

Materialien:

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

**Blockseminar
an einer Fachschule für Sozialpädagogik
Projekt: (Lohn-)Gerechtigkeit
(Folgeprojekt zu Teil III)**

Robert Hamm
2017

Veröffentlicht unter
Creative Commons Licence:

CC BY-NC-ND 4.0

Der hier vorgelegte Projektbericht gehört in eine Reihe mit drei vorher verfassten Berichten. Alle Berichte 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.

Teil III – für den Projektbericht, der aus dem dritten Projektdurchlauf entstand.

Alle Namen in allen Berichten sind Pseudonyme.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung – Anschluss an Teil III	5
2. Projektkonzeption und Vorabsprachen	8
3. Vorbereitungsphase	20
Inhaltliche Vorbereitung & Verschiebung des Themas durch die AG	20
Organisatorische Vorbereitung	25
4. Projektverlauf	29
Tag 1 (Donnerstag)	29
Erster Block	30
Zweiter Block	34
Schreiben und Senden der Erinnerungsszenen	38
Tag 2 (Montag)	40
Erster Block	41
Zweiter Block	44
Dritter Block	45
Vierter Block	46
Tag 3 (Dienstag)	52
Erster Block	53
Zweiter Block	56
Dritter Block	56
Vierter Block	69
Tag 4 (Mittwoch)	71
Erster Block	72
Zweiter Block	73
Dritter Block	74

5. Nachbereitung – Leistungsnachweise AG	77
Nachbereitung I	77
Nachbereitung II	80
Nachbereitung III	82
Nachbereitung IV	83
6. Auswertung	86
Die Sinnfrage	86
Benotungskontext	88
Inhaltliche Projektvorbereitung – Leitfrage	89
Terminierung & Faktor Zeit	90
Überforderung - Unterforderung	92
Rollen im Projekt – Leitungsfunktion - Gruppendynamik	94
Textanalyse als zentrales Element	98
Resultate – Lernerfahrungen	100
Thema	102
Eingangsfrage	104
7. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit	107
8. Anhang	111
Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden	111
Was ist großes Geld?	117
9. Literatur	120

1. Einleitung – Anschluss an Teil III

Dies ist Teil IV der Projektberichte zu einer Untersuchung zur Anwendung der Methode der Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik. Dem Bericht liegt ein (vierter) Projektdurchlauf zugrunde, der im Juni 2017 als direktes Folgeprojekt zum dritten Projektdurchlauf durchgeführt wurde.

Im hier dokumentierten Erinnerungsarbeitsprojekt war die gleiche Klasse beteiligt, wie zuvor im Projekt zum Thema Idealismus/Realismus im ErzieherInnenberuf (siehe Teil III). Es handelte sich daher für die Klasse um die zweite Anwendung der Methode. Auch die Themenauswahl für dieses vierte Projekt schloss an die Arbeiten der Klasse im vorhergegangenen Projekt an. Dies wird weiter unten noch näher erläutert.

Der allgemeine Hintergrund der Untersuchung zur Anwendung von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung wurde in Teil I erläutert. Wie schon in Teil II und Teil III sei auch hier auf diese Hintergrund-Darstellungen lediglich verwiesen.

Für diejenigen LeserInnen, die die ersten drei Teile nicht gelesen haben, und die mit der Methode Erinnerungsarbeit nicht vertraut sind, soll auch hier nochmals die skizzenhafte Darstellung der Methode der Erinnerungsarbeit wiederholt werden.

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.

Im vierten Projektdurchlauf wurde die Projektvorbereitung von einer Arbeitsgruppe (AG) aus der Klasse (mit meiner Hilfestellung) geleistet. Die AG wählte als Thema für das Projekt den Oberbegriff Gerechtigkeit. Im Laufe der vorbereitenden Diskussionen wurde dieser Begriff dann auf den Komplex Lohngerechtigkeit hin verengt.

Wie in den ersten beiden Projektdurchläufen – und abweichend vom dritten – fand das hier dokumentierte Projekt als Blockseminar über 4 (bzw. 3,5) Tage hin statt. Eine genaue Beschreibung und Erörterung dazu findet sich im späteren Verlauf des Berichtes.

Eine resümierende Annahme zu Ende des dritten Projektdurchlaufes war, dass es verfrüht sei, Methodenkompetenz und Anwendungswissen der Studierenden nach einer einmaligen Anwendung von Erinnerungsarbeit individuell zu beurteilen. Aufgrund der Feedback-Interviews zu Ende des dritten Projektdurchlaufes ergab sich, dass alle GesprächspartnerInnen eine *Idee* dazu hatten, wie Erinnerungsarbeit funktioniert. Es war ihnen jedoch in keinem einzigen Fall möglich, die einzelnen Schritte der Methode in ihrer Gesamtheit (und Reihenfolge) nachzuvollziehen.

Daraus ließ sich schließen, dass eine Methodentransparenz für die TeilnehmerInnen je individuell nach der einmaligen Anwendung der Methode nur fragmentarisch besteht. Wenn der Blick allerdings darauf gerichtet wird, welches Wissen bezüglich der Methode in der Gruppe der Studierenden vorhanden ist, dann verändert sich das Bild. Ich ging davon aus, dass das kollektive Wissen der Gruppe, d. h. die überlappenden und sich in ihrer Gesamtheit ergänzenden Fragmente methodischer Transparenz, völlig hinreichend sei, um eine neuerliche Durchführung eines Erinnerungsprojektes auch ohne (externe) Anleitung zu ermöglichen.

Aus dieser Annahme ergab sich für mich im Vorlauf des vierten Projekt die Fragestellung nach Methodentransparenz und Methodenkompetenz auf Seiten der Studierenden, und zwar zuerst in der Form: Stimmt die Annahme, dass bei einer zweiten Durchführung von Erinnerungsarbeit mit der gleichen Gruppe die Anwendung der Methode auch ohne Hilfestellung durch eine (externe) Anleitung möglich ist? Diese Frage verschob sich im Laufe der Vorüberlegungen. Die entsprechenden Gründe werden im nächsten Kapitel ausgeführt. Leitend für die konkrete Durchführung und Auswertung des Projektes stand daher letztlich die Frage: Welche Unterstützung und (externe) Hilfestellung ist notwendig und/oder hilfreich, um einer Gruppe bei einer zweiten Durchführung von Erinnerungsarbeit die Anwendung der Methode zu ermöglichen? Neben der Erörterung der schon in Teil I, II und III angesprochenen Aspekte zur Auswertung der Projekte soll diese Frage soll aufgrund der Dokumentation und Evaluation im hier vorgelegten Bericht beantwortet werden.

Weiterhin sollen jedoch auch die schon in den Teilen I, II und III angesprochenen Aspekte wiederum aufgegriffen und in Bezug auf den vierten Projektdurchlauf hin abgeglichen werden. Der hier vorgelegte Projektbericht ist daher in ähnlicher Weise gegliedert wie schon die ersten drei. Nach einer Darstellung der Vorlaufarbeiten folgt eine umfassende 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 anhand spezifischer Aspekte, die als thematische Schwerpunkte angesprochen werden. Im Detail ist die Gliederung aus dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen.

2. Projektkonzeption und Vorabsprachen

Der dritte Projektdurchlauf (Idealismus/Realismus) war mit einer Klasse von 24 Studierenden im ersten schulischen Ausbildungsjahr im November direkt nach den Herbstferien durchgeführt worden. Die gleiche Gruppe würde noch weitere eineinhalb Jahre in der schulischen Ausbildung sein. Das bot die Chance, ein zweites Projekt mit der gleichen Gruppe mit etwas zeitlichem Abstand durchzuführen, sofern die Studierenden und die Lehrenden dem zustimmen würden.

Entsprechend kontaktierte ich die Klassenlehrerin Ende Februar telefonisch und erläuterte die Idee, ein Folgeprojekt zu initiieren, in dem die Studierenden die Methode selbständig anwenden würden. Aufgrund des Feedbacks der Klassenlehrerin verschob sich für mich die oben schon als Ausgangspunkt benannte Frage. Eine Anwendung völlig ohne Hilfestellung erschien immer noch als zu fortgeschritten – und als Überforderung – für die Klasse. Stattdessen erschien es realistischer, eine zweite Anwendung von Erinnerungsarbeit durch eine Arbeitsgruppe bestehend aus einer kleineren Anzahl interessierter Studierender vorbereiten und durchführen zu lassen, wobei diese Arbeitsgruppe durch mich begleitend betreut und unterstützt werden würde.

Die Klassenlehrerin fragte nach unserem Telefonat in der Klasse, wer Interesse an einer zweiten Durchführung eines Erinnerungsarbeitsprojektes habe. Daraufhin meldeten sich lediglich zwei Studierende. Ich kontaktierte die beiden per E-Mail, um herauszufinden, was für sie im Rahmen eines eventuellen Folgeprojektes denkbar war. Ihre Antwort war:

*Lieber Robert,
(...) es tut uns wirklich leid, dir das jetzt sagen zu müssen, aber wir haben mit Interesse gemeint, dass wir es gerne nochmal machen würden, wenn es in der Schule im Unterricht stattfinden würde, aber privat eher nicht. Wir haben zur Zeit wirklich viel Stress um die Ohren, weil wir nebenbei arbeiten und für die Schule viel tun müssen. Kommen gerade allgemein nicht klar mit dem Stoff, deshalb muss ich dich enttäuschen. Frau (...) hat uns nur gefragt, ob wir Interesse hätten, es noch einmal im Unterricht durchzuführen, wenn sowas wäre. Also war es eine eher allgemeine "ja" Antwort auf die Frage. Tut uns leid. Wir hoffen, dass du Personen findest, die es genauso machen würden, wie du es dir vorstellst. :)
liebe Grüße & viel Glück!*

Hier lief offensichtlich in der Übermittlung von konzeptionellen Vorstellungen und Ideen etwas falsch. Entsprechend verfasste ich nochmal eine Anfrage an die Klassenlehrerin, die ich per E-Mail verschickte.

Hallo (...),

(...) wäre ich immer noch daran interessiert, ein Folgeprojekt mit deiner Klasse (oder Teilen der Klasse) durchzuführen. Das böte die Chance, die Lerneffekte im Hinblick auf Methodentransparenz und Methodensouveränität in einer "real life situation" zu erfassen.

Dass so etwas im laufenden Schuljahr nicht mehr möglich ist/war ... kein Problem.

Meinst du, es wäre im nächsten Schuljahr (2017/18) machbar?

Ich glaube, wir hatten vor ein paar Wochen schon am Telefon über mögliche Formate gesprochen. Ich habe mir die Schulkalender (...) mal genauer angeschaut. Von meiner Seite aus wären verschiedene Szenarien denkbar.

Zum einen wäre es stets möglich, ein Projekt in Form eines Blockseminars über eine Woche durchzuführen. Das kann ich mit entsprechendem Vorlauf relativ einfach mit meiner Tätigkeit in Sligo koordinieren.

Zum anderen wäre auch eine Organisation in gleicher Form wie letztes Jahr (2 Tage pro Woche mit je 4 Schulstunden - über 3 Wochen verteilt) möglich.

Das ginge direkt nach den Sommerferien bei euch.

Thematisch böte es sich an, die Fäden aus dem letzten Projekt wieder aufzunehmen und den Anschluss über die Beschäftigung mit "Werten" herzustellen. Ein Einstieg dazu wäre bspw. durch die Sichtung von pädagogischen Konzeptionen von Kinderbetreuungseinrichtungen möglich, gerne auch von jenen Einrichtungen, in denen die Studierenden Praktika-Erfahrung gesammelt haben. Die Konzeptionen könnten als Bezugspunkt dienen in der Analyse je eigener Erfahrungen in den Praktikums-/Arbeitsstellen - und damit der Beschäftigung mit dem Wertebegriff, bzw. bestimmter Werte, die die Studierenden für sich [schon in ihren Ausarbeitungen] als wichtig benannt hatten; und entsprechend der Ausrichtung von Erinnerungsarbeit: mit der Frage danach, wie sich diese Werte in Haltungen aufgehoben finden, und wie sie sich in Handlungen materialisieren (lassen).

Was hältst du von dem Vorschlag? Siehst du eine Chance, so ein Folgeprojekt zu realisieren?

Liebe Grüße

Robert

Die Klassenlehrerin brachte den Projektvorschlag in die Diskussion mit den anderen Lehrkräften und schlug einen Termin für das Ende des noch laufenden Schuljahres vor:

Hallo Robert,
(...)

Wir haben in der Klassenkonferenz aller Lehrkräfte über Dein Anliegen gesprochen und wollten Dir vorschlagen, die letzte (halbe) Schulwoche für Dein Folgeprojekt zu nutzen. Am 29. werden wir noch einen ganztägigen Ausflug machen und am 30. gibt es die Zeugnisse.

Das würde auch eigentlich zeitlich besser passen, als im Herbst, da die Stud. nur 2 Wochen in der Schule und danach direkt 6 Wochen in der Praxis sein werden.

Die Stud. habe ich noch nicht gefragt, die müssten sich dann

darauf einstellen..., kann das aber gerne noch nachholen, passen würde es aber sicher gut, das wäre nämlich auch eine gute abschließende Reflexion der Praxisanteile.
Wie siehst Du das -terminlich und inhaltlich - ?
Liebe Grüße

Die vorgeschlagenen drei Projektstage erschienen mir etwas zu kurz. Daher fragte ich nach, ob es möglich sei, zumindest noch eine Einheit in der Woche vorher einzuplanen, in der der Projekteinstieg geleistet werden könnte. Dadurch würde auch Zeit über das Wochenende für das Schreiben der Erinnerungsszenen bereit stehen. Auf diesen Vorschlag ging die Klassenlehrerin ein und wir vereinbarten, dass ich eine schriftliche Zusammenfassung von denkbaren Szenarios für die Durchführung eines Folgeprojektes entwerfe, aufgrund dessen sich die Studierenden dann für oder gegen ein solches Projekt entscheiden könnten.

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung eines Folgeprojektes schätzten wir die Situation in der Klasse so ein, dass es sinnvoll sei, eine erste inhaltliche Vorgabe schon mit den Ablaufszenarien verbunden vorzuschlagen. Ansonsten könnte leicht eine Situation entstehen, in der die Präsentation der Szenarien als zu abstrakt erlebt werden konnte, und allein aus diesem Grund kein Interesse an einem Folgeprojekt entstehen mochte. Daher entwickelten wir den Vorschlag, den Begriff Respekt, der in den von den Studierenden nach Ende des Projektes zu Idealismus/Realismus am häufigsten als ein wichtiger Wert benannt wurde, als Ausgangspunkt zu nehmen.

Die Szenarien, die ich daraufhin entwarf, sind hier dokumentiert. In ihnen sind unterschiedliche Grade der Unterstützung (Anleitung) eingearbeitet. Aufgrund des Formats als Blockseminar sind auch Hinweise auf Ergänzungen zur reinen Textarbeit beinhaltet, die dem Problem der Überlastung durch eine als zu theoretisch empfundene Beschäftigung mit den Erinnerungsszenen vorbeugen und darüber hinaus auch inhaltlich zu einer Erweiterung der eingebrachten Aspekte beitragen sollten.

Erinnerungsarbeit – Projekt zu “Respekt”

Folgeprojekt zu “Idealismus/Realismus” Anschluss an Diskussion um “Werte” in Erziehung

1. Vorbereitung (Zeitraum zwischen jetzt und 22. 6.)

Szenario 1:

Eine Arbeitsgruppe bereitet das Projekt vor. Eine solche AG kann zwei, drei, vier oder mehr Personen umfassen. Die Anzahl sollte jedoch nicht zu groß werden, so dass die Gruppe arbeitsfähig bleibt.

Wesentliche Entscheidungen obliegen der Arbeitsgruppe. Meine Rolle darin ist unterstützend.

Die Aufgabe der Arbeitsgruppe umfasst:

Inhaltliche Vorbereitung

Erste Aufgabe der AG ist die Materialsuche, Materialsichtung und Materialauswahl. Ich gehe davon aus, dass wir als erstes die Texte vom November benutzen (Werte ... Respekt). Des weiteren könnten die pädagogischen Konzeptionen der Einrichtungen, in denen die Studierenden ihre Praktika hatten, hinzugezogen werden.

Denkbar (und abhängig vom Engagement der AG-Mitglieder) ist auch das Einbeziehen noch weiterer Materialien. Das kann ein Text von Goethe sein, ein Märchen, Liedertexte, Zeitungsartikel etc. ... einziges Kriterium dafür ist, dass sie im Zusammenhang mit dem Thema Respekt stehen.

In der AG sollten diese Texte/Materialien dann in Bezug zu den *je persönlichen Erfahrungen der Studierenden* in der pädagogischen Praxis (Praktikum) diskutiert werden.

Die AG entwickelt anhand des gesichteten und ausgewählten Materials einen Vorschlag für eine Leitfrage für das Projekt.

(Diesen Prozess kann ich via Skype/Phone/E-Mail begleiten und darin Hilfestellung geben.)

Der Sinn der Leitfrage ...

In der Eingangsdiskussion (*Donnerstag*) stellt die Vorbereitungsgruppe den Vorschlag für die Leitfrage vor – und erläutert, wie sie darauf kam (anhand des ausgewählten Materials).

Die Klasse diskutiert den Vorschlag. Am Ende der Diskussion steht eine Einigung über die letztlich für das Projekt richtungweisende Leitfrage. (Das kann zu einer Bestätigung des von der Vorbereitungsgruppe unterbreiteten Vorschlags führen. Es kann aber auch zu einer Verschiebung, oder Neuformulierung führen.)

Aufgrund der Leitfrage wird ein Schreibthema entwickelt, zu dem eine Erinnerungsszene verfasst wird (*Donnerstag/Freitag*).

Dieser Teil der inhaltlichen Vorbereitung deckt die im Projekt vorgenommenen Arbeit mit den selbst verfassten Texten ab.

Darüber hinaus bereitet die AG im Vorfeld jene Teile des Projektes vor, die als Ergänzung zur Textarbeit dazu kommen. Ideen dazu ergeben sich recht einfach aus der Materialsichtung. Das kann z. B. sein, dass man einen Film zusammen anschaut und diskutiert, in dem das Thema eine Rolle spielt; oder dass man eine/n Gesprächspartner/in von außerhalb der Schule zu einer Diskussion einlädt; oder (wie im Herbst) eine Telefonumfrage organisiert; oder eine Aktionstheater-Performance vorbereitet; usw. ... das kann in alle Richtungen entwickelt werden.

(Auch dies kann ich via Skype/Phone begleiten und darin Hilfestellung geben.)

Organisatorische Vorbereitung

Da der zeitliche Rahmen und die Räume von vornherein feststehen, geht es hier zuerst einmal um (sofern nötig) die Materialbeschaffung für ergänzende Aktivitäten (wie bspw. im Herbst die Telefonlisten der Kitas für die Umfrage), oder das Treffen von Arrangements z. B. für das Einladen von externen DiskussionspartnerInnen. In dieser Hinsicht hängen die genauen organisatorischen Anforderungen von der inhaltlichen Vorbereitung ab.

Gemeinsam mit mir entwerfen die AG-Mitglieder (oder Delegierte der AG) die Planungsskizze für das Projekt. Dazu zählt auch die Benennung von Aufgaben während des Projektes, sowie die Festlegung von Zuständigkeiten (Wer schreibt Protokolle? Wer fasst Textanalysen zusammen? Wer sammelt die Dokumente? etc.)

Geschätzter Arbeitsaufwand

Zeitaufwand für die Materialsammlung:

Werte/Respekt-Texte vom November – sind von den Studierenden in der Klasse 'im Vorübergehen erhältlich'

Konzeptionen – das kann ein paar Telefonanrufe/E-Mails brauchen, in der Regel sollten Konzeptionstexte per E-Mail verfügbar sein. Wo dies nicht der Fall ist, hilft ein frankierter Rückumschlag, oder mal kurz in der KITA vorbeischaun, sofern es im gleichen Ort ist.

Weitere Materialien – das hängt total von den Einzelnen ab, und davon, zu welchen Materialien sie Zugang haben, bzw. Zugang suchen.

Zeitaufwand für Diskussion zur inhaltlichen Vorbereitung:

Ich gehe davon aus, dass eine AG die inhaltliche Vorbereitung innerhalb von zwei zweistündigen Diskussionsrunden leisten kann.

Zeitaufwand für organisatorische Vorbereitung:

Ist abhängig von inhaltlicher Vorbereitung, liegt daher in der Kontrolle der AG (nur das organisieren wollen, was auch organisierbar ist ...).

Hier ist extremer Spielraum nach 'oben', je nach Interesse und Verfügbarkeit der AG-Mitglieder.

Der Zeitaufwand für die Erstellung der Planungsskizze dürfte sich um ca. eine Stunde bewegen. Dies betrifft lediglich die/den Delegierte/n der AG. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Arbeit am PC (koordiniert mit mir).

Szenario 2:

Wenn sich aus der Klasse niemand an der Vorbereitung beteiligen möchte (also: keine AG) würde ich die Vorstrukturierung leisten.

Dazu bräuchte ich als Bezugspunkt die Texte vom November zu Werte/Respekt (sofern noch vorhanden). Diese würde ich ähnlich wie das Brainstorming in Form einer Inhaltsanalyse auswerten (d. i., die wesentlichen Muster herausfiltern).

Darauf aufbauend würde ich eine Reihe von Fragen entwickeln. Die Fragen würden so gestellt sein, dass sie eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Projektthema erfordern.

Diese Fragen könnten den Studierenden eine Woche vor unserem ersten Treffen, also am 14. 6. gegeben werden. Damit verbunden wäre die Aufgabe, die Fragen aus ihrer je individuellen Sicht zu beantworten (das quasi als 'Hausaufgabe').

Ich würde die Fragen so stellen (Anzahl und Formulierung), dass eine Beantwortung der Fragen geschätzt ca. 1,5 Stunden erfordert (gestreckt über eine Woche, je nach individuellem Engagement).

Denkbar ist, dass diese Aufgabe (Fragen und Antworten) per E-Mail zwischen mir und den Studierenden kommuniziert wird. Denkbar ist auch, dass sie die Fragen schriftlich beantworten und die Antworten zum ersten Projekttag mitbringen.

Eine weitere Aufgabe für die Studierenden wäre, dass sie sich jeweils die Konzeptionspapiere der Einrichtungen, in denen sie Praktikum machten, besorgen. Das sollte vor dem 14. 6. geschehen, so dass dieses Material schon vorhanden ist, wenn sie beginnen, sich mit den Fragen zu befassen.

Im Hinblick auf ergänzende Elemente im Projekt würde ich mich mit dir kurzschließen und wir würden die entsprechenden Arrangements verabreden.

Szenario 3 ...

ist sozusagen ein Mittelding zwischen 1 und 2.

Dabei würde die AG die Vorbereitung für die Textarbeit übernehmen (wie oben).

Die Vorbereitung der ergänzenden Elemente würde ich (in Absprache mit dir) übernehmen.

Entsprechend würde sich der Zeitaufwand für die Studierenden verringern, allerdings auch deren Einflussnahme auf inhaltliche Gestaltung.

In der organisatorischen Vorbereitung würde die AG (bzw. Delegierte davon) weiterhin in der Erstellung der Planungsskizze (wie oben) einbezogen sein.

2. Durchführung (22. 6., sowie 26. - 28. 6.)

Szenario 1 und Szenario 3

Wenn die Vorbereitung durch eine AG geleistet wurde, strukturiert die AG in Zusammenarbeit mit mir auch die Eingangsdiskussion. D. h. vor allem, dass die AG das Projekt mit einer Darstellung ihrer Diskussionen bis zum Vorschlag der Leitfrage vorstellt, ... (wie oben schon dargestellt).

Während der Projektdurchführung würden die AG-Mitglieder strukturierende Aufgaben übernehmen (z. B. Kleingruppenbildung, Zeitmanagement, Delegation). Dabei würden sie mit mir auf der Grundlage der im Vorfeld erstellten Planungsskizze zusammenarbeiten. Hierbei würde ich versuchen, so weit als möglich im Hintergrund zu bleiben.

Szenario 2

Wenn die Vorbereitung durch mich stattfand, versuche ich die Eingangsdiskussion so zu moderieren, dass die Klasse (u. U. in Kleingruppen) inhaltlich entscheidet, welche Richtung im Projekt eingeschlagen werden soll, also die Leitfrage gemeinsam entwickelt. Das würde sich vom Vorgehen im November dadurch unterscheiden, dass ich weniger inhaltlichen Input gebe, stattdessen stärker auf dem Input der Studierenden bestehe. Das sollte durch die Beschäftigung im Vorfeld mit den Fragen, die ich aus den Wert/Respekt-Texten gezogen hatte, leichter sein.

Notwendig wäre in diesem Szenario, dass wir am Donnerstag auch die Planungsskizze gemeinsam erstellen, also Aufgaben klären und Zuständigkeiten festlegen. (Basierend auf meinen Erfahrungen im November denke ich, an dem Punkt, an dem Aufgaben/Zuständigkeiten festgelegt werden, könnten mit dieser Gruppe Schwierigkeiten entstehen. Allerdings habe ich natürlich keine up-to-date Einschätzung dazu, wie sich die internen Strukturen in der Klasse seither weiter entwickelt haben.)

in allen Szenarien ...

Wird nach Festlegen der Leitfrage am Donnerstag ein Schreibthema beschlossen. Die Studierenden schreiben dann am Donnerstag/Freitag (zu Hause) eine Szene zu diesem Schreibthema. (Aus der Erfahrung im November heraus würde ich die Szenen wiederum per E-Mail sammeln und über das Wochenende notwendige Korrekturen in Absprache mit den AutorInnen vornehmen, so dass die Texte für eine eventuelle Bearbeitung in Kleingruppen tatsächlich verwendbar sind.)

Montag bis Mittwoch findet dann die Arbeit in Kleingruppen mit den Texten statt, sowie auch die ergänzenden Elemente. Die genaue Zeitplanung dafür ist erst in der konkreten Vorbereitung möglich.

3. Dokumentation des Projektes

Dazu zählt

a) das Sicherstellen der Erstellung ... sowie

b) das Sammeln von

- Protokollen zu den vorbereitenden Diskussionen
- Protokollen zu den Diskussionen in der Klasse
- Zusammenfassungen der Textanalysen der Kleingruppen
- Dokumentation von eventuellen ergänzenden Aktivitäten

Zur Sicherstellung der Erstellung ist es notwendig, dass klare Arbeitsaufträge formuliert werden, und dass diese Arbeitsaufträge von jemanden verbindlich übernommen werden.

In **Szenario 1** und **Szenario 3** wird dies von Beginn an im Rahmen der AG delegiert.

In **Szenario 2** wird dies am ersten Tag von der Gesamtgruppe delegiert. (bez. Schwierigkeiten, siehe oben)

4. Aufbereitung und inhaltlicher Abschluss (Dokumentation und Einschätzung)

Hierbei geht es darum, die inhaltlichen Ergebnisse des Projektes darzustellen und einzuschätzen.

Ausgangspunkt für die hier gesuchte Einschätzung ist die Leitfrage, die zu Beginn des Projektes formuliert wurde.

Bezugspunkte sind

- a) die Diskussionen, die zur Entwicklung der Leitfrage führten (sowohl in der AG, als auch in der Klasse), sowie das gesichtete und ausgewählte Material, das dabei eine Rolle spielte
- b) die Diskussionsprozesse während des Projektes, sowie die diesen zugrunde liegenden Textanalysen
- c) die Diskussionen, die sich durch eventuelle ergänzende Aktivitäten ergaben.

Die (möglichen) Verschiebungen der Leitfrage während des Projektes sollten in der Einschätzung mit dargestellt und kommentiert werden.

Das Format eines solchen Resümees ist idealerweise eine schriftliche Ausarbeitung.

Es kann aber auch z. B. in Form einer Audio- oder Video-Aufnahme einer Diskussion erstellt werden.

In **Szenario 1** und **Szenario 3** würde die AG während des Erstellens der Planungsskizze eine Entscheidung treffen, wie dieser Teil umgesetzt werden soll.

in **Szenario 2** würde eine Entscheidung dazu von der Klasse gemeinsam (am besten am Montag im Abschlussmeeting) getroffen werden.

... nur noch zum Schluss

Ich hoffe, das war jetzt nicht alles zu viel.

Aus meiner Sicht wäre Szenario 1 das beste, interessanteste, attraktivste.
Mir ist klar, dass das von der Bereitschaft einer (kleinen) Anzahl von Studierenden abhängt, sich auf den entsprechenden Prozess einzulassen.

Hier kommt u. U. der Benotungsaspekt als hilfreicher Anreiz ins Spiel. Die Mitarbeit in der AG könnte z. B. als Bonus in irgendeiner Form in dein Benotungsschema eingearbeitet werden. Dazu hast du sicher bessere Ideen als ich.

Natürlich kannst du auch von allen TeilnehmerInnen wie im ersten Projekt im Anschluss auf einen Aspekt des Projektes aufbauend eine schriftliche Arbeit (oder ein anderes Format) anbieten oder einfordern.

Die Mitarbeit während des Projektes selber (Textarbeit etc.) sollte jedoch wie schon vorher nicht direkt in einen Benotungszusammenhang gestellt werden.

Die Klassenlehrerin stellte den Studierenden diese Szenarien vor. Daraufhin bildete sich eine Arbeitsgruppe aus vier Studierenden, die sich zu einer Mitarbeit auf Basis des Szenario 3 entschieden. Zur Konkretisierung der durch die Arbeitsgruppe zu leistenden Arbeiten entwarf ich einen Arbeitsvorschlag, den ich an die Klassenlehrerin zur Weitervermittlung an die Studierenden der AG schickte.

Was	Wer	Wann	Zeitaufwand geschätzt
Vorbereitungsphase			
Materialsammlung: Texte zu Werten vom November Ich würde vorschlagen, zuerst die eigenen Texte der AG-Mitglieder zu sammeln. Weiterhin würde ich in der Klasse fragen, wer seinen Text für die Vorbereitung zur Verfügung stellen möchte. Was auch immer daraufhin kommt, gut. Was nicht kommt, auch gut.	AG, alle	Die Texte sollten bis spätestens zum Termin der ersten Diskussion gelesen (und Notizen dazu erstellt) worden sein.	ein paar Minuten, da im 'Vorübergehen' von den anderen Studierenden einzusammeln;
Sichtung der 'Werte-Texte' als Grundlage für eine erste Diskussion innerhalb der AG. Dazu müssten alle in	AG, alle		hängt von der Anzahl der Texte ab (ne Stunde, vielleicht

<p>der AG alle Texte haben, damit sie sie lesen können. Beim Lesen Notizen machen, wenn in den Texten etwas auffällt, insbesondere auch Fragen, die sich aus dem Text ergeben.</p>			<p>zwei?), wobei das ja nicht am Stück gemacht wird, sondern wann immer es grade passt</p>
<p>Erste Diskussion der AG zur Themenklärung. Dies gemeinsam mit mir via Skype.</p>	<p>AG plus Robert via Skype</p>	<p>Woche 29. 5. bis 2. 6.</p>	<p>90 Minuten (Doppelstunde)</p>
<p>Diskussionsprotokoll erstellen</p>	<p>Eine Delegierte der AG</p>	<p>günstigerweise innerhalb von einer Woche nach der Diskussion</p>	<p>ca. eine Stunde</p>
<p>Materialsammlung: Konzeptionspapiere von Einrichtungen (da reichen sicher vier oder fünf, vielleicht von unterschiedlichen Trägern, z. B. städtische Einrichtung, kirchliche Einrichtung, Montessori-Kita, Kinderladen etc.) Wenn die von Einrichtungen stammen, in denen Studierende der Klasse Praktikum gemacht haben, umso besser. Ansonsten sind derlei Konzepte auch vom Internet herunterzuladen.</p>	<p>AG, das kann arbeitsteilig gemacht werden, z. B. jede besorgt eine Konzeption</p>	<p>Die Texte sollten bis spätestens zum Termin der zweiten Diskussion gelesen (und Notizen dazu erstellt) worden sein.</p>	<p>gering (ein, zwei Telefonanrufe/E-Mails, möglicherweise ein frankierter Rückumschlag)</p>
<p>Sichtung (Lesen) der Konzeptionen (aufgrund Kriterien, die in der ersten Diskussion zur Themenklärung vereinbart wurden). Beim Lesen Notizen machen, wenn in den Texten etwas auffällt, insbesondere auch Fragen, die sich aus dem Text ergeben.</p>	<p>AG – Arbeitsteilig, jeweils eine Konzeption pro Person</p>		<p>hängt vom Umfang der Konzeptionen ab, denkbar zwischen 30 und 60 Minuten</p>
<p>Zweite Diskussion der AG zur Themenklärung. Dies gemeinsam mit mir via Skype. Festlegen des Vorschlags für eine Leitfrage.</p>	<p>AG plus Robert via Skype</p>	<p>Woche 12. 6. bis 16. 6.</p>	<p>90 Minuten (Doppelstunde)</p>
<p>Diskussionsprotokoll erstellen</p>	<p>Eine Delegierte der AG</p>	<p>günstigerweise innerhalb von einer Woche nach der Diskussion</p>	<p>ca. eine Stunde</p>
<p>Erstellen der Planungsskizze Hier besteht die Möglichkeit, mit mir</p>	<p>Robert, wenn aus der AG jemand daran</p>	<p>zwischen 16. 6. und 20. 6.</p>	<p>ca. eine Stunde</p>

zusammen die einzelnen Elemente der Planung zu besprechen. Das beinhaltet eine Reflektion zur Methode Erinnerungsarbeit.	mitarbeiten möchte, kann das mit mir zusammen gemacht werden (online, mit einer offenen Skype-Verbindung)		
Durchführung			
Die Aufgabe der AG-Mitglieder spezifisch während der Durchführung umfasst lediglich die Dokumentation der Diskussionen in der Großgruppe (Klasse), bzw. der Inhalte eventueller ergänzender Aktivitäten. Denkbar ist daher, dass von den AG-Mitgliedern jede die Rolle der Protokollantin für einen Tag übernimmt.	AG, arbeitsteilig 1 x pro Person	Während des Projektes, z. B. an je einem Tag.	ca. 60 – 90 Minuten
Sammlung der Textanalysen	Robert und AG	Während des Projektes	wenige Minuten, da lediglich Abheften (oder im PC speichern) von Dokumenten
Aufbereitung und inhaltlicher Abschluss			
Hierbei geht es darum, die inhaltlichen Ergebnisse des Projektes darzustellen und einzuschätzen. Bezugspunkte sind a) die Diskussionen, die zur Entwicklung der Leitfrage führten (sowohl in der AG, als auch in der Klasse), sowie das gesichtete und ausgewählte Material, das dabei eine Rolle spielte b) die Diskussionsprozesse während des Projektes, sowie die diesen zugrunde liegenden Textanalysen c) die Diskussionen, die sich durch eventuelle ergänzende Aktivitäten ergaben. Die (möglichen) Verschiebungen der	AG, in gemeinsamer Arbeit	Nach Beendigung des Projektes. Das kann auch gut nach den Sommerferien und im neuen Schuljahr geleistet werden. Voraussetzung dafür ist lediglich, dass während der Vorbereitung und der Durchführung die Dokumentation der einzelnen Schritte so durchgeführt	Das hängt vom Anspruch ab, mit dem die AG an diese Arbeit herangeht. Der Arbeits- und Zeitaufwand hierbei ist gleich demjenigen für ein Gruppenreferat, bei dem z. B. eine Literaturrecherche zugrunde liegt.

Leitfrage während des Projektes sollten in der Einschätzung mit dargestellt und kommentiert werden. Das Format eines solchen Resümees ist idealerweise eine schriftliche Ausarbeitung. Andere Formate sind denkbar, müssten zwischen der AG und der Klassenlehrerin abgesprochen werden, wenn die entsprechende Arbeit benotet werden soll.		wird, dass keine Lücken entstehen.	
--	--	------------------------------------	--

Die Studierenden der AG schauten sich diesen Arbeitsvorschlag an und eine Delegierte der AG teilte mir am 22. 5. telefonisch mit, dass sie sich im Vorgehen gerne daran orientieren. Auf dieser Basis war die Durchführung des Projektes somit beschlossen.

3. Vorbereitungsphase

Inhaltliche Vorbereitung & Verschiebung des Themas durch die AG

Mit der Delegierten, mit der ich das erste Telefonat führte, hatte ich den 31. 5. als Termin für eine Diskussion via Skype vereinbart. Bis dahin wollte die AG die Texte der anderen Klassenmitglieder zum Thema "Werte", die im Anschluss an des Projekt im November entstanden waren, gesammelt und gesichtet haben. Das Gespräch via Skype sollte dazu dienen, der AG einen thematischen Einstieg in das für die Erinnerungsarbeit vorgesehene Thema "Respekt" zu verschaffen, und zu klären, was genau das Interesse der AG-Mitglieder an dem Thema ist. Meine Rolle in diesem Gespräch sah ich als unterstützend, eventuell moderierend und durch gezieltes Fragen vertiefend auf das Thema fokussierend an.

Die Vereinbarung für das Gespräch zwischen der Arbeitsgruppe und mir war, dass es vormittags während der regulären Schulzeit stattfinden würde. Das hatte rein praktische Gründe, da die vier Studierenden nicht im gleichen Ort wohnten, ein separat außerhalb der Schulzeit organisiertes Treffen der AG daher schwierig zu organisieren war. Auch ein Verbleiben in der Schule nach dem offiziellen Schulschluss am späten Nachmittag war nicht praktikabel, da die Studierenden jeweils an unterschiedlichen Tagen in der Woche nachmittags in Nebenjobs arbeiteten. Wie schon bei der Durchführung der Interviews in der Nachbereitung des dritten Projektdurchlaufes stimmte daher die Klassenlehrerin einer Terminierung während der Schulzeit zu. Die Studierenden würden dafür aus dem regulären Unterricht heraus gehen, um in einem separaten Raum ungestört die Diskussion via Skype zu führen.

In der Woche vor dem vereinbarten Skype-Termin meldete sich eine der Studierenden bei mir per E-Mail:

Wir können nächste Woche am Mittwoch, den 31.05.2016, um 11:15 Uhr bis 12:30 Uhr Skypen.

Wir haben uns in unserer Gruppe zusammengesetzt und uns überlegt, das Thema "Respekt" zu ersetzen durch das Thema "Gerechtigkeit".

Du kannst dir mal Gedanken darüber machen was du davon hältst und uns berichten.

Ich antwortete darauf:

Von meiner Seite: Kein Problem - Ob Respekt oder Gerechtigkeit ...

Wie kamt ihr auf die Idee, das zu ändern?

Wg. Skype nächsten Mittwoch: Das ist O.k. - Ich werde mir dafür frei nehmen.

Wichtig wäre, zu wissen, welche Skype-Adresse ihr verwendet, damit wir die Verbindung herstellen können.

Und als kurze Rückmeldung zu der Verschiebung des Themas:

Wir haben uns einige Arbeiten angeschaut und uns ist der Wert "Gerechtigkeit" sofort aufgefallen. Denn wir hatten sofort einige Ideen wie wir das Projekt führen können, uns sind einige Ideen eingefallen. Weiteres können wir die am Mittwoch erzählen.
Wegen der Skype Adresse muss ich noch schauen diese werde ich dir mitteilen.

So war also schon beim ersten Treffen der Arbeitsgruppe eine Verschiebung der Thematik von "Respekt" auf "Gerechtigkeit" hin beschlossen worden.

Das Gespräch fand dann zum vereinbarten Termin statt. Allerdings gab es technische Probleme mit dem Verbindungsaufbau via Skype. Die AG-Teilnehmerin, über deren Skype-Account das Gespräch geführt werden sollte, war an diesem Tag nicht in der Schule. Die Alternative, die Verbindung über den Account einer zweiten Teilnehmerin herzustellen, funktionierte nicht. So blieb letztlich lediglich die Möglichkeit, das Gespräch über eine Telefonverbindung zu führen. Dies war technisch sehr mühsam, da es sich um ein Gespräch zwischen vier Personen handelte. Vielfach war es uns erst nach einem zweiten oder dritten Nachfragen möglich, die gegenseitigen Beiträge akustisch zu verstehen.

Trotz dieser extrem widrigen Bedingung gelang es in diesem Gespräch, einen inhaltlichen Einstieg für das Projekt zu leisten. Im Anschluss an das Telefongespräch glichen die Studierenden und ich unsere Notizen dazu ab und erstellten eine Zusammenfassung. Ich fasse die wesentlichen Linien hier zusammen:

- Es kamen nur wenige Rückmeldungen aus der Klasse auf die Bitte um Zusendung der Texte.
- Auf die Frage, warum genau sie den Oberbegriff für das Projekt verändern wollten, wiesen die TeilnehmerInnen darauf hin, dass der Begriff Respekt schon sehr oft im Unterricht aufgenommen und besprochen wurde, und dass sie dessen müde seien.
- Der Begriff Gerechtigkeit erschien ihnen interessanter. Sie meinten, Gerechtigkeit wird oft falsch verstanden, nicht wirklich sinnvoll interpretiert.
- Auch der Unterschied zwischen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung, bzw. Gleichheit beschäftigte sie in Vorgesprächen untereinander. Dazu bezogen sie sich auf ein Beispiel, das sie aus einer Zeichnung entlehnten. Dort konnte man drei Personen unterschiedlicher Körpergröße sehen, die jeweils auf einer gleich großen Kiste standen und versuchten, über einen Zaun zu schauen. Lediglich zwei konnten darüber schauen, für die dritte Person war die Kiste nicht hoch genug. Dies ist die Skizze:



- Die TeilnehmerInnen wiesen weiter darauf hin, dass Gerechtigkeit ein Thema in KT's ist, z. B. in Bezug auf Behinderungen/Förderungen, aber auch in Bezug auf Gleichberechtigung von Männern und Frauen, z. B. angesichts von Gehaltsunterschieden. Sie meinten, Männer verdienen mehr, und Männer haben bessere Chancen im ErzieherInnen-Beruf.

- Ich brachte die Frage auf: Wie kann das Thema in eine Frage überführt werden?

- Eine spontane Antwort war: "Manager / Erzieher – gleicher Stress, unterschiedliche Löhne – ist das gerecht?"

- Ich fragte nach: Ist es denn gerecht?

- Antwort: Nein, natürlich nicht.

- Ich fragte, warum?

- Argumente: Stress, Lärm ... Belastung auf Seiten der ErzieherInnen ... auch: Was z. B. in vielen Familien abgeht. Erzieher mit 40 Stunden Arbeit haben trotzdem weniger Geld als manche, die nur 20 Stunden arbeiten.

- Die TeilnehmerInnen meinten: Gerechtigkeit ist ja auch wichtig im Beruf, wir sollen den Kindern Gerechtigkeit beibringen ... aber was ist mit uns? Wo ist denn die Gerechtigkeit uns gegenüber?

- Beispiele: Kinder streiten – Erzieherin schlichtet, tröstet ... - bringt dadurch Gerechtigkeit bei; aber: Erzieherin macht Überstunden ... keiner gibt ihr Gerechtigkeit.

- Die Aussage, Männer bekommen mehr Geld wurde nochmals als Beispiel für Ungerechtigkeit im Beruf genannt. Dafür wird ein Beispiel aufgeführt, in dem Männer besser bezahlt wurden.

- Ich brachte ein Gegenbeispiel, in dem dies nicht der Fall war.
Was nun?

- Ich fragte: Wie ist denn Gerechtigkeit in den Konzeptionen von KT's enthalten?

- Antwort: Gerechtigkeit ist enthalten – für Kinder. Als Beispiel wurde Inklusion genannt, und dies anhand einer Erzählung unterlegt. Darin ging es um einen Jungen mit einer Gehbehinderung. Seit er in einer Kindergartengruppe ist, verzichtet die Gruppe auf Ausflüge in den Wald, da er aufgrund seiner

Behinderung dort nicht mitgehen könnte. Stattdessen gehen sie in Parks, auf Spielplätze etc. die für den Bollerwagen zugänglich sind.

- Dazu gibt es unterschiedliche Meinungen – ist das gerecht ... oder nicht ...

- Als ein Beispiel für Gerechtigkeit in der beruflichen Wirklichkeit führte eine Teilnehmerin an, dass der Personalschlüssel überall gleich ist.

- Ich frage nach: Stimmt das denn?

und: Wer hat den Personalschlüssel denn festgelegt? ErzieherInnen?

- Ich fragte: Wo schaffen wir als Erzieherinnen Gerechtigkeit? Wenn z. B. ein Polizist auf die Frage, was er im Beruf tut, antwortet: "Ich schaffe Gerechtigkeit;" was antwortet eine Erzieherin?

- Antwort: Wir schaffen Gerechtigkeit

... wenn wir "I-Kinder" betreuen

... wenn wir Kinder auf die Schule vorbereiten (hier: "Kompensation", Kind A kann mit 5 Jahren 20 Worte lesen, Kind B kann 50 Worte lesen, arbeiten mit Kind A, damit es auch 50 Worte lesen kann.)

Alle Kinder werden nach ihrem Entwicklungsstand gezielt gefördert.

- Ich frage: Was ist daran gerecht, dass ich bis 50 zählen kann? (oder: Was ist daran gerecht, wenn Kind A auch 50 Worte lesen kann?)

- Ich teile noch eine Beobachtung mit: Im Projekt im November (Individualismus/Realismus) kam das Thema Gehälter nicht vor, wurde von Studierenden nicht eingebracht. Jetzt, im Mai, ist es mit das Erste, was in den Sinn kommt, wenn über Gerechtigkeit nachgedacht wird.

In Ergänzung zu der abgestimmten Zusammenfassung anhand der Notizen schickte ich an die Teilnehmerinnen in der AG auch noch ein kurze Notiz in der ich auf einige Beobachtungen meinerseits nach dem Telefonat hinwies:

Stichwort: Gerechtigkeit (für uns) erleben.

Wenn wir darüber reden, wie wir als ErzieherInnen Gerechtigkeit für uns selber erleben (bekommen), dann beziehen wir uns

a) auf **Ungerechtigkeit** und konstruieren uns als die **ungerecht** Behandelten (der "Jammer-Diskurs", oder "Opfer-Diskurs" ...)

b) auf **strukturelle Ungerechtigkeiten** (Männer/Frauen; Gehaltsunterschiede; Arbeitsbedingungen).

Stichwort: Gerechtigkeit schaffen.

Wenn wir darüber reden, wie wir als ErzieherInnen Gerechtigkeit schaffen, dann beziehen wir uns auf Situationen, in denen wir als Erwachsene das Verhalten von Kindern (in Gruppen) beeinflussen, in deren Interaktionen eingreifen, deren Beschäftigungen planen und bestimmen (oder mit-bestimmen). Diese Situationen sind in konkreten Handlungen beschreibbar. Sie sind inter-personal. Akteure beeinflussen die Situation, es gibt Handlungsmöglichkeiten - die wir erkennen, und je nach dem wahrnehmen.

Stimmt diese Beobachtung?

Wie aber können wir strukturelle Gerechtigkeit schaffen?

Als ErzieherInnen?

Und: Was wäre denn strukturelle Gerechtigkeit überhaupt?

Und in Bezug auf Konzeptionen ... gibt es derlei Überlegungen in den pädagogischen Konzeptionen? Explizit – oder implizit?

Ein weiteres Gespräch zwischen der AG und mir wurde für den 13. 6. vereinbart. In den zwei Wochen bis dahin wollten sich die Teilnehmerinnen darum bemühen, Konzeptionen der Einrichtungen zu besorgen, in denen sie Praktika abgeleistet hatten. In diesem zweiten Gespräch sollte ein Vorschlag für eine Leitfrage für das Projekt erarbeitet werden.

Diesmal half die Klassenlehrerin mit ihren Skype-Account aus, so dass das Gespräch unter wesentlich einfacheren Bedingungen stattfinden konnte. Auch dieses Gespräch fand während der offiziellen Schulzeit statt; die AG-Teilnehmerinnen waren dafür wiederum vom regulären Unterricht freigestellt.

Im Anschluss an das erste Gespräch schlug ich den Teilnehmerinnen nun vor, sich für einen thematischen Strang zu entscheiden, der für das Projekt dann leitend sein sollte. Im Rahmen der Diskussion sprachen sich alle vier AG-Mitglieder einhellig dafür aus, das Thema auf den Aspekt der Lohngerechtigkeit zu verengen. Damit war eine zweite Verschiebung eingeführt, die eine Abkehr von der Beschäftigung mit den pädagogischen Konzeptionen während des Projektes bedeutete, da darin kaum Bezüge zu dem Strang Lohngerechtigkeit zu erwarten waren.

In der Diskussion knüpfte die AG an die Aussagen aus dem ersten Gespräch an. Daraus entwickelte sich ein interessanter Austausch darüber, welche Kriterien denn angewandt werden können, um die gerechte Höhe eines Gehaltes zu bestimmen. Dazu fielen den TeilnehmerInnen Begriffe wie Stress, Verantwortung, Gesundheit ein:

Je mehr Stress im Beruf, umso höher sollte das Gehalt sein.

Je höher die Verantwortung, umso höher sollte das Gehalt sein.

Je stärker die gesundheitliche Belastung, umso höher sollte das Gehalt sein.

Allerdings wurden diese Aussagen auch gleich kritisch hinterfragt. Es wurde bemerkt, dass es ja keine Formel gäbe, nach der z. B. Stress objektiv messbar sei.

Aus der so geführten Diskussion konnten wir uns schließlich auf eine mögliche Leitfrage einigen. Diese lautete: "Worüber reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?"

Diese Frage sollte der Klasse am ersten Projekttag als Vorschlag präsentiert werden.

Im Vorfeld des Projektes wollten die AG-Mitglieder noch eine Einstimmung der Klasse auf das Projekt herbeiführen. Dazu wollten sie zwei Tage vor Projektbeginn den anderen Studierenden zwei unvollständige Sätze zur je

individuellen Komplettierung stellen. Im Gespräch einigten sich die AG-Mitglieder auf folgende Formulierungen:

- 1) Für mich ist Lohngerechtigkeit ...
- 2) Der Unterschied zwischen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung ist für mich ...

Wir besprachen noch weitere Aspekte hinsichtlich des Vorgehens im Projekt. Wichtig erschien, dass Informationsfragen im Projekt gestellt und nach Möglichkeit beantwortet werden sollten. Dieser Punkt kam auf, da wir in der Diskussion untereinander merkten, dass schon unter den Teilnehmerinnen der AG Fragen aufkamen z. B. nach der genauen Höhe von Gehältern, oder auch zum Charakter einer Gewerkschaft.

Eine der Teilnehmerinnen der AG erklärte sich bereit, als Delegierte die thematische Einführung am ersten Projekttag zu übernehmen. Dieser Teilnehmerin bot ich einen separaten Termin für ein Telefonat an, in dem ich ihr Rückmeldung zu ihrer geplanten thematischen Einführung geben konnte. Ein solches Gespräch vereinbarten wir dann für das Wochenende (18. 6.) vor Projektbeginn.

In dem Gespräch ließ ich mir von ihr schildern, wie sie sich die thematische Einführung in der Klasse vorstellte. Ich gab ihr Rückversicherung, dass es passend sei, die Diskussionen der AG kurz darzustellen, um zu erklären, wie der Vorschlag für die Leitfrage entstand.

Sie erwog auch, im Rahmen der thematischen Einführung eine kontroverse Diskussion aufzugreifen, die in der Klasse für einige Zeit am schwelen war. Dabei ging es darum, dass etwa ein Viertel der Studierenden gerne mit der gesamten Klasse auf Studienfahrt gehen wollte, die restlichen Klassenmitglieder jedoch nicht. Ein Grund dafür, dass die Mehrheit keine Studienfahrt wollte, war Geldmangel. Hier sah sie eine Brücke zum Projektthema.

Ich riet ihr davon ab, die Diskussion zur Klassenfahrt in der thematischen Einführung zum Projekt zu erwähnen. Nach ihrer Beschreibung ging ich davon aus, dass dies zum Aufflammen einer neuerlichen Kontroverse in der Klasse führen würde, die sich im Rahmen des Projektes nicht auflösen ließ.

Wie geplant präsentierten die AG-Mitglieder der Klasse zwei Tage vor Projektbeginn die beiden ausgewählten unvollständigen Sätze zur individuellen Beantwortung.¹

Organisatorische Vorbereitung

Entsprechend der Aufgabenverteilung in Szenario 3 (siehe oben), übernahm ich die organisatorischen Arbeiten in der Vorbereitung. Daher kümmerte ich mich in Absprache mit der Klassenlehrerin um zwei weitere externe ReferentInnen. Deren Besuch war geplant als Ergänzung zur Arbeit mit den Texten. Die erste der beiden war, eine Diplom-Pädagogin, die

¹ Diese Materialien stehen mir leider nicht zur Verfügung. Sie können daher hier nicht dokumentiert werden.

als Fortbildnerin und Supervisorin mit Teams im Kinderbetreuungsbereich arbeitete. Der zweite war der Bezirkssekretär der Gewerkschaft ver.di.

Die Absprachen mit diesen beiden ReferentInnen sahen deren Besuch am Montag (26. 6.), bzw. am Mittwoch (28. 6.) vor.

Ansonsten bewegten sich die organisatorischen Vorbereitungen in einem sehr geringen Rahmen. Mit der Klassenlehrerin besprach ich, welche Räume für das Projekt zur Verfügung stehen würden. Da ich die Schule aus dem vorhergehenden Projektdurchlauf kannte, erübrigten sich Fragen hinsichtlich Ausstattung und Materialien (z. B. Flipcharts, Wandzeitungen etc.). Mein Arbeitsaufwand war daher für die Vorbereitung dieses vierten Projektdurchlaufes geringer als bei den vorhergehenden.

Zwei Tage vor Projektbeginn schickte ich noch eine E-Mail an die AG, mit der Bitte, dieselbe auszudrucken, und allen Studierenden der Klasse ein Kopie davon zukommen zu lassen. Darin stand:

Ich freue mich schon sehr darauf, euch alle
wiederzusehen.

Am Donnerstag werden wir in das Projekt zu
'Gerechtigkeit' einsteigen. Die Vorbereitungsgruppe hat
dazu schon vorbereitende Arbeit geleistet.
Das sollte es recht einfach machen,
einen Zugang zum Thema zu finden.

Diejenigen von euch, die den Ordner aus unserem letzten
Projekt im November noch haben, möchte ich bitten, ihn
mitzubringen.

Liebe Grüße

Zweck dieser Nachricht war einerseits, möglichst gute Arbeitsbedingungen herzustellen dadurch, dass die Studierenden die Materialien des Projektes Idealismus/Realismus mitbringen würden. Diese könnten wenn nötig als Referenz benutzt werden.

Andererseits sollte die Nachricht jedoch auch einfach den Projektbeginn durch eine hoffnungsvolle, positive Ansprache nochmals ins Gedächtnis rufen.

Die Planungsskizze für das Projekt sah nach den vorbereitenden Arbeiten schließlich so aus:

Donnerstag 22. 6.	
Erster Block 7:45 – 9:15	<p>Revision zu Erinnerungsarbeit: Was gehört dazu, was werden wir im Projekt machen? Das anhand Schaubild erklären. (Das sollte nicht länger als 45 Minuten brauchen.)</p> <p>Überleitung zum Thema: “Gerechtigkeit” Vorstellen des Vorschlags für die Leitfrage (und Herleitung derselben) durch die Vorbereitungsgruppe.</p>
Zweiter Block 9.30 – 11.00	<p>Diskussion (thematisch) mit endgültiger Bestimmung der Leitfrage</p> <p>Überführen der Leitfrage in Schreibthema</p> <p>Organisieren der Kleingruppen</p>
Freitag bis Sonntag	
	<p>Schreiben der Szenen Senden an Robert (für Korrekturlesen)</p>
Montag, 25. 6.	
Erster Block 7:45 – 9.15	Textanalyse in Kleingruppen
Zweiter Block 9:30 – 11:00	Textanalyse in Kleingruppen
Dritter Block 11:15 – 12:45	Externe Gesprächspartnerin (Fortbildnerin, Supervisorin)
Vierter Block 13:30 – 15.00	<p>ff. externe Gesprächspartnerin und/oder Textanalyse in Kleingruppen</p> <p>Zusammentragen der (Zwischen-)Ergebnisse der Textanalyse/n</p>

Dienstag, 27. 6.	
Erster Block 7:45 – 9.15	Plenum – Rückschau auf (Zwischen-)Ergebnisse vom Vortag Verschiebungen der Leitfrage? Neue Fragen?
Zweiter Block 9:30 – 11:00	Textanalyse in Kleingruppen
Dritter Block 11:15 – 12:45	Textanalyse in Kleingruppen
Vierter Block 13:30 – 15.00	Zusammentragen der (Zwischen-)Ergebnisse Vorbereitungsdiskussion zu Besuch des Gewerkschaftsvertreters Info zu TVÖD ? Rollenspiel Tarifverhandlungen ?
Mittwoch, 28. 6.	
Erster Block 7:45 – 9.15	Bezirkssekretär von ver.di als Gesprächspartner
Zweiter Block 9:30 – 11:00	Kleingruppen erarbeiten ihr jeweiliges Resümee
Dritter Block 11:15 – 12:45	Präsentation der Kleingruppenergebnisse (wie viele Kleingruppen gibt es?)
Vierter Block 13:30 – 15.00	ff. Präsentation der Kleingruppenergebnisse Zusammenfassung - Ausblick

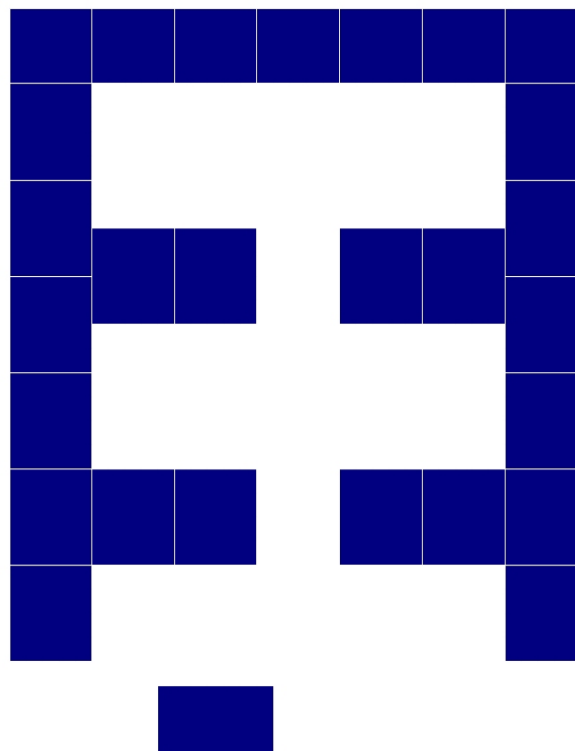
4. Projektverlauf

Tag 1 (Donnerstag)

Für den ersten Projekttag war eine Zeitspanne von zwei schulischen Doppelstunden (7:45 – 9:15 und 9:30 – 11.00) vereinbart.

An diesem Tag fand in der Schule noch regulärer Unterricht statt. Die beiden Doppelstunden für den Projekteinstieg wurden wiederum von den beiden Lehrerinnen, die schon beim Projekt Idealismus/Realismus kooperiert hatten, zur Verfügung gestellt.

Auf die räumlichen Gegebenheiten der Schule bin ich schon in Teil III eingegangen. Darauf sei hier nur verwiesen. Allerdings hatte die Klasse zwischenzeitlich den Klassenraum gewechselt. Der Raum, in dem wir uns dieses mal trafen, war deutlich kleiner als derjenige im November. Die Raumgröße war insofern der Klassengröße von 24 Studierenden eher angemessen. Auch die beim ersten Zusammentreffen mit der Klasse vorgefundene Sitzordnung war verändert. Statt der im Raum verteilten Gruppentische gab es nun eine Hufeisenform, wobei sich allerdings in der Mitte noch mehrere Tische frontal zur Tafel gestellt befanden:



An diesem Tag waren 18 von den nominell 24 Studierenden anwesend.

Eine nicht zu vernachlässigende äußere Einflussgröße war die Außentemperatur, die während der gesamten Projektstage stets zwischen 25 und 30 Grad Celsius lag. Das sorgte auch innerhalb der genutzten Räume (Klassenraum, und später verschiedene Arbeitsräume innerhalb der Schule) zum Teil für hohe Temperaturen.

Erster Block

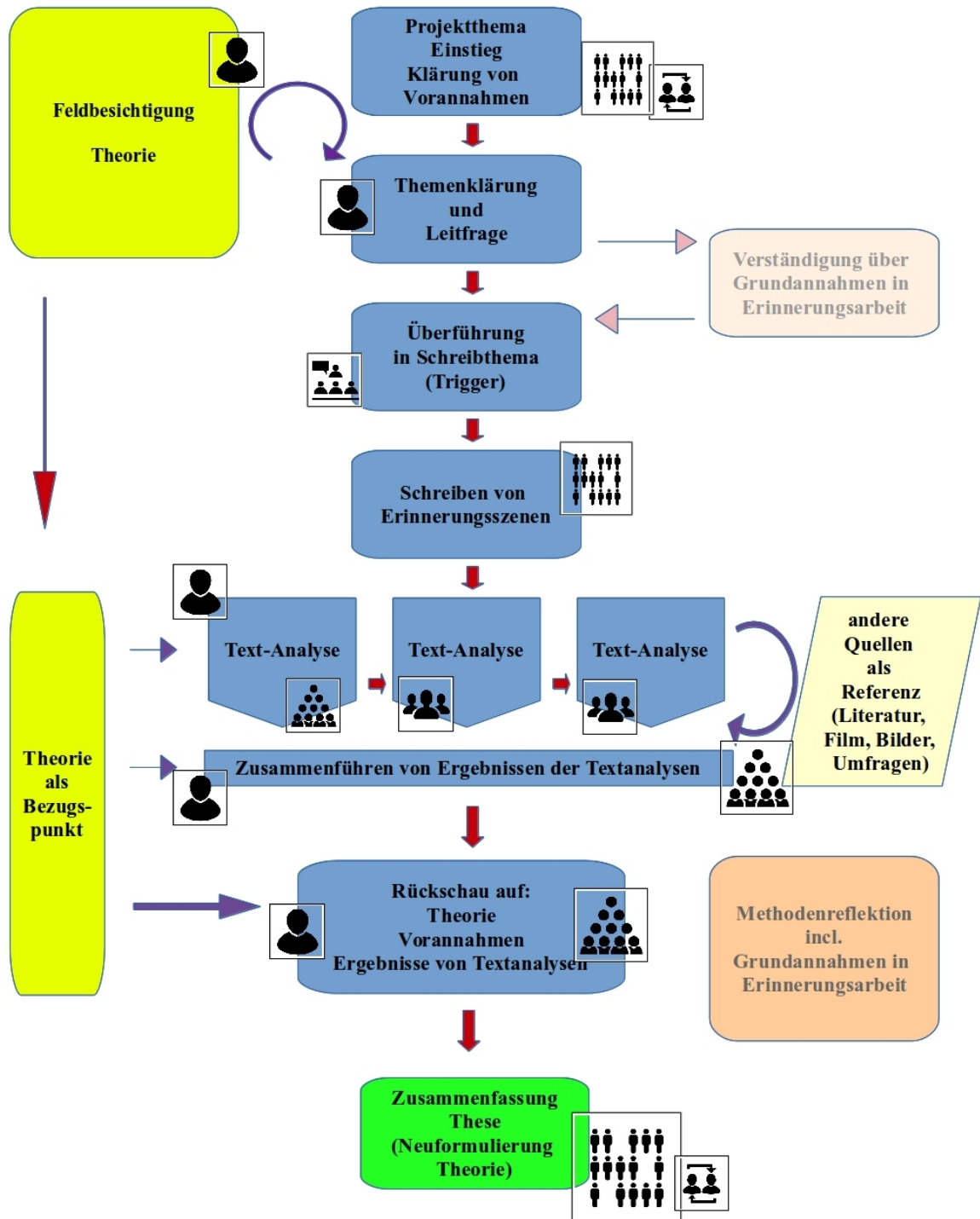
Nach einer kurzen gegenseitigen Begrüßung eröffnete ich den ersten Block mit einer Übersicht zu den im Projekt geplanten Schritten. Dazu hatte ich die Planungsskizze in einem Klassensatz kopiert. Ich teilte sie an die Studierenden aus. Wir gingen die darin zu findenden einzelnen Elemente durch. Es gab erste Fragen insbesondere zu den angekündigten externen ReferentInnen. Diese Fragen beantwortete ich in kurzer Form und wies dabei darauf hin, dass wir im Verlauf der gemeinsamen Arbeit die Rolle der ReferentInnen noch genauer anschauen würden.

Schon nach kurzer Zeit unterbrach ich meine allgemeine Einführung in das Projekt, da ich den Eindruck hatte, dass die Arbeitsatmosphäre in der Klasse sehr schlecht war. Die Körperhaltung der meisten Studierenden war abweisend, viele Gesichter zeigten Desinteresse, nur wenige waren sichtlich beteiligt. Durch die Sitzordnung hatten die an den in der Mitte des Raumes befindlichen Tischen sitzenden Studierenden eine Monopolstellung im Hinblick auf Blickkontakt mit mir. Die in der hinteren Reihe Sitzenden konnte ich nur schwer direkt ansprechen, da sie schlicht aus dem Blickfeld verschwanden. Der Fluss an Austausch von Meinungen, Fragen, Kommentaren zwischen den beiden Flanken war durch die in der Mitte Sitzenden ebenso erschwert.

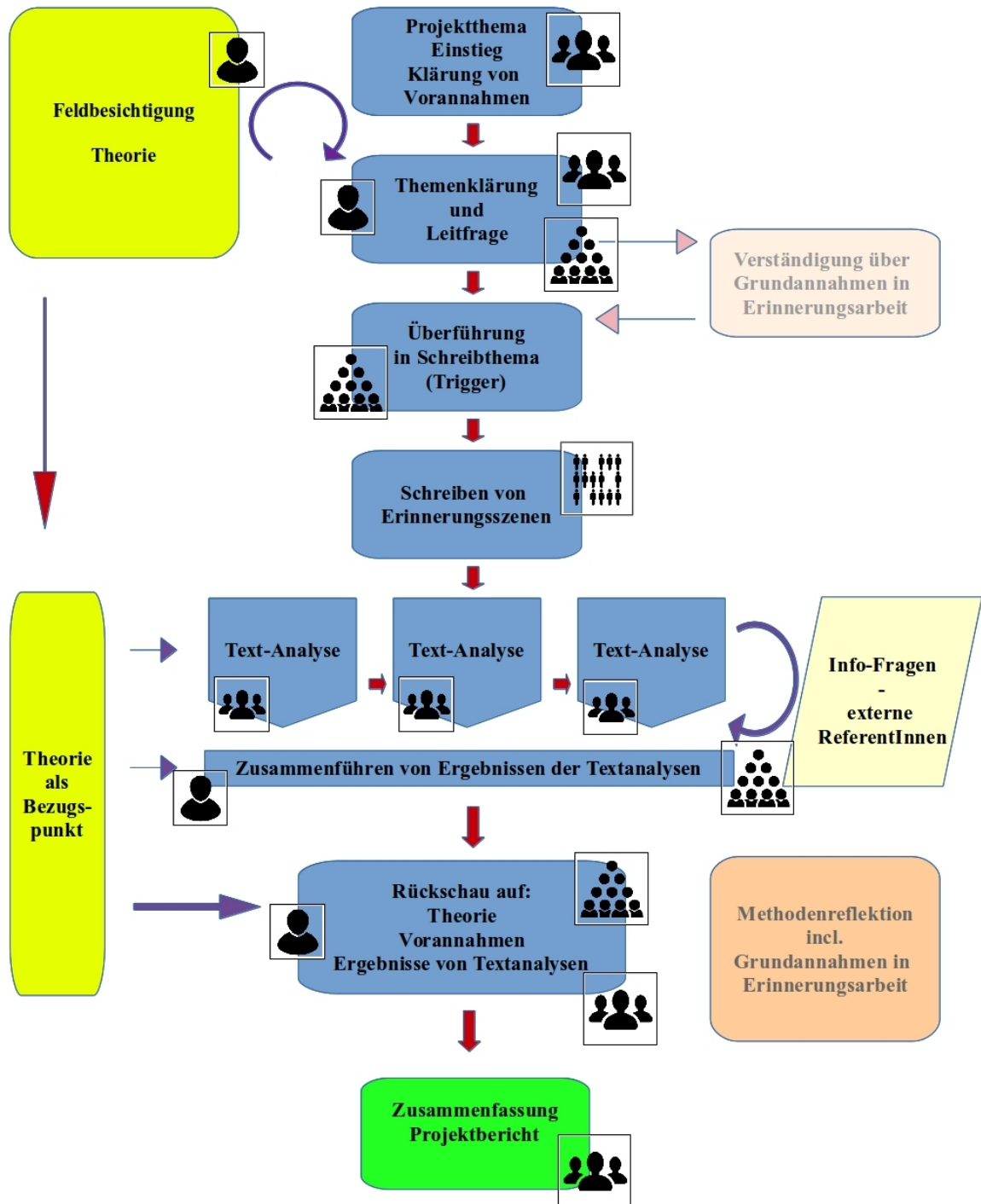
Daher bestand ich darauf, dass die Mitte freigemacht wurde und die Studierenden von dort sich in den äußeren Ring integrierten. Diese Forderung wurde von den in der Mitte Sitzenden mit Murren aufgenommen und widerwillig umgesetzt.

Daran anschließend leitete ich zu einer Revision der Methode Erinnerungsarbeit über. Auch hierzu hatte ich Materialien für alle TeilnehmerInnen kopiert, die ich nun austeilte. Dabei handelte es sich um zwei Schaubilder, in denen die methodischen Schritte in einem Erinnerungsarbeits-Projekt schematisch dargestellt wurden. Diese Schaubilder sahen so aus:

Erinnerungsarbeit (III) Idealismus/Realismus



Erinnerungsarbeit (IV) "Gerechtigkeit"



Anhand der in den Textfeldern der Schaubilder eingefügten Begriffe gingen wir die einzelnen Schritte im Verlauf eines Erinnerungsarbeitsprojektes theoretisch durch. Mittels der in den beiden Schaubildern eingefügten Piktogramme versuchte ich deutlich zu machen, wie sich die Arbeitsverteilung während der beiden Projekte zu Idealismus/Realismus (im November) und zu Gerechtigkeit (im Juni) unterschieden, bzw. unterscheiden sollten.

Dabei ging ich insbesondere auf die Rollen der Arbeitsgruppe, dargestellt in der Form des drei-köpfigen Piktogramms, sowie der Klasse (Gesamtgruppe), dargestellt in der Form des zehn-köpfigen Piktogramms, ein. Gegenüber der ersten Anwendung von Erinnerungsarbeit sollten im jetzt durchgeführten Projekt die Studierenden einen größeren Anteil an selbstgesteuerten Arbeitsprozessen übernehmen.

Ich wies darauf hin, dass die Mitarbeit im Projekt wie schon im November nicht einer Benotung unterlag, dass allerdings die vier Mitglieder der AG in Absprache mit der Klassenlehrerin eine Arbeitsaufgabe nach Beendigung des Projektes erledigen würden, die ihnen als Leistungsnachweis anerkannt werde. Die konkrete Form dieser Arbeitsaufgabe war zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausgehandelt.

Im Rahmen meiner Darstellungen brachte ich auch den Begriff der Quellenskepsis nochmals in Erinnerung, der schon im Projekt im November auftauchte. Dabei versuchte ich eine Orientierung zu geben, hinsichtlich der Bearbeitung der später zu schreibenden Erinnerungsszenen. Da wir in Erinnerungsarbeit mit Material arbeiten, das wir selber erstellt haben, müssen wir hier die Quellenskepsis unseren eigenen Konstruktionen gegenüber anwenden. Die einzelnen Schritte der Textanalyse dienen dabei als Hilfestellung. Letztlich geht es bei der Textbearbeitung darum, einen neuen, erweiterten Blickwinkel auf diese Konstruktionen zu gewinnen.

Im Anschluss an meine allgemeine Einleitung begann die Delegierte der AG die thematische Einführung in das Projekt. Sie nahm dafür die Position am Kopfende des Klassenraumes ein, ich setzte mich in die hintere Reihe zu den Studierenden.

In ihrer Darstellung ging sie auf die Verschiebung des ursprünglich geplanten Oberbegriffs Respekt hin zum nun vereinbarten Oberbegriff Gerechtigkeit ein, und erklärte wie in der AG Fragestellungen aufkamen in Bezug auf Unterschiede und/oder Zusammenhänge von Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Gleichheit. Sie beschrieb den Arbeitsprozess der AG in den einzelnen Schritten: Versuch der Sammlung von 'Werte-Texten', deren Sichtung, Diskussionen untereinander, Diskussionen mit mir via Skype/Telefon, bis zu dem Punkt, an dem der Vorschlag für eine Leitfrage für das Projekt entstand. Dabei skizzierte sie die wesentlichen Linien der Diskussionen nach und erklärte, dass die AG sich für eine Orientierung des Projektes auf den Komplex Lohngerechtigkeit entschieden habe. Sie folgte meiner Empfehlung und ließ in ihrer Darstellung den Hinweis auf die klasseninternen Debatten über eine Studienfahrt aus.

Der Vorschlag der AG für die Leitfrage im Projekt wurde an die Tafel für alle sichtbar angeschrieben: "Worüber reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?"

Auf die thematische Einführung hin kam eine erste Diskussion in der Klasse auf, die sich wiederum an den Begriffen Gleichbehandlung – Gleichberechtigung – Gerechtigkeit entzündete. Die Delegierte der AG hatte zum besseren Verständnis ihrer Ausführungen die Zeichnung, auf der die drei unterschiedlich großen Personen mittels einer je gleich großen Kiste versuchen, über einen Zaun zu schauen, kopiert und in der Klasse herumgegeben. Offensichtlich löste diese Zeichnung auch im Klassenverband ähnliche Reaktionen aus wie schon in der AG. Es wurde festgestellt, dass Gleichbehandlung nicht notwendigerweise Gerechtigkeit nach sich zieht, bzw. dass Gleichberechtigung unter Umständen im Gegensatz zu Gleichbehandlung steht.

Weitere Aspekte, die in der Diskussion angerissen wurden, waren:

- Geld als Mittel zum Überleben (“... brauch man halt, ohne geht's nicht ...”)
- Die Frage, ob es möglich ist, ohne Geld zu überleben?
- Beispiele, wie es möglich ist, ohne Geld zu (über-)leben
- Vergleiche zwischen “reichen” und “armen” Ländern/Regionen der Welt
- Einkommensunterschiede und Gerechtigkeit derselben
- Die Bezahlung im sozialen Arbeitsbereich wurde als ungerecht empfunden (zu gering, im Vergleich zu Büroberufen)
- Geld ist Tabu-Thema (“... über Geld redet man nicht”, wer weiß denn eigentlich, was die eigenen Eltern verdienen?)

Die Beiträge aus der Klasse in dieser Diskussion waren noch wenig zusammenhängend. Es war in gewissem Sinne eine typische Eingangsdiskussion, in der ein weites Spektrum an Beiträgen zustande kam, diese jedoch noch nicht auf eine spezifische Fragestellung hin verengt und davon ausgehend vertieft wurden.

Mit den Eindrücken der thematischen Einführung und der anschließenden Diskussion gingen wir in die Pause.

Zweiter Block

Zu Beginn des zweiten Blocks thematisierte ich nochmals die Arbeitsatmosphäre in der Gruppe, wie ich sie wahrnahm. Zwar hatte die Räumung des Innenraums im ersten Block zu mehr Fluss in den Gesprächen geführt. Ich empfand aber dennoch eine durchgängig bis zur Pause von Teilen der Klasse ausgehende Stimmung des Widerwillens. Die Entscheidung, dies nun zum Thema zu machen, traf ich aus einer momentanen Beobachtung heraus. Dies will ich kurz schildern:

Während der Pause hatten einige Studierende begonnen, zu essen, andere verließen den Raum und hielten sich im Freien oder in den Aufenthaltsbereichen der Schule auf. Ich hatte wieder die Position an der Stirnseite des Raumes eingenommen. Nachdem die Studierenden aus der Pause zurück kamen und an ihrem Platz angelangt waren, wollte ich wieder mit der inhaltlichen Arbeit beginnen. Bevor ich anfang zu sprechen, schaute ich in die Runde, um zu sehen, ob alle anwesend und bereit waren, weiterzuarbeiten. Dabei traf sich mein Blick mit dem einer Studierenden, die in der hinteren Reihe saß, und die noch mit Essen beschäftigt war. Daraufhin verzog sie unwillig die Mundwinkel und begann, das Essen wegzupacken.

Ich sprach diesen Vorgang spontan an, indem ich fragte, warum sie das Essen denn nun wegpacke? Offensichtlich gab es ein Gebot in der Klasse, dass während des regulären Unterrichts nicht gegessen werde. Ich machte klar, dass es mich nicht störe, wenn sie esse, und dass ich es absolut normal fände, wenn sie hungrig sei, und dass ich es anmaßend fände, wenn ich ihr das Essen verbieten würde. Ich wies darauf hin, dass ich dies im Übrigen auch überhaupt nicht getan hätte, sondern dass sie lediglich auf einen Blickkontakt mit mir hin (re-)agiert habe, dass ich aber einen Ausdruck von Widerwillen in ihrem Gesicht wahrgenommen habe und es daher für wichtig hielt, die Situation zu klären.

Mein Eindruck der Wirkung dieser Intervention war, dass es zu einer Entspannung der Atmosphäre in der Klasse führte. (Und die betreffende Studierende holte ihren Proviant wieder hervor und aß weiter.)

Nunmehr erläuterte ich nochmals den Sinn der Leitfrage als ständigen (im Hintergrund abrufbaren) Bezugspunkt, der z. B. hilft, ausufernde Diskussionen wieder auf einen durchgängigen Strang hin zu orientieren. Weiterhin würde die Leitfrage für die AG in der Aufarbeitung nach Projektende als Ausgangspunkt für ein inhaltliches Fazit dienen. Wir versicherten uns, dass die Leitfrage von der Gesamtgruppe in der von der AG vorgeschlagenen Form akzeptiert wurde. Es gab aus der Klasse keine Änderungswünsche. Somit war die Leitfrage für das Projekt beschlossen.

Als nächstes versuchten wir, wieder zu vergegenwärtigen, wie das Schreiben der Szenen vor sich ging. Dazu teilte ich das gleiche Informationsblatt aus, das ich auch schon im November (siehe Teil III) an die Gruppe gegeben hatte. Der Vollständigkeit halber füge ich es hier nochmals komplett 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 Samstagabend 20 Uhr in einer E-Mail an:

soha2000@gmx.net

Über die allgemeine Erläuterung zum Schreiben der Szenen hinaus, versuchten wir dann in der Klasse, erste Szenen als Beispiele zum Thema Lohngerechtigkeit zu erinnern. Zwei Studierende kamen sofort mit einer Geschichte aus ihrem eigenen Erleben hervor, die sie erzählen wollten. In der ersten beschrieb die Studierende wie sie als Beschäftigte bei einer Firma im Sicherheitsdienst arbeitete und in ihrem Job “die ganze Zeit auf den Beinen” war, und weniger Lohn bekam, als andere Mitarbeiter, die im Büro arbeiteten. In der zweiten erzählte die Studierende, dass sie täglich 8 Stunden in der Schule sei, daneben noch in einem Nebenjob arbeitete, um die Ausbildung finanzieren zu können und darüber hinaus auch noch die Hausarbeit zuhause erledige, während z. B. ein Freund von ihr in seiner Mechanikerausbildung bezahlt wird und nach den 8 Stunden Arbeit keine weiteren Verpflichtungen habe.

Anhand der Erzählungen der beiden Teilnehmerinnen stellten wir fest, dass sie in beiden Fällen noch keine Szene darstellten, wie sie für die Textanalysen erforderlich sind. In ihnen waren zwar allgemeine Informationen und Beschreibungen enthalten, aber praktisch keine Handlung. Das konnte verdeutlicht werden durch den Versuch, die Erzählungen nachzuspielen, dann anfangs klappte das aufgrund der fehlenden Handlungen überhaupt nicht.

Wir versuchten dann, die zweite der beiden Erzählungen so umzuformulieren, dass sie einer Szene im Sinne von Erinnerungsarbeit glich. Die Teilnehmerin, die die Erzählung einbrachte, schilderte dann: “ 'Sie' kommt nach Hause, hat 8 Stunden Schule hinter sich, sitzt kurz da, muss gleich wieder los zum Arbeiten. 'Er' kommt nach Hause, hat 8 Stunden Arbeit hinter sich, fragt 'sie', ob 'sie' mit ins Schwimmbad gehen will. 'Sie' sagt, sie habe keine Zeit, muss noch Arbeiten gehen. 'Er' geht.”

Schon dieses Gerüst einer Szene konnte dann von zwei TeilnehmerInnen nachgespielt werden. Dadurch konnte klar gemacht werden, welche zentralen Element in den zu schreibenden Szenen enthalten sein sollten. Wir gingen aber auch nochmals auf den Anspruch, das Erlebnis so detailliert wie möglich zu beschreiben, ein. Daraus ergab sich der Hinweis, dass Gefühle, Motivationen, Gedanken, die während der erinnerten Szene eine Rolle spielten (und die aus dem Gedächtnis noch abrufbar sind) auch in der Erzählung beinhaltet sein sollten.

Wie schon in vorhergehenden Projektdurchläufen (Teil II, Teil III) war das Verfahren des exemplarischen Durchspielens einer Szene sehr hilfreich, den Charakter des speziellen Genres deutlich zu machen.

Als nächstes wandten wir uns dem Finden einer Formulierung für das konkrete Schreibthema zu. Die Leitfrage alleine reicht dabei nicht. Sie ist noch zu allgemein gestellt. Das Potential dieser Frage, Erinnerungen an konkrete Szenen auszulösen ist zu gering. Aber auch, wo derlei Erinnerungen ausgelöst werden, besteht die Gefahr, dass die ihnen zugrunde liegenden Erlebnisse aus zu weit auseinander liegenden Erfahrungsbereichen stammen, und es dadurch schwierig werden kann, die Ergebnisse der jeweiligen Textanalysen sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Wir versuchten daher zuerst, eine Überschrift für die bisher geschilderte Szene zu finden. Dazu kamen zwei Vorschläge:

“Jeden Tag das Selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit.”

“Ich brauch mal 'ne Pause.”

Sodann versuchten die Studierenden, zu diesen Überschriften Erlebnisse aus ihrer Erinnerung wachzurufen. Das gelang auch, und etliche der TeilnehmerInnen sagten, sie wüssten sofort eine Geschichte dazu zu erzählen. Wir spielten dann noch zwei weitere Szenen exemplarisch durch, die von weiteren TeilnehmerInnen erzählt wurden. In einer ging es um ein Telefonat, in dem jemand von einer Freundin zum Schwimmen gehen eingeladen wird, aber aufgrund von Arbeit absagt. In der anderen ging es um eine Person, die im Auto sitzend drei Mädchen daran vorbei laufen sieht und deren Gespräch mit anhört, in dem es um Pläne für Urlaub und Freizeitgestaltung geht.

Ein Teilnehmer brachte noch eine weitere Szene vor, die ihm einfiel, die aber nicht unter einer der beiden erwähnten Überschriften stand. In dieser Erzählung ging es um zwei Studierende an der Fachschule für Sozialpädagogik, die sich über Gehaltsunterschiede im Beruf unterhielten und feststellten, dass ErzieherInnen in Heimen höher eingruppiert und bezahlt werden als in anderen Arbeitsfeldern.

Ein darauf aufbauender Vorschlag für eine Überschrift lautete:

“Hätt ich das gewusst.”

Ich ging nochmals auf den gewünschten Effekt des zu bestimmenden Schreibthemas ein, der darin liegt, Erinnerungen an konkrete Erlebnisse bei den TeilnehmerInnen wachzurufen. Um sich auf ein gemeinsames Schreibthema zu einigen, stimmten die Studierenden sodann zwischen den drei vorhandenen Überschriften ab. Daraus resultierte der Beschluss, Szenen zum Thema “Jeden Tag das Selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit,” zu schreiben.

In den verbleibenden 20 Minuten des zweiten Blocks entspann sich dann noch eine Diskussion über Fragen der Motivation zur Mitarbeit im Projekt. Diese entstand aus einer

Bemerkung einer Teilnehmerin, die den Vorschlag für das Schreibthema “Ich brauch mal ne Pause” zurückspiegelte und meinte, sie könne auch mal eine Pause gebrauchen, und irgendwann sei es auch mal alles zu viel. Das nahmen andere auf und wiesen darauf hin, dass sie sich in den letzten Tagen des Schuljahres befanden, dass es nächste Woche endlich Sommerferien gäbe, und dass sie aufgrund von Doppelbelastungen (Schule und Job) einfach irgendwann genug hätten. Daher sei es auch nicht verwunderlich, dass manche keine Lust hätten, im Projekt engagiert mitzuarbeiten.

Ich wies darauf hin, dass alle Teilnehmerinnen volljährig seien, und wenn sie der Meinung wären, an einem bestimmten Tag nicht fit für die Schule zu sein, dann könnten sie das mit einer kurzen selbst unterschriebenen Mitteilung regeln, und einfach zuhause bleiben. Das wäre auf jeden Fall besser, als mit einem grimmigen Gesicht in der Runde zu sitzen und womöglich die Arbeit der anderen zu behindern.

Im Laufe unserer Diskussionen während des zweiten Blocks kam es auch zu einer Klärung hinsichtlich meines Status, denn einige der Teilnehmerinnen waren der Annahme, dass ich für die Projektdurchführung bezahlt werde. Sie reagierten zuerst ungläubig, als ich erklärte, dass dies nicht der Fall war, dass ich im Gegenteil sogar draufzahle, weil mir Reisekosten und Aufwand nicht entschädigt werden.

Mein Eindruck war, dass sich im Laufe des zweiten Blocks die allgemeine Atmosphäre in der Gruppe wesentlich verbesserte. Ich denke, dass dies mit den Abschweifungen vom eigentlichen Projektthema hin zu Diskussionen über Essen im Klassenraum, Motivation und unbezahlten Status zusammenhing.

Vor Ende des zweiten Blocks bat ich die Studierenden, die von ihnen verfassten Szenen bis zum Samstagabend an mich zu schicken, damit ich sie auf Fehler hin durchlesen und mögliche Korrekturen mit den AutorInnen noch vor dem nächsten Projekttag (Montag) abstimmen könnte.

Schließlich bildeten wir noch fünf Gruppen, die am Montag dann die Textanalysen angehen sollten. Diese Gruppenbildung fand aufgrund von Zuruf statt, wer mit wem in einer Gruppe arbeiten wolle. Die Studierenden ordneten diejenigen, die an diesem Tag nicht anwesend waren, nach entsprechenden Kriterien (“Mög-Gruppe”) den fünf Gruppen zu.

Schreiben und Senden der Erinnerungsszenen

Bis zum Sonntag erhielt ich 14 Texte per E-Mail. Im Vergleich zum ersten Projekt mit der gleichen Gruppe waren in den Texten dieses mal so gut wie keine Korrekturen notwendig.²

Drei der Texte beinhalteten jedoch keine Szene. Vielmehr bestanden sie aus allgemeinen Beschreibungen der Situation von Auszubildenden in der Fachschule, bzw. der als ungerecht empfundenen unterschiedlichen Einkünfte (Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, FSJ, Hartz IV).

2 Korrekturen im ersten Projekt mit der Klasse betrafen grammatische Fehler (Zeiten, Satzbau).

Ich verzichtete darauf, die VerfasserInnen dieser drei Texte um eine revidierte Version zu bitten, da ich einerseits davon ausging, dass sie dies angesichts des engen zeitlichen Rahmens kaum erfüllen könnten. Andererseits standen elf Texte für die Bearbeitung zur Verfügung, was sicherlich ausreichend Material darstellte. Zudem bestand die Möglichkeit, auch die drei Texte, die keine Szene beinhalteten, in den weiterführenden Diskussionen mit in Betracht zu ziehen, da darin sehr weit verbreitete Argumentationsmuster zu finden waren.

Von den drei Texten, die keine Szene beinhalteten, waren zwei von TeilnehmerInnen verfasst, die am ersten Projekttag nicht anwesend waren. Diese TeilnehmerInnen hatten somit auch die einführende Rückschau auf das Projekt vom November und die Aktualisierung hinsichtlich der Anforderungen an die Texte nicht mitbekommen. Es liegt zumindest nahe, anzunehmen, dass sie ihre Texte anders gestaltet hätten, wären sie am ersten Projekttag anwesend gewesen.

In der folgenden Übersicht ist dargestellt, wie sich die Texte auf die fünf Gruppen verteilten, die für die Textanalyse gebildet worden waren:

Gruppe 1	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	✓	-
Gruppe 2	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	-	-	-	-
Gruppe 3	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	-	-
Gruppe 4	♀	♀	♀	♀	
Texte	✓	✓*	-	-	
Gruppe 5	♂	♂	♀	♂	♀
Texte	✓	-	✓	✓*	✓*
Gelb unterlegt: anwesend am ersten Tag					
Orange unterlegt: abwesend am ersten Tag					
✓ = Text verfasst (✓* = Text verfasst, jedoch keine Szene)					
- = Kein Text verfasst					

Für die Textanalysen waren in der Projektplanung zwei Tage (Montag, Dienstag) vorgesehen. Dabei war die Annahme, dass pro Tag jeweils eine Szene bearbeitet wird. Aus der Übersicht lässt sich ersehen, dass für Gruppe 2 nur ein Text zur Verfügung stand, der von einer der Studierenden in der Gruppe verfasst wurde. In Gruppe 4 beinhaltete einer der beiden Texte keine Szene. Für beide Gruppen wären daher im Projektverlauf Lösungen zu finden, z. B.

indem die Gruppen als zweite (am Dienstag) zu bearbeitende Texte Szenen aus anderen Gruppen benutzen würden.

Auf jeden Fall war aber der nächste Arbeitsschritt mit den Textanalysen am Montag für alle Gruppen möglich.

Wie schon in Teilen I bis III sind die Texte, die im Projekt zustande kamen, im weiteren Verlauf dokumentiert, entweder in den Passagen, die sich auf die Textanalysen beziehen, oder im Anhang.

Tag 2 (Montag)

Dieser Tag läutete die letzte Schulwoche vor den Sommerferien ein. Im Gegensatz zum ersten Projekttag in der Vorwoche fand an diesem Tag in der Schule lediglich ein stark reduziertes Unterrichtsprogramm statt. Die LehrerInnen waren überwiegend nicht in den Klassen anwesend, da sie an einer im Kollegium stattfindenden kollektiven Fortbildung in Vorbereitung auf das nächste Schuljahres teilnahmen. Dementsprechend waren von den anderen Klassen nur wenige SchülerInnen in der Schule, die sich mit vorab gestellten Arbeitsaufgaben befassten. Weiterhin waren an diesem Tag etliche Räume der Schule von TeilnehmerInnen eines außerschulischen Projektes genutzt.

In der Klasse, die am Erinnerungsarbeitsprojekt teilnahm, lag die Anwesenheit an diesem Tag bei gerade über 50 % (d. i. 13 von 24). Das lässt sich anhand des Schemas der oben eingefügten Tabelle spezifizieren und auf die Gruppen für die Textanalyse beziehen:

Gruppe 1	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	✓	-
Gruppe 2	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	-	-	-	-
Gruppe 3	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	-	-
Gruppe 4	♀	♀	♀	♀	
Texte	✓	✓*	-	-	
Gruppe 5	♂	♂	♀	♂	♀
Texte	✓	-	✓	✓*	✓*

Gelb unterlegt: anwesend
Orange unterlegt: abwesend

Deutlich zu sehen ist hierbei, dass jene Studierende, die keine Texte verfasst hatten (bis auf eine Ausnahme) am zweiten Tag abwesend waren. Jene hingegen, die Texte verfasst hatten, waren (wiederum bis auf eine Ausnahme) anwesend.

Erster Block

Zu Beginn des ersten Blocks führten wir eine kurze Diskussion hinsichtlich der Arbeitszeiten im Projekt. Die Projektplanung sah einen Arbeitstag mit vier Blöcken vor, wobei der letzte Block nachmittags um 15.00 h enden würde. Einige TeilnehmerInnen schlugen vor, die Pause zwischen Block drei und Block vier zu verkürzen, und dafür entsprechend früher Schluss zu machen. Andere wollten gerne die 45 Minuten Mittagspause beibehalten. Wir konnten zu diesem Zeitpunkt keine Einigung in der Gruppe erzielen, daher blieb die Zeitplanung so bestehen, wie sie in der Projektskizze vorgesehen war.

Wir stiegen dann in die inhaltliche Arbeit ein mit einer kurzen Rückschau auf den Prozess des Schreibens der Szenen. Dabei kam einhellig als Rückmeldung, dass es den Studierenden nicht schwer fiel, die Text zu verfassen. In einzelnen Fällen bemerkten sie, dass es eine Weile gedauert hatte, bis sie eine bestimmte Szene erinnerten, bzw. sich auf eine solche konzentrieren konnten. Das Schreiben selber wurde jedoch als unproblematisch geschildert. Die Hinweise aus der Wiederholung am Donnerstag zum Schreiben der Szenen wurden als sehr hilfreich empfunden.

Als nächstes gingen wir nochmals die einzelnen Schritte durch, die bei der Textanalyse durch die Kleingruppen angewendet werden sollten. Für diesen Zweck hatte ich das schon im ersten Projekt mit der Klasse verwendete Merkblatt zur Textanalyse wiederum als Klassensatz kopiert:

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 nurmehr 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 Verwendung des gleichen Merkblatts wie schon im ersten Projekt mit der gleichen Klasse erwies sich als sinnvoll. Es gab einen Wiedererkennungseffekt. Mehrfach kam es während des Durchsprechens der einzelnen Schritte zu Äußerungen wie: 'Ach ja, stimmt, so ging das ... jetzt erinnere ich mich wieder.'

In meinen Darstellungen während dieses Prozesses ging ich auf die Erfahrung aus dem Projekt zu Idealismus/Realismus ein. Dabei wies ich darauf hin, dass mein Eindruck damals war, dass sich die Kleingruppen sehr stark an der Erstellung der tabellarischen Übersicht (Schritt 2, Dekonstruktion) abgearbeitet hatten. Ich machte klar, dass dies ein normaler Vorgang sei in Gruppen, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal anwenden. Die Sorge, vielleicht etwas Wichtiges zu übersehen im Auseinandernehmen der Texte, oder eine bestimmte Kategorie nicht entsprechend zu würdigen, führt leicht zu einer übergroßen Vorsicht – und verlangsamt das Voranschreiten. Dies wurde von den Studierenden mit

Rückblick auf ihre eigenen Erfahrungen im ersten Projekt bestätigt. Sie äußerten, dass ihnen in der ersten Anwendung schlicht eine Gesamtübersicht fehlte, wohin die einzelnen Arbeitsschritte letztlich führen sollten. Eine solche Transparenz konnte aber erst durch das komplette Durchlaufen der einzelnen Arbeitsphasen entstehen. Nun, in der zweiten Anwendung waren sie einhellig der Meinung, dass sie aufgrund der früheren Erfahrung besser mit den einzelnen Arbeitsschritten umgehen könnten.

Ich ging in meinen Beiträgen noch ausführlich auf den letztlichen Sinn der Textbearbeitung ein, einen Rückbezug auf das Projektthema (spezifiziert in der Leitfrage) herzustellen. Dabei versuchte ich, die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen von vornherein auf die Interpretationsarbeit zu lenken, die in den Schritten drei und vier (Abstraktionen, thematischer Transfer) gefordert sind. Um diese Orientierung in den Kleingruppen einfacher zu machen (bzw. stärker zu Gewicht kommen zu lassen), wies ich darauf hin, dass die Dekonstruktion in Schritt zwei lediglich ein Hilfsmittel für die Schritte drei und vier sei. Und um das noch weiter zu unterstreichen, empfahl ich den Studierenden während der Kleingruppenarbeit die Dekonstruktion lediglich in einer für sie selber handhabbaren Form aufzuzeichnen, also mehr im Stil von kursorischen Notizen anstatt der im ersten Projekt angewendeten Posterdarstellung.

Bevor die Kleingruppen sich in verschiedene Räume zurückzogen, um mit der Textanalyse zu beginnen, verschafften wir uns noch einen Überblick über die Arbeitsfähigkeit der fünf Gruppen. Wie aus der oben eingefügten tabellarischen Übersicht zu erkennen, war lediglich Gruppe 5 vollständig anwesend. In Gruppe 1 und Gruppe 3 waren jeweils drei Mitglieder anwesend. In Gruppe 4 waren lediglich zwei Mitglieder anwesend. Gruppe 2 war vollständig abwesend. Die Gruppen mit drei anwesenden Mitgliedern meinten, sie seien auch so arbeitsfähig. Ich bot an, die beiden Mitglieder von Gruppe 4 zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam an einer Textanalyse zu arbeiten. Dieser Vorschlag wurde angenommen.

Wir vereinbarten noch, dass die Gruppen jeweils bis zum Ende des zweiten Blocks an den Texten arbeiten und dabei die zwischenzeitlich eingeplante Pause flexibel nach eigenem Ermessen einfügen würden. Für den dritten Block erwarteten wir an diesem Tag die externe Referentin. Im vierten Block würden wir dann einen Überblick über den jeweiligen Fortschritt der Textanalysen gewinnen und das weitere Vorgehen entsprechend planen. Damit zogen sich die nunmehr vier Kleingruppen in ihre Arbeitsräume zurück. Aufgrund des reduzierten Programms in der Schule an diesem Tag war es kein Problem, Räume zu finden.

Zweiter Block

Die Kleingruppen arbeiteten gemäß der Absprache bis um 11.00 h an den Textanalysen. Sie gestalteten ihre Pausen individuell nach Bedarf.

Während der Phase der Kleingruppenarbeit war ich anfangs mit den beiden TeilnehmerInnen der Gruppe 4 gemeinsam mit der Analyse eines Textes befasst. Nachdem wir Schritt 2 beendet hatten, machten wir Pause. Ich beabsichtigte, während dieser Zeit bei den anderen drei Gruppen vorbeizuschauen, um eventuell noch bestehende Unklarheiten zu beseitigen. Bei meinem Rundgang merkte ich, dass die anderen Gruppen gut mit der Textbearbeitung klar

kamen. Sie hatten allesamt schon mit der interpretativen Arbeit in Schritten drei oder vier begonnen. Ich ließ mir deren Zwischenergebnisse darstellen. Mit zwei der Gruppen ergab sich dabei eine Diskussion, die jeweils einige Zeit in Anspruch nahm.

Dadurch verzögerte sich meine Rückkehr zu den beiden Teilnehmerinnen der Gruppe 4 und wir schafften es vor 11.00 h lediglich noch, die inhaltliche Diskussion nach der Dekonstruktion des von uns bearbeiteten Textes anzureißen. Schritt drei und vier mussten wir uns daher für den vierten Block vornehmen.

Dritter Block

Im dritten Block an diesem Tag kam eine ausgebildete Diplom-Pädagogin und Supervisorin in die Klasse als externe Referentin. Diese Referentin hatte ich im Vorlauf des Projektes auf eine Mitarbeit hin angesprochen, weil sie in den pädagogischen Diskussionen schon seit den 70er Jahren involviert ist, unter anderem in Konzeptionsentwicklung, Fachberatung aber auch im Aufbau und Begleitung von alternativen Bildungsprojekten.

Nach einer kurzen persönlichen Vorstellung sprach sie mit der Klasse über ihre Erfahrungen im pädagogischen Arbeitsbereich. In Bezug auf Diskussionen hinsichtlich des Themas Lohngerechtigkeit bemerkte sie, dass es sich dabei um ein äußerst unbefriedigendes Thema handele. Ein wesentlicher Aspekt in ihren Darstellungen lag auf der Entwicklung der Diskussionslinien über mehrere Jahrzehnte hinweg hinsichtlich der gesellschaftlichen Anerkennung und daraus abgeleiteten Wertigkeit, bzw. Bewertung professionellen pädagogischen Arbeitens. Sie stellte die historischen Linien dieser Debatte in ihrer Verknüpfung zur feministischen Emanzipationsbewegung dar.

Sie hielt ihre einführenden Beiträge relativ kurz und verwickelte die Klasse im Anschluss daran in eine sehr angeregt geführte Diskussion über die konkrete Lebenssituation der Studierenden im Spagat zwischen Ausbildung und Nebenjobs. In dieser Diskussion wurden Fäden weitergesponnen, die schon am ersten Projekttag im Rahmen der thematischen Einführung aufgekommen waren.

Die Beiträge in dieser Diskussion blieben stark emotional gefärbt. Sie bewegten sich weitestgehend in dem Spektrum, das schon in der Vorbereitungsgruppe zu beobachten war. Die Studierenden konstruierten sich auch hier überwiegend als ungerecht Behandelte, begaben sich daher in eine Opferrolle (hier: der Verhältnisse). In der so geführten Diskussion konnten sich die Studierenden einigen Frust über konkret erlebten Mangel an finanziellen Mitteln, oder über offensichtliche Ungleichbehandlung in punkto Bezahlung (gleiche Arbeit, ungleicher Lohn – erlebt in verschiedenen Jobs auch außerhalb des pädagogischen Bereichs) von der Seele zu reden.

Im Vorgriff auf die eigentlich erst für den nächsten Tag von mir geplante Einführung von Informationen zu den genauen Summen der Gehälter im Sozial- und Erziehungsdienst nach dem TVÖD, stellte ich angesichts der so aufgekommenen Diskussion den Studierenden die Tariftabellen zur Verfügung. Die so vorhandenen konkreten Zahlen des TVÖD erzeugten zwar eine gewisse Klarheit. Allerdings blieb als Resümee am Ende immer noch der Eindruck, dass

es sich bei dem Thema Lohngerechtigkeit um ein unbefriedigendes Thema handelt. Die Frage, wie es zu einem befriedigenden Thema gemacht werden könnte, wurde zwar gestellt, aber nicht weiter behandelt, geschweige denn beantwortet.

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt des Besuches der Referentin lag in der Erweiterung der Projektarbeit über die reine Beschäftigung mit den selbst verfassten Texten hinaus. Die Aufmerksamkeit der Klasse während der Diskussion mit der Referentin war hoch, die Beteiligung daran intensiv und engagiert. Im Gegensatz zum ersten Projekttag war an diesem Tag kein Widerwille auf Seiten der Studierenden spürbar. Sicher wirkte sich die Gruppenzusammensetzung an diesem Tag positiv aus. Allerdings wäre es verfehlt dies alleine als Begründung für die konzentrierte Mitarbeit zu sehen. Schon die Tatsache, dass hier eine Person extra für diese Diskussion in die Schule kam, spielte gewiss auch eine Rolle. Und letztlich stellte die von der Referentin angeregte Diskussion um historische Entwicklungslinien eine sehr hilfreiche Erweiterung der thematischen Beschäftigung dar, die den Studierenden eine nochmals veränderte Perspektive ermöglichte.

Vierter Block

Zu Beginn des vierten Blocks verschafften wir uns einen kurzen Überblick über den bis dahin erreichten Stand der Textbearbeitungen in den Kleingruppen. Außer Gruppe 4 (in der ich mit beteiligt war), hatten alle Gruppen schon mit der interpretativen Arbeit in Schritten drei und vier begonnen. Wir vereinbarten daher einen Zeitrahmen von 40 Minuten für den Abschluss der Gruppenarbeiten. Danach sollten alle Gruppen im Klassenraum zusammenkommen und im Plenum ihre jeweils erarbeiteten Resultate vorstellen.

Entsprechend begaben sich die Kleingruppen wiederum in ihre Arbeitsräume und setzten die Textbearbeitung fort.

Zum vereinbarten Zeitpunkt trafen wir uns dann wieder alle im Klassenraum, um in der letzten Dreiviertelstunde die Ergebnisse der ersten Textbearbeitungen zu diskutieren. Angesichts des relativ kurzen Zeitraumes für diese Diskussion beschränkten wir uns bei der Vorstellung der Textbearbeitungen nach dem Lesen der Szenen jeweils darauf, die wichtigsten Linien der Gruppendiskussionen darzustellen. Dabei lag der Schwerpunkt auf den Schlussfolgerungen, die die Gruppen in der Textbearbeitung in Schritt drei und vier aus der Analyse zogen.

Zu den Textbearbeitungen liegen keine schriftlich fixierten Dokumente vor. Die Gruppen fertigten lediglich lose Notizen dazu an. Ich stelle hier jeweils die Texte der Szenen ein, gefolgt von einer kurzen Zusammenfassung der wesentlichen von den Gruppen in der Textbearbeitung identifizierten Aspekte.

Gruppe 1

Jeden Tag dasselbe- Schule, Arbeit, Hausarbeit

Maria sitzt im Büro und kontrolliert die Mitarbeiterliste für den morgigen Einsatz am Flughafen. Sie stellt fest, dass einige Positionen offen sind, alle Mitarbeiter aber schon verplant sind. „Wo soll ich denn bitte die Arbeiter auftreiben“, murmelt sie vor sich hin. Während ihrer Arbeit trinkt sie einen starken Kaffee und gähnt ununterbrochen. Des Weiteren hat Maria Schwierigkeiten sich zu konzentrieren und ist erledigt, doch es bleibt ihr nichts anderes übrig. Es liegt noch ein dicker Stapel Papiere auf dem Tisch und Kontrollbesuche stehen auch noch aus. Zudem klingelt das Diensthandy - ein Alarm im Hainhaus ist ausgelöst worden. Die Streife ist gerade unterwegs, also muss Maria das Objekt selbst überprüfen. Im selben Moment kommt ihr Chef mit einem Mann zu ihr ins Büro hinein. „Maria, das ist Huseyin, ein alter Freund von mir. Er arbeitet ab jetzt hier, also kannst du ihn auch einplanen. Gib ihm bitte seine Arbeitskleidung heraus und hefte seine Unterlagen ab“, sagt er. Die beiden unterhalten sich auf Griechisch und gehen wieder hinaus. Maria kontrolliert Huseyins Dokumente und sieht den Arbeitsvertrag. Dabei fällt ihr auf, dass der Stundenlohn des Freundes bei weitem höher ist, als ihr eigener. Ohne ein Wort zu sagen, heftet Maria die Dokumente ab und geht anschließend eine Zigarette rauchen.

Der Gruppe fiel an diesem Text vor allem die Konstruktion der Personen in der Szene auf. Die Autorin konstruiert die Hauptperson als in der Arbeitssituation stark belastet (müde, erschöpft, erledigt). Dennoch wird sie geringer bezahlt, als der männliche (neue) Kollege. Dieser wird zudem als Freund des Chefs vorgestellt.

Die von der Autorin gewählte Konstruktion suggeriert Ungerechtigkeit in Bezug auf die Gehälter. Die Linien, die die Autorin darin anbietet, sind zum einen die Bevorzugung männlicher Angestellter, zum anderen die Bevorzugung aufgrund persönlicher Beziehungen (Vetternwirtschaft).

Allerdings fehlen in der Szene (d. i.: Leerstelle) jegliche Angaben zu den Begründungen für die unterschiedliche Bezahlung, z. B. mit Bezug auf die Tätigkeitsmerkmale des (neuen) Kollegen.

Weiterhin fällt in der Durchsicht der den Personen in der Szene zugeschriebenen Tätigkeiten (Verben) auf, dass die Hauptperson lediglich “vor sich hin murmelt”, ansonsten aber nichts sagt, ja, “ohne ein Wort zu sagen” Dokumente abheftet (und eine Zigarette rauchen geht; ähnlich dem vor sich hin murmeln eine nach innen nehmende Tätigkeit). Dem gegenüber steht der Chef, der sie direkt anspricht (zwar höflich, aber dennoch: anweist).

In diesem Gegensatzpaar ist wiederum die Linie der Geschlechtszugehörigkeit auffindbar, wie auch die Linie etablierter Hierarchien (Chef vs. Angestellte).

Neben den von der Autorin durch ihre Szenen-Konstruktion angebotenen Linien:

Lohngerechtigkeit ? → Geschlechtsspezifische Benachteiligung

Lohngerechtigkeit ? → Vetternwirtschaft, Beziehungen

und aus der Leerstelle abgeleitet:

Welche Kategorien liegen der Lohnbemessung überhaupt zugrunde?

ergab sich als wesentlicher Aspekt aus dem entwickelten Transfer in der Diskussion die Frage, wie transparent denn eigentlich Gehaltsstrukturen sind.

Wer spricht mit wem über Gehälter?

Wer weiß in einem Betrieb, was die anderen Beschäftigten, Vorgesetzten verdienen?

Gruppe 3

Jeden Tag das Gleiche: Schule, Arbeit und Hausarbeit.

An einem Sonntag muss Lara wieder in ihrem Aushilfsjob arbeiten. Außerdem soll sie noch einige Hausarbeiten eintippen oder überarbeiten. Lara arbeitet den ganzen Nachmittag, da viel los ist, arbeitet sie bis zum Abend.

Nach der Arbeit ist sie müde und erschöpft. Als sie zu Hause ankommt, fragt die Mutter: „Was ist los, du siehst müde aus?“

Lara antwortet: „Heute war viel los und ich muss noch vieles erledigen. Ich vermute, dass ich die ganze Nacht für die Schulsachen brauche...“ Die Mutter verlässt den Raum und geht auf den Balkon, um noch eine Tasse Tee zu trinken. Lara holt ihre Schulsachen raus und geht in die Küche. Dort versucht sie, ihre Sachen zu erledigen. Ihre Schwester Karla war den ganzen Tag draußen und genoss das schöne Wetter. Karla zu Lara: „Was machst du um diese Uhrzeit noch?“

Lara ist genervt und gereizt. Karla: „Naja ich geh mal schlafen.“ Lara antwortet nicht, weil sie mit den Nerven am Ende ist. Nach einer Weile macht Lara für sich einen Kaffee und setzt sich wieder an den Computer. Die Mutter kommt in die Küche und sagt: „Mensch, du bist immer noch hier? Wann hast du mal endlich deine Ruhe?“

Lara schaut ihre Mutter nicht an und sagt: „Ich weiß es nicht, ich weiß es nicht.“

Die Mutter hat Mitleid mit ihrer Tochter und geht auch schlafen.

Nach einigen Stunden ist Lara fertig und schaut auf die Uhr, es ist 3:25.

Lara: „Ich werde nur 4 Stunden schlafen und der Stress wird nie ein Ende haben...“

Sie klappt ihren Computer aus und geht endlich ins Bett.

In der Bearbeitung dieses Textes konzentrierte sich die Gruppe auf den von der Autorin suggerierten Eindruck, dass die Hauptperson durch die Doppelbeanspruchung von Arbeit und Schule überlastet ist.

Als wesentlichen Eindruck aus ihrer Diskussion schilderte die Gruppe die Ansicht, dass das Angebot der Autorin an das empathische Verstehen der potentiellen LeserInnen, sich mit der Hauptperson zu verbünden, diese als überlastet anzuerkennen, bei näherer Prüfung letztlich nicht schlüssig sei. Die Gruppe fand, dass es auch in der Verantwortung der Hauptperson liege, ihre Prioritäten entsprechend zu setzen. Die Gruppe betonte, dass eine solche Sichtweise nicht in Abrede stelle, dass die in der Szene angesprochene Doppelbelastung tatsächlich zu viel sein kann.

Wenn die Hauptperson allerdings wisse, dass sie am Wochenende noch Hausarbeiten für die Schule zu erledigen habe, dann sei es eben ratsam, z. B. am Sonntag nicht noch im Aushilfsjob zu arbeiten. Aus der Überlegung heraus, dass letztlich das Ziel der Hauptperson sei, eine qualifizierte Tätigkeit (hier: Erzieherin) auszuüben – und zwar mit der Aussicht, darin entsprechend ausreichend (gut?) bezahlt zu werden, mithin finanziell unabhängig (von Eltern, Partner) zu sein – dann sei es ihr anzuraten, ihre Kräfte entsprechend auf diese Ausbildung zu konzentrieren, und nicht auch noch die aus der Doppelbelastung resultierende schlechte Laune an anderen Familienmitgliedern auszulassen.

Gruppe 4

Keine andere Wahl

Schmutzig. Wie immer liegt alles wieder durcheinander. Die Kuschtiere, da wo sie nicht liegen sollen, Knete auf dem Boden und so vieles, dass ich schon nicht mehr durchblicken kann. Bin noch so kaputt von der Schule. Habe eine Klausur geschrieben und musste bis 15 Uhr im Unterricht sein. Warum muss genau heute alles dreckig sein. Ärgerlich. Nach der Schule bin ich nach hause gelaufen, bei der Hitze, weil ich immer noch kein Auto habe und danach direkt zur Arbeit, in den Kindergarten, zum Putzen. Ich spare noch immer für mein eigenes Auto. Jetzt stehe ich hier und weiß nicht, wo ich anfangen soll. Schmerzen in meinen Beinen vom Laufen. Vom Arbeiten. Das Putzmittel habe ich schon fertig gestellt

und mein Material mitgenommen. Jeden Tag dieser Dreck. Manchmal habe ich das Bedürfnis hier aufzuhören, aber ich brauch das Geld. Manche haben es einfach so leicht, sie haben diese Schwierigkeiten gar nicht. Lisa geht noch nicht einmal arbeiten und hat das Geld, welches ich hier verdiene. Sie fährt mit ihrem eigenem Auto zur Schule und geht nur noch shoppen. Warum muss gerade ich das alles durchmachen? Gibt es keine andere Möglichkeit mein Taschengeld zu verdienen? Ich weiß nicht, irgendwie hilft mir das Geld, was ich hier verdiene, aber ich finde es einfach ungerecht. Ich bekomme so wenig die Stunde, aber bin trotzdem angewiesen auf dieses Geld. Was mache ich falsch? Erschöpft. Jetzt muss ich mal anfangen, sonst bin ich bis abends noch hier. Habe alles sauber gemacht und laufe jetzt wieder nach hause. Ich bin fast zuhause, nur noch diese Straße entlang. Mit den Nerven am Ende. Vorne ist ein Auto stehen geblieben. Es ist Lisa. Sie fragt mich allen Ernstes, warum ich laufe und ob sie mich heim fahren soll. Was für eine Welt.

Dies ist der Text, der in der Gruppe bearbeitet wurde, der ich mich zugesellte. Die Bearbeitung wurde, wie oben geschildert, nicht bis zum Ende durchgeführt.

Zuerst fällt auf, dass der Text nicht in dritter Person Singular geschrieben ist, sondern aus der Perspektive der Hauptperson (Ich-Form). Ein solches Vorgehen ist natürlich auch möglich, und es verhindert nicht die Analyse der Szene. Der Vorteil der Selbst-Distanzierung schon beim Akt des Erinnerns und Schreibens wird dadurch allerdings hergegeben.

Auch diese Szene ist so geschrieben, dass sie beim ersten Lesen (Hören) den Eindruck erweckt, hier geht es um eine durch Doppelbelastung (Schule und Arbeit) überforderte Person. In der Szene ist jedoch auch ein Vergleich der Hauptperson mit 'Lisa' eingearbeitet. Die beiden Personen stehen in einem Gegensatz, der sich als 'Habende' und 'Nicht-Habende' (oder in alltagssprachlicher Form: Reich und Arm) darstellt.

Eine interessante Beobachtung ergab sich aus der Sammlung der zugeschriebenen Tätigkeiten. Für die Hauptperson, die von der Autorin auf den ersten Blick als gestresste, überforderte Person ("erschöpft, mit Nerven am Ende, kaputt"), finden sich letztlich nur wenige Hinweise darauf, was sie denn genau tut. Stattdessen gibt es wiederholt Hinweise darauf, was sie braucht ("Geld"), worauf sie angewiesen ist ("Geld"), wovon sie so wenig bekommt ("Geld").

Der Unterschied zwischen Lisa und der Hauptperson (Reich und Arm) kristallisiert sich in Form des Autos. Die eine "hat" es einfach, die andere spart dafür und muss (dennoch) laufen. Geld erscheint als ungleich verteilt, die Autorin bietet an, diese Verteilung zudem als ungerecht zu empfinden.

In den Diskussionen in der Kleingruppe kamen wir in der gegebenen Zeit nicht mehr an den Punkt, eine gemeinsame These zum thematischen Transfer zu entwickeln. Wir konnten lediglich noch die Perspektive, die beim ersten Lesen (Hören) des Textes aufkam, erweitern, indem wir feststellten, dass es in der Szene eben nicht (nur) um Doppelbelastung geht, sondern ganz wesentlich um die Frage der individuellen Bedürfnissen (und Standards) angesichts unterschiedlicher Einkommens- und Vermögensverhältnisse innerhalb der Gesellschaft.

Gruppe 5

Erinnerungsarbeit

Thema: Schule, Arbeit, Hausarbeit

Azemine arbeitet in einer Bäckerei. Sie arbeitet von Montag bis Samstag und hat alle zwei Wochen den Samstag frei. Bei der Bäckerei arbeitet Azemine abwechselnd im Spät- und Frühdienst, sieben Stunden pro Tag ohne Pause. Dafür bekommt Azemine als ungelernete Kraft 9,50 Euro die Stunde. Azemine absolvierte deswegen für sich die externe IHK Prüfung zur Verkäuferin.

Als Azemine die Zeugnisse der Prüfung ihrer Chefin vorlegte und sagte, dass ihr nun als gelernte Fachkraft mehr Stundenlohn zusteht, sagte die Chefin nur, dass Azemine für sie nicht gelernt sei, nur weil sie jetzt so eine Prüfung machte. Azemine erklärte ihrer Chefin, dass sie genau die gleiche Prüfung absolvierte, wie die Verkäufersauszubildenden und das ein Bestehen der Prüfung gut ist, für das, dass sie sich den Prüfungsstoff selbstständig beibrachte und keine Berufsschule hatte wie die eigentlichen Auszubildenden.

Azemine bot sich der Chefin daraufhin als „Springarbeitskraft“ an, die von Filiale zu Filiale pendelt. Daraufhin erwiderte die Chefin, dass die Firma dafür feste Springkräfte habe und sie darin keinen Bedarf bei Azemine sieht.

Die Chefin könnte Azemine nur 0,50 Euro mehr Gehalt die Stunde anbieten. Azemine willigte widerspenstig ein.

Auf dem Heimweg machte Azemine von sich Bewerbungsfotos und bewarb sich bei anderen Firmen, bei denen sie angemessen bezahlt wurde.

Die hier geschilderte Szene beschreibt eine Lohnverhandlung, an deren Ende die Erhöhung des Lohnes von Azemine um 0,50 € steht. (Was angesichts der Ausgangsbasis eine Erhöhung um 5 % darstellt.)

Als wesentliche Aspekte arbeitete die Gruppe in der Textbearbeitung heraus, dass Lohngerechtigkeit immer mit Vergleichen verbunden ist. Die Relevanz von Bezugsgrößen für den Vergleich sind jedoch persönlich gefärbt. Was dem einen gerecht erscheint, ist dem anderen eine schreiende Ungerechtigkeit. Ansprüche an eine bestimmte, als gerecht empfundene Lohnhöhe werden je unterschiedlich begründet. Arbeitsleistung ist eine Kategorie, die darin eine Rolle spielt (übersetzt z. B. in die Form: gleiche Arbeit, gleiches Geld).

Die Gruppe identifizierte eine Leerstelle im Text in der fehlenden Information zur Gehaltshöhe der als Vergleich herangezogenen gelernten Fachkräfte. Anhand dieser Leerstelle sei es schwer nachzuvollziehen, welcher Lohn Azemine eigentlich zusteht.

In der Diskussion in der Klasse wurde der Begriff "eigentlich zusteht" aufgenommen. Die Frage wurde aufgeworfen, wie sich unterschiedliche Qualifikationswege sinnvoll in Gehälter übersetzen lassen, und ob es in dieser Hinsicht überhaupt so etwas wie Gerechtigkeit geben könne – auch: "angemessen", wie im Text angeboten.

Damit verband sich dann auch die Frage, wie eine Leistung (hier: Azemine's Bestehen der Prüfung, sowie die selbstgesteuerte Vorbereitung darauf) überhaupt sinnvoll in monetärer Form ausgedrückt und belohnt werden kann. Also auch: warum lag Azemine's Stundenlohn eigentlich bei € 9,50 und nicht bei € 25 oder € 150?

Im Ausblick auf das im Projekt für Mittwoch vorgesehene Treffen mit einem Vertreter der Gewerkschaft ver.di bot ich hier einen Anschluss an die im vorhergehenden Block angerissenen Informationen zur tariflichen Regelung von Gehältern an, indem diese als momentaner monetärer Ausdruck eines Kräfteverhältnisses (zwischen Lohnabhängigen und Arbeitgebern) verstanden werden können.

Weiterhin wurde die von Azemine im Text gewählte Umgangsweise mit der Situation thematisiert. Hier wurde bemerkt, dass sie ja eine Lohnerhöhung erhalten hatte, aber dennoch unzufrieden war, und sich als Ausweg aus ihrer Unzufriedenheit auf die Suche nach einem anderen Job begab. In diesem Zusammenhang kam die Frage auf: "Wann ist man eigentlich zufrieden?" Eine Diskussion dieser Frage kam aber nicht mehr zustande, da die Zeit für den vierten Block abgelaufen war.

Tag 3 (Dienstag)

Die Projektplanung sah für diesen Tag als Einstieg eine Rückschau auf die (Zwischen-)Ergebnisse des Vortags vor. Im Anschluss daran sollten die Kleingruppen sich jeweils einem zweiten Text zuwenden und diesen einer Textanalyse unterziehen. Schließlich sollte im letzten Block der Besuch des Referenten von der Gewerkschaft ver.di für den

nächsten Tag vorbereitet werden. Mit diesem Referenten hatte ich die Vereinbarung getroffen, dass ich ihn am Dienstag nachmittags per Telefon über den Verlauf und aktuellen Stand der inhaltlichen Arbeit im Projekt informiere, so dass er sich auf den Besuch am Mittwoch gedanklich einstellen könne. Teil der Vorbereitung für diesen Besuch sollte auch das Rollenspiel sein, das im Projekt zu "Geld macht Beziehungen ..." während des zweiten Projektdurchlaufs schon (Teil II) angewandt wurde, wobei die Studierenden eine Tarifverhandlung mit einem ultimativen Forderungskatalog durchspielen würden.

An diesem Tag war das Schulgebäude kaum bevölkert. Die Gruppe von Außerhalb, die am Tag zuvor noch etliche Räume genutzt hatte, war nicht anwesend. Die LehrerInnen des Fachbereiches waren wieder in einer Fortbildungsveranstaltung. Es fand kein regulärer Unterricht mehr statt. Einige Studierende anderer Klassen arbeiteten individuell oder in Kleingruppen an eigenen Projekten.

Erster Block

Zu Beginn dieses Tages entstand gleich im ersten Block eine emotionale Spannung zwischen mir und einem Teil der Klasse. Zur normalen Anfangszeit für den ersten Block (7:45 h) fehlten noch etliche der Studierenden. Aufgrund der Erfahrung vom Vortag als nur 13 von 24 Studierenden anwesend waren, begannen wir dennoch pünktlich mit einer Rückschau auf die bisher geleistete Arbeit.

Im Laufe der ersten 15 Minuten kamen noch einige Studierende. In den meisten Fällen störte deren Erscheinen nicht. Eine der zu spät Kommenden jedoch trat durch die offene Seitentür in den Klassenraum und unterbrach durch die Art ihres Eintretens in den Raum die zu diesem Zeitpunkt ablaufende Rückschau auf den Vortag. Dies erreichte sie durch einen Auftritt, in dem sie die Klasse mit einem 'Guten Morgen' begrüßte, den Weg zu ihrem Sitzplatz langsam schlurfend zurücklegte und dabei laut mit einzelnen Studierenden sprach.

Ich eskalierte diese Situation indem ich meinen Ärger über diese Art des Auftretens äußerte, und es als subtiles Machtspiel charakterisierte, in dem die betreffende Studentin sich gegen die momentan ablaufende Arbeit der Klasse als Zentrum der Aufmerksamkeit einsetzte. Ich wies weiter darauf hin, dass ein solches Verhalten der Arbeitsfähigkeit der Klasse abträglich sei.

Mein Hinweis führte zu einer Kontroverse mit der betreffenden Studierenden und einigen anderen, die die von mir eingeführte Eskalation als Provokation empfanden. Hier entstand ein Anschluss an die am ersten Projekttag von mir verlangte Änderung der Sitzordnung (die betreffende Studierende war eine derjenigen, die vormals in der Mitte des Raumes saßen, deren schon räumlich zentrale Position also auf mein Verlangen hin aufgegeben wurde).

Der so aufgebrochene Konflikt wurde durch die Intervention von anderen Studierenden geklittert, die darauf drangen, die Eskalation zu beenden und mit der Arbeit fortzufahren. In der so entstandenen angespannten Atmosphäre fiel die Rückschau auf den Vortag sehr kurz aus. Es kamen nur wenige Beiträge von den Studierenden, meistens sprach ich. Dabei versuchte ich, die Orientierung auf die Leitfrage des Projektes nochmals in Erinnerung zu rufen. Die Frage: "Worüber reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden –

Gerechtigkeit?“, stand noch immer an der Tafel und war so die ganze Zeit über als visuelle Erinnerung abrufbar.

Abgeleitet aus der Diskussion mit der Referentin und im Anschluss an die Textarbeit des Vortages schlug ich einige Begriffe vor, die im weiteren Verlauf bei den Diskussionen in den Kleingruppen während der Textanalysen, und später im Plenum Hinweise auf mögliche Richtungen für die Beantwortung der Leitfrage geben konnten. Dies waren: gesellschaftliche Spaltungen, Hierarchien, Leistungsideologie, Wert und Wertschätzung, Ungleichheit, Verteilung von Arbeit, notwendige Arbeit, Sinn in Arbeit, Zufriedenheit, Bedürfnisse, gutes Leben, Bequemlichkeit, Mangel, Konkurrenz, Armut und Reichtum. Alle diese Begriffe ließen sich aus den bis dahin geführten Diskussionen herausfiltern. Ich ging in meiner Auflistung jedoch nicht auf deren jeweiligen Gehalt ein. Vielmehr ließ ich sie lediglich als Anregung zum Weiterdenken stehen.

Bevor die Kleingruppen sich an die Bearbeitung des nächsten Textes begaben, bat ich darum, dass sie an diesem Tag die Dekonstruktion der Texte wieder in Posterform aufzeichnen. Ein Grund dafür war, dass ich in der Reflektion zum Tag zuvor den Eindruck hatte, dass die Gruppen sich zu wenig Zeit ließen, das durch die Dekonstruktion entstandene Material in verschiedene Richtungen hin zu sichten. Ich wies darauf hin, dass das Posterformat hier einen Vorteil bietet, da die einzelnen Textelemente in einer Art zweidimensionalem Bild getrennt nebeneinander, jedoch alle auf einen Blick sichtbar sind. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das Gesamtensemble in seinen Einzelteilen (schon räumlich) mit etwas Abstand und mit mehr Mühe auf mögliche Verbindungen hin anzuschauen.

Schließlich brachte ich auch den Begriff der Quellenskepsis nochmals auf. Ich ermunterte die TeilnehmerInnen, in der Kleingruppenarbeit eine stärker skeptische Haltung auch gegenüber den jeweils eigenen Schlussfolgerungen während der Schritte drei und vier in der Textbearbeitung einzunehmen. Die Interpretationen und Antworten, die in den Kleingruppen an dieser Stelle aufkamen, sollten nicht sofort als richtig und passend abgehakt werden. Vielmehr forderte ich die Studierenden auf, auch diese Interpretationen und Antworten nochmals skeptisch zu überprüfen.

Im Vergleich zum Vortag ergab sich durch An- und Abwesenheit von Studierenden eine wiederum veränderte Gruppenzusammensetzung. Dabei waren die einzelnen Kleingruppen wie folgt vertreten:

Gruppe 1	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	✓	-
Gruppe 2	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	-	-	-	-
Gruppe 3	♀	♀	♀	♀	♀
Texte	✓	✓	✓	-	-

Gruppe 4	♀	♀	♀	♀	
Texte	✓	✓*	-	-	
Gruppe 5	♂	♂	♀	♂	♀
Texte	✓	-	✓	✓*	✓*
Gelb unterlegt: anwesend					
Orange unterlegt: abwesend					

Damit waren in jeder Gruppe mindestens drei Studierende anwesend. Entsprechend ordnete ich mich keiner der Gruppen zu.

Gruppe 2 bearbeitete den Text, der von der nicht anwesenden Studierenden in ihrer Gruppe verfasst worden war.

Der zweite in Gruppe 4 verfasste Text stellte keine Szene dar, sondern lediglich ein allgemeine Beschreibung zur Situation von Studierenden an der Fachschule. Daher schlug ich der Gruppe vor, einen Text aus einer anderen Gruppe zu bearbeiten.

Mein Vorschlag war zuerst, dass Gruppe 4 einen Text aus Gruppe 3 bearbeiten sollte. Die Autorin dieses Textes aus Gruppe 3 bestand jedoch darauf, dass ihr Text nicht bearbeitet werde. Ihre Entscheidung hinsichtlich der Nichtbearbeitung ihres Textes stand im Zusammenhang mit den Konflikten zwischen mir und Teilen der Klasse hinsichtlich Arbeitsstil und Arbeitsfähigkeit. Die entsprechende Teilnehmerin war von Anfang an im Projekt eine der Aktivsten in allen Diskussionen. Sie meldete sich stets mit als Erste zu Wort, und zwar egal in welchem Zusammenhang. Dabei waren ihre Beiträge in aller Regel sowohl sachbezogen als auch oft weiterführend. Allerdings erschwerte, bzw. verhinderte sie damit auch Beiträge von anderen in der Klasse, die zu bestimmten Aspekten länger nachdachten. Ich hatte diese Teilnehmerin daher zu einem früheren Zeitpunkt aufgefordert, den anderen mehr Raum zu lassen und sich bewusst zurückzuhalten. Auch diese Teilnehmerin war eine derjenigen, die in der ursprünglichen Sitzordnung in der Mitte des Raumes saßen. Auf meine Anfrage hinsichtlich des Einverständnisses zur Bearbeitung ihres Textes durch Gruppe 4 hin drückte sie Unzufriedenheit mit meinen Ansprüchen im Projekt (wg. Sitzordnung, Wortmeldungen, dem Auftritt der Kommilitonin) aus und verweigerte ihre Zustimmung.

Dementsprechend trafen wir stattdessen die Absprache mit einem Teilnehmer in Gruppe 5, dass dessen Text auch von Gruppe 4 bearbeitet werden würde.

Wie schon am Vortag vereinbarten wir, dass die Kleingruppen Pausen während der Arbeitszeit bis 11:00 h individuell bestimmen würden. Damit begaben sich die Kleingruppen in verschiedene Räume und begannen mit der Textbearbeitung.

Zweiter Block

Während des zweiten Blocks arbeiteten die Kleingruppen selbständig an den Textanalysen. Ich ging je einmal zu jeder der Gruppen und ließ mir den jeweiligen Stand der Bearbeitung schildern.

Gruppe 1 und Gruppe 5 waren in ihrer Bearbeitung zum Zeitpunkt meines Dazukommens schon relativ weit fortgeschritten. Mit beiden Gruppen entspann sich dabei eine inhaltliche Diskussion über die Interpretation des gesammelten Materials.

Für Gruppe 2 war diese Textbearbeitung die erste im laufenden Projekt. Die Teilnehmerinnen brauchten einige Zeit, um sich in die Arbeitsschritte einzufinden. Sie waren allesamt am Vortag nicht anwesend, als die Wiederholung der Arbeitsschritte in der Klasse gemacht wurde. Entsprechend war mein Beitrag für diese Gruppe wesentlich auf die Erläuterung der Arbeitsschritte bezogen.

Gruppe 3 kam mit den Arbeitsschritten selbständig klar. In dieser Gruppe waren die beiden Studierenden, mit denen vorher die Eskalation(en) stattfanden. Mein Besuch bei dieser Gruppe verlief nur kurz. Eine inhaltliche Diskussion kam dabei nicht zustande. Die Gruppe bedeutete mir, dass sie alleine klar käme.

Zu Gruppe 4 kam ich erst kurz vor der Pause um 11:00 h. Diese Gruppe hatte den gleichen Text bearbeitet wie Gruppe 5. Allerdings waren die drei Mitglieder der Gruppe nicht über Schritt zwei (Deonstruktion) hinausgekommen. Der Text der Szene ist weiter unten dokumentiert. In der Szene spielt eine Katze eine Hauptrolle. Ich bot der Gruppe eine Sichtweise auf die Szene an, in der die Konstruktion der Katze als quasi-menschlich problematisiert wurde. Dies führte zu einer Diskussion über menschliche und tierische Eigenschaften. Diese Diskussion blieb jedoch sehr kurz, da die vereinbarte Arbeitszeit zu Ende war.

Dritter Block

Im dritten Block stellten die Gruppen die Ergebnisse ihrer Textbearbeitungen vor. Ich füge hier im Folgenden die Texte und eine Abschrift der Aufzeichnungen der Gruppen ein.

Gruppe 1

Die Szene, die von dieser Gruppe bearbeitet wurde:

Jeden Tag das Gleiche – Schule, Arbeit, Hausarbeit

... Lorena geht erschöpft von der Schule nach Hause. Es ist schon vier Uhr am Nachmittag. Plötzlich klingelt ihr Handy, ihre beste Freundin Katharina ruft sie an. Katharina fragt: „Möchtest du noch ins Schwimmbad kommen?“ Leider kann Lorena nicht mehr ins Schwimmbad kommen, denn sie muss noch Arbeiten gehen und etwas für die Schule erledigen.

Mit trauriger Stimme sagt Lorena: „Ich habe noch viel zu tun und kann nicht ins Schwimmbad kommen. Ich werde schnell was Essen und muss sofort los zu Arbeit. Am Abend muss ich noch etwas für die Schule vorbereiten. Tut mir leid.“

Nach dem Telefonat geht Lorena sofort los zur Arbeit.

Am Abend ist sie erschöpft und müde, Lorena möchte nur noch ins Bett. Leider muss sie noch eine Hausarbeit zu Ende schreiben, denn morgen muss sie weitere Arbeiten für die Schule fertig machen.

Lorena beeilt sich, damit sie schnell ins Bett kommt. Es wird 1:00 Uhr Nachts. Sie schläft sofort ein, denn es geht um 6:00 schon wieder von vorne los...

Die Aufzeichnungen der Gruppe zur Textanalyse:

Schritt 1 “Einfühlung”

Botschaft: Der Autorin fehlt ihre Freizeit.

Schritt 2 “Distanzierung”

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Lorena	geht kann nicht kommen gehen erledigen sagt kann nicht kommen hat viel zu tun	erschöpft traurige Stimme müde	erledigen der Aufgaben

	werde essen muss los muss vorbereiten geht los möchte ins Bett muss schreiben muss machen beeilt sich kommt schläft ein		
Katharina	ruft an fragt	-	mit Lorena etwas unternehmen
Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.)			
Haupt- und Nebensätze wörtliche Rede			
Klischees			
-			
Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)			
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)			
Reaktion von Katharina Was macht Lorena genau			
Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)			

Schritt 3 “Abstraktionen”

Lorena – Hauptperson, aktiv

- gestresst
- ist unter Druck gesetzt

Vergleich zwischen Lorena und Katharina

- Lorena hat ihre Aufgaben/Pflichten
- Katharina hat ihre Freizeit

Katharina – Nebenrolle, passiv

Botschaft:

Lorena hat zu viele Aufgaben und zu wenig Zeit.
Lorena braucht mal Zeit für sich selbst

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

mögliche Überlegungen:

- Lorena könnte um Hilfe bitten
- Katharina könnte von selbst Hilfe anbieten

- Lorena muss neben der Schule noch arbeiten
- ungerecht:
 - warum muss Lorena ihre Freizeit opfern und Katharina nicht
 - Jeder braucht mal eine Auszeit

Gruppe 2

Der Text, den diese Gruppe bearbeitete, war von einer Studierenden verfasst, die an diesem Tag nicht anwesend war. Die Szene:

Jeden Tag das selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit

Es ist ein ganz normaler Schultag, er fängt um 7:45 Uhr an und geht bis 15:00 Uhr. Wie so oft steht mal wieder eine Präsentation an, und eine Hausarbeit muss auch noch geschrieben werden. In dem ganzen Stress schaut Larissa in ihrer Pause um 9:15 Uhr auf ihr Handy, sie hat eine Nachricht in ihrer Whats App Gruppe mit ihren zwei besten Freundinnen. Marie fragt, ob Johanna und Larissa heute Mittag Zeit haben um etwas zu unternehmen. Leider muss Larissa schreiben: „Sorry ich kann heute nicht, komm nach der Schule gar nicht nach hause, muss doch heute arbeiten, danach muss ich zuhause noch ein wenig im Haushalt was machen und wenn ich das erledigt habe muss ich noch die blöde Hausarbeit schreiben. Ich habe echt keine Lust mehr, aber ihr wisst ja, Arbeiten muss ich gehen, da ich in der Ausbildung nichts verdiene und das Geld fällt ja schließlich nicht vom Himmel. Ich hoff, dass es die Woche mal klappt, dass wir uns mal wieder sehen“. So, es ist 9:30 Uhr, die Pause ist zu Ende, der Unterricht und der ganze Stress geht weiter.

Die Zusammenfassung der Textanalyse:

Schritt 1 “Einführung”

Schule / Arbeit stressig
keine Freizeit
kein Geld in Ausbildung → Arbeiten

Schritt 2 “Distanzierung”

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Larissa	schaut schreiben kann nicht kommt nicht arbeiten Haushalt machen erledigt habe Hausarbeit schreiben hat keine Lust mehr arbeiten gehen nichts verdienen hoffen	lustlos hoffnungsvoll	Arbeit → Geld verdienen
Marie und Johanna	fragt unternehmen		
Schultag	beginnt 7:45 geht bis 15:00		
Präsentation	steht an		
Hausarbeit	muss geschrieben werden		
Sprachliche Besonderheiten <i>(bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.)</i>			
Gebrauch von Attributen Wortwiederholungen			
Klischees			
Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?) Geht arbeiten weil in Ausbildung nicht verdient.			
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?) keine Antwort von Freundinnen keine Vorgeschichte			

Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)

Schritt 3 “Abstraktionen”

Ihre Konstruktionen:

keine Freizeit, stressiger Alltag, kein Geld

andere Personen:

viel Freizeit, viel Geld

Ihre Botschaft:

dass wir arbeiten müssen, weil wir nichts verdienen und das es in der Ausbildung stressig ist.

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

Unsere Botschaft:

Sie macht sich selbst Stress. Man kann auch andere finanzielle Mittel nutzen.

Im Vorgriff auf weitere Ausführungen zu den Textanalysen in den auswertenden Abschnitten weiter unten sei hier ein Hinweis auf die Tabelleneinträge der gerade dokumentierten Gruppenarbeit eingefügt. Bei näherer Betrachtung des Textes der Szene und der entsprechenden Auszüge in der Tabelle fällt auf, dass die Konstruktion des “Müssens” in den Verben fehlt. Im Text wird diese Konstruktion mehrfach wiederholt (Larissa ... muss arbeiten, muss Haushalt machen, muss Hausarbeit schreiben ... etc.). Eine solche Auslassung hat Konsequenzen für die weiteren Schritte, Abstraktionen (Rekonstruktion), thematischer Transfer.

In der Vorstellung der Ergebnisse in der Klasse im Projekt fiel das nicht auf, da die Gruppe den Text dabei nicht vorlas, und auch das Poster nicht zur Ansicht für alle vorgestellt wurde. Wir konzentrierten uns lediglich auf eine summarische Wiedergabe der wesentlichen Erkenntnisse aus Abstraktionen und thematischem Transfer durch die Gruppen.

Der Verlust eines vermeintlichen Details - wie hier das “Müssen” – kann schwer wiegen. Die Selbst-Konstruktionen der Autorin kommt so nicht richtig ins Bild. Die Konstruktion des “Müssens” von Larissa und in der ersten Szene Lorena ist ähnlich. Es ist eine Alltagserfahrung, dass eine solche Konstruktion – nicht nur unter Studierenden an Fachschulen – ziemlich weit verbreitet ist. Sie korrespondiert mit dem Phänomen “Muss nicht – Mach nicht”, das im ersten Projekt mit der gleichen Gruppe eine Rolle spielte.

Hier wäre also eine Chance gewesen, dies aufzuarbeiten, und zu (neuen?) Sichtweisen zu kommen. Im Projektverlauf kam zwar durchaus der Hinweis, dass das “Müssen” ja eine selbst gemachte Konstruktion ist, und dass es eben nicht unbedingt so ist, dass man “Muss” – der Akzent wäre sicher stärker gewesen, wenn das auch in weiteren Bearbeitungen herausgearbeitet worden wäre. Diese Linie drängte sich aber nicht auf. Dies hätte jedoch durchaus der Fall sein können, wenn die Analyse schon in der Dekonstruktion das “Müssen” mit beachtet hätte.

Gruppe 3

Der Text der Szene, den Gruppe 3 bearbeitete:

Jeden Tag dasselbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit

Sie holte nach der Schule ihre Kinder ab und kam nach Hause. Dass sie erschöpft und müde war, erkannte man an ihrem Gesicht. Jetzt hatte sie eine ganze halbe Stunde Zeit, bis zum Termin, den sie für ihr Kind gemacht hatte. An sich dachte sie eigentlich an Ausruhen. „Oh, wie schön wäre es, wenn ich mich wenigstens für eine halbe Stunde hinlegen könnte,“ dachte sie sich. Nach einer kurzen Überlegung entschied sie sich für das Aufräumen und ging in die Küche. Sie hatte nämlich später auch noch viel zu tun. Sie musste noch kochen und bügeln. Außerdem musste sie noch an der Hausarbeit, die sie am nächsten Tag in der Schule abgeben muss, weiterarbeiten. So fing sie mit Einräumen der Spülmaschine an. „Wie hat sich so schnell dreckiges Geschirr gesammelt,“ dachte sie sich dabei. Die Spülmaschine war jetzt voll. Sie machte die Schublade auf, holte ein Tablet für die Maschine und schaltete sie ein.

Sie schaute auf die Uhr und rief ihre Kinder, die sich in dem Moment im Wohnzimmer befanden und sich miteinander unterhielten, zu sich in die Küche. Die Kinder sollten ihre Schuhe anziehen. Noch zehn Minuten Zeit hatte sie übrig. „In diesen zehn Minuten könnte ich noch was erledigen“ dachte sie sich und ging in den Keller, um die Waschmaschine einzuschalten. Sie machte das im Nu. Als sie hoch kam, sagte sie ihren Kindern, dass sie sich beeilen sollen, sonst kommen sie zu spät zu dem Termin. Sie schenkte sich Wasser in ein Glas ein und nahm die Schmerzmittel Packung zur Hand. Mit Schnelligkeit nahm sie eine

Schmerztablette in den Mund und schluckte diese mit Hilfe des Wassers runter. Denn der Kopfschmerz, den sie seit einer Stunde hatte, stieg immer höher. Danach ging sie in die Flur, nahm Ihre Schuhe aus dem Schrank und zog sie an. Sie nahm ihre Tasche und ihrem Schlüssel und ging mit ihren Kindern aus dem Haus raus.

Die Aufzeichnungen zur Textbearbeitung:

Schritt 1 “Einfühlung”

Kontext: Zuhause in der Küche

Botschaft: Pause, Ruhe

Alltagstheorien: keine Überforderung

Schritt 2 “Distanzierung”

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Sie	abholen kommen erkennen machen denken hinlegen können entscheiden gehen tun kochen bügeln abgeben weiterarbeiten anfangen sammeln schauen rufen erledigen sagen einschenken nehmen schlucken steigen anziehen	erschöpft müde	möchte ausruhen möchte Termin nicht verpassen

Kinder	sich befinden unterhalten gehen raus		
Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.)			
Innerer Monolog			
Klischees			
Frau gehört in die Küche Mama ist immer da			
Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)			
Jeden Tag das Selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit Stressfaktoren sind benannt und ausführlich beschrieben Die Auswirkung wird deutlich dargestellt → Kopfschmerzen			
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)			
Wo ist Papa?			
Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)			
möchte eigentlich ausruhen – erledigt aber andere Sachen			

Schritt 3 “Abstraktionen”

Die Autorin erwähnt sich und andere ohne Namen

Hauptperson ist für ihre Kinder immer da

Ist überfordert

Die Kinder stehen im Hintergrund

Botschaft der Geschichte:

Zuviel Stress macht krank

keine Überforderung

Schritt 4 “Thematischer Transfer”

Es gibt einen Rückbezug auf das Leitthema → Sie zieht den ganzen Stress für ihren Lohn durch.

Sie braucht Unterstützung und Zeit für sich selbst.

Durch die Leerstellen wissen die Leser nicht, ob sie jeden Tag den Stress hat und ob ihr Unterstützung angetan wird.

Gruppe 4 & Gruppe 5

Diese beiden Gruppen bearbeiteten den gleichen Text. Er lautete:

Diener ohne Gehalt

Der Weg nach Hause zieht sich heute ungewöhnlich lange hin. Jedenfalls ist das sein Gefühl, über das er sich wundert. Heute ist doch nichts Besonderes passiert, denkt er. Es war eigentlich wie immer: Gruppenarbeit, Ergebnis präsentieren, Ergebnisse anhören und kommentieren, auf das Ende der Stunde hoffen, Pause verträdeln, nächste Stunde.

Vor der Haustür sitzt sie: schwarz-weiß mit einem schwarzen Tupfer auf der Nase, seine Katze Lilli. Er sagt: „Hallo, Lilli!“, sie gibt einen undefinierbaren Laut von sich. Er öffnet die Haustür, sie geht vorweg, zielstrebig zum Katzennapf in einer Flurecke. Eigentlich hätte er Lust, in sein Zimmer zu gehen und dort zu entspannen, aber Lilli will ihr Futter. Es geht nicht schnell genug, denn sie gibt Missfallenslaute von sich. Thorsten eilt mit dem halbleeren Napf in die Küche, entfernt den Rest vom Vormittag und säubert den Napf. Lilli umstreicht währenddessen seine Beine, geht dann vorweg zum Futterplatz. Er stellt den Napf an seinen festgelegten Platz und wartet, bis Lilli gefressen hat. Nach dem Essen will sie wie jeden Tag die Terrassentür geöffnet bekommen, obwohl sie eine Katzenklappe in der Haustür hat. Thorsten weiß, dass bei Nichtbefolgung dieses Rituals Katzensanktionen folgen würden: lautes Gemecker und Sitzstreik vor der Terrassentür. Er öffnet die Tür und lässt Lilli raus in den Garten. Jetzt ist es Zeit für eine kleine Verschnaufpause für Thorsten, denn gleich kehrt Lilli nach einer kurzen Verdauungsrunde ums Haus zurück und will bespielt werden.

Thorsten hat schon an der Terrassentür auf sie gewartet, mit einer Stange in der Hand und daran hängender Spielmaus, die er jetzt hin und her bewegt. Lilli macht eine Weile kleine und große Sprünge nach der Maus, bricht aber dann das Spiel abrupt ab. Mit einem Hecht auf das Sofa macht sie deutlich, was jetzt an der Reihe ist: Gemeinsame Schmusezeit auf dem schmalen Sofa. Mit einem Seufzer an sein viel bequemeres Bett denkend kommentiert Thorsten die Bedürfnisse seiner Katze: „Gäbe es den Beruf eines festangestellten Katzendienerers, bekäme ich von Dir bestimmt ein fürstliches Gehalt!“

Wie oben schon erwähnt kam Gruppe 4 in der Bearbeitung des Textes nicht über Schritt 2 hinaus. Auch sind die Aufzeichnungen aus Gruppe 4 unvollständig. Ich beschränke mich daher in der Wiedergabe der Aufzeichnungen zur Textbearbeitung auf das Material aus Gruppe 5:

Schritt 1 “Einfühlung”

Katzen haben's leicht!

Schritt 2 “Distanzierung”

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Thorsten	wundert denkt öffnet sagt hat Lust eilt entfernt säubert stellt wartet weiß öffnet lässt (raus) (hat) gewartet bewegt seufzt denkt kommentiert	verwundert	Lilli will Futter Angst vor Katzensanktionen
Katze Lilli	sitzt gibt Laut geht (vor) will (Futter) gibt Laut umstreicht	Missfallen	will Futter will bespielt werden

	geht (vor) will fressen will geöffnet haben kehrt zurück will bespielt werden macht Sprünge bricht ab macht deutlich Hecht (auf's Sofa)		
Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der Leser, Wiederholungen etc.)			
wörtliche Rede Erzählerperspektive			
Klischees			
Katzen haben Personal			
Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)			
Bekommt kein Geld von Katze Katzendiener bekommt 'fürstliches Gehalt'			
Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?)			
Ist 'Schule' auch zuhause Thema? Warum macht er alles für die Katze?			
Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)			
Denkt an sein Bett und seine Ruhe und kümmert sich trotzdem (unentgeltlich) Öffnet Tür trotz Katzenklappe			

Schritt 3 "Abstraktionen"

Schritt 4 "Thematischer Transfer"

Hauptperson hat viele Tätigkeiten

Katze kann kein Gehalt zahlen

Wird er von der Katze ausgebeutet?
→ Beutet er sich selbst aus.

Problem ≠ Schule?

In der Diskussion im Anschluss an die Darstellungen der Kleingruppen versuchten wir, den Rückbezug die Leitfrage des Projektes zu finden. Allerdings verschob sich der Charakter der Diskussion, die sich aus den Textanalysen entwickelt hatte. Sie ging quasi nahtlos in die Vorbereitung des Besuches des Bezirkssekretärs der Gewerkschaft ver.di über.

Es war ersichtlich, dass Diskussionen über Gehälter, in denen es um Lohngerechtigkeit ging, stets andere Themenkomplexe mit aufbringen: Leistung und deren Messung, Bedürfnisse und deren Befriedigung. Bei derlei Begriffen handelt es sich um Phänomene, die nicht in einer eindeutigen Weise für alle Menschen gleich bestimmbar oder messbar sind. Das macht es schwierig, zu einer eindeutigen Position zu gelangen, auch Gerechtigkeit (hier: Lohngerechtigkeit) ist nicht eindeutig bestimmbar. Dies ist ein Element, das dazu führt, dass die Diskussion um Lohngerechtigkeit ein "unbefriedigendes Thema" bleibt.

Weiterhin wurde bemerkt, dass die Texte, die die Studierenden geschrieben hatten sehr oft auf die Doppel-, bzw. Überlastung durch Ausbildung und (Neben-)Job hinwiesen. Die Kleingruppen hatten in ihren Diskussionen zum Teil schon eine Richtung eingeschlagen, die die Verantwortung der Einzelnen für ihren jeweiligen Umgang mit dieser Belastung hervorhob, darin auch die Frage nach individuell möglichen Alternativen aufwarf. Auf den ersten Blick schien dies von der Frage nach Lohngerechtigkeit weg zu führen. Allerdings war der Zusammenhang sofort wieder hergestellt durch die Frage, warum eigentlich die ErzieherInnen-Ausbildung nicht bezahlt werde.

Auch an diesem Punkt war es nötig, historische Entwicklungen in Betracht zu ziehen. Daher wies ich – ähnlich wie die Referentin am Vortag in Bezug auf die Geschichte der Bewertung sozialer Berufe – auf die Geschichte der ErzieherInnen-Ausbildung hin.

So kamen wir relativ zielsicher in der Diskussion an den Punkt, an dem Fragen im Raum standen: Wer entscheidet darüber, dass die Ausbildung unentgeltlich an Fachschulen durchgeführt wird? Wer entscheidet darüber, wie hoch das Gehalt von ErzieherInnen ist? Noch vor dem Ende des dritten Blocks lief unsere Diskussion daher in eine Richtung, in der überwiegend das Informationsbedürfnis der Studierenden bedient wurde. Fragen, die dabei aufkamen, waren z. B.

Was ist ein Tarifvertrag?

Wer handelt einen Tarifvertrag aus?

Wer muss sich an einen Tarifvertrag halten?

Warum zahlen Freie Träger häufig nicht nach Tarif?

Was ist eigentlich eine Gewerkschaft?

Wer ist Mitglied in einer Gewerkschaft?

etc.

Schon in den Vorgesprächen mit der AG, die die Vorbereitung zum Projekt geleistet hatte, war offensichtlich gewesen, dass es innerhalb des Projektes ein Informationsinteresse seitens der Studierenden hinsichtlich derlei Fragestellungen geben würde. Meine Rolle nun in diesen Gesprächen war überwiegend, die Fragen zu beantworten. Das versuchte ich so gut es ging in Zusammenhängen zu tun, also auch stets auf die historischen Linien zu verweisen, die zur momentan anzutreffenden Situation führten.

Wir verwendeten die letzten ca. 20 Minuten des dritten Blocks dafür, und nahmen die gleichen Fragen nach der Pause wieder auf.

Vierter Block

Im ersten Teil dieses letzten Blocks am Dienstag ging ich länger auf die Fragen bezüglich des TVÖD ein. Die Tabelle mit den Tarifgehältern der einzelnen Entgeltstufen (und Entgeltgruppen) hatte ich am Vortag schon ausgeteilt. Hier nun ging es jedoch weniger um die konkreten Gehaltsbeträge. Vielmehr versuchte ich allgemeinere Fragen hinsichtlich Charakter, Zustandekommen und Wirkungsbereich des TVÖD zu klären.

Im Anschluss daran stellte ich der Klasse die Aufgabe, eine Tarifverhandlung als Rollenspiel durchzuspielen.

Die Vorgabe dafür war, dass sie alle gemeinsam die Position der Gewerkschaft (hier: ver.di) übernehmen sollten. Um ihre Forderungen für die zu spielende Tarifverhandlung aufzustellen, sollten sie sich zuerst in Kleingruppen in die Rolle einer Bezirksversammlung versetzen und auf dieser Ebene jeweils einen Forderungskatalog erstellen.

Das Plenum würde dann die Rolle der Tarifkommission übernehmen, und die von den Kleingruppen (Bezirksversammlungen) erstellten Forderungen zuerst abgleichen und sodann sich auf einen endgültigen Forderungskatalog verständigen.

Als Ausgangsposition für die Erarbeitung der Forderungen gab ich den Studierenden mit, dass die momentanen Kräfteverhältnisse zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften so lägen, dass die Gewerkschaften alle ihre Forderungen durchsetzen könnten.

Im dritten Schritt des Rollenspiels würde ich dann die Position als Arbeitgebervertreter übernehmen und wir würden die konkreten Verhandlungen anhand der von den Studierenden im Plenum (als Tarifkommission) beschlossenen Forderungen durchspielen.

Die Kleingruppen brauchten ca. 15 Minuten, um ihre jeweiligen Forderungskataloge aufzustellen. Wir schrieben der Reihe nach die Aufstellungen der Kleingruppen an die Tafel. Überschneidungen ließen wir außen vor. Die so entstandenen Gesamtliste wurde von der Klasse diskutiert, und ein endgültiger Forderungskatalog erstellt. Dies sind die Forderungen, mit denen die Klasse in die Tarifverhandlung ging:

Mehrere Erzieherinnen
Erzieherstühle (Krippen)
Medien
Urlaubsgeld
Kostenübernahme Gesundheit
Überstunden ausbezahlen mit € 18 pro Stunde
Fortbildung für alle
Weiterbildung für alle
Kleinerer Betreuungsschlüssel, angepasst an Raumgröße (max. 1 : 5)

Mehr Raum/Platz
Ausbildungsverkürzung
Ausbildungsvergütung
10 % Zulage für Arbeit nach 16:00 h
16 % Wochenendzulage
13. Monatsgehalt
Bezahlte Vorbereitungszeit
Gleiche Einstufung von ErzieherInnen und SozialarbeiterInnen
Einstiegseingruppierung von ErzieherInnen auf Stufe S11

Die dann stattfindende Verhandlung war kurz, denn ich hatte ja als Vorgabe ausgegeben, dass die Gewerkschaften alle Forderungen durchsetzen konnte. Dementsprechend stimmte ich allen angetragenen Forderungen zu (Ausnahme: Ausbildungsverkürzung und Ausbildungsvergütung; hier argumentierte ich, dass dies eine Forderung war, die von den Arbeitgebern nicht umgesetzt werden könne, solange die Ausbildung an Fachschulen stattfand).

Allerdings machte ich auch klar, dass manche der Forderungen in der Form, wie sie angetragen waren, sehr unspezifisch waren (Mehr Raum; Bezahlte Vorbereitungszeit; Medien; etc.), und damit vielfältigen Interpretationsraum eröffneten. Eine Umsetzung könnte daher durch die Arbeitgeber sehr flexibel und nicht immer im von den ErzieherInnen erwarteten Rahmen stattfinden. Weiterhin waren Forderungen enthalten, die schon umgesetzt seien (13. Monatsgehalt; Wochenendzulagen), bzw. deren Umsetzung sogar eine Verschlechterung der momentanen Situation darstellen könnten (€ 18,- Auszahlung für Überstunden würde bedeuten, dass die Rate pro Stunde geringer ist, als schon der reguläre Stundensatz in Gruppe 2 bei S8a, geschweige denn bei höheren Eingruppierungen).

Natürlich weisen diese Ungereimtheiten auf nichts anderes hin, als auf den Informationsbedarf der Studierenden hinsichtlich des Ist-Standes der konkreten Arbeitsbedingungen von ErzieherInnen. Insofern hatte dieses Rollenspiel den Effekt, Bereiche aufzudecken, in denen dieser Informationsbedarf besonders dringlich ist.

Im Anschluss an das Rollenspiel stellten die Studierenden dann noch eine Sammlung von Fragen zusammen, die sie dem Gewerkschaftssekretär im Treffen am nächsten Tag stellen wollten. Ich wollte ihm diese Fragen am Nachmittag noch telefonisch vermitteln. Damit endete der letzte Block am Dienstag.

Das Telefonat mit dem Gewerkschaftssekretär kam dann jedoch zum vereinbarten Zeitpunkt nicht zustande. Stattdessen konnte ich ihm nur eine E-Mail senden, in der ich die von den Studierenden erarbeiteten Fragen mitteilte. Darin stand:

Lieber ...,

Der Telefonanruf heute Nachmittag klappte offensichtlich nicht.

Zur Information hier noch kurz eine Liste von Fragen, die

die Studierenden heute in Vorbereitung auf ihren Besuch zusammengestellt haben:

- Was ist ver.di?
- Wer steht über ver.di?
- Wann/Warum wurde ver.di gegründet?
- Was ist der Unterschied zwischen ver.di und der GEW?
- Was macht ver.di für die ErzieherInnen?
- Was können/sollen/dürfen die ErzieherInnen für ver.di machen?
- Was tut ver.di für die Auszubildenden?
- Können Azubis (hier: - Fachschule) Mitglied werden?
- Welche Ausbildung haben Sie gemacht?
- Wie sind Sie zu ver.di gekommen?
- Was verdient man bei ver.di?
- Warum sind ErzieherInnen und SozialpädagogInnen nicht auf der gleichen Ebene (d. i. im TVÖD, Eingruppierung)?

(...)

Ich hoffe, diese Nachricht erreicht Sie noch vor morgen früh.

Mit besten Grüßen

Tag 4 (Mittwoch)

Auch an diesem letzten Projekttag waren die Lehrkräfte des Fachbereichs in ihrer Fortbildungsveranstaltung, regulärer Unterricht fand nicht statt. Es waren nur wenige Studierende anderer Klassen im Gebäude, die individuell oder in Kleingruppen an je eigenen Projekten arbeiteten.

Erster Block

Der erste Block an diesem Tag war für den Besuch des Bezirkssekretärs der Gewerkschaft ver.di vorgesehen. Er hatte meine E-Mail am Vortag noch erhalten, und hatte sich dementsprechend auf die Fragen der Studierenden einstellen können. Von den 24 Studierenden der Klasse waren 14 anwesend.

Die Veranstaltung mit dem Gewerkschaftssekretär hatte einen anderen Charakter als der Besuch der Referentin am Montag. Als grundsätzliche Orientierung bestimmte er gleich zu Beginn seines Besuches eine Verschiebung der Perspektive. Bezüglich des Projektthemas (Gerechtigkeit als Oberbegriff – spezifiziert im Projekt als Lohngerechtigkeit) bemerkte er, dass eine Diskussion über Gerechtigkeit immer in moralische und normative Dimensionen führen würde. Er würde jedoch nicht über Gerechtigkeit reden wollen, sondern über Recht.

So waren seine Beiträge viel stärker auf Informationsvermittlung hin orientiert. Es gab Fragen der Studierenden, die der Gewerkschaftssekretär beantwortete; wobei sich die Fragen überwiegend auf Fakten-Wissen bezogen: Wie hoch sind Gehälter? Wer kann Mitglied bei ver.di werden? Wie lange gibt es die Gewerkschaft schon? Welche juristische Unterstützung bietet ver.di? Für wen gilt ein Tarifvertrag? etc.

Bei den Fragen gab es Überlappungen zu den von uns an den beiden Tagen vorher geführten Diskussionen, es erschien den Studierenden aber offensichtlich wichtig, die Informationen nochmals von dem Gewerkschaftssekretär zu hören. Dieser war in seinen Darstellungen sehr klar und verständlich. Gleichzeitig vermittelte er eine persönliche Nähe, die es den Studierenden einfach machte, ihre Fragen anzubringen, bzw. bei neu aufkommenden Gedanken auch nachzufragen.

Der Gewerkschaftssekretär brachte ausführliches schriftliches Informationsmaterial mit, so dass die Studierenden die mündlich präsentierten Informationen auch im Nachhinein nochmals nachschlagen konnten (z. B. Gehaltstabellen, Beitritts- und Beitragsregelungen für ver.di).

Eine längere Diskussion, in der die Studierenden nicht mehr nur die Position der Fragenden inne hatten, kam über das Thema der Vergütung während der Ausbildung zustande. Hier brachte der Gewerkschaftssekretär denkbare Vorschläge ein, wie selbst im bestehenden System der Fachschul-Ausbildung die Möglichkeit für die Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen besteht, über Stipendien Auszubildende zu unterstützen, die sich im Gegenzug dafür verpflichten, für einen bestimmten Zeitraum bei dem entsprechenden Träger zu arbeiten. Es wurde während dieser Diskussion jedoch auch klar, dass eine strukturelle Änderung hin zu einer bezahlten Ausbildung nur in einer längerfristigen Perspektive denkbar ist, und dass die Studierenden, die hier und heute mit dem Gewerkschaftssekretär diskutierten, davon nicht mehr selber profitieren würden. In diesem Zusammenhang konnte der Charakter der Gewerkschaft als einer Solidargemeinschaft zur Vertretung der Interessen eines bestimmten Berufsstandes deutlich gemacht werden. Auch wenn es nicht mehr für sie selber zu individuellen Vorteilen führen möge, sei es für die Studierenden eben doch sinnvoll, sich auch nach Beendigung ihrer Ausbildung für eine Verbesserung der Ausbildungssituation in ihrem Sektor einzusetzen.

Der erste Block hätte um 9:15 h beendet sein sollen. Die Fülle an Information, die der Gewerkschaftssekretär vermittelte, und das Interesse der Studierenden führten dazu, dass wir den ersten Block um eine halbe Stunde überzogen. So verließ uns der Gewerkschaftssekretär erst um 9:45 h. Wir vereinbarten eine Pause von 15 Minuten.

Zweiter Block

Im zweiten Block schauten wir zuerst auf die Informationen zurück, die der Gewerkschaftssekretär zuvor eingebracht hatte. In diesem Zusammenhang kamen auch Rückmeldungen der Studierenden hinsichtlich des am Vortag inszenierten Rollenspiels. Sie bemerkten, dass sie in vielen Fällen einfach nicht genau genug über konkrete bestehenden Bedingungen informiert, und daher in ihren Forderungen hinter der bestehenden Situation noch zurückgeblieben waren.

Ich versuchte, die Perspektive, die der Gewerkschaftssekretär eingebracht hatte (“Wir reden über Recht, nicht über Gerechtigkeit.”) zu hinterfragen. Eine solche Herangehensweise ist einerseits absolut hilfreich und sinnvoll – wenn man seine konkrete Position gegenüber derjenigen eines Verhandlungspartners (hier z. B. Arbeitgebervertreter) bestimmen will. Hier hat der Bezugspunkt Recht seinen angemessenen Platz, geht es doch letztlich darum, gegensätzliche Interessen in einen tragbares Verhandlungsergebnis zu überführen. Das ist also ein Ringen um Positionen, Ansprüche, letztlich: Rechte.

Andererseits ist der Einforderung von Rechten doch stets ein Prozess der Findung der eigenen Forderungen vorgeschaltet (wie wir ihn verkürzt im Rollenspiel mit bedacht hatten). Hier kommen notwendigerweise die moralischen, normativen Kategorien ins Spiel, die mit der Verschiebung von Gerechtigkeit zu Recht ausgeblendet werden. Insofern gibt es natürlich einen Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit, was als gerecht, bzw. ungerecht empfunden wird, und dem momentanen historischen Stand der Rechtspositionen. Wäre dies nicht der Fall, dann wäre nicht nachzuvollziehen, warum Recht über historische Zeiträume (kürzer oder länger) geändert wird.

Als Hinweis auf die Gerechtigkeitsdebatte brachte ich dazu den Text von Bernt Engelmann zum “Großen Geld” ein. Dieser Text ist schon in Teil I dokumentiert. Ich füge ihn im Anhang auch zum jetzigen Bericht nochmals ein. Damit wollte ich auf die unterschiedlichen Dimensionen hinweisen, die in einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive existieren, wenn man über Verteilungsgerechtigkeit im Hinblick auf finanzielle Mittel spricht.

Eine Diskussion über diesen Text kam jedoch nicht zustande. Es gab lediglich einige Kommentare, in denen dieser Teil gesellschaftlicher Realität als bedrückend und außerhalb der Reichweite persönlicher Einflussnahme benannt wurde.

Aufgrund des Überziehens des ersten Blocks stand uns für Block zwei lediglich eine Zeitstunde (statt 90 Minuten) zur Verfügung. Vor Ende des Blocks besprachen wir noch das weitere Vorgehen für diesen letzten Tag des Projekts. Ich schlug vor, dass im dritten Block die Kleingruppen jeweils ein Resümee zum Projekt erarbeiten, und dass wir im vierten Block diese Ergebnisse vergleichen würden. Die Studierenden meinten, sie würden am Ende des

Tages noch Zeit brauchen, um sich von einer Lehrerin zu verabschieden, die die Schule zum Schuljahresende verlasse. Daher schlugen sie eine Zeitplanung vor, in der je eine Zeitstunde für die Erarbeitung der Resümees in den Kleingruppen, sowie für das Zusammentragen derselben und die abschließende Diskussion zur Verfügung stand. Wir vereinbarten dementsprechend, dass die Kleingruppen von 11:15 h bis 12:15 h Zeit hätten, ihr Resümee zu erarbeiten, und dass wir in der Zeit von 12:15 h bis 13:15 h die Ergebnisse diskutieren würden.

Dritter Block

Die Studierenden wollten zwar in den gleichen Kleingruppen, die schon für die Textbearbeitung gebildet worden waren, zusammenarbeiten. Aber auch an diesem Tag gab es wieder veränderte Anwesenheiten, so dass aus den ursprünglich fünf Gruppen stattdessen drei gebildet wurden. Teilnehmerinnen aus Gruppen 1 und 4 ordneten sich den anderen Gruppen zu.

Gruppe 1	♀	♀	♀	♀	♀
Gruppe 2	♀	♀	♀	♀	♀
Gruppe 3	♀ *	♀	♀ *	♀	♀
Gruppe 4	♀	♀	♀	♀	
Gruppe 5	♂	♂	♀	♂	♀
Gelb unterlegt: anwesend					
Orange unterlegt: abwesend					
* anwesend bis Ende Block 2, abwesend Block 3					

Wie abgesprochen, arbeiteten die Kleingruppen in der ersten Phase des dritten Blocks an einem Resümee des Projektes. Bevor die Gruppen sich in verschiedene Räume zurückzogen, rief ich nochmals die Leitfrage ins Gedächtnis, mit der wir in das Projekt eingestiegen waren: “Worüber reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?”

Während dieses Arbeitsschrittes besuchte ich die Gruppen nicht. Ich wollte die Schlussfolgerungen, die sie aus dem Projekt zogen, an dieser Stelle nicht durch meine Beiträge beeinflussen.

Zum vereinbarten Zeitpunkt trafen wir uns wieder im Klassenraum und die drei Gruppen stellten ihre Ergebnisse vor.

Alle Gruppen betonten in ihrem Resümee, dass sie es im Nachhinein nachdenkenswert fanden, dass fast alle Texte der Szenen, die von den Studierenden verfasst worden waren, eine

negative Ausrichtung hatte. Offensichtlich löste sowohl die Eingangsdiskussion, als auch dann das Schreibthema Assoziationen aus, die dazu führten, dass sich die AutorInnen an Szenen erinnerten, in denen sie sich ungerecht behandelt fühlten. Dabei ist z. B. die Formulierung für das Schreibthema "Jeden Tag das Selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit," zuerst einmal eine neutrale Formulierung. Sie könnte genauso gut positiv gefärbte Erinnerungen auslösen.

In direktem Bezug zur Leitfrage betonten zwei Gruppen als Erkenntnis aus dem Projekt, dass das Reden über Gehälter zwar als ein Reden über Gerechtigkeit daher komme, dass darüber hinaus aber auch stets ein weiterer Bezug zu beachten sei. Dabei führten sie die Beispiele der Texte an, in denen es um Bedürfnisse (z. B. siehe oben, "Keine andere Wahl"), oder um Ausbeutung (z. B. die Texte zu Azemine oder Maria) ging. Diese Begriffe bedürfen stets der Konkretisierung in Beziehung zu je individuellen oder auch kollektiven Ansprüchen, sie sind daher relative Begriffe und bieten nicht die gleiche Basis wie die von dem Gewerkschaftssekretär eingeführte Perspektive Recht statt Gerechtigkeit.

Diese Perspektive wurde von einer Gruppe nochmals als hilfreich gelobt. Gleichzeitig war sich die Gruppe aber auch bewusst, dass das Sprechen über Löhne und Gehälter in eine vergleichende Diskussion führe. Ein Schlüsselbegriff für diese Gruppe war daher auch: Konkurrenz.

Die Schwierigkeit der mangelnden Meßbarkeit von Arbeitsleistungen besonders im sozialen Bereich wurde angesprochen.

Als Resümee blieb daher auch der Eindruck, dass das Thema Lohngerechtigkeit ein "unbefriedigendes Thema" sei, denn letztlich gebe es keine absolute Gerechtigkeit. Solange die gesellschaftlichen Verhältnisse so sind, wie momentan, muss daher der Versuch, es zu einem "befriedigenden Thema" zu machen, immer als ein Versuch der Annäherung verstanden werden. Wieweit in einem solchen Versuch das Beziehen auf moralische Kategorien wie Gerechtigkeit hilfreich ist, blieb offen.

Eine Gruppe nutzte die Gelegenheit, in ihrem Resümee auch auf das Vorgehen im Projekt einzugehen. Dabei wiesen die Teilnehmerinnen darauf hin, dass ihnen die 8 (Schul-)Stunden Projektarbeit am Stück zu lang waren. Gut fanden sie, dass die Kleingruppenbildung anhand persönlicher Neigung stattfand. Die Besuche der beiden ReferentInnen wurden als hilfreiche und informative Ergänzung zur Textarbeit dargestellt. Die Gruppe betonte, dass aus ihrer Sicht das Bedienen des Informationsinteresses insbesondere im Hinblick auf Gehaltsstruktur, Tarifverträge, und gewerkschaftliche Interessenvertretung wichtiger war, als die Arbeit mit den selbst verfassten Texten. Sie empfanden die Textarbeit lediglich als Zeitvertreib, während die Beantwortung der Informationsfragen ein konkretes Ergebnis für sie brachte.

Dieser letzte Punkt wurde in der Klasse kontrovers diskutiert, denn andere Teilnehmer verteidigten die Textarbeit als ebenso wichtig. Sie betonten, dass wir in Worten schreiben, reden und vor allem auch denken. Daher sei es wertvoll, sich mit genau diesen (unseren eigenen) Äußerungen und gedanklichen Zurechtlegungen, Verknüpfungen reflexiv zu befassen. Wenn wir dies nicht täten, dann seien wir auch nicht in der Lage, diese zu ändern.

Schließlich wurde noch Zufriedenheit geäußert, die Möglichkeit zu haben, die Methode Erinnerungsarbeit ein zweites Mal anzuwenden. Im Rückblick auf das Projekt meinten mehrere Teilnehmer, dass sie nunmehr ein wesentlich besseres Verständnis hinsichtlich des Vorgehens in einem Erinnerungsarbeitsprojekt hätten, als nach dem ersten Projekt im November.

5. Nachbereitung – Leistungsnachweise AG

Mit einem zeitlichen Abstand von acht Wochen fertigten die vier Mitglieder der Vorbereitungsgruppe eine Nachbereitung an. Die Fragestellung dafür sprach die Klassenlehrerin mit mir ab. Sie lautete:

Die Leitfrage des Projektes Gerechtigkeit lautete:
'Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden - Gerechtigkeit?'

- 1.) Bitte stellen Sie dar, welche Überlegungen zur Entwicklung dieser Leitfrage für das Projekt führten.
- 2.) Bitte stellen Sie Ihre Meinung zu der Leitfrage auf der Basis der Diskussionen und Ergebnisse des Projektes möglichst ausführlich dar, und nehmen Sie darin auch Bezug auf das Arbeitsfeld pädagogischer Berufe.

Die Klassenlehrerin stellte diese Aufgabe als individuellen Arbeitsauftrag, so dass jede der vier Studierenden der AG ihre eigene Nachbereitung verfasste. Im Folgenden sind die vier Nachbereitungen dokumentiert. Ich lasse diese Ausarbeitungen an dieser Stelle unkommentiert. In den späteren Abschnitten im Rahmen der Auswertung werden Bezüge zu den in den Ausarbeitungen enthaltenen Aussagen hergestellt.

Nachbereitung I

Erinnerungsarbeit - Gerechtigkeit

„Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?“

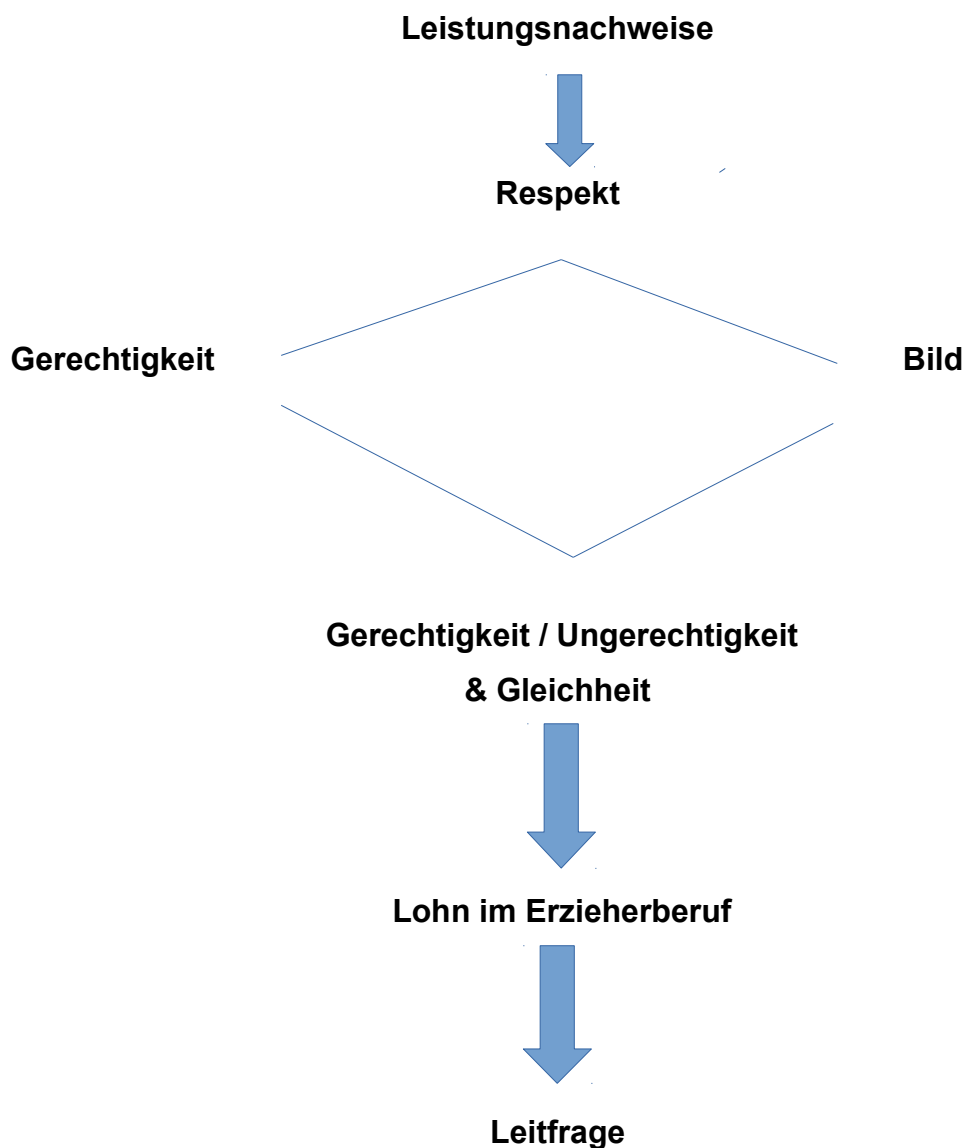
1.) Stellen Sie dar, welche Überlegungen zur Entwicklung dieser Leitfrage für das Projekt führten.

Bei unserem ersten Gespräch ging es darum, nochmals das letzte Projekt zu reflektieren. Damals ging es um Werte und Robert hat diese ausgewertet. Der Wert 'Respekt' wurde am häufigsten genannt und darauf wollte Robert aufbauen.

Die Überlegungen unserer Kleingruppen waren vielfältig, so sind wir zu dem Entschluss gelangt, dass der Wert 'Gerechtigkeit' uns viel mehr bedeutet. Dieses Wort haben wir mit einem bestimmten Bild verbunden das sehr aussagekräftig ist. [hier im Original eingefügt das Bild „Gleichheit

ist nicht Gerechtigkeit“, siehe oben: Inhaltliche Vorbereitung & Verschiebung des Themas durch die AG. RH]

Danach haben wir uns lange über Gerechtigkeit und Gleichheit im Erzieherberuf ausgetauscht. An einem Punkt waren wir uns alle sofort einig, dass Erzieher zu wenig verdienen. Wir kamen also von 'Gerechtigkeit' zu 'Ungerechtigkeit'. Nach langem Reden, woran wir es fest machen, dass wir zu wenig verdienen, kamen wir zu keinem Ergebnis und Robert war auf unserer Seite. Denn man konnte noch viele Informationen aus dem Thema ziehen. Dann begannen wir auch schon an die Leitfrage zu formulieren. Diese stand schnell fest und wir konnten weitere Planungen für das Projekt treffen.



2.) Stellen Sie ihre Meinung zu der Leitfrage auf der Basis der Diskussionen und Ergebnisse des Projektes möglichst ausführlich dar und nehmen sie darin auch Bezug auf das Arbeitsfeld pädagogischer Berufe.

Bei unserem Projekt haben wir uns intensiv mit dem Thema 'Gerechtigkeit' auseinander gesetzt. Durch unsere Ausbildung haben wir viel über Gerechtigkeit im Erzieherberuf gesprochen, insbesondere über Lohngerechtigkeit. Das alle einen Einstieg ins Thema finden, gab es den Arbeitsauftrag, einen Text über Gerechtigkeit, aus dem eigenen Alltag, zu verfassen. Es gab auch kurze Rollenspiele, die die Thematik genauer erläutern sollten.

So starteten wir das Projekt und wurden immer intensiver, durch Besuche, ans Thema gebunden.

Am Ende des Projektes kam die ganze Klasse von der Leitfrage 'Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?', ab. Von Gerechtigkeit wurde nur noch wenig gesprochen. Am Ende war eines der Ergebnisse, dass wir von Recht sprechen und nicht unbedingt von Gerechtigkeit. Dieser Teil stammte von unserem Gast, der uns klar machte, dass es beim Lohn der Erzieher um recht nicht Gerechtigkeit. Es geht um klare Anforderungen beim Tarif und anderen Netzwerken.

Ein großes Thema war am Anfang dieser Satz: „Wir verdienen zu wenig, obwohl wir so viel Verantwortung tragen.“ - Jeder aus der Klasse stimmte sofort zu, aber wie misst man Verantwortung?

Wie kann ich sagen, dass ich mehr Verantwortung trage als andere?

Die Klasse aber war sich auch einig, dass eine Frau im Büro nicht so viel Verantwortung hat, als ein Erzieher.

Zunächst ein Beispiel.

Eine Sekretärin einer Arztpraxis (kleiner Lohn) geht ans Telefon. Am Telefon eine alleinerziehende Mutter, die über Schmerzen in der Brust klagt. Die Sekretärin aber vertröstet sie auf morgen. In dieser Nacht hat die Mutter einen Herzinfarkt und stirbt.

Hat die Sekretärin in diesem Moment am Telefon keine Verantwortung?

Doch!

Deshalb war unsere Aussage sinnfrei. Verantwortung kann man nicht messen!

Gerechtigkeit haben wir durch dieses Projekt ein wenig zur Seite gelegt.

Jeder Mensch fühlt sich mal ungerecht behandelt, trotzdem haben wir durch das Projekt einen klaren Einblick gewinnen können.

Das Ergebnis des Projektes ist, dass es kein richtiges und klares Ergebnis gibt.

Nachbereitung II

Arbeitsauftrag AG Erinnerungsarbeits-Projekt zu Gerechtigkeit

**Die Leitfrage des Projektes Gerechtigkeit lautete:
Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden -
Gerechtigkeit?**

1.) Stellen Sie dar, welche Überlegungen zur Entwicklung dieser Leitfrage für das Projekt führten.

Die Leitfrage sollte einen Bezug auf unsere letzten Projektwochen haben. Robert hatte sich ein Wort ausgesucht, dies war: „Respekt“. Wir, als Gruppe fanden das Wort „Respekt“ zu Standard. Zum Beispiel, wenn wir über die neuen Klassenregeln sprechen würden, würden wir Respekt als erstes erwähnen.

Aus diesem Grund wollten wir ein anderes Wort für unser Thema aussuchen.

Nach einer Weile redeten wir über das Thema Gerechtigkeit. [Name] erwähnte ein Bild und jeder wusste um welches Bild es handelte.



Nach der Diskussion war uns klar, dass unser Thema über Gerechtigkeit sein wird.

Wir haben weitere Ideen zum Thema gemeinsam auf ein Blatt geschrieben, diese waren:

Kein Einkommen in der Ausbildung

Wenig Einkommen

Keine Anerkennung

Frauen und Männer arbeiten im selben Bereich, dennoch sind die Gehälter unterschiedlich

Noch weitere Punkte sind uns eingefallen, aber am Ende haben wir uns für Gehälter und Gerechtigkeit entschieden.

Dann haben wir mit Robert stundenlang telefoniert und sind auf die Frage gekommen: *Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden-Gerechtigkeit?*

Robert meinte zu uns, dass wir beim ersten Mal keine Gedanken über Gehälter gemacht haben. Da das Ende näher kommt und wir immer noch kein Gehalt bekommen, war das Thema für uns am Interessantesten.

2.) Stellen Sie Ihre Meinung zu der Leitfrage auf der Basis der Diskussionen und Ergebnisse des Projektes möglichst ausführlich dar, und nehmen Sie darin auch Bezug auf das Arbeitsfeld pädagogischer Berufe.

Vor dem Projekt dachte ich, dass wir gut vorbereitet sind, aber immer wieder hatte Robert stärkere Argumente und provozierte gern. Als wir einen Text schreiben mussten fielen mir viele Situationen ein, die ich beschreiben konnte. Ich habe mich für eine Situation, die in der Küche abspielte, entschieden. In der Kleingruppe haben wir meinen Text analysiert. Vor der Analyse dachte ich, die Hauptperson (ich) hat Recht und die anderen zwei Charaktere sind schuld an der Situation. Nach der Analyse meines Textes wurde mir klar, dass ich meine schlechte Laune an den zwei Charakteren ausgelassen habe. Vielleicht würde ich diese Situation gar nicht erleben, wenn ich einen besseren Zeitplan hätte.

Ein weiterer Punkt ist Ver.di. Mir wurde bewusst, dass die Ver.di für die Erzieherinnen da ist und denen Unterstützungsmöglichkeiten gibt. Die Medien haben nie darüber berichtet, dies zeigt, dass man nicht alles glauben sollte was in Medien läuft.

Trotzdem habe ich meine Meinung nicht geändert. Jede Auszubildende sollte in den Ausbildungsjahren ein Gehalt haben. In der Ausbildung zu Erzieherin lernen wir, wie wichtig es ist, selbstständig zu sein. Aber in der realen Welt können wir nicht selbstständig sein, wenn wir kein Einkommen haben. Ohne Geld können wir nicht leben. Früher konnte man in der Gesellschaft mit wenig Geld leben. Heutzutage ist es unmöglich ohne Geld zu überleben. Die jetzige Lage können wir vielleicht nicht ändern, aber wir können dafür sorgen, dass die andere Generation es besser hat wie wir.

Nachbereitung III

Arbeitsauftrag AG Erinnerungsarbeits-Projekt zu Gerechtigkeit

Die Leitfrage des Projektes Gerechtigkeit lautete:
Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden -
Gerechtigkeit?

1) Stellen Sie dar, welche Überlegungen zur Entwicklung dieser Leitfrage für das Projekt führten.

Zu der Leitfrage "Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?" haben wir folgende Überlegungen geführt. Der AG wurde von der Klassenlehrerin und von Robert vorgeschlagen, das Wort "Respekt" als Thema zu nehmen und dieses der Klasse näher zu bringen. Doch nach unserem Gespräch waren wir vier nicht sicher, ob wir das Interesse der Klasse mit dem Thema aufwecken können. Deshalb beschloss die Gruppe, das Thema zu ändern. [Name] fragte uns, wie es wäre, wenn wir das Thema "Gerechtigkeit" nehmen würden. Wir hielten es für eine gute Idee und griffen das Wort gleich auf. [Name] zeigte uns auch kurz danach mit ihrem Handy ein Bild, worauf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung verglichen wurden. Telefonisch berichteten wir dem Robert unser Thema und Ideen. Robert wollte wissen, wie wir dieses Thema mit unserem Beruf verbinden können und welche Leitfrage am besten geeignet wäre. Nach zwei Telefongesprächen entschieden wir uns für die Leitfrage "Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?" Wir wollten das Wort Gehalt deshalb mit einbeziehen, weil es seit Schulanfang bis jetzt noch in der Klasse ein großes Diskussionsthema ist.

2) Stellen Sie Ihre Meinung zu der Leitfrage auf der Basis der Diskussionen und Ergebnisse des Projektes möglichst ausführlich dar, und nehmen Sie darin auch Bezug auf das Arbeitsfeld pädagogischer Berufe.

Wenn ich mir die Leitfrage so durchlese, muss ich gleich an meine Leistungen denken, die ich in der Ausbildung zeige. Dann stelle ich mir die Fragen "Wird sich der ganze Stress und Schulstoff denn am Ende überhaupt lohnen?" oder "Möchte ich wirklich den Beruf so lernen; dass ich am Ende sagen kann: Ich habe fünf Jahre kein Geld bekommen, viel Zeit, Mühe und Geduld investiert und trotzdem bin ich froh, diese Jahre durchgezogen zu haben?" Dann gehen mir die anderen Berufe durch den Kopf, die meine Bekannte und Freunde lernen. Alle meine Freunde bekommen in der Ausbildung ihren Lohn, viele verdienen sogar in den letzten Ausbildungsjahren so viel Geld, wie ich als ausgelernte Erzieherin

verdienen werden. Wenn mir jetzt jemand die Frage "Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?" stellt, würde ich mit "Nein" antworten. Denn ich finde es unfair, kein Gehalt zu bekommen. Wenn ich die Aufgaben in anderen Berufen mit meinen Aufgaben in meinem Beruf vergleiche, finde ich es nicht gerecht, in der Ausbildung kein Geld zu bekommen.

Dann gibt es aber auch Phasen, in denen ich wieder ganz anders denke. Zum Beispiel, wenn ich mit meiner Cousine telefoniere. Sie arbeitet als Erzieherin im Kindergarten und erzählt mir jedes Mal, wie viel Spaß sie in ihrem Beruf hat. Sie erklärt mir ihre Aufgaben und die aktuellen Themen in ihrer Gruppe. Auch bekomme ich von ihr immer zu hören, dass es sich gelohnt hat, die Schule so lange besucht zu haben ohne etwas zu verdienen. Sie motiviert mich sozusagen, meine Ausbildung mit Geduld durchzuziehen, damit auch ich später meinen "Traumberuf" erreichen kann. Wenn mir dann jemand die Frage stellt: "Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?", würde ich [antworten] mit "Ja, wir reden über Gerechtigkeit. Denn jeder Mensch versucht im Berufsleben nach ihren Interessen und Hobbyist zu gehen und entscheidet sich am Ende für ihren Traumberuf. Und mein Traumberuf ist es, Erzieherin zu werden. Ich habe mir diesen ausgesucht und die Ausbildung begonnen, obwohl ich wusste, dass ich kein Geld verdienen werde. Deshalb darf ich mich nicht beklagen und nicht auf die Leute sauer sein, wenn sie Geld verdienen."

Nachbereitung IV

Arbeitsauftrag AG Erinnerungsarbeits-Projekt zu Gerechtigkeit

**Die Leitfrage des Projektes Gerechtigkeit lautete:
Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden -
Gerechtigkeit?**

1) Stellen Sie dar, welche Überlegungen zur Entwicklung dieser Leitfrage für das Projekt führten.

Bevor wir mit der Ausarbeitung anfangen konnten, haben wir erst die Vorbereitungsgruppe ausgewählt. Zu dieser Gruppe gehörten [Name], [Name], [Name] und ich. Zuerst einmal haben wir uns in der Gruppe zusammengesetzt und uns den Ablaufplan von Robert angeschaut. Darauf haben wir schon einen Termin ausgemacht, an welchem wir mit ihm skypen können. Dann haben wir die Klasse gebeten uns all das Material mitzubringen, welches sie noch von der Erinnerungsarbeit zuhause

haben. Jedoch haben wir nach einer Woche und mehrmaligem erinnern nur ca. 3 Arbeiten zur Hand gehabt. Dann haben wir angefangen uns diese anzuschauen und der Wert Respekt rausgesucht, jedoch haben wir keine guten Anregungen bekommen. Dann haben wir uns einige andere Werte angeschaut und da ist der Wert "Gerechtigkeit" sofort ins Auge gestoßen. Hierzu haben wir sofort ein Bild im Kopf gehabt und alle aus der Gruppe konnten etwas mit dem Wert verbinden.

Dies haben wir Robert mitgeteilt und nach einem passenden Tag zum skypen gefragt. Hier haben wir angefangen über den Begriff "Gerechtigkeit" zu diskutieren und haben schnell gemerkt, dieses Thema kann man auf viele verschiedene Ereignisse beziehen. Wir haben einige Beispiele genannt und haben im Nachhinein alles schön aufgeschrieben. Dies hat Robert auch gemacht und dann konnten wir erneut skypen. Robert hat uns gefragt, welches Thema uns am meisten interessiert und mit welchem wir uns in der kommenden Woche beschäftigen wollen. Wir haben uns auf den Wert "Gerechtigkeit" festgesetzt im Hinblick auf Löhne. Dies hat ihn total verwundert, da wir in der ersten Erinnerungsarbeit nie über das Thema Löhne gesprochen haben. Wir haben ihm erklärt, dass es auch mit der Zeit ein Thema für uns wurde. Denn nach so einer langen Zeit immer noch kein Geld zu verdienen hat uns schon sehr zum Nachdenken gebracht. Wir haben viel Zeit und Kraft in die Schule investiert und bekommen dafür kein Geld.

Dann haben wir darüber gesprochen, wie wir das Projekt aufbauen wollen und wen wir einladen [können] ...³ [nach] den vielen Diskussionen kamen wir zu der Fragestellung: "Wovon reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?"

2) Stellen Sie Ihre Meinung zu der Leitfrage auf der Basis der Diskussionen und Ergebnisse des Projektes möglichst ausführlich dar, und nehmen Sie darin auch Bezug auf das Arbeitsfeld pädagogischer Berufe.

Am Anfang des Projekts war ich mir ziemlich sicher, dass wir in unserem Beruf später ungerecht bezahlt werden und habe mich auch nicht von meiner Meinung wegbringen lassen. Bei den ersten Diskussionen mit Robert habe ich meinen Standpunkt fest im Auge gehabt und mich auch von diesem nicht wegbringen lassen. Jedoch hat er jedes Mal sehr starke Argumente gehabt, gegen die wir keine wirklich logische Antwort hatten. Wir fanden alles ungerecht, aber konnten nicht wirklich erklären, wieso wir so denken. Trotz dessen haben wir nicht nachgegeben und versucht, so sinnvolle Antworten wie möglich zu geben.

3 Hier fehlt ein kurzer Abschnitt im Scan der Nachbereitung.

Dann am ersten Tag des Projektes hat uns Robert gefragt, wie viel Geld wir denn verdienen, wenn wir fest angestellt sind. Auf diese Frage hatte keiner eine Antwort und da waren wir sehr interessiert dran, eine Antwort zu finden. Dann habe ich nochmal überlegt und mir gedacht, wie kannst du etwas ungerecht finden, wenn du dich nicht einmal richtig informierst?

Darauf hat uns Robert aufgeklärt und uns den durchschnittlichen Verdienst einer Erzieherin gezeigt. Zwar finde ich immer noch, dass man nach einer solch langen Ausbildung wirklich mehr verdienen sollte, denn der Beruf der Erzieherin ist so vielfältig und da steckt so viel mehr hinter wie man denkt. Jedoch finde ich es auch gut, dass es so Organisationen wie ver.di gibt, die einen bei der Arbeitssuche und gerechten Auszahlung unterstützen. Im Großen und Ganzen finde ich, das Projekt hat uns wirklich um einiges weitergebracht und wir konnten Einiges für unsere Zukunft mitnehmen. Ich persönlich habe gelernt, etwas mehr zu erforschen, bevor ich es einfach als schlecht abstempele.

6. Auswertung

Im Folgenden werde ich mich zuerst an den schon in der Auswertung in den Teilen I, II, und III behandelten Aspekten orientieren. Im Anschluss daran werde ich mich dann der Beantwortung der Frage widmen: Welche Unterstützung und (externe) Hilfestellung ist notwendig und/oder hilfreich, um einer Gruppe bei einer zweiten Durchführung von Erinnerungsarbeit die Anwendung der Methode zu ermöglichen?

Die Sinnfrage

Als erste Aussage hierzu ist festzuhalten: Während des vierten Projektdurchlaufes kamen keine generellen Sinnfragen auf. Allerdings wäre es verkürzt, die Erörterung dieses Aspektes damit gleich abzuhaken.

Es besteht vielmehr Raum anzunehmen, dass jene Studierende, die in der Teilnahme am Projekt für sich keinen Sinn sahen, dies schlicht durch Abwesenheit regelten. Von den 24 Studierenden in der Klasse waren an keinem der vier Projektstage mehr als 18 Studierende anwesend, an zwei Tagen lediglich knapp mehr als die Hälfte (13, bzw. 14). Sechs der Studierenden waren nur an einem Tag anwesend, fünf an zwei Tagen, weitere sechs an drei Tagen, und nur sieben waren an allen vier Tagen anwesend.

Das lässt sich in Tabellenform visualisieren:

Übersicht: Anwesenheit und Verfassen von Texten						
Wer	22. 6.	Szene	26. 6.	27. 6.	28. 6.	
1 ♀				x		1
2 ♀	x	x				1
3 ♀	x			x	x	3
4 ♀	x			x		2
5 ♀	x	x			x	2
6 ♂		x	x			1
7 ♀				x	x	2
8 ♀	x			x	x	3
9 ♀					x	1
10 ♀	x	x	x	x	x	4
11 ♀	x					1
12 ♀		x	x	x	x	3
13 ♀		x	x			1

14 ♀	x	x	x	x	x (½)	4
15 ♀	x	x	x	x	x (½)	4
16 ♀	x			x		2
17 ♀	x	x	x	x		3
18 ♀	x	x	x	x		3
19 ♂	x		x	x	x	4
20 ♀	x	x	x	x	x	4
21 ♀	x				x	2
22 ♀	x	x	x	x	x	4
23 ♂	x	x	x	x	x	4
24 ♀	x	x	x	x		3
	18	14	13	17	14 (12)	

Die Anwesenheitsrate war damit in diesem Projektdurchlauf wesentlich geringer, als mit der gleichen Gruppe im November. Damals waren an jedem Projekttag mindestens 20 Studierende anwesend. Allerdings war das Projekt im November in den regulären Stundenplan integriert, und es fand nicht in der letzten Schulwoche vor den Sommerferien statt. Schon aufgrund dieser äußeren Bedingungen liegt es nahe, dass diejenigen, die nun im vierten Projektdurchlauf anwesend waren, zumindest eine ausreichende Motivation mitbrachten, um den generellen Sinn des Projektes nicht in Frage zu stellen.

Motivation, und implizit aus deren möglichem Fehlen abgeleitet das Stellen der generellen Sinnfrage, wurde von mir gleich am ersten Projekttag thematisiert. Dies war eine Reaktion meinerseits auf eine von mir als widerständig empfundene Arbeitsatmosphäre in der Klasse. Es liegt zumindest nahe, dass die durch diese Thematisierung eingebrachte Klärung der Ansprüche an die TeilnehmerInnen im Projekt dazu führte, dass jene, die an einem bestimmten Tag (oder Tagen) kein Interesse an einer Teilnahme⁴ hatten, sich ihres Status als Erwachsene erinnerten und meinem Hinweis folgend schlicht eine Entschuldigung nachreichten. Auf jeden Fall war die Arbeitsatmosphäre während der drei folgenden Projektstage nicht wieder von dem gleichen stummen Widerstand geprägt, der ansonsten leicht in das Aufbringen genereller Sinnfragen führen hätte können.

Die Beschäftigung mit dem Thema (Gerechtigkeit, hier genauer: Lohngerechtigkeit) wurde während des Projektes nicht in Frage gestellt. Niemand stellte die sonst leicht aufkommenden Fragen: “Wozu machen wir das überhaupt? Wozu soll denn das gut sein? Wozu brauch ich das denn, wenn ich ErzieherIn werden will?”

4 Die Formulierung “kein Interesse an einer Teilnahme” soll hier neutral gelesen werden. Sie sagt nichts aus über die Gründe dafür, warum die Betroffenen kein Interesse an einer Teilnahme hatten. Dies können ganz unterschiedlich gelagert sein. So wurde mir von einer Teilnehmerin z. B. berichtet, dass sie an den Tagen, an denen sie im Projekt fehlte, lieber arbeiten ging (was ihr im Hinblick auf die anstehende Mietzahlung sinnvoller erschien). Eine andere fehlte aufgrund Krankheit ihres Kindes.

Aber auch hinsichtlich des methodischen Vorgehens kam es während der einzelnen Arbeitsschritte weder zum Infragestellen einzelner Schritte noch auch der Methode als Ganzes. Dies sehe ich als eine direkte Folge dessen, dass die Klasse Erinnerungsarbeit hier zum zweiten Mal anwendete. Dadurch war ihnen der Ablauf (Einführende Diskussion – Schreiben von Szenen – Textbearbeitung – Thematischer Rückbezug) schon bekannt. Sie konnten also jederzeit während des Projektes in der Vorausschau auf die folgenden Schritte abschätzen, was als nächstes “dran” war, und auch wie diese Schritte zusammenhingen.

Ein Ansatz zum Infragestellen der Textarbeit als sinnvoll findet sich im Resümee einer der Kleingruppen zum Ende des Projektes. Wie beschrieben führte deren geäußerte Sichtweise, dass die Textarbeit lediglich ein Zeitvertreib war, zu einer Diskussion in der Klasse, in der andere Teilnehmer den Sinn der Textarbeit betonten. In der vorgebrachten Form stellte dieses Infragestellen eine spezifische Sinnfrage dar, wenngleich sie erst zum Ende des Projektes (quasi im Nachhinein zur eigentlichen Projektarbeit) als Feedback geäußert wurde.

Benotungskontext

In diesem Projekt war den TeilnehmerInnen von vornherein klar, dass die Projektarbeit außerhalb des schulischen Benotungskontext stattfinden würde. Dies war zwischen den Studierenden und der Klassenlehrerin im Vorfeld abgesprochen worden. Lediglich den vier Mitgliedern der AG, die in der Vorbereitung und Nachbereitung des Projektes involviert waren, sollten diese Arbeiten als Leistungsnachweis anerkannt werden. Sie waren zum Ausgleich vom Schreiben eines Leistungsnachweises vor den Sommerferien befreit.

Mein Eindruck während der vier Projektstage war, dass – auf jeden Fall nach dem Thematisieren der Arbeitsatmosphäre am ersten Tag – die Ausgliederung der Projektarbeit aus dem Benotungskontext wie schon beim ersten Projekt (Teil III) mit der gleichen Klasse einen überwiegend positiven Effekt hatte. Dieser lässt sich am ehesten in der in den Feedback Interviews in Teil III dokumentierten Auffassung einer Stressminderung und dadurch (im Vergleich zu regulärem Unterricht) größeren Lockerheit für die TeilnehmerInnen beschreiben.

Die nach dem Projekt zu Idealismus/Realismus im November noch in den Feedback Interviews vorhandenen Hinweise auf den Wunsch von Studierenden nach (in Noten ausgedrückten) Würdigung ihrer Arbeitsanstrengungen spielte während des zweiten Projektes mit der Klasse nunmehr keine Rolle. Durch das frühzeitige Klarstellen der Bedingungen hinsichtlich (Nicht-)Benotung im Projekt konnten jene, die sich für ihre (Mit-)Arbeit im Projekt eine Note wünschten, von vornherein in die Arbeitsgruppe zur Vor- und Nachbereitung gehen. Jene, die diese Möglichkeit nicht ergriffen, hatten im Nachhinein keine Basis mehr für die (gedankliche oder auch geäußerte) argumentative Kette:

Ich arbeite hier hart, schwer, strenge mich an ... warum eigentlich?

Was hab ich denn davon?

Meine Leistung soll doch bitte schön auch belohnt werden.

Ansonsten könnte ich es ja machen wie die anderen, die schlicht nichts machen.

Insofern waren die Beiträge, die während des Projektes von den TeilnehmerInnen geleistet wurden, seien es geschriebene Szenen, Beteiligung an Textbearbeitung, Diskussionen,

Erarbeiten von Informationsfragen etc. sicherlich mehr unverfälscht und authentisch als in einem direkt vom Benotungskontext dominierten Zusammenhang.

Inhaltliche Projektvorbereitung – Leitfrage

Inhaltliche Projektvorbereitung und erster Vorschlag für eine Leitfrage wurden in dem hier beschriebenen Projekt von einer Arbeitsgruppe (AG) bestehend aus vier Studierenden geleistet. Die einzelnen Schritte darin sind weiter oben schon dokumentiert worden. An zwei Diskussionen im Vorfeld war ich per Telefon, bzw. Skype beteiligt.

Die AG verschob schon gleich zu Beginn ihres Gedankenaustauschs die inhaltlichen Linien für das Projekt. Den ursprünglichen Vorschlag, den Begriff “Respekt” als Oberbegriff zu nutzen, verwarf die AG; stattdessen einigten sich die Studierenden auf den Begriff “Gerechtigkeit”, der ihnen offensichtlich mehr Potential für eine Beschäftigung zu bieten schien.

Die im Vorfeld von der Klassenlehrerin und mir bezüglich des anvisierten Themas “Respekt” angedachte Einbeziehung der Texte der Studierenden aus der Klasse im Anschluss an das November-Projekt, sowie die Beschäftigung mit pädagogischen Konzeptionen von Kindertagesstätten, kam in der AG nicht zustande.

Die Diskussionen in der AG während der Vorbereitung bestanden zuerst aus einer Sammlung von Eindrücken, was denn an dem Begriff “Gerechtigkeit” überhaupt fragwürdig sei. Nachfolgend wurden die so aufgebrachten Aspekte dann auf deren Dringlichkeit für die Mitarbeitenden in der AG hin überprüft. An dieser Stelle verengten sie den Begriff auf “Lohngerechtigkeit” und entwickelten daraus den Vorschlag für die Leitfrage des Projektes.

Ein solches Verfahren der Projektvorbereitung beruht auf dem Delegationsprinzip. Anstatt alle Studierenden der Klasse mit einzubeziehen, erledigen nur einige von ihnen stellvertretend für die Gesamtgruppe die vorbereitenden Arbeiten. Für diejenigen, die in der AG waren, bedeutete dies, dass sie mehr Arbeit als die anderen Studierenden hatten. Ihre inhaltliche Einflussnahme auf das Projekt war jedoch um ein Vielfaches größer.

In einer heterogen zusammengesetzten Gruppe, wie hier im Falle einer Klasse von Studierenden an einer Fachschule für Sozialpädagogik, besteht zwar die Möglichkeit, dass die AG an den Interessen der restlichen Studierenden vorbei plant. Im vorliegenden Projekt war dies jedoch nicht der Fall. Dies ist gewiss der letztlichen thematischen Verengung geschuldet. Die vier Studierenden in der AG trafen mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung die Interessen der anderen Studierenden.

Hier könnte man einschränkend einfügen: derjenigen Studierenden, die im Projekt anwesend waren. Unabhängig von der Anzahl der Anwesenheitstage nahmen aber alle Studierenden (außer am ersten Tag, siehe dazu weiter oben) an den Diskussionen in den Kleingruppen und im Plenum interessiert und aufmerksam teil. Insofern ist in diesem Falle der Schluss

angebracht, dass die thematische Ausrichtung des Projektes, die die AG vornahm, tatsächlich den Nerv der Klasse traf.

Bemerkenswerterweise war die einleitende Diskussion in der Klasse am ersten Projekttag in großen Zügen eine Replik der Diskussionen der AG im Vorfeld. Es kamen weitestgehend die gleichen Annahmen, Alltagstheorien, Unsicherheiten und Fragen auch aus dem Klassenverband auf.

Wie schon in den vorangegangenen Projektdurchläufen (Teile I, II und III) fand auch hier keine explizite Theoriearbeit im Sinne einer Feldbesichtigung (oder eines auch nur ausschnittweisen Literaturbezugs) im Vorfeld statt. Dies war in der ursprünglichen Idee der Einbeziehung pädagogischer Konzeptionen zum Thema "Respekt" mit angedacht. Die Einbeziehung theoretischer Beiträge durch die AG hätte unter Umständen zu einer veränderten Fragerichtung für die Leitfrage führen können. Aber selbst wenn die Leitfrage am Ende der vorbereitenden Diskussionen der AG unter Einbeziehung von theoretischen Beiträgen die Gleiche gewesen wäre, so hätte die entsprechende Sichtung und Auswertung von theoretischem Material zu einer Erweiterung von Bezugspunkten geführt. So standen als Bezugspunkt(e) lediglich der Katalog der in der Klasse vorhandenen Standpunkte und Alltagstheorien zur Verfügung, die zum Teil in der Eingangsdiskussion geäußert werden konnten, zum Teil aber auch erst im Laufe der weiteren Diskussionen (siehe bspw. oben Tag 2, dritter Block).

Damit sollen eigene Standpunkte und Alltagstheorien der TeilnehmerInnen zu Beginn des Projektes auf keinen Fall abgewertet werden. Im Gegenteil sind sie essentiell für jegliche thematische Beschäftigung, und ihr Ausformulieren – exemplarisch in der Projektvorbereitung durch die AG, und nochmals nachvollzogen in der Eingangsdiskussion in der Klasse – sind Grundvoraussetzung für die weitere Textarbeit. Der fehlende Einbezug theoretischer Anteile (Texte) stellt eher eine verpasste Chance dar.

Terminierung & Faktor Zeit

In den ersten drei Projektberichten (Teil I, II und III) ist schon mehrfach auf den Zeitfaktor und die Terminierung als Einflussgrößen auf das Gelingen eines Erinnerungsarbeitsprojektes eingegangen worden.

Der Termin im hier nun dokumentierten Projekt lag wie im Fall von Teil II am Schuljahresende. In Teil II war die Gruppe aus einer Oberstufenklasse zusammengesetzt, hier nun nahm eine Unterstufenklasse komplett teil. Auf die Nachteile der Terminierung direkt im Anschluss an die schriftlichen Prüfungen im Fall der Oberstufenklasse bin ich in Teil II schon eingegangen. Auch im jetzt behandelten Projekt liegt die Annahme nahe, dass die Terminierung für die letzte Woche vor den Sommerferien einen Einfluss auf die Bereitschaft zur Teilnahme hatte. Zumindest lässt sich die im Vergleich mit dem Projekt Idealismus/Realismus (Teil III) deutlich verminderte Anwesenheit über die Projektstage hinweg in dieser Weise interpretieren.

Der Vollständigkeit halber sei auch hier nochmals darauf hingewiesen, dass sich im Rahmen der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung für die Terminierung eines Erinnerungsarbeitsprojektes für jeden gewählten Zeitpunkt stets auch Gegenargumente finden (zu nah an Ferien, zu eng am Blockpraktikum, es müssen noch diese oder jene Leistungsnachweise erbracht werden, etc.). Es macht daher wenig Sinn, sich zu sehr auf die Frage nach einem idealen Termin zu fixieren.

Die für die einzelnen Elemente (Einführung in das Thema, Revision Methode, Schreiben der Texte, Textbearbeitungen, Plenumsdiskussionen) im Projekt vorgesehene Zeit war in der Vorabplanung mit 21 Zeitstunden (d. i. 28 Schulstunden je 45 Minuten) veranschlagt. Hilfreich war dabei wiederum das Einplanen eines Intervalls zwischen der einführenden Diskussion am ersten Tag (Donnerstag) und der Bearbeitung der Texte am zweiten Tag (Montag). Das dazwischen liegende Wochenende ermöglichte den TeilnehmerInnen, ihre Text ohne zu großen Zeitdruck zu schreiben. Dieses Vorgehen hat sich über die verschiedenen Projektdurchläufe durchgängig als sinnvoll erwiesen.

Ein wichtiges Resultat aus diesem vierten Projektdurchlauf ist die Beobachtung, dass die Kleingruppen mit der Textbearbeitung innerhalb der vorgesehenen Zeit gut zurecht kamen. In fast allen Fällen reichten zwei Zeitstunden für diese Aufgabe. Allerdings kollidiert eine Arbeitsphase von zwei Zeitstunden mit den schulischen 45-Minuten-Rhythmen. Hier machte sich die Planung des Projektes als Blockseminar positiv bemerkbar. Sie ermöglichte einerseits eine flexiblere Pausengestaltung. Andererseits konnten die Textanalysen alle jeweils an einem Tag abgeschlossen, und die Resultate daraus noch am gleichen Tag im Plenum vorgestellt werden.

Der Zeitrahmen für die Diskussionen nach den Vorstellungen der Kleingruppenresultate hätte länger sein können. Da jeweils vier Kleingruppenresultate im Anschluss aneinander vorgestellt wurden, ergab sich ein etwas gedrängtes Vorgehen. Die thematischen Stränge, die sich aus den Textbearbeitungen für die verschiedenen Kleingruppe ergaben, hätten durchaus je für sich als Grundlage für eine längere Diskussion dienen können.

Die Besuche der beiden ReferentInnen waren nicht nur inhaltlich hilfreich und anregend, sondern auch zeitlich gut mit der Textarbeit vereinbar. Im Rückblick auf das Abwägen der verschiedenen Elemente (Zeit – Intensität – Abwechslung – Konzentrationsfähigkeit – Diskussionsbedürfnis – Informationsbedarf) lässt sich feststellen, dass diese beiden Besuche sich gut in den Fluss der Arbeit im Projekt einfügten.

Ähnlich wie schon bei der Vorstellung der Kleingruppenresultate blieben bei der Diskussion im Plenum zum Projektabschluss thematische Stränge offen. Bei einer längeren Projektdauer hätten diese in eine weitaus längere Debatte überführt werden können.

An diesem Punkt besteht jedoch aufgrund der Arbeitsteilung im Projekt ein wesentlicher Unterschied zu den vorhergehenden Projektdurchläufen. Dort führte zum Projektende hin fehlende Zeit zu Schwierigkeiten, ein kollektives Resümee zu finden. Insbesondere in Teil II wurde dies auch von den TeilnehmerInnen als Mangel bemerkt.

Die im hier dokumentierten Projekt gewählte Organisationsform, bei der eine AG von vier Studierenden die inhaltliche Vor- und Nachbereitung des Projektes übernahm, delegierte die

Aufgabe, aus der Sammlung der Eindrücke und Erkenntnisse der TeilnehmerInnen (vermittelt via Kleingruppen) eine Synthese herzustellen, an diese AG. Dies trug sicher dazu bei, dass am Ende des Projektes keine Unzufriedenheit angesichts eventuell nur nebeneinander stehender und u. U. als widersprüchlich empfundener Ergebnisse geäußert wurde.

Andererseits war der gemeinsame Diskussionsprozess speziell im Vergleich zum Arbeitsprozess während des zweiten Projektdurchlaufes (Teil II) dieses Mal insgesamt weiter fortgeschritten. Auch dies trug sicher dazu bei, dass keine Unzufriedenheit bezüglich inkohärenter Ergebnisse zum Projektende hin geäußert wurde.

Überforderung - Unterforderung

Das Motiv der Überforderung und/oder Unterforderung tauchte auf im Rahmen des Feedbacks zum ersten Projektdurchlauf (Teil I). Auch in Teil II und Teil III bin ich jeweils auf dieses Motiv eingegangen. Dabei spielte in Bezug auf eine mögliche Überforderung die generelle Textlastigkeit der Methode Erinnerungsarbeit, die Frage der Grenzen der Konzentrationsfähigkeit (Länge, Intensität von Arbeitsphasen), sowie eine möglicherweise zu hohe Komplexität theoretischer Erklärungen eine Rolle. Als Unterforderung wurden Teile der Textanalyse, die im Rahmen der Dekonstruktion der Szenen als Arbeitsschritte enthalten sind, erlebt (Teil I).

Der hier nun dokumentierte vierte Projektdurchlauf stellte ein insofern anderes Szenario dar, als die Klasse hierbei Erinnerungsarbeit zum zweiten Mal anwendete. Dadurch fiel ein Element der Unsicherheit, das bei einer ersten Anwendung stets mit bedacht werden muss, hinweg. Die Studierenden hatten von Anfang an eine Einschätzung, welcher Umfang an Arbeit auf sie zu kam. Sie konnten den von ihnen zu erbringenden Aufwand daher besser abwägen. Dadurch wird es einfacher, Überforderung vorzubeugen. Dazu trägt natürlich auch die Gewissheit bei, dass die Projektarbeit nicht in den Benotungskontext eingefügt ist; die resultierende größere "Lockerheit" hilft, das Gefühl von Überforderung erst gar nicht aufkommen zu lassen. Die Studierenden regulieren ihren Arbeits- und Konzentrationsaufwand in viel stärkerem Maße entsprechend ihren eigenen Ansprüchen, als das in einer Situation der Fall wäre, in der sie sich (unter dem gefühlten Druck des Benotungskontext) an von außen angebrachten (An-)Forderungen orientieren.

Im konkreten Projektverlauf war dies insbesondere während der Kleingruppenarbeiten sichtbar. Wie oben beschrieben ging ich während dieser Arbeitsphasen jeweils für einen kurzen Zeitraum zu den einzelnen Gruppen, um Hilfestellung anzubieten, falls nötig. In allen Fällen traf ich dabei auf Gruppen, die einerseits am Thema ihrer Textbearbeitung interessiert arbeiteten, also durchaus mit Konzentration bei der Sache waren, wobei dies aber andererseits in einer angenehmen und stressfreien Arbeitsatmosphäre ablief. Die Gruppen organisierten Pausen, wenn sie das Gefühl hatten, es wird gerade zu viel. Sie nahmen die Arbeit wieder auf, wenn sie das Gefühl hatten, dazu fähig zu sein. Dies lässt sich als Prozess der Aneignung beschreiben. Die Studierenden übernahmen bewusst die Kontrolle über ihre Tätigkeit,

arbeiteten in diesem Sinne selbst reguliert. In einem so gesteuerten Arbeitsprozess ist es eher unwahrscheinlich, dass Überforderung empfunden wird.

Allerdings gab es am letzten Projekttag auch den Hinweis von einer Kleingruppe, dass die Arbeit über 6 Zeitstunden (4 Blöcke) am Stück als anstrengend erlebt wurden. Dies verweist wiederum auf die zeitliche Organisation eines Erinnerungsarbeitsprojektes im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Organisationsformen (Blockseminar, bzw. Stundenplanintegration) wurden schon in Teil I, II und insbesondere Teil III behandelt. Darauf sei an dieser Stelle verwiesen.

Eine eventuell als Überforderung empfundene zu hohe Komplexität von erklärenden Beiträgen durch mich (oder auch z. B. in Form von eingebrachten Arbeitsmaterialien) spielte in diesem Projektdurchlauf keine Rolle. Mein eigenes Interesse während dieses Projektdurchlaufes war es, der Frage nachzugehen, welche Hilfestellung (noch) nötig ist, wenn eine Gruppe Erinnerungsarbeit zum zweiten Mal anwendet. Dementsprechend versuchte ich während der Projektdurchführung meine Beiträge so zu bemessen, dass sie zwar einerseits inhaltlich anregend und weiterführend waren, andererseits aber nicht in Richtungen führten, die den Zugriff der Studierenden auf das inhaltliche Weitertreiben der Diskussion gekappt hätte. Ein solches Vorgehen ist immer ein Balanceakt. Es kann leicht dazu führen, die Chance auf ein Weitertreiben des inhaltlichen Austausches herzugeben.

Auf Seiten der Studierenden gab es im Projekt ein großes Interesse an sachlicher Information, insbesondere betreffend der Höhe von Gehältern, rechtlichen Ansprüchen, Fragen gewerkschaftlicher Organisation, Tarifbindung, Trägerstrukturen. Diese Fragen dominierten die Beschäftigung über wesentliche Zeiträume während des Projektes. Sie kamen schon in der AG während der vorbereitenden Arbeiten zur Sprache; im Projekt selber wurde ihnen spezieller Raum gegeben (Tag 3 und Tag 4). Die entsprechenden Diskussionen liefen entlang relativ einfacher Linien. Dies lässt sich sehr plakativ an der Verschiebung nachvollziehen, die der Gewerkschaftssekretär während seines Besuches vornahm: "Wir reden über Recht, nicht über Gerechtigkeit." In einer solchen Verschiebung liegt natürlich eine Vereinfachung, die einer eventuell zu hohen Komplexität vorbeugt.

Das Feedback der Kleingruppe, die die zu langen Arbeitszeiten pro Tag ansprach, beinhaltete auch den Hinweis, dass die Textarbeit als Zeitvertreib empfunden wurde (im Kontrast zu den Information vermittelnden Anteilen im Projekt). Das könnte als Paradox gelesen werden. Es lässt sich jedoch verstehen, wenn man davon ausgeht, dass für die betreffenden Studierenden die Informationsfragen dermaßen im Vordergrund standen, dass ihnen dagegen die reflektiven Anteile, die im Projekt mit der Textarbeit beinhaltet sind, weniger wichtig oder ganz und gar unwesentlich waren. Aus einer solchen Orientierung heraus ist eine Charakterisierung der Textarbeit als Zeitvertreib nachvollziehbar. Ein solches Empfinden kann auch als Ausdruck von Unterforderung gelesen werden, wenngleich es nicht eindeutig darauf verweist.

Das scheinbare Paradox der Unterforderung, die zu Überforderung führt, erklärt sich daraus jedoch recht schlüssig. Da man über längere Zeiträume Dinge tut, die einem unwichtig oder unwesentlich vorkommen, die wichtigen, wesentlichen Dinge aber erst zu einem anderen Zeitpunkt behandelt werden, ist man mit der Aufgabe selber unterfordert, und mit dem Warten auf die als wesentlich empfundenen Dinge überfordert.

Bezogen auf die Methode Erinnerungsarbeit und deren Transfer in die ErzieherInnen-Ausbildung verweist eine solche Überlegung auch auf die Notwendigkeit, grundsätzliche Orientierungen innerhalb einer größeren Gruppe (Klasse) transparent zu machen, und eine Lösung für deren adäquate Einbeziehung idealerweise schon in der Projektplanung (und -durchführung) zu finden.

Rollen im Projekt – Leitungsfunktion - Gruppendynamik

Im ursprünglichen Entwurf für das Szenario auf dessen Basis sich die AG für die Vor- und Nachbereitung des Projektes bildete, war angedacht, dass die AG-Mitglieder während der Projektdurchführung auch strukturierende Aufgaben (Kleingruppenbildung, Zeitmanagement, Delegation) übernehmen würden. Dies war allerdings in der Konkretisierung des Szenarios in meinem Arbeitsvorschlag schon wieder eingeschränkt. Darin hatte ich für die konkrete Durchführung des Projektes vorgeschlagen: "Die Aufgabe der AG-Mitglieder spezifisch während der Durchführung umfasst lediglich die Dokumentation der Diskussionen in der Großgruppe (Klasse), bzw. der Inhalte eventueller ergänzender Aktivitäten."

Die zugrunde liegende Überlegung meinerseits war, dass die Übernahme der strukturierenden Aufgaben während des Projektes eben doch noch zu viel für die AG-Mitglieder sein würde. Uns standen in der Vorbereitung lediglich zwei Skype-Gespräche zur Verfügung. Ich ging davon aus, dass dies nicht ausreichen würde, sowohl die inhaltliche Vorbereitung zu leisten, als auch das methodische Vorgehen in einer Form mit der AG durchzusprechen, die den AG-Mitgliedern die entsprechende Sicherheit geben würde, die strukturierenden Aufgaben zu übernehmen.

Von daher übernahm ich wiederum die Rolle der Koordination während des Projektes. Allerdings war die Umsetzung des in der Planungsskizze festgehaltenen Ablaufs weit weniger straff als während der ersten Anwendung von Erinnerungsarbeit mit der gleichen Gruppe. Es gab zwar die beiden Besuche der externen ReferentInnen, die zeitlich nicht flexibel handhabbar waren. In allen anderen Teilen jedoch war stets auch Raum für Anpassungen. In der realen Umsetzung während des Projektes bedeutete dies, dass ich immer wieder Rückmeldung aus der Klasse suchte hinsichtlich der Zeitrahmen, z. B. für die Textanalysen, Zusammenfassungen etc.

Dieses Vorgehen war nicht stets frei von Reibung. So kam es sowohl am Montag als auch am Dienstag (Tag 2 und Tag 3) zu Diskussionen innerhalb der Klasse nach dem optimalen Vorgehen hinsichtlich der Länge der Mittagspause, und davon abhängig dem zeitlichen Ende des vierten Blocks. Ein Teil der Klasse war der Meinung, die Pause kürzen und früher Schluss machen zu wollen, der andere Teil wollte die Pause lieber in voller Länge beibehalten. An einem solchen Punkt macht sich dann leicht sowohl die heterogene Zusammensetzung der Gruppe, als auch deren institutionelle Gebundenheit bemerkbar.

Im Rahmen der schulischen Organisation sind die Zeitrhythmen von vornherein institutionell festgelegt. Der Versuch, sie zur Diskussion zu stellen (z. B. durch Studierende, die

nachmittags nach Schulschluss noch arbeiten gehen und durch frühere Beendigung des letzten Blocks weniger Zeitdruck empfinden), kann von LehrerInnen ganz einfach mit Hinweis auf die institutionelle Ordnung abgewiesen werden. Eine solche institutionelle Vorgabe bedeutet aber lediglich, dass die unterschiedlichen (individuelle) Interessen im Hintergrund mitgetragen werden. Sie kommen dann zum Ausdruck, wenn eine Öffnung der institutionellen Ordnung in Aussicht gestellt wird, und zwar in ihrer ganzen Bandbreite, d. h. auch in gegensätzliche Richtungen hin fordernd und argumentierend. Dies war auch im hier dokumentierten Projekt der Fall.

Die Klasse schaffte es jedoch, die entstehende Reibung durch eine gemeinsame Übereinkunft zu überwinden. Meine Rolle in diesem Prozess war zuerst, die Möglichkeit der Öffnung überhaupt als diskussionsfähig anzuerkennen; für die konkrete Absprache zwischen den Studierenden brauchten diese mich nicht; allerdings erfragten sie letztlich doch auch meine Zustimmung zu der Absprache. Insofern bestätigten sie mich in dieser Situation in meiner koordinierenden Rolle.

Weiter oben habe ich schon erwähnt, dass die Klasse seit unserer ersten Zusammenarbeit im November in einen anderen Klassenraum umgezogen war. Damit verbunden war auch eine neue Sitzordnung. Die Tische standen in Hufeisenform, wobei acht Plätze in der Mitte frontal zum Kopfende des Raumes mit Tafel und LehrerInnen-Tisch ausgerichtet waren (siehe Skizze oben: Projektverlauf, Tag 1).

In Teil III, dem Bericht zum dritten Projektdurchlauf (Idealismus/Realismus), der mit der gleichen Gruppe als deren erste Anwendung von Erinnerungsarbeit durchgeführt wurde, findet sich die Einschätzung der klasseninternen Dynamik, in der sich eine Gruppe von Studierenden eine dominante Position über das gekonnte Ausagieren des schulischen Frage-Antwort-Spieles erarbeitet. Die betreffenden Studierenden saßen dabei verteilt an mehreren Gruppentischen. In der Sitzordnung im neuen Klassenraum hatten mehrere von ihnen jedoch auch eine räumlich zentrale Position inne, da sie die Plätze in der Mitte des Raumes einnahmen. Von der räumlichen Position des LehrerInnen-Tisches am Kopfende des Raumes gesehen waren es genau jene Studierende, die sofort im Blickfeld waren, mit denen Augenkontakt ständig möglich war, deren Wortmeldungen aus der LehrerInnen-Perspektive somit stets als erste wahrgenommen wurde. Diese Sitzordnung wurde schon kurz nach Projektbeginn am ersten Tag auf mein Drängen hin aufgelöst.

Auch zwei weitere Interventionen meinerseits habe ich weiter oben schon erwähnt: die Aufforderung an eine Studierende, sich bewusst mit Beiträgen zurückzuhalten, sowie die Eskalation der Form des Eintretens einer zu spät kommenden Studierenden in den Klassenraum.

Einer Studierenden, die aktiv an der inhaltlichen Arbeit teilnimmt, und deren Beiträge darüberhinaus zumeist inhaltlich sinnvoll und anregend sind, zu sagen, dass sie sich mit ihren Beiträgen etwas zurückhalten soll, kostete mich einiges an Überwindung. Hier nahm ich jedoch bewusst eine Rolle ein, als Koordinator nicht nur in Bezug auf organisatorische Aspekte, sondern auch in Bezug auf mögliche Lernerfahrungen und Beteiligung aller TeilnehmerInnen. Die Klasse tolerierte dieses Vorgehen, wenngleich die betreffende Studierende selber damit sichtlich nicht zufrieden war und dies auch äußerte.

Aufgrund meiner externen Position habe ich natürlich keinen genauen Einblick in die in der Klasse über längere Zeiträume hinweg laufenden Entwicklungen von Arbeitsbeziehungen (Aversionen und/oder Freundschaften). Die mit mir gemeinsam gestaltete Arbeitsphase von drei, vier Tagen ist zu kurz, um dahingehend tiefere Einblicke zu gewinnen. Allerdings ist es für die Durchführung (nicht nur) eines Erinnerungsarbeitsprojektes wünschenswert, möglichst viele TeilnehmerInnen möglichst lange und weit auf einem gemeinsamen Weg inhaltlich weiterzubringen. Dem kann eine zu dominante Rolle einzelner Studierender im Anbringen von Diskussionsbeiträgen entgegenstehen. Hier gilt es, in der betreffenden Gruppe (i. d. F. Klasse), ein gemeinsames Bewusstsein herzustellen, dass alle inhaltlich weiterführende Beiträge Raum finden und als wichtig anerkannt werden, was u. U. auch bedeuten kann, jenen TeilnehmerInnen, die etwas länger nachdenken, bevor sie sprechen, die Zeit dafür einzuräumen. Dies zu garantieren ist eine Funktion, die ich im hier dokumentierten Projekt wahrnahm.

Für die Durchführung eines Erinnerungsarbeitsprojektes im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung ohne externe Beteiligung kann es hilfreich sein, entweder in der Projektplanung die Vergabe einer solchen Rolle an eine bestimmte Person mit zu bedenken, oder zumindest in Feedback-Schleifen die Frage nach dem zufriedenstellenden Einbringen je eigener Gedanken aller TeilnehmerInnen aufzuwerfen.

Ähnliches gilt für die von mir eskalierte Situation der zu spät erscheinenden Studentin, die mit ihrem Eintreten in die Klasse die laufende Arbeit (siehe oben: Tag 3, erster Block, Rückschau) unterbrach. Die der Methode Erinnerungsarbeit zugrunde liegende Orientierung auf kollektives Arbeiten bedingt die Notwendigkeit, auch derlei Störungen innerhalb der Gruppe zu thematisieren, mit dem Ziel eine möglichst gute Arbeitsfähigkeit herzustellen.

In dieser Hinsicht bot meine externe Position einen Vorteil. Da ich (noch) nicht in die über einen längeren Zeitraum hinweg eingeschliffenen Ritualisierungen eingebunden war, fiel es mir sicherlich wesentlich einfacher, die betreffende Situation anzusprechen, als dies für jemanden aus dem Klassenverband (oder auch eine Lehrkraft, die über ein Jahr mit der Klasse gearbeitet hat) der Fall gewesen wäre. Wichtig an derlei Überlegungen ist im Hinblick auf den Transfer von Erinnerungsarbeit in die ErzieherInnen-Ausbildung nochmals der Hinweis auf den nach innen, auf gruppenintern ablaufende Dynamiken gerichtete Blick.

Ein Element, das schon des öfteren angesprochen wurde, betrifft die Anwesenheit der Studierenden im Projekt. Im Abschnitt zur Sinnfrage habe ich eine tabellarische Übersicht dazu präsentiert. Dies will ich hier nochmals aufgreifen. Die hohe Fluktuation im Hinblick auf die Teilnahme an den verschiedenen Projekttagen lässt sich auch mit Blick auf die Kleingruppenarbeit(en) visualisieren:

Gruppe 1					
Montag	♀	♀	♀	♀	♀
Dienstag	♀	♀	♀	♀	♀
Mittwoch	♀	♀	♀	♀	♀

Gruppe 2					
Montag	♀	♀	♀	♀	♀
Dienstag	♀	♀	♀	♀	♀
Mittwoch	♀	♀	♀	♀	♀
Gruppe 3					
Montag	♀	♀	♀	♀	♀
Dienstag	♀	♀	♀	♀	♀
Mittwoch	♀ *	♀	♀ *	♀	♀
Gruppe 4					
Montag	♀	♀	♀	♀	
Dienstag	♀	♀	♀	♀	
Mittwoch	♀	♀	♀	♀	
Gruppe 5					
Montag	♂	♂	♀	♂	♀
Dienstag	♂	♂	♀	♂	♀
Mittwoch	♂	♂	♀	♂	♀
Gelb unterlegt: anwesend					
Orange unterlegt: abwesend					

Wie schon erwähnt waren nur sechs TeilnehmerInnen an allen Tagen anwesend, an denen in Kleingruppen gearbeitet wurde. Ein Effekt der hohen personellen Fluktuation innerhalb der Kleingruppen ist, dass es genau jene sechs TeilnehmerInnen sind, die letztlich die Kontinuität von Diskussionen garantieren. Wenn am Dienstag dort weitergemacht werden soll, wo am Montag aufgehört wurde, dann geht das nur, weil diese sechs anwesend sind. Ansonsten zerreißen Diskussionsstränge, müssen neu aufgenommen werden; im Endeffekt: doppelte Arbeit. Das ist den Studierenden natürlich selber bewusst, und es ist kein Wunder, wenn sich aus der so erlebten ungleichen Verteilung von Arbeitsanteilen Unmut entwickelt, insbesondere, wenn es a) eine sich wiederholende Erfahrung ist, und b) noch dazu im Benotungskontext geschieht.

Es spricht für die insgesamt lockere (nicht zu verwechseln mit unproduktiv – ganz im Gegenteil) Arbeitsatmosphäre während des Projektes, dass derlei Unmut nicht aufkam. Ein wichtiger Faktor dabei dürfte sein, dass die Gruppen dieses mal nach Neigung gebildet wurden. Die Studierenden nennen dies “Mög-Gruppen.” Wenn in der betreffenden

Kleingruppe TeilnehmerInnen zusammenkommen, die sich generell mögen (befreundet sind), dann ist es wahrscheinlicher, dass ein individuell geringerer Arbeitsbeitrag toleriert wird.⁵

Eine vermeintliche Randepisode, die aber bei der Erörterung des Transfers von Erinnerungsarbeit in die ErzieherInnen-Ausbildung wichtig ist, betrifft die Reaktion einer Teilnehmerin auf den Text einer anderen Studierenden. Im Rahmen der Vorstellung der Kleingruppenresultate wurde am Montag der Text "Keine andere Wahl" in der Klasse vorgelesen. (Die Autorin putzt im Kindergarten, spart auf ein eigenes Auto, während 'Lisa' ein Auto 'einfach so' besitzt.) Als die Autorin den Text fertig gelesen hatte, bemerkte eine Teilnehmerin: "Wen meinst du denn damit?"

Die Autorin bemühte sich, schnell klarzumachen, dass es sich bei der im Text erwähnten 'Lisa' nicht um jemanden aus der Klasse handelte. Ich kam ihr dabei zu Hilfe, indem ich darauf hinwies, dass es uns mit den Texten nicht darum ginge, irgend jemanden persönlich zu analysieren. Selbst wenn es also der Fall wäre, dass in einem Text Begebenheiten geschildert werden, in denen TeilnehmerInnen aus der Klasse direkt involviert waren, so geht es doch stets um die Konstruktionen in den Texten, und daraus abgeleitet um einen thematischen Transfer auf die Ausgangsfrage.

In heterogen zusammengesetzten Gruppen, die – wie im Falle einer Schulklasse - noch dazu schon eine gemeinsame Geschichte (u. U. mit Beziehungsdramen und Machtkämpfen) haben, ist es wichtig, diese Orientierung durchgängig klar zu machen, und auch klar zu behalten.

Die andernorts (Teil I) noch wichtige Frage, ob die Studierenden mich duzen oder siezen, spielte hier nun im vierten Projektdurchlauf keine Rolle mehr. Alle TeilnehmerInnen sprachen mich mit meinem Vornamen an, ebenso wie ich umgekehrt auch sie.

Textanalyse als zentrales Element

Im Hinblick auf die Textanalyse als zentrales Element von Erinnerungsarbeit ist die wichtigste Beobachtung, dass sie den TeilnehmerInnen in der für sie zweiten Anwendung der Methode um ein Vielfaches leichter fiel als beim ersten mal. Der zeitliche Abstand seit der ersten Anwendung betrug ein halbes Jahr. Wie dargestellt ging ich mit den TeilnehmerInnen am zweiten Projekttag nochmals kurz theoretisch die einzelnen Schritte der Textanalyse durch. Dazu benutzten wir das schon bei der ersten Anwendung vorhandene Merkblatt. Diese Rückbesinnung war ausreichend, um als Basis für die Bearbeitung der Erinnerungsszenen zu dienen.

Die einzige Kleingruppe, die noch Probleme mit dem schrittweisen Vorgehen in der Textanalyse hatte, war jene, deren Mitglieder am zweiten Projekttag abwesend waren, und die daher die wiederholte Durchsicht des Merkblattes nicht mitbekamen. Ich habe oben schon darauf hingewiesen, dass es in der Dekonstruktion des Textes dieser Gruppe auch eine

5 Was schon damit zu tun hat, dass man gegenseitig voneinander weiß, aus welchen Gründen die anderen mehr oder weniger Engagement zeigen, und diese Gründe verstanden und akzeptiert werden.

wichtige Lücke gab, indem die wiederholte Konstruktion von Verben in Verbindung mit dem Hilfsverb “müssen” übersehen wurde.

Das kollektive (aggregierte) Wissen der TeilnehmerInnen reichte jedoch in allen anderen Fällen völlig aus, um die Textanalyse problemlos durchzuführen. Bei meinen Rundgängen während der Textbearbeitungen konnte ich beobachten, dass die TeilnehmerInnen in ihrer Beschäftigung mit den Texten in einer Art selbstsicher wirkten, die während der ersten Anwendung auch nicht spürbar war. Offensichtlich bewegten sie sich auf “bekanntem Terrain,” mehrfach bekam ich als Rückmeldung “alles o.k., wir kommen gut klar.”

Während der ersten Anwendung von Erinnerungsarbeit mit der gleichen Klasse im Projekt zu Idealismus/Realismus (Teil III) waren die Hilfestellungen für die Kleingruppen während meiner Rundgänge noch essentiell zur Überwindung momentaner Schwierigkeiten mit den Arbeitsprozessen. Im Projekt zu (Lohn-)Gerechtigkeit konnte ich nun während meiner Rundgänge mit den TeilnehmerInnen schon über ihre inhaltlichen (Zwischen-)Resultate sprechen.

Eine deutliche Veränderung war auch in der stärkeren Orientierung auf die interpretativen Teile der Textanalyse zu beobachten. Hier spielten sicher meine einleitenden Bemerkungen während der Rückschau auf das methodische Vorgehen eine Rolle. Ich gehe jedoch davon aus, dass dies nur deshalb diese Wirkung hatte, weil die TeilnehmerInnen aus sich selber heraus das Gefühl hatten, eine ihnen bekannte Methode anzuwenden. Daraus erwuchs eine Sicherheit im Umgang insbesondere mit der Dekonstruktion der Texte. Die darin erfragten Kategorien waren nicht mehr ungewohnt (oder geheimnisvoll, z. B. Was ist ein Klischee?).

Die interpretativen Teile der Textanalyse sind jedoch in weiten Teilen immer noch sehr ausbaufähig. Das wiederum hat nichts mit fehlender Zeit, oder Mangel an Methodenkompetenz zu tun. Vielmehr sehe ich die Ursache dafür schlicht in der den Studierenden zur Verfügung stehenden Wissensbasis. Es gibt eine recht einfache Beziehung zwischen der Spannbreite der den Mitgliedern einer Kleingruppe bekannten inhaltlichen Konzepte, Theorien, Gedankengebäude einerseits, und der Tiefe der interpretativen Ergebnisse ihrer Textbearbeitungen.

Eine Kritik von Konzepten, Theorien, Gedankengebäuden (oder auch Ideologien), die hinter bestimmten Konstruktionen in den Texten erkannt werden, ist ja nur dann möglich, wenn diese Konzepte etc. überhaupt als solche erkannt und benannt sind. Es wäre aber überzogen, zu erwarten, dass die Studierenden in der ErzieherInnen-Ausbildung z. B. eine ähnliche Theoriekritik anhand einer Textanalyse entwickeln, wie sie in einem Postgraduierten-Seminar zustande käme. Das ist auch gar nicht notwendig. Viel wichtiger ist es, dass sie die schon mehrfach erwähnte Quellenskepsis, also das kritische Hinterfragen, auch auf ihre je eigenen Annahmen, Überzeugungen, Erkenntnisse anwenden – und zwar im Austausch untereinander, um auch jene blinden Flecken noch zu erhellen, die man je einzeln nicht sieht. Insofern ist Erinnerungsarbeit (auch) in der ErzieherInnen-Ausbildung Teil eines schrittweisen Lernprozesses.

Resultate – Lernerfahrungen

In Teil III habe ich auf die Unterscheidung zwischen kollektiven und individuellen Resultaten von Erinnerungsarbeit hingewiesen. Im vorliegenden Fall lag die Vorbereitung des Projektes in den Händen einer AG. Es war auch vorgesehen, dass die Mitglieder dieser AG die Nachbereitung durchführen würde. Die Klassenlehrerin stellte einen entsprechenden Arbeitsauftrag an die Mitglieder der AG, den diese je einzeln erfüllen sollten. Die Resultate habe ich weiter oben unkommentiert eingefügt. Sie stellen insofern eine Sammlung von individuellen Resultaten dar, die als beispielhaft für die Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen am Projekt gelesen werden können. Ohne Zweifel würden noch weitere Facetten auftauchen, wenn der gleiche Arbeitsauftrag (bzw. die zweite Frage darin) auch den anderen Studierenden gestellt würde. Es gab jedoch die Absprache zu Beginn des Projektes mit der Klasse, die das Projekt (außer für die AG-Mitglieder) aus dem Benotungskontext heraus nahm.

Dennoch haben schon die vier Ausarbeitungen, die so im Anschluss an das Projekt (mit acht Wochen Abstand nach den Sommerferien) zustande kamen, einen gehörigen Informationswert. Wenn ich mich ihnen hier nun kommentierend zuwende, geht es mir nicht darum, diese Ausarbeitungen abstrakt aufzurechnen oder in eine Werteskala einzufügen. Vielmehr sollen ihre Aussagen schlicht in den Kontext der Projektdurchführung eingeordnet werden, um mögliche Zusammenhänge herauszuarbeiten.

Als erstes fällt auf, dass vermeintliche Sicherheiten, die die vier Teilnehmerinnen im Vorfeld des Projektes noch hatten, nach dem Projekt in mehr differenzierte Ansichten überführt wurden. Das wird sehr deutlich in Nachbereitung IV ausgedrückt.

Wir fanden alles ungerecht, aber konnten nicht wirklich erklären, wieso wir so denken. Trotz dessen haben wir nicht nachgegeben und versucht, so sinnvolle Antworten wie möglich zu geben. Dann am ersten Tag des Projektes hat uns Robert gefragt, wie viel Geld wir denn verdienen, wenn wir fest angestellt sind. Auf diese Frage hatte keiner eine Antwort und da waren wir sehr interessiert dran, eine Antwort zu finden. Dann habe ich nochmal überlegt und mir gedacht, wie kannst du etwas ungerecht finden, wenn du dich nicht einmal richtig informierst?

Darauf hat uns Robert aufgeklärt und uns den durchschnittlichen Verdienst einer Erzieherin gezeigt. Zwar finde ich immer noch, dass man nach einer solch langen Ausbildung wirklich mehr verdienen sollte, denn der Beruf der Erzieherin ist so vielfältig und da steckt so viel mehr hinter wie man denkt. Jedoch finde ich es auch gut, dass es so Organisationen wie ver.di gibt, die einen bei der Arbeitssuche und gerechten Auszahlung unterstützen. Im Großen und Ganzen finde ich, das Projekt hat uns wirklich um einiges weitergebracht und wir konnten Einiges für unsere Zukunft mitnehmen. Ich persönlich habe gelernt, etwas mehr zu erforschen, bevor ich es einfach als schlecht abstempele.

Der Referenzpunkt für die Studierende in dieser Passage liegt in den im Laufe des Projektes erworbenen neuen sachlichen Informationen (Gehaltszahlen, Information über Gewerkschaft etc.). Das Bedienen des unterliegenden Informationsbedürfnisses wurde in den

dokumentierenden Abschnitten schon mehrfach als wichtiger Teil des Projektes benannt. Die Nachbereitung bestätigt dies nochmals.

Aber auch die Textarbeit wird als Bezugspunkt für Lernerfahrung explizit genannt, wenn die Verfasserin von Nachbereitung II ihre veränderte Sichtweise auf die von ihr geschilderte Szene beschreibt. Eine Grundannahme in Erinnerungsarbeit besagt, dass Erinnerung selber eine jeweils zum Zeitpunkt der Wiedergabe des Erinnerungten hergestellte (Re-)Konstruktion des geschilderten Erlebnisses ist. Entsprechend verändert sich Erinnerung mit der Zeit, bzw. ist es möglich Erinnerung durch Reflektion zu verändern. In den ersten Studien, in denen Erinnerungsarbeit entwickelt wurde, kam es häufiger vor, dass TeilnehmerInnen nach der kollektiven Analyse eines ihrer Texte die gleiche Episode nochmals in einer neuen Version schrieben. Diese Praxis wurde jedoch im Laufe der Zeit in den allermeisten Anwendungen fallen gelassen. Gründe dafür sind sowohl praktischer Natur (z. B. Zeitbeschränkungen), als auch eine stärkere Orientierung auf den thematischen Transfer, für den die Textanalysen die Grundlage liefern. Im gegebenen Beispiel wäre es sicher interessant, wenn die Autorin mit einigem zeitlichen Abstand und unter Einbeziehung der kollektiven Rückmeldung der Kleingruppe die gleiche Szene nochmals schreiben würde.

Den Hinweis in Nachbereitung I, das Ergebnis des Projektes sei, dass “es kein richtiges und klares Ergebnis gibt,” lese ich als Hinweis auf einen Zugewinn an produktiver Unsicherheit. Dies beruht auch darauf, dass ich die Autorin kenne, und die entsprechende Aussage so im Kontext ihrer sonstigen Äußerungen interpretieren kann. Interessanterweise schreibt sie lediglich einen Absatz vorher, dass sie “durch das Projekt einen klaren Einblick gewinnen” konnte; wobei sie einen Zusammenhang zum Gefühl ungerecht behandelt worden zu sein herstellt, und dazu, dass durch das Projekt eine Verschiebung des Gerechtigkeitsbegriffs stattfand.

Diese Verschiebung lässt sich wiederum am ehesten als eine mehr differenzierte Sichtweise beschreiben, explizit gemacht in ihrem Beispiel der Verantwortung der Sekretärin in einer Arztpraxis – und daraus abgeleitet der Kritik an einem Begriff wie Verantwortung als Bewertungsgrundlage für die Höhe von Gehaltszahlungen.

In Nachbereitung III stellt die Teilnehmerin einen sehr direkten und persönlichen Bezug zwischen Gehaltsdiskussionen und dem ErzieherInnen-Beruf her. Dabei geht es ihr um die Frage nach Aufwand und Nutzen, bzw. Leistung und Lohn. Sie stellt sehr plakativ das Dilemma dar, in dem sie sich zwischen gefühlter Ungerechtigkeit (weil unbezahlt) und dem Wunsch gerade jene Beruf auszuüben, befindet. Damit geht sie so um, dass sie ihre eigene Verantwortung im Aussuchen der Ausbildung betont, und daraus ableitet, sich nicht beklagen zu dürfen.

Diese Darstellung ist insofern interessant, als sie von einer Teilnehmerin kommt, die lediglich am ersten und am dritten Tag des Projektes anwesend war. An zwei Tagen war sie nicht im Projekt. Sie verpasste also sowohl die erste Runde der Textbearbeitung, als auch die beiden externen ReferentInnen, und insbesondere die an diesen Tagen stattfindenden Plenumsdiskussionen.

Es liegt nahe, anzunehmen, dass ihre Nachbereitung im Falle einer Anwesenheit an jenen Tagen anders ausgefallen wäre, denn es war gerade dieses Dilemma, welches in den

entsprechenden Diskussionen in verschiedene Richtungen hin bearbeitet wurde: Zum einen in der Verschiebung der Orientierung von Gerechtigkeit zu Recht (und den entsprechenden Informationen zu Gehaltshöhen, Ansprüchen, Tarifen, Gewerkschaft als Unterstützung etc.), zum anderen im Hinterfragen der Kategorien, die mit Gerechtigkeit in Verbindung gebracht werden, wie oben z. B. Verantwortung als Bemessungsgrundlage für Gehälter (oder auch der Begriff der Leistung, den sie selber in ihrer Nachbereitung benutzt.)

Verallgemeinert könnte man festhalten, dass das optimale Resultat dieses Projektes in einem doppelten Zugewinn liegt: Einerseits ein Zugewinn an Sicherheit durch Erweiterung, Neuzusammensetzung, bzw. Korrektur von Wissen um konkrete Zusammenhänge, Abläufe, Fakten (hier: Informationen zu Gehältern, Tarifen, etc.); andererseits ein Zugewinn an produktiver Unsicherheit hinsichtlich der Kategorien, Konzepte, Theorien, Ideologien, die sich in uns selber zu handlungsleitenden Ansichten, Überzeugungen, Meinungen verdichten. Es liegt auf der Hand, daß das Ausmaß der Anwesenheit und Mitarbeit im Projekt das Erreichen eines solchen Resultates für die Studierenden maßgeblich beeinflusst.

Die Rückmeldung in den Nachbereitungen legen nahe, dass die Akzente der Lernerfahrungen bei unterschiedlichen TeilnehmerInnen ebenso unterschiedlich liegen. Auch das kann nicht besonders verwundern, denn alle TeilnehmerInnen bringen doch ihre je eigenen Fragen an das Thema, Überzeugungen, Erfahrungen etc. mit. Es ist aber wichtig, genau diesen Aspekt klar zu benennen. Er gehört notwendigerweise zu forschendem Lernen (nicht nur) mit der Methode Erinnerungsarbeit. Ein standardisiertes (oder standardisierbares) Resultat schließt sich dabei von vornherein aus.

Thema

Die Vorbereitungsgruppe verschob das Thema schon in ihrem ersten Treffen. Aus "Respekt" wurde "Gerechtigkeit" als Oberbegriff; dieser wurde dann in der Folge auf "Lohngerechtigkeit" zugespitzt.

Dieses Thema traf auf Seiten der Studierenden offensichtlich auf einen hohen Informationsbedarf. Fragen zu Gehaltsstrukturen und deren Zustandekommen, Ansprüche und deren Durchsetzung, Interessenvertretung durch Gewerkschaft etc. waren in der Klasse weit verbreitet. Aus der Dokumentation weiter oben ist ersichtlich, dass diese Fragen im Projekt zu großen Teilen mit bedacht und bearbeitet wurden. Diese Arbeitsanteile liefen im Projekt quasi parallel zum Hinterfragen (eigener) Kategorien anhand der Textanalysen und den daran anschließenden Diskussionen.

Aus der Orientierung auf die Informationsanteile entsteht dann auch die Frage hinsichtlich der Arbeit mit Texten (siehe oben: Feedback einer Kleingruppe am letzten Tag): Wozu brauchen wir die denn? Könnten wir die Informationen nicht genauso gut ohne die Textarbeit erlangen? Die Antwort darauf ist: Logisch, ja! Die Textarbeit zielt aber nicht auf Information sondern auf Reflektion. Von daher redet man hier leicht aneinander vorbei, oder läuft Gefahr, zwei sich notwendig ergänzende Dimensionen des Themas gegeneinander auszuspielen.

Das Erstaunlichste am Thema dieses Projektes war für mich, dass es überhaupt aufkam. Im Projekt Idealismus/Realismus, das mit der gleichen Klasse durchgeführt wurde, hatte mich überrascht, dass das Thema Geld (in der Form von: Unterbezahlung im sozialen Bereich) keine Rolle spielte. Während des gesamten Projektes im November kam von den Studierenden kein Hinweis darauf. Ein halbes Jahr später nun, im Juni, war es offensichtlich ein brennendes Thema für die gesamte Klasse.

So brachten die Studierenden also die thematische Beschäftigung in eine Richtung, die sehr eng an der Beschäftigung in den ersten beiden Projektdurchläufen (Teil I und Teil II) war. Dort hieß das Projektthema: Geld macht Beziehungen ...

Schon in Teil II wurde deutlich, dass bei der Bearbeitung des Themas 'Geld' (unabhängig von ergänzenden thematischen Zuspitzungen) mit angehenden ErzieherInnen die sehr konkrete Erfahrung, in einer unbezahlten Ausbildungssituation zu sein, oder auch als PraktikantIn für ein (schlechtes!) Taschengeld zu arbeiten, eine sofortige Dringlichkeit für die TeilnehmerInnen hatte. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, zu einer mehr konzeptionellen Kritik zu gelangen. Zuerst einmal haben die TeilnehmerInnen ein konkretes Problem: sie haben kein Geld, oder zu wenig, um ein selbständiges Leben zu führen. Gleichzeitig ist aber allen klar, dass sie sich bewusst auf diesen Weg begeben haben, so wie es durch die Studierende in Nachbereitung III auch dargestellt wird (siehe dazu auch bspw. die Eingangsgespräche in Teil II).

Fast alle der Studierenden, die am Projekt zu Lohngerechtigkeit teilnahmen, gehen neben der schulischen Ausbildung noch arbeiten, zumeist in prekären Jobs (Gastronomie, Putzen). Für manche ist das so generierte Einkommen ein Weg, die Eltern zu entlasten. Für andere, die einen eigenen Haushalt führen, ist es eine essentielle Notwendigkeit, um ihre Miete und Essen zahlen zu können.

In Teil II habe ich in den abschließenden Betrachtungen ausgeführt: “Unabhängig vom hier beschriebenen konkreten Projekt wäre es wert ein Herangehen in der Ausbildung von ErzieherInnen auszuprobieren, in dem diese Dringlichkeit aufgegriffen, anerkannt und bearbeitet wird. Das kann durch Erinnerungsarbeit oder auch in anderen Arbeitsformen geschehen. Darauf aufbauend, oder auch parallel dazu könnten dann die anderen Dimensionen des Themas (Geld/Beziehungen) sozusagen befreit von dem ersten Druck bearbeitet werden – und zwar wenn gewünscht durchaus auch wiederum in Form von Erinnerungsarbeit.“

Kurioserweise brachten nun im vierten Projektdurchlauf die Studierenden genau eine solche Beschäftigung auf den Weg. Wobei aus der Dokumentation oben ersichtlich ist, dass wir die erwähnten anderen Dimensionen des Themas (z. B. in der Form “Geld macht Beziehungen ...”) im Projekt zu Lohngerechtigkeit noch nicht erreichten.

Ich bin in Teil I und Teil II schon ausführlicher auf das Thema Geld in Bezug auf das pädagogische Arbeitsfeld eingegangen, inklusive der Debatte um Lohngerechtigkeit (Tarifgehälter, Maßstäbe für Leistungsbemessung etc.). Auf diese Ausführungen sei hier verwiesen.

Was ich jedoch nochmals betonen möchte, ist die enorme Dringlichkeit dieses Themas für die Studierenden in der ErzieherInnen-Ausbildung. Wenn die Ausbildung die Lebenssituation der

Auszubildenden ernst nimmt, dann muss sich diese Dringlichkeit auch in den in der Schule behandelten Themen widerspiegeln. Das beginnt bei rein praktischen Informationen zu Gehaltsstrukturen, Gehaltshöhe, Zustandekommen von Tarifverträgen, rechtlichen Ansprüchen, gewerkschaftlicher Organisation ... und zieht sich bis in die erwähnte Beschäftigung mit Fragen nach Auswirkungen der Monetarisierung von Beziehungsstrukturen. Offensichtlich ist dieser gesamte Themenkomplex momentan in der Ausbildung von ErzieherInnen momentan völlig unterrepräsentiert. Hier gibt es also einen unübersehbaren Handlungsbedarf.

Sobald die reflektive Beschäftigung mit dem Thema Geld (hier in Form von Lohn, Lohngerechtigkeit) angegangen wird, trifft man auf dessen Sperrigkeit. Fragen nach Gehaltshöhe(n) und Lohngerechtigkeit bringen unweigerlich Widersprüche und Unstimmigkeiten an den Tag, die sich je länger man an dem Thema arbeitet umso weniger auflösen, stattdessen umso stärker ins Bewusstsein drängen.

Die durch den Gewerkschaftssekretär im Projekt eingebrachte Perspektivenverschiebung ist darin eine erste Lösung: Wir reden über Recht, nicht über Gerechtigkeit. Damit erreicht man in der Diskussion ein Niveau, auf dem eine erste Handlungsfähigkeit entsteht. Allerdings ist diese Handlungsfähigkeit immer noch in den bestehenden Widersprüchen verankert und weist nicht über sie hinaus. Insofern stellt diese Verschiebung auch eine Vereinfachung dar. Sie beruht auf einer bewussten Verkürzung, dem Ausblenden der Bezüge von moralischen, d. h. auch ideologischen Kategorien, Denk- und Argumentationsfiguren zu dem was letztlich als Recht etabliert wird – und zwar in gesellschaftlich ausagierten Auseinandersetzungen über Deutungshoheit, Definition von Legitimität und Legalität. Die Komplexität derartiger Zusammenhänge ist hoch und es erfordert sicher eine längere Auseinandersetzung damit. Ein Projekt mit EA kann dabei ein Katalysator sein. Wünschenswert wäre allerdings, dass die thematische Ausrichtung in puncto kritisches Hinterfragen von (eigenen) Kategorien auch in weiteren Ausbildungsbereichen verankert zu sehen, um dieser Komplexität hinreichend gerecht zu werden. Im Anschluss an die Darstellungen in Teil I lässt sich hier die Forderung wiederholen: “Gegen die radikale Vereinfachung – Für den Mut zur Komplexität.”

Eingangsfrage

Zu Beginn des hier dokumentierten Projektes war die Frage aufgeworfen worden:

Welche Unterstützung und (externe) Hilfestellung ist notwendig und/oder hilfreich, um einer Gruppe bei einer zweiten Durchführung von Erinnerungsarbeit die Anwendung der Methode zu ermöglichen?

Die Erfahrung mit diesem Projekt ist, dass eine Gruppe von Studierenden in der ErzieherInnen-Ausbildung, die Erinnerungsarbeit schon einmal (unter Anleitung) angewandt hat, in der zweiten Anwendung wesentlich geringerer Hilfestellung bedarf. Im konkreten Fall übernahmen Studierende aus der Gruppe wesentliche inhaltliche Aufgaben in der

Vorbereitung. Die einzelnen Arbeitsschritte während der konkreten Durchführung des Projektes bedurften lediglich einer rückblickenden Aktualisierung der Erfahrungen aus der ersten Anwendung. Es reichte aus, die weiter oben dokumentierten Materialien (Leitfaden zum Schreiben von Erinnerungsszene, Merkblatt Textanalyse – beide schon vom vorherigen Durchlauf bekannt) nochmals kurz durchzusprechen. Hilfreich war das exemplarische Durchspielen einer erzählten Erinnerung, um den Charakter der zu schreibenden Geschichten in Erinnerung zu rufen.

Auf dieser Basis war insbesondere die Analyse der selbstverfassten Texte – zentrales Element der Methode Erinnerungsarbeit – für die Studierenden kein Problem. Sie zeigten ein im Vergleich zur ersten Anwendung überraschendes Ausmaß an Selbstsicherheit in der Anwendung der schrittweisen Dekonstruktion und Rekonstruktion der Texte. Dabei fokussierten sie auf die interpretativen Anteile der Textbearbeitung und blieben nicht mehr, wie noch bei der ersten Anwendung des öfteren, in den vermeintlichen Fallstricken der Dekonstruktion gefangen.

Wie eingangs des Berichtes erwähnt, führte die Rücksprache mit der Klassenlehrerin zu der etwas veränderten Orientierung in der oben aufgeführten Fragestellung, statt der von mir ursprünglich anvisierten Durchführung eines Erinnerungsarbeitsprojektes ohne Hilfestellung durch eine (externe) Anleitung. Im Nachhinein denke ich, dass diese Verschiebung sehr sinnvoll war. Ich teile die Einschätzung der Klassenlehrerin, dass die völlig selbständige Durchführung dieses (eines) Erinnerungsarbeitsprojektes für die Gruppe noch eine Überforderung dargestellt hätte. In dieser Hinsicht muss ich auch meine Einschätzung in Teil III revidieren. Dort hatte ich geschrieben:

“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.”

Es wäre sicherlich für eine zweite Anwendung noch zu früh gewesen, diese der Klasse in Selbstorganisation ohne Hilfestellung (Anleitung) zu überlassen. In der beschriebenen Form jedoch, in der ich meine anleitende Rolle “lockerer” interpretierte, dabei zwar Hilfestellung gab, die Studierenden aber insgesamt wesentlich selbständiger arbeiteten (und durch die Vorbereitungsgruppe die inhaltliche Ausrichtung des Projektes bestimmten), unterschied sich die Durchführung des Projektes schon entscheidend von der ersten Anwendung.

Ich gehe allerdings weiterhin davon aus, dass das kollektive Wissen um die Anwendung der Methode innerhalb der Klasse groß genug ist, um schließlich doch unabhängig von Anleitung ein Thema mittels Erinnerungsarbeit zu bearbeiten. Wie schon in Teil III erwähnt, wäre das z. B. im Rahmen einer Projektwoche denkbar, in der verschiedene Gruppen von Studierenden zu selbstgewählten Themen mit jeweils unterschiedlichen Methoden arbeiten. Wenn sich in einem solchen Rahmen eine Kleingruppe (oder mehrere) für die Anwendung von Erinnerungsarbeit entschiede, so würde ich nach wie vor denken, dass sie dies meistern würden. Da die Studierenden im vorliegenden Fall sogar noch ein ganzes (zweites) Jahr in der schulischen Ausbildung stehen, wäre dies auch zeitlich kein allzu schwieriges Unterfangen.

Davon unabhängig will ich aber auch betonen, dass es für das Vorantreiben der Erkenntnisprozesse, die in Erinnerungsarbeit möglich sind, für Studierende in der ErzieherInnen-Ausbildung ein großer Vorteil sein kann, wenn sie in ihrem Projekt auch inhaltliche Anregung von Menschen zur Verfügung haben, die aufgrund beruflicher Erfahrung oder theoretischer Beschäftigung einen Wissensvorsprung mitbringen. Diese Rolle kommt im Rahmen der schulischen Ausbildung natürlich zuerst den Lehrkräften zu, muss sich jedoch nicht auf diese beschränken. Externe Unterstützung wie im beschriebenen Projekt kann in dieser Hinsicht nur bereichernd wirken.

7. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit

Auszubildende kommen in die schulische ErzieherInnen-Ausbildung nicht als “blank sheets.” Sie bringen ihre je eigene Geschichte und Geschichten mit, und damit verbunden eine je eigene Weltsicht, einen Fundus an Wissen, Halbwissen, Ansichten, Überzeugungen, Meinungen, Urteilen, Vorurteilen, Vorlieben, Abneigungen, Sicherheiten und Unsicherheiten. “ErzieherIn werden” beinhaltet in vielerlei Hinsicht, an – individuell unterschiedlichen – Elementen des biografisch dieses dato erworbenen Fundus zu rütteln.

Lernen heißt hier ganz oft umlernen, oder auch: verlernen, neue Ordnung(en) in Weltsicht und Selbstbild zu bringen. Das Modell des “Identity-Bargaining”, welches in Teil I schon ausgeführt wurde, kann auch hier als Veranschaulichung dienen. Die Studierenden müssen während der zwei Jahre schulischer Ausbildung die von Seiten der Schule angebrachten Anforderungen mit der je eigenen Geschichte (und den dazugehörigen Geschichten) in ein möglichst ausbalanciertes Verhältnis zueinander zu bringen, um sich als “stimmig” zu konstruieren.

Was für den imaginären Tom im Beispiel in Teil I (siehe dort unter: 3. Projektverlauf, Tag 1) galt, gilt genauso für die Studierenden in der ErzieherInnen-Ausbildung: Im ständigen Aushandeln der momentanen Identitätsbalance unterscheidet sich die erlebte Intensität eines solchen Aushandelns entsprechend der Intensität von Widersprüchen, der subjektiv erlebten Wichtigkeit der Begegnungen, sowie objektiv bestehender Ausweichmöglichkeiten. Im Aushandeln der je eigenen Identitätsbalance hat die/der Einzelne jedoch eine aktive Rolle. Die Integration der unterschiedlichen (auf einer waagerechten oder senkrechten Zeitachse verortbaren) Verhaltensanforderungen, sowie der je eigenen Bedürfnisse und Ansprüche, ist eine nur der/dem je Einzelnen mögliche aktive Konstruktions-Leistung.

Eine solche Konzeption von Identitätsbalance als Konstruktions-Leistung erlaubt auch die Annahme, dass es den Einzelnen über das Aufdecken früherer Konstruktionen möglich sei, Identität (Persönlichkeit, Selbstbild) neu zu bestimmen. Erinnerungsarbeit beruht in ihren methodologischen Grundlagen auf einer solchen Annahme, wobei jedoch die Konstruktion als Aushandlungsprozess verstanden wird, der durch gesellschaftliche Bedingungen vorstrukturiert ist. Um den aktiven Anteil der je Einzelnen an ihrem “So-Sein” und “So-Werden” in Betracht zu ziehen, gleichzeitig aber nicht in die Illusion zu verfallen, dieses “So-Sein” und “So-Werden” sei von den Einzelnen beliebig gestaltbar, benutzte die Gruppe Frauenformen in der Entwicklung von Erinnerungsarbeit den Begriff der Vergesellschaftung.

“Was man weiß, aus Erfahrung, aus Meinungen, aus Gerüchten, aus Gelesenem verbindet sich mit der Person zu einer eigenen Festigkeit, die dem ausgreifenden Lernen entgegensteht. Diese Einsicht [...] ist eine Voraussetzung, die den dialektischen Umgang mit sich, mit den Dingen und Verhältnissen nötig macht.”⁶

Erinnerungsarbeit schafft einen Zugriff auf je eigene, und in der Sammlung z. B. einer Klasse über-individuelle, durch Diskurse⁷ (mit-)bestimmte Überzeugungen, Meinungen, sowie

6 Frigga Haug. (2003) Lernverhältnisse. Hamburg. S. 281

7 Diskurse hier im Plural, da es sich dabei sowohl um hegemonielle als auch um counter-hegemonielle, um

daraus: Reaktionen, Bereitschaft zur Annäherung, Ablehnung, also das was im Begriff der “Haltung” einigermaßen unglücklich zusammengefasst wird, und in weiterer Linie schließlich: Praxis. Erst ein solcher Zugriff unter Einbeziehung der eigenen Geschichte und Geschichten bietet den Einzelnen die Chance, Weltsicht und Selbstbild in eine Neu-Ordnung zu bringen.

Die Anwendung der Methode erfordert und (gleichzeitig) entwickelt Quellenskepsis als grundlegende Herangehensweise, und zwar auch sich selbst, den eigenen Konstruktionen gegenüber. Eine wesentliche Ressource dabei sind die je anderen, die an einem Erinnerungsarbeits-Projekt teilnehmen. Die Gruppe hat hier eine ganz wichtige Funktion. Sie dient als “Wächter,” als Korrektiv, bahnt den Weg für, und öffnet neue Perspektiven.

Der schon mehrfach erwähnte Anspruch an die Ausbildung als ko-konstruktiver Lernprozess bedeutet hier auch, dass sich die Lehrenden in diese Neu-Ordnung von Weltsicht und Selbstbild mit ihren je eigenen Sichtweisen, Überzeugungen, Wissensbeständen, Urteilen und Vorurteilen einbringen. Im Rahmen von Erinnerungsarbeit besteht dabei einerseits die Notwendigkeit, die eigene Rollendefinition dem momentanen Reflektionsniveau in einer Gruppe (Klasse) anzupassen. Das kann heißen, sich anfangs auf eine methodische Anleitung zu beschränken, wobei das Anregen (und Einfordern) des Gebrauchs kritischen Herangehens an Texte, deren Analyse, Interpretation sowie daraus folgende Diskussionen zu dieser Anleitung dazu gehört. Durch das im Rahmen von Erinnerungsarbeit angewandte und geübte Vertiefen des Reflektionsniveaus bietet sich andererseits die realistische Möglichkeit mit den Studierenden schließlich an den Punkt zu gelangen, an dem sich die Lehrenden in den Diskussionszusammenhang als inhaltlich gleichberechtigte⁸ TeilnehmerInnen einklinken können.

Die zweijährige schulische Ausbildung lässt sich in Erweiterung der Sichtweise, die mit dem Begriff des Identity-Bargaining verbunden ist, auch als ein Verhandlungsprozess über die Legitimität von Deutung, Ausdruck und Gestaltung von Wirklichkeit⁹ verstehen. Direkt Beteiligte in diesem Prozess sind die Studierenden und die Lehrkräfte. Eine auf inhaltlicher Gleichberechtigung basierende Diskussion zwischen Ihnen bietet die Möglichkeit, der inhärenten Kraft von Argumenten gebührendes Gewicht zu verleihen. Ich gehe davon aus, dass das Erreichen eines so gearteten Austauschs auch im Interesse zumindest der meisten Lehrenden ist.

Ein Resultat der Anwendung von Erinnerungsarbeit, das sich in den Rückmeldungen (nicht nur) im Rahmen der vier Projektdurchläufe durchzieht, betrifft die durch die Methode zu erreichende Intensität der Auseinandersetzung mit einem Thema. Das lässt sich auch als Tiefendimension der thematischen Durchdringung bezeichnen. Natürlich spielen hier äußere Faktoren (Zeit, Gruppengröße/n etc.) eine Rolle. Aber selbst wo keine äußeren Hemmnisse entgegenstehen, lässt sich die besagte Intensität erst durch die Anwendung der Methode inhärenten kritischen Haltung, durch das beharrliche Infragestellen vermeintlich gewusster Sicherheiten, das Aufhellen von Leerstellen, das Bewusstmachen von Widersprüchen und das Herstellen von Bezügen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ebenen erreichen.

sektorenspezifische, um solche von regionaler oder lokaler Ausprägung etc. handeln kann.

8 Das hebt noch nicht das Statusgefälle auf. Dieser Widerspruch lässt sich nicht durch Erinnerungsarbeit lösen. Dafür wäre eine institutionelle Neu-Ordnung der Ausbildung nötig.

9 siehe dazu: Robert Hamm (2014). *Negotiating Legitimacy*. Sligo

Die entsprechende Praxis erfordert Übung, also praktische Anwendung. Weiterhin muss sie in den Lerngruppen (Klassen) in der ErzieherInnen-Ausbildung in der Regel erst gegen die mitgebrachten (Lern-)muster der Mehrzahl der Studierenden durch diese selber entwickelt werden. Auch dies ist ein Prozess des Ver-Lernens, der aber für die Entwicklung im pädagogischen Arbeitsfeld notwendiger und hilfreicher Kompetenzen von überragender Wichtigkeit ist. Im Anschluss an die Ausführungen in Teil III zur Position der LehrerInnen in der Ausbildung möchte ich hier noch deren Verantwortung betonen, Studierende bewusst in diesen Prozess hineinzuziehen und sie darin zu begleiten. Dazu passend nochmals Frigga Haug: "Aber Lernen (...) setzt eine Veränderung der Persönlichkeit voraus bzw. ist sie. Dieses Eingreifen geschieht über die Umorganisation von Erfahrungen, das Infragestellen von Bedeutung, das Erkennen von Widersprüchen. Hier tritt der Lehrer mit eigenen Erfahrungen auf, als Wissenschaftler, der (...) Theorien (...) kennt, und als einer, der Lernprozesse emotional absichert. Die Verunsicherung, die jeder Lernprozess bedeutet, ruft Widerstand hervor. Der Vorgang scheint auf den ersten Blick einem emotional freundlichen Lernen abträglich und kann zudem das Bedürfnis der Lehrer, von ihren Schülern (...) geliebt zu werden, widerstreiten. Tatsächlich ist die spontane Zuneigung, die aus der Abhängigkeit der Schüler entspringt, keine Haltung, die durch solche Lernprozesse erhalten bleiben kann. Im Gegenteil werden wir als Lehrer, wenn unser Interesse die Entwicklung der Schüler ist, der aus Abhängigkeit geborenen Anhänglichkeit entgegen steuern müssen, auch weil sie die Zementierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bedeutet. Nach meinem Dafürhalten aber heißt Lehrer-Sein auch, beständig an der eigenen Abschaffung zu arbeiten. Die Beziehungen, die sich auf höheren Stufen von Handlungsfähigkeit entwickeln, haben zwar nicht den blind-anhänglichen und so auch schrankenlosen Charakter der spontanen Lehrer-Schüler-Beziehungen, sie erweisen sich aber als auf lange Sicht tragfähig, weil sie auf das gemeinsame Projekt von Weltveränderung gerichtet sind."¹⁰

Für eine so verstandene Praxis der Lehrenden bietet Erinnerungsarbeit ein ganz hervorragendes Instrument. In Teil III habe ich schon darauf hingewiesen, dass die jeweils in einer Gruppe vorhandenen Bedingungen angemessen in Betracht gezogen werden müssen. Das kann heißen, sofern sinnvoll – und im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung sehr wahrscheinlich –, die eigene Rolle anfangs (stärker) im Sinne von Facilitation zu interpretieren. Wenn Erinnerungsarbeit aber nicht als einmalige Episode, sondern wiederholt in der Ausbildung angewandt wird, dann eröffnet dies die Chance, als Lehrende und Lernende in fortschreitender gemeinsamer Anstrengung an der Überwindung des "Lehrer-Schüler-Verhältnisses" zu arbeiten.

Ein wichtiger Aspekt dabei ist, dass Erinnerungsarbeit zwar einerseits auf den Erfahrungen der TeilnehmerInnen, deren Geschichte und Geschichten aufbaut, und diese einer kritischen Analyse unterzieht. Andererseits wird eine Pathologisierung (oder Stigmatisierung) der je einzelnen in ihrer geschichtlichen Verwobenheit vermieden, ja, eine solche wäre von vornherein unverträglich mit den Grundannahmen von Erinnerungsarbeit. Insofern können Studierende (und Lehrende) den Transfer vom "Persönlichen zum Politischen" sinnvoll vollziehen, ohne dabei mit einem Label versehen zu werden oder sich in einer psychologischen Defizitschublade wiederzufinden.

10 Frigga Haug. (2003) Lernverhältnisse. Hamburg. Seite 69 ff

Allerdings: Erinnerungsarbeit ist keine Zaubermethode. Sie erfordert konzentriertes und hartnäckiges Arbeiten. Sie funktioniert nur, wo die institutionellen Bedingungen durch die Beteiligten dem gemeinsamen Bestreben entsprechend definiert und ausagiert werden. Insbesondere im Hinblick auf den auch in der ErzieherInnen-Ausbildung dominierenden Benotungskontext bedeutet dies, Lösungen zu finden, wie diese Dominanz konkret anzugehen ist.

Sofern dies gelingt stellt Erinnerungsarbeit eine der besten Möglichkeiten dar, kritisches Denken zu üben, Alltagstheorien in Frage zu stellen, elaborierte Theorien eingehend zu prüfen, von Vor-Urteilen zu argumentativ fundierten Urteilen zu gelangen, sich selber in Zusammenhängen zu erkennen und letztlich darüber die eigene gesellschaftliche Praxis nachhaltig zu beeinflussen. All dies wünsche ich mir von jenen Menschen, die durch ihre berufliche Tätigkeit in Kontakt mit Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung der Welt, der zukünftigen genauso wie der heutigen, arbeiten.

8. Anhang

Erinnerungsszenen, die nicht bearbeitet wurden

Im Folgenden die Texte, die während des Projektes nicht in Kleingruppen bearbeitet wurden. Nicht alle dieser Texte stellen Szenen im Sinne des Genres für Erinnerungsarbeit dar.

Jeden Tag das Selbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit

“Ein ganz normaler Tag bei Azad und Hatice”

Hatice freut sich schon auf den Schulschluss, denn heute fällt die achte und neunte Stunde aus. Sie fährt voller Freude nach hause, um vor der Arbeit noch einen Kaffee zu trinken und sich ein wenig auszuruhen. Zuhause angekommen sieht sie Azad, ihren Bruder, in der Küche gerade “Frühstücken”. Sie macht sich einen Kaffee und überlegt, was sie denn noch snacken kann vor der Arbeit. Dann steht Azad auf und sagt: “Ich gehe jetzt ins Schwimmbad.” Hatice antwortet ihm darauf, dass er doch erst seinen Teller wegräumen soll, und danach kann er ja immer noch ins Schwimmbad. Doch Azad hat keine Zeit mehr, da seine Freunde im Schwimmbad auf ihn warten, und geht raus. Hatice hört nur noch, wie er mit dem Auto weg fährt. Hatice denkt sich nur, “na toll, jetzt muss ich ihm auch noch seinen Mist hinterherräumen.” Hatice räumt seinen Teller und das restliche Zeug weg. Dann fällt ihr ein, dass sie ihren Kaffee total vergessen hat, und dieser schon kalt geworden ist. Nun muss sie sich auch schon fertig machen für die Arbeit, und kann sich keinen neuen Kaffee vorbereiten. Sie macht sich fertig, und jetzt fällt ihr auch noch ein, dass morgen der Abgabetermin für die Beobachtungsaufgabe ist. Da denkt sie sich nur, “schon wieder kein Schlaf” und verlässt das Haus, um auf die Arbeit zu gehen.

JEDEN TAG DAS SELBE: SCHULE, ARBEIT, HAUSARBEIT

Und wieder einmal ist Klara ziemlich gestresst und beeilt sich, so schnell es geht in der Bar anzukommen, wo ihre Freundinnen schon längst auf sie warten. Erschöpft setzt sich Klara auf einen der freien Barhocker und beginnt, sich für ihr Zuspätkommen zu rechtfertigen. Genervt hören ihr die drei Mädchen zu. Während ihre Freundinnen heute ausschließlich nur zu einer Vorlesung an die Universität mussten und sich danach auch noch zum Shoppen verabredeten, hatte Klara einen deutlich stressigeren Tag hinter sich. Wäre da nicht ihr schlechtes Gewissen, dass sie ihren Freundinnen in letzter Zeit häufig absagen musste, wäre sie am liebsten nach der Arbeit einfach nur in ihr Bett gefallen. Freie und erholsame Tage kannte Klara schon lange nicht mehr. Sie befindet sich noch in der Ausbildung und möchte seit ihrem 18. Geburtstag ihren Eltern, die keinesfalls Großverdiener sind, nicht noch länger auf der Tasche liegen. Daher sitzt Klara täglich bis zum späten Nachmittag in der Schule, fährt meist direkt im Anschluss zu ihrem Nebenjob und hat spät abends noch einiges für die Schule und auch im Haushalt zu erledigen. Und schon wieder lenken ihre Freundinnen das Gesprächsthema auf den diesjährigen Sommerurlaub nach Mallorca. Wie gern würde sie auch mitfahren, denn Erholung könnte sie dringend gebrauchen. Traurig denkt Klara darüber nach, wie sie es schaffen könnte, sich diese Reise selbst zu finanzieren. Eigentlich sind die Sommerferien für sie die Gelegenheit, noch öfter Bedienen zu können, als ohnehin schon. Während sie davon ausgehen kann, dass ihre Freundinnen den Partyurlaub mit großer Sicherheit von ihren Eltern finanziert bekommen oder zumindest unterstützt werden, muss sich Klara alleine zu Recht finden. Die drei Mädchen zeigen keinerlei Verständnis dafür und sind wieder einmal enttäuscht, dass Klara weder Zeit noch Geld hat, etwas mit ihnen zu unternehmen. Auch Klara ist enttäuscht über die Feststellung, nicht mitfahren zu können. Sie schaut auf die Uhr und da fällt ihr ein, dass sie ja schon morgen früh eine Deutscharbeit schreiben muss. Klara springt auf, verabschiedet sich schnell von ihren Freundinnen und rennt hektisch aus der Bar hinaus. Es ist schon gleich Mitternacht und sie hat noch keine Zeit zum Lernen gefunden. Bei dem Gedanken daran, dass sie auch morgen direkt nach der Schule zu ihrem Nebenjob muss, wird ihr regelrecht schlecht. Kraftlos sitzt Klara vor ihren Lernkärtchen und kämpft mit ihren Augen, dass sie nicht zufallen. Währenddessen posten ihre Freundinnen ein Bild aus einer Diskothek, in die sie

weitergezogen sind. Traurig und enttäuscht nicht dabei sein zu können, denkt Klara darüber nach, wie unfair das Leben manchmal sein kann.

Jeden Tag dasselbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit

Nele kommt um 22 Uhr völlig erschöpft von ihrem Nebenjob nach Hause. Sie springt erst mal direkt unter die Dusche, und kann sich endlich mal nach ihrem langen Tag etwas entspannen.

Nach der Dusche geht sie in ihr Zimmer und packt ihre Schultasche für den nächsten Tag. Oh nein, sie hat völlig vergessen, ihren Bericht, den sie morgen abgeben muss, auszudrucken. Sie rennt hoch zu dem Computer, schaltet ihn an und druckt den Bericht, welchen sie am Vortag bis in die Nacht fertig gestellt hat, aus. Danach geht sie wieder zurück in ihr Zimmer und packt ihre Schultasche zu Ende.

Nele schreibt morgen noch eine Klausur. Daher will sie vor dem Schlafen gehen nochmal ihre Karteikarten durchgehen. Etwa 20 min lang geht sie nochmals alles durch. Danach geht sie nochmals im Kopf durch, ob sie alles für den morgigen Schultag bereit hat und schaut in ihren Kalender.

Nun ist es schon kurz vor Mitternacht und Nele legt sich endlich in ihr Bett. Vorher stellt sie ihren Wecker auf sechs Uhr, dabei bemerkt sie, dass sie noch eine ungelesene Nachricht auf ihrem Handy hat. Ihre Freundin Jana wollte sich heute mit ihr verabreden. Nele entschuldigt sich für die späte Antwort und erklärt ihr, dass sie den ganzen Tag gearbeitet hat und es heute bei ihr sowieso nicht geklappt hätte.

Schließlich legt Nele ihr Handy zur Seite, schließt ihre Augen und schläft sofort ein.

Ungerechtigkeit und Lohn In Bezug auf Schule, Arbeit und Hausarbeit stehen

Es war einmal ein Mädchen. Diese Mädchen wusste nicht, was sie einmal werden möchte, verbrachte allerdings viel Zeit mit den Kindern und Jugendlichen auf der Straße. Manche Kinder waren sehr auffällig, z.B. hatten einige Drogenprobleme und andere Kinder hatten familiäre Probleme...

Dann beschloss dieses Mädchen, die Ausbildung zu Erzieherin zu machen. Allerdings berücksichtigte sie nicht, dass sie in der Ausbildung kein Geld bekommt...

Auf dem Weg, Erzieherin zu werden, musste sie schauen, wie sie an Geld kommt, das ging anderen Schülern sehr ähnlich. Das Mädchen kommt sehr schwierig an Geld, deshalb beantragt sie Bafög, aber viel ist es auch nicht, nebenher geht sie geringfügig arbeiten (maximal 2/ im Monat). Es ist sehr ungerecht, wenn viele das Geld bekommen und andere müssen sehr viel arbeiten, um etwas Kleines zu kaufen, weil es einfach finanziell nicht hinkommt. Nebenbei hat man auch das volle Schulprogramm, man muss viele Hausarbeiten/ Klausuren schreiben oder man muss Praktika suchen, was auch nicht bezahlt wird. Durch die ganze Situation fehlt es dem Mädchen an Freizeit, denn wenn Ferien sind, muss sie arbeiten, um überhaupt leben zu können. Sie findet es sehr schwer mit diesen Umständen zu leben. Denn man hat kaum Freizeit, kein Geld, keine Hobbys und etc.

Es hat sich auch herausgestellt, dass Erzieherinnen weniger verdienen als Erzieher. Frauen bekommen weniger Lohn als Männer, egal in welchem Beruf. Das ist unverschämt, jeder sollte gleichberechtigt werden.

Erinnerungsarbeit

Lohnungerechtigkeit

Vor einigen Jahren habe ich in einer Firma gearbeitet. Ich habe in Vollzeit acht Stunden am Tag von Mo – Fr gearbeitet und einen Lohn von 198€ im Monat bekommen. Dieses Geld wurde zudem noch von der Arbeitsagentur der Firma zurückerstattet. Ich habe für die gleiche Arbeitszeit wie die anderen Mitarbeiter sehr viel weniger Geld bekommen. Mich hat es auch sauer gemacht, dass Harz vier Empfänger mehr als doppelt so viel Geld bekommen und überhaupt nicht arbeiten müssen. Das ist nicht nur Lohnungerechtigkeit, sondern meiner Meinung nach sogar extrem asozial. Später machte ich ein FSJ, bei dem ich für die Hälfte der Arbeitszeit den doppelten Lohn erhalten habe.

Jeden Tag dasselbe: Schule, Arbeit, Hausarbeit

Das Schülerleben ist nicht leicht. Um den Bildungsstand zu halten und sich auch dementsprechend im Gehirn zu erweitern, muss man in die Schule gehen und etwas lernen. Das tue ich auch wie jede andere Schülerin. Leicht ist es jedoch nicht. Der Grund dafür ist, dass wir sehr lange in der Schule bleiben müssen und uns demnach auch konzentrieren müssen. Besonders schwer ist es in der Sommer Jahreszeit, da es sehr warm ist und man auch schneller müde wird. Neben der Schule gibt es andere Pflichten für mich. Die Pflichten sind z.B. Hausarbeiten zu schreiben und diese dann an einem bestimmten Tag abzugeben. Die Themen für die Hausarbeiten ändern sich immer. Nach jeder Hausarbeit bekommen wir in der Schule einen neuen Auftrag und müssen ebenso eine neue Hausarbeit verfassen. Es sind jedoch nicht nur Hausarbeiten, die wir machen müssen. Hinzu kommen Präsentationen und Klausuren und man muss sich auf diese auch sehr gut vorbereiten, um gute Noten zu schreiben. Das heißt ich bereite mich nicht nur in der Schule auf diese vor, sondern auch Zuhause. So läuft es das ganze Jahr über ab. Es ist absolut nicht stressfrei für

mich, da ich auch andere Aufgaben zu erledigen habe. Der zweite Grund, weshalb es nicht leicht ist, ist, dass ich nebenbei arbeiten muss, um mir überhaupt etwas zu leisten oder auch zu gönnen. Es ist sehr schade, dass wir nichts während der Ausbildung bekommen und daher andere Lösungen suchen müssen. Ich bekomme zwar Unterstützung von meinen Eltern, dennoch finde ich es einfach nicht angebracht, wenn ich mit meinen 20 Jahren noch Geld von ihnen bekomme. Einen Job habe ich leider noch nicht, dennoch bekomme ich Geld vom Bafög, sodass ich mir einige Kleinigkeiten leisten kann. Neben dem schulischen Teil gibt es auch den hauswirtschaftlichen Teil zuhause. Ich muss meiner Mama sowie Papa helfen, um sie nicht zu überfordern und komplett alleine die Hausarbeit machen zu lassen. Das "muss" ist meine Sichtweise. Ich befinde mich sozusagen in einem Zyklus und es kommt im Moment nichts Neues hinein.

Was ist großes Geld?

Was ist "großes Geld"?

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

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

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

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

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

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

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

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

Die 3000 DM, die die beiden arbeitslosen Jugendlichen gefunden haben, hätten dann als Hunderter-Päckchen eine Höhe von drei Millimetern; die Rentennachzahlung, die das alte Ehepaar Bauer erhielt, bildete einen drei Zentimeter hohen Päckchen; der Lotteriegewinn des Herrn Dr. Müller-Minden vom 300.000 DM ergäbe einen Geldschein-Stapel von 30 Zentimeter Höhe, und das vermeintliche "große Geld", das dem Fabrikanten Meier vom Verkauf der abbruchreifen Mietskaserne übriggeblieben ist, runde drei Millionen Mark, hätte in gestapelten Hundertern bereits eine Höhe von drei Metern. Das Geld des namenlosen hundertfachen Millionärs, von dem ebenfalls schon die Rede war, ragte in gestapelten Hundertmarkscheinen sogar schon hundert Meter hoch auf – um einen Meter höher als die Türme der Münchner Frauenkirche! Aber auch damit sind wir auch längst nicht beim wirklich "großen Geld".

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

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

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

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

9. Literatur

Engelmann, Bernt (1985). *Das ABC des großen Geldes*. Köln

Hamm, Robert (2014). *Negotiating Legitimacy. Rituals and Reflection in School*. Sligo, Ireland.

Haug, Frigga (2003). *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument