halt dazu kommt. Weil, das

hatten wir so auch noch nie. (...) dass die vier Leute praktisch dafür verantwortlich sind, und dass wir dann da die Zettel gezogen haben, wer zu einem in die Gruppe kommt, das hatten wir so noch nie gemacht.” [IP7] Auch das Angebot während des Gruppenbildungsprozesses, die eigene Zuordnung oder Gruppenzusammensetzung anhand individueller Wünsche zu verändern blieb im Gedächtnis, obwohl davon niemand Gebrauch machte. “Ja, du hast dann auch gefragt, ob das in Ordnung ist, oder ob jemand tauschen will. (...) Weil, normalerweise kommen die Lehrer und dann sagen die halt, die und die und die sind in ner Gruppe (...)” [IP3]

Es gab auch prinzipielle Vorbehalte gegenüber einer (ganz oder teilweise) zufälligen Gruppenzusammensetzung. “(...) manchmal hat man das Pech und kriegt Personen rein, die einfach richtig faul sind, und einfach nichts machen. Und dann ärgert man sich eigentlich die ganze Gruppenarbeit darüber, weil man alles selbst machen muss. Und das, finde ich, schlägt so'n bisschen auf die Atmosphäre der Gruppenarbeit dann am Ende. Ich bin nämlich auch dafür, dass man sich die Gruppen selber aussucht, weil halt, man kann sich von vornherein auf die Leute einstellen, weil man weiß, wie man mit denen arbeiten kann, und wie das verläuft, dass die auch, man sucht sich ja, sag ich mal, dementsprechend auch Personen, mit denen man klarkommt, von denen man weiß, o.k., die machen auch ihre Aufgaben und da kann man sich drauf verlassen.” [IP1]

Allerdings:

Q: Ja. Und hat das ne Rolle gespielt bei eurer Kleingruppe?

A: Gut, nee, wir hatten Glück. (...) Wir hatten ne Super-Gruppe. (lacht)

Q: Also da war jetzt niemand dabei, den ihr habt mitschleifen müssen, oder?

A: Nee. [IP1]

In ähnlicher Weise äußern sich auch alle anderen GesprächspartnerInnen über die *Gruppenzusammensetzung*: “Und die Zusammensetzung würd ich auch nochmal auswählen, weil man, also weil ich mit denen gut arbeiten konnte.” [IP9] “Schön. Also es war wirklich schön. Es war lustig. Wir hatten ne gute Gruppe. (...) wir haben uns gut verstanden. Ich verstehe mich gut mit denen.” [IP2] Entsprechend sind auch die Erinnerungen an die *Zusammenarbeit* überwiegend positiv. “Es war ne schöne Zusammenarbeit, man hat auch gelacht. Und die Zusammensetzung hatte ich auch so noch gar nicht, das war mal was anderes.” [IP6]

Die Position der *Leitung in den Kleingruppen* kam in drei Interviews zur Sprache. IP6 berichtet aus der Kleingruppe, dass dies keine Rolle für die Zusammenarbeit gespielt habe.

Q: (...) die Gruppen wurden ja so gelöst, dass wir am Anfang vier Personen hatten, die gesagt haben, also ich trau mir zu (...) also so ne Gruppe //

A: Zu leiten.

Q: // anzuleiten, vielleicht auch sogar. Hat das bei euch dann ne Rolle gespielt?

A: Nee, bei uns nicht. Also die [name] hat zwar auch viel gemacht, klar, aber wir haben alle anderen genauso viel mit eingebracht.

In einer Gruppe war die Person, die als Gruppenleitung fungieren wollte, während der beiden Tage, an denen die Texte bearbeitet wurden, nicht anwesend. Die Gruppe löste diese Situation jedoch in gemeinsamer Anstrengung.

A: Ja, und in meiner Gruppe war ja, sag ich mal, die Leiterin war nicht da, die war krank. Und deswegen haben wir einfach zusammengearbeitet und haben das zusammen geschafft.

Q: *Und hat dir dann so ne Leitung gefehlt?*

A: Am Anfang schon, weil wir nicht wussten, wie wir jetzt anfangen sollen, und so. Aber dann haben wir das doch irgendwie geschafft. (lacht) Aber, ja, das hat gefehlt.

Q: (...) *Wie habt ihr das denn geschafft, diesen Anfang hinzukriegen, ohne die Leitung da zu haben (...)?*

A: Ja. Ja, wie haben wir das gemacht? Wir haben unsere ganzen Dokumente, die wir ja aufgeschrieben haben, haben wir uns erst mal durchgelesen und haben alle Vorschläge gemacht, und haben dann überlegt, ob wir das so machen können oder nicht, und dann haben wir uns auf etwas festgelegt und das haben wir dann gemacht. Nur, wahrscheinlich wär's, sag ich mal, mit ner Leiterin viel einfacher gewesen. [IP9]

Aus der Sicht einer Person, die als Gruppenleitung fungierte, entwickelt sich jedoch auch eine etwas andere Perspektive. Hier kommt mit der Zuordnung der Leitungsfunktion die Schwierigkeit auf, die eigenen Anteile am Arbeitsprozess der Kleingruppe in einer Dimension zu halten, die nicht als Überforderung erlebt wird. In der Dynamik zwischen den Gruppenmitgliedern stellt die entsprechende Aushandlung von Verantwortlichkeiten ein Konfliktpotential dar. "Irgendwie war's in unserer Gruppe so, dass nicht jeder was gemacht hat. Also das war denen eigentlich egal. Irgendwie war ich auf mich selbst gestellt, weil ich war ja jetzt sozusagen die 'Leiterin', in Führungsstrichen. Dann dachte glaub ich jeder, dass ich alles machen muss. (lacht) Deswegen war's bisschen so, ich weiß nicht, das war halt voll viel und ich war da so überfordert bisschen auch, weil ich nicht wusste, was ich machen soll." [IP15]

In der konkreten Situation in der Gruppe löste sich dieses Problem jedoch dadurch, dass die Leiterin es explizit anspricht, womit sie im Übrigen ihre Eignung als Leiterin an diesem Punkt ganz praktisch demonstriert.

A: (...) mich stört's im großen und ganzen nicht, aber da war dann so ne Situation wo ich dann ganz kurz, ich musste für fünf Minuten was erledigen, fünf, zehn, oder so. Da hat so ein Gruppenmitglied was gesagt, und dann hab ich gemeint, 'Ja, das war ja die letzten Tage auch so. Und es war ja auch o.k., aber ich find's jetzt nicht gut, dass du das so sagst, weil die ersten zwei Tage hast du zum Beispiel nichts gemacht und ich hab nichts gesagt. Und diese zehn Minuten

...'. Also ich fand das halt nicht gut, hab ich gemeint. Dann haben wir darüber geredet, und da hat sie gemeint, 'Ja, du hast recht.' Und dies und das, und, ja. (...) so ne schlechte Atmosphäre war jetzt nicht. Also das war in dem Moment. Das war für'n paar Minuten und dann war's auch gut. Wir haben's da besprochen und das war dann auch fertig." [IP15]

Resultate

In etlichen Interviews gingen die GesprächspartnerInnen gleich anfangs im Rahmen eines generellen Fazits zum Projekt auch auf ihre je eigenen Lernerfahrungen und die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse ein. Dies wurde schon weiter oben dargestellt. Darüber hinaus sprachen die TeilnehmerInnen jedoch nochmals zum Teil ausführlicher über die von ihnen als persönliches Resultat wahrgenommenen Aspekte. Diesen Aspekten will ich mich jetzt zuwenden. Ich fasse dazu die wichtigsten in den einzelnen Interviews auftauchenden Aussagen zusammen. Die zugrunde liegende Frage war bei allen Gesprächen gleich: Kannst du (bzw. könnt ihr) sowas wie ein persönliches Resultat aus dem Projekt benennen?

IP1

- findet, dass die Beiträge im Brainstorming "nichts mit Idealismus zu tun [hatten], sondern das waren so Wunschvorstellungen." Und: "Wenn ich das jetzt nochmal machen würde, das Brainstorming, würde was ganz anderes da drin stehen. Bei Realismus nicht, aber bei Idealismus." Als Beispiel führt IP1 an: "Ich hab da zum Beispiel, also beim Idealismus beim Brainstorming, dass man mit den Kindern die ganze Zeit ja nur spielt (...) aber das ist ja, das hat ja nichts mit Idealismus dann doch zu tun. Also das wär jetzt bei mir nicht mehr drin."
- ist der Meinung, "man kann die auch gar nicht so richtig trennen voneinander, ehrlich gesagt, weil die schon irgendwo mit //, also miteinander verbunden."
- bezieht sich im Hinweis auf die Verbindung von Idealen und Realität direkt auf eine Diskussion, die im Plenum geführt wurde, in deren Verlauf der Gedankengang bezüglich der Verschränkung von Idealen und Realität aus meinem Feedback an die Kleingruppe 3 zu ihrer Textanalyse aufgenommen wurde;
- benennt dieses Bewusstsein klar als Ergebnis des Projektes: "(...) ich hab ehrlich gesagt damit mich vorher nicht wirklich intensiv befasst. Das kann ich jetzt so nicht sagen. Aber ich denke nicht, dass ich auch zu dem Ergebnis vorher gekommen wäre. Das kommt jetzt erst wirklich nach dem Projekt."

IP2

- hat sich "jetzt mehr mit dem, also ich hab mich jetzt total mit den Worten nochmal beschäftigt. Wir hatten das ja auch als Leistungsnachweise noch aufbekommen. Und dadurch hab ich mir das, für mich selbst nochmal, als Resultat, sag ich jetzt mal, selbst nochmal richtig damit befasst. Und generell, wenn ich zuhause war und dann mir das Thema angeguckt habe, zum Beispiel Idealismus, und jetzt hab ich, für mich jetzt 'n Resultat von dieser ganzen Erinnerungsarbeit, dass ich wirklich was gemacht hab, wo

ich wirklich noch jahrelang drüber reden kann, und auch das immer vor Augen hab, zum Beispiel Idealismus, hab ich gemerkt, wie wichtig das eigentlich ist. Also wie oft das im Alltag sozusagen vorkommt, und wie wenig wir das aber wahrnehmen, sozusagen.”

- findet, dass die Beschäftigung mit Werten eine Verlängerung und Erweiterung ähnlicher thematischer Beschäftigung während der Sozialassistenten-Ausbildung war;
- würde die Aufgabe aus dem Brainstorming jetzt anders angehen. “Also ich würd nicht mehr so Beispiele aufschreiben, sondern ich würd sagen, was Realismus ist und was Idealismus ist, und was man einfach als ErzieherIn benötigt in dem Beruf. Also dass man natürlich mit seinen Wunschvorstellungen da rein geht, aber dass es nicht immer so ideal ist, wie man sich das vorstellt.”
- antwortet auf die Frage danach, was man als ErzieherIn im Beruf benötigt: “Also ich sag’s mal so. Man muss echt erst mal Fachwissen haben natürlich, um Erzieherin zu werden. Dann hat man verschiedene Werte auch, Normen also, die muss man, sag ich mal, beherrschen und auch für wichtig halten. Zum Beispiel Pünktlichkeit, oder also Empathie, um auf die Kinder einzu // also um mit denen zu fühlen, sozusagen. Wir haben ja dieses Telefon-Projekt, sag ich jetzt mal, gemacht, wo wir da in diesen Einrichtungen angerufen haben. Und die Antworten, die da kamen, also ich würd den meisten wirklich zustimmen. Man braucht wirklich, erst mal Fachwissen, und dann, also man muss verschiedene Werte für wichtig empfinden. (...) Akzeptanz zum Beispiel ist ganz wichtig. Man muss jedes Kind akzeptieren. Und dazu gehört natürlich auch, dass man gerecht sein muss. Also und dem Kind gegenüber einfach auch ehrlich, also man kann jetzt nicht sagen, zum Beispiel, die eine kriegt die Erdbeere, die andere nicht.”

IP3

- bezieht sich auf die Begriffe Idealismus und Realismus und meint: “Also am Anfang hat man ja gedacht, ja, das hat man ja schon mal gehört und das eine ist dann, wie’s ist, und das andere also wünscht man sich. Aber dass das am Ende halt doch irgendwie ne Lebenseinstellung ist, hätt man halt nicht gedacht.”
- hat gelernt, “dass man halt sich auch mal länger mit einem Thema beschäftigen sollte, und vielleicht auch mit einzelnen Wörtern, wo man denkt, ach das hat man ja schon immer gehört. Aber wann beschäftigt man sich denn mal mit sowas? Eigentlich nie.”
- “Also ich muss auch sagen, dass ich jetzt gelernt hab, (...) dass hinter manchen Wörtern und wie ne Geschichte geschrieben ist, und so, (...) viel mehr steckt, als man halt im ersten Moment denkt. Und ich glaub, das es ja auch im Leben so ist, wenn jetzt jemand was sagt, oder so, dass man vielleicht sich auch ab und zu mal paar Gedanken drüber machen sollte, weil, vielleicht am Ende viel mehr dahinter steckt.”
- stimmt zu, dass diese Perspektive auch auf die eigenen Texte (Äußerungen) anzuwenden ist. “Ja, das war auch so, als wir die Situationen da geschrieben haben, also ich hab mich halt mittags hingesetzt, hab dann einfach halt überlegt, was im Kindergarten so passiert ist und hab’s dann aufgeschrieben. Und ich hab mir an dem Tag auch zum ersten mal, wie wir die Geschichte dann auseinandergenommen haben, auch zum ersten mal so richtig Gedanken darüber gemacht, was eigentlich da passiert ist, in der Situation.”

IP4

- hat im Projekt gemerkt, “dass ich doch auch einiges an Idealismus in mir hab, was mir so, was ich so beim ersten Brainstorming gar nicht so [...unverständlich...] hab, soweit ich mich erinnern kann, dass man eher so versucht hat, oder eher in die Realitätsschiene gegangen bin.”

IP5

- benennt als Resultat die Begriffsklärung bezüglich Idealen
- erwähnt im Interview die veränderte Sichtweise auf den selbst verfassten Text nach dessen Bearbeitung in der Kleingruppe

IP6

- hat zum Zeitpunkt des Brainstormings “Realismus und Idealismus ja ganz anders gesehen. Realismus hab ich eher als das Reale gesehen, was halt Realität ist, und ideal wäre, sind eher so Wünsche gewesen.”
- merkt jetzt, “dass Idealismus eher ist, etwas nach dem man strebt, und Realismus was man ... hat, oder sich angeeignet hat, oder irgendwie was man hat.”
- hat für sich eine Begriffsverschiebung vorgenommen, bei einem Brainstorming zur gleichen Aufgabe wie vor Projektbeginn kämen nun “(...) beim Idealismus (...) Sachen raus, nach denen ich Streben würde, also welche Ideale ich erreichen möchte, um den Beruf, also welche Kompetenzen ich erreichen möchte, um dann eine gute Erzieherin quasi zu sein. Und in der Realität wie's grad heut ist, was ich grade vielleicht für Kompetenzen habe, oder die, die ich noch dran arbeiten muss.”

IP7

- bezieht sich auf die Klärung des Begriffes Idealismus (statt Wunschvorstellungen), darin insbesondere “im Prinzip sind's ja die Vorstellungen, also die Werte, die man praktisch anstrebt, was einem selbst wichtig ist”;
- benennt als neue Erkenntnis, “dass in nem Text so viel drin stecken kann, wo man jetzt beim normalen Lesen, was einem ja gar nicht auffällt, weil's einfach normal, sag ich mal, ist. Aber dass man das so arg durchdenken kann, und so viel da rausfiltern kann, haben wir eigentlich auch noch nie gemacht.”
- findet, “dass ich seitdem irgendwie, wenn ich Texte schreiben muss, keine Ahnung für ne Hausaufgabe oder sonstwas im Unterricht, dass ich mir irgendwie bewusster überleg, was ich jetzt da für Wörter benutze, weil ich dadurch jetzt irgendwie erfahren hab, dass man vieles auch auf ganz andere Art auffassen kann, und verstehen kann, als eigentlich der Sinn dahinter war.”

IP8

- spricht im Zusammenhang mit Resultaten des Projektes davon, es sei “alles 'n bisschen klarer geworden. Also eigentlich, Idealismus und Realismus, da ist

manchmal, sag ich mal, wie soll man das jetzt sagen ... der Faden sehr dünn dazwischen. Also, das ist schwer zu erklären. Ich hab's im Kopf, aber ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. (...) Ja, man hat halt oft Ideale, die kann man aber in der Realität gar nicht immer so umsetzen. Und das Problem sind nicht die Ideale, sondern das Problem ist eher, diese Ideale auch wirklich nicht immer umsetzen zu können in der Realität. Das meine ich damit."

IP9

- findet, dass sich die Beiträge im Brainstorming auf Wünsche bezogen, nicht auf Idealismus
- stellt eine Verbindung her zwischen Idealen und Realität, indem das Streben nach Idealen sich an den real existierenden Bedingungen orientieren muss, um eine Chance auf Verwirklichung zu haben. "Ja, wie bring ich, oder wie kann ich nach dem Ideal streben, wenn ich irgendwas andere//, also anders nicht hab, wenn ich jetzt zum Beispiel meinen Realschulabschluss nicht gemacht hätte, hätte ich mein Ideal nicht handeln können, weil ich ja Erzieherin werden möchte. Und das kann ich nicht, wenn ich nicht diese eine Sache erreicht habe."

IP10

- erinnert sich, im Brainstorming "bei Ideale so Sachen, wie man sich 'n Erzieherberuf vorstellt, und bei Realismus (...), wie es eigentlich ist" geschrieben zu haben;
- findet jetzt, "(...) das ist ja eigentlich falsch, also meiner Meinung nach, was ich da aufgeschrieben hab."
- würde im Anschluss an das Projekt "eher die Werte und Ideale reinschreiben, was wir besprochen hatten, anstatt meine Wunschvorstellungen. Wobei die Wunschvorstellungen waren eher Vorurteile (lacht), was ich aufgeschrieben hab. (...) Ja, weil man ja denkt, man spielt nur mit den Kindern und es ist so'n leichter Job ..."
- sieht die Begriffe Ideale und Realität als "recht nahe beieinander" liegend.

IP11

- ist aufgefallen, "dass Ideale, dass man die nicht so wirklich in Texten lesen kann, oder man kann sie meistens nur erahnen, was damit gemeint ist, was jemand für ein Ideal hat. Das ist für mich so aufgefallen."
- weist darauf hin, dass die Beziehung des Begriffs Idealismus zu Realismus sich anders darstellt als die Beziehung des Begriffs Ideale zu Realität. "Ideale und Realität find ich, ist'n weit größerer Unterschied wie zu den anderen beiden Begriffen, ne größere Spanne dazwischen. (...) Ja, ich hab auf der einen Seite mein Ideal, wo ich nach strebe, das zu machen, und dann auf der anderen Seite die Realität, die meistens dann anders ist. Und wenn man dann sein Ideal in der Realität verwirklichen will, bekommt man auch, oder kann man oft Probleme bekommen"
- hat sich mit diesem Phänomen vor dem Projekt "nicht so richtig auseinandergesetzt, sag ich mal so."

- antwortet auf die Frage danach, ob das Projekt in dieser Hinsicht etwas verändert habe, "(...) hmmm, dass ich versuch, meinen Idealen trotzdem nach zu streben, egal bei was, auch wenn's Probleme gibt."

IP12

- benennt als Resultat aus dem Projekt das Bewusstsein, dass man "für Ideale streben" muss während "Wünsche einfach so in der Luft stehen".
- verbindet den Begriff Ideale nun mit dem Werte-Begriff. "Und jetzt weiß ich, dass man für sowas streben muss, und das sind die Werte, die Ideale sind auch Werte für mich. Diese Liste, die du an die Tafel geschrieben hast, und dann halt als E-Mail auch geschickt."
- ist der Meinung, im Anschluss an das Projekt bei der Beurteilung von Beobachtungen mehr aufzupassen, als ein Resultat. "(...) Vielleicht hab ich das von der Textanalyse, aber es hat auch mit dem Projekt zu tun, aber dass man auch richtig beobachten und richtig gucken, oder lang beobachten, bevor man was tut und was sagt. Weil, (...) das kann anders sein, als wir am Anfang wahrnehmen."
- hat in der dem Projekt folgenden Ausarbeitung zu Werten fünf Begriffe für sich als zentral entdeckt (Respekt, Einfühlungsvermögen, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, Teamfähigkeit), die diesen Begriffen zugrunde liegenden Konzepte weiter durchdacht, und dabei auch die möglichen Unterschiede in deren Interpretation in Betracht gezogen. "Ja, also auch generell für die Gesellschaft und für mich hab ich so halt, das ist so und so für die Gesellschaft, hab ich geschrieben, und dass man so und so macht, oder so und so ist's richtig. Und für mich auch, weil ich, so und so hab ich so weitergemacht."

IP13

- möchte innerlich "die Sachen, die ich vorher, also vor dem Projekt (...) aufgeschrieben hab, behalten, weil ohne die Vorstellung kann kein Mensch leben, finde ich, also das ist meine Meinung, ohne die Wunschvorstellung. Also für mich ist Idealismus zwar die Ideale im Alltag, aber auch die Wunschvorstellung. Also man hält sich daran und man sagt, ja, es kann mal sein, dass die Gruppen von dem Kindergarten kleiner werden, dass mehr Erzieher arbeiten, dass wir vielleicht mehr Geld bekommen."
- ist sich der eigenen Ideale bewusster geworden. "Und die Ideale, die ich vorher hatte, waren mir nicht so bewusst."
- beschreibt die eigenen Ideale als "Zum Beispiel die kleine, kleine Sachen sind schon mal meine Ideale, Freiheit, oder von den kleinen Kindern Grundbedürfnisse zu erfüllen, sind ja meine Ideale, und, ja. Und Realität ist für mich eher die jetzt in den größeren Gruppen. Also man kann's nicht ändern."

IP14

- beschreibt als Resultat des Projektes, unterscheiden zu können zwischen Idealismus und Realismus

IP15

- hatte am Anfang eine andere Vorstellung von den Begriffen (Idealismus/Realismus)
- hat gemerkt, “dass es eigentlich Werte sind, die Ideale dasselbe wie Werte sind, und dass wir das alle haben und das auch brauchen. Und dass wir eigentlich am Tag sehr viele haben, die wir gar nicht so bewusst, denen wir gar nicht so bewusst sind zum Beispiel. Und nachdem wir das so besprochen haben am Ende, und wir haben ja auch dieses Abstimmen gemacht, wo wir so Begriffe hatten, Werte, und wir sollten halt uns aufstellen rechts oder links. Nach dem wurde halt auch mehr bewusst so, dass es überhaupt sowas gibt. Normalerweise, also vorher war's ja uns schon so, das war normal, das war so was sein soll, aber im Nachhinein haben wir gemerkt, das sind eigentlich Ideale und Werte, die halt eigentlich nicht von alleine kommen, die die Menschen für sich selbst bestimmen.”
- findet, dass das Brainstorming und das aus dem Projekt gewonnenen Bewusstsein “zwei verschiedene Welten” sind. “Also ich hab bei dem (...) Brainstorming, hab ich eher so Wünsche von mir, zum Beispiel wie nur fünf Stunden am Tag arbeiten, wenige Kinder, eher so Wünsche, was halt so äußerlich ist. Und danach haben wir ja gemerkt, dass es eher so innerliche Eigenschaften, sag ich mal, sind. Und dass es gar nicht so ist, das man sagen kann, Ideale oder Idealismus ist, dass man am Tag fünf Stunden arbeitet oder solche Sachen halt. Das sind halt sehr verschiedene Sachen, die ich hier aufgeschrieben hab.”
- findet die Wünsche weiterhin nicht unpassend, hat aber “halt gemerkt, dass es keine Ideale sind”

Insgesamt lassen sich einige Hauptmotive aus den Schilderungen herausziehen, die als individuelle Resultate von den TeilnehmerInnen gesehen werden. Als solche möchte ich hervorheben:

- Den Komplex der Begriffsklärung, insbesondere Idealismus als Streben nach Idealen, die wiederum an Werte gebunden sind.
- Die Verschränkung von Idealen und Realität (Ideale sind in der Realität enthalten).
- Das Bewusstmachen und Bewusstwerden eigener Ideale und eigener Wertvorstellungen.
- Die Einsicht in den Nutzen einer längeren (intensiveren) Beschäftigung mit einem Thema, auch mit einzelnen Begriffen.
- Ein erweitertes Verständnis, was in einem Text stecken kann.
- Ein bewussteres Herangehen an das Verfassen von Texten.
- Ein verstärktes Bewusstsein der mit dem Streben nach Idealen möglicherweise verbundenen Probleme.

Die Frage nach den individuellen Lernerfahrungen (Ergebnissen) aus dem Projekt gehört zu den Fragen, die schon zu Anfang als spezielles Erkenntnisinteresse für diesen Projektdurchlauf benannt wurde. Ich werde mich dieser Frage im Auswertungsteil nochmals widmen.

Methodenverständnis

Auch die letzte Frage im Interview-Leitfaden bezog sich sehr direkt auf einen Aspekt, der als Erkenntnisinteresse am Beginn des Projektdurchlaufes stand. Wenngleich die Dynamik im Projekt den ursprünglich anvisierten Ablauf veränderte, und eine auf freiwilliger Teilnahme beruhende, aus dem sonstigen Projektablauf ausgegliederte Methodenreflektion nicht stattfand, ist es dennoch von Interesse, nachzuverfolgen, wie weit das Verständnis der Methode bei den TeilnehmerInnen nach der konkreten Projektdurchführung reicht.

Dabei ließe sich noch unterscheiden in ein Verständnis der Anwendung der Methode, sowie ein Verständnis der Ableitung der einzelnen Schritte der Methode aus einer weitergreifenden Theorie (die Frage der Methodologie), also: warum so und nicht anders? Wie aus der Dokumentation des Projektes ersichtlich, wurde letzteres im Projekt nicht thematisiert (anders z. B. im ersten Projektdurchlauf). Insofern machte es auch keinen Sinn, in den Feedback Interviews nach methodologischem Verständnis zu fragen. Die Anwendung der Methode hingegen hatten ja alle TeilnehmerInnen selber aktiv erfahren, und die einzelnen Schritte wurden auch im Projekt in ihrer Abfolge erläutert. Entsprechend versuchte ich, über ein vorgestelltes Szenario herauszufinden, wie die GesprächspartnerInnen die Anwendung der Methode darstellen würden. Die Frage dazu lautete:

Bitte stell dir mal vor, ich sei ein Kollege, der gehört hat, dass du in der Schule mal an einem Erinnerungsarbeitsprojekt teilgenommen hast, der aber keine Ahnung von der Methode hat. Könntest du mal versuchen, mir zu erklären, wie Erinnerungsarbeit funktioniert?

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die GesprächsteilnehmerInnen in keinem einzigen Fall der Meinung waren, dass sie selber die Methode umfassend erklären könnten. Anhand der Interview-Protokolle ist nachvollziehbar, dass diese Wahrnehmung richtig ist. Allerdings unterscheiden sich die Lücken, die im Methodenverständnis bei den TeilnehmerInnen bestehen.

Mehrere der GesprächsteilnehmerInnen beziehen sich auf die ihnen zur Verfügung stehenden Ordner und der darin befindlichen Materialien aus dem Projekt. Dabei weisen sie darauf hin, dass sie sich im Falle eines in der Frage angelegten Szenarios auf diese Materialien stützen würden, um die Methode zu erklären.

Q: Ja ich bin jetzt der Franz und ich bin dein Kollege und habe gehört, du hast doch in der Schule mal Erinnerungsarbeit gemacht. Was ist'n das, wie funktioniert'n das?

A: O.k., ja, ich denk schon, wenn ich in meinen Unterlagen dann gucken würde, was, wwwuuääh (lacht) //

Q: (lacht)

A: // weil da ja alles drinne steht. Ich denke schon, dass ich dir das erklären könnte.

Q: *Na, mach's doch mal.*

A: Ach, Robert. (lacht)

Q: (lacht)

A: Ja, dass man erst mal sich persönlich damit auseinandersetzt, was seine Ideale sind und wie das mit der Realität zusammenhängt. Äh, ja, dass man sich dann damit auseinandersetzt, wie das eigentlich so in der Realität aussieht, wie da Ideale nach gestrebt werden, in Texten, oder wie auch immer. Und dass man dann mit sich selbst auseinander //, sich selbst auseinandersetzt, und ne Geschichte schreibt aus seinem Leben, und den dann auseinandernimmt, wertfrei. [IP11]

Ähnlich wie in der letzten Passage des Zitates erinnern sich alle TeilnehmerInnen zumindest an einzelne Aspekte des methodischen Vorgehens. Dabei spielen die selbst verfassten Szenen (Schreiben und Analysieren) erwartungsgemäß eine zentrale Rolle.

A: Ja, also wir haben Erinnerungsarbeit geschrieben, gemacht, und jeder hat also von seinen Erfahrungen was geschrieben was dieses Thema betrifft, habe ich mich meinen Idealen nach verhalten oder nicht. Dann haben wir die Texte analysiert. Und dann kamen Resultate raus, halt, so würde ich erklären, so kurz, grob.

Q: *O.k., jetzt, ich bin immer noch dein Kollege, der keine Ahnung von Erinnerungsarbeit hat, und der sagt jetzt: Also ich würd ja gern mal sowas machen zur Konzeptionsentwicklung bei uns im Kindergarten. Wie könnten wir denn das machen?*

A: Da sag ich dann, dass wir, dass man das in ein paar Schritten machen soll, oder wir haben in ein paar Schritten gemacht. Und das sind, man soll halt den Text erst zweimal lesen, und sich einfühlen. Und dann halt diese Distanzierung machen, (...) halt die Emotionen, Motivationen aufsuchen von dem Text, damit man den Text besser versteht. Und dann die Besonderheiten im Text, wie er halt geschrieben ist, mit Fragen, vielen Nebensätzen, oder ob es irgendein Klischee gibt in einem Text.

Q: *Und welchen, wie komme ich dazu, einen Text zu schreiben? Woher weiß ich, was ich schreibe?*

A: Ein Thema muss man vorher geben. Also das ist die erlebte Erfahrung, was wir erlebt haben, eigene Erfahrungen. (...) [IP12]

Am ehesten lassen sich die in den Interviews wiedergegebenen Statements bezüglich des Methodenverständnisses als Fragmente (unterschiedlicher Ausdehnung) bezeichnen. Eine *Idee* dazu, wie Erinnerungsarbeit funktioniert, haben alle TeilnehmerInnen; allerdings gibt es keine Antwort in den Interviews, die als Erklärung der Methode dem fiktiven Kollegen ermöglichen würde, die einzelnen Schritte in ihrer Gesamtheit nachzuvollziehen.

Nur in zwei der Gesprächen stellen die Interview-PartnerInnen die Arbeit mit selbst verfassten Erinnerungsszenen in einen weiteren Zusammenhang forschenden Lernens zu einem jeweils zu bestimmenden Themenkomplex.

Auch die Frage nach Methodentransparenz werde ich nochmals im Auswertungsteil aufnehmen, wobei die Feedback Interviews als wesentliche Informationsquelle einbezogen werden.

6. Leistungsnachweise im Nachlauf zum Projekt

Ich füge hier einen Abschnitt zu den Leistungsnachweisen ein, die die Klassenlehrerin den Studierenden als Angebot unterbreitet hatte. Diese Leistungsnachweise waren nicht mehr Bestandteil unseres Projektes. Es macht aber Sinn, sie zu erwähnen, da es in diesem Projektdurchlauf schließlich um die Einbettung eines Erinnerungsarbeitsprojektes in den durch den Stundenplan vorgegebenen Ablauf der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung ging. Unser Projekt war durch meine (externe) Anleitung auf einen ganz klar festgelegten Zeitrahmen begrenzt, und in diesem Rahmen außerhalb der schulischen Benotung stehend. Diese Rahmung ist für die mögliche Anwendung von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung jedoch nicht als typisch vorauszusetzen, sie stellt vielmehr eine außergewöhnliche (wenngleich nicht unmögliche) Konstellation dar.

Wie eingangs dargestellt war das Thema "Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf" in das Aufgabenfeld 'Berufliche Identität und Professionelle Perspektiven' eingebettet und knüpfte aus Sicht der Lehrerinnen an die Beschäftigung mit Berufseinstieg und Motivation an.

Zum Ende des Projektes hatte die Klassenlehrerin drei Aufgaben zur Wahl gestellt, zu denen die Studierenden einen Leistungsnachweis erstellen konnten, sofern sie dies wollten:

- a) "Vorher-Nachher, was hat sich bei mir im Laufe der Beschäftigung mit diesem Thema im Hinblick auf die Fragestellung von Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf verändert?"
- b) "Werte im ErzieherInnen-Beruf. Welche sind mir wichtig und warum?"
- c) "Setzen sie das, was ihnen im Laufe der Beschäftigung mit dem Thema wichtig geworden ist, medial-methodisch um und präsentieren sie es in der Klasse."

Die ersten beiden Aufgaben beinhalteten eine etwa 2 Seiten umfassende schriftliche Ausarbeitung, die Form der dritten war offen gelassen, also z. B. Rollenspiel, Video, Collage.

Von den 24 Studierenden fertigten 20 dann eine Ausarbeitung an zum Thema: "Werte im ErzieherInnen-Beruf. Welche sind mir wichtig und warum?"

Zu den so entstandenen Arbeiten äußerte sich die Klassenlehrerin in einem Gespräch wie folgt:

A: Also erstens mal fand ich's, das hab ich ihnen aber auch zurückgemeldet, das war für mich die erste schriftliche Äußerung, sozusagen, die ich bekommen hab, von ihnen. Und es war zum Teil richtig schlimm (lacht) zu lesen, weil unverständlich. Von Satzbau und Wortver//, also rein von der Sprache her richtig schwierig zu verstehen. Das ist der eine Punkt. Und der andere Punkt war, dass viele vergessen haben, dass es was mit, also dass sie das in Bezug auf den ErzieherInnen-Beruf reflektieren sollten, sondern das dann eher so allgemein gemacht haben. Also sagen wir mal, das waren bestimmt vierzig Prozent, bei denen ich das dann nochmal angemahnt hatte. Und, was war noch, ich hab dann nochmal so'n Ranking mir geben lassen. Also sie haben ja dann Werte genannt. (...) Also ich hab dann quasi die top fifteen oder so. (...) Also ich kann dir sagen, dass Respekt ganz oben stand. Und einige Einzelnennungen waren, also das waren ganz viele, die jeweils dann nur einen Wert jeweils einmal genannt haben. Respekt haben, Respekt, Ehrlichkeit und Zuverlässigkeit sind die top three.

Q: Und in den Hausarbeiten, haben denn die TeilnehmerInnen, die Studierenden, haben die dann sowas wie ne Definition versucht, von dem Wert? Oder was haben //

A: Ja, ja. Also die haben dann eben gesagt, 'Respekt ist für mich, wenn ...' und 'außerdem will ich, wenn ich andere respektiere,' was weiß ich sowas, ne, 'und außerdem will ich auch selbst respektiert werden,' kam dann ganz oft. Also es ging sehr oft in beide Richtungen. Genauso mit Ehrlichkeit, mit Vertrauen, ja, Akzeptanz. Das wollten sie sowohl geben als auch nehmen können.

Q: Und was macht ihr jetzt damit? (...)

A: Ich hab das einfach mal so gesammelt, weil's mich interessiert hat, also von der Anzahl der Angaben her, was sie so da für sich als wichtig erachten. Und ich hab's ihnen wieder zurückgegeben, und hab gesagt, sie sollen's in ihr Portfolio heften. Also wir bearbeiten das jetzt nicht mehr in dem Sinn, weil ich dachte, das wurde ja schon gemacht. (...) Ja. Also ich hab jetzt auch keine zündende Idee gehabt, was man jetzt noch damit machen sollten. Sie sollen's einfach mal behalten und sich vielleicht in nem halben Jahr nochmal anschauen, ob sich was verändert.

(...)

Q: O.k., du sagtest grade inhaltlich, etwa vierzig Prozent (...) haben das irgendwie so ganz allgemein geschrieben. Was haben denn die anderen sechzig Prozent geschrieben?

A: Die haben so kleine Beispiele gebracht, also was, was weiß ich, was es eben in dem Beruf heißt, Gerechtigkeit anzuwenden, oder Höflichkeit, oder was haben wir hier noch, Pünktlichkeit, das bedeutet für mich, dass ich eben pünktlich erscheine bei der Arbeit, weil es halt für mein Team auch wichtig ist, sowas halt, ne. Und jetzt nicht, Pünktlichkeit ist halt wichtig, weil es blöd ist, wenn der eine auf den anderen warten muss. So, das war der Unterschied.

Neben der vertiefenden inhaltlichen Beschäftigung mit den als Wert angesehenen Begriffen bestand der Sinn der so angebotenen Leistungsnachweise auch darin, den schulischen Benotungskontext durch die Möglichkeit des Erwerbs einer Note zu bedienen. Hier erhebt sich dann allerdings die Frage nach den Bewertungskriterien, die dabei angewandt werden können.

Q: Ne Frage noch wegen dieser Hausarbeiten, wie hast du die denn jetzt bewertet? Also nach welchen Kriterien hast du die bewertet? (...)

A: Ja, also mir war wichtig, dass ich das verstehe, was die schreiben, (lacht) dass das einigermaßen so geschrieben ist, dass ich's nachvollziehen kann, dass sie das darlegen konnten, in Bezug auf ihre Berufstätigkeit, also ihre angepeilte Berufstätigkeit, also auf den Beruf, dass es auch nachvollziehbar war und ja, 'n Stück weit auch leserlich, also sprachlich in Ordnung. Ja, und dann, ob man halt jetzt nur zwei Werte erst einmal bisschen angeguckt hat, oder gut, fünf oder so

vier bis fünf, und die dann auch schön dargestellt, es musste ja jetzt irgendwie nicht mehr als drei, vier Sätze, das war ja o.k., aber in ner Form, dass es eben klar war, was gemeint war, so, also dass sie das sprachlich auch gut übergebracht haben. (...)

Das hab ich quasi bewertet, als ob ich's bewerten würde, aber ich hab's dann nicht bewertet. (...) Also ich hab ihnen gesagt, ich bewerte das jetzt so, wie wenn ich ne ganz normale Hausarbeit bewertet hätte. Also ich hab ihnen ne Note drunter gesetzt, hab aber gesagt, ich nehm diese Note nicht. Das ist nur mal, damit ihr mal ne Hausnummer habt, was es denn sozusagen gewesen wäre.

Stattdessen erhielten alle Studierenden, die eine Ausarbeitung abgaben, eine Note 2, die als mündliche Note in die Gesamtnote einfließt. Jene TeilnehmerInnen, die im Projekt Verantwortung für das Schreiben von Protokollen übernahmen, und auch jene, die ein Feedback-Interview führten, erhielten weiterhin eine positive Bewertung von herausragendem Engagement.

Zwei Studierende haben mir freundlicherweise ihre Hausarbeiten im Anschluss an das Projekt zur Dokumentation zur Verfügung gestellt. Sie sind im Anhang mit eingefügt. Sie können zwar nicht als repräsentativ für alle Hausarbeiten angesehen werden, geben jedoch einen guten Eindruck, wie die thematische Auseinandersetzung mit den entsprechenden als Wert verstandenen Begriffen nach Projektende aussehen kann.

7. Auswertung

In einer ausführlichen Würdigung sollen hier zuerst jene Aspekte angesprochen werden, die entweder aus dem konkreten Projektverlauf in diesem Durchlauf entstanden, oder die sich aus den ersten beiden Durchläufen ergaben und auch hier relevant sind. Aus der Erörterung dieser Aspekte lassen sich schon Antworten auf die Eingangsfragen ableiten. In einem gesonderten Abschnitt sollen diese Fragen dann jedoch auch noch behandelt werden.

Die Sinnfrage

Im Anschluss an die Ausführungen in Teil I und Teil II sei hier nochmals eine kurze Passage eingefügt, um den Unterschied in Erinnerung zu rufen: “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.” Aus der Sicht einer Teilnehmerin im ersten Projektdurchlauf: “Wenn ich keinen Sinn in etwas sehe, fällt es mir generell schwer, es trotzdem zu machen.”

Ein wesentliches Element der ursprünglichen Idee, aus der sich die Methode Erinnerungsarbeit entwickelte, war, die jeweils eigenen Erfahrungen der TeilnehmerInnen in einem Projekt als Ausgangspunkt zu nehmen, und die zu bearbeitenden Fragen daraus zu entwickeln. Dadurch ergibt sich ein persönliches Interesse der TeilnehmerInnen, die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema “macht Sinn” für sie. In den vorwiegend [feministisch-]politischen oder universitären Zusammenhängen, in denen Erinnerungsarbeit entwickelt wurde, war es eine Selbstverständlichkeit, dass TeilnehmerInnen auf freiwilliger Basis in den entsprechenden Projekten mitarbeiteten. Vor dem Hintergrund eines solchen Einstiegsmodus ist es zwar immer noch möglich, dass sich im Verlauf eines gemeinsamen Arbeitsprozesses Sinnfragen entwickeln. Es ist jedoch weniger wahrscheinlich, als in einem Kontext, in dem die TeilnehmerInnen keine Wahlmöglichkeit hinsichtlich ihrer Teilnahme haben.

Entsprechend wurde im zweiten Projektdurchlauf mit einer Gruppe gearbeitet, die sich dafür speziell im Rahmen eines Wahlpflicht-Angebotes gebildet hatte. Im nun dokumentierten dritten Durchlauf wurde das Erinnerungsarbeits-Projekt hingegen wieder, wie schon im ersten Projektdurchlauf, mit einer gesamten Klasse durchgeführt. Für die Studierenden war die Teilnahme von vornherein nicht verhandelbar. Insofern unterschied sich diese Situation nicht prinzipiell von derjenigen, die sich generell im Unterricht an einer Fachschule in der ErzieherInnen-Ausbildung stellt. Die Besonderheit einer externen Anleitung wird weiter unten noch separat behandelt.

Im Rahmen des normalen Unterrichts können natürlich auch stets Sinnfragen (speziell, generell) aufkommen. Wie zufriedenstellend sie jeweils beantwortet werden können, sei es durch die Lehrenden oder die Studierenden selber, ist situationsabhängig. Dies hängt sicher auch davon ab, in welcher Form die zugrunde liegenden Fragen in einem gegebenen schulischen Rahmen überhaupt thematisiert werden (können).

In der Planung für das Projekt zu Idealismus/Realismus war kein Raum für eine Schleife zur Erörterung eventuell aufkommender Sinnfragen vorgesehen. Ich gehe davon aus, dass dies bei der normalerweise üblichen Unterrichtsplanung der meisten Lehrenden in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung ähnlich ist. Allerdings bietet der wesentlich längere Zeitraum eines Schuljahres (oder Halbjahres) immer auch Möglichkeiten, solche reflexiven Schleifen spontan einzufügen. Dies war im hier dokumentierten Projekt nicht möglich.

Es musste daher für einen anderen Umgang mit aufkommenden Sinnfragen geplant werden. Hierzu galt es, zu antizipieren, an welchem Punkt es für TeilnehmerInnen am wahrscheinlichsten sein konnte, dass sie an einen Punkt kämen wie: "Wenn ich keinen Sinn in etwas sehe, fällt es mir generell schwer, es trotzdem zu machen." In der Dokumentation weiter oben wurde dargestellt, dass dementsprechend alternative Angebote mit in die Planung einbezogen wurden.

Ein Zurückgreifen auf diese Alternativangebote war jedoch während des Projektes nicht notwendig. Es kam zu keinem Punkt zum Aufbrechen genereller Sinnfragen. Es ist natürlich immer denkbar, dass derartige Fragen bei einzelnen TeilnehmerInnen während des Projektes aufkamen, ohne dass die TeilnehmerInnen sie thematisierten. Indikatoren, die dabei herangezogen werden könnten, sind die Anwesenheit während des Projektes, die Übersicht zu den erledigten Arbeitsaufträgen, sowie die Feedback-Interviews.

Zur Anwesenheit während des Projektes ist zu sagen, dass an allen Tagen mindestens je 20 der 24 Studierenden anwesend waren. An einzelnen Tagen gab es Studierende, die eine Beurlaubung zum Zwecke von Hospitationen in Praxisstellen hatten; in einigen Fällen waren TeilnehmerInnen aufgrund von Krankheit nicht anwesend. Insgesamt war die Anwesenheitsquote jedoch sehr hoch. Niemand von den zeitweilig fehlenden Studierenden vermisste mehr als zwei Projekttag.

Eine Übersicht darüber, wer während des Projektes welche Arbeitsaufträge erledigte, liefert die folgende tabellarische Übersicht. Die gelb unterlegten Spalten bezeichnen die Arbeiten, die alle TeilnehmerInnen erledigen konnten, die grau unterlegten Spalten betreffen Aufgaben, die nur von einer begrenzten Anzahl von TeilnehmerInnen durchgeführt werden konnten.

Übersicht: Wer macht was							
Wer	Brainstorming	Szene	Feedback Woche 1	Feedback Woche 2	Feedback IV	Doku Textanalyse	Protokoll
1 ♀	x	x	x		x		
2 ♀	x	x	x		x		
3 ♀	x	x	x	x			
4 ♀	x						
5 ♀	x	x			freiwillig: nein		
6 ♂	x	x	x	x	x		
7 ♀	x	x			x		
8 ♀	x	x			freiwillig: nein		
9 ♀	x	x	x			x	
10 ♀	x	x		x	x		
11 ♀	x	x					
12 ♀	x				keine zeit		
13 ♀	x	x	x	x	x		
14 ♀	x	x	x	x	x		
15 ♀	x	x	x		x		
16 ♀	x	x			x		
17 ♀	x	x		x	x	x	
18 ♀	x	x	x		x		
19 ♂	x						
20 ♀	x	x	x	x	x	x	x
21 ♀	x	x					
22 ♀	x	x	x		x	x	
23 ♂	x	x	x	x	x		
24 ♀	x	x	x	x	x	x	x
	24 / 24	21 / 24	13 / 24	9 / 24	15 / 24		

Es gab drei TeilnehmerInnen, die außer dem Brainstorming im Vorlauf zum Projekt keinerlei weitergehenden schriftliche Beiträge leisteten, also weder eine Erinnerungsszene noch Zusammenfassungen/Feedback schrieben. Sie nahmen auch nicht an den Interviews im Nachlauf teil. Allerdings beteiligten sich auch diese TeilnehmerInnen aktiv an den

Diskussionen im Plenum, und arbeiteten bei den Textanalysen in den Kleingruppenarbeiten mit.

Auffällig ist die wesentlich reduzierte Anzahl an schriftlichen Feedbacks im Vergleich zu den Brainstorming-Beiträgen und den Erinnerungsszenen. Angesichts der Informationen aus den Feedback Interviews wäre es jedoch falsch, dies als einen eindeutigen Hinweis auf (latent vorhandene, jedoch nicht geäußerte) Sinnfragen zu interpretieren. So gibt es z. B. in den Gesprächen mit [7 ♀] und [16 ♀]⁹ keinerlei Äußerungen, die auf Sinnfragen während des Projektes hinweisen, obwohl die beiden Teilnehmerinnen kein schriftliches Feedback erstellt. Gleiches gilt für diejenigen GesprächspartnerInnen in den Feedback Interviews, die nur eines der beiden im Projekt erfragten schriftlichen Feedbacks anfertigten.

In den Feedback Interviews gab es wohl Hinweise auf unterschiedliche Motivationsniveaus (und zugrunde liegende Begründungen) von TeilnehmerInnen. Diese Hinweise lassen sich jedoch nicht als speziell auf das Erinnerungsarbeits-Projekt rückführbare Sinnfragen lesen. Ich gehe darauf nochmals unter dem Stichwort Benotungszusammenhang ein.

So bleibt als Resümee für den dritten Projektdurchlauf die Feststellung, dass Sinnfragen nicht aufkamen.

Benotungskontext

Ein Hinweis auf Motivationsniveaus, der meine Vorannahmen bezüglich möglicher Effekte der Herausnahme des Projektes aus dem schulischen Benotungskontext bestätigt, hier aus einem Feedback Interview: “Ja, ich hab zum Beispiel gehört von einer Teilnehmerin, die dann gemeint hat, 'Ich hab eh keine Lust drauf.' Also nach dem Motto, solange das nicht bewertet wird, brauche ich mir auch keine Mühe zu geben. Also das hat sie einfach so auch gesagt.” [IP2]

Hier spricht IP2 also nicht über sich selbst, sondern über eine andere Studierende. Und sie fährt fort: “Ich fand's halt auch ein Stück weit schade, weil ich mein, du hast dir so viel Mühe gegeben und du hast ja auch nicht viel von uns verlangt. Wir haben wirklich da nur Texte bearbeitet, und das war's auch. Ich mein, die Person, die hat dann auch mitgemacht. Aber das fand ich jetzt schade, nur weil das nicht benotet wird, dass man sich da keine Mühe macht, ich weiß nicht.”

Die zitierte Passage bestätigt zum einen die Alltagserkenntnis, dass es zwischen den Studierenden einer Klasse unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit und zur Übernahme von Arbeitsaufträgen gibt. Zum anderen zeigt sie, dass es auch in diesem Projektdurchlauf TeilnehmerInnen gab, die die Tatsache, dass das Projekt nicht benotet wurde, für sich übersetzt haben in: Wenn ich's nicht machen muss, dann mach

9 Die Kennzeichnung der TeilnehmerInnen hier stimmt nicht mit der Nummerierung der Interviews weiter oben überein. Eine solche Übereinstimmung ist für den hier anvisierten Zusammenhang unerheblich.

ich's auch nicht ('muss nicht – Mach nicht'). Zum dritten zeigt sie aber auch, dass zumindest die hier angesprochene Teilnehmerin im Projekt dann *dennoch mitgearbeitet* hat, also aktiv an den Diskussionen im Plenum und an der Kleingruppenarbeit teilnahm.

Wie die TeilnehmerInnen in den Feedback Interviews die Effekte der fehlenden Benotung beschreiben, wurde oben schon dargestellt. Nicht überraschend ist dabei, dass von den GesprächspartnerInnen niemand von sich erzählt, dass die Abwesenheit von Noten zu einer Verringerung ihres Engagements führte. Abgesehen davon, dass eine solche Aussage in der Gesprächsdynamik mir gegenüber als unhöflich antizipiert, oder auch mit dem Selbstbild der GesprächspartnerInnen nicht in Einklang stehend und daher zurückgehalten werden könnte: Die Interviews fanden auf freiwilliger Basis statt (was ja auch von zwei Studierenden explizit als Begründung genannt wurde, warum sie nicht daran teilnehmen wollten), und diejenigen, mit denen Gespräche geführt wurden, waren auch aus meiner Beobachtung während der Durchführung des Projektes interessiert, engagiert und aktiv an den verschiedenen Arbeitsphasen beteiligt.

Diejenigen, auf die sich die InterviewpartnerInnen beziehen (z. B. wie oben schon zitiert: "Das spricht sich auch in der Klasse so rum. Also man hört ja auch: 'Nö, ich mach's nicht.' Oder: 'Wir müssen's ja nicht.'" [IP14]), führten auch keine Feedback Interviews. Allerdings ist der Umkehrschluss auch nicht statthaft, dass alle diejenigen, die keine Feedback Interviews führten, eine 'muss nicht – Mach nicht' Einstellung entwickelt hätten.

Aus der tabellarischen 'Übersicht: Wer macht was' ist bspw. zu sehen, dass TeilnehmerInnen 3 ♀ und 9 ♀ keine Interviews führten, obwohl sie während des Projektes schriftliche Arbeitsaufträge ausführten.

Andererseits zeigt die Tabelle auch, dass die Anzahl der schriftlichen Ausarbeitungen nach dem Schreiben der Erinnerungsszenen deutlich geringer wird. Diese Beobachtung ist insofern interessant, als es erst am zweiten Projekttag (also nach dem Schreiben der Erinnerungsszenen) in der Klasse zu einer kurzen Diskussion über den Status des Projektes kam, in dessen Verlauf für alle geklärt wurde, dass es keine Noten gebe. Es ist daher möglich, dass die Anzahl der Erinnerungsszenen (21 von 24 TeilnehmerInnen schrieben eine Szene) weniger hoch gewesen wäre, wenn dies allen TeilnehmerInnen vorher schon bewusst gewesen wäre. Allerdings ist kann dies (im Nachhinein) nicht belegt werden.

Aus den verfügbaren Quellen und Beobachtungen während des Projektes kann daher als Resümee gezogen werden, dass der hauptsächliche Effekt der Abwesenheit von Noten in der in den Feedback Interviews angeführten Stressminderung lag, programmatisch ausgedrückt in: "Aber ich hab genauso mitgemacht, wie ganz normal, nur ich fand's halt, ja, lockerer." [IP9]

Diese Lockerheit zog sich konsequent durch das Projekt bis zum Ende hin. In der so hergestellten Arbeitsatmosphäre waren dann selbst diejenigen, die keine schriftlichen Arbeitsaufträge im Projekt erledigten, während der gemeinsamen Diskussionen beteiligt. Ich gehe nicht davon aus, dass diese Arbeitsatmosphäre ausschließlich auf der Basis der Abwesenheit von Noten im Projekt entstand. Sicher spielen darin auch andere Faktoren eine Rolle, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch genauer angesprochen werden. Allerdings

kommt der Abwesenheit von Noten insofern eine sehr wichtige Rolle dabei zu, als dadurch ein zentrales Stresselement wegfiel, das ansonsten für den schulischen Kontext bestimmend ist – selbst, wenn es nur latent im Raum steht und nicht stets offen ausgesprochen wird.

Natürlich ist meine Position als externe Anleitung in dieser Hinsicht im Vergleich zu derjenigen von regulären Lehrkräften privilegiert. Deren Position zwingt sie letztlich dazu, an einem bestimmten Punkt eine in Noten ausgedrückte Bewertung von Studierenden, deren Beiträgen, Haltungen, Arbeitsergebnissen etc. vorzunehmen.

Zudem kann auch von Seiten der Studierenden immer ein Anspruch auf Würdigung ihrer Arbeitsanstrengungen und -ergebnisse an die Lehrenden herangetragen werden. Dies kommt recht gut in den Äußerungen von IP15 zum Ausdruck, die ich hier nochmals einfügen will:

A: Ich würd's halt besser finden, wenn wir ne Note bekommen hätten, weil, auch durch dich zum Beispiel, also dass die Lehrerin, die war ja öfters dabei, dass sie sich dann irgendwie mit dir zusammensetzt und so geredet, vielleicht irgendwie so plus/minus oder so.

Q: *Ja, was hätte man denn da benoten können?*

A: Die Mitarbeit vielleicht, wie man sich eingesetzt hat. Weil, es haben ja nicht alle, also viel mitgemacht. Und nur so'n paar Leute.¹⁰ Und das zählt ja auch im Unterricht. Das war ja auch die Schulzeit, Unterrichtszeit, ja, und wir hatten Unterricht. Und ich würd's halt, also ich würde das besser finden, wenn das benotet werden würde. [IP15]

Wenngleich dies in der Gesamtschau des Projektes (und der Feedback Interviews) eine Minderheitenposition darstellt, so sind darin doch sehr allgemein zu beachtende Aspekte enthalten. Die Schaffung einer notenfreien Zone findet, und darauf weist IP15 hin, immer noch innerhalb einer auf Benotung beruhenden Rahmung statt (Schulzeit, Unterrichtszeit, Unterricht). Darauf spricht auch die Klassenlehrerin in einer Nachbesprechung an:

Q: *Hat denn aus deiner Sicht die Tatsache, dass es auf das Projekt selber während des Projektes keine Noten gab, für die TeilnehmerInnen ne Rolle gespielt?*

A: Ich weiß es nicht. Ich erleb die Studierenden oft so, dass sie sich Noten wünschen. Ich glaube, also jetzt speziell, dass es auf diese Produkte keine Noten gab, das war soweit in Ordnung. Ich glaube, sie wünschen sich aber schon, dass es gewürdigt wird, ob jemand da jetzt sich stark eingebracht hat, oder weniger stark. Also ich hab zum Beispiel eine Reflektion, [darin] wird bemängelt, dass halt sie zum Beispiel da 'n Protokoll geschrieben hat, und viele andere dann eben nicht, die sich da sehr zurückgehalten hätten. Und ich denke, sie wünscht sich, da steht nicht, dass sie sich ne Note wünscht. Aber ich denke, sie wünscht, dass das gewürdigt wird.

Weiter oben wurde der Umgang der Klassenlehrerin bei der Benotung mit den nach dem

¹⁰ Ich kann diese Einschätzung nicht teilen. IP15 folgt hier ihrem Verständnis von 'mitmachen', das an bestimmte Formen gebunden ist, die aber nicht für alle TeilnehmerInnen gleich sind.

Projekt erstellten schriftlichen Ausarbeitungen schon geschildert, und darin auch die Anerkennung von im Projekt übernommener Verantwortung für zusätzliche Arbeitsaufträge.

Wenn Studierende, wie hier angesprochen, sich eine Würdigung ihrer Arbeitsanstrengungen und -ergebnisse wünschen, dann erhebt sich die Frage, wie eine solche Würdigung denn aussehen kann. Im gegebenen Rahmen liegt dann die Übersetzung von Anerkennung in eine Benotung nahe, wenngleich IP15 sich auch “vielleicht irgendwie so plus/minus oder so” vorstellen könnte – wobei die Frage bleibt, was dann mit einem “plus/minus oder so” weiter passiert, und ob es im Verlauf eines Schuljahres letztlich in die Benotungskalkulation einbezogen wird oder nicht.

Prinzipiell sind vielfältige Gratifikationsformen denkbar, die im schulischen Kontext jedoch jeweils als unterschiedlich gut passend empfunden werden dürften:

- Geld – man könnte die TeilnehmerInnen für Arbeitsleistungen bezahlen;
- Ruhm – man könnte eine öffentliche Bekanntmachung mit Lob und Tadel an einer Wandtafel aushängen;
- Körperliche Gratifikation – man könnte den betreffenden Studierenden für geleistete Arbeiten belohnend über die Haare streichen oder anerkennend auf die Schulter klopfen;
- Essen – man könnte Essensmarken austeilen oder Extra-Portionen in der Schulkantine zuteilen;
- Zeit – man könnte für Arbeitsleistungen Freistunden zuteilen.

Das alles klingt natürlich nur dann absurd, wenn es vor einem schulischen Hintergrund steht. Die Liste ist ja in vielfältiger Weise erweiterbar, und die aufgeführten Gratifikationsformen sind in anderen Zusammenhängen durchaus normal. Das Grundprinzip darin legt allen Beteiligten, die eine Arbeitsleistung erbringen die Frage nahe: Was krieg ich denn dafür?

Es lässt sich hier feststellen, dass diese Frage für ALLE TeilnehmerInnen in den drei Projektdurchläufen eine Rolle spielte, also nicht nur für diejenigen, die sie mit der 'muss nicht – Mach nicht' Einstellung beantworteten. Wenn TeilnehmerInnen sich auf 'muss nicht – Mach nicht' zurückziehen, dann beruht dies ja auf der Auflösung der Logik: 'Mach nicht – Krieg nicht'; weil es nichts zu 'kriegen' gibt. In einem Zusammenhang, in dem aber ansonsten potentiell jegliche Lebensäußerung in einen Bewertungskontext gestellt ist, müssen notwendigerweise alle TeilnehmerInnen für sich eine je individuelle Antwort auf die Frage des Umgangs mit der temporären Abwesenheit von Noten finden.

Beispiele für im Projekt zu Idealismus/Realismus von Studierenden entwickelten Umgang waren oben schon dokumentiert. Die meisten TeilnehmerInnen betonen darin, dass sie trotz der Abwesenheit von Benotung genauso intensiv mitgearbeitet haben, und dass ihnen dies in vielen Fällen sogar leichter fiel, z. B.: “(...) wenn du weißt, du schreibst ne Klausur darüber, dann bist du immer so unter Druck gesetzt. Und das war halt hier nicht der Fall. Deswegen war es auch besser.” [IP1]

Inhaltliche Projektvorbereitung – Brainstorming – Forschungsfrage

Die im hier dokumentierten dritten Projektdurchlauf gewählte Form der inhaltlichen Projektvorbereitung war das in Kapitel 3 dokumentierte schriftliche Brainstorming mit der Klasse zu den Begriffen Idealismus und Realismus. Ein solches Verfahren ist wesentlich weniger aufwendig als die im zweiten Projektdurchlauf gewählten Einstiegsinterviews. Prinzipiell ist ein Brainstorming als thematischer Einstieg für jedes Thema denkbar. In vielen Projekten, in denen Gruppen Erinnerungsarbeit anwendeten, steht genau dies am Anfang der thematischen Beschäftigung. Dabei wird jedoch zumeist auf ein kollektives Brainstorming in Form einer Diskussion zurückgegriffen. Die schriftliche Form, die in unserem Projekt gewählt wurde, findet sich in keiner mir zugänglichen Dokumentation von früheren Projekten beschrieben.

Im konkreten Fall schrieben die Studierenden ihre Beiträge drei Wochen vor Projektbeginn im Rahmen des regulären Unterrichts. Ein Vorteil dieses zeitlichen Vorlaufs lag darin, dass er die Chance bot, das so gesammelte Material vor Projektbeginn zu sichten und den thematischen Einstieg daran auszurichten. Ein weiterer Vorteil dieser Form ist, dass schon eine erste Sammlung an Referenzpunkten aus persönlichen Beiträgen der TeilnehmerInnen zur Verfügung steht, die jederzeit wieder hervorzuholen ist, wenn gewünscht.

In verschiedenen Erinnerungsarbeitsprojekten – insbesondere im universitären Zusammenhang – wurden Audio-Mitschnitte von Diskussionen als Arbeitsmaterial hergestellt und verwendet. Dabei handelt es sich jedoch i. d. R. um kleinere Gruppen. Die Alternative der Abschrift einer Audio-Aufnahme einer Einstiegsdiskussion ist bei einer Anzahl von 24 Beteiligten eher schwierig zu verwirklichen. Es ist ersichtlich, dass es schon technisch einfacher ist, eine Diskussion von 4 bis 6 TeilnehmerInnen aufzunehmen und zu transkribieren. Zudem erlaubt die schriftliche Form allen TeilnehmerInnen, ihre je eigenen Gedanken auszuführen und in der Auswertung bedacht zu wissen. Auch das ist im Rahmen einer Gesprächsrunde mit über zwanzig TeilnehmerInnen nicht unbedingt der Fall.

Im hier dokumentierten Projekt erwies sich das auf diese Weise hergestellte Material für die Projektplanung als sehr wichtig. Wie oben dargestellt, nahm ich die Sichtung der Beiträge vor. Daraus leitete ich sowohl die Konzeption für die Einstiegsdiskussion ab (inklusive entsprechender Arbeitsmaterialien), als auch die Forschungsfrage, die ich daher schon vorgefertigt mit in das Projekt brachte. Ich habe schon auf die Gründe hingewiesen, warum ein solches Abweichen von der ursprünglich in der Methode der Erinnerungsarbeit angelegten kollektiven Verantwortung für die inhaltliche Entwicklung der Themenbearbeitung im gegebenen Fall angemessen erschien. Insbesondere die Tatsache, dass die Gruppe hier Erinnerungsarbeit zum ersten Mal anwendete, und zwar in einer angeleiteten Form, spielte dabei eine Rolle. Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht zwingend. In einer längerfristigen Perspektive ist es im Gegenteil sinnvoll, dass die Gruppe die inhaltliche Vorbereitung stattdessen schon selber durchführt. Im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung ließe sich ein solches Vorgehen gut verwirklichen. Es bedarf lediglich einer zeitlichen Eingliederung der dafür notwendigen Arbeiten in die (Unterrichts- oder) Projektplanung.

Die Frage, wer im Einzelfall die Sichtung einer als schriftliches Brainstorming durchgeführten inhaltlichen Projektvorbereitung vornimmt, ist nicht unwesentlich. In diesem Arbeitsschritt liegt schon ein die inhaltliche Ausrichtung bestimmendes Potential. Im hier dokumentierten dritten Projektdurchlauf wurde der (in jedem Projekt notwendige) Schritt der thematischen Verengung, und in diesem Fall auch die Verschiebung bis zur Auswahl des Schreibthemas von mir geleistet, didaktisch aufbereitet und in der Klasse (Plenum) lediglich nach-vollzogen. Darin hatte die Klasse keinen 'kreativen Anteil'. Das kommt in dem später erstellten Ablaufplan für die TeilnehmerInnen zum Ausdruck, in dem schon die verengte Forschungsfrage und auch das Schreibthema angegeben sind. Der darin zu findende Hinweis, dass es sich um ein "mögliches" Schreibthema handelt, ist zwar einerseits ernst gemeint, da es wohl *möglich* gewesen wäre, durch die Eingangsdiskussion zu einem anderen Schreibthema zu kommen. Das hätte andererseits aber einer schon sehr starken inhaltlichen Position seitens TeilnehmerInnen bedurft und war aus diesem Grunde eher *unwahrscheinlich*.

Das Brainstorming ersetzte in unserem Projekt die in der Literatur zur Erinnerungsarbeit gerne als Einstieg benannte Vorarbeit einer Feldbesichtigung. Feldbesichtigung meint hier eine Beschäftigung mit Theorien, die zum jeweiligen Thema zugänglich sind. Das beinhaltet Alltagstheorien genauso wie elaborierte wissenschaftliche Theorien. In einem Projekt, in dem vor der Erstellung und Bearbeitung der Erinnerungsszenen in einer Feldbesichtigung schon umfassend thematisch gearbeitet wurde, ist es leichter in der Bearbeitung der selbst verfassten Texte, den Rückbezug und thematischen Transfer herzustellen.

Auch im Vergleich mit einer solchen Feldbesichtigung ist das schriftliche Brainstorming wesentlich weniger Aufwand. Der Nachteil der geringeren Genauigkeit in der Bestimmung von Bezugspunkten wird zum Teil dadurch aufgewogen, dass die TeilnehmerInnen auch in diesem vorbereitenden Schritt schon ihre je eigenen Anteile einbringen, also hier schon als Subjekte in einem Projekt forschenden Lernens auftauchen.¹¹

Gerade Letzteres spielte sicher eine große Rolle im hier dokumentierten Projekt. Durch die Auswertung der Brainstorming-Beiträge war es möglich, die thematische Verschiebung in dem von den TeilnehmerInnen selber gelieferten Material zu verankern. Das hatte einen gewissen Aha-Effekt, indem mit dem Aufbringen der Begriffsdefinitionen in der Einstiegsdiskussion die Erkenntnis bei den Studierenden provoziert wurde, einem verkürzten (oder falschen) Verständnis aufgesessen zu sein, und dies in den eigenen Brainstorming-Beiträgen dokumentiert zu sehen. Von daher war diese Form des inhaltlichen Projektvorbereitung im vorliegenden Fall erfolgreich.

In Bezug auf die Entwicklung einer für das Projekt leitenden Forschungsfrage ist im Nachhinein festzustellen, dass die von mir aus dem Brainstorming abgeleitete Frage nach der Vermittlung zwischen Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf für die Gruppe zu voraussetzungsvoll erscheint.

11 Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei darauf hingewiesen, dass bei einer Feldbesichtigung die je eigenen Ansichten, Überzeugungen, Wissenstände der jeweiligen Gruppenmitglieder natürlich auch berücksichtigt werden können und sollen.

Dies lässt sich aus den später noch genauer behandelten Resultaten (individuell und kollektiv) des Projekts ableiten. Die Frage, die die TeilnehmerInnen mittels unserer Beschäftigung (für sich) beantworteten, lautete eher: Welche Ideale habe ich? Welche Ideale bringe ich mit in den Beruf? Insofern kam es in der konkreten Projektdurchführung auch zu einem Aneignungsprozess – die Studierenden eigneten sich diejenigen Teile des Projektes an, die für sie wichtig sind; oder auch: anschlussfähig.

Die so durch die TeilnehmerInnen vorgenommene praktische Verschiebung der Forschungsfrage auf die in ihr implizierten Voraussetzungen liegt auf der gleichen Linie, wie sie schon im Memo in Kapitel 3 skizziert ist. Insofern stellte sie eine für diese Gruppe zu diesem Zeitpunkt notwendige Schleife dar, die zuerst durchgearbeitet werden musste, um überhaupt fähig zu sein, die weitergehende Frage nach einer Vermittlung zwischen Idealen und Realitäten sinnvoll angehen zu können. Dabei bezieht sich dieses Erkenntnis auf die Gruppe als Ganzes. Für einzelne TeilnehmerInnen wäre es sicher auch möglich gewesen, in der thematischen Auseinandersetzung schneller voranzuschreiten und damit näher an die von mir im voraus konzipierte Forschungsfrage heranzukommen.

Bei einer zeitlich etwas gestreckteren Planung wäre die so zustande gekommene Diskrepanz zwischen vorbestimmter Forschungsfrage und der tatsächlich von den TeilnehmerInnen (bewusst) behandelten thematischen Fragen leichter zu vermeiden gewesen. Im Rahmen eines schulinternen Erinnerungsarbeits-Projektes wäre das flexibler zu handhaben, z. B. dadurch dass einE LehrerIn den Zeitpunkt für die EA offen lässt und sie an eine thematische Durchdringung ('Feldbesichtigung') dann anschließt, wenn er/sie meint, die notwendige Tiefe/Breite erreicht zu haben. In diesem Falle könnte auch die Forschungsfrage als Leitthema gut von der Gruppe selber bestimmt werden.

Lediglich der Vollständigkeit halber sei jedoch darauf hingewiesen, dass es selbst in bei einem solchen Vorgehen stets möglich ist, dass durch die thematische Beschäftigung im Anschluss an die Formulierung einer Forschungsfrage eine Verschiebung dieser Frage nötig wird (oder auch: einfach praktisch geschieht). Das ist weiter kein Problem, es muss dann eben in der Formulierung einer kollektive Antwort mit dargestellt werden. Von daher ist auch die kollektive Erarbeitung der Forschungsfrage keine Garantie dafür, dass diese nach dem Durchlauf einer Phase der Textbearbeitung genau so beantwortet werden kann, wie sie ursprünglich gestellt wird.

Faktor Zeit

Im Gegensatz zu den beiden ersten Projektdurchläufen wurde das Projekt in diesem Falle in einer Unterstufenklasse durchgeführt. Die Terminierung des Projektes unterlag dabei dem Kalkül einer Einpassung des Themas Idealismus/Realismus in die weitergehende Beschäftigung mit der professionellen Rolle von ErzieherInnen, die in der betreffenden Klasse am Beginn der schulischen Ausbildung stand.

In einer Rückmeldung nach Projektende bemerkte die Fachlehrerin, dass es eventuell sinnvoll sei, ein Projekt noch früher im Schuljahr zu beginnen, u. U. auch verbunden mit Arbeiten zur Bildungsbiografie der Studierenden.

Ich denke, es ist in dieser Hinsicht wichtig, hervorzuheben, dass der thematische Anschluss gewährleistet sein sollte. Sofern dies der Fall ist, stellt sich in puncto Terminierung anders als bei den Blockseminaren in den ersten beiden Durchläufen lediglich die Frage, über welchen Zeitraum hinweg ein Projekt in den Stundenplan integriert werden soll. Die Möglichkeiten dafür sind jedoch wesentlich flexibler als bei der Planung für ein Blockseminar, noch dazu in Fällen, in denen keine externe Anleitung einbezogen wird.

In Bezug auf die Gesamtdauer des Projektes sind Effekte der Begrenzung auf 12 Arbeitseinheiten schon in verschiedener Weise benannt worden. Insbesondere sollen hier nochmals erwähnt werden: das Überspringen von kollektiver inhaltlicher Vorbereitung, die sehr straffe Zeitplanung und das Achten auf deren stringenter Einhaltung, das Ausgliedern methodologischer Reflektion. Ein Hinweis auf die mit dieser Begrenzung korrespondierende thematische Durchdringung soll hier genügen; es erübrigt sich, dies weiter auszuführen, denn es ist unmittelbar einleuchtend, dass eine längere thematische Beschäftigung auch zu weitergehenden Erkenntnissen führen kann.

Als wichtiger Faktor erscheint mir im Hinblick auf die Bewertung der Eingliederung von Erinnerungsarbeit in den regulären Stundenplan die überwiegend positive Erfahrung mit den auseinandergezogenen Arbeitseinheiten (hier: vier Doppelstunden je 90 Minuten pro Woche): Eine entspreche Planung im Erstellen, oder auch Flexibilität im Anpassen von Stundenplänen wirkt sich sicherlich günstig auf die Durchführung von Erinnerungsarbeitsprojekten in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung aus. Dabei sollte jedoch die Phase der Textbearbeitung in Kleingruppen gesonderte Aufmerksamkeit erlangen. Hier erscheint es nicht sinnvoll, die zur Verfügung stehende Zeit auf eine schulische Doppelstunde pro Tag zu begrenzen. Erfahrungsgemäß reicht diese Zeitspanne zumeist nicht aus, um eine Textanalyse fertigzustellen. Die Zeitplanung im hier dokumentierten Projekt, mit zwei Arbeitseinheiten pro Tag, erscheint dagegen eine gute Lösung; dem widerspricht auch nicht, dass sich bei zwei der vier Kleingruppen im Projekt die Textbearbeitung über vier Arbeitseinheiten hinzog. An dieser Stelle macht sich zum einen die Premiersituation bemerkbar. Es ist davon auszugehen, dass die gleichen Gruppen im Falle eines Folgeprojektes mit Texten gleichen Umfangs und gleicher Komplexität in kürzerer Zeit fertig wären. Zum anderen verkürzte sich die Arbeitszeit in den Kleingruppen an den beiden Tagen noch durch die im Plenum stattfindenden Anfangs- und Abschlussrunden auf effektiv etwa 2 Zeitstunden pro Tag.

Ob bei einer Planung mit zwei Arbeitseinheiten pro Tag für die Textbearbeitung diese Arbeitseinheiten am Stück oder gesplittet durchgeführt werden, kann dabei ruhig anhand der Gegebenheiten vor Ort (Flexibilität der Anpassung des Stundenplans) entschieden werden. Wie aus den Rückmeldungen der Feedback Interviews schon ersichtlich haben beide Varianten Vor- und Nachteile, die sich jedoch unter dem Strich ausgleichen dürften.

Material – Arbeitsformen

Ein Element im Rahmen des dritten Projektdurchlaufs, dessen Wirkung nicht unterschätzt werden sollte, ist sicherlich die Bereitstellung der Ordner zu Projektbeginn. Die zugrunde liegenden Überlegungen habe ich in Kapitel 4 dargestellt. Die wiederholte Bezugnahme der GesprächspartnerInnen in den Feedback Interviews bestätigen die positiven Effekte dieses Vorgehen im Nachhinein. Das gilt schon alleine für die in den Gesprächen erwähnte Möglichkeit, den Projektablauf jeweils nachvollziehen zu können (Transparenz), weiterhin für die nach Projektende verfügbare Dokumentation, auf die sich etliche Studierende hinsichtlich der Darstellung der Methode beziehen.

Ein Kommentar, wie er im Abschiedsvideo vorkommt: “Und das mit den Ordnern war total süß und aufmerksam (lacht),” weist darüber hinaus darauf hin, dass hier auch eine psychodynamische Ebene eine Rolle spielt. Diese Ordner können als Geschenk wahrgenommen werden, und auch als voraussetzungsfreie Vorleistung von meiner Seite. Die in ihnen steckende Arbeit ist für die Studierenden leicht nachvollziehbar, und zwar schon in einer ganz profanen Weise: das Besorgen der Ordner, das Kopieren und Sortieren, das Einheften der einzelnen Blätter, das Einfügen von farblich abgehobenen Trennseiten in Plastikhüllen etc. kennen sie aus eigener Erfahrung. Der damit verbundene Aufwand im Falle der Herstellung von 24 Ordnern ist ihnen sofort einleuchtend, auch ohne speziell erwähnt werden zu müssen.

Einen solchen Aufwand treibt man nicht mal eben so aus Jux und Tollerei, das ist ihnen auch klar. Sie halten also schon zu Beginn des Projektes einen materiellen Ausdruck einer Ernsthaftigkeit in Händen, die sie dadurch als auf meiner Seite dem Projekt gegenüber vorhanden annehmen können. In der Bereitstellung der Ordner steckt daher auch eine Wertschätzung der Studierenden als KooperationspartnerInnen, bzw. aus deren Sicht zumindest der Ausdruck der Hoffnung, dass sie sich als solche erweisen (da wir uns zu Projektbeginn ja noch nicht kennen).

Auch in dieser Hinsicht hat die externe Anleiter-Position einen Vorteil. Sie ist nicht durch andere schulische (Vor-)Erfahrungen vorbestimmt (oder auch: belastet).

In der Passage der Dokumentation der Feedback Interviews, in der von den Studierenden wahrgenommene Unterschiede zum sonstigen Unterricht behandelt wurden, wurde auf die im Projekt angewandten Arbeitsformen hingewiesen. Ein in der konkreten Planung der einzelnen Arbeitseinheiten eingeflossenes Element war der Versuch, insbesondere diejenigen Projektteile, die im Plenum stattfanden, möglichst so zu gestalten, dass sich Arbeitsformen abwechseln würden. Damit sollte eine Überstrapazierung vermieden werden. Dies lies sich nicht in allen Fällen vollkommen erreichen. Die exemplarische Textanalyse am zweiten Projekttag dauerte einigen TeilnehmerInnen sicher zu lange. Ansonsten bestätigen die Rückmeldungen zu den wechselnden Arbeitsformen allerdings die beabsichtigte Wirkung.

Sitzordnung(en) wurden häufiger gewechselt, und zwar jeweils der in Angriff genommenen Arbeitsaufgabe entsprechend. Sitzen an Gruppentischen wechselte mit einem Sitzkreis, oder auch dem Sitzen in einem Halbkreis vor der Tafel (“Theaterbestuhlung” [IP3]). Es gab

Phasen, in denen der Klassenraum verlassen wurde (Telefon-Interviews), solche, in denen sich die Studierenden bewegen konnten (Werte-Aufstellung), es gab Phasen der Kleingruppenarbeit, Plenumsdiskussionen, Vorträge etc.

Die Bewertung dieser vielfältigen Arbeitsformen im Projekt fällt auf jeden Fall positiv aus.

Gesondert möchte ich hier lediglich noch die Abschlussrunde erwähnen, die an den Tagen stattfand, an denen die Kleingruppen mit der Textbearbeitung befasst waren. Sie sollte als Forum dienen, in dem Schwierigkeiten, die in den Kleingruppen auftauchten, im Plenum zur Sprache bringen zu können und zu ihrer Klärung beizutragen. Dies klappte sehr gut. Am ersten Tag der Textbearbeitung konnte dabei die Annahme, die Gruppen ständen unter Zeitdruck, unbedingt zwei Texte fertig zu bearbeiten, ausgeräumt werden. Insbesondere in Gruppe 3 spielte diese Annahme eine Rolle und wirkte sich als Stressfaktor auf die Gruppenarbeit aus. Durch die gegenseitige Rückmeldung wurde klar, dass das Tempo der Textbearbeitung sich in den Gruppen unterschied, und dass dies kein Anlass zur Sorge sei. Am zweiten Tag der Textbearbeitung wurde unter anderem die Unklarheit im Hinblick auf die Präsentation der Kleingruppenergebnisse angesprochen. Gemeinsam mit dem schriftlichen Feedback, das mir per E-Mail zugeschickt wurde, löste dies in mir aus, nochmals eine Klarstellung zu den Präsentationen zu verfassen und an die TeilnehmerInnen zu senden. Ohne die Abschlussrunden wäre beides nicht in der gleichen Form möglich gewesen.

Überforderung – Unterforderung

Eine mögliche Überforderung wurde in den ersten beiden Teilen des Projektberichtes im Hinblick auf zwei Aspekte behandelt:

- eine durch die generelle Textlastigkeit der Methode bewirkte zu hohe Anforderung an die Konzentration der TeilnehmerInnen durch zu lange Arbeitsphasen pro Tag;
- eine möglicherweise zu hohe Komplexität theoretischer Erklärungen, z. B. in der Einführung der Methode im Projekt, oder auch in Bezug auf das Projektthema.

Im nun dokumentierten dritten Projektdurchlauf spielte der erste Aspekt keine Rolle. Durch die gesplitteten Arbeitsphasen kam es nicht zu einer zu hohen Konzentrationsanforderung. Die Äußerungen der GesprächspartnerInnen in den Feedback Interviews lassen sogar die Interpretation zu, dass hier noch Spielraum nach oben war, die Textbearbeitung also durchaus in zwei direkt aufeinander folgenden Arbeitseinheiten hätte durchgeführt werden können.

Eine Einschätzung in dieser Hinsicht, die allgemeine Gültigkeit für alle TeilnehmerInnen beanspruchen könnte, ist jedoch kaum möglich. Je größer und je heterogener zusammengesetzt eine Gruppe (hier: Klasse) ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass individuelle Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen bestehen, was die Konzentrationsfähigkeit angeht. Wie oben skizziert, zum einen:

“Bei mir ist das eher so, wenn man zu lange an einer Sache hockt, dann geht erstens die Konzentration flöten, und man ist nicht mehr so motiviert an der Sache, wie wenn man dann

zwischenzeitlich was anderes macht.” [IP8] Zum anderen: “(...) ich bin eher so der Typ, ich mach dann lieber drei, vier Stunden was an einem Stück und find mich da auch besser rein, wie dass man dann so ne lange Zeitspanne dazwischen hat.” [IP11] Eine Patentlösung, die für alle und jeden jederzeit passt, gibt es daher nicht.

Es ist aber einsichtig, dass es für die Arbeitsleistung einer Gruppe hilfreich sein kann, wenn sich unterwegs möglichst wenige der Beteiligten aus der gemeinsamen Beschäftigung verabschieden, bzw. verabschieden müssen, weil sie sich schlicht und einfach nicht mehr konzentrieren können. Dann ist eine Pause eben angebracht, auch wenn das diejenigen, die vielleicht noch länger arbeiten könnten, momentan bremsen mag. Es ist weiterhin einsichtig, dass dies nicht ein Problem von Erinnerungsarbeit alleine ist, sondern ganz allgemein bei Gruppenarbeiten gilt, die auf gemeinsame geistige Anstrengung aufbauen.

Im Hinblick auf eine möglicherweise zu hohe Komplexität theoretischer Erklärungen zur Methode, oder auch bezogen auf das Projektthema, gab es von Seiten der TeilnehmerInnen in den Feedback Interviews keine Rückmeldungen, mit einer Ausnahme. In einem Feedback Interview gibt es einen Hinweis auf eine momentane Überforderung während der exemplarischen Textanalyse am zweiten Projekttag.

A: Ich fand das, was wir an der Tafel gemacht haben, wo wir den einen Text komplett auseinandergenommen haben, wo wir dann so Prädikate und das ganze andere da, ich hab da irgendwann gar nicht mehr durchgeblickt. Da standen dann überall Begriffe an der Tafel, und ich hab mir gedacht, 'Hä, was geht jetzt ab?'

Q: *Was hast du da gemacht, dann?*

A: (lacht) Naja, ich hab, ich hab versucht, mitzukommen, aber hab's nicht hingekriegt. Da hab ich gedacht, so, o.k., und dann, ja, ich hab's probiert gehabt wenigstens, aber ich bin nicht mitgekommen, also in dem Moment.

Q: *Und wie hast du denn dann den Weg wieder rein gefunden?*

A: Eigentlich gar nicht mehr. (lacht) Die Stunde war dann vorbei und ich hab dann immer noch nicht durchgeblickt gehabt.

(...)

Q: *O.k., also das bezog sich jetzt (...) auf den Donnerstag. Das war der zweite Tag, an dem wir den Text, diesen Mia-Text bearbeitet haben. Und da war ja dann auch ne Trennung zeitlich, du sagst das ja auch, dann, als dieses Tafelbild entstand, da war dann die Stunde quasi rum. Und dann fünfte, sechste Stunde sind wir ja aber nochmal an den Text rangegangen. Da war ne Pause dazwischen. Hat dir dann in der fünften, sechsten Stunde, haste da dann nochmal 'n Anschluss bekommen?*

A: Ja, das war ja dann, das war ja dann fertig schon, mit dem ... mit dem an der Tafel. ... Also das war, das ging dann wieder, da war dann auch Pause dazwischen und dann konnt ich wieder besser folgen.

Dies lässt sich als ein Problem von Komplexität lesen. Mit den im ersten Projektdurchlauf aufkommenden Problemen hinsichtlich der Theorie-Anteile hat es gemeinsam die prinzipielle Schwierigkeit “zu viel zu schnell” - hier u. U.: das Tafelbild ist möglicherweise zu unübersichtlich, zu viele verschiedene Kategorien tauchen darin auf, die Zusammenhänge von Eintragungen in die unterschiedlichen Rubriken sind nicht klar etc. Allerdings löst sich die Schwierigkeit schon in der direkt folgenden Arbeitseinheit. Es bleibt kein Ballast an Unverstandenen zurück, der im weiteren Verlauf des Projektes mitgeschleppt werden müsste. Entsprechend wird auch im Feedback Interview nicht von einer Überforderung gesprochen.

Erklärungen die Methode Erinnerungsarbeit betreffend waren im Projektverlauf rein auf deren Anwendung bezogen. Die methodologische Erörterung, z. B. durch eine Diskussion der von Frigga Haug bezeichneten Grundannahmen¹², die für die Methode bestimmend sind, fand im Projekt nicht statt (im Vergleich hierzu siehe Teil I). Sie hätte im ursprünglich geplanten Reflektionsprozess zur Methode am letzten Tag noch stattfinden können – allerdings kam diese Reflektion aus den in der Dokumentation dargestellten Gründen nicht mehr zustande. Eine Überforderung durch zu hohe Komplexität war in dieser Hinsicht also auch nicht möglich.

Aber auch Rückmeldungen hinsichtlich einer zu hohen Komplexität hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Projektthema Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf gab es von den TeilnehmerInnen nicht. Hier spielte sicher eine Rolle, dass die Studierenden in den Kleingruppen unter sich blieben, also in ihnen weder die Lehrerinnen noch ich mitarbeiteten. Wäre dies der Fall gewesen – wie im zweiten Projektdurchlauf – dann hätte sich leichter ein Problem unterschiedlich komplexer Argumentationsketten ergeben können.

Schließlich wurden auch die Arbeitsphasen, in denen die gesamte Klasse mit mir zusammen war, nicht als durch zu hohe Komplexität belastet erlebt. Dies betrifft die beiden letzten Tagen während der Präsentationen und anschließenden Diskussionen, die Phasen der Rückmeldung (Eingangs- und Abschlussrunden), sowie die beiden ersten Projektstage. Dabei spielt gewiss das behandelte Thema eine Rolle. Idealismus/Realismus (verschoben: Ideale und Realität/en) bietet einen leichteren Zugang zur inhaltlichen Diskussion für die Studierenden an einer Fachschule für Sozialpädagogik als das in den ersten beiden Projektdurchläufen angegangene Thema 'Geld macht Beziehungen ...'. Ein wesentliches Element dürfte jedoch auch meine Interpretation der Anleiterrolle in diesem dritten Projektdurchlauf gespielt haben.

Mit Bedacht auf mögliche Überforderung verzichtete ich im gesamten Projekt in meinen (Diskussions-)Beiträgen auf eine direkte Konfrontation. Ich hielt mich in den Plenumsdiskussionen weitestgehend mit Beiträgen zurück, von denen ich erwartete, dass sie für einen großen Teil der Klasse noch zu komplex und dadurch unverständlich bleiben würden. Stattdessen nutzte ich den Austausch per E-Mail im Anschluss an die Zusammenfassungen der Kleingruppenergebnisse, um entsprechende Überlegungen mit in die Erörterungen einzubringen. Entsprechend ausführlich fielen meine Rückmeldungen an die

12 Konstruiertheit von Persönlichkeit; Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen; Konstruktion von Bedeutung; Politik mit/durch Sprache.

Kleingruppen aus.¹³ Wichtig dabei ist, dass die Informationen, Statements, Meinungen, die darin ausgedrückt waren, den Charakter eines Angebotes hatten. Die TeilnehmerInnen mussten sie sich nicht durchlesen, wenn sie nicht wollen. (Anders im regulären Unterricht in der Klasse unter dem Primat der Benotung: da müssen sie zuhören, auch wenn das, was gesagt wird, gerade völlig an ihnen vorbei geht.) Sie konnten also freier entscheiden, ob sie sich die Argumente ansehen, ob sie darüber nachdenken wollen oder nicht.

Dem (denkbaren) Einwand, dass es aber für alle gut wäre, sich die jeweiligen Argumente anzusehen, und dass es deshalb doch besser wäre, sie für alle in der Klasse einzubringen und (dann: konfrontierend) auf einer Auseinandersetzung damit zu bestehen, kommt nur wenig Gewicht zu. In einem Falle, in dem nämlich die angetragenen Inhalte als zu komplex erlebt werden, ist eine Auseinandersetzung damit nicht möglich. In einem Lernprozess, der von den Lernenden (mit-)bestimmt wird macht es vielmehr Sinn, neue Ebenen deren Lerntempo entsprechend zu erschließen.

Insofern kommt den argumentativ im Vergleich zu meinen Diskussionsbeiträgen im Plenum wesentlich komplexeren E-Mails eine wichtige Funktion zu. Indem sie nämlich die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema in bestimmte Richtungen vertieft, die ansonsten in den Diskussionen (noch) nicht vorhanden sind, erlauben sie den TeilnehmerInnen so etwas wie ein probeweises Weiterdenken. Wenn sie darin Gedankengänge finden, die sie übernehmen können: gut; wenn sie darin Gedankengänge finden, die sie nicht übernehmen können, die sie aber zum Nachfragen anregen: auch gut; und wenn ihnen die Gedankengänge darin zu komplex sind, sie sich daher (noch) nicht mit ihnen auseinandersetzen wollen/können: auch kein Problem, dann tun sie das eben zu einer anderen Zeit, sofern sie es wollen.¹⁴

Ein anderes Element, das zu einer Überforderung führen könnte, betrifft die Rollen in den Kleingruppen. In einem Feedback Interview findet sich der Hinweis auf die Schwierigkeit, mit der Rolle der Kleingruppen-Leitung umzugehen. In den ersten beiden Projektdurchläufen konnte eine solche Schwierigkeit nicht aufkommen, da die Gruppenbildung anders ablief (Teil I), bzw. nur eine Gruppe existierte (Teil II). Weiter oben wurde schon beschrieben, dass die betreffende Person fand, auf sich selbst gestellt zu sein, und im Rückblick glaubt, dass die anderen Mitglieder der Kleingruppe dachten, sie sei für alles verantwortlich. Aber auch der produktive Umgang mit der entstehenden Spannung in der Gruppe wird im Interview geschildert. Insofern ist eine Interpretation dieser konkreten Situation als Überforderung nicht angemessen. Es ist vielmehr eine Situation, in der aus der Situation eine Anforderung

13 Diese Ausführlichkeit ist in anderen (institutionellen) Zusammenhängen, in denen Erinnerungsarbeit betrieben wurde/wird, nichts außergewöhnliches. Sie stellt vielmehr ein wesentliches Element eines auf Details achtenden und damit qualitativ besseren kollektiven forschenden Lernens dar.

14 Um Mißverständnisse zu vermeiden sei hier darauf hingewiesen, dass ich nicht der Meinung bin, Konfrontation (mit ungewöhnlichen, provokativen, anstößigen Thesen, Meinungen, Sichtweisen) in Lehr/Lern-Prozessen sollte prinzipiell vermieden werden. Ganz im Gegenteil finde ich, dass derlei Thesen, Meinungen, Sichtweisen eine große Chance bieten, Denk- und Lernprozesse herauszufordern, anzustoßen, weiter zu treiben. Im Rahmen des Vorgehens im hier dokumentierten dritten Projektdurchlaufs wäre dies jedoch ein unpassender Stilbruch gewesen. Dafür war schon schlicht der Projektzeitraum zu kurz, denn ein durch eine gezielte Konfrontation eingeleiteter Prozess der Auseinandersetzung wäre kaum produktiv auflösbar gewesen. Mein entsprechendes Vorgehen im dritten Projektdurchlauf unterscheidet sich insofern auch zum Teil von jenem in den ersten beiden Projektdurchläufen.

entsteht, die zwar zuerst mit Unsicherheit erlebt, dann aber durch aktives Eingreifen adäquat beantwortet wird.

Dies kann als gutes Beispiel angesehen werden, dass bei der Einschätzung der durch ein Erinnerungsarbeitsprojekt an die TeilnehmerInnen gestellten Anforderungen als entweder Über- oder Unterforderung immer auch die individuellen Möglichkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse der TeilnehmerInnen in Betracht gezogen werden müssen.

Gruppendynamik

Das Projekt zu Idealismus/Realismus wurde mit einer Unterstufenklasse im Anschluss an die Herbstferien durchgeführt. Die Klasse hatte als Gruppe, und mit den Lehrerinnen, bis dahin zwischen September und Oktober sieben Wochen gemeinsamer Arbeitserfahrungen gesammelt. Ein spezifisches Merkmal der Gruppenzusammensetzung in dieser Klasse war, dass etwa 2/3 der Studierenden schon in den zwei Jahren vor Beginn der ErzieherInnen-Ausbildung ebenfalls an der gleichen Schule eine Ausbildung zur/m SozialassistentIn absolviert hatten.

Die Klassenlehrerin wies in den Vorbereitungsgesprächen zum Projekt darauf hin, dass ihrer Einschätzung nach die Klasse sich zum Projektbeginn immer noch in einem internen Findungsprozess befinde. Sie beschrieb dies als Möglichkeit einer (partiellen) Auflösung der in der SozialassistentInnen-Ausbildung austarierten Rollenzuschreibung für die Studierenden in der nun neuen und erweiterten Gruppenzusammensetzung.

Meiner Einschätzung nach gab es in der Klasse etliche Studierende, die sich in den als Frage-Antwort-Spiel konstruierten schulischen Dialogformen offensichtlich sehr heimisch fühlten. Ein wesentliches Merkmal dieser Dialogformen ist das Definitionsmonopol auf Seiten der Lehrkräfte. Sie stellen Fragen, die die Studierenden dann 'richtig' zu beantworten haben – und wenn letztere dies tun, dann haben sie eine 'gute Leistung' vollbracht, die sich wiederum in die Benotungskalkulation als 'plus' einfügt. Wer die 'richtige Antwort' nicht weiß, oder wer sich an dem Spiel nicht beteiligt, muss mit einem 'minus' rechnen.

Nun finden derlei Frage-Antwort-Spiele i. d. R. nicht als Dialog zwischen zwei Personen statt. Vielmehr steht (besser: sitzt) der Lehrkraft normalerweise eine größere Gruppe von Menschen gegenüber. Wenn nun jemand ihren/seinen Teil an 'plus' erlangen möchte, dann muss sie/er nicht nur die jeweils 'richtige' Antwort wissen, sondern muss zuerst noch die Aufmerksamkeit der Lehrkraft erlangen, um aufgerufen zu werden, dieses Wissen auch auszusprechen. Dazu muss man sich normalerweise melden, und zwar: in einer für die jeweilige Lehrkraft auch visuell ansprechenden Form, sowie zum richtigen Zeitpunkt.

Dieses Phänomen kam mir gleich am ersten Projekttag ins Bewusstsein. In der Dokumentation weiter oben wurde schon darauf hingewiesen, dass das Vorgehen an diesem Tag charakterisiert war von der didaktischen Aufbereitung des thematischen Projekteinstiegs durch mich. Dementsprechend konnten die Studierenden mich zu diesem Zeitpunkt trotz

meines Status als externer Anleiter noch leicht in die ihnen bekannten Raster verschiedener LehrerInnen-Typen einordnen, die aber letztlich dennoch alle dem gemeinsamen Muster des skizzierten Frage-Antwort-Spieles folgen.

Es war schnell ersichtlich, dass sich eine Anzahl von Studierenden in dem so konstruierten Frage-Antwort-Spiele ständig meldeten, während andere dies überhaupt nicht oder nur sporadisch taten. Ein Effekt der so hergestellten Situation ist, dass diejenigen, die sich ständig melden (und im Idealfall proportional entsprechend viel Redezeit erlangen), sich innerhalb der Gruppe als die 'Eifrigen', die 'Interessierten', etc. konstruieren können. Das spiegelt sich auch in Beiträgen aus den Feedback Interviews wieder. Recht deutlich insbesondere im Gespräch mit [IP15]:

A: O.k., also ich hab ja jetzt schon gesagt mit den paar Personen, dass die nichts gemacht haben halt. Ich fand das halt bisschen nicht gut, und bei uns, das ist aber auch allgemein bei uns in der Klasse so, dass nicht jeder irgendwie bei jedem zur Verfügung stellt. Zum Beispiel auch bei den Protokollen, du hast ja selbst gemerkt, du hast ja gewartet, gewartet, das Ding ist, wir haben uns auch bisschen so aufgeregt in dem Moment, dass sich niemand gemeldet hat. Aber das ist bei uns immer so. Das ist nicht nur einmal so gewesen, dass die sich halt nicht einsetzen. Das hat mich ein bisschen gestört. Und dass das halt irgendwie auch nicht gesehen wird von den Lehrern, sag ich mal so, und zum Beispiel fünf Leute, oder sechs, sieben Leute aus der Klasse was machen, der Rest macht gar nichts, die machen sich, die beteiligen sich nirgendwo, aber gleich, die gleiche Note und die gleiche, ja die gleiche Note so bekommen, sag ich mal.

Auch in dieser Passage findet sich wieder der Hinweis auf die Verknüpfung von Mitarbeit und Benotung. Ich denke, dass der Äußerung von IP15 hier eine sehr realistische Einschätzung der institutionellen Rahmung zugrunde liegt, in der sich Auszubildende im schulischen Kontext befinden. Die Erfahrung (schon beginnend in Grundschule und weiter in der Sekundarstufe) ist dabei zwiespältig. Einerseits sollen sie (oft, nicht immer) zusammenarbeiten, sich gegenseitig helfen etc. - andererseits werden sie über die Benotung am Ende stets in Konkurrenz zueinander gesetzt. Dieser Zwiespalt kann von den einzelnen nicht sinnvoll aufgelöst werden. Stattdessen finden sie ihren scheinbar je individuellen Weg des Umgangs damit. Scheinbar individuell, weil es letztlich nur eine begrenzte Anzahl von Strategien gibt, die sich in der institutionellen Rahmung verwirklichen lassen. Dementsprechend gibt es in den meisten Klassen (Gruppen) eine grobe Teilung in die, die 'was tun', und die, die 'nichts tun'.

A: Also wie gesagt, das mit den Protokollen zum Beispiel, es war so klar, dass sich niemand meldet. Ich seh schon voraus, immer nur von diesen, sag ich mal, acht Personen, muss sich immer jemand einsetzen.
Also ich seh die Klasse so als, also wir sind ja ne Gemeinschaft, wir müssen zusammenarbeiten. Und die anderen kommen einfach nur zur Schule, 'Ich bin in der Schule, ich mach meine Aufgabe, und fertig.' Also so Hilfsbereitschaft, was eigentlich sein sollte in der Ausbildung, oder so sich einsetzen und alles, ist gar nicht bei uns der Fall. Aber das ist wie gesagt ein allgemeines Problem bei uns.

Das führt natürlich auch zu Spannungen innerhalb einer Klasse.

A: Also es stört uns halt bei der Gruppenarbeit, dass die Klasse, paar Leute, wir verstehen uns mit paar Leuten nicht. Also was heißt, verstehen uns nicht, das stört uns halt, dass die nicht so dasselbe machen so vom Stoff her wie wir. Und das seit zwei Jahren schon, so.

Wenn es dann zu Momenten kommt, in denen die Spannungen einzelnen (oder mehreren) nicht mehr erträglich erscheinen, dann gibt es in deren Angehen jedoch eine klare Grenze.

A: Und jeder ist ja so, dass es keiner jetzt verpetzt oder so. Also wir klären das immer unter uns. Und das bekommen die Lehrer auch nicht mit.

Die von [IP15] sehr anschaulich beschriebene Situation ist komplex und muss von den Betroffenen als widersprüchlich erlebt werden, und zwar sowohl von jenen, die sich in einer Klasse als 'MacherInnen' positionieren, als auch von jenen, die sich 'heraushalten'. Ein solcher Gruppenhintergrund ist für ein kollektives Verfahren, wie es Erinnerungsarbeit darstellt, ein Hindernis.

Die zeitweise Suspendierung des Benotungskontextes im Projekt sollte helfen, dieses Hindernis zu verkleinern (idealerweise: auszuräumen). Durch die so initiierte als 'locker' erlebte und zurückgemeldete Arbeitsatmosphäre wurde ein Raum eröffnet, in dem das individuelle Gratifikationsinteresse die gemeinsame Ergebnisorientierung nicht belastete. In der so hergestellten Konstellation war insbesondere die Zusammenarbeit in den Kleingruppen letztlich eine für alle Beteiligten positive Erfahrung. Dies ist insofern wert, besonders beachtet zu werden, als die Kleingruppen nicht nach Neigung gebildet wurden.

Dennoch kam es auch während des Projektes mehrfach zu Situationen, die ich als strategischen Eingriff in einem noch nicht abgeschlossenen gruppeninternen Positionierungsprozess deuten würde. Das bezieht sich insbesondere auf die Versuche, im Plenum Freiwillige zu finden, die z. B. ein Protokoll schreiben, oder die Zusammenfassung eines Kleingruppenergebnisses. Mehrere derjenigen, die sich letztlich dazu bereit erklärten, verbanden dies mit der Bemerkung, dass es 'ja immer die gleichen' seien, die 'etwas machen'. Diese Bemerkungen, in der Klassenöffentlichkeit ausgesprochen, sind mehrdeutig. Sie beschreiben eine tatsächlich erlebte Realität. Als sachliche Aussage kann das daher völlig wertneutral ausgedrückt werden. Gleichzeitig steckt in der Aussage aber auch die Nachricht an diejenigen, die 'nichts machen', dass sie doch vielleicht 'endlich mal den Arsch hoch kriegen' sollten; und da jene, die diese Bemerkungen machen, zu den 'immer gleichen' gehören, die 'etwas machen' steckt darin auch ein Element der Selbsterhöhung (im Vergleich zu den 'anderen', die 'nichts machen').

Ein strategischer Eingriff ist dies insofern, als es die Positionen in der Gruppe ausdrückt und im Ausdrücken auch *zuschreibt*. Ich gehe davon aus, dass es gleichlautende oder dem Sinn nach ähnliche Aussagen im Rahmen des normalen Unterrichts auch gibt/gab. Unser Projekt bot allerdings nochmal eine etwas andere Plattform, die sich durch mich als externe Anleitung ergab. Hier war nun ein 'Fremder', dem man sowohl die eigene Identitätskonstruktion ('Macher') als auch diejenige der 'anderen' ('Heraushalter') sozusagen 'nebenbei' erklären

konnte. Von Seiten der 'anderen' gab es allerdings gegen die so vorgenommene Zuschreibung zu diesem Zeitpunkt auch keinen Widerspruch. Es ist möglich, dass das darin verarbeitete Konfliktpotential in dieser Gruppe/Klasse zu einem späteren Zeitpunkt aufbricht – wobei Form und Zeitpunkt nicht bestimmbar sind.

Es wäre denkbar gewesen, anhand dieser Äußerungen in eine grundsätzliche Diskussion über die darin ausagierte Dynamik einzusteigen, und über die hier konflikthaft erlebten Elemente ('Leistung', 'Solidarität', 'Hilfsbereitschaft', 'Lohn', 'Gerechtigkeit' etc. - alles Begriffe, die sich leicht mit der Thematik Ideale/Realitäten in Verbindung bringen lassen). Im Rahmen unseres Projektes war dies aufgrund der zeitlichen Begrenzung jedoch nicht machbar.

Für die Übertragung von Erinnerungsarbeit in einen schulischen Kontext liefert diese Beobachtung jedoch einen wichtigen Hinweis. Es ist schlicht immer mit dem Aufbrechen von institutionell verankerten (oder überformten)¹⁵ Konfliktpotentialen zu rechnen. Sofern Erinnerungsarbeit wie in den hier dokumentierten Projekten als zeitlich eng begrenztes Angebot mit einem festgelegten Thema und externer Anleitung stattfindet, wird es kaum möglich sein, die zur Bearbeitung derartiger Konfliktpotentiale notwendigen Schleifen in ein einzelnes Projekt einzubauen. Dies ist jedoch anders im Falle eines schulintern durchgeführten Projektes. Insbesondere wenn Erinnerungsarbeit in den Stundenplan integriert stattfindet, sollte es möglich sein, Zeit und Raum für die entsprechenden (Diskussions-)Prozesse einzurichten.

Leitungsfunktion 1 – Rollen im Projekt

Im Anschluss an die Erörterungen zur Gruppendynamik im letzten Abschnitt ist auch noch zu bemerken: Ein Schritt, von dem ich dachte, dass er einen Einfluss auf die Dynamik innerhalb der Gruppe haben könnte, war der Vorschlag am zweiten Projekttag, dass wir in den gemeinsamen Gesprächsrunden auf das Melden verzichten. Wie oben dokumentiert, zog ich diesen Vorschlag am dritten Tag wieder zurück. Entscheidend dafür war das schriftliche Feedback einer Teilnehmerin nach den ersten beiden Tagen, und zwar umso mehr als es von einer derjenigen Studierenden geäußert wurde, die sich bis dahin kaum gemeldet hatte. Ich interpretierte deren Rückmeldung als Hinweis darauf, dass das Melden im gegebenen Rahmen dieser Klasse erlebt werden könne als Schutz der eigenen Möglichkeit (gruppen-)öffentlich zu sprechen. Damit verbunden war eine Rollenzuweisung an mich als Diskussionsleitung. Im Projektablauf übernahm ich diese Rollenzuweisung, und stellte dies auch in der Einleitung zum dritten Tag ausdrücklich fest.

Insgesamt war meine Rolle in diesem Projektdurchlauf viel stärker die eines Moderators oder besser: Facilitators, als diejenige eines Mit-Lerners. "Der Begriff Facilitation ist im Deutschen schwer wiederzugeben, wird häufig aber einfach als Moderation übersetzt. Dabei gibt es im

15 Überformt deshalb, weil es in einer Gruppe durchaus auch der Fall sein kann, dass einzelne Gruppenmitglieder ihre außerhalb der jeweiligen Institution erworbenen Sensibilitäten in die Gruppe mit einbringen, diese also nicht originär der Institution zuzuschreiben sind. Die Überformung bezieht sich dann darauf, wie sich diese Sensibilitäten innerhalb der Institution legitim einbringen lassen.

Englischen auch den Begriff 'Moderator' für jemanden, der Diskussionen und Meetings begleitet. Ein Facilitator hingegen begleitet nicht nur, sondern steuert (...) durch Methodendesign und –anwendung. 'To facilitate' bedeutet nicht zuletzt, etwas zu 'ermöglichen' oder zu 'erleichtern'. Facilitator ebnen den Weg für ein Team, sie schaffen produktive Diskussionen, sie zeigen Möglichkeiten auf, wenn der Arbeitsfluss ins Stocken gerät." (Daniel Barth, *Sind Facilitator Führungskräfte?* 17. 05. 2015 online: <http://www.creaffective.de/de/2015/06/sind-facilitator-fuehrungskraefte/>)

Diese Beschreibung kommt der Interpretation meiner Rolle im Projekt sehr nahe. Die Steuerungsfunktion bedeutet gleichzeitig auch eine Verantwortlichkeit auf Seiten des Anleiters. Diese Verantwortlichkeit bezieht sich darauf,

- a) den Überblick über die jeweils ablaufenden Prozesse zu behalten, sowohl bezüglich inhaltlicher Diskussion(en), als auch bezüglich methodischer Schritte und deren evtl. notwendiger Korrektur, und auch bezüglich der unter Gruppendynamik, Motivation, Arbeitsatmosphäre summierbaren interaktiven Prozesse zwischen den TeilnehmerInnen; sowie
- b) Eingriffe vorzunehmen, sofern diese notwendig und sinnvoll sind, um die kollektive Arbeitsanstrengung in die vorab vereinbarte Richtung weiter zu bringen.

Dabei ist in der Struktur einer externen Anleitung im Rahmen einer Fachschule für Sozialpädagogik auch zu beachten, dass die TeilnehmerInnen die Anleitung als Facilitator akzeptieren. Das kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Man darf zwar annehmen, dass je nach Vorinformationen eine Gruppe der externen Anleitung einen gewissen Vertrauensvorschuß entgegen bringen wird. Das ist allerdings noch keine Garantie für eine funktionsfähige Zusammenarbeit. Diese muss sich erst in der Praxis entwickeln. Im hier dokumentierten Projekt lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit zwischen mir als Anleiter und der Klasse/Gruppe insgesamt sehr gut funktionierte. Ich denke, dass dies wesentlich unterstützt wurde durch einige konkrete Schritte, die die Interpretation meiner Rolle in praktisches Handeln umsetzen.

Wichtig war in dieser Hinsicht gewiss schon der Einstieg am ersten Projekttag. Die von mir stark durchstrukturierte Vorgehensweise an diesem Tag hatte u. a. den Effekt, meine Position als Richtung gebend im Projekt praktisch zu demonstrieren. Die positive Wahrnehmung dieses sehr strukturierten

Arbeitens durch die Studierenden wurde auch in den Feedback Interviews hervorgehoben. Auch die Bereitstellung der Ablaufskizze gehört in diesen Zusammenhang. Die so transparent gemachte Planung hat ja nicht nur einen Forderungscharakter den Studierenden gegenüber, indem ihnen klar gemacht wird, was von ihnen während des Projektes erwartet wird. Sie hat genauso einen verpflichtenden Charakter mir (der Anleitung) gegenüber, das, was angekündigt ist, auch tatsächlich umzusetzen. Eventuelle Änderungen im Ablauf sind daher nicht einfach willkürlich vorzunehmen, sondern können stets durch die Studierenden in Frage gestellt werden. Die Anleitung verliert dadurch einen gewissen Manövrierspielraum, gewinnt aber im Gegenzug einen ungleich wichtigeren Vertrauensvorschuß.

Weiter oben bin ich schon kurz auf die Wahrnehmung der Studierenden von Unterschieden im Projekt im Vergleich zum regulären Unterricht eingegangen. Dabei kam auch die Aussage zur Sprache, in der Unterschiede in den Arbeitsformen (Methoden) benannt werden, obwohl die

gleichen Arbeitsformen auch im regulären Unterricht angewandt werden. Offensichtlich unterscheidet sich also nicht die Arbeitsform, sondern etwas anderes. Dieses andere wird aber in der entsprechenden Aussage nicht benennbar.

Im Kontext der Erörterung der Rolle der Anleitung im Projekt gibt es zu dieser unterschiedlichen Wahrnehmung meiner Meinung nach eine zumindest plausible Erklärung. Dabei zielen nicht auf die eventuell anführbare Beziehungsebene. Man könnte bspw. die im Abschiedsvideo gemachten Liebeserklärungen und Beschreibungen hierfür heranziehen. "Hallo Robert, du bist ne coole Socke. (...) Du bist Super. (...) Der ist saucool der Typ. (...) We love you and we miss you. (...) Pass auf dich auf, wir lieben dich. (...) Du bist der Beste." Oder auch:

Lars: Du, Robert, Moruk. Vielen Dank für deine Mühe und dass du dir so viel Mühe für uns gibst wie kein anderer hier sonst.

(Beide lachen)

Annika (hält Finger zum Peace-Zeichen hoch): Ja. Peace.

Lars (hält Finger zum Peace-Zeichen hoch): Peace.

Derlei Rückmeldung bauchpinselt natürlich meinen Narzissmus aufs Herzlichste. Ich glaube aber, dass der eigentliche Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung nicht in meiner so einnehmenden Persönlichkeit sondern in einer *Umkehr von Prämissen* liegt.

Natürlich gibt es auch in einem LehrerInnen-Kollegium genauso "coole Socken", und natürlich geben sich auch LehrerInnen genauso viel Mühe, ihren Unterricht gut vorzubereiten, interessant zu gestalten, auf die Studierenden einzugehen, deren Interessen zu beachten etc., wie ich im Projekt. Was aber die Position von LehrerInnen gegenüber den Studierenden grundsätzlich unterscheidet ist zum einen der Zwang zur Benotung:

A: Also grundsätzlich bin ich natürlich auch gegen Noten. (lacht) Aber wir sind nun mal in der Schule und dann denk ich, o.k., schlussendlich gehen sie da mit Noten raus, wollen sie ja auch. Sie haben auch nen Anspruch darauf, sie zu bekommen. Dann versuch ich da mit mir klar zu kommen und zu sagen, o.k., ich würdige das in Form von mündlicher Mitarbeit, und dafür kriegste dann auch ne gute Note. Und wer halt weniger mitgemacht hat aus meinem Eindruck, sich weniger engagiert hat, dem werd ich das dann einfach auch sagen und dann halt da 'n bisschen zurückhaltender sein. Aber ich werd niemandem jetzt ne schlechte Note geben. [IV Klassenlehrerin]

Spätestens bei der Besprechung der Zeugnisausgabe ist daher auch Fahnenstange Ende für die "coole Socke" - das wissen natürlich auch die Studierenden, und zwar schon im Voraus. Entsprechend sind die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen LehrerInnen und Studierenden immer schon durch den Benotungskontext belastet.

Zum anderen, und das ist worauf ich mit der *Umkehr von Prämissen* hinaus will: Der Ansatz in Erinnerungsarbeit ist ein ergebnisoffener. Es gibt von vornherein keine benennbare inhaltlichen Resultate. Diese ergeben sich erst aus dem Prozess. Ein solches Herangehen unterscheidet sich aber grundsätzlich von demjenigen, in dem die Ergebnisse schon feststehen

und im Arbeitsprozess von den Studierenden lediglich im Nachvollzug durchexerziert werden müssen. (Charakteristisch dafür auch: das schon erwähnte Frage-Antwort-Spiel)

Auch an einer Fachschule für Sozialpädagogik sind Lernziele von vornherein definiert. Diese mögen noch so offen formuliert werden. Den Studierenden kommen sie als Forderung entgegen, die sie schlicht zu erfüllen haben, und an deren Erfüllung der Erfolg im Rahmen des Benotungskontextes in der Übersetzung in eine numerische Ziffernskala von eins bis sechs gemessen wird. Wenn LehrerInnen nun verschiedene Arbeitsformen anwenden, dann sind diese Arbeitsformen nur jeweils verschiedene Pfade, die letztlich auf das gleiche Ziel hin führen müssen. In einem erweiterten Sinn sind daher die angewendeten Methoden beliebig. Wie auch immer die Lehrerinnen ihre Aufgaben stellen, es wird stets im Hintergrund die Zielvorgabe von den Studierenden mitgedacht.

Das war in unserem Projekt jedoch genau umgekehrt. Mit Ausnahme des ersten Tages war meine Anleiterrolle eben nicht darauf gerichtet, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Stattdessen lag mein Fokus auf der Hilfestellung bezüglich des zu gehenden Weges, sprich: die methodischen Schritte standen im Zentrum der Aufmerksamkeit, und zwar als Möglichkeit, je eigene Richtungen in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zu finden. Ein solches Herangehen überlässt es letztlich den TeilnehmerInnen im Projekt, zu entscheiden, wo sie genau hin wollen. Ihre 'final destination' im Projekt unterliegt keiner Zensur – im doppelten Sinne des Wortes.

Dementsprechend kann auch die Anwendung der gleichen Methoden bei je unterschiedlichen Prämissen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die "coole Socke" ist deshalb "cool", weil sie in einen selbstgestalteten Lernprozess weder bevormundend eingreift noch auch ihn einem arithmetischen Bewertungsschema anhand außengeleiteter Kriterien zuführen muss.

Eine solche Überlegung wirft Fragen auf hinsichtlich der inhaltlichen Mitarbeit von AnleiterInnen in Erinnerungsarbeitsprojekten in schulischen Zusammenhängen. Speziell dort, wo die von AnleiterInnen in eine thematische Auseinandersetzung eingebrachten Argumente nicht anschlussfähig an den Diskussions- und Kenntnisstand der TeilnehmerInnen sind, ergibt sich leicht eine Konfrontationslinie, die durch die schulische Überformung von Beziehungen nicht einfach auszutariieren ist.

Meine in dem hier dokumentierten Projektdurchlauf verwirklichte Interpretation der Anleiterrolle beugte einer solchen Entwicklung offensichtlich effektiv vor. Das ging sicherlich zum guten Teil auf Kosten einer Vertiefung und Zuspitzung von Diskussionen. Allerdings erhebt sich die Frage, wer denn letztlich die Subjekte einer solchen (denkbaren) zugespitzten, vertieften Diskussion gewesen wären. Zu der Gefahr eines "zu schnell zu viel" habe ich mich schon in Teil I geäußert. Das wäre auch hier nicht anders gewesen. Das Bestehen auf der Erörterung von Argumentationslinien, die für die Mehrheit einer Gruppe in diesem Moment zu komplex sind, ist völlig unproduktiv. Ich bin weiter oben schon auf die Rückmeldungen per E-Mail eingegangen. Die darin ausgewiesenen Routen für ein Weitertreiben der inhaltlichen Diskussion hatten einen Angebotscharakter, nicht mehr, aber auch nicht weniger. In dieser Form sind die etwas komplexeren Gedankengänge verfügbar gemacht, die nicht als bevormundendes Durchdrücken wahrgenommen wird. Wäre letzteres der Fall, dann könnte die "coole Socke" auch schnell zu einer "stinkenden Socke" werden.

Allerdings handelt es sich bei einer so begründeten und verwirklichten Interpretation der Anleiterrolle um eine Weiterentwicklung der kollektiven Verantwortung aller TeilnehmerInnen für den Arbeitsprozess wie auch für die thematische Auseinandersetzung. Die Ergebnisorientierung bleibt zwar nach wie vor leitend, aber die anleitende Person entscheidet sich bewusst, eigene Diskussionsbeiträge zu modifizieren zugunsten eines u. U. langsameren, aber dafür für die TeilnehmerInnen wertvolleren, weil schrittweise nachvollziehbaren Erkenntnisprozesses.

Leitungsfunktion 2 – Externe Anleitung

Ein sehr wichtiger Aspekt im Hinblick auf die erfolgreiche Durchführung aller drei Projektdurchläufe betrifft die Unterstützung, die ich als externer Anleiter durch die jeweiligen Klassenlehrerinnen (bzw. Schulleitungen) erfuhr. Ohne diese Unterstützung wären die Projekte schlicht unmöglich gewesen.

Die Eingliederung in den regulären Stundenplan im jetzt dokumentierten dritten Durchlauf hatte in dieser Hinsicht nochmals einen verstärkend positiven Effekt. Das Projekt tangierte lediglich den Unterricht zweier Lehrerinnen, die ihre Stunden dafür zur Verfügung stellten. Die beiden Lehrerinnen waren während der Projektdurchführung jeweils in ihren Stunden auch im Projekt anwesend.

In der Schilderung der Projektplanung und der darin mit den Lehrerinnen getroffenen Absprachen wurde schon erwähnt, dass mir diese Anwesenheit wichtig war. Ich ging davon aus, dass sie als Repräsentantinnen der Institution eine im Hintergrund abrufbare Präsenz darstellen würden. Dieses Vorgehen kann ich im Nachhinein absolut bestätigen. Schon die Tatsache, dass sie anwesend waren, noch mehr aber, dass sie sich in bestimmten Situationen auch selber aktiv in Diskussionen mit einschalteten, war für das Projekt extrem wertvoll. Dies sogar zuerst aufgrund der damit verbundenen Demonstration ihrer Wertschätzung des Projektes, die dadurch auch den Studierenden rein praktisch vorgeführt wurde. Ich gehe davon aus, dass dies die Akzeptanz des Projektes durch die Studierenden zusätzlich beeinflusst hat.

Die so gewährte Unterstützung setzte sich auch nach Projektende noch fort. Die anfänglichen Schwierigkeiten, Termine für Feedback Interviews mit einer ausreichenden Zahl der TeilnehmerInnen zu vereinbaren wurden schon beschrieben. Diese Schwierigkeiten bestätigten die Erfahrungen aus den ersten beiden Projektdurchläufen. Hier hatte die Intervention der Klassenlehrerin letztlich entscheidenden Charakter. Ohne ihre Mithilfe und die nochmalige Bereitstellung von Unterrichtszeit für Studierende, um die Gespräche während der Schulzeit zu führen, wären diese Interviews nicht zustande gekommen. Das hätte massive Auswirkungen auf den Projektbericht gehabt, einfach weil eine wesentliche Informationsquelle nicht zur Verfügung gestanden hätte.

Für LehrerInnen bietet eine externe Anleitung auch immer eine Chance auf neue Anregungen und Gedanken. Die Klassenlehrerin z. B. spricht im Nachhinein davon, dass das Erinnerungsarbeits-Projekt für sie “wie eine Art Fortbildung” war. Und weiter:

Q: Ne Frage, die jetzt nicht direkt auf Erinnerungsarbeit oder auf das Projekt Erinnerungsarbeit, da wir gemacht haben, abzielt, sondern mehr auf die Tatsache, dass da ne externe Anleitung war. Das hat dir ja auch ne Möglichkeit gegeben, während des Projektes jetzt ne andere Person mit der Gruppe arbeiten zu sehen. Hat dir das was gebracht?

A: Ja, ich fand das toll. Also das hat mir gut gefallen. Also erstens hat mir dein Ansatz gut gefallen, wie du's gemacht, und auch wie die Gruppe mit dir gearbeitet hat. Also das auch zu sehen, das fand ich jetzt sehr interessant.

Q: Kannst du das genauer machen, was daran interessant war?

A: Ja, zunächst mal, wie die auf dich und deine Ansprachen reagiert haben. Da seh ich ja dann auch, wie sie vielleicht auf mich reagieren, weil ich mich ja anders erlebe. Oder warum sie auf mich so oder anders reagieren. Mir hat auch gut so dieses eher Freiere, dieser eher freiere Zugang gefallen, wobei ich dann eben denke, naja, also können wir halt nicht immer machen. Wir sind ja dann eben an, jetzt im Großen, an Inhalte und Curricula usw. gebunden. Aber so dieses, wie soll ich sagen, es hatte mehr von nem Seminar als jetzt von Unterricht. Das fand ich, hat mir gut gefallen (...) Also ich würde da auch gerne mehr in der Richtung arbeiten. Aber ich merke natürlich, mir sind da engere Grenzen gesetzt.

Diese engeren Grenzen sind LehrerInnen (nicht nur an Fachschulen für Sozialpädagogik) natürlich schon von vornherein bewusst. Eine externe Anleitung in ihren Klassen zu unterstützen, bedeutet daher für die LehrerInnen immer auch eine Überwindung. Schließlich wird die eigene, systematisch vorgegebene Begrenzung hier praktisch – in ihrer partiellen Auflösung – vorgeführt. Wenn die externe Anleitung wieder aus der Schule verschwindet, dann müssen die LehrerInnen die durch die zeitweilige Auflösung bestimmter schulischer Grenzen aufgeworfenen Fragen nach dem Sinn dieser Grenzen mit den Studierenden weiter verhandeln. Das kann Reibung erzeugen. Es kann aber auch im Sinne der LehrerInnen sein, wenn es in einer offenen Diskussionskultur als Eingriff in den Diskurs über die beste Form der ErzieherInnen-Ausbildung wertgeschätzt wird.

Einführung der Methode im Projekt – Methodentransparenz

Es wurde im hier vorliegenden Bericht schon mehrfach darauf hingewiesen, dass die Methode Erinnerungsarbeit im zugrunde liegenden dritten Projektdurchlauf nicht in ihrer methodologischen Herleitung behandelt wurde. Stattdessen beschränkte sich die Einführung der Methode auf praktische Erklärungen, welche Schritte wann wie vollzogen werden sollten. Aus der Sicht der Studierenden lässt sich dies vergleichen mit einer Fahrstunde zum Auto fahren lernen. Es kommt dabei zuerst einmal auf die praktische Anwendung an, das bedienen

der Instrumente und Pedale. So ähnlich auch hier: Wie schreibe ich eine Erinnerungsszene? Wie bearbeiten wir einen Text? etc.

Es lässt sich feststellen, dass die diesbezüglichen Handreichungen für die Durchführung des Projektes gut geeignet waren. Dies umfasst sowohl die bereitgestellten Merkblätter als auch die Erklärungen, die ich in den einzelnen Arbeitseinheiten zu den methodischen Schritten gab. Rein pragmatisch lässt sich feststellen: Die Erinnerungsszenen waren zum überwiegenden Teil in einer Form abgefasst, die eine Textbearbeitung zuließ. Alle Kleingruppen fanden einen Zugang zur Textanalyse, mit den dargestellten Varianzen, insbesondere betreffend das Tempo der in den Kleingruppen herbeigeführten Einigungsprozessen. Alle Kleingruppen fassten ihre Ergebnisse in einer Präsentation für den Rest der Studierenden zusammen.

Eine Erkenntnis aus den Feedback Interviews war, dass alle GesprächspartnerInnen eine *Idee* dazu haben, wie Erinnerungsarbeit funktioniert. Es war ihnen jedoch in keinem einzigen Fall möglich, die einzelnen Schritte der Methode in ihrer Gesamtheit (und Reihenfolge) nachzuvollziehen. Lediglich zwei der TeilnehmerInnen erwähnen in den Interviews den weiteren Zusammenhang forschenden Lernens zu dem jeweils behandelten Themenkomplex, in dem Erinnerungsarbeit notwendigerweise stehen muss.

Daraus lässt sich schließen, dass eine Methodentransparenz für die TeilnehmerInnen je individuell nach Beendigung des Projektes nur fragmentarisch besteht. Eine mögliche neuerliche Anwendung der Methode traut sich keineR der Studierenden zu. Allerdings gibt es eine wichtige Relativierung eines solchen Ergebnisse. Nach der einmaligen Anwendung der Methode, noch dazu in der aufgrund der zeitlichen Beschränkung des Projektes im Hinblick auf Hinterfragen methodischer und methodologischer Aspekte sehr abgespeckten Variante im hier dokumentierten Projekt, kommt die Orientierung auf die einzelnen TeilnehmerInnen hier zu früh.

Wenn der Blick nämlich nicht nur auf die individuellen TeilnehmerInnen gerichtet wird, sondern darauf, welches Wissen bezüglich der Methode in der Gruppe der Studierenden vorhanden ist, dann verändert sich das Bild. Das kollektive Wissen der Gruppe, hier also die überlappenden und sich in ihrer Gesamtheit ergänzenden Fragmente methodischer Transparenz, ist völlig hinreichend, um eine neuerliche Durchführung eines Erinnerungsprojektes zu ermöglichen. Das kommt auch entsprechend in mehreren Feedback Interviews vor. Auf das fiktive Beispiel eines fragenden Kollegen bezogen z. B. IP1:

Q: O.k., jetzt spiel ich nochmal den Kollegen und sag, 'Also ich hab da'n Thema, das geht mir schon die ganze Zeit durch'n Kopf' ... da muss ich mir jetzt überlegen ... 'Warum streiten sich die Jungen immer mit den Mädchen? Könnten wir das mal als Erinnerungsarbeit machen? Haste da ne Idee zu?'

A: Ich hätt mir vielleicht als Hintergrundwissen vielleicht noch generell mal so die gesellschaftlichen Bilder, sag ich mal, angeguckt, wie das, weil das Bild von Mann und Frau hat sich ja geändert. Früher war das Verhältnis ja auch anders. dass das vielleicht, ich weiß nicht, so'n bisschen ja auch mit der gesellschaftlichen Geschichte zusammenhängt. Ich hätt mir da schon noch glaub ich Hintergrundinformation gesucht dazu, um dann vielleicht so Situationen rausgepickt, wo ich das mal selbst vielleicht erlebt hab, 'Oh, da ist mir das und

das eingefallen.' Und vielleicht irgendwie da die Situation bearbeiten, so wie wir das im Unterricht gemacht haben bei dir.

Aber ich würd sagen, ich würd's nicht allein machen. (...) Alleine würd ich mich das nicht trauen. Ich hätt das mit nem Partner gemacht.

Q: Was heißt, alleine nicht? Wie denn dann?

A: (...) also ich bräuchte da, sag ich mal, Unterstützung, wie zum Beispiel mit der [name] würd ich mich jetzt trauen, jemandem dritten das zu erklären, der das noch gar nicht gemacht hat. Aber alleine, ich wär mir da zu unsicher, ob ich da was auslasse, oder ob ich das auch wirklich so erklär, genau, wie das sein soll? Also ich wär mir da noch zu unsicher dafür, um das wirklich alleine zu machen. [IP1]

Oder auf die Frage, ob IP2 sich zutrauen würden, Erinnerungsarbeit nochmals mit der Gruppe der Studierenden in der Klasse zu machen:

Q: (...) wenn jetzt jemand käme und sagte, ich würd aber gerne das nochmal machen, können wir das nicht mal zusammen probieren hier? Könntet ihr das?

A: Ich glaub schon, ja.

Q: Auch ohne Anleitung?

A: Ja, wenn der Wille da ist, dann denk ich, dann würde das auch ohne Anleitung klappen. Also aus meiner Sicht heraus. [IP2]

Oder IP10:

Q: Glaubt ihr, dass ihr das in der Schule, also jetzt mal angenommen, ihr würdet das im zweiten Schuljahr, oder auch hier im zweiten Halbjahr irgendwann, kämt ihr auf'n Thema und, ich weiß nicht, ob's bei euch Projektwochen gibt, aber das gibt's ja an andern Schulen, jetzt habt ihr ne Projektwoche und es gibt'n Thema und ihr sagt, 'O.k., da könnten wir doch eigentlich Erinnerungsarbeit nochmal probieren zu dem Thema.' Egal, welches das ist. Glaubt ihr, das würdet ihr untereinander hinkriegen?

N: Untereinander, ja. [IP10]

Im gleichen Zusammenhang weist aber IP1 darauf hin, dass dies am besten in einer Kleingruppe von "nicht mehr als vier" vorstellbar wäre. "Aber, ich muss sagen, ich würd mir da auch die Leute aussuchen, mit denen ich gut zusammenarbeiten kann. Ich würd jetzt nicht irgendwelche Leute, sag ich mal, nehmen. Weil diese Atmosphäre, die spielt ja auch ne wichtige Rolle. Da kann man einfach besser damit arbeiten. Da kriegt man auch mehr raus, aus der Erinnerung, sag ich mal." [IP1]

Zur Bewertung der im Projekt erreichten Methodentransparenz liefern diese Rückmeldungen einen wichtigen Beitrag. Es gilt dabei, die Gruppe als aktives Medium des Lernens zu verstehen, hier: des Erlernens der Anwendung der Methode! Das ist in Bezug auf

Erinnerungsarbeit nicht anders, als bei anderen Gruppenverfahren. Zum Beispiel weist die Klassenlehrerin darauf hin, dass an der betreffenden Schule im zweiten Schuljahr die Methode der Kollektiven Beratung praktisch ausprobiert wird. Auch dabei werden die einzelnen Gruppenmitglieder in unterschiedlicher Geschwindigkeit an den Punkt kommen, an dem sie je einzeln die Schritte in der Anwendung der Methode (völlig) durchschauen. Das beinhaltet auch die Möglichkeit, dass es einzelne gibt, die überhaupt keinen Zugang dazu finden und dementsprechend auch im Nachhinein keine oder nur eine ganz geringe Methodentransparenz entwickeln, während andere selbst nach einmaliger Durchführung schon ein sehr umfassendes Verständnis der einzelnen Schritte, Abläufe, Arbeitsaufgaben, Rollenverteilung etc. haben können.

Als ein Resultat des Projektes zu Idealismus/Realismus kann jedoch festgehalten werden, dass es innerhalb der Klasse ein ausreichendes Potential an Methodentransparenz gibt, um Erinnerungsarbeit nochmals auch ohne externe Anleitung anzuwenden, und zwar in einem Prozess des Zusammentragens der jeweils individuell vorhandenen Kenntnisse (auch: Fragen) bezüglich der Anwendung. Dass das Projekt mit einer Klasse im ersten schulischen Ausbildungsjahr durchgeführt wurde, ist in diesem Fall ein ganz entscheidender Vorteil. In der noch verbleibenden Zeit von mehr als anderthalb Schuljahren gibt es sicherlich an verschiedenen Punkten die Möglichkeit, Erinnerungsarbeit nochmals anzuwenden.

Dabei ist auch denkbar, dass sich eine Kleingruppe entscheidet, Erinnerungsarbeit aufzugreifen, zu einem Thema, das in Gruppenarbeit vertiefend ausgearbeitet werden soll, während andere Kleingruppen zum gleichen Thema mit anderen Methoden arbeiten. Ein solches Vorgehen ist dann realistisch, wenn ein ausreichender Zeitrahmen zur Verfügung steht und das zu behandelnde Thema über Erinnerungsarbeit sinnvoll zugänglich ist. Dies gilt z. B. auch im Rahmen von Projektwochen, in denen Studierende in kleinen oder größeren Gruppen eigenständig an einem Thema arbeiten.

Eine Ebene, die im Projekt Idealismus/Realismus außen vor blieb, betrifft jedoch die Methodologie von Erinnerungsarbeit. Wie aus der Dokumentation ersichtlich blieb dieser Bereich aus der gemeinsamen Beschäftigung völlig ausgeklammert.

Nun ließe sich am obigen Beispiel der Fahrstunde anführen, dass ich, wenn ich ein Auto fahren will, nicht unbedingt wissen muss, welche physikalischen Prinzipien hinter dem Antriebssystem stecken, welche chemischen Reaktionen die Verbrennung des Treibstoffes erst ermöglichen etc. Wenn ich es weiß, bin ich deshalb ein besserer Fahrer, oder schneller am Ziel, fahre ich mit weniger Unfallrisiko? Wohl kaum.

Eine Auseinandersetzung mit der Theorie der Methode (und entsprechender Literatur) macht aber dann Sinn (nicht nur) für die TeilnehmerInnen des hier dokumentierten Projektes, wenn sie sich zu einer Kritik an der Methode und/oder ihren Resultaten äußern sollten: Z. B. wenn Zweifel an der Validität bestimmter aus einem Projekt entwickelter Thesen aufgrund eines Misstrauens gegenüber der Legitimität der selbst geschriebenen Erinnerungsszenen als empirisches Ausgangsmaterial geäußert werden, oder wenn die Übertragbarkeit von Erkenntnissen anhand von Hinweisen auf den isolierten Status einzelner Erinnerungen und Erfahrungen angezweifelt wird. Wie weit das im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung noch geleistet werden kann, sei hier offen gelassen. Das grundlegende Problem, ein besseres, weil

vertieftes Methodenverständnis im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung herzustellen, teilt Erinnerungsarbeit hier mit einer großen Anzahl an Verfahren, die in der Ausbildung angesprochen und in der Regel nicht bis zu einer kritischen Beschäftigung mit den jeweils paradigmatisch zugrunde liegenden Theorien verfolgt werden.¹⁶

Textanalyse als zentrales Element

Zunächst ist festzustellen, dass sich die Vermittlung des Vorgehens bei der Textbearbeitung im dritten Projektdurchlauf sehr gut bewährt hat. Dazu zählen:

- a) die exemplarische Textanalyse anhand des Textes einer Teilnehmerin,
- b) das Merkblatt zur Textbearbeitung,
- c) die Hilfestellungen durch mich während der Phase der konkreten Textbearbeitung

Die Kombination dieser drei Elemente ermöglichte allen vier Kleingruppen die Bearbeitung der von ihnen selber ausgewählten Texte.

Die exemplarische Textanalyse wurde auch in diesem Projektdurchlauf anhand der Erinnerungsszene einer Teilnehmerin vorgenommen. Es gab keine nochmals vorgeschaltete Übung anhand eines themenfremden Textes. Eine solche Übung wurde im Projektverlauf nicht vermisst. Weiterhin verzichtete ich auch darauf, einen durch mich verfassten Text als Grundlage der exemplarischen Textanalyse zu verwenden. Diese Überlegung kam im Anschluss an den zweiten Projektdurchlauf als Variante auf, die von den jeweiligen AutorInnen der bearbeiteten Szenen erwünschte Distanz zum je eigenen Text während der exemplarischen Bearbeitung modellhaft vorzuführen. Ich vermutete aber, dass die Verwendung eines von mir verfassten Textes als Grundlage der exemplarischen Textanalyse im gegebenen Zusammenhang auch eine unnötige Akzentuierung meiner Rolle im Projekt herbeiführen hätte können. Demgegenüber wertete ich die Verwendung eines aus dem Kreis der Studierenden stammenden Textes als Möglichkeit eine stärkere Identifizierung mit dem Projekt zu gewinnen. Enthalten in einer solchen Auswahl ist auch der Ausdruck der Wertschätzung der Beiträge der TeilnehmerInnen im Projekt.

Aufgrund des großen Rücklaufes (21 Texte von 24 TeilnehmerInnen) war es relativ leicht, eine Szene auszuwählen, die für die exemplarische Bearbeitung gut geeignet war. Die damit vollzogene exemplarische Analyse bot den TeilnehmerInnen eine gute Grundlage für die Arbeit in den Kleingruppen. In mehreren Feedback Interviews verweisen die GesprächspartnerInnen auf die exemplarische Textanalyse als Bezugspunkt während der Kleingruppenarbeit. Dazu trug gewiss auch die von mir per E-Mail bereitgestellte Zusammenfassung bei.

Diese Zusammenfassung basierte auf dem Merkblatt zur Textbearbeitung, das ich den Studierenden zur Verfügung gestellt hatte. Sie füllte die darin als Kategorien enthaltenen Fragestellungen mit dem konkreten Material aus dem Beispiel, das wir gemeinsam am

¹⁶ Hier gilt es aufzupassen. Das darf man ruhig auch realistisch sehen, denn es muss ja nicht alles binnen zwei Jahren Fachschule erlernt, gewußt, erfahren werden. Nicht umsonst gibt es Bildungsurlaub, betriebliche und außerbetriebliche Fortbildungen und auch das ein oder andere Buch zum Lesen.

zweiten Tag an der Tafel bearbeitet hatten. Auch die Rückmeldungen aus den Feedback Interviews verweisen mehrfach auf das im Projekt bereitgestellte Material als hilfreich bezüglich der bei der Textanalyse zu leistenden Arbeitsschritte.

Nicht zu unterschätzen ist schließlich die Hilfestellung, die die Kleingruppen durch meine Rückfragen und entsprechende Hinweise während der Arbeitsphasen mit den Texten erhielten. In Ergänzung zur exemplarischen Textanalyse und zum bereitgestellten Merkblatt half dies an mehreren Stellen, momentane Schwierigkeiten im Arbeitsablauf der Kleingruppen zu überwinden. Ohne diese Hilfestellung wären die Arbeitsprozesse in den Kleingruppen wesentlich schwieriger vonstatten gegangen.

Den Zugang zur Textbearbeitung fanden die TeilnehmerInnen in den Kleingruppen individuell unterschiedlich schnell und unterschiedlich umfassend. Es gab keine Gruppe, die mit der Aufgabe der Textbearbeitung völlig überfordert gewesen wäre. Zusätzlich zu den erwähnten Elementen der Vermittlung des Vorgehens sehe ich hier einen Zusammenhang zu der gewählten Art der Gruppenbildung. Die Bestimmung je einer Gruppenleitung und die nachfolgende Zuordnung der TeilnehmerInnen zu den so zu bildenden vier Gruppen brachte zumindest in jede der Gruppen eine Person, die sich von vornherein zutraute, die Textbearbeitung durchzuführen.

Insofern sah ich die krankheitsbedingte Abwesenheit der Gruppenleiterin während der beiden Tage, an denen die Texte bearbeitet wurde, als Nachteil an. Hier bestand also das Risiko, dass sich über die Zufallsverteilung eine Gruppe hätte bilden können, die mit der Textbearbeitung nicht zurande kommen würde. Die anderen Gruppenmitglieder organisierten ihre gemeinsame Arbeit dann allerdings auch ohne sie.

Wiederholt berichten die TeilnehmerInnen von einer ansteigenden Schwierigkeit bei den in der Textbearbeitung vorgesehenen Schritten. Dies ist offensichtlich ein durchgängiges Motiv nicht nur in diesem Projektdurchlauf. In Teil I habe ich darauf hingewiesen, dass natürlich auch die bei Erinnerungsarbeit angewandte Art, Texte auseinanderzunehmen, um eine veränderte Wahrnehmung zu gewinnen, und diese dann (schriftlich) auszuformulieren, eine Sache des Übens ist. Dementsprechend steht die Reichweite der Kleingruppenresultate stets in Zusammenhang dazu, wie geübt die TeilnehmerInnen im Umgang mit Textdeutungen (schon) sind. Hier kommen sowohl schulische Vorbildung ins Spiel (siehe bspw. den Hinweis in den Feedback Interviews auf Deutschunterricht), sowie auch Erfahrungen, die außerschulisch erworben wurden.

Ein Hindernis für eine tiefer gehende Durchdringung der Texte stellt die zu strikte Orientierung am Bearbeitungstempo dar. Schneller heißt hier nicht besser. Im Gegenteil ist es eher so, dass eine langsamere Bearbeitung, während der Zeit auch für vermeintliche Umwege und vermeintlich abwegige Fragen gegeben wird, in aller Regel ein inhaltlich besseres Resultat erbringt. Hier ist es notwendig, die Kriterien für die je eigene Erfolgsbewertung entsprechend auszurichten. In der Dokumentation des Projektablaufes habe ich schon auf die Schwierigkeiten speziell in einer Kleingruppe hingewiesen, die sich aus dem selbst auferlegten Druck ergaben, unbedingt zwei Texte fertig zu bearbeiten. Ich möchte hier noch eine kurze Passage aus einem Feedback Interview mit anführen: "Und wir haben ja die zwei Texte auch fertig gekriegt, und die anderen Gruppen halt nicht, weil die andere Meinungen

hatten und viel diskutiert haben. Und wir waren eigentlich alle so einer Meinung, und haben es eigentlich gut hinbekommen, finde ich.” [IP13]

Die entsprechende Kleingruppe hat tatsächlich zwei Texte fertig gekriegt, und hat damit gemessen an einer quantitativen Bemessungskategorie das Optimum dessen erreicht, was in der zur Verfügung stehenden Zeit denkbar war. Wenn in einer Gruppe “eigentlich alle so einer Meinung” sind, hilft das natürlich im schnelleren Finden von gemeinsamen Positionen und Aussagen. Allerdings laufen Gruppen bei der Textanalyse auch leicht Gefahr, wichtige weiterführende Ansätze und Gedanken deshalb erst gar nicht aufkommen zu lassen, weil eine Einigung (aufgrund gleicher Sichtweisen) eben einfach auch zu schnell zustande kommt. Eine am Faktor Zeit (dem Missverständnis, schneller sei notwendigerweise besser) ausgerichtete Erfolgsorientierung kann derlei schnelle Einigungen befördern. Hier hilft es, die schnellen Einigungen in der Kleingruppe misstrauisch zu betrachten, und sie nochmals intensiv zu überprüfen, ohne dabei jedoch völlig den Faden zu verlieren. Auch das erfordert Übung. Das zugrunde liegende Problem der unterschiedlichen Erfolgsorientierung(en) – und daraus erwachsender Arbeitshaltungen, Herangehensweisen – konnte in diesem Projektdurchlauf nicht angemessen thematisiert werden. Es stellt jedoch für den Transfer von Erinnerungsarbeit in schulische Zusammenhänge ein Thema dar, das nicht vergessen werden sollte.

Auf die Anwesenheit der AutorInnen während der Textanalyse möchte ich nochmals gesondert eingehen. Wohl geben TeilnehmerInnen, deren Szenen in der Kleingruppe bearbeitet wurde, in den Feedback Interviews an, dass sie mit Interpretationen der anderen Gruppenmitglieder nicht immer einverstanden waren. “(...) die haben Sachen manchmal spekuliert (...) was überhaupt gar nicht so war, wo ich dann gesagt hab, 'Ey, Leute, das stimmte überhaupt gar nicht.' Das hat denn schon 'n bisschen, ich sag mal, aufgeregt. ... Also die interpretieren Sachen rein, die überhaupt vielleicht gar nicht so stattgefunden haben. (...) Ja, man hat halt, man sollte ja sich nicht rechtfertigen, aber man hat trotzdem immer, also ich jedenfalls, man hat trotzdem immer gedacht, so, dass ich das trotzdem irgendwie rechtfertigen sollte.” [IP8] Auch der Hinweis von IP9 darauf, dass die anderen Gruppenmitglieder sich dahingehend äußerten, dass sie den Text so nicht geschrieben hätten, fällt in diese Kategorie.

Dennoch denke ich, dass die Bearbeitung der Szenen von AutorInnen, die bei der Bearbeitung dabei waren, im hier dokumentierten Projektdurchlauf insgesamt sehr positiv zu bewerten ist. Ähnlich wie die Rolle der GruppenleiterInnen der Kleingruppen, ist auch die Bearbeitung einer je eigenen Szene mit bestimmten Anforderungen an die AutorInnen verbunden. Die von ihnen geforderte Selbst-Distanzierung, das Gewinnen einer auf möglichst sachlich begründeten Einschätzung hinsichtlich ihrer eigenen Texte stellt eine sehr wertvolle Erfahrung dar. Dies vollzieht sich notwendigerweise in einer dynamischen Auseinandersetzung mit den anderen Kleingruppenmitgliedern. Die Textbearbeitung ist in diesem Sinne auch ein Aushandlungsvorgang, oder wenn man den Begriff vorzieht eine kollektive Konstruktionsarbeit. Sein eigenes schriftliches Produkt im Fokus eines solchen Prozesses zu sehen, und idealerweise darin sogar aktiv beteiligt zu sein, stellt eine nur selten (wenn überhaupt je) auftauchende Gelegenheit dar. Diese Gelegenheit bietet sich den angehenden ErzieherInnen hier als Lernerfahrung, die im Hinblick auf kollegiale Reflektionsprozesse im Beruf besonders wertvoll ist. Alle AutorInnen von bearbeiteten Texten im Projekt fanden letztlich einen produktiven Umgang mit dieser Situation. Gut ausgedrückt wird das insbesondere von IP9: “Am Anfang fand ich's unangenehm. Aber dann so mit der Zeit fand

ich's dann gar nicht mehr schlimm, dass sie den bearbeitet haben und so auseinandergenommen haben. (...) Ich hab mir dann, also ich hab den ja dann auch selber bearbeitet und ich hab mir dann irgendwann keine Gedanken mehr drüber gemacht, was die anderen darüber denken, und wie sie's anders gemacht hätten. Ich hab dann einfach abgeschaltet in der Hinsicht, und hab den einfach nur bearbeitet.”

Nicht zu unterschätzen dabei ist die Verhaltensweise der anderen Gruppenmitglieder in den Kleingruppen. Offensichtlich klappte die gegenseitige Verständigung in allen Kleingruppen in dieser Hinsicht sehr gut. Dabei wurde einerseits durchaus nicht mit Äußerungen zurückgehalten wurde, die anderen Personen gegenüber nicht in der gleichen Form gemacht worden wären (“... wenn das jetzt zum Beispiel eine andere Person wäre ... mit der ich vielleicht auch nicht so'n gutes Verhältnis hab, dann wär das vielleicht auch 'n Stück weit anders.” [IP2]); andererseits wurde eventuell entstehende Schärfe auch über Komik, Witz und Späße herausgenommen. An diesem Punkt spiegelt sich die letztlich doch dominante solidarische Haltung der Studierenden untereinander, die sich in dem schon oben zitierten Statement manifestiert: “Und jeder ist ja so, dass es keiner jetzt verpetzt oder so. Also wir klären das immer unter uns. Und das bekommen die Lehrer auch nicht mit.” [IP15]

Für die Bearbeitung von selbst verfassten Texten im Rahmen von Erinnerungsarbeit in schulischem Kontext stellt ein solches gruppeninternes Verhältnis der Studierenden zueinander eine sehr gute Voraussetzung dar, und zwar noch unabhängig von Erwägungen hinsichtlich des Aufbrechens institutioneller Vermächtnisse in Richtung auf ko-konstruktives Lernen von Lehrenden und Studierenden. Eine von Kritik einerseits und Solidarität andererseits geprägte Atmosphäre untereinander schafft die Basis auch für andere TeilnehmerInnen, deren Text im Projekt nicht bearbeitet wurden, sich eine Bearbeitung derselben zu wünschen.

Resultate

Die Problematik, die sich bei der Bestimmung von Resultaten eines Erinnerungsarbeitsprojektes stellen, wurde schon in Teil II angesprochen. Dabei ist es notwendig, zu unterscheiden in kollektive Resultate und individuelle Resultate. Nicht alles, was an individuellen Resultaten aus der Mitarbeit in einem Projekt übrig bleibt, muss sich notwendigerweise in kollektiven Resultaten wiederfinden; und nicht alles, was in kollektiven Resultaten aus Projekten wiedergegeben wird, ist notwendigerweise von den individuellen Resultaten aller TeilnehmerInnen gedeckt.

Kollektive Resultate

Kollektive Resultate wurden und werden in Erinnerungsarbeits-Projekten seit Anbeginn der Entwicklung der Methode in Form von Artikeln zum jeweiligen Projektthema veröffentlicht, bei größer angelegten Projekten auch in Buchform. Der Entstehung dieser Artikel liegt üblicherweise ein Arbeitsschritt zugrunde, der in den Projekten mit angehenden ErzieherInnen

in den Fachschulen nicht inbegriffen war. Nach der Bearbeitung der selbst verfassten Erinnerungsszenen fand in diesen Projekten zwar noch die Rückführung der Kleingruppenergebnisse in eine gemeinsame Diskussion im Plenum aller Studierender statt. Eine daraus abgeleitete Verschriftlichung der Diskussionsergebnisse jedoch kam nicht mehr zustande. Erst diese Verschriftlichung ermöglicht aber die in den erwähnten Veröffentlichungen zugängliche Präsentation von kollektiven Ergebnissen.

Auch aus dem hier dokumentierten dritten Projektdurchlauf gibt es keine von den TeilnehmerInnen hergestellte derartige Verschriftlichung der Diskussionsergebnisse. Der Erstellung einer solchen Verschriftlichung stand auch in diesem Fall der begrenzte Zeitrahmen als Hindernis entgegen. Eine Synthese der aufgebrachten Argumente und Aspekte der Diskussionen im Anschluss an die Textbearbeitungen herzustellen, war innerhalb des Projektzeitraums nicht machbar. Erst im Anschluss daran wäre eine solche Arbeit durchführbar gewesen. Um zu einem kollektiven Resultat zu gelangen, wäre dazu die Erstellung eines Textes als Entwurf nötig gewesen. Die Erstellung eines Entwurfes hätte von TeilnehmerInnen (mindestens einer Person, oder einer kleinen Gruppe) des Projektes als Arbeitsauftrag übernommen werden müssen. Sofern vorhanden, hätte dieser Entwurf dann nochmals in der Gesamtgruppe diskutiert, eventuelle Änderungen daran vorgenommen und schließlich von der Gesamtgruppe ratifiziert werden müssen. Im Rahmen meines Mitwirkens als externe Anleitung am Projekt war dies nicht mehr machbar.

Bei einer entsprechenden Ausweitung des Zeitrahmens, wie sie für ein Projekt, das schulintern (ohne externe Anleitung) durchgeführt wird, leicht herstellbar ist, würde das Zeitargument weitestgehend wegfallen.

Ein zweites Hindernis stellt sicherlich die Komplexität der Aufgabe dar. Die Überführung der Diskussionen während des Projektes in ein abschließendes kollektives (Thesen-)Papier stellt eine Anforderung dar, die zumindest von vielen der am Projekt beteiligten Studierenden als Überforderung erlebt werden dürfte. Dabei spielt zum einen die Fülle des Materials eine Rolle, zum anderen aber sicher auch die durch die Textbearbeitung (und daran folgende Diskussionen) entstehenden Verunsicherungen. Letzteres bezieht sich sowohl auf die Mehrdeutigkeit von Aussagen in Texten, als auch auf die Einschätzung der Handlungsweisen in den den Erinnerungsszenen zugrunde liegenden konkreten Situationen. Um ein kollektives Ergebnis zu präsentieren, wären die entsprechenden Stränge aus den Diskussionen in einer Gesamtschau zu verschriftlichen, und darin auch noch in einer sinnvollen Weise zu verknüpfen.

Allerdings ist auch dieses Hindernis überwindbar. Die zugrunde liegende Aufgabe mag etwas aus dem Rahmen der sonst üblichen Aufgabenstellungen in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung herausfallen (in Bezug auf Umfang und Komplexität). Ich bin mir jedoch sicher, dass zumindest einige der Studierenden, die am Projekt zu Idealismus/Realismus beteiligt waren, einer solchen Aufgabe schon zum Zeitpunkt der Projektdurchführung gewachsen gewesen wären – am ehesten sogar in der Konstellation kleiner Arbeitsgruppen von zwei, drei, oder vier TeilnehmerInnen. In einem zeitlich gestreckten Projektrahmen würde daher auch das Hindernis der vermeintlich (zu) hohen Komplexität und des (zu) großen Umfangs wegfallen.

Ich möchte aber noch eine wichtige Erweiterung des Begriffsverständnisses zu kollektiven Resultaten einführen. Das hier dokumentierte Projekt fand – wie schon im ersten Projektdurchlauf – mit einer gesamten Klasse statt. Diese Klasse befand sich zum Zeitpunkt der Projektdurchführung in einer noch sehr frühen Phase der schulischen Ausbildung. Die Studierenden würden noch mehr als anderthalb Jahre gemeinsam als Gruppe zusammen sein. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu Gruppen, die sich speziell zur Durchführung eines Erinnerungsarbeits-Projektes bilden und nach dessen Beendigung auch wieder auseinander gehen.

Der Begriff der Klassenöffentlichkeit wurde weiter oben schon in Bezug auf Redebeiträge (wer spricht) im Plenum verwendet. Er lässt sich auch sinnvoll anwenden in Bezug auf die Legitimität bestimmter Interpretationen eines jeweiligen Themas. So gibt es innerhalb einer gegebenen Gruppe eine jeweils dominante Variante, ein Thema darzustellen und Position dazu zu beziehen. Dabei handelt es sich nicht um ein für allemal feststehende Interpretationen. Diese sind vielmehr in einem ständigen Verhandlungsprozess zu denken. Dennoch lassen sich für einen gegebenen Zeitpunkt bestimmte Fixpunkte bestimmen, die die dominante Interpretation in einer Gruppe charakterisieren.

Die Brainstorming-Beiträge der TeilnehmerInnen am dritten Projektdurchlauf in der Vorbereitung zu den Begriffen Idealismus und Realismus geben ein gutes Bild davon, welche Interpretation dieser Begriffe zu diesem Zeitpunkt in der Gruppe dominant war (siehe dazu oben Kapitel 3). Zum Projektende hin hat sich diese Wahrnehmung in der Gruppe jedoch deutlich verschoben. Aus den Feedback Interviews lässt sich ableiten, dass die Verknüpfung insbesondere des Begriffs Idealismus mit dem Streben nach Verwirklichung von (ethisch begründeten) Werten nun ein dominantes Motiv innerhalb der Gruppe ist. Bezeichnend auch, dass alle Studierenden, die eine freiwillige Ausarbeitung nach Projektende abgaben, sich dem Thema Werte widmeten. Dies stellt ein kollektives Resultat dar, dass in seiner Wirkung zuerst nach innen auf die Gruppe selber gerichtet ist.

Wie sich diese Verschiebung im weiteren Verlauf der Ausbildung in den Diskussionen der Studierenden untereinander (und mit den LehrerInnen) auswirkt, kann hier nicht untersucht werden. Dass sie eine Auswirkung hat, davon ist auf jeden Fall auszugehen.

Individuelle Resultate

Die Hauptmotive individueller Resultate, die sich aus den Feedback Interviews filtern ließen, wurden weiter oben schon aufgeführt. Sie seien hier nochmals erwähnt:

- Der Komplex der Begriffsklärung, insbesondere Idealismus als Streben nach Idealen, die wiederum an Werte gebunden sind.
- Die Verschränkung von Idealen und Realität (Ideale sind in der Realität enthalten).
- Das Bewusstmachen und Bewusstwerden eigener Ideale und eigener Wertvorstellungen.
- Die Einsicht in den Nutzen einer längeren (intensiveren) Beschäftigung mit einem Thema, auch mit einzelnen Begriffen.

- Ein erweitertes Verständnis, was in einem Text stecken kann.
- Ein bewussteres Herangehen an das Verfassen von Texten.
- Ein verstärktes Bewusstsein der mit dem Streben nach Idealen möglicherweise verbundenen Probleme.

Als individuelle Resultate tauchen sie in den Schilderungen der TeilnehmerInnen im Anschluss an das Projekt in je unterschiedlicher Gewichtung auf.

Das Erlangen eines erweiterten Verständnisses bezüglich des Gehaltes von Texten ist ein erwartbares Resultat im Rahmen von Erinnerungsarbeit. Diese ist immer auch Sprachschulung, und je neuartiger eine so intensive Beschäftigung mit Texten für die TeilnehmerInnen ist, umso wahrscheinlicher wird dies auch ein Resultat der Mitarbeit sein.

Die Begriffsklärung im Projekt (Idealismus – Wünsche – Ideale – Werte) ist ein themenspezifisches Resultat, ebenso die daraus abgeleiteten Prozesse des Bewusstwerdens eigener Ideale und Wertvorstellungen.

Auf die im Projektverlauf zu beobachtende Verschiebung der von mir mitgebrachten Forschungsfrage als Aneignungsprozess seitens der Studierenden habe ich schon hingewiesen. Die individuellen Resultate, die die TeilnehmerInnen aus dem Projekt ziehen konnten, hängen natürlich eng mit den insgesamt im Projekt ablaufenden Diskussionen zusammen. Insofern sind auch diejenigen Studierenden, denen u. U. ein schnelleres und weiter gehendes thematisches Durchdringen möglich gewesen wäre, an das Bearbeitungstempo und die Bearbeitungstiefe der Gesamtgruppe zurückgebunden. Dies ist jedoch ein Phänomen, das sich nicht auf die Methode Erinnerungsarbeit beschränkt, sondern ganz allgemein bei Lern- und Diskussionsprozessen in Gruppen auftaucht.

In dieser Hinsicht ist es auch aufschlussreich, dass sich von den GesprächspartnerInnen in den Feedback Interviews niemand auf die Forschungsfrage nach der Vermittlung von Idealen und Realität(en) bezieht, oder gar eine Antwort darauf versucht. Letzteres läge nahe, wenn man an mögliche Resultate des Projektes denkt. Es kommt aber in den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen nicht vor. In Ergänzung zu den früheren Ausführungen die Forschungsfrage betreffend sei hier noch angemerkt, dass die Tatsache, dass die Studierenden in den Diskussionen während und nach der Textbearbeitung das Thema gemäß ihrer eigenen Prämissen verschoben haben, nicht prinzipiell gegen das Einbringen der Forschungsfrage durch mich spricht. Der Ansatz von Erinnerungsarbeit als ergebnisoffener Prozess verbietet von vornherein die Festlegung auf ein bestimmtes Resultat. Es liegt vielmehr in der Subjektposition der Beteiligten, sich anhand ihrer je eigenen Themeninterpretation voranzuarbeiten.

Wäre das hier dargestellte Projekt schulintern vorbereitet und durchgeführt worden, dann wäre es an den Lehrerinnen (oder auch einzelnen Studierenden), bei einer weitergehenden Beschäftigung mit dem Thema die liegengebliebene Forschungsfrage neuerlich mit einzubeziehen, inklusive der Möglichkeit einer neuerlichen Verschiebung in eine noch nicht bestimmbare Richtung. Inhaltliche Ansatzpunkte bietet das aus dem Projekt entstandene Material zur Genüge. Die Harmonisierung des Kenntnis- und Diskussionsstandes innerhalb einer Gruppe bleibt dabei stets eine von Neuem auftauchende Anforderung.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund sind auch die mehrfachen Hinweise in den Feedback Interviews (IP1, IP2, IP10) verständlich, in denen die eventuelle nochmalige Durchführung von Erinnerungsarbeit ohne (externe) Anleitung und auf der Basis selbstgesteuerten Lernens an eine geringe TeilnehmerInnenzahl und eine selbst gewählte Gruppenzusammensetzung gebunden wird.

Ein Resultat des Projektes stellt schließlich auch schlicht die Sammlung des entstandenen Materials dar. Dabei ist es müßig, darüber zu spekulieren, ob eine solche Sammlung nun als individuelles oder kollektives Resultat zu bewerten wäre. In der Form dieses Berichtes liegt eine solche Sammlung natürlich in einem Umfang vor, der von den einzelnen TeilnehmerInnen kaum zu kopieren ist. Allerdings beziehen sich etliche der InterviewpartnerInnen nach Abschluss des Projektes auf die bereitgestellten Ordner und die darin gesammelten Dokumente als Referenzpunkt für weitergehende Beschäftigung mit Methode und Thema.

Thema

In Teil I und Teil II habe ich jeweils einen Abschnitt auch dem Thema (dort: “Geld macht Beziehungen ...”) gewidmet. Auch hier möchte ich zumindest noch kurz auf das Thema des dritten Projektdurchlaufes eingehen. Dabei will ich zuerst mein schon oben dokumentiertes Resümee am letzten Projekttag zurückgreifen. Erkenntnisse, die ich aus dem Projekt mitnahm waren ...

... dass es offensichtlich sehr schwer ist, Ideale in alltäglichen Situationen in klaren Begriffen zu benennen.

... dass die “höchsten Werte” in den Erinnerungsszenen nicht benannt werden, daher z. B. Begriffe wie: “ethische Leitlinien der Gesellschaft”, “Wurzeln der gesellschaftlichen Normen im Christentum, in der Aufklärung sowie ihre Weiterentwicklung und gelebte Umsetzung in der von weiteren Kulturen gefärbten Demokratie”, “Einstehen für Freiheit im gleichberechtigten Miteinander”, “gleichberechtigte Hilfe und Wahrnehmung von Chancen”, “gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung unterschiedlicher Auffassungen”, “Erlernen von demokratischen Regeln von Kindheit an” etc., die allesamt aus dem Lehrbuch, das in der Schule verwendet wird, stammen (Averhoff et. al., *Pädagogisches Handeln professionalisieren*, Hamburg, 2014, S. 20), im konkreten Erleben und Erinnern nicht vorkommen, also auch nicht mehr als eine Menge heiße Luft darstellen.

... dass wir noch mindestens zwei mal so viel Zeit bräuchten, um von Idealen über Regeln, Normen, zu Interessen zu kommen.

... dass die Frage nach der Vermittlung von Idealen und Realitäten immer noch zu eng an dem dualen Modell dran ist und daher mindestens missverständlichen, wenn nicht sogar falsch gestellt ist.

... dass die Studierenden in ihren Geschichten durchgängig als aktiv Eingreifende auftaucht, insbesondere vor dem Hintergrund, dass ein “nicht Idealen

entsprechendes Verhalten” ja leicht als “beiseite stehen” erwartet werden könnte (hätte ich jedenfalls so gedacht).

... dass es Sinn machen kann, wenn man von Idealen spricht, zu unterscheiden zwischen “Idealen für mich” und “Idealen für die Welt”, auch wenn diese Unterscheidung eine künstliche ist, einfach um klarer zu sehen, ob ein bestimmtes Verhalten von mir (“für mich”) der Welt (“für die Welt”) zuträglich ist, oder u. U. auch “Fortschritt” verhindert (Bsp. Mia-Text).

... dass es immer wieder nötig ist, aufzupassen, ob/wann man in Fatalismus verfällt (“da bleibt mir nix anderes übrig; es ist halt so”) - das ist nicht wirklich eine neue Erkenntnis, aber immer wieder wichtig, sich zu vergegenwärtigen.

... dass es auch 2016 noch notwendig ist, mit KollegInnen im Erziehungsbereich das Thema Selbstbestimmung vertiefend zu diskutieren (siehe die Essens-Beispiele).

... dass das Klischee von Erzieherinnen als “tragische [Super-]Heldin”, der die Selbstaufopferung nur so aus den Poren trieft, bei den Studierenden im Projekt noch nicht verbreitet ist, was auch eine Chance bietet der “radikalen Vereinfachung” zu entgehen, eine Chance für die Ausbildung also.

... dass es immer wieder wichtig ist, auch bei der Beschäftigung mit Idealen/(Verhalten)/Realitäten die Rahmung zu sehen – und diese als geworden, aufgrund von spezifischen Eingriffen bestimmter Personen an bestimmten historischen Orten und Zeiten zu verstehen. (Das wäre auch eine gute Richtung für eine weitere Arbeit an Projektthema z. B. durch die vertiefende Bearbeitung einer Fallstudie)

... dass das Thema Idealismus/Realismus sich hervorragend eignet als Einstieg in die ErzieherInnen-Ausbildung.

Auf eine weitergehende Ausformulierung dieser Thesen möchte ich aber verzichten, da es mir wie schon in den ersten beiden Teilen des Projektberichtes auch hier vorrangig um die Anwendung von Erinnerungsarbeit geht. In dieser Hinsicht kann ich jedoch zu den Thesen noch hinzufügen, dass eine thematische Beschäftigung mit der beruflichen Situation von ErzieherInnen ausgehend vom Begriffspaar Idealismus/Realismus, sowie auch in der Verschiebung zu Ideale und Realität(en), mittels Erinnerungsarbeit eine sehr gute Chance bietet, die verschiedenen oben benannten Aspekte (selbst-)kritisch unter die Lupe zu nehmen. Gerade weil Ideale in unserer Realität ständig und überall im Hintergrund als (im Voraus) handlungsleitende und (im Nachhinein) handlungsbegründende “stille Argumente” mitspielen, eröffnet speziell Erinnerungsarbeit als Suche nach Mustern der Vergesellschaftung diese Chance.

Eine kritisch mahnende Bemerkung hinsichtlich der Ausrichtung der thematischen Beschäftigung im Projekt soll noch zugefügt werden. Ich habe schon dargestellt, dass es für diese Gruppe (Klasse) offensichtlich notwendig war, sich zuerst einmal darüber zu verständigen, dass die einzelnen Studierenden so etwas wie Ideale “für sich” und “für die Welt” haben, sowie daran anschließend zu klären, welche dies denn jeweils sind, und wie sie sich in Wertbegriffen ausdrücken lassen. In der so entwickelten Diskussionsrichtung steckt jedoch auch ein Potential für eine Abwehr.

Das ist so gemeint: In unserer Praxis (als ErzieherInnen in beruflichen Situationen) verhalten wir uns oft in einer letztlich nicht in vollem Umfang unseren eigenen Idealen entsprechenden Art und Weise. Wir gehen Kompromisse ein, mit KollegInnen, mit Vorgesetzten, mit Eltern, mit Kindern, die wir in irgend einer Art und Weise gegen unsere hehren Ansprüche und Wertvorstellungen rechtfertigen müssen. Wir argumentieren (vor uns selber, und in der nachträglichen Darstellung in Erinnerungsszenen) inkonsequent, widersprüchlich, blenden aus, deuten um etc. All das lässt sich mit Erinnerungsarbeit aufdecken und neu betrachten. Beispiele dafür im hier dokumentierten Projekt sind die Bearbeitung des Mia-Textes, sowie auch des Textes zum fairen Mittagessen.

Eine weitergehende Beschäftigung führt dann dazu, die Widersprüche in ihrer Entstehung als Konflikt im sozialen Feld zu verorten, und im Anschluss daran sich mit dem eigenen aktiven Eingreifen in diesem Feld auseinanderzusetzen. Dabei stößt man schnell an Grenzen, die individuell nicht (oder nur schwer) überwindbar sind. Das erzeugt leicht Unsicherheit.

Indem man sich ausgehend von der Frage nach der Vermittlung von Idealen und Realität(en) auf die Schiene der Wertbegriffe begibt, und (erfolgreich!) nach den je eigenen Werten sucht, kann als Resultat auch eine Abwehr der Unsicherheit stehen. Etwa: Indem wir uns unserer Werte bewusst werden – und uns derselben in kollektivem Einverständnis versichern – entfernen wir uns von der Unsicherheit und bleiben wohligh im Gutmenschentum eingemümmelt. Das mag sich momentan gut anfühlen, streichelt das eigene Ego. Es hilft aber wenig dabei, die der entstehenden Unsicherheit zugrunde liegenden Widersprüche im sozialen Feld genauer zu analysieren und nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Genau dies ist letztlich eine der Stärken von kollektiver Erinnerungsarbeit (und ich betone hier den Begriff “kollektiv”), die sich auch am Thema Idealismus/Realismus ausweisen kann.

Daraus folgt, dass es gerade für diese Gruppe ein lohnendes Unterfangen wäre, sich nach einiger Zeit in einer neuen Runde forschenden Lernens, an den erreichten Stand der Diskussionen anschließend, neuerlich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Eine solche Runde müsste die entsprechenden Schritte beinhalten: Klärung des Ausgangsverständnisses (d. i. Stand der Diskussion zum Ende des Projektes, bzw. eventuelle Weiterentwicklungen durch neuere Argumente, Kenntnisse, Anregungen etc.) → Entwickeln einer Forschungsfrage → Überprüfen, Antworten suchen, im Falle der Anwendung von Erinnerungsarbeit über neuerliches Verfassen und Analysieren von Erinnerungsszenen → Entwickeln eines neuen Verständnisses, neuer Sichtweisen, neuer Fragen.

Wenn eine solche weitere Beschäftigung möglich ist, dann ist der Weg über die Suche nach den eigenen Wertbegriffen ein tatsächlich lohnender Umweg. Wenn sie nicht möglich ist, dann führt der Weg über die Suche nach den eigenen Wertbegriffen in eine Sackgasse.

Eingangsfragen

Zum Abschluss des Auswertungsteiles will ich mich noch den Fragen zuwenden, die noch vor der konkreten Planung und Durchführung des dritten Projektdurchlaufes als besonderes Erkenntnisinteresse benannt wurden. Ich widme mich ihnen hier im Vergleich zur Eingangsdarstellung in geänderter Reihenfolge:

Sofern Widerstände (z. B. aufgrund der Textlastigkeit der Methode) auftauchen, wie können diese produktiv gewendet werden, im Sinne kollektiven Arbeitens, und ausgehend von den Stärken der TeilnehmerInnen?

Diese Frage basierte auf der Annahme, dass die Teilnahme am Projekt für die Studierenden von vornherein verpflichtend war. Bei 24 (verpflichteten) TeilnehmerInnen kann es aber gut sein, dass sich in der Gruppe etliche Studierende befinden, die entweder kein Interesse am behandelten Thema haben, oder keine Lust auf die (textlastige) Methode der Erinnerungsarbeit, oder auch beides gemeinsam. Das kann im konkreten Projektablauf dann zu Widerständen auf Seiten dieser TeilnehmerInnen führen, die (je nach Form und Ausmaß) die gemeinsame Arbeit der Gruppe unter Umständen belasten, behindern oder gar unmöglich machen.

Widerstände können sich auch bei TeilnehmerInnen im Laufe des Projektes entwickeln, z. B. wenn sie den Anschluss an die thematische Diskussion verlieren, wenn sie das jeweilige Vorgehen im Projekt nicht (mehr) nachvollziehen können, oder wenn sie sich mit Aufgaben konfrontiert sehen, die sie als Überforderung/Unterforderung erleben.

In der Projektplanung war der für ein Aufbrechen derartiger Widerstände wahrscheinlichste Zeitpunkt antizipiert und entsprechende Alternativangebote für diesen Zeitpunkt mit bedacht. Aus der Dokumentation ist ersichtlich, dass es nicht zum Aufbrechen von Widerständen kam. Daher war ein Zurückgreifen auf diese Alternativangebote auch nicht notwendig.

Für die gestellte Frage heißt das, dass deren Beantwortung anhand der Erfahrungen im hier dokumentierten Projekt nicht möglich ist. Ein solcher Befund hat natürlich eine sehr positive Seite. Er belegt für das zugrunde liegende Projekt, dass in dessen Durchführung die Potentiale für Widerstände, die prinzipiell in jeder auf Teilnahmeverpflichtung beruhenden heterogenen Gruppenkonstellation enthalten sind, nicht aktiviert wurden (zumindest nicht in einem Maße, dass zu deren Aufbrechen geführt hätte). Das ist als Erfolg zu werten.

Nun wäre es völliger Unsinn, lediglich der Beantwortung der gestellten Frage zuliebe Widerstände in einem Erinnerungsarbeitsprojekt bewusst zu provozieren. Damit würde man die TeilnehmerInnen auf den Status von Versuchskaninchen reduzieren und es wäre nur recht und billig, wenn diese dann eine Zusammenarbeit völlig aufkündigen würden. Für die Planung eventueller Folgeprojekte sollte aber der Aspekt, der in der Frage behandelt wird, weiter mit bedacht werden. Sofern dann tatsächlich eine Entwicklung auftritt, die das Zurückgreifen auf Alternativangebote nötig macht, kann durch die Dokumentation der dann gemachten Erfahrungen auch eine Antwort auf die Frage versucht werden.

Welche Effekte hat eine Ausgliederung der Methodologie als separate Methodenreflektion auf freiwilliger Basis? Schafft das erhöhte Methodentransparenz für diejenigen, die daran teilnehmen?

Wie in Kapitel 2 beschrieben, ging ich in der konkreten Projektplanung bei den Verhandlungen mit den Lehrerinnen auf deren Wunsch ein, die zum Projektende vorgesehene Methodenreflektion mit der gesamten Klasse zu machen. Die Teilnahme daran war also für die Studierenden nicht wie ursprünglich gedacht auf freiwilliger Basis, sondern nach wie vor verpflichtend. Die gestellte Frage hingegen zielte speziell darauf, herauszufinden, wie sich die freiwillige Teilnahme an einer separat angebotenen Methodenreflektion auf Methodentransparenz der daran beteiligten Studierenden auswirkt. Mit dem Eingehen auf den Wunsch der LehrerInnen war daher schon klar, dass sich diese Frage anhand des dritten Projektdurchlaufes nicht beantworten lässt.

Schlüsse hinsichtlich der Methodentransparenz, die den TeilnehmerInnen im Projekt möglich war, sind schon im Abschnitt unter der gleichlautenden Überschrift gezogen worden.

Wie wirkt sich eine Eingliederung von EA in den regulären Stundenplan aus, auf

- Mitarbeit (Konzentrationsphasen sind kürzer als in den Blockseminaren, ergeben sich Effekte?)
- Dokumentation; durch verschobene Arbeitsphasen entstehen längere Intervalle, in denen Protokolle, Gedankensammlungen, Notizen etc. leichter herstellbar sind, klappt das?
- Ergebnisse, und zwar sowohl:
 - ein kollektives Resultat in Form einer Sammlung von Kleingruppenresultaten, Präsentationen (oder auch einem kollektiven Thesenpapier, das unterliegt der Dynamik, Arbeitsfähigkeit und Interesse der Klasse)

als auch:

- individuelle Resultate (die erst im Nachlauf [via Feedback-Interviews] erfragt werden können)?

Alle Frage in diesem Komplex zielen auf die Auswirkungen der Eingliederung von Erinnerungsarbeit in den regulären Stundenplan. Basierend auf der Auswertung des Projektes lässt sich eine solche Auswirkung am ehesten in Bezug auf die Dokumentation feststellen.

Bezugspunkt hierbei ist die Erfahrung aus den ersten beiden Projektdurchläufen, die als Blockseminar durchgeführt wurden. Im Vergleich dazu ist die Antwort eindeutig: Das klappt besser. Die entzerrten Arbeitsphasen führen dazu, dass es TeilnehmerInnen möglich ist, die Erfüllung von Arbeitsaufträgen zeitlich flexibler zu handhaben. Das führt zu höherem Rücklauf. Wobei es eine gewisse Ironie hat, dass im hier dargestellten Projekt der Arbeitsauftrag, der mit dem größten zeitlichen Druck verbunden zu erledigen war, den höchsten Rücklauf verzeichnete. Auf dieses Phänomen bin ich oben schon näher eingegangen (siehe Abschnitt Benotungskontext ...). Es spricht als solches nicht gegen die Feststellung der positiven Wirkung der entzerrten Arbeitsphasen auf die Dokumentation.

Ein wichtiger Aspekt, dessen ich erst im Laufe des Projektes bewusst wurde, betrifft die schriftlichen Rückmeldungen, die ich den TeilnehmerInnen über die E-Mail-Kommunikation zur Verfügung stellte. Die Erstellung der entsprechenden Materialien wäre mir in der gleichen Form und in gleichem Umfang im Rahmen eines reinen Blockseminars kaum möglich gewesen. Dafür hätte die Zeit von einem zum nächsten Tag einfach nicht ausgereicht. Auch in dieser Hinsicht ist also die Entzerrung der Arbeitsphasen positiv zu bewerten.

In Bezug auf die anderen erfragten Bereiche (Mitarbeit, Resultate) kann ich keine derlei direkten Zusammenhänge zu den entzerrten Arbeitseinheiten feststellen. Ich denke hingegen, dass in dieser Hinsicht eine Gesamtschau unterschiedlicher Faktoren in ihrer jeweiligen Verschränkung notwendig ist. Dabei kann man die entstehenden Ketten an unterschiedlichen Stellen beginnen lassen, Beispiele:

Die Eingliederung in den Stundenplan ermöglicht kürzere Konzentrationsphasen → dadurch wird das Gefühl der Überforderung vermieden → dadurch kommt es selbst bei jenen TeilnehmerInnen, die momentan den Anschluss verlieren nicht zu einem Drop-Out sondern zu einer Re-Integration in die Arbeitsabläufe.

Das Thema ist den TeilnehmerInnen direkt einsichtig, es muss nicht erst hergeleitet werden → daher ist der Einstieg einfach → (fast) alle TeilnehmerInnen schreiben Erinnerungsszenen → das Interesse an der Bearbeitung ist dementsprechend hoch → über die von mir als Facilitation interpretierte Anleitung wird die Komplexität auf einem anschlussfähigen Niveau gehalten → was wiederum durch die entzerrten Arbeitseinheiten begünstigt wird, da ich dadurch Zeit genug habe, meine Rückmeldungen entsprechend zu taxieren.

Die Terminierung des Projektes ist so gelegt, dass es nicht mit gleichzeitig an die Studierenden gestellten größeren Anforderungen (wie z. B. der in Teil I vorkommende Praktikumsbericht) überlappt → dadurch ist es den Studierenden möglich, sich dem Projekt mit größerer Aufmerksamkeit zu widmen → wobei die gestellten Arbeitsaufträge so gehalten sind, dass sie (basierend auf der Stundenplaneingliederung) ohne übermäßigen Zeitdruck zu erledigen sind → entsprechend erhalte ich mehr Rückmeldungen während des Projektes und kann besser reagieren.

Von daher lässt sich eine Eingliederung in den Stundenplan nicht in einem Eins-zu-Ein-Verhältnis in bessere Mitarbeit, mehr oder bessere Resultate übersetzen. Sie ermöglicht ein zeitlich gestreckteres Arbeiten mit den beschriebenen Vorteilen. Es ist aber auch denkbar, dass die Terminierung für eine Stundenplaneingliederung so liegt, dass zeitgleich andere Anforderungen aus dem Ausbildungsprogramm für die Studierenden (z. B. wegen zu erhaltener Benotung) so wichtig werden, dass sie sich aus der Projektarbeit zurückziehen. Letztlich kommt es bei der Planung eines Erinnerungsarbeitsprojektes im Rahmen der Fachschulausbildung daher immer auf ein Abwägen der unterschiedlichen Faktoren und eine Einschätzung der zu erwartenden Wechselwirkungen.

8. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit

Mit Bezug auf den 2012 vorgelegten und über die letzten Jahre in den einzelnen Bundesländern sukzessive angepassten länderübergreifenden Lehrplan für die Fachschulausbildung von ErzieherInnen wurde in Teil I schon die Kompatibilität von Erinnerungsarbeit mit darin formulierten Ansprüchen hervorgehoben. Die entsprechenden Passagen können dort nachgelesen werden. In Teil II habe ich dann ausgehend vom Begriff der Vergesellschaftung auf das Potential der Methode im Berufsfeld der (angehenden) ErzieherInnen hingewiesen.

Im Anschluss an die hier vorgelegte Dokumentation und Auswertung des dritten Projektdurchlaufes bietet es sich an, die Position von LehrerInnen in der Ausbildung nochmals in den Fokus zu nehmen. In der Schilderung der Abläufe im Projekt ist schon auf die Interpretation der Rolle der Anleitung eingegangen worden. Dabei wurde das Privileg einer externen Anleitung, nicht im Benotungskontext gefangen zu sein, betont. Weiterhin habe ich auch auf den Aneignungsprozess hingewiesen, der während des Projektes stattfand, indem die Studierenden die thematische Arbeit so gestalteten, dass sie anschlussfähig war an ihren momentanen Kenntnis- und Diskussionsstand.

Wäre ich, oder wären die Lehrerinnen im Projekt an der Kleingruppenarbeit beteiligt gewesen, dann hätte dies aufgrund eventuell zu weit auseinander klaffender jeweiliger Vorkenntnisse und Diskussionserfahrungen dazu führen können, dass es über unsere Beiträge für etliche TeilnehmerInnen zu früh zu einer Verschiebung der Fragestellungen und Untersuchungsrichtungen gekommen wäre. In dieser Hinsicht war die Befürchtung der Lehrerinnen im Vorfeld des Projektes sicher realistisch, dass durch die Anwesenheit/Mitarbeit einer Lehrerin in der Kleingruppe die Ergebnisse der Gruppenarbeit weniger authentisch ausfallen würden, da die Studierenden unter Umständen Meinungen, Beiträge, Kritiken in den Diskussionen zurückhielten, die sie ohne die Anwesenheit der Lehrerin einbringen würden.

Auch auf die im Projekt entwickelte Umleitung der thematischen Auseinandersetzung von Idealismus zu Ideale und Werte bin ich schon eingegangen. Dabei habe ich auch darauf aufmerksam gemacht, dass die thematische Beschäftigung eben nicht an dem so erreichten Punkt stehen bleiben, sondern diesen vielmehr erst als Ausgangspunkt für eine weitere kritische Beschäftigung nehmen sollte.

Die schulische ErzieherInnen-Ausbildung dauert zwei Jahre. Während dieser Zeit setzen sich die Studierenden mit verschiedenen Theorien, Praxisreflexionen, Hypothesen etc. auseinander. Es ist schnell einsichtig, dass die Durchdringung eines Themas durch wiederholte und vertiefende Beschäftigung weiter getrieben werden kann. Dabei spielt die in einer bestimmten Umgebung verbreitete Diskussionskultur eine nicht zu unterschätzende Rolle. Das Konzept der *Community of Practice* (Lave/Wenger, 1991; Wenger, 1998) ist auch auf die Sparte der professionellen ErzieherInnen anwendbar, inklusive der Trainingsinstitute, die eine entscheidende Rolle bei der Einführung der NovizInnen in diese Community haben, sprich: die Fachschulen. Ein Ziel der Ausbildung ist es, dass AbsolventInnen am Ende der

Ausbildung fähig sind, an fachlichen (und fachpolitischen) Diskussionen kompetent teilzunehmen.

Die Erwartung an Auszubildende im ersten Quartal der Ausbildung sind demgegenüber noch geringer. Für viele Studierende gilt es hier zuerst einmal einen Anschluss an die Fachdebatten zu ermöglichen. Das spiegelt sich in der thematischen Bearbeitung im Projekt zu Idealismus/Realismus. Ich glaube, in der obigen Dokumentation hinreichend dargestellt zu haben, dass diese Herstellung von Anschluss nicht bedeuten muss, auf Hinweise auf weitergehende (kritische) Auseinandersetzung verzichten zu müssen. Deren Aufgreifen jedoch kann in einer gegebenen Gruppe erst dann sinnvoll erfolgen, wenn die Gruppenmitglieder dafür bereit sind. (Die Nähe dieser Überlegung zur 'Zone des nächsten Entwicklung' ist kein Zufall.)

In Erweiterung der Ausführungen in Teil I lässt sich daher die Feststellung treffen, dass der Kenntnis- und Diskussionsstand unter den Studierenden zu einem bestimmten Thema ein Faktor ist, den LehrerInnen, die mit dem Gedanken spielen, ein Erinnerungsarbeitsprojekt im Unterricht mit einzubauen, mit in Betracht ziehen sollten, wenn sie ihre Rolle im Projekt definieren/interpretieren. Eine Facilitation macht dann mehr Sinn, wenn die Gruppe noch um thematischen Anschluss ringt und mit Grundlagen befasst ist. Wenn die Gruppe schon einer tieferen Durchdringung des jeweiligen Themas fähig ist, kann es für die zu erzielenden Resultate besser sein, dass die Lehrkraft sich auch in die geführten Diskussionen während der Textbearbeitung als Kollektivmitglied einfügt. Im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung kann dies auch als Lehr/Lern-Ziel über die zwei schulischen Ausbildungsjahre angesehen werden.

Derlei Überlegungen sind notwendig, um das Konzept ko-konstruktiven Lernens, das auch im länderübergreifenden Lehrplan verankert ist, in der Praxis mit einer gegebenen Gruppe von Studierenden in der jeweils adäquaten Weise umzusetzen. Die im Lehrplan vorfindliche Formulierung vom ko-konstruktiven *“Lernen in Beziehungen (...), indem die Schülerinnen/Studierenden mit den Lehrkräften in einen Austausch über ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit kommen”* lässt einen gewaltigen Spielraum in der Auslegung dessen, was denn letztlich diesen Austausch ausmacht. Erinnerungsarbeit als praktisch angewendete Methode kann dabei exemplarische Erfahrungen liefern.

Bei Überlegungen, wie ein Austausch über Wirklichkeitskonstruktionen als Lernen in Beziehungen aussehen könnte, sind die Bedingungen mit zu bedenken, die die jeweiligen Beziehungen charakterisieren. Ich denke, dass die Bedingung des Benotungskontext (nicht nur) in Fachschulen für Sozialpädagogik die Beziehungen im Hintergrund entscheidend durchkreuzt.

Wir erinnern uns z. B. an die in Fußnote 5 erwähnte Argumentation der Fachlehrerin für das Siezen im Umgang mit den Studierenden gegen eine (durch ein Duzen eventuell aufkommende) zu große Nähe, da eine solche Nähe die von den Lehrenden als Teil ihrer beruflichen Anforderungen geforderte Benotung von Studierenden erschweren könnte. Oder auch in der Aussage der Klassenlehrerin zur Benotung: *“Also grundsätzlich bin ich natürlich auch gegen Noten. (lacht) Aber wir sind nun mal in der Schule und dann denk ich, o.k.,*

schlussendlich gehen sie da mit Noten raus, wollen sie ja auch. Sie haben auch nen Anspruch darauf, sie zu bekommen. Dann versuch ich da mit mir klar zu kommen ...”

In Teil I habe ich zur Entwicklung von Beziehungen ko-konstruktiven Lernens geschrieben: “Das für eine solche Herangehensweise notwendige Verhältnis muss ja stets gegen institutionelle Statusunterschiede, sowie gegen gängige Statuskonstruktionen (auf Seiten von SchülerInnen wie von LehrerInnen) erst hergestellt werden.” Was dort zu den Statuszuschreibungen festgestellt wurde, gilt umso mehr für den Benotungskontext.

Dabei liegt die Verantwortung für eine den möglichen Lernprozessen hilfreiche, produktive Überschreitung der aus schulischen Vorerfahrungen resultierenden Fixierung nicht allein auf Seiten der LehrerInnen. Das dürfte aus dem hier dokumentierten dritten Projektdurchlauf deutlich geworden sein. Auch die Studierenden müssen sich von der Orientierung an Benotung als Belohnung verabschieden. Das ist nicht für alle immer einfach, Goldmarie und Pechmarie können sehr hartnäckige innere Bilder sein. Die zugrunde liegenden Bedingungen sind aber nicht individuell verursacht, sondern im System verankert. Daher auch, in Teil I: “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.”

Eine Beschäftigung mit den für Erinnerungsarbeit günstigsten Bedingungen kann daher auch zu einer weitergehenden Problematisierung von ausbildungsimmanenten Widersprüchen führen. Dies ist zwar keine Zwangsläufigkeit, und mag in vielen Fällen auch gar nicht notwendig sein, sofern individuelle Lösungen gefunden werden, die für alle jeweils Beteiligten zur gegebenen Zeit tragbar sind. Es ist jedoch eine Möglichkeit, und als solches auch eine Chance.

9. Anhang

Brainstorming thematische Übersicht

Idealismus	Realismus
Generelle Aussagen zu 'Spaß', 'Kein Stress' etc.	
<p>Erzieher = einfacher Beruf Kein Stress am Arbeitsplatz. Stressfrei ruhiger/entspannter Tag nicht zu laut kein Stress [Erz.] Werden nie krank / sind immer da Kein Stress & keine Krankheiten geregelter Alltag ohne Stress & Sorgen wenig Stress man hat immer schöne, ruhige Tage Der Alltag ist kreativ, abwechslungsreich Man hat wenig Stress, da es ja "nur" Kinder sind in der Krippe arbeiten glücklich sein & zufrieden wenig Stress Vorstellen könnte ich mir, auch mal in Heimen, oder Tagesstätten zu arbeiten. Keine Angst, morgens arbeiten zu gehen. Arbeitstag beginnt ruhig und entspannt (ideal) Stressfreie Arbeit, <i>nettes Team</i>.</p>	<p>Stress viel Stress stressiger Arbeitstag wenig Entspannung meistens Hektik es ist sehr laut im Gruppengeschehen Kinder sind oft unruhig nach dem Wochenende stressige Tage Krankheiten viieeeel Liebe ♥¹⁷ viieeeel Lachen ♥ stressiger Alltag der Alltag ist stressig ich werde auf jeden Fall in der Krippe arbeiten Glücklich & Zufrieden bestimmt nicht beides Ich könnte mir vorstellen, dass ich in der Realität nur in der Krippe arbeite. Die Realität ist eine traurige Wahrheit. Der Tag beginnt meistens schon mit Stress (real)</p>
Aussagen zur konkreten Tätigkeit im Berufsfeld	
<p>mit Kinder spielen Spaß bei der Arbeit mit Kindern Immer beschäftigt sein mit den Kindern: singen, tanzen, basteln, neue Lieder lernen, neue Spiele lernen. Keine Elterngespräche Keine Waldtage Kein Wissen [v?]ermitteln Beim Spielen auch Fremdsprache lernen. Besonders Englisch. Wenn es eine Feier, Feste gibt, ein Fest mit Thema organisieren. man muss als Erzieher/in "nur" aufpassen Kinder beschäftigen / spielen selbständig Erzieher/in spielt nur mit den Kindern nur mit den Kindern spielen Erzieher trinken Kaffee und unterhalten sich miteinander, geben von da aus Kindern "Anweisungen"</p>	<p>Kinder pflegen, Windeln wechseln (Geruchsentwicklung), Nase putzen, "Auslaufspuren" (in die Hose gemacht auf ner Couch) beseitigen Beobachten & Interpretieren Kindern Wissen vermitteln Fortbildungen Wandertage Elterngespräche Teamsitzungen Papierarbeit Übernachtungen Sportstunden Aktivitäten Sprachförderung Kontakt mit dem Jugendamt Grundschulvorbereitungen Hauswirtschaftliche Tätigkeiten Pflege</p>

17 die Herzchen waren tatsächlich auf dem Blatt mit gemalt

<p>man kann kreativ sein → Basteln man spielt den ganzen Tag man macht viele Ausflüge → man ist oft mit den Kindern unterwegs mit Kindern arbeiten jede Woche einmal mit den Kindern spazieren gehen, die Natur kennenlernen etc. auch mal Quatsch machen mit den Kindern villt ein "Haustier" im Kig haben wie z. B. 2 Hasen oder Fische oder ein anderes Tier, dass die Kinder schon Verantwortung übernehmen viel mit den Kindern gesund kochen Ausflüge machen größere Projekte durchführen nur Spiele spielen den ganzen Tag sitzen keine Elterngespräche keine Teamsitzungen keine Waldtage kein Wissen vermitteln nichts anstrengendes machen Viel mit den Kindern arbeiten, nicht zu viel Bürokratie etc. Projekte mit den Kinder planen und auch so durchführen (ideal) Mit den Kindern viel arbeiten und nicht nur Papierzeug erledigen Der Erzieherinnen Beruf ist ein lockerer Job, in dem viel gespielt wird.</p>	<p>Gartenarbeit Gestaltungen es ist nicht nur spielen und Kaffee trinken Elterngespräche werden geführt viel "Papierkram" muss erledigt werden versch. Angebote erstellen Kinder beobachten viel Büroarbeit viel Kontakt mit Eltern man spielt nicht nur <i>Ich freue mich darauf, den anderen verschiedene Projekte anbieten zu können</i> ich werde mit Kindern arbeiten, <i>ihnen was beibringen, sie begleiten</i>, auch mal Quatsch machen viel mit den Kindern etwas zubereiten wird wahrscheinlich nicht so sein ein Haustier in der Einrichtung werde ich sowieso nicht haben auf die Kinder aufpassen Elterngespräche Tür-Angel-Gespräche Erlebnispädagogische Tage Teamsitzungen auch mal den Papierkram machen an Fortbildungen teilnehmen (generell) Wissen vermitteln Sprachförderung gemeinsame Projekte mit dem Kind Grundschulvorbereitung Hauswirtschaftliche Tätigkeiten Pflege Gartenarbeit Raumgestaltung Trösten Kinder unterhalten Tägliche Rituale, Morgenkreis Manchmal kann man Projekte nicht so durchführen, wie man sie geplant hat. Z. B. man hat ein Projekt mit einem Kind an einem Tag geplant und an dem Tag ist es krank. (real) Ausflüge machen. Man würde gerne viel mehr Ausflüge mit den Kindern machen, <i>doch es fehlen oft Begleitpersonen oder andere Umstände, die zum Beispiel auch Ausflüge zu orten, die etwas weiter weg sind, verhindern.</i> Man muss auch mal einen ganzen Tag lang im Büro sitzen und Bestellungen oder so etwas machen (...) es wird eher selten zusammen mit den Kindern/Jugendlichen gespielt, da man viel unterschiedliche Aufgaben bewältigen muss. Die Angebote (...) gehen auch mal schief.</p>
Aussagen zur Arbeitszeit	
<p>6 Std Arbeit mit 1 Stunde Pause 4 – 6 Stunden arbeiten pro Tag</p>	<p>Überstunden Keine Pausen</p>

<p>Mittagspause Nur Spätschicht 3 Monate Ferien Urlaub so viel ich will Freitags und Feiertage immer zuhause bei meiner Familie Am Tag nur 4 Stunden arbeiten Mein Tag soll um 8.00 Uhr anfangen nur 3 Tage arbeiten mehr Urlaubstage/wochen Kurze Arbeitszeiten Die Einrichtung gehört mir. Ich komm nur und gucke (1 x pro Woche) wie es läuft 2 Monate Urlaub (8 Wochen) 1 x pro Woche Feiertag Ferien (Schulferien) geregelt Arbeitszeiten & nicht mehr wie acht Stunden mit Pause wenig Arbeitsstunden man hat oft frei → viel Freizeit gute Arbeitszeiten nicht später als 15/16 Uhr arbeiten nur 5 Std arbeiten</p>	<p>mehrere Arbeitstage mehrere Arbeitsstunden weniger Urlaubstage langer Arbeitstag zusätzliche Teamsitzungen / Feste etc. nicht viel Urlaub kein frei pro Woche durch Ausfälle kommt es oft zu Überstunden extra Stunden: Elterngespräche, Elternabende, Teamsitzungen oft geht man nicht direkt nach dem Feierabend nach Hause → es folgen Elterngespräche, Teamsitzungen gute Arbeitszeiten steht die Wahrscheinlichkeit eher 50 zu 50 und bis 15/16 Uhr arbeiten auf jeden Fall auch mal Überstunden machen</p>
Aussagen zu Kompetenzen	
<p><u>Nicht</u> pünktlich sein Mit Kleinigkeiten ein Lächeln hervorzaubern. Jede einzelne Aufgabe kann man ohne Probleme bewältigen</p>	<p>Kindern Werte beibringen, man selbst ist Vorbild & beeinflusst Kinder maßgeblich in ihre Zukunft (Positiv & Negativ) Situationsansatz muss beherrscht werden Erstehilfe-Wissen muss vorhanden sein Verantwortung übernehmen Geduldig sein Spontaneität Pünktlich Selbst lernen Liebevoll umgehen große Verantwortung <i>durch Ausfälle zum Beispiel kommt es zu Stress und man muss flexibel handeln</i> man hat verschiedene Rollen, in die man schlüpfen muss Ich will ein Vorbild für die Kinder sein Ich will auch die Eltern unterstützen Man muss auch andere Aufgaben übernehmen, wie z. B. Elterngespräche, Teamsitzungen Ich habe Angst davor, dass ich wichtige Aspekte bei andern übersehe z. B. wenn man im Notfall einen klaren Kopf behalten und schnell handeln muss. Man muss einen gesunden Abstand zum Arbeitsleben einhalten, nicht alles mit nach Hause nehmen Verantwortung zeigen Liebe schenken Geduldig sein Einfühlungsvermögen Vertrauen schenken Bezugsperson sein</p>

	<p>Der Erzieherinnenberuf ist sehr anspruchsvoll mit vielfältigen Aufgaben. Weil es wird eher selten zusammen mit den Kindern/Jugendlichen gespielt, da man viel unterschiedliche Aufgaben bewältigen muss. Die verschiedenen Aufgaben/Arbeit kann sehr anspruchsvoll und Neuland sein. Respekt muss man sich zuerst verdienen. Das Team arbeitet nicht immer zusammen und hat verschiedene Ansichten, somit muss man sich auch durchsetzen können</p>
Aussagen zu Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Freizeit)	
<p>Eigenes Kind mitbetreuen Freitags und Feiertage immer zuhause bei meiner Familie Arbeitszeiten lassen sich mit dem Privaten kombinieren</p>	
Aussagen zum Gehalt	
<p>Mein Gehalt sollte mindestens € 2.500 sein gutes Gehalt, um damit für meine Familie zu sorgen</p>	<p>für die verrichtete Arbeit ein zu niedriges Gehalt</p>
Aussagen zur Ausbildungssituation	
<p>Geld verdienen in der Ausbildung Kein Nachmittagsunterricht Keine Prüfungen 3 Monate Ferien 1 Monat Weihnachtsferien Freie Tage an Festen man bekommt Geld in der Ausbildung Ausbildung wird allgemein verkürzt</p>	<p>Ausbildung ist sehr lange Kein Geld in der Ausbildung</p>
Aussagen zu institutionellen Bedingungen & Organisation der Arbeit	
<p>Kinder frühstücken täglich mit gesunder Ernährung mit heißer Milch, Tee oder Kakao. Mittagessen – gesund und was Kinder mögen. Suppe, Hauptgericht und Nachtisch. Immer frisches Obst und Gemüse. 10 – 13 Kinder in Gruppe Schlafzimmer für die kleinen Kinder. Gute Organisation. In einer Gruppe nur 10 Kinder Gutes Essen. Jeden Morgen Frühstücksbuffet mehrsprachig sehr moderne Einrichtung Gruppen mit Behinderung mehr Feste genügend Vorbereitungszeit für Erzieher/innen Die Einrichtung gehört mir. Ich komm nur und gucke (1 x pro Woche) wie es läuft Nur fünf Kinder pro Tag Kleine Gruppen & genug Erzieherinnen gutes Mittagessen am besten einen eigenen Kiga eröffnen einen schönen Gruppenraum, dass jeder sich wohlfühlt</p>	<p>Kinder (...) zuviel auf einmal & zu wenig Struktur kann dazu führen, dass es einem über den Kopf wächst. Gute Organisation fehlt. Ich finde das Essen ist nicht so gut und lecker für die Kinder. Kinder sagen immer, dass das Essen nicht schmeckt. große Gruppen mehr Kinder feste Feste / Feiertage Keine Kin mit Behinderungen meist zu wenig Vorbereitungszeit viele Kinder es gibt nachmittags auch oft Besprechungen o. Fortbildungen oft große Gruppen und nicht genug Personal oft kein gutes Mittagessen einen eigenen Kiga werde ich bestimmt nicht haben Sauberkeit auf jeden Fall dafür Sorge ich einen schönen Gruppenraum wenn ich Glück habe (...) es fehlen oft Begleitpersonen oder andere Umstände, die zum Beispiel auch Ausflüge zu orten,</p>

<p>Sauberkeit nur 10 Kinder pro Gruppe, 3 Erzieher pro Gruppe Tage, an denen Eltern zu einem Elterntag eingeladen werden, um den Alltag in der Kita richtig kennenzulernen. Eine Wunschvorstellung wäre es, eine eigene Kita zu erstellen, um seine Vorstellungen zu verwirklichen. Netzwerkarbeit funktioniert reibungslos Vorstellungen von z. B. Tagesablauf/Projekte sind ohne Probleme umzusetzen Fortbildungen etc. machen Spaß und sind abwechslungsreich</p>	<p>die etwas weiter weg sind, verhindern. Die Netzwerkarbeit kann sehr anspruchsvoll sein, da verschiedene Meinungen einen gemeinsamen Nenner finden müssen Einzelne Vornehmungen im Tagesablauf können nicht umgesetzt werden, unter anderem wegen Personalmangel, Zeitmangel etc. Fortbildungen können sehr trocken und einseitig sein.</p>
Aussagen zum Team (Teamarbeit)	
<p>Nette Kollegen und Kolleginnen. Mit allen Mitarbeitern → ein gutes Verhältnis keine Unstimmigkeiten / Meinungsverschiedenheiten im Team / unter den Kolleginnen [Erz.] Werden nie krank / sind immer da Freunde – Arbeitskollegen gutes Verhältnis den Mitarbeiterinnen gegenüber ein stressfreies Team wo sich alle gut verstehen Ein Team mit dem es sich reden, arbeiten und Quatsch machen lässt. Teamarbeit, immer alles im Team besprechen. Bei Problemen sollte keine Angst bestehen, mit den Kollegen darüber zu sprechen. Harmonie im Team (ideal) Eine gute Zusammenarbeit mit dem Team mit dem man Quatsch machen kann aber auch ernste Gespräche führen kann dass man gut aufgenommen wird und ein gutes Verhältnis entsteht dass auch Vorschläge von einem angenommen werden Man sollte offen über alles reden können und bei Problemen keine Angst haben etwas zu sagen Es wäre sehr schön, Kollegen zu haben, mit denen ich mich gut verstehe und [die] hilfsbereit sind. Das Team arbeitet immer zusammen und ist freundlich zueinander</p>	<p>Verschiedene Wertvorstellungen zwischen Erz. & Erz. führen zu Konflikten Streit mit den Mitarbeitern manchmal Unstimmigkeiten innerhalb des Teams oft Streit – zu viele Frauen ein stressfreies Team werde ich wahrscheinlich nicht haben, hatte bis jetzt kein Glück dabei Ich werde bestimmt jemanden im Team haben, mit dem ich mich nicht verstehe und das Missverständnisse entstehen. Nicht immer [Harmonie im Team] (real) Manche Teams sind nicht so nett und man kann nicht offen mit ihnen über alles reden, z. B. Probleme Das Team arbeitet nicht immer zusammen und hat verschiedene Ansichten (...)</p>
Aussagen zu Kindern	
<p>Ohne Ärger zwischen Kindern. keine Streitigkeiten zwischen den Kindern Kinder sind ausgeglichen und entspannt es wäre ideal, wenn die Kinder den Tag problemlos verbringen (keine Streitigkeiten oder Krisensituationen) Es gibt kein Streit in der Gruppe zwischen den Kindern (ideal) Man kommt mit jedem Kind oder Jugendlichen aus Die Kinder/Jugendlichen respektieren/akzeptieren/hören auf mich Angebote werden von den Kindern immer angenommen und funktionieren so wie ich sie mir vorgestellt habe</p>	<p>Kinder = laut und wild, zuviel auf einmal & zu wenig Struktur kann dazu führen, dass es einem über den Kopf wächst Kinder streiten oft untereinander → man muss gute Lösungen finden können viele stressige Fälle Es gibt dauernd Streit und Meinungsverschiedenheiten in der Gruppe (real) → Dies ist auch kaum zu vermeiden Man kann nicht zu jedem Kind/Jugendlichen die selbe Bindung aufbauen Die Angebote werden nicht immer von den Kindern angenommen und gehen auch mal schief.</p>

Aussagen zu Eltern	
<p>Kontakt mit den Eltern. Keine Elterngespräche wenig Probleme / Anmerkungen seitens der Eltern Kinder kommen nur gesund in die Einrichtung und bleiben bei Krankheit immer zu Hause Eltern lesen alle Elternbriefe / sind stets informiert Kinder werden pünktlich abgeholt Kinder haben immer genügend und passende Kleidung dabei (draußen, wechseln ...) Eltern kommen nicht zur Einrichtung, Kindergartenbusse holen die Kinder ab. Eine gute und nette Zusammenarbeit mit den Eltern, auch sie sollten viel über ihr Kind in der Kita erfahren. Mit den Eltern der Kinder neue Kontakte knüpfen Eltern und Erzieherinnen arbeiten Hand in Hand</p>	<p>Verschiedene Wertvorstellungen zwischen Erz. & Eltern führen zu Konflikten oft Beschwerden / Anmerkungen der Eltern Kinder kommen oft krank in die Einrichtung Eltern sehen es oft nicht ein, dass das Kind krank ist und zuhause bleiben sollte Eltern lesen Elternbriefe / Aushänge oft nicht Kinder haben oft nicht die passende / Wetter geeignete Kleidung dabei manchmal hat man mit schwierigen Eltern zu tun → Herausforderungen Eventuell wird die Arbeit zwischen Eltern und Kindern nicht meiner Vorstellung entsprechen, da nicht alle Kitas nach diesem Wunsch streben. Manche Eltern wollen auch nicht viel mit den Erzieherinnen oder Erziehern zu tun haben und so kann man schwer Probleme der Kinder lösen Eltern haben oft andere Ansichten als die Erzieherin und können sich nicht in sie hinein versetzen</p>
Aussagen zu Resultaten und Zielvorstellungen in der Arbeit	
<p>Gute Vorbereitung für Schulkinder. Gute Pflege der Kinder. Ich wünsche mir, dass ich zur Erziehung und Bildung der Kinder beitragen kann Kinder aufwachsen sehen Kinder begleiten Kindern was beibringen Der Wunsch mit Kindern zu arbeiten und ihnen eine schöne Kitazeit zu bieten. Ihnen eine schöne Kindergartenzeit bereiten Ihnen neue Dinge beibringen Die Kinder zum Lachen bringen und sie trösten Sie auf die Schule und die Zukunft vorbereiten Kindern dabei zusehen wie sie aufwachsen. Ihnen bei schwierigen Situationen helfen. Den Kindern für die Zukunft etwas mitgeben. Ich möchte am liebsten in einer Krippe zu arbeiten, um ihnen die wichtigsten Lebensjahre schön zu gestalten. Ich arbeite sehr gerne mit Kindern. Ich würde sie gerne begleiten und sehen wie sie sich entwickeln.</p>	<p>Kinder spielen mehr, denn etwas nützliches machen. Zum Beispiel, neue Lieder singen, neue Spiele spielen. ich werde Kindern was beibringen, ich werde Kinder begleiten,</p>
Generelle Aussagen zur Diskrepanz zwischen 'Ideal' und 'Wirklichkeit'	
	<p>In der Realität würde ich sagen, sieht das alles anders aus, all meine Vorstellungen können nicht in Erfüllung gehen. Ich werde nicht alle Kinder zufrieden stellen können. Es wird auch vieles, was ich mir vornehme vermutlich schief gehen. Ich werde eventuell nicht alle Probleme lösen können. In manchen Situationen werde ich alleine stehen und keiner wird mir helfen.</p> <p>Die Realität ist eine traurige Wahrheit.</p>

Erinnerungsszenen

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Und was ist wenn er nicht erneut zubeißt?

Im gelben Gruppenraum war heute ein neuer Krippentag. Für die Jahrespraktikantin Eda sollte dieser Tag zu einem erfahrungsreichen Tag werden. In der gelben Krippengruppe war im Moment viel zu tun, denn Melek wurde eingewöhnt. Dazu kam auch noch, dass eine der zwei Stammerziederin krank war. Aus diesem Grund musste Nele, die Springkraft, seit zwei Tagen in der Gruppe mithelfen. Und als ob das nicht genug Aufregung war, beißt Max im Moment sehr viele Kinder. Einige hatten nach seinen Bissen blaue Flecken, und das letzte Mal hatte die Wunde eines Kindes geblutet.

An dem besagten Morgen war die Aufgabe der Praktikantin, ein Auge auf Max zu werfen, denn heute sollte Melek das erste mal ohne Elternteil in der Gruppe sein. Als Melek kam, fiel ihr das Verabschieden zunächst sehr schwer. Vera, ihre Bezugserzieherin, beruhigte sie. Nachdem Melek sich beruhigt hatte, spielte sie mit Helene und Patrick in der Bauecke. Sie bauten einen Turm. Eda beobachtete, wie Max in die Richtung von Melek ging und beobachtete zunächst, was dieser macht. Max setzte sich zu Helene, Patrick und Melek in die Bauecke und nahm einen Baustein und stellte den auf den fast vollendeten Turm. Nachdem die Kinder den Turm zu Ende gebracht hatten machte, Melek diesen kaputt und lachte dabei. Max fand das nicht lustig und stand auf und ging auf Melek zu. Eda wollte nicht sofort eingreifen und beobachtete die Situation erst einmal weiter.

Dann merkte sie, dass Max an Melek vorbei in die Rollenspielecke ging, und nicht wie gedacht auf Melek zuging, um sie zu beißen. Eda war froh, dass sie nicht voreilig gehandelt hat, und erst einmal beobachtet hat.

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Maria wollte als Erzieherin arbeiten, deshalb machte sie im Kindergarten ein Praktikum.

Sie liebte die Kinder sehr. Selber hat sie drei Kinder. Jeden Tag hat sie etwas Neues für den Beruf gelernt. Sie hat gesehen, dass Arbeit nicht nur mit den Kindern spielen ist, sondern es gibt große Verantwortung für Kinder. Einmal passierte im Kindergarten etwas Ungewöhnliches für Maria.

Ein neues Kind hatte in die Hose gemacht, obwohl eine von den Erzieherinnen ihn mehrmals gefragt hatte. Das Kind begann zu weinen und schreien. Er war neu und noch nicht an Kindergarten und Erzieherinnen gewöhnt. Er wollte keine Hilfe beim Anziehen.

Eine von den Erzieherinnen war so streng. Sie brachte das Kind ins Badezimmer und ließ ihn dort, bis er ruhig war. Aber der Junge begann mehr zu weinen, ungefähr 3 Stunden. Dann kam seine Mutter und alles war in Ordnung. Maria wollte ihm helfen, aber die strenge Erzieherin erlaubte es ihr nicht.

Maria hat diese Situation nicht verstanden und war schockiert. Sie dachte, dass die Erzieherinnen mehr herzlich sein. Maria litt daran, dass sie dem Kind nicht helfen konnte.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Idealismus & Realismus Situation im Gruppenraum

Ein gewöhnlicher Tag in der Kita. Nachdem sie sich einen Kaffee geholt hat, geht sie zurück in den Gruppenraum. Der kleine Junge der schon seit Anfang ihres Praktikums immer für Aufregung sorgt, liegt wieder mal heulend auf dem Fußboden.

Alle acht weiteren Kinder spielen weiterhin und lassen sich von dem kleinen Jungen nicht stören. Genauso die zwei weiteren Kollegen. Sie lassen den Jungen da liegen, da sie angeblich wissen, dass er nur Show macht.

Sie hat sich das schon ein paar Male mit angesehen, und auch heute setzt sie sich daneben und beobachtet die Kinder und die Reaktion der Erzieher. Der kleine Junge bleibt ohne weiteres auf dem Fußboden liegen und schnell merkt er, dass er so keine Aufmerksamkeit bekommt.

Sie macht sich Gedanken, weshalb verhält er sich nur immer so? Vielleicht liegt es ja an Zuhause, vielleicht aber auch an den Erziehern in der Kita. Tausende Fragen verbreiten sich in ihrem Kopf, doch leider kommt sie zu keinem konkreten Ergebnis. Aber sie weiß, so kann sie das nicht mehr lange mitmachen. Sie will dem Jungen helfen und zwar sofort. Sie hat diese Aufgabe nicht bekommen, aber ihre Kollegen scheinen sich nicht darum kümmern zu wollen.

Da sie den Jungen schon etwas länger beobachtet hat, weiß sie, was er toll findet und für was der kleine Junge sich interessiert. Sie überlegt noch ein paar Minuten, bis ihr die perfekte Idee einfällt. Sie geht zielstrebig auf den Jungen zu, der immer noch heulend auf dem Fußboden liegt. Sie spricht in an! Er schaut sie mit großen Augen an, hört auf zu weinen und lächelt. Im nächsten Augenblick sitzt der kleine Junge auf ihrem Schoß. Sie erzählte ihm von ihrer Idee. Aber der kleine Junge ist total müde und fragt sie, ob sie nicht gemeinsam eine Geschichte lesen könnten. Gemeinsam setzen sie sich in die Lesecke. Der Junge kramt seine Lieblingsgeschichte aus dem Bücherregal und sie fängt an zu lesen.

Nach der Geschichte gehen alle Kinder gemeinsam Essen, und sie macht ihre tägliche Mittagspause. Lange Zeit denkt sie noch über den kleinen Jungen nach, denn sie hatte ihn schon lange nicht mehr so glücklich gesehen wie heute.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Eine ganz „normale“ Hausaufgabenstunde im Regenbogenhaus

Es ist kurz vor 14:00 Uhr. Betreuer Michael und Praktikant Dennis sitzen bereits im Hausaufgabenraum und warten auf ihre Schützlinge. Noch plaudern die beiden über dies und jenes. Dann tauchen kurz hintereinander alle 4 „Hausaufgabenler“, 3 Jungen (Ibrahim, Daniel und Markus) und 1 Mädchen (Julia) im Raum auf und nehmen ihre festen Plätze ein.

Da sich Markus in Windeseile an seinem Platz ausbreitet, erhält er von Michael

den ersten Rüffel, er solle seinen Kram doch ordentlich zurechtlegen. Markus reagiert entsprechend.

Julia und Ibrahim sind bereits bestens vorbereitet, indem sie ihre Schulsachen wohlgeordnet vor sich liegen haben und ungehindert loslegen können. Daniel holt weder Mäppchen noch andere Schulumensilien heraus, sondern turnt wie immer auf seinem Stuhl hin und her. Der gewohnte Anblick ist nervig, Michael sagt, sie sollten schon mal anfangen, er und Dennis würden bei Bedarf helfen. 3 folgen der Aufforderung.

Daniel hingegen stellt zwar seine Turnerei ein, schaut aber gelangweilt hinter seinem noch leeren Platz aus dem Fenster. Dennis fragt ihn, ob er denn keine Hausaufgaben aufhabe. „Doch“, meint Daniel, „ich habe aber keine Lust!“ „Dann hol doch wenigstens die Schulsachen mal raus. Manchmal kommt die Lust später!“ entgegnet Dennis. „Ich habe in der Schule schon so viel gemacht!“ mault Daniel. Eigentlich kann sich Dennis gerade das nicht vorstellen, spürt aber, dass er das dem Jungen nicht sagen sollte. „Das finde ich gut!“ lobt Dennis den verblüfften Daniel. Überraschenderweise findet er sich jetzt bereit, wenigstens die Schulsachen herauszuholen.

Michael hat Dennis während der kleinen Debatte freie Bahn gelassen, so dass dieser seinen ersten kleinen pädagogischen Erfolg genießen kann. Wie sich später herausstellen sollte, währte dieser Genuss nicht lange. Mit dem kleinen Triumphgefühl im Nacken geht Dennis zu Ibrahim und bietet ihm an, in Deutsch zu helfen. Leider braucht dieser aber Hilfe in Mathe.

Als sich Dennis mit den Textaufgaben konfrontiert sieht, kommen ihm spontane Fluchtgedanken, die der eigenen Bildungsbiographie geschuldet sind. Der rettende Engel erscheint aber in Form des Betreuers Michael, der keine Mathetraumata mit sich schleppt. Es fällt zum Glück nicht weiter auf, weil sich Dennis bei Markus' Deutschhausaufgaben nützlich machen kann.

Irgendwann ist es aber schwierig, sich auf irgendetwas zu konzentrieren, weil Daniel das Heft des Handelns in die Hand genommen hat und lautstark turnend auf sich aufmerksam macht. Irgendwann platzt Michael der Kragen und er schickt ihn rauf auf sein Zimmer. Die eintretende Arbeitsruhe wird von allen genossen. Julia hat die ganze Zeit mit und ohne Geräuschkulisse selbständig ihre Hausaufgaben gemacht, doch die anderen werden mit Unterstützung auch bis 15:30 fertig.

Ich habe mich einmal meinen Idealen nicht entsprechend verhalten

Die chaotische Abholsituation

Es ist Montag. Die Kinder sind generell aufgewühlt vom Wochenende und es ist sehr laut im Gruppenraum. Zu allem Überfluss hat sich morgens auch noch eine Kollegin krank gemeldet und muss den Tag über so gut wie möglich ersetzt werden. Das bedeutet für Lea und ihre Kollegin die doppelte Arbeit und noch genauere Absprachen untereinander, um den Tag halbwegs gut zusammen meistern zu können.

Es ist mittlerweile halb drei, der Tag ist fast geschafft und langsam werden die ersten Kinder abgeholt. Sie kann das erste Mal an diesem chaotischen und stressigen Tag etwas aufatmen. Gerade als sich Mathilda mit ihrer Mama verabschiedet hat und sie den Gruppenraum verlassen haben, fällt ihr ein, dass Mathilda sich heute Morgen am Kopf gestoßen hat und sie diese Information noch an ihre Mutter weitergeben muss. Das wäre geschafft. Zum Glück ist es ihr noch rechtzeitig eingefallen.

Wie es so kommen musste, hat sich in den letzten zehn Minuten nochmal ein Kind in die Windel gemacht und ihre Kollegin hat sie darum gebeten, dieses zu wickeln. Also geht sie schnell in den Wickelraum, um Julius noch eine frische Windel zu machen. Auch das wäre geschafft.

Als Lea gerade wieder mit Julius in den Gruppenraum kommt, teilt ihr ihre Kollegin mit, dass Frau Weber in der Zwischenzeit angerufen hat, um mit ihr einen Termin für den Praktikumsbesuch zu vereinbaren. Mist, das hat sie in dem Stress ja ganz vergessen. Sie dreht sich gerade wieder um und sieht, dass Marie versehentlich mit dem Puppenwagen über Mattis Hand gefahren ist. Auch das noch. Ihre Kollegin eilt schon mit einem Kühlpad herbei und kümmert sich um den weinenden Mattis.

In der Zwischenzeit stehen schon die Eltern von Ole und Linus in der Tür und warten auf ihre beiden Kinder. Ole rennt wie immer davon, als er seine Mama sieht und macht sich einen Spaß daraus, von ihr wieder eingefangen zu werden. Linus' Mama sucht das Gespräch mit ihr und fragt, wie er den Krippentag

gemeistert hat, da er am Wochenende erkältet war und am Morgen noch etwas angeschlagen wirkte. Sie teilt ihr mit, dass er einen recht fitten Eindruck gemacht hat und von seiner Schnupfnase kaum noch was zu spüren war.

Frau Jones hat es endlich geschafft, Ole einzufangen und wartet mit ihm auf dem Arm, bis sie sich endlich auch ihr zuwendet. Auch das noch, jetzt klingelt auch noch das Telefon und ihre Kollegin ist immer noch damit beschäftigt, Mattis zu trösten. Also muss sie ran gehen. Im Augenwinkel sieht sie nur, wie Frau Jones völlig genervt den Raum verlässt.

Nachdem das Telefonat beendet ist und sie auf dem Weg noch geholfen hat einen Streit zwischen Mia und Finn zu schlichten, eilt sie schnell in den Flur, um sich wenigstens noch kurz Frau Jones widmen zu können. Diese wollte eigentlich nur eine kurze Rückmeldung, wie der erste Mittagsschlaf nach der Eingewöhnung ihres Sohnes in der Krippe geklappt hat. Nachdem sie Frau Jones mit ihrer Antwort wieder glücklich gestimmt hat, geht sie zufrieden zurück in die Gruppe, wo ihr auch schon ihre Kollegin mit gepackten Taschen entgegenkommt. Geschafft. Ihre Kollegin lobt sie noch für ihre gute Arbeit, während der vor allem chaotischen Abholsituation am Nachmittag und sie verlassen zusammen die Krippe.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Ausflug mit Groß und Klein

9 Uhr.

Die Krippenkinder werden gewickelt und angezogen. Währenddessen geht eine der anderen Erzieherinnen runter zu den Hortkindern und beaufsichtigt diese beim Anziehen. Vor der Haustür treffen sich dann alle, nachdem sie zum Spaziergang fertig gemacht wurden.

Der erste Anlaufpunkt ist der nahe gelegene Spielplatz, auf dem die Kinder frei spielen dürfen, während die Erzieherinnen zusammen sitzen und ein

Schwätzchen über Gott und die Welt halten und nur flüchtig immer mal wieder nach den Kindern schauen.

Nach circa einer Stunde trommeln die Erzieherinnen die Kinder wieder zusammen, um den Spaziergang fortzusetzen. Vom Spielplatz aus geht es Richtung Fluß. Um diesen zu erreichen, muss die Straße einmalig überquert werden.

Zusammen mit den Kindern können die Erzieherinnen beobachten, wie eine ältere Dame ohne auf den Verkehr zu achten die Straße überquert. Natürlich wollen einige der Kinder dem Beispiel der Dame folgen und ohne zu schauen über die Straße laufen. In dem Moment denkt Clarissa sie müsse eingreifen und erklären warum man nicht einfach blindlings über die Straße geht. Sie versucht, mit so einfachen Worten zu erklären, warum es gefährlich ist, ohne zu schauen über die Straße zu gehen, und dass die ältere Dame, die sie gesehen hatten, aus den genannten Gründen einen großen Fehler begangen hatte.

Nachdem sie den Kindern das richtige Vorgehen beim Straße überqueren erklärt hat, schauen alle Kinder nach rechts und links und überqueren mit Hilfe der Erzieherinnen die Straße. Unter Berücksichtigung der Verkehrsregeln und dem korrekten Straße-Überqueren konnte der Ausflug fortgesetzt werden.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Als Montag morgens die Anleiterin Lilly zur Sozialassistentin Anne kommt und ihr ihr Leid mitteilt, klagt sie, dass sie noch offene Essensbestellungen und andere wichtige Angelegenheiten erledigen muss. Daher nimmt Anne die Sozialassistentin sich heute vor, den heutigen Morgenkreis zu übernehmen, damit Lilly ihre Anleiterin diese Aufgaben erledigen kann und sich dadurch nicht der ganze Tagesablauf verschiebt oder gestört wird.

Im Morgenkreis findet Anne mit den Kindern das heutige Datum heraus. Um die heutige Anwesenheitsliste durchzugehen und zu schauen, ob alle Kinder da sind, werden die Kinder gezählt. Danach fragt Sozialassistentin Anne die Kinder, mit welchem Lied sie den Morgenkreis starten wollen. Daraufhin singt sie mit den Kindern das Guten Morgen Lied „Ach, wie bin ich müde“. Nach dem Guten Morgen Lied spielt sie mit den Kindern das Guten Morgen Spiel „Die schlafende Hexe“. Im Anschluss liest sie auf Wunsch der Kinder eine Gruselgeschichte vor und legt anschließend die Spielbereiche aus, in denen sich die Kinder einwählen dürfen.

Nach dem Morgenkreis gehen die Kinder frühstücken und Dank der Sozialassistentin Anne kann die Anleiterin Lilly die Aufgaben erledigen, ohne den Tagesablauf zu verzögern.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Sprachentwicklung

Am Morgen in der Einrichtung. Die Kinder werden gerade gebracht und einige sind auch schon da und spielen. Die kleine Leonie ist auch schon da. Die Vierjährige sitzt schon am Bastel-Tisch und malt ein schönes Bild. Bis sie Kathrin sieht. Da hört Leonie auf zu malen und stürmt sofort auf sie zu. „Tathrin, Tathrin, tannst du mit mir Spielen?“ fragt Leonie. Sie hat ein auffälliges Sprachproblem. Dies hat Kathrin schon oft beobachtet und überlegt, welche Angebote sie Leonie machen könnte, damit die Aussprache etwas besser wird, denn sie wird häufig von den Kindern bei Spielen ausgegrenzt. Leonie zieht sich deshalb oft zu den Erzieherinnen zurück und möchte mit ihnen spielen. Sie redet auch nicht gerne. Kathrin fragt deshalb ihre Anleiterin, was man da tun könnte. Kathrin entschließt sich dafür ein Projekt mit einer Kleingruppe aus Kindern zu machen, um Leonie mehr zu integrieren. Sie startet das Projekt mit Spielen, bei denen man nicht so viel Sprechen muss. Ihr ist aufgefallen, dass Leonie großen Spaß hat und die anderen Kinder auch. Dieses Projekt hat Kathrin weiter geführt und sie konnte beobachten, dass Leonie viel öfter mit den anderen Kindern spielte. Dies machte Kathrin sehr glücklich.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

An einem typischen Mittwoch morgen, nachdem es Cornflakes gab, hat Sozialassistentin Janine ihrer Anleiterin Rumbi angeboten, die Kinder fertig zu machen, damit sie das Frühstück wegräumen kann.

Sozialassistentin Janine nahm alle Kinder mit aus dem Gruppenraum und setzte sie auf den Boden im Flur, um ein Kind nach dem anderen zu wickeln und sie umzuziehen, da sie etwas verkleckert hatten auf ihren Klamotten, und sie danach bereit zu machen, um nach draußen zu gehen um mit Ihnen spazieren zu gehen. Die Sozialassistentin legte die Kinder auf den Wickeltisch und alberte mit Ihnen herum und sang Lieder, damit die Kinder ruhig blieben und nicht alle anfangen, zu schreien und zu weinen. Nachdem sie alle Kinder gewickelt hatte und angezogen hatte, ging sie an den Mülleimer und nahm die Tüte heraus, band diese zu und stellte sie ans Treppenhaus, um sie mit herunter zu nehmen um diese in die Mülltonne zu werfen.

Anleiterin Rumbi war fertig mit den Frühstücksutensilien wegzuräumen und bedankte sich bei Janine. Sie brachten beide zusammen alle acht Kinder herunter, um sie in den Wagen zu setzen. Nachdem alle Kinder im Wagen waren, ging Sozialassistentin Janine rein und ging zum Büro um Bescheid zu sagen, dass sie jetzt spazieren gehen und danach zum Park gehen auf den Spielplatz, und sie nahm einen Erste-Hilfe-Kasten mit heraus.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Das Sommerfest

In der Festkonferenz. Annika hat gute Laune. Sie hat sich vorgenommen, ihre Vorschläge/Gedanken zum diesjährigen fünften Jubiläums-Sommerfest einzubringen. Außerdem möchte sie langsam mal die Aufteilung der Arbeit für dieses Fest wissen, und was dementsprechend ihre Aufgabe sein wird. Das Zusammensitzen und Planen mit den restlichen Kollegen/innen, die ebenfalls in der Festkonferenz anwesend sind, verläuft sehr gut. Alle sind sehr aufgeschlossen und nett zueinander. Jeder freut sich auf das baldige Fest. Die Aufgaben werden verteilt. Annika hat sich für die Bonkassen gemeldet. Diese wird sie mit zwei weiteren Kollegen/innen abwechselnd betreiben. Darauf freut

sie sich sehr. Mit diesen Kollegen/innen hat sie auch privat sehr guten Kontakt und unternimmt auch öfters mit ihnen etwas.

Am Sommerfest. Annika und die weiteren „Bonkassenmitglieder“ haben viel Spaß. Es werden zusammen alkoholische Getränke getrunken, gesungen, getanzt, gelacht und viele Späße gemacht. So kennt es Annika eben auch, wenn man privat auf einer Feier/ Fest ist. Sie denkt sich, dass die Bewohner (um die es hier primär geht) hier zuhause sind. Deswegen möchte sie ihnen solch eine Erfahrung ermöglichen, etwas ausgelassener zu Feiern. Die Bewohner lassen sich schnell von der guten Laune von Annika und ihren Bonkassenkollegen mitziehen. Die Bewohner strahlen über beide Ohren.

Annika bemerkt in gewissen Situationen (lauteres Mitsingen oder herzhaftes Gelache) beschämende Blicke oder verhaltenes Gegrinse seitens der anderen Kollegen/innen. Doch davon lässt sich Annika nicht entmutigen und zieht ihr Ding weiter durch. Sie sieht, dass ihr Tun viel Positives bei den Bewohnern auslöst. Annika verhält sich normal, wie sie es privat ebenfalls gemacht hätte.

Einige Tage später wird Annika von einigen Kollegen/innen belächelt. Manche sagen sogar: „Du hattest ja sichtlich Spaß an dem Sommerfest“ oder „Na, bist du wieder nüchtern?“. Annika vertritt daraufhin ihren Standpunkt weiterhin und sagt: „Ich habe nicht viel getrunken. Ich habe mich lediglich so verhalten, wie ich mich privat auch verhalte, wenn ich auf einem Fest bin. Schließlich war das hier ein Jubiläum und keine Trauerfeier oder sonstiges. Da denke ich, dass man dementsprechend auch mal etwas ausgiebiger Feiern kann/darf. Außerdem war ich hier, um den Bewohnern einen schönen Tag zu bereiten und das habe ich offensichtlich geschafft. Den Bewohnern hat es sichtlich gefallen und das zählt für mich. Dafür brauche ich nicht viele alkoholische Getränke zu trinken.“ Aus dem Belächeln wurde nach dieser Aussage von Annika ein Erstaunen und Schweigen.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Verschiedene Kinder mit verschiedenen Kulturen

Es war Sahra's erster Praktikumstag. Mit ihr gemeinsam kamen in die Sternegruppe 10 neue Kinder. Die zehn Kinder konnten die deutsche Sprache nicht sprechen. Schon der erste Tag war für sie sehr anstrengend, da viele Kinder weinten und unruhig waren.

Mit der Zeit versuchte Sahra immer wieder, den zehn Kindern die Sprache beizubringen, durch Spiele, durch Fingerspiele oder durch Wiederholung der Wörter. Manche Erzieherinnen waren dagegen, aber andere Erzieherinnen holten Sahra aus der Gruppe, damit Sahra den Kindern oder den Eltern in ihrer Muttersprache übersetzten konnte.

An einem Dienstagmorgen kamen viele Kinder früh in den Kindergarten. Manche spielten in der Bauecke, manche in der Puppenecke, oder beschäftigten sich mit einem Buch oder mit einem Spiel. Nur ein Kind stand an der Wand und schaute den anderen Kindern zu. Sahra hatte das Kind Asma 10 Minuten beobachtet. Nach der Beobachtung ging Sahra zu Asma und fragte: „Warum spielst du nicht?“ Asma zuckte mit den Schultern. Sahra fragte erneut: „Sollen wir spielen?“ Asma freute sich und nickte zu. Gemeinsam gingen sie zum Schrank und holten sich ein Spiel heraus. Danach setzten sie sich an einem Tisch. Sahra schaute die Farben an. Asma zeigte auf Gelb und sagte: „Sari yani Gelb“. (Übersetzung „Sari“ bedeutet auf Türkisch Gelb und „yani“ bedeutet also.)

In dem Moment war Sahra geschockt und stolz auf sich und auf Asma. Sahra zeigte ohne ein Wort zuzusagen auf andere Farben und Asma wusste die Farben auf Türkisch und auf Deutsch. Sahra war sehr glücklich, da sie ihr Ziel erreicht hat. Am Ende des Spieles umarmte Sahra Asma ganz doll und sagte: „Das hast du sehr gut gemacht, ich bin sehr stolz auf dich!“

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Das Lächeln von Denise¹⁸

Frühdienst. Heute ist Anika mit dem Frühdienst dran. Genug ausgeschlafen, mit guter Laune, bereitet sie den Gruppenraum vor und begrüßt glücklich die Kinder. Anika freut sich schon auf ihre Kollegen, Lisa und Laura.

Nun sind alle Kinder und Erzieher da. Auch dieses eine Kind. Denise mit der Stoffwindel. Ja, die mit dem unangenehmen Geruch. Die Mutter bringt sie gerade rein. Denise guckt schon erschrocken und will wahrscheinlich wie jeden Morgen ein Theater machen. Laura geht mit einem Lächeln im Gesicht zu ihnen. **"Guten Morgen Denise!"**. Denise zuckt. Laura nimmt sie vorsichtig in den Arm und lenkt sie ab. **"Tschüss Mama bis später!"** Sagt Laura und winkt mit Denises Hand mit. Denise versucht ihr Gesicht zu verstecken – sie ignoriert. Die Mama ist die Tür raus. Jetzt sitzt sie auf Lauras Schoß. Ein starker Geruch – nein, nicht mehr zu ertragen. Laura steht auf, macht ein komisches Gesicht und sagt zu Anika **"Schon wieder hat sie dieses Stück Stoff an!"**. Vorgespielt. Denise guckt bedrückt. Nicht Mal zwei Minuten sind vorbei und sie sitzt schon alleine. Ganz allein.

So, der Morgenkreis findet statt. Alle Kinder sind motiviert, heute wieder Lieder zu singen. Denise guckt vor sich hin, macht nicht mit und versucht sich zu verstecken. Nicht Neues! Traurig.

Beim Frühstück sind alle glücklich und essen sehr schnell, damit sie endlich ihre Hände waschen dürfen. Es ist sehr laut. Laura macht ein genervtes Gesicht. Wie immer Kopfschmerzen wahrscheinlich. Lisa guckt zu Denise und setzt sich neben sie. Denise guckt verwundernd. Es scheint so, als würde sich Denise freuen. Nun isst sie sehr schnell und lächelt Lisa an. **"Am Tisch wird nicht geschrien, benehmt euch!"**. Keine Begründung. Die Kinder gucken erschrocken und sind nun ganz leise.

18 Hervorhebungen im Text im Original

9 Uhr. Frühstück ist fertig. Nach dem Händewaschen gehen alle Kinder spielen. Bauecke, Lesecke. Oh ja, es ist immer wieder spannend die Kinder in der freien Spielzeit zu beobachten. Lisa freut sich und setzt sich sehr motiviert zu den Kindern. **"Tatütata, die Feuerwehr ist da!"**. Den Kindern macht es großen Spaß.

Denise sitzt allein in der Ecke. Ganz allein, niemand ist bei ihr. Was wohl mit ihr ist? Laura ruft ihre Kollegen zusammen und sagt: **"Dieses Kind ist nicht sozial und will mit niemanden in Kontakt treten!"**. Wahrscheinlich mag Laura sie nicht. Lisa setzt sich zu Denise. Der Geruch. Unangenehm. Oh Nein! - volle Windel. Laura ärgert sich wieder über die volle Windel, **"Jeden Tag diese Qual!"**. Denise hört mit. Die Kollegen haben wieder angefangen sich über die Eltern von Denise zu beschweren. **"Wie kann man nur so sein". "Ekelhaft!"**. Denise hört immer noch mit. Jetzt stehen schon zwei andere Kinder da und fragen sich, was da los ist.

Lisa fängt an zu lächeln und ruft Denise sehr freundlich zu sich. Denise steht nicht auf, sie will nicht gewickelt werden. Sie weigert sich. Lisa geht zu ihr hin und sagt ihr, dass sie jetzt eine frische **"Zauberwindel"** bekommt. Denise guckt verwundert, aber scheint interessiert zu sein. Die Beiden rennen so schnell wie Rennautos in den Wickelraum. Denise rennt zum ersten mal von alleine. Interessant. Die Erzieherinnen gucken verwundert.

Lisa nimmt sich viel Zeit, lacht viel und verzerrt keinerlei ihr Gesicht. Endlich kümmert sich mal jemand um Denise, ohne sich zu ekeln. Denise lächelt und versucht gar nicht aufzustehen. Es gefällt ihr. **"Super Denise! Jetzt hast du eine Zauberwindel und kannst wieder weiter spielen."** Denise steigt die Treppen am Wickeltisch runter und rennt mit einem vollen Lächeln zu den anderen Kindern. Sie spielen miteinander. Laura und Anika sehen erstaunt aus. **"So einfach kann man ein Kind glücklich machen"** sagt Lisa. **"Wir dürfen das Kind nicht wegen dem Verhalten ihres Eltern bestrafen. Wir müssen uns überwinden, weil sie jede Einzelheit von uns spürt."** Lisa ist glücklich und freut sich, weil Denise sich jetzt akzeptiert fühlt.

Ich habe mich meinen Idealen entsprechend verhalten, indem ich..

Die Weihnachtsgeschenke

Als Alina sich einmal ihren Idealen entsprechend verhalten hat, war der ganze Kindergarten glücklich.

Sie hatte vor 3 Jahren ein freiwilliges Langzeitpraktikum im Kindergarten absolviert. Dies ging ein ganzes Jahr Schuljahr. Die Beziehungen zwischen Alina und den Kindern war immer super. Die Kinder haben die Alina geliebt. Sie freuten sich auf jeden Freitag, denn Freitags führte Alina nach dem Mittagsessen immer eine Phantasiereise durch. Diese machte den Kindern sehr viel Spaß. Sogar die Auffälligen nahmen freiwillig teil und machten auch ruhig mit. Alina freute sich, dass sie eine sehr gute Beziehung zu den Kindern hatte, denn sie wollte schon bevor sie sich als Praktikantin beworben hatte, eine gute Vertrauens- und Bezugsperson für die Kinder sein. Alina hatte nämlich als Kind nie richtig eine enge Bezugsperson, mit der sie reden konnte, wenn es ihr schlecht ging.

Ihren Idealen entsprechend verhalten hat sie sich einen Tag vor den Weihnachtsferien, denn sie hat die Aufgabe bekommen, für 3 Kindergartengruppen die Geschenke vorzubereiten, also jeweils 20 Geschenke für jede Gruppe. Sie bekam 10 Kindergartenstunden Vorbereitungszeit. Jedes Kind bekommt ein anderes Geschenk, denn die Geschenke müssen altersgerecht und nach den Interessen der Kinder verschenkt werden. Sie fing mit der Bärengruppe zuerst an. Zuerst sortierte sie die Geschenke und packte sie nach Alphabet der Kindergruppe ein. Dies machte sie auch für die anderen 2 Gruppen. Alina freute sich, dass sie das alles an einem Tag erledigen konnte. Gleich danach durfte sie auch nach Hause gehen.

Am Nachmittag verstauchte sie sich ihren Arm. Also konnte sie am nächsten Tag bei der Weihnachtsfeier nicht teilnehmen. Sie hatte sich schon drauf gefreut gehabt. Am Abend, als Alina ins Bett ging, fiel ihr aber auf, dass sie die Geschenke nicht mit Namen beschriftet hat. 'So wird kein Kind sein eigenes Geschenk erhalten' dachte sie sich. Alina konnte in der Nacht nicht schlafen. Sie wusste nicht, was sie machen soll. Es war 4 Uhr Morgens und Alina war immer noch wach. Sie war mit den Gedanken bei den Geschenken.

Sie beschloss, am nächsten Tag in den Kindergarten zu gehen und die Geschenke zu beschriften, auch wenn sie einen verstauchten Arm hatte. Dies tat sie auch. Um 7 Uhr morgens erschien sie im Kindergarten. Die Erzieherin Maja fragte sie mit einer überraschten Stimme, wieso sie heute so früh da sei. Alina entschuldigte sich und rannte schnell mit schlechten Gedanken zu den Geschenken. Das Weihnachtsfeier würde erst um 11 Uhr anfangen, also hatte sie 4 Stunden Zeit, die Geschenke wieder auszupacken und sie mit Namen zu beschriften.

Ihr Arm hat ihr sehr weh getan, doch trotzdem hat sie es durchgezogen, bis es endlich fertig war. Um 10 Uhr war Alina mit allem fertig, aber ihr Arm tat ihr schrecklich weh. Sie ging hoch in die Bärengruppe und entschuldigte sich bei der Erzieherin. Sie hat ihr die ganze Situation geschildert und erklärt, wieso sie so früh da war.

Die Erzieherin lobte sie mehrmals und sagte ihr, dass sie jetzt nach Hause gehen sollte, um sich auszuruhen. Die Erzieherin fragte Alina auch, ob sie eine Begleitung bräuchte. Alina sagte, dass es schon besser ging, bedankte sich und ging mit einem beruhigten Gewissen wieder nach Hause.

Alina hat sich ihren Idealen entsprechend verhalten. Die Kinder würden sich sehr über die Geschenke freuen.

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe

Nachmittag. Nach dem letztem Tag in der Praktikumsstelle ihres Schülers (Junge mit einer geistigen Behinderung), läuft sie gemeinsam mit ihm wieder zurück zur Schule. Den ganzen Weg erzählt er ihr alle möglichen Dinge die ihm einfallen. Jedoch hört er sich nicht die Meinungen zu Themen von anderen Menschen gerne an, deshalb beginnt er jedes Mal eine Diskussion, wenn sie etwas sagt.

Sie ist langsam genervt, lässt es sich jedoch nicht anmerken und hört ihm weiterhin zu, geht aber nicht auf die Diskussion ein. Kurz vor dem Ankommen an

der Schule müssen sie noch einmal die Straße überqueren. Sie schaut in beide Richtungen und fordert ihn auf, zügig die Straße zu überqueren. Er läuft über die Straße. Aber anstatt auf dem Bürgersteig zu laufen, läuft er auf der Straße weiter. Sie fordert ihn auf, auf den Bürgersteig zu gehen. Er jedoch sieht es nicht ein und läuft weiterhin auf der Straße. Dann wird sie sauer und wiederholt es in einem lauterem Ton. Die Diskussion fängt wieder an, und er will ihr erklären, weshalb er auf der Straße laufen darf. Nach weiteren Aufforderungen begibt er sich endlich auf den Bürgersteig, hört aber nicht auf zu diskutieren. Letztendlich steigert er sich so in Diskussion rein und fängt an, ausfallend ihr gegenüber werden. Sie wird wütend und lässt es ihn auch spüren.

Endlich kommen sie an der Schule an. Sie ist sehr erleichtert, endlich mal zur Ruhe kommen zu können und beruhigt sich mit dem Gedanken, dass heute der letzte Tag vor den Osterferien ist.

Hausarbeiten zu Werten

AutorIn: (Name)

Aufgabenfeld 1

„Idealismus und Realität im Erzieher/innenberuf“

Werte im Erzieher/innenberuf (s. Liste aus dem Unterricht). Welche sind mir wichtig und warum?

Bevor ich für mich die wichtigsten bzw. „höchsten Werte“ nenne, möchte ich erst einmal erläutern was Werte sind.

Wertvorstellungen sind subjektiv als gut befundene Eigenschaften, Qualitäten oder Glaubenssätze. Viele Werte beeinflussen sich gegenseitig. Einige Wertvorstellungen sind eine Voraussetzung, um einen Wert zu Erreichen. Werte sind nicht festgelegt, Normen dagegen schon. Jeder Mensch empfindet Werte anders und hat eine andere Wunschvorstellung von Werten. Jeder Mensch muss für sich entscheiden welche Werte er für wichtig oder eher weniger wichtig hält.

Im Erzieher/innen Beruf ist es wichtig sich erst einmal mit seinen eigenen Werten auseinander zu setzen und sich diese klar zu definieren. Denn man kann etwas nur weiter geben, wenn man auch davon überzeugt ist. Außerdem sollte man Werte einhalten, die man für wichtig empfindet, denn sonst kann es sein das dir gegenüber nicht die Werte erbracht

werden die dir wichtig sind. An einem Beispiel ist das einfach zu verdeutlichen, wenn ich den Wert Akzeptanz für wichtig empfinde, sollte ich den gegenüber akzeptieren. Sollte ich jedoch den gegenüber nicht akzeptieren, so kann ich nicht erwarten, dass mir gegenüber Akzeptanz erbracht wird.

Nun zu den Werten die für mich den „höchsten Wert“ erbringen. Zunächst muss ich sagen das es viele Werte gibt die für mich im Alltag, in der Schule, in der Kita usw. einen großen Wert haben, jedoch habe ich mich auf die für mich wichtigsten fünf Werte festgesetzt.

Diese sind 1. Liebe, 2. Freiheit, 3. Respekt, 4. Ehrlichkeit und 5. Gerechtigkeit.

Im Folgenden werde ich die Bedeutung dieser Werte aus meiner Sicht erläutern.

Ich fange an mit dem für mich am höchsten Wert *Liebe*, ich denke Liebe findet man immer und überall wo man hinschaut. Jedoch immer auf eine andere Art und Weise, denn jeder empfindet die Liebe anders. Wenn wir in der Klasse fragen würden „was bedeutet Liebe für dich?“, würden wir wahrscheinlich 24 verschiedene Ansichten zuhören bekommen. Deshalb gehört zu jeder Beziehung egal ob zwischen Partner und Partner, Kind und Mutter, Erzieher und Kind usw. die Liebe. Unter den Wert Liebe gehören aus meiner Sicht noch viele andere Werte. Wenn man einen Menschen liebt, egal aus welcher Sicht, dann fallen die Werte vertrauen, Ehrlichkeit, Zuneigung, Akzeptanz usw. dazu. Deshalb kann man nicht nur einen Wert für wichtig empfinden und viele Werte bauen aufeinander auf.

Zu meinem zweiten Wert Freiheit könnte ich ganze Romane erzählen, denn dieser Begriff hat für mich einen ganz persönlichen Wert. Jeder Mensch sollte so leben dürfen wie er es für richtig empfindet. Jeder hat das Recht seine Freiheiten auszuleben. Ich kann von niemandem Freiheit verlangen, dem ich selbst seine Freiheiten nicht gebe. Ich darf auch nicht nur an meine Freiheit denken, denn oft kommt es vor das man einen Menschen in seiner Freiheit einengt, nur um seine eigene Freiheit auszuleben. Jemandem die Freiheit zu nehmen kann schnell passieren und passiert im Alltag leider sehr oft unbewusst.

Zu meinem dritten Wert Respekt muss ich sagen, dass dieser Wert immer und überall zu hören ist, jedoch viele so unterschiedliche Vorstellungen von diesem Wert haben. Auch zu diesem Wert gehören noch viele andere Werte, denn oft kann man nicht einfach nur respektieren, weil man sich dies wünscht. Respekt fängt bei mir schon ganz klein, zum Beispiel respektiert man ein Person schon, indem man ihr einfach nur zuhört. Auch auf den Wert Respekt basieren so viele andere Werte. Man sollte einem Mensch zeigen das er wichtig ist oder auch das man seine berufliche und soziale Stellung für wichtig hält.

Zu dem nächsten für mich höchsten Wert Ehrlichkeit gibt es eigentlich nicht viel zu sagen, denn dieser erklärt sich von selbst. Man sollte ehrlich sein egal ob der Person gegenüber oder sich selbst gegenüber. Denn man kann sehr schnell unehrlich werden nicht nur indem man eine Person anlügt. Wenn ich etwas tu was ich nicht mag, mir aber einrede das ich es mag bin ich mir gegenüber nicht ehrlich. Wenn ich einer anderen Person gegenüber nicht ehrlich bin dann tu ich unbewusst auch andere Werte brechen. Hieran merkt man erneut, dass viele Werte aufeinander aufbauen.

Und nun zu meinem für mich letzten höchsten Wert die Gerechtigkeit. Unter dem Wert versteh ich gerecht zu sein. Leider verstehen viele Menschen den Wert Gerechtigkeit falsch und verwechseln diesen mit Gleichberechtigung. Für mich sind das sehr unterschiedliche Werte. Ich kann zwar gerecht sein, aber das heißt nicht sofort, dass ich auch gleichgerecht gehandelt habe. Zum Beispiel ist es gerecht wenn jeder ein Stück vom Kuchen bekommt. Jedoch ist dies nicht sofort Gleichberechtigung, denn jeder bekommt ein unterschiedlich großes Stück.

Werte spielen in unserer Gesellschaft eine sehr große Rolle auch wenn diese nicht klar festgelegt sind lebt man nach diesen Werten, denn oft wird man sonst nicht in der Gesellschaft akzeptiert.

Auch bauen viele Werte aufeinander auf und man strebt viele Werte an ohne, dass man sich darüber bewusst ist. Oft verwickelt man sich auch in Widersprüche wenn man sich Gedanken über seine eigenen Wertvorstellungen macht. Zum Beispiel will man Respekt, aber man redet im Unterricht einfach rein, obwohl eine andere Person gerade redet. Solche Dinge passieren im Alltag sehr oft, deshalb sollte man sich auch öfter einmal Gedanken über seine eigenen Wertvorstellungen machen und auch sich Gedanken über vermutliche Wertvorstellungen der Person gegenüber machen.

Abschließend will ich sagen, dass man seinen eigenen Werten folgen soll und diese auch umsetzen sollte. Ohne zu überlegen ob man dann noch akzeptiert wird oder nicht.

Das Projekt Idealismus war für mich sehr interessant und hat mich definitiv zum Nachdenken gebracht. Ich habe gemerkt, dass es wichtig ist sich mit seinen eigenen Idealen auseinander zu setzen. Vor allem in dem Bereich der Sozialpädagogik, um wirklich anderen Menschen seine Vorstellungen klar und deutlich zu machen ohne sich zu widersprechen.

Und man sollte immer so bleiben wie man sich wohl fühlt. ...

AutorIn: (Name)

Werte im Erzieher/innenberuf. Welche sind mir wichtig und warum?

Zuerst einmal möchte ich ohne jetzt großartig zu erklären den Begriff "Wert" erläutern. Durch Werte gibt es einen Zusammenhalt zwischen Familie, Freunde oder Gesellschaft. Unter diesem Wort verstehen die Menschen etwas anderes, jeder Mensch den man fragen würde, würde eine eigene Definitionen unter diesem Begriff nennen. Doch das kann man eigentlich ganz einfach erklären. Es gibt materielle Werte wie zB. ein Haus, Geld oder ein Auto, aber auch immaterielle Werte wie zB. Treue, Vertrauen oder Glaube. Wir verstehen unter Werte die Voraussetzung für eine bestimmte Eigenschaft, um in der Gesellschaft akzeptiert zu werden. Werte brauchen wir um für eine gute Kommunikation zwischen Menschen zu sorgen und natürlich auch um eine soziale, vertrauensvolle Lebenszeit zu haben. Es gibt viele verschiedenen Werte, die sogar auch in Religionen vorkommen (zB. Treue). Jeder Mensch braucht Werte, um zufrieden in seiner Welt zu leben. Auch in Berufen braucht man viele Werte, damit zwischen den Kollegen eine gute Beziehung herrscht. Im Erzieherberuf also hat man auf jeden Fall viele verschiedene Werte.

Werte im Erzieher/innenberuf:

- **Teamfähigkeit:** Das ist etwas sehr hohes im Beruf. Die ganze Ausbildung lang hört man dieses Wort und man sollte nicht nur weil die Ausbildung fertig ist dieses Wort vergessen sondern man sollte es auch einsetzen. Denn nicht alles kann man alleine lösen. In einem Team bringt jeder was mit ein, zusammen schafft man etwas zu lösen, was man alleine sonst nie schaffen würde.
- **Offenheit:** Offen sollte man sein, man sollte sich neben den Personen, neben den man arbeitet wohl fühlen, denn die Beziehung zwischen den Erzieherinnen prägt sich auch auf die Kinder ein. Man sollte offen miteinander reden und sich nicht eher fremd gegenüber der Kollegen verhalten.
- **Akzeptanz des mir Fremden oder Ungewohnten:** Jeder Mensch ist halt anders, wenn der Eine oder Andere halt mal etwas mag, was ich nicht mag

sollte ich es akzeptieren. Es mag vielleicht sein, dass es falsch in meinen Augen aussieht, aber ich sollte nicht wegen so etwas jemanden erniedrigen. Denn jeder Mensch hat andere Interessen, Hobbys oder Ansichten.

- **Pünktlichkeit:** Das ist ebenfalls wichtig. Man kann vielleicht einmal zu spät kommen, wegen irgendwelchen Hindernissen (familiäre Gründe/gesundheitliche), aber nicht jeden Tag oder öfters.
 - **Meinung sagen können:** Eine Meinung zusagen, wenn jemanden etwas nicht passt, gehört eigentlich in alle Berufe. Solange ich meinen Gegenüber nicht beleidige oder verletze, sollte es erlaubt sein und als Wert gesehen werden.
 - **Begeisterung :** Ich denke man muss die Kindern Leidenschaft oder Eifer erleben lassen, damit sie auch mal von sich selbst begeistert sind, weil sie eben etwas tolles gemacht haben.
- **Empathie:** man sollte empathisch sein können, denn wenn es einem Kind nicht gut geht oder es sich freut sollte man es verstehen können. Warum weshalb es sich wie verhält. Oder auch im Team ist es wichtig andere verstehen zu können.
 - **Freundschaft:** Im Team ist es wichtig sich mit den Kollegen/innen anzufreunden. Vielleicht mal Interessen Meinungen oder Geheimnisse anzuvertrauen, in schweren Zeiten für sie da zu sein oder sie berät.
 - **Konfliktfähigkeit:** Gerade in Arbeiten, in denen man eine längere Zeit zusammen verbringt gibt es immer wieder kleine Auseinandersetzungen, welche man mit dieser Fähigkeit leicht, ohne Gewalt lösen kann. Denn man sollte alles klären und nichts in sich lassen, um sich in der Arbeit wohl zu fühlen. Oder wenn die Kinder zwischen sich mal Streit haben, sollte einem bewusste sein wie es wieder gut gemacht werden kann.
 - **Gerechtigkeit:** jeder sollte gerecht behandelt werden. Auch gegenüber den Kinder, sowie im Team. Keiner sollte ungleich und ungerecht behandelt werden, was die Aufgaben, die Zeiten oder den Umgang angehen.

Es gibt noch sehr viele Werte, die mir wichtig sind in meinem Beruf, doch wenn ich alle aufzählen würde, würde ich ein Buch schreiben, deshalb bleibe ich bei diesen, die ich oben genannt habe. Ich hoffe das genügt. Werte sind sehr wichtig in unserem Leben.

Wir brauchen Werte.

*Willst du dich deines Wertes freuen,
So musst der Welt du Wert verleihen.
Johann Wolfgang von Goethe*

10. Literatur

Averhoff, C., Herkommer, L., Jeannot, G., Strodtmann, D., Weiß, E. (2014). *Pädagogisches Handeln Professionalisieren*. Hamburg

Labinsch, Hilga (1977). Notizen aus dem pädagogischen Alltag in einer Kindertagesstätte. in: *Ästhetik und Kommunikation*, Heft 29, September 1977, S. 37 – 41

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge