


**Robert Hamm**

**„Im Sinne eines intellektuellen Abenteuers“**



**Eine Handreichung  
zur Anwendung  
und Einschätzung  
von Erinnerungsarbeit  
als Methode in der  
ErzieherInnen-Ausbildung**

Robert Hamm

„Im Sinne eines intellektuellen Abenteuers“  
Eine Handreichung zur Anwendung und Einschätzung von  
Erinnerungsarbeit als Methode in der ErzieherInnen-Ausbildung

Erstveröffentlichung  
November 2017

Kontakt:  
Robert Hamm  
17 Meadow Vale  
Sligo  
Ireland



Diese Veröffentlichung erfolgt unter der Creative-Commons-Lizenz:

**CC-BY-NC-ND**

Das Werk darf vervielfältigt, verbreitet und öffentlich zugänglich gemacht werden.

**BY** (Namensnennung): Sie müssen den Namen des Autors nennen, wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie wurden entlohnt.

**NC** (Keine kommerzielle Nutzung): Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.

**ND** (Keine Abwandlung): Die vorliegende Public License gewährt keine Erlaubnis, abgewandeltes Material weiterzugeben.

**Diese Studie wäre ohne die Unterstützung  
durch die beteiligten  
Lehrenden und Studierenden  
völlig undurchführbar gewesen.**

**Stellvertretend für alle seien hier genannt:**

**Christine, Désirée, Friederike, Mechthild und Sandra**

Was ziehen die Studierenden aus den Projekten?

„Ich glaube, daß sie mit sich sehr zufrieden waren,  
daß sie so lange an diesen offenen Fragestellungen  
nachgedacht und gearbeitet haben und sich darauf eingelassen haben,  
also im Sinne eines intellektuellen Abenteuers.“

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
2.	Erinnerungsarbeit in Skizzen erklärt	10
2.1	Eingangsphase	14
2.2	Schleife zu Grundannahmen	16
2.3	Zum Schreiben der Texte (i)	19
2.4	Zum Schreiben der Texte (ii)	21
2.5	Textanalyse	24
2.6	Querbezüge	35
2.7	Revision und Projektabschluss	36
3.	Anwendungen	38
3.1	Projekt 1: Thema „Geld macht Beziehungen ...“ Blockseminar im Klassenverband	39
3.1.1	Eingangsphase	39
3.1.2	Schreibaufgabe und Schreiben der Szene	40
3.1.3	Textanalyse und Arbeit mit anderen Quellen	41
3.1.4	Rückschau und Projektabschluss	46
3.2	Projekt 2: Thema „Geld macht Beziehungen ...“ Blockseminar mit einer Kleingruppe	47
3.2.1	Eingangsphase	47
3.2.2	Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit	52
3.2.3	Überführen der Leitfrage in Schreibthema	53
3.2.4	Schreiben der Texte	54
3.2.5	Textanalyse	56
3.2.6	Rückschau und Projektabschluss	68
3.3	Projekt 3: Thema „Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf“ Stundenplanintegriertes Seminar im Klassenverband	71
3.3.1	Eingangsphase	71
3.3.2	Schreibaufgabe	77
3.3.3	Schreiben der Texte	78
3.3.4	Textanalyse	79
3.3.5	Rückschau und Projektabschluss	91

3.4	Projekt 4: Thema „Lohngerechtigkeit“ Blockseminar im Klassenverband	94
3.4.1	Eingangsphase	94
3.4.2	Schreiben der Texte	98
3.4.3	Textanalyse	100
3.4.4	Querbezüge	108
3.4.5	Rückschau und Projektabschluss (i)	111
3.4.6	Rückschau und Projektabschluss (ii)	113
3.5	Kommentierte Ablaufskizzen zu den vier Projekten	116
4.	Einschätzungen	126
4.1	Die Sinnfrage	126
4.2	Benotungskontext	128
4.3	Einstiegsphase – Vorannahmen	131
4.4	Format – Terminierung – Faktor Zeit	134
4.5	Einführung der Methode – Methodentransparenz	136
4.6	Überforderung – Unterforderung	139
4.7	Textanalyse als zentrales Element	143
4.8	Tiefendimension in Erinnerungsarbeit	149
4.9	Kollektiv – Gruppe – Zusammenarbeit	151
4.10	Leitungsfunktion	155
4.11	Resultate	159
4.12	Themen	166
5.	ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit	168
6.	Quellen	174
6.1	Im Text verwendete Quellen	174
6.2	Weiterführende Literatur zu Erinnerungsarbeit	175
6.3	Piktogramme Quellen	177

Der hier vorgelegten Handreichung liegen vier Projekte mit angehenden ErzieherInnen an Fachschulen in Deutschland zugrunde.

Diese Projekte werden im Text in Kapitel 3 dargestellt.

Zu jedem der Projekte gibt es darüberhinaus eine ausführliche Projektdokumentation.

Diese Materialien sind ebenfalls als pdf-Dokument abrufbar unter folgendem Link:

[https://collectivememorywork.net/?page\\_id=592](https://collectivememorywork.net/?page_id=592)

## 1. Einleitung

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

In einigen Fällen wurde Erinnerungsarbeit auch außerhalb des akademischen Bereiches eingesetzt. In den (wenigen) zugänglichen Dokumentationen bezüglich dieser Anwendungen wird stets auf die Notwendigkeit hingewiesen, das methodische Vorgehen dem jeweiligen Umfeld entsprechend anzupassen. Bezüglich des Einsatzes von Erinnerungsarbeit in der Ausbildung von ErzieherInnen gibt es bisher einen empfehlenswerten Bericht aus Österreich zu einer Kollaboration von Fachschule (ErzieherInnen-Ausbildung) und Universität (LehrerInnen-Ausbildung) in Wien (Ortner/Thuswald, 2012).

In der Beschäftigung mit der Möglichkeit der Anwendung von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung ist es wichtig, den spezifischen Rahmen dieser Ausbildung mit zu beachten. Die in Deutschland gängige zweijährige Fachschulausbildung plus einjähriges praktisches Anerkennungsjahr nimmt eine merkwürdige Zwitterstellung ein. Einerseits ist sie nicht Hochschulausbildung, andererseits ist sie weder reiner Aufbaukurs, noch auch betriebliche Ausbildung im dualen Ausbildungssystem mit Berufsschulbesuch als Begleitung zur praktischen Tätigkeit. Aus dem Berufsfeld der ErzieherInnen gibt es schon seit langer Zeit die Forderung, die Ausbildung in Deutschland auf (Fach-)Hochschulniveau anzuheben. Mittlerweile wurde zumindest der Abschluss als ErzieherIn im Deutschen Qualifikationsrahmen als Level 6 aufgenommen, und damit dessen Gleichwertigkeit mit einem Bachelor-Abschluss anerkannt.

Ein Versuch, den sich verändernden Anforderungen an ErzieherInnen im Berufsalltag auch in einer reformierten Ausbildungsstruktur innerhalb der Fachschulen besser gerecht zu werden, wurde mit der Vereinbarung eines länderübergreifenden Lehrplans<sup>1</sup> gemacht. Dieser diente den Kultusministerien der Bundesländer über die Jahre 2012 – 2016 als Vorlage zu einer Überarbeitung ihrer jeweiligen Lehrpläne für die ErzieherInnen-Ausbildung.

Ich füge hier einige Passagen aus dem länderübergreifenden Lehrplan ein, die für die Einordnung des Potentials von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung relevante Bezugspunkte liefern. Dort heißt es unter anderem:

*„Ein wesentliches didaktisches Element in der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz bildet die Orientierung des Unterrichts an der Bearbeitung komplexer beruflicher Aufgabenstellungen. Handlungsorientierter Unterricht lässt sich zusammenfassend durch folgende Merkmale beschreiben:*

---

1 online: <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergre-Lehrplan-Endversion.pdf>

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

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

*“Professionelle Haltung wird in einem komplexen Lernprozess erworben, der wachsende fachliche Expertise mit biographischen und persönlichen Merkmalen von Berufsverständnis, Berufshaltung und Berufsbewältigung verbindet. Sie bezieht sich einerseits auf ein handlungsleitendes professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich in Ausbildung und Beruf beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Eine solche professionelle Haltung wird durch biographische Selbstreflektion sowie durch die Fertigkeit zur systematischen und methodisch fundierten Reflektion der pädagogischen Handlungspraxis im Prozess der Ausbildung entwickelt und gefestigt.” (Seite 11/12)*

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

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

Erinnerungsarbeit ist mit den hierin formulierten Ansprüchen hochgradig kompatibel:

- als Methode forschenden Lernens
- als erwachsenengerechte Lernform
- als Methode, die sich ganz wesentlich um das Aufdecken von Wirklichkeitskonstruktionen dreht



- als Methode, in der biografische Selbstreflektion mit systematisch und methodisch fundierter Reflektion von Theorie-Praxis-Zusammenhängen einher geht
- als Methode, die auf der aktiven Mitgestaltung der TeilnehmerInnen aufbaut
- als Prozess, der an subjektiv bedeutsamen Problemstellungen ansetzt
- als Gruppenprozess, in dem Metakommunikation bezüglich der gemeinsamen Arbeitsanstrengungen stets notwendiger Bestandteil ist.

Das ursprüngliche Konzept Erinnerungsarbeit beinhaltet Theoriearbeit, wobei eine Gruppe anhand der Analyse von selbst verfassten Texten der TeilnehmerInnen Theorie(n) an Beispielen aus konkreter praktischer Erfahrung überprüft und weiterentwickelt. 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? Insofern geht die Methode in der angezielten Erkenntnisebene über Selbsterfahrung hinaus: Es wird dabei vorausgesetzt, dass Selbstreflektion stets mit der Reflektion historisch hergestellter gesellschaftlicher Bedingungen einher gehen muss.

In der Entwicklung von Erinnerungsarbeit ist es nicht beabsichtigt, ein bestimmtes methodisches Vorgehen ein für allemal festzuschreiben. Vielmehr weisen die Autorinnen der ersten Erinnerungsarbeitsprojekte wiederholt darauf hin, dass ein wesentliches Element in der Offenheit der Methode für jeweils durch die Beteiligten als sinnvoll erachtete Adaptionen besteht. Im internationalen Rahmen führte das zu unterschiedlichen Umgangsweisen mit den verschiedenen Elementen im methodischen Vorgehen. Mithin gibt es auch Berichte von Projekten, in denen die reine Textarbeit durch die Analyse von bspw. visuellen Medien (Film, Gemälde) ergänzt oder ersetzt wurde.

Zwanzig Jahre nach den ersten Versuchen mit Erinnerungsarbeit hat Frigga Haug 1999 eine detailliertere Beschreibung des methodischen Vorgehens veröffentlicht. Sie schrieb dazu: „(...) ich schrieb einen Forschungsleitfaden, der es ermöglichen soll, ohne stetige weitere Anleitung den Forschungsprozess selbst in die Hand zu nehmen. Dies widerspricht im Grunde meiner Vorstellung, den Prozess methodisch offen zu halten und so einen Freiraum zu lassen für innovatives Eingreifen. Jedoch bietet solcher Versuch tatsächlich die Möglichkeit, wie bei einem Kochrezept, das man ja auch noch variieren kann, nachlesen zu können, wie >es< gewöhnlich oder zumeist gemacht wird, selbst zu prüfen, was man nicht außer Acht lassen sollte, was man verändern kann.“ (1999, S. 7) Die folgenden Darstellungen sollten daher auch als eine Variante gelesen werden, die Methode praktisch umzusetzen. Es sei aber mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass jede Anwendung von Erinnerungsarbeit der *lokalen Anpassung an die jeweiligen Bedingungen*, unter denen ein Projekt stattfindet, sowie an die Ansprüche der Teilnehmenden bedarf. In Ausführungen zu vier konkreten Projekten an Fachschulen mit angehenden ErzieherInnen in Kapitel 3 wird dieser Umstand exemplarisch verdeutlicht.

Ausgehend von der Beschreibung der vier Projekte folgt in Kapitel 4 eine ausführliche Einschätzung spezifischer Aspekte bei der Anwendung von Erinnerungsarbeit, sowie daran anschließend eine allgemeine Würdigung des Potentials der Methode im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung.

## **2. Erinnerungsarbeit in Skizzen erklärt**

In diesem Teil werde ich anhand von skizzenartigen Visualisierungen darstellen, welche Elemente in welcher Reihenfolge bei einem Erinnerungsarbeitsprojekt zum Tragen kommen können. Die von mir benutzten Quellen, die zu der hier präsentierten Darstellung führten, umfassen einerseits meine eigenen Projekterfahrungen, andererseits die schriftlichen Ausführungen zur Methode in den Veröffentlichungen von Frigga Haug und der Gruppe Frauenformen. Zudem sind Anregungen aus weiteren Veröffentlichungen eingeflossen (z. B. Crawford et al., 1992; Carstensen & Haubenreisser, 1997; Meyer-Siebert, 2014). In diesem Zusammenhang sei auf die im Anhang zu findende erweiterte Literaturliste verwiesen.

Die hier präsentierte Darstellung ist in erster Linie gedacht als Visualisierung zum Zweck des einfacheren Nachvollzugs und erleichterten Zugriffs auf die Methode. Grundlagen der Methode werden dabei angesprochen. Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Grundlagen, sowie mit den international entwickelten Anpassungen von Erinnerungsarbeit kann im hier gegebenen Rahmen nicht geleistet werden. Die Literaturangaben im Anhang bieten hierzu eine umfassende Ausgangsbasis.

Ich werde mit zwei Verlaufs-Skizzen beginnen. Die erste Skizze präsentiert einen einmaligen Durchlauf durch die Elemente eines Erinnerungsarbeitsprojektes, die zweite Skizze den Prozess wiederholter Zyklen.

Beide Skizzen sind mit dem Begriff „Kollektive Erinnerungsarbeit“ überschrieben. Das weist auf die als kollektiver Gruppenprozess gedachte gemeinsame Arbeit aller an einem Projekt Beteiligten hin. Auf die Frage nach der konkreten Umsetzung der Zusammenarbeit im Rahmen eines Erinnerungsarbeitsprojektes in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung komme ich später noch zurück (siehe S. 149 ff.)

Der in den Skizzen dargestellte Ablauf eines Erinnerungsarbeitsprojektes lässt sich wie folgt beschreiben:

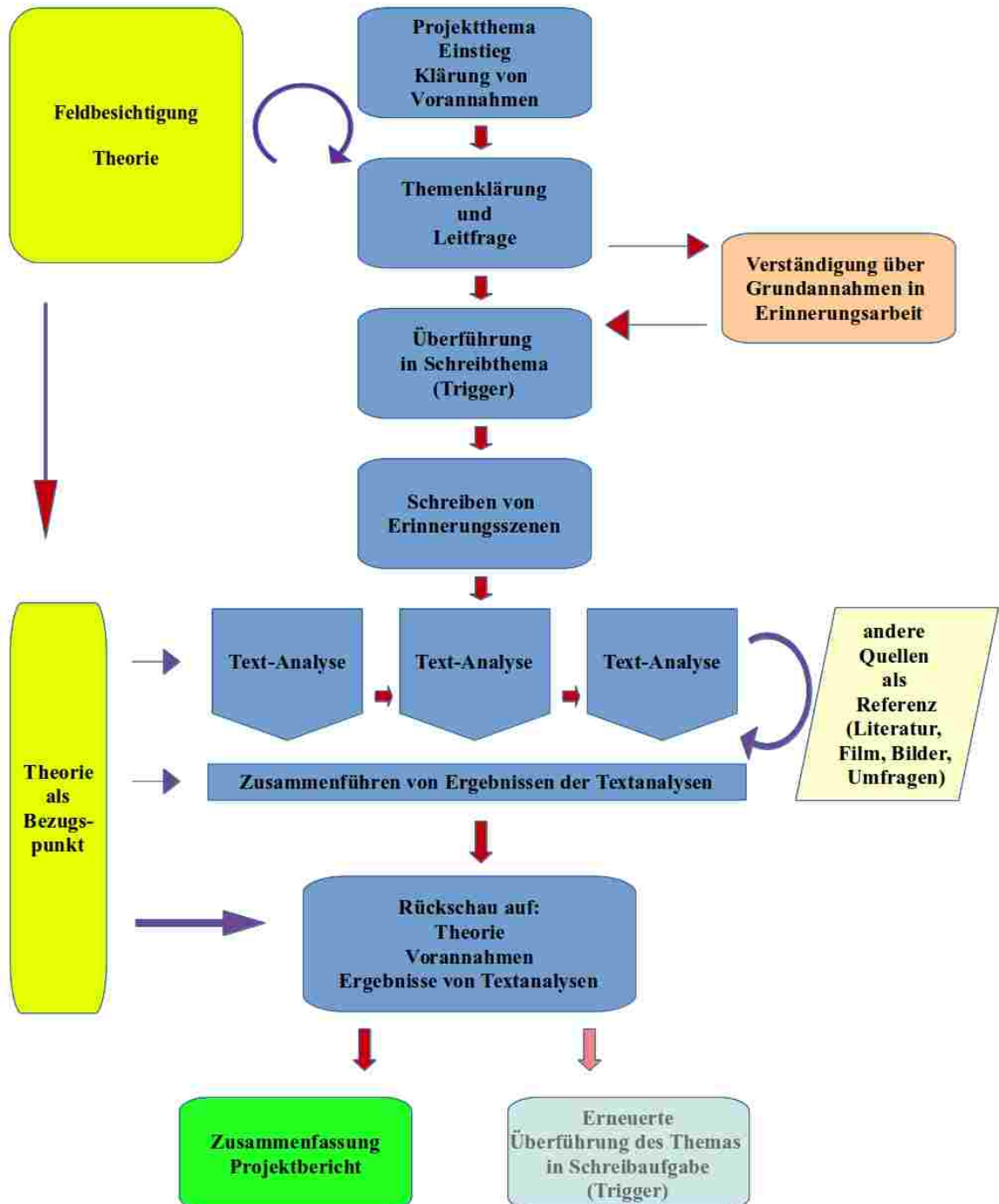
Am Anfang eines Erinnerungsarbeitsprojektes steht ein Prozess der Themenklärung, bei der die Gruppe das letztlich zu behandelnde Thema so eingrenzt, dass es in der zur Verfügung stehenden Zeit und mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bearbeitet werden kann. Eine Durchsicht der zu dem Thema verfügbaren Theorien, sowie der eigenen Vorannahmen innerhalb der Projektgruppe bilden den Bezugsrahmen für die weitergehende Beschäftigung. 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, Ansichten, Alltagstheorien 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 auch zu neuen Fragestellungen, die sich aus Widersprüchen ergeben, die aus der Beschäftigung mit den Texten herausgefiltert wurden.

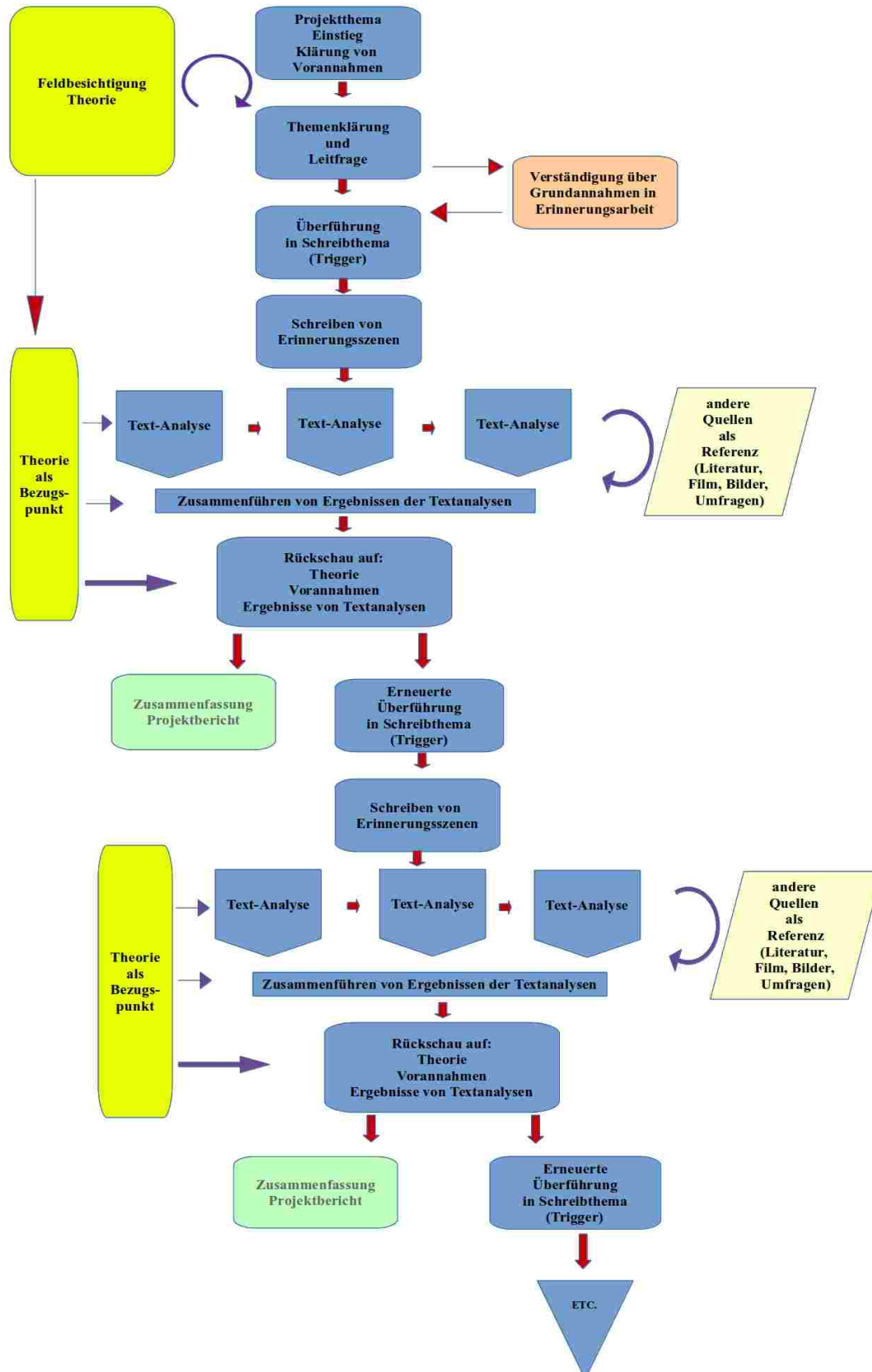
Gruppen, die an einer tiefergehenden Revision von Theorien im Lichte subjektiv erfahrbarer Lebenspraxis interessiert sind, können an diesem Punkt in wiederholten Zyklen mit der Methode weiterarbeiten. Dies ist in der zweiten Skizze visualisiert. Wiederholte Zyklen setzen einen entsprechend größeren zeitlichen Rahmen, sowie eine über den Projektzeitraum hinweg absehbar verbindliche Gruppenzusammensetzung voraus.

Im Anschluss an die Skizzen werden die Schritte in dem präsentierten Modell der Reihenfolge nach je einzeln genauer erläutert. Die konkrete Umsetzung dieser Schritte im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung wird später anhand der Ausführungen zu vier Projekten, die an Fachschulen für Sozialpädagogik durchgeführt wurden, ausführlicher reflektiert.

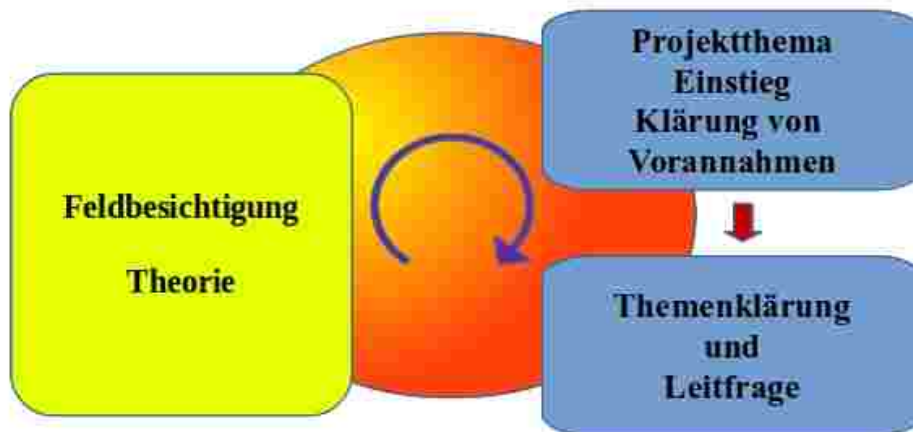
## Kollektive Erinnerungsarbeit – Ein Durchlauf



## Kollektive Erinnerungsarbeit – Wiederholte Zyklen



## 2.1 Eingangsphase



Für ein Erinnerungsarbeitsprojekt braucht es eine Leitfrage. Wenn sich eine Gruppe bildet, deren Mitglieder ein Interesse an einem bestimmten Thema teilen, so ist es doch nicht von Anfang an garantiert, dass alle Beteiligten die gleichen Fragen an das Thema (den Gegenstand der Beschäftigung) haben. Die gemeinsame Beschäftigung einer Gruppe mit der Themenklärung zu Beginn eines Erinnerungsarbeitsprojektes soll daher den notwendigen Fokus herstellen. Es ist hilfreich, am Ende dieses als Einstieg in das Projekt durchgeführten Prozesses an den Punkt zu gelangen, an dem eine gemeinsame Orientierung dahingehend steht: Was ist es, was wir im Projekt herausfinden wollen?

Auch Gruppen, deren Mitglieder schon zu Projektbeginn einen ähnlichen Zugang zu ihrem Thema haben und daher weniger Gefahr laufen, aneinander vorbei zu reden, können an einen Punkt kommen, an dem sie die Übersicht über ihren Arbeitsprozess verlieren. Das ist insbesondere in der Phase der Textbearbeitung und der damit einhergehenden möglichen Verschiebungen von Fragestellungen möglich. Hier ist es hilfreich (notwendig), die in der Eingangsphase formulierte Leitfrage als Orientierungshilfe zu nutzen.

Um eine solche Leitfrage für ein Projekt zu entwickeln, braucht es die Sammlung und Sichtung der je individuellen Fragen (Interessen) der Beteiligten am Thema und der darin aufgehobenen Vorannahmen; also einer Bestandsaufnahme des unter den Mitgliedern der Gruppe vorhandenen Ausgangsverständnisses.

Die gesammelten Sichtweisen, Annahmen, Thesen zu dem jeweiligen Thema stellen jedoch in aller Regel ein Sammelsurium von Alltagsverständnissen dar. Je heterogener eine Gruppe zusammengesetzt ist, umso wahrscheinlicher ist es, dass schon in einer solchen Sammlung unterschiedliche und sich zum Teil widersprechende Annahmen zusammengetragen werden. Diese

sollten dokumentiert werden. Sie dienen als Bezugspunkt für die spätere Revision am Ende des Projektes.

Wenn wir uns in alltäglicher Weise über ein bestimmtes Thema verständigen, so fließen in die von uns vorgebrachten Thesen, Argument, Ansichten auch Elemente aus Theorien mit ein, oftmals ohne dass wir uns dessen im jeweiligen Moment bewusst sind. Die Sichtung von Theorien, die zum jeweiligen Thema verfügbar sind, stellt daher einen Bezugsrahmen für das durchzuführende Projekt dar. Die dafür anzustellende Feldbesichtigung wird sich je nach Gruppengröße, Zeitrahmen eines Projektes und Erkenntnisanspruch der Gruppenmitglieder im Umfang unterscheiden.

Dabei ist es möglich, arbeitsteilig vorzugehen. Das kann heißen, dass einzelne TeilnehmerInnen die Aufgabe übernehmen, eine bestimmte zum Thema verfügbare Theorie zu recherchieren und der Gruppe darzulegen. Für die ErzieherInnen-Ausbildung ist das einfach nachvollziehbar. Wenn z. B. eine Gruppe ein Erinnerungsarbeitsprojekt zum Thema „Intelligenz“ durchführt, dann können einzelne Gruppenmitglieder in der Eingangsphase des Projektes Literatur zu verschiedenen Aspekten (Intelligenzdefinitionen; Intelligenzentwicklung; Lernen; etc.) sichten und in Form von kurzen Zusammenfassungen in die Gruppendiskussionen einbringen.

Die Feldbesichtigung hilft, die gesammelten Vorannahmen auf ihre jeweilige (argumentative) Herkunft hin zu überprüfen. Zum anderen dient sie als Grundlage für eine kritische Auseinandersetzung mit eben jenen Theorien im Laufe des Erinnerungsarbeitsprojektes. Genauso wie die Dokumentation der Vorannahmen stellt sie daher einen Bezugspunkt für die abschließende Formulierung der Projektergebnisse dar.

Idealerweise hat eine Gruppe also am Ende der Eingangsphase:

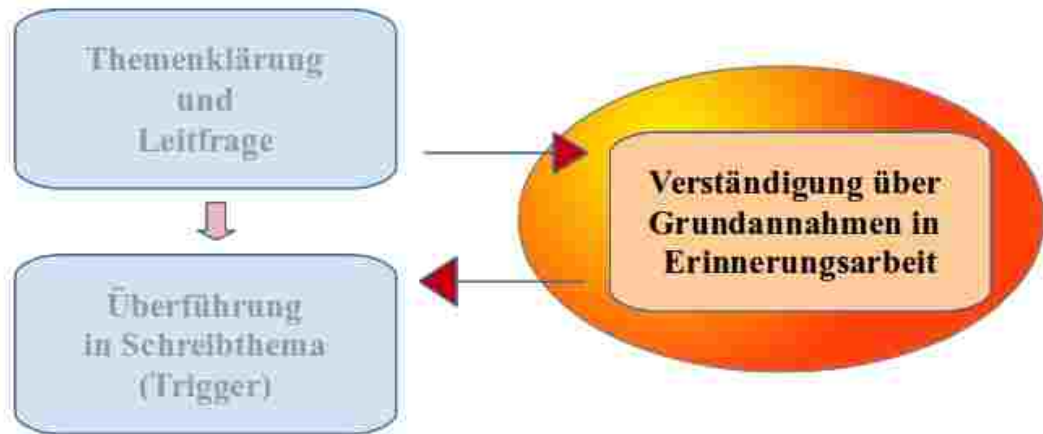
- eine Sammlung von Vorannahmen zum Thema
- eine Übersicht zu relevanten Theorien zum Thema

erstellt und dokumentiert,

sowie aus den Eingangsdiskussionen heraus:

- eine Leitfrage entwickelt.

## 2.2 Schleife zu Grundannahmen



Im Rahmen von Erinnerungsarbeit arbeitet die Projektgruppe mit selbst verfassten Texten. Das dabei angewendete Verfahren wird gleich noch genauer erläutert.

Für Gruppen, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal anwenden, kann es sinnvoll sein, nach Beendigung der Eingangsphase eine Schleife in den Projektablauf einzubauen, bei der Grundannahmen, auf der die Methode basiert, erklärt und diskutiert werden.

Der Wert eines solchen Vorgehens liegt darin, schon vor der eigentlichen Textarbeit auf mögliche Fragestellungen von TeilnehmerInnen hinsichtlich des Sinns des methodischen Vorgehens antizipierend einzugehen. Frigga Haug schlägt vier Grundannahmen vor, die in diesem Schritt in der Gruppe diskutierbar gemacht werden können, „um die Mitglieder der Gruppe den einzelnen Arbeitsschritten nicht einfach auszuliefern“ (Haug, 1999, S. 208):

- **Konstruiertheit von Persönlichkeit**

Was wir als unsere Persönlichkeit (je heute) wahrnehmen hat eine Vergangenheit, „aus der wir für uns Wesentliches mit Bedeutung versahen, damit uns als Persönlichkeit festlegten“ (ebd.). Dabei waren/sind wir jeweils aktiv an dem so stattfindenden Konstruktionsprozess beteiligt. Die Konstruktion der je eigenen Persönlichkeit ist somit ein interaktiver Prozess in historisch vorgefundenen gesellschaftlichen Zusammenhängen, an dem wir aktiv teilhaben. Unsere Teilhabe daran ist gleichzeitig „diktiert von der Notwendigkeit, Handlungsfähigkeit zu erlangen bzw. handlungsfähig zu bleiben“ (ebd.).

Der Prozess der Konstruktion der je eigenen Persönlichkeit ist ein unabgeschlossener, er findet praktisch ständig statt, ist Teil unserer sozialen Existenz. Er beinhaltet die Aushandlung und Übernahme von Legitimitätskategorien für unser Handeln.



- Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen  
Im Prozess der je eigenen Persönlichkeitskonstruktion versuchen wir soweit wie nur irgend möglich, „alles, was nicht in die eindeutige Präsentation unseres Selbst“ passt, auszublenden „zugunsten eines möglichst einheitlichen Bildes von uns, für uns und für andere“ (ebd.).
- Konstruktion von Bedeutung  
Bedeutung, sei es die Bedeutung einer Sache, einer Handlung, eines Wortes, beruht auf einem Zuschreibungsprozess, der von Menschen vorgenommen wird. Sie ist nicht inhärent, sondern jeweils eine gesellschaftlich zwischen Menschen ausgehandelte Konstruktion.  
Dazu ist Austausch notwendig zwischen Menschen. Als soziale Wesen sind wir darauf angewiesen, eine je von uns in einer gewissen Weise definierte Bedeutung (einer Sache, Handlung, Wortes etc.) durch andere Menschen bestätigt zu bekommen. „Die Konstruktion von Bedeutungen bedarf also einer Zustimmung durch andere. Sie geschieht ... in allererster Linie durch Sprache“ (ebd., S. 209).
- Politik mit/durch Sprache  
Sprache, als Mittel des Ausdrucks in der Aushandlung von Bedeutungskonstruktionen, ist nicht etwa „einfach ein Handwerkszeug ..., dessen wir uns nach Belieben bedienen können“ (ebd.). Vielmehr wird in der „vorhandenen Sprache Politik gemacht ... die durch uns hindurch spricht und unsere Bedeutungskonstruktion mit reguliert. Das heißt auch, dass kulturell eine Reihe von fertigen Bedeutungen gewissermaßen herumliegen, die sich uns beim Schreiben aufdrängen und diktieren, was wir unter Umständen gar nicht ausdrücken wollten. Dies geschieht umso mehr, je unreflektierter und >unschuldiger< wir Sprache benutzen ...“ (ebd.).

Geschichte wird als gelebte Praxis von Menschen mit bestimmten (benennbaren) Interessen vorausgesetzt. Die historischen Gegebenheiten mithin, in denen wir uns jeweils bewegen, sind zu verstehen als Resultate früherer Auseinandersetzungen, Verhandlungen auf gesellschaftlicher Ebene, die sich nicht nur in etablierten Strukturen und Institutionen, sondern auch in spezifischen Bedeutungskonstruktionen niedergeschlagen finden.

In unseren je eigenen Bedeutungs- und Persönlichkeitskonstruktionen sind wir stets als aktiv Handelnde (und Verhandelnde) involviert. Allerdings sind wir in unserem (Ver-)Handlungsspielraum an die vorgefundenen historischen Gegebenheiten gebunden. Das beinhaltet auch, dass es nicht etwa eine unbegrenzte Anzahl von Definitionsmöglichkeiten gibt, die uns für unsere je eigenen Konstruktionsprozesse zur Verfügung stehen. Vielmehr (ver-)handeln wir stets innerhalb eines historisch möglichen Spektrums von Bedeutungszuschreibungen. Dabei greifen wir auf schon vorfindbare Muster (Denkformen, Handlungsformen) zurück, die wir zwar in neuer Form (und je individuell) zusammensetzen können, deren wir uns aber nicht vollständig entledigen können. Dementsprechend handelt es sich bei unseren – von uns als einzigartig gefühlten und wahrgenommenen – je individuellen Bedeutungs- und Persönlichkeitskonstruktionen immer um mehr als einen einzigartigen schöpferischen Akt. Dies sind sie zwar auch. Aber dieser Akt ist gleichzeitig einer, der bei vielen Menschen in ähnlicher Weise abläuft und sich nur in Nuancen unterscheidet.

Es kann wichtig sein, diese Zusammenhänge als grundlegende Sichtweise in einer Gruppe, die Erinnerungsarbeit angeht, deutlich zu machen, um die Suchrichtung während der Textanalyse(n) verständlich zu machen.

Erinnerungsarbeit basiert auf der Annahme, dass es möglich ist, über die Analyse von Erinnerungsszenen die Linien von Bedeutungskonstruktion(en), denen wir in unserer je eigenen gelebten Praxis folgen, bewusst zu machen – und damit neue Sichtweisen zu ermöglichen, die sich schließlich in erneuerte, erweiterte (Ver-)Handlungsfähigkeit übersetzen. Implizit aufgehoben darin ist als grundsätzliche Vorstellung, dass menschliches Handeln durch (Selbst-)Reflektion beeinflussbar und veränderbar ist.

Die Diskussion von derlei Grundannahmen im Rahmen eines Erinnerungsarbeitsprojektes setzt die Bereitschaft der Teilnehmenden voraus, sich für einige Zeit von der Beschäftigung mit dem eigentlichen Projektthema zu entfernen. Es besteht daher eine Notwendigkeit, in der jeweiligen Gruppe den Sinn eines solchen Vorgehens nachzuvollziehen. Es lässt sich vergleichen mit der Überprüfung eines bisher nicht verwendeten Werkzeugs auf die in ihm eingearbeiteten Einsatzmöglichkeiten bevor man an dessen konkrete Verwendung geht.

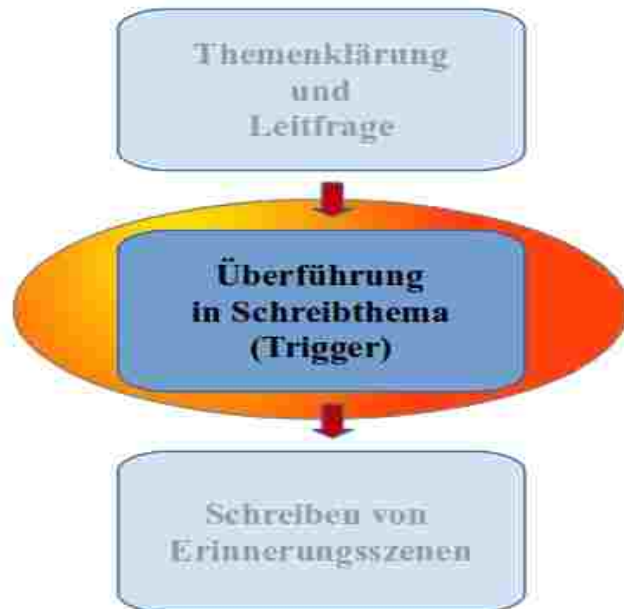
Prinzipiell ist eine solche Schleife für jede Gruppe lediglich einmal notwendig. Allerdings kann es im Laufe von Erinnerungsarbeit genauso wie in jedem anderen Prozess forschenden Lernens dazu kommen, dass eine Gruppe mit den vorhandenen Werkzeugen nicht mehr weiterkommt und nach einem neuen Zugriff auf das Thema sucht. Dann hilft es natürlich, auch die Grundannahmen der Methode nochmals in den Blick zu nehmen, um herauszufinden, ob sich die erlebte Stagnation auf darin eventuell angelegte Limitationen zurückführen lässt.

Werden die Grundannahmen, auf der Erinnerungsarbeit basiert, in einer Gruppe nicht vor der eigentlichen Textarbeit diskutiert, kann es im Laufe der Textanalysen zum Aufbrechen von Sinnfragen hinsichtlich des Projektes (und des Vorgehens darin) kommen, die dann durch das Einfügen der Schleife beantwortet werden müssten. Je nach Charakter des Projektes und nach Gruppenzusammensetzung kann das allerdings ein sehr ungünstiger Zeitpunkt sein, insbesondere wenn sich diese Sinnfragen nur für einzelne TeilnehmerInnen stellen. Es kann dazu führen, dass ein Teil einer Gruppe auf ein Weitertreiben der Arbeit drängt, während ein anderer Teil u. U. derart grundsätzliche Zweifel am Vorgehen entwickelt, dass es deren weitere Mitarbeit in Frage stellt. Das lässt sich vermeiden, indem man sich zu einem früheren Zeitpunkt – z. B. wie hier vorgeschlagen nach Beendigung der Eingangsphase und der Bestimmung der Leitfrage – auf die Schleife zu den Grundannahmen der Methode einlässt.

In Gruppen, die eher homogen zusammengesetzt sind, in denen die Teilnehmenden also von vornherein einen ähnlichen kulturellen und intellektuellen Hintergrund und damit verbunden ähnliche Grundüberzeugungen (Ansichten) mitbringen, reduziert sich die Notwendigkeit zum Einfügen der Schleife zu Grundannahmen.

Die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, in einem Erinnerungsarbeitsprojekt mit angehenden ErzieherInnen im Rahmen der Fachschul-Ausbildung, eine Schleife zu den Grundannahmen einzufügen, wird später nochmals aufgenommen.

## 2.3 Zum Schreiben der Texte (i)



Nach der Themenklärung und dem Bestimmen der Leitfrage für das Projekt kann man mit der eigentlichen Textarbeit beginnen. Dazu zählt zuerst die Überführung des Themas in eine Schreibaufgabe, sodann das Schreiben von Erinnerungsszenen und schließlich die daran vorgenommene Textanalyse.

Die Erinnerungsszenen liefern das empirische Material, dessen Analyse letztlich zur Überprüfung der Vorannahmen und Theorien zum Projektthema herangezogen wird. Der Status der selbst verfassten Texte der Teilnehmenden in Erinnerungsarbeit ist damit vergleichbar z. B. der Sammlung statistischer Daten, der Erhebung von Interviews, der Erstellung von Beobachtungsprotokollen, den Ergebnissen einer Umfrage, oder auch der Video-Aufzeichnung von Verhaltenssequenzen, die allesamt als Material für Projekte forschenden Lernens dienen können.

Die Texte, die in Erinnerungsarbeit als Material benutzt werden, stellen in gewisser Weise ein eigenes Genre dar. Sie sollen selbst erlebte Situationen aus dem Leben der Teilnehmenden wiedergeben. Dabei besteht der Anspruch, in den Erzählungen auf Interpretationen oder Analysen der erinnerten Erlebnisse zu verzichten. Weiterhin sollen die Texte keine biografischen Linien wiedergeben, sondern lediglich eine Begebenheit schildern, daher die Bezeichnung 'Szene'. Diese allerdings sollte so detailliert wie möglich beschrieben werden. Auf das Konzept der Erinnerungsszene und die diesem zugrunde liegenden Überlegungen gehe ich gleich nochmals gesondert ein.

Bevor eine Gruppe an das Schreiben der Szenen gehen kann, muss sie sich über ein gemeinsames Schreibthema verständigen. Die vorangegangenen Diskussionen innerhalb der Gruppe über das Projektthema zum Einstieg, sowie die Verengung auf eine Leitfrage im Prozess der Themenklärung

bilden dabei den Hintergrund. Während dieser Diskussionen wird das Projektthema in allgemeiner Form und auf das Entwickeln von für die Teilnehmenden sinnhaften Fragen hin besprochen. Die Überführung in ein Schreibthema dient nunmehr dazu, den TeilnehmerInnen beim Durchsuchen der je eigenen Erinnerungen nach selbst erlebten und zu der Leitfrage passenden Episoden Orientierung zu gewähren.

Das kann gut an einem Beispiel erklärt werden. Ich beziehe mich hierbei auf eines der Projekte, die ich an Fachschulen für Sozialpädagogik durchgeführt habe. Das Projektthema dabei war „Geld macht Beziehungen ...“ Die mit den TeilnehmerInnen daraus entwickelte Leitfrage lautete „Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsfeld?“ Dies wurde dann in ein Schreibthema überführt: „Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe.“ (siehe auch S.52)

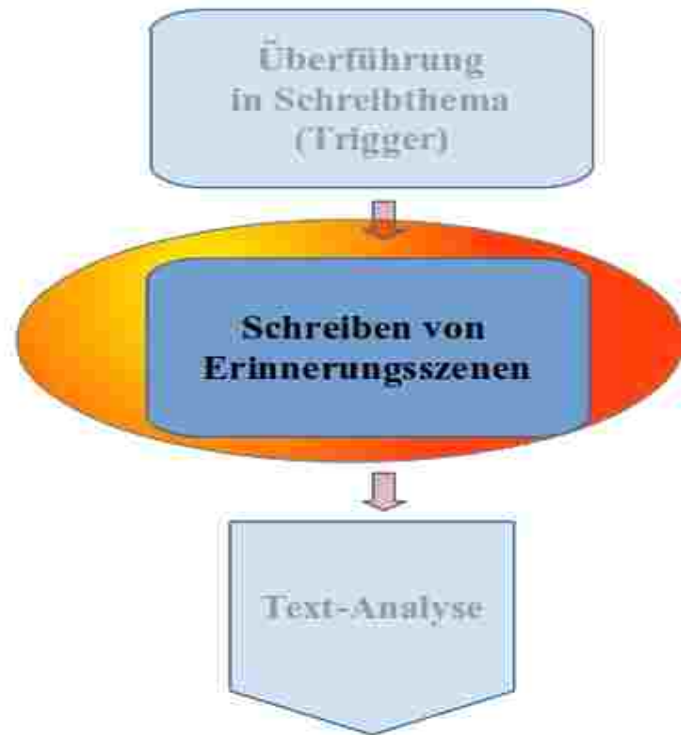
Es ist sofort ersichtlich, dass zu einem so formulierten Schreibthema leicht(er) konkrete eigene Erlebnisse in die Erinnerung kommen.<sup>2</sup> An diesem Beispiel lässt sich auch erkennen, dass in der Formulierung des Schreibthemas eine weitere Eingrenzung des in der Leitfrage schon verengten Projektthemas stattfindet (hier: auf den Vergleich von Gehältern). Eine solche Eingrenzung kann hilfreich dafür sein, die gemeinsamen Diskussionen im weiteren Verlauf der Textanalysen noch stärker auf einen bestimmten Aspekt des Projektthemas hin zu fokussieren. Es gibt allerdings auch Berichte von Erinnerungsarbeitsprojekten, bei denen Gruppen das Schreibthema nicht in ähnlicher Weise fokussiert, sondern stattdessen lediglich ein Stichwort als Trigger für das Erinnern von Szenen benutzt haben. Unterschiedliche Herangehensweisen in dieser Hinsicht sind ein guter Hinweis auf die Formbarkeit der Methode Erinnerungsarbeit, denn wie schon eingangs erwähnt, war es von vornherein nicht beabsichtigt eine ein für allemal festgeschriebene Vorgehensweise als die einzig richtige Anwendung festzuschreiben.

Im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung dürfte es in der Regel angebracht sein, bei der Überführung der Leitfrage in ein Schreibthema eine weiter verengende Fokussierung vorzunehmen. Dadurch wird ein zu weites Auseinanderdriften von Beiträgen vermieden, was speziell für Gruppen wichtig ist, für die die analytische Arbeit mit Texten relatives Neuland ist.

---

2 Ein immer wieder schönes Beispiel findet sich auch bei Frigga Haug: “[So] ... sollte das Thema, zu dem Erfahrungen geschrieben werden, allgemein verständlich und alltagssprachlich formuliert werden. Es ist wichtig, die Frage nicht analytisch und in wissenschaftlichen Begriffen zu stellen, da Erinnerung sich nicht einstellen will, wenn die Anrufung in einer nicht erfahrungsgemäßen Sprache geschieht. 'Als ich einmal Angst hatte' ist eine Formulierung, zu der wohl niemand nicht schreiben könnte, während z. B. eine entsprechende Frage aus der Wissenschaftssprache, 'Zur Problematik geschlechtsspezifischer emotionaler Handlungsunfähigkeit' oder 'geschlechtsspezifische Affektbesetzung' kaum oder zumindest kaum spontan auf Erinnerung stoßen würde.” (1999, p. 202)

## 2.4 Zum Schreiben der Texte (ii)



Das Schreiben der Szenen ist eine Aufgabe, die die Teilnehmer je individuell ausführen müssen. Dabei hat es sich bewährt, für das Schreiben einen zeitlichen Spielraum einzuplanen. Wie dieser bemessen ist, hängt letztlich von den organisatorischen Rahmenbedingungen in einem Projekt ab. Wenn Erinnerungsarbeit in einem Blockseminar über mehrere Tage zusammenhängend durchgeführt wird, können Texte von einem Tag zum nächsten geschrieben werden, also bspw. von Dienstag auf Mittwoch. Wenn sich eine Gruppe einmal oder zweimal wöchentlich zur gemeinsamen Arbeit an einem Projekt trifft, können Szenen von einer Woche zur nächsten geschrieben werden.

In manchen Anwendungen von Erinnerungsarbeit wurden Szenen auch innerhalb von kürzester Zeit quasi ad-hoc geschrieben.<sup>3</sup> Ein Nachteil eines solchen Vorgehens ist, dass sich u. U. keine Erinnerung an eine bestimmte Szene, die auf das Schreibthema passt, einstellen mag, oder dass das Durchsuchen des eigenen Gedächtnisses auf passende Erinnerungsszenen zu stark abgekürzt wird. Oft fallen einem erst nach und nach (in der Straßenbahn auf dem Nachhause-Weg; beim Joggen; in der Warteschlange beim Einkaufen ...) die verschiedensten Szenen aus dem eigenen Erleben ein, aber eben nicht auf Knopfdruck. Auch im Hinblick auf Details einer bestimmten Szene ist es oft so, dass sich diese erst im Laufe eines längeren Nachdenkens und Aufspürens im Gedächtnis einstellen.

3 Z.B. berichten Mariette Clare und Richard Johnson von ihrem Vorgehen in einem Projekt, bei dem die TeilnehmerInnen ihre Texte innerhalb einer Stunde niederschrieben. Sie begründen dies mit der Annahme, dass dadurch die Möglichkeit zur Selbstzensur verringert wird: "The speed is important because it seems to minimise the opportunities for self-censorship and self-editing, making the contradictions of everyday life more available for analysis." (Clare & Johnson, 2000, S. 198)

Ich habe schon auf das eigene Konzept zum Schreiben der Erinnerungsszenen hingewiesen. Das soll nun nochmals aufgegriffen werden:

Menschen, die eine Abneigung (oder Ängstlichkeit) gegenüber dem schriftlichen Ausdruck entwickelt haben, können die Aufgabe, eine Erinnerungsszene zu schreiben, als eine Zumutung empfinden. Tatsächlich ist das Schreiben von Erinnerungsszenen aber eine ganz leichte Sache, die schon nach einem ersten Versuch den allermeisten TeilnehmerInnen großen Spaß macht. Im Prinzip stellt eine Erinnerungsszene eine Erzählung dessen dar, was sich in einer bestimmten Szene aus der Wahrnehmung der Schreibenden abspielte. Dazu zählen offensichtlich die Handlungen der Personen, die darin vorkommen, aber auch deren Gefühle, Motive, Gedanken, Sinneseindrücke. Allerdings geht es tatsächlich nur um diese eine Szene. Eine biografische Herführung der Handlungen ist weder gewünscht, noch auch sinnvoll, denn darin sind die beschriebenen Handlungen, Gefühle, Tätigkeiten genauso wie Untätigkeiten zumeist schon in ein vermeintlich logisches, kausales Erklärungsmuster gestrickt. Dabei wird eine Stringenz suggeriert, die sich in der Erzählung lediglich einer einzelnen Szene nicht leicht herstellen lässt. Stattdessen werden in der einzelnen Szene die beschriebenen Handlungen, Gefühle, Tätigkeiten, Untätigkeiten viel eher fragwürdig, im Sinne von: des (Hinter-)Fragens würdig. Dies ist ein gewollter Effekt für den weiteren Arbeitsverlauf.

Die Beschränkung auf eine einzelne Szene ohne biografische Herleitung(en) ist weiterhin geeignet, den Fokus der gemeinsamen analytischen Anstrengungen auf die Bedeutungskonstruktionen in den Szenen zu legen. Erinnerungsarbeit ist nicht Therapie-Arbeit. Es geht bei der Arbeit mit Texten nicht darum, die Lebensgeschichten der TeilnehmerInnen zu analysieren. Vielmehr zielt das Verfahren auf das Aufdecken von Konstruktionsmustern, die sich als historisch-gesellschaftlich verbreitet auffinden lassen. Dazu bieten die Texte das Untersuchungsmaterial. Entsprechend der schon angeführten Grundannahme verbirgt sich dahinter der Gedanke, dass wir in unserem Handeln und in den dafür zurechtgelegten Begründungen einerseits stets individuelle (Wahl-)Möglichkeiten haben, dass Verhalten also nicht wie in einem mechanistischen Reiz-Reaktions-Schema vorbestimmt ist. Andererseits sind die Handlungsmöglichkeiten einer Person und deren Begründungsmuster aber durch die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse auf ein darin mögliches Spektrum begrenzt. Es gibt also keine unendliche oder beliebige Variationsmöglichkeit. Der Vollständigkeit halber sei noch darauf hingewiesen, dass sich gesellschaftliche Verhältnisse natürlich durch die Handlungen der Menschen verändern lassen, was auch bedeutet, dass wir in unseren Handlungen Einfluss ausüben auf die uns gleichzeitig als Bedingungen gegenüberstehenden Verhältnisse.

Ein Vorgehen, das sich über die Jahre hinweg in vielen Erinnerungsarbeitsprojekten als durchgängig positiv herausgestellt hat, ist, dass die AutorInnen die von ihnen erinnerten Szenen in der dritten Person Singular schreiben. Anstatt in der Ich-Form zu erzählen, schreiben sie stattdessen über sich selber in der Szene als „Er“ oder „Sie“. Indem sie sich als AutorInnen quasi neben die Geschichte stellen, die sie erzählen, entwickeln sie einen distanzierteren Blick auf die von ihnen erinnerten Erlebnisse. Ein solcher bewusst herbeigeführter Perspektivenwechsel kann helfen, im Nachdenken über das eigene Verhalten (und die Art wie es erinnert wird) einen weiteren Horizont zu eröffnen. Frigga Haug spricht dabei von „Historisierung oder auch Verfremdung der Erzählperson,“ die „(...) die Autorinnen zwingt, sich als eine nicht selbstverständliche und daher auch fremde Person zu erklären, detailliert zu beschreiben, über sie Rechenschaft abzulegen, während im >Ich< zumeist zu viel vorausgesetzt oder als unwesentlich oder peinlich wegzensiert wird.“ (1999, S. 203)

Durch die Verwendung der dritten Person Singular entsteht für die Gruppe eine Situation, in der die TeilnehmerInnen über die Texte sprechen können, ohne sich direkt auf die bei der Analyse u. U. anwesenden (oder auch daran beteiligten) AutorInnen zu beziehen. Das unterstützt die Suchrichtung wie oben beschrieben, und bietet einen Schutz vor dem Abgleiten in eine auf die Person der AutorIn zielende Analyse, die im Rahmen von Erinnerungsarbeit schlicht fehl am Platz wäre. Als kleinen Kunstgriff dabei können die Schreibenden auch ein Pseudonym anstatt ihres richtigen Namens in der Szene verwenden.

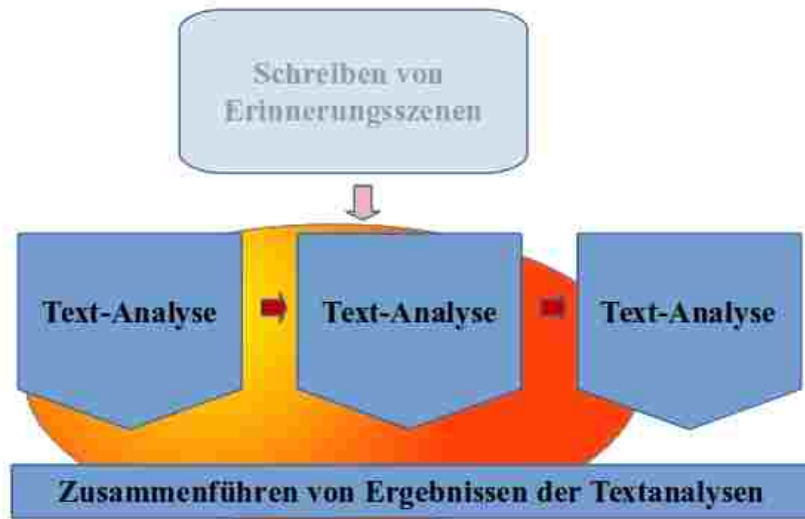
Auch in Bezug auf das Schreiben in dritten Person Singular gilt, dass dies ein Mittel zum Zweck ist. Falls eine Gruppe (oder eine TeilnehmerIn) die Texte lieber in der „Ich-Form“ schreiben möchte, sei jedoch darauf hingewiesen, dass dadurch die gerade erwähnten Vorteile hergegeben werden. Die Arbeit mit Texten in der „Ich-Form“ ist daher nur für Gruppen zu empfehlen, deren Mitglieder schon eine erweiterte Kompetenz im Hinblick auf Selbstdistanzierung(en) entwickelt haben.

Die Länge der zu schreibenden Texte muss mit dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen für die später vorgenommen Textanalysen in Einklang stehen. Normalerweise ist ein Text von etwa 500 Worten Länge (d. i. etwa eine A-4 Seite getippt mit einer Schriftgröße von 12pt) in einem Zeitraum von 2 Stunden zu bearbeiten.

Der weiter oben schon erwähnte Verzicht auf Interpretation oder erklärende Analyse, also das Vermeiden einer Meta-Ebene in der Erzählung, kann für manche AutorInnen gewöhnungsbedürftig sein. In unseren alltäglichen Kommunikationen fließen derlei erklärende Analysen, Interpretationen oft unbemerkt ein. Entsprechend bedarf es anfangs einer gewissen Selbstbeobachtung beim Schreiben, auf derlei Anteile beim Schreiben der Szenen zu verzichten. Das ist jedoch eine Übung, die sich schnell meistern lässt. Der Sinn dieses Verzichtes auf eine Meta-Ebene im Text liegt wiederum darin, dem interpretativen Glattstreichen von Erinnerungen vorzubeugen. Stattdessen sollten die Szenen so detailliert wie möglich die Handlungen, Gefühle, Vorkommnisse beschreiben und darin „alles (...) notieren, was sich in die erinnerte Szene schiebt“ (Haug, 1999, S. 203).

Die fertig geschriebenen Szenen können kopiert und den TeilnehmerInnen zur Verfügung gestellt werden. Damit kann die Gruppe dann in die Textanalyse einsteigen. Wenn für die Projektarbeit genug Zeit zur Verfügung steht, um alle Texte zu bearbeiten, dann ist lediglich deren Reihenfolge zu klären. Wenn die Zeit für die Textanalysen begrenzt ist, muss aus den vorhandenen Texten eine Auswahl für die Bearbeitung getroffen werden. Die Kriterien dafür sollten in der Gruppe gemeinsam diskutiert und eine von allen getragene Entscheidung über die Auswahl getroffen werden. Anfangs werden sicherlich Kriterien angewandt werden, wie die Länge von Texten, Schreibstile und die Frage, ob ein Text der Gruppe schlicht gefällt. Mit zunehmender Erfahrung werden TeilnehmerInnen auch stärker themenbezogene Aspekte als Kriterien mit in Betracht ziehen.

## 2.5 Textanalyse



Bei der Textanalyse handelt es sich um ein hermeneutisches Verfahren. Die Texte werden auf bestimmte Fragestellungen hin angeschaut und die Gruppe versucht darauf aufbauend zu einer sinnvollen Interpretation zu kommen. Für das Vorgehen in diesem Prozess hat sich ein grobes Raster als hilfreich erwiesen, das ich in der Folge darstellen will. Auch hierfür gilt wiederum, dass es sich nicht um eine Vorschrift handelt, sondern um eine Handreichung, die durch eine Gruppe auch abgewandelt werden kann, sofern die TeilnehmerInnen daran ein begründetes Interesse haben.

In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass sich in den international dokumentierten Anwendungen von Erinnerungsarbeit unterschiedliche Beschreibungen der Textbearbeitungen finden. Im englischsprachigen Raum ist dabei die Version, die von einem Kollektiv in Australien (Crawford et al., 1992) veröffentlicht wurde, am weitesten verbreitet. Diese Version basiert auf einer an einem offenen Fragenkatalog orientierten Vorgehensweise. Der Fragenkatalog wird von der jeweiligen Gruppe für das gegebene Projekt (Thema) modifiziert und/oder ergänzt. Dieses Vorgehen lehnt sich an dem ursprünglich durch die Gruppe Frauenformen in Deutschland angewandten und veröffentlichten Verfahren an. Im Zuge der (Weiter-)Entwicklung der Methode ist allerdings mittlerweile im deutschsprachigen Raum eine Variante des Vorgehens gängiger, bei der die einzelnen Schritte der Textanalyse, und darin insbesondere die Dekonstruktion der Texte, noch ein wenig systematischer angegangen wird. Das hat vor allem für Gruppen, die sich neu mit der Methode auseinandersetzen, den Vorteil, dass sie sich darin leichter Schritt für Schritt voran arbeiten können. Meine Darstellungen beziehen sich auf diese Variante.

Als erstes stelle ich eine Übersicht über die einzelnen Schritte vor, die in dieser Form für die Arbeit mit angehenden ErzieherInnen in einer Fachschule zusammengestellt wurde. Es gibt mittlerweile eine Reihe von ähnlichen Darstellungen in deutschsprachiger Literatur (z. B. Ortner/Thuswald 2012, Behrens 2002).



Alle diese Darstellungen lassen sich in ihrer Entstehung auf die Beiträge von Frigga Haug zurückführen (zumeist: Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit, 1999). Das ist auch bei der hier vorgestellten Version nicht anders; zudem sind darin Anregungen von Jutta Meyer-Siebert (2014) eingearbeitet. Im Anschluss daran werde ich noch näher auf die einzelnen Aspekte des Vorgehens eingehen, sowie anhand eines Beispiels die Umsetzung der Schritte darstellen.

## 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:  
 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 die Leitfrage*

*... 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.*

Der in Schritt 1 angewandte Verstehensmodus des Einfühlens ist jener, den wir in alltäglichen Situationen zumeist anwenden. Nur in wenigen Ausnahmefällen hören wir der Erzählung eines Freundes, einer Bekannten, unserer Kinder, aber auch Personen, die uns nicht unbedingt nahestehen, mit einer analytischen Haltung distanziert zu. Meist folgen wir den Darstellungen, indem wir uns in die Lage der in der Erzählung vorkommenden Personen hineinversetzen (uns einfühlen), damit deren in der Erzählung konstruierte Position einnehmen und die geschilderten Handlungen aus dieser Position heraus beurteilen. Je nach Beziehung zu der erzählenden Person kann sich unsere Reaktion unterscheiden, Zustimmung, Ablehnung umfassen. Unser Verstehen und unsere Einschätzung sind dabei nicht analytisch distanziert begründet.

Durch das bewusste Herbeiführen des einfühlenden Verstehens zu Beginn der Textanalyse wird es sozusagen 'aus dem Weg geräumt'. Mit der Dokumentation der daraus gezogenen Elemente: Kontext der Szene, Botschaft der AutorIn (Was will sie/er uns damit sagen ...), und Alltagstheorie/n, werden diese quasi für den Zeitraum der weiteren Textbearbeitung an der Seite geparkt. Sie sind somit im Zweifelsfall verfügbar, gleichzeitig werden sie aber nicht ständig die analytische Arbeit durchkreuzen, da sie ja schon ausgesprochen und notiert wurden.

Das ist hilfreich, wenn es während der Textbearbeitung doch dazu kommt, dass einzelne TeilnehmerInnen sich auf die Suche machen, die vermeintliche Wahrheit hinter der Szene herauszufinden und Diskussionen darüber entstehen, was denn die AutorIn nun „wirklich“ gemeint habe, so wie es in der Übersicht unter *Aufpassen I* und *Aufpassen II* erwähnt ist.

In der von mir vorgeschlagenen Version des Vorgehens wird der Text von der AutorIn selber vorgelesen. Das hat den Vorteil, dass die Betonung(en), die die AutorIn in den Text mit eingearbeitet hat, im Originalton mit transportiert werden. Normalerweise erleichtert dies das einführende Zuhören für die anderen Gruppenmitglieder. Der Effekt kann weiterhin dadurch unterstützt werden, dass die anderen Gruppenmitglieder den Text während des Vorlesens nicht in schriftlicher Form vor sich haben (bspw. schlicht zur Seite gelegt). Das verhindert ein dem Ansatz nach schon analytisches Vor- und Zurücklesen im Text.

Wenn sich die Gruppe über ihre Wahrnehmung des vorgelesenen Textes unterhält, ist es ratsam, dass die AutorIn dabei schweigend zuhört. Es geht hier nicht darum, Aussagen im Text, die von der AutorIn in einer Weise gemeint waren, von den ZuhörerInnen aber anders verstanden wurden, im Nachhinein im Sinne der Autorin zu korrigieren. Vielmehr ist es genau dasjenige Verständnis, das sich aus dem so verfassten Text für die ZuhörerInnen ergibt, was in dieser Situation aufgefunden werden soll. Ein schweigendes Zuhören, während die anderen Gruppenmitglieder über den eigenen Text sprechen, kann für manche TeilnehmerInnen eine Schwierigkeit darstellen. Hier ist sowohl

eine Portion Selbstdisziplin auf Seiten der AutorIn gefragt, als auch eine freundlich-standhaft zurückweisende Haltung der anderen Gruppenmitglieder, eventuelle Rechtfertigungen, nachträgliche Korrekturen, Zurechtrückungen etc. von Seiten der AutorIn betreffend.

Auch die Tendenz einzelner Gruppenmitglieder, die AutorIn in eine nachträglich interpretierende Rolle zu manövrieren sollte in dieser Form freundlich-standhaft zurückgewiesen werden. Derlei Versuch können entweder direkt gemacht werden („Nun sag doch mal, ob du das tatsächlich so gemeint hattest?“), oder auch indirekt („Ich bin mir sicher, dass er/sie das nicht so meinte, nicht wahr?“). Das kommt insbesondere in Gruppen vor, in denen z. B. FreundInnen gemeinsam mitarbeiten.<sup>4</sup>

Wenn die Gruppe die entsprechenden Elemente aus dem einfühlenen Verstehen gezogen und notiert hat, ist es ratsam diese Aufzeichnungen zur Seite zu legen.

Als nächstes wird der zu bearbeitende Text mittels einer tabellarischen Auflistung in seine Bestandteile zerlegt, „dekonstruiert“. Dazu ist eine distanzierte Lese- und Verstehenshaltung notwendig. Es geht dabei nicht mehr darum, die von der AutorIn intendierte Nachricht aus der Szene einfühlen nachzuvollziehen. Stattdessen werden hier nun zuerst die einzelnen Bausteine und Bestandteile, aus denen der Text zusammengesetzt ist, getrennt aufgelistet, angefangen mit dem Auffinden von Satzkonstruktionen. Dazu schreibt Frigga Haug begründend: „Die (...) Fragen zur Zerlegung des Textes beziehen sich auf die verwendete Sprache und beschränken sich (...) auf die einfachen grammatischen Grundregeln. Sätze enthalten ein Subjekt, ein Verb, ein Objekt, vielleicht Adjektive – sie geben mithin Auskunft über die aktive handelnde Person, ihre Emotionen, ihre Tätigkeiten, andere Personen und einen sozial praktischen Kontext. Mit diesen einfachen Grundannahmen zerlegen wir den Text in seine Elemente (...). Wir sind auf der Suche nach der Art und Weise, in der die Autorin sich bzw. ihre Persönlichkeit konstruiert und in dieser Weise Bedeutung und Stimmigkeit schafft, und in welcher Weise andere Personen im Verhältnis zu ihr von ihr konstruiert wurden“ (1999, S. 212; dort auch ausführlicher zu dieser Begründung).

Das Auffinden der grammatischen Elemente (Subjekte, Tätigkeiten), sowie auch von im Text mitgeteilten Emotionen und Motivationen, stellt eine recht einfache Übung dar. Dafür kann der Text Satz für Satz angeschaut werden. Sprachliche Besonderheiten, Klischees, das Vorkommen des Themas, Leerstellen und Widersprüche im Text zu finden, kann anfangs ein wenig ungewöhnlich erscheinen, aber spätestens mit dem zweiten oder dritten bearbeiteten Text ist auch dies kein Problem mehr. Bei Verwendung der tabellarischen Aufstellung werden diese Elemente in die dafür vorgesehenen Spalten eingetragen.

Ein Vorteil der Verwendung der Tabelle ist, dass die einzelnen Elemente in einer übersichtlichen Form zusammengestellt werden können. Dafür kann man Poster verwenden, oder auch sofern entsprechend ausreichend Platz vorhanden ein Whiteboard oder eine Tafel. Eine so hergestellte Gesamtschau der aus dem Text mittels Dekonstruktion gefilterten Konstruktionsbestandteile ist hilfreich für den nun folgenden Übergang in die Interpretationsarbeit.

---

4 Die Impuls zur Verteidigung des Textes gegen vermeintliche Fehlinterpretationen sollte dabei übrigens nicht als ein persönlicher Mangel gesehen werden. Er bestätigt jedoch die Wirkmächtigkeit des emphatisch-einfühlenen Verstehensmodus im Alltag.

Dafür werden die Texte der Szene beiseite gelegt. Sie sollen nun nicht mehr konsultiert werden. Stattdessen wird mit der tabellarischen Übersicht weitergearbeitet. Diese wird herangezogen, um die Fragen in Schritt 3 zu beantworten: Wie konstruiert die AutorIn sich selbst und andere? Was ist die Botschaft der Geschichte? (Letzteres in Abgrenzung zur Botschaft der AutorIn im einführenden Verstehen.)

Es ist ratsam, dass sich die Gruppe für den Übergang von Schritt 2 zu Schritt 3 Zeit lässt, also nicht überstürzt eine Antwort auf die Fragen formuliert. Besser ist es, die Gesamtschau der tabellarischen Übersicht eine Weile auf sich wirken zu lassen und nach Verbindungen zwischen einzelnen Konstruktionselementen zu suchen. Bei der Beantwortung der Fragen nach der Art der Konstruktion der AutorIn und nach der Botschaft der Geschichte handelt es sich um eine Deutung. Insofern kann es dafür in jedem einzelnen Fall keine richtige oder falsche Antworten geben. Vielmehr sind Antworten mehr oder weniger sinnvoll, mehr oder weniger begründet und durch Bezüge auf die Dekonstruktion belegbar. Offensichtlich muss das Bestreben der Gruppe dabei jeweils darauf gerichtet sein, möglichst schlüssige, sinnvolle, gut begründete und belegbare Deutungen vorzunehmen. Diese Kriterien sind für Erinnerungsarbeit die gleichen wie für andere hermeneutische Verfahren.

Sie sind auch für den letzten Schritt der Bearbeitung eines Textes anzuwenden. Hier wird ausgehend von den Ergebnissen aus Schritt 3 ein Rückbezug auf die Leitfrage hergestellt. Dieser Schritt erfordert etwas Übung. In alltäglicher Form lässt sich die Aufgabe hierbei ausdrücken in der Frage: „Und was hat das alles nun mit unserem Projektthema zu tun.“

Auf dem Weg von der Eingangsdiskussion zu Projektbeginn, über die Verengung auf die Leitfrage, die Bestimmung des Schreibthemas, das Schreiben der Szene und schließlich die Textanalyse mit zuerst einführendem, dann distanzierterem Verstehen sowie abschließender Interpretation hat die Gruppe zu diesem Zeitpunkt ein gehöriges Stück Weg zurückgelegt. In Gruppen, die zum ersten Mal mit der Methode arbeiten, gibt es ein Risiko, dass TeilnehmerInnen hier leicht den Zusammenhang verlieren. Das lässt sich durch eine durchgängig gut durchgeführte Dokumentation deutlich verringern. Dadurch wird es möglich, den Weg der gemeinsamen Beschäftigung („Wie kamen wir bloß darauf?“) nachzuvollziehen. Auch bei Schwierigkeiten mit Schritt 4 der Textanalyse kann eine Rückbesinnung auf diesen zurückgelegten Weg helfen.

Die Resultate der Diskussion in Schritt 4 werden wiederum in die fortlaufende Dokumentation mit eingefügt.

Je nach Projektplanung und zur Verfügung stehender Zeit arbeitet sich eine Gruppe von einem zum nächsten Text vor. In Gruppen von vier, fünf, sechs TeilnehmerInnen ist es zumeist ein realistisches Szenario, alle Texte zu bearbeiten. Für größere Gruppen macht es Sinn, die Textbearbeitung in Kleingruppen arbeitsteilig zu organisieren. Die Ergebnisse vorhergehender Textbearbeitungen stehen der Gruppe dabei bei folgenden Textbearbeitungen zur Beachtung stets mit zur Verfügung. Das kommt in Schritt 4 der Textbearbeitung zum Tragen. Es entwickelt sich so allmählich ein genaueres Bild (These oder Thesen) mit Bezug auf die thematische Leitfrage.

Die Phase der Textarbeit wird schließlich mit einer Zusammenführung aller Ergebnisse der Textanalysen beendet.

Die Schritte und Vorgehensweisen in der Analyse einer Erinnerungsszene sollen an einem Beispiel exemplarisch vorgeführt werden. Dieses Beispiel stammt aus einem der Projekte mit angehenden ErzieherInnen. Das Projektthema lautete Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf. Die Leitfrage im Projekt war: Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf?

Das Schreibthema war formuliert als

- a) Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechen verhalten habe.
- oder
- b) Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechen verhalten habe.

Der bearbeitete Text:

*Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.*

***Anders aussehen heißt nicht, anders zu sein!***

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

Der Text wurde mit der am Projekt beteiligten Klasse exemplarisch zur Einführung des Vorgehens bei der Textanalyse bearbeitet. Die Zusammenfassung, die hier wiedergegeben ist, habe ich im Anschluss an die gemeinsame Diskussion mit der Klasse erstellt.

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

### Schritt 1: Einfühlung

**Kontext:** Kiga – Gruppenraum

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

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

### Schritt 2: Distanzierung

Subjekte	Tätigkeiten (Verben)	Emotionen	Motivationen
Hauptperson "Sie" ohne Namen	(es) fällt (ihr) auf will helfen fragt spricht an fragt wird (traurig/wütend) setzt sich lobt fragt	traurig/wütend schockiert	will helfen (aus Trauer/Wut?)
Mia	sitzt sieht (anders) aus ist (zurückhaltend, schüchtern) ist (freundlich, intelligent) [Mädchen] kann lesen freut sich geht (auf Vorschlag) ein	(leiden ... an Downsyndrom) freut sich	
Erzieherin	erklärt		
Kinder	beschäftigen sich spielen		
2 Mädchen	antworten		
Spielzeit	herrscht		
Grund	schockiert		

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

Lediglich Mia hat "Eigenschaften" - Downsyndrom, sieht anders aus, klein, zurückhaltend, schüchtern, freundlich, intelligent, fast fünf, kann lesen, ... Mädchen [nicht Kind].  
Einzige Ausnahme Hauptperson ("Sie") - traurig/wütend.

### **Klischees:**

Das Klischee des "good girl" ist in der Szene ausgeformt, wenngleich nicht in einer einzelnen Aussage.

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

Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu "Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe."

Ideale werden nicht explizit genannt. Es ist den LeserInnen überlassen, sie abzuleiten.

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

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

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

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

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

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

Wo eigentlich findet die Ausgrenzung in der Szene statt?

Die Hauptperson bleibt ohne Namen.

### **Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)**

Worüber wird sie eigentlich "traurig und wütend"?

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

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

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



### **Schritt 3 “Abstraktionen”**

#### **Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?**

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

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

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

#### **Botschaft der Geschichte.**

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

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

### **Schritt 4 “Thematischer Transfer”**

#### **Rückbezug auf die Leitfrage**

(...)

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

Aus der Beschäftigung mit den Zeitungsartikeln<sup>5</sup> hatten wir gesehen, dass dort zwar eine Menge “Realität/en” benannt werden, Ideale jedoch kaum ausdrücklich vorkommen (es sei denn als pauschale Aussage in der Art “Um Erzieher/in zu sein, muss man Idealist/in sein.”).

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

Die bearbeitete Szene ist von der Autorin als eine erinnert und geschrieben worden, in der sie sich ihren Idealen entsprechend verhalten hat. Auch in dieser Szene werden Ideale nicht explizit benannt. (Dies ist eine Beobachtung, die wir mit den weiteren zu bearbeitenden Szenen

---

5 Das bezieht sich auf einen Arbeitsschritt in der Eingangsphase des Projektes.

vergleichen sollten. Gibt es einen Grund, warum Ideale nicht ausdrücklich benannt werden? Sind sie nicht benennbar?)

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

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

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

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

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

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

Wenn nun “die Welt” - entsprechend meiner Wahrnehmung – ausgrenzt, dann ist ein Weg, diese “Realität” mit meinen “Idealen” zu vermitteln, dass ich es selber nicht tue (also “nicht ausgrenze”), sondern vielmehr “mit gutem Beispiel vorangehe”. Dadurch habe ich zumindest mein Ideal “für mich” in die Realität umgesetzt – und sicher auch konkret “geholfen”, also z. B. Freude erzeugt.

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

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

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

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

## 2.6 Querbezüge



Während der Textbearbeitung stellt die eingangs des Projektes recherchierte Theorie einen ständig verfügbaren Bezugspunkt dar. Insbesondere für die Phase der Interpretation am Ende der Textanalyse können Querbezüge wichtig sein. Je mehr an theoretischen Aussagen zum jeweiligen Thema im Vorfeld gesichtet und zur weiteren Beachtung angeeignet wurden, umso leichter lässt sich der Rückgriff auf die Leitfrage in Schritt 4 der Textanalyse vermitteln.

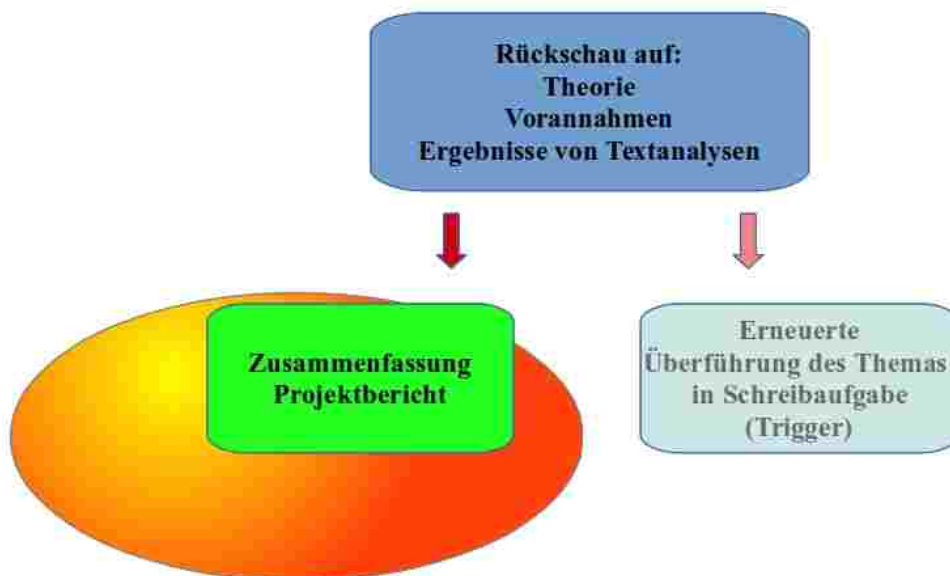
Ein weiterer Querbezug erwächst aus eventueller Einbeziehung anderer Quellen in die thematische Beschäftigung. In verschiedenen Adaptionen von Erinnerungsarbeit wurden neben den selbst geschriebenen Szenen auch weitere Materialien in die Diskussionen eingebracht, z. B. Fotografien (auch: Fotoalben), Filme, oder auch selbst gemalte Bilder. Es spricht nichts gegen eine weitergehende Ausdehnung der Materialsuche auch bspw. auf Zeitungsarchive, Museen oder Ausstellungen, durch Umfragen zum Projektthema, oder Interviews mit nicht am Projekt beteiligten Menschen. Im Prinzip kann jede andere Form von Material dabei in Betracht gezogen werden. In wissenschaftlicher Terminologie würde man von Datenerhebung, Datensammlung etc. sprechen. Entscheidendes Kriterium für oder gegen eine solche Erweiterung des einbezogenen Materials ist letztlich der von der Gruppe angestrebte Prozess und die Frage, ob das zusätzliche Material den gemeinsamen Arbeitsprozess sinnvoll bereichert oder nicht.

Die Verwendung zusätzlicher Materialien kann ein Gegengewicht zur Textlastigkeit der Methode herstellen. Das kann speziell bei größeren Gruppen ein Vorteil sein. Sofern es als sinnvoll erachtet wird, besteht dabei die Möglichkeit, die unterschiedlichen Aktivitäten arbeitsteilig zu organisieren. Damit wird es leichter für Menschen, die eine grundsätzliche Abneigung gegen Textarbeit haben, dennoch an dem übergreifenden Projekt thematisch mitzuarbeiten.

Eventuell erarbeitete Ergebnisse und Anregungen aus zusätzlichen Materialien sollten spätestens im Prozess der Zusammenführung der Einzelergebnisse der Textanalysen mit eingebracht werden. Sofern es sich bei der Projektgruppe nur um eine kleine Gruppe handelt, und sofern keine Arbeitsteilung vorgenommen wird, also alle Gruppenmitglieder an allen Textanalysen teilnehmen und auch eventuell zusätzliches Material gemeinsam gesichtet und/oder bearbeitet wird, ist das Einbringen der Querbezüge zeitlich einfach in die Arbeitsabläufe einzupassen bevor die Gruppe an die Zusammenführung der Ergebnisse der Textanalysen geht. In größeren Gruppen, die arbeitsteilig

arbeiten (also z. B. Kleingruppen zur Textanalyse bilden, die parallel verschiedene Texte analysieren), entsteht sowieso die Notwendigkeit, die Kleingruppenergebnisse koordiniert in die Gesamtgruppe einzubringen. Das gilt sowohl für Textanalysen als auch für zusätzliche Materialien. Die entsprechend notwendige Zeit muss bei der Projektplanung mit bedacht werden.

## 2.7 Revision und Projektabschluss



Die Abschlussphase eines Erinnerungsarbeitsprojektes lässt sich recht kurz erklären. Sie unterscheidet sich von derjenigen in anderen Methoden lediglich durch die verwendeten Materialien – und eventuell durch die hier kollektive Arbeit.

Mit der Zusammenführung der Ergebnisse der Textanalysen (und eventueller zusätzlicher Materialien) endet die eigentliche Textarbeit. Zum Abschluss eines Erinnerungsarbeitsprojektes sollte eine Rückschau erfolgen auf die Eingangsdiskussionen, die Vorannahmen sowie die Theorien, die mit in Betracht gezogen wurden. Die Ergebnisse der Textanalysen können diesen vergleichend gegenüber gestellt werden. Dabei kann wiederum die anfangs aufgestellte Leitfrage einen Ausgangspunkt liefern. Angesichts des umfangreichen Prozesses während eines Projektes ist es jedoch sehr wahrscheinlich, dass sich im Arbeitsverlauf schon Fragen entwickelt oder auch Perspektiven verschoben haben, so dass die Leitfrage tatsächlich lediglich der Anfangspunkt eines weitergehenden Erkenntnisprozesses war.

In der Revision zum Projektende sollten die Argumentationslinien während des Projektes nachgezeichnet werden. Das ist umso einfacher, je besser während des Projektdurchlaufes dokumentiert wurde. Die aus der Revision sich ergebenden Erkenntnisse, Verschiebungen und neuen Standpunkte können schließlich in einer zusammenfassenden These verschriftlicht werden. Je nach Anspruch der Gruppe kann ein so entstehendes Dokument mehr oder weniger umfangreich werden. Sofern die Projektergebnisse zur Weiterverbreitung in einem (z. B. wissenschaftlichen, beruflichen, politischen) Zusammenhang gedacht sind, ist es natürlich notwendig, die Herleitung der vorgestellten Thesen anhand der im Projekt erarbeiteten Zwischenergebnisse zu begründen.

In Projekten, die über einen längeren Zeitraum hinweg geplant und durchgeführt werden, und in denen eine tiefergehende Durchdringung eines Themas beabsichtigt ist, kann nach der Revision eine zweite Runde der Textarbeit angeschlossen werden, die dem gleichen Muster wie zuvor folgt. Dieses Vorgehen ist zyklisch wiederholbar, bis an den Punkt, an dem die Gruppe der Meinung ist, dass die thematische Arbeit erschöpft ist. Die nach dem jeweiligen Durchlauf an Textanalysen neu gewonnenen Einsichten werden dabei stets in der Revisionsphase als Zwischenergebnis festgehalten. Sie dienen am Ende des Projektes als Grundlage für die dann zu erstellende(n) zusammenfassende These(n).

### **3. Anwendungen**

Der nun folgende Teil bezieht sich auf praktische Anwendungen von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Diese Anwendungen fanden an verschiedenen Fachschulen statt. Das Thema der durchgeführten Projekte lautete in zwei Fällen: „Geld macht Beziehungen ...“; das dritte Projektthema war: „Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf.“ Im vierten Projekt war „Lohngerechtigkeit“ das Thema. In den vier Projekten wurden verschiedene Elemente (Organisation, Zeitplanung, Vorbereitung, Einstiegsmodus, Anleitungsfunktion) je unterschiedlich angegangen.

Zu allen vier Projekten gibt es umfangreiche Dokumentationen. Die nun folgenden Darstellungen stellen eine verkürzte Version dar. Dabei sind Elemente, die für den hiesigen Zweck entbehrlich sind, ausgelassen. Allerdings stellt die verkürzte Version in Bezug auf die in den Berichten vorgenommenen Einschätzungen teilweise eine Erweiterung dar. Die ausführlichen Dokumentationen sind im Original zugänglich (siehe Link, S.

Die in den vier Projekten behandelten Themen werden zwar inhaltlich angesprochen. In der hier präsentierten Aufbereitung geht es mir jedoch vorrangig um die Methode Erinnerungsarbeit und deren Anwendung im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Auf eine tiefergehende Auseinandersetzung mit diesen Themen verzichte ich daher.

Die angehenden ErzieherInnen, die an den Projekten teilnahmen, hatten zum allergrößten Teil weder Erfahrung mit selbstgesteuerten Prozessen systematisch forschenden Lernens, noch mit einer analytischen Herangehensweise, wie sie bei der Textbearbeitung erforderlich ist. Die Methode Erinnerungsarbeit war ihnen unbekannt. Hermeneutische Textanalyse war nur wenigen ein Begriff. In den ersten drei Projekten bestand von vornherein eine Ausgangssituation, die es notwendig machte, den Gruppen das methodische Vorgehen zuerst zu erklären, und während der Durchführung der Projekte durch helfende Eingriffe den Arbeitsprozess voran zu bringen. Das vierte Projekt wurde mit der gleichen Gruppe (Klasse) durchgeführt, die auch schon beim dritten Projekt mitgearbeitet hatte. Hier verringerte sich die Notwendigkeit methodischer Hilfestellungen deutlich.

Ich werde für alle vier Projekte eine zusammenfassende Schilderung des jeweiligen Ablaufs geben. Darin sind auch erklärende Passagen enthalten, die es erleichtern sollen, die Schilderungen in einen Sinnzusammenhang zu stellen. In den Darstellungen gehe ich weitestgehend chronologisch vor. Im Anschluss an die Dokumentationen wird für jedes der Projekte eine Ablaufskizze präsentiert. Darin sind mittels Piktogrammen die Arbeitsanteile im Projekt gemäß meiner Beobachtung dargestellt.

Alle vier Projekte wurden extern von mir angeleitet. Dieser Umstand ist in den später präsentierten Einschätzungen mit bedacht. Diese Einschätzungen sind den chronologischen Ablaufschilderungen zu den Projekten nachgestellt.

### **3.1 Projekt 1: Thema „Geld macht Beziehungen ...“** **Blockseminar im Klassenverband**

Dieses Projekt kam sehr kurzfristig zustande. Zwischen der Bestätigung der Zusammenarbeit mit der betreffenden Fachschule und dem Projektbeginn lag ein Zeitraum von lediglich zwei Wochen. Der Zeitpunkt für die Durchführung des Projektes war gleich zu Beginn eines neuen Schuljahres, direkt im Anschluss an die Sommerferien.

Die Gruppe, mit der das Projekt durchgeführt wurde, war eine Oberstufenklasse (am Beginn des zweiten schulischen Ausbildungsjahres) mit 26 Studierenden (alle weiblich). Die TeilnehmerInnen hatten keine individuelle Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Teilnahme. Es gab in der Klasse keine vorbereitenden Arbeiten für das Projekt. Der Themenzugang blieb daher für die TeilnehmerInnen ursprünglich genauso zufällig wie das Herantragen irgendeines anderen Themas während der Ausbildung durch die LehrerInnen. Allerdings hatte die Beschäftigung mit dem Thema 'Geld' eine gewisse Aktualität im Anschluss an die Arbeitskämpfe von ErzieherInnen für eine bessere Bezahlung, die zum Zeitpunkt der Projektdurchführung noch nicht lange zurücklagen.

Das Projekt wurde als Blockseminar über einen Zeitraum von fünf aufeinander folgenden Tagen mit der Klasse durchgeführt. Diese Organisationsform war dadurch möglich (und von Seiten der Schule willkommen), dass im gleichen Zeitraum die Parallelklassen auf Studienfahrt waren, sowie auch dadurch, dass der endgültige Stundenplan für das Schuljahr noch nicht festgelegt war. Während des Projektes standen pro Tag sechs Schulstunden (je 45 Minuten) zur Verfügung. Das Projekt bot damit Zeit für maximal einen einmaligen Durchlauf entsprechend des im ersten Teil vorgestellten Ablaufs.

Die fünf Projekttag lagen so, dass das Projekt an einem Donnerstag anfang. Dadurch ergab sich nach dem zweiten Projekttag eine Pause über das Wochenende. Das war bewusst eingeplant, um für das Schreiben der Texte mehr Zeit zu gewähren. In der täglichen Zeiteinteilung folgten wir nicht stets dem schulischen 45-Minuten-Takt. Stattdessen wurde in zwei Blöcken mit einer längeren Pause dazwischen gearbeitet. Kurze Pausen während der Blöcke wurden nach Bedürfnis untereinander abgesprochen.

#### **3.1.1 Eingangsphase**

Arbeitsanteile während der Eingangsphase waren stark auf meiner Seite konzentriert. Aufgrund der kurzfristigen Vereinbarung konnte es keine thematische Vorbereitung der Gruppe geben. Eine Feldbesichtigung durch die Gruppe (oder Delegierte) war daher nicht vorgeschaltet. Theorie wurde lediglich durch mich in die Diskussionen eingebracht. Das nahm im konkreten Ablauf vor allem in der Eingangsphase häufig die Form des Vortragens an. Eine Protokollantin schrieb dazu: „Wenn eine kleine Diskussionsrunde stattfand, waren überwiegend fünf SchülerInnen beteiligt. Die anderen haben zugehört und stimmten meist ... [zu]. Doch überwiegend hat Robert gesprochen. Schwierigkeiten während des Arbeitsablaufes gab es so nicht, allerdings entstand keine große Kommunikation zwischen uns und dem Robert, da wir sehr zurückhaltend waren.“ Ich teile diese Einschätzung. Sie trifft aus meiner Sicht auf die meisten Passagen während der Eingangsphase zu.

Am ersten Tag stellte ich zu Beginn den Hintergrund für den Themenvorschlag kurz vor. Danach ging ich auf die Grundlagen der Methode Erinnerungsarbeit ein. Daraus erwuchs eine Diskussion zu den Begriffen Identität und Persönlichkeit. Diese Diskussion führten wir recht ausführlich bis zur Pause zwischen den beiden Blöcken. Im zweiten Block stiegen wir dann in eine inhaltliche Diskussion zum Zusammenhang zwischen Geld und Beziehungen in das Projektthema ein. Die dafür gewählte Arbeitsform war eine „stille Diskussion“<sup>6</sup>. Dabei schreiben die TeilnehmerInnen Statements, Thesen und Kommentare zum Thema auf große Poster. Die Beiträge sollen sich jeweils aufeinander beziehen. In dieser Form kamen Argumentationsketten (Rede und Widerrede) zustande, die im Anschluss an die „stille Diskussion“ in einem Gespräch von der Gruppe vertieft wurden. Hier kamen Aspekte wie „angemessene Bezahlung“ oder „gerechte Bezahlung“ im ErzieherInnen-Beruf auf. In diesem Rahmen führte ich die Begriffe Tauschwert, Gebrauchswert, Gebrauchswertversprechen, Gebrauchswertverausgabung ein und erläuterte deren Sinn.

Am zweiten Tag führte ich mit der Gruppe eine exemplarische Textanalyse durch. Dafür benutzten wir einen Text, der in einem anderen Projekt (mit einem anderen Thema) geschrieben und bearbeitet wurde. Diese Arbeit gestaltete sich schwierig. Sie wurde von mehreren TeilnehmerInnen als zu abstrakt empfunden. Die Verwendung des Textes aus einem anderen Projekt stiftete Verwirrung. Der Text drehte sich um die Erfahrungen eines Lehrers mit einer Schulinspektion. Ich hatte ihn lediglich als ein Beispiel für die Textanalyse mit eingebracht, im Nachhinein beklagten die TeilnehmerInnen den hierbei fehlenden Bezug zum Thema „Geld macht Beziehungen ...“

Die Themenklärung und Formulierung einer Leitfrage kamen in der Eingangsphase zu kurz. Dadurch fehlte etlichen TeilnehmerInnen im weiteren Verlauf ein notwendiger Orientierungspunkt.

### **3.1.2 Schreibaufgabe und Schreiben der Szene**

Am zweiten Tag wurde nach der exemplarischen Textanalyse die Schreibaufgabe festgelegt. Dazu erzählten einige Teilnehmerinnen zuerst einige Episoden aus ihren Erfahrungen in den bis dahin abgeleiteten Praktika zum Thema „Eine Kollegin (oder einen Kollegen), die/der besser nicht ErzieherIn sein sollte.“ Damit sollte auf die Bewertung von Arbeit als „gute Arbeit,“ bzw. „schlechte Arbeit“ hingelenkt werden, und auf die daran anschließende argumentative Verknüpfung mit einer vermeintlich angemessenen, gerechten Bezahlung.

Die Beteiligung der Studierenden an den Diskussionen in diesem Arbeitsschritt war deutlich reger als zuvor. Dennoch gab es auch hierbei längere Abschnitte, in denen ich die Rolle des Vortragenden annahm. Dies bezog sich vor allem auf den historischen Prozess der Professionalisierung und Monetarisierung von Erziehungsarbeit, sowie auf die sich verändernden Vorstellungen davon, was denn eine „gute Erziehung“ sei, bzw. daraus abgeleitet, was eine „gute professionelle Erziehungsarbeit“ ausmacht.

Aus den von den Studierenden eingebrachten Erzählungen und daran anschließenden Diskussionen leiteten wir das Schreibthema ab: „Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand.“ Die Szene sollte

---

6 Dieses Vorgehen hatte ich von Ulrike Behrens entlehnt, in: Behrens, Ulrike. (2002). *Das Rätsel Lernen*. Gießen: Focus Verlag



sich dabei auf das Berufsfeld beziehen, also auf Erfahrungen in Praktika oder früherer Tätigkeit im Erziehungsbereich zurückgehen.

Für das Schreiben der Texte hatten die Studierenden Zeit von Freitag nachmittags bis Sonntag abends. Als Hilfestellung hatte ich einen kurzen stichwortartigen Leitfaden erstellt, in dem die wesentlichen beim Schreiben zu beachtenden Aspekte aufgeführt waren.<sup>7</sup> Ich bat die Studierenden, die Texte per E-Mail an mich zu schicken, so dass ich einen davon für die erste Bearbeitung am Montag auswählen konnte. Bis Sonntagabend erhielt ich fünf Texte. Zwei der Texte bezogen sich auf Erlebnisse außerhalb des Berufsfeldes. Die beiden Autorinnen hatten das Thema „Als ich einmal (nicht) bekam, was mir zustand“ auf andere Erfahrungsbereiche ausgedehnt. Eine schilderte ein Erlebnis beim Einkauf in einem Supermarkt, die andere ein Kindheitserlebnis zu Weihnachten.

### **3.1.3 Textanalyse und Arbeit mit anderen Quellen**

Das Wochenende gab mir Gelegenheit den Projektverlauf bis dahin zu reflektieren. Ich fand, dass es unter den Studierenden offensichtlich einen ganz einfachen Informationsbedarf gab hinsichtlich des gesamten Komplexes von Arbeitsverträgen, Lohngruppierungen, Tarifgestaltung und insbesondere den diesen zugrunde liegenden konzeptionellen Vorstellungen. Den Grund für den geringen Rücklauf an Erinnerungsszenen (5 von 26) konnte ich nicht mit Sicherheit deuten. Ich musste damit rechnen, dass es in der Gruppe Schwierigkeiten mit der Textarbeit geben könnte, die im gegebenen Zeitrahmen des Blockseminars nicht zu lösen waren. Daher bereitete ich zusätzliches Material zum TVÖD vor, auf das ich im Bedarfsfall zurückgreifen konnte.

Am Montag, dem dritten Projekttag, begannen wir dann mit der Analyse eines der fünf Texte. Diese Analyse machte die gesamte Klasse nochmals mit mir zusammen. Allerdings wurde die Textanalyse nicht bis zum Ende durchgeführt. Vielmehr brachen wir sie bei Schritt 3 ab (Konstruktion der Personen in der Geschichte; Botschaft der Geschichte). Bis an diesen Punkt gelangten wir im ersten Block. Während der Pause wurde mir von der stellvertretenden Abteilungsleiterin zugetragen, dass sich TeilnehmerInnen aus der Klasse an sie gewandt hätten, weil sie mit dem Projekt nicht zufrieden waren. Es war ihnen zu theoretisch, zu komplex und sie wussten nicht, wofür es gut sei; sie fragten daher, ob sie weiter daran teilnehmen müssten.

Ich reagierte zu Beginn des zweiten Blocks, indem ich die Gruppe aufforderte, die mir zugetragene Kritik in der Runde zu äußern, zu erklären, woher sie kam, so dass es möglich sei, diese zu diskutieren und entsprechend im Projektverlauf in Betracht zu ziehen. Aus der daraus folgenden Diskussion ergab sich eine Neuorientierung für die weitere Arbeit im Projekt. Diejenigen der Studierenden, die an einer weiteren Arbeit mit den Texten interessiert waren, organisierten sich in drei Kleingruppen, um selbständig mit den Textanalysen fortzufahren. Diejenigen, die lieber nicht mit den Texten weiterarbeiten wollten, bildeten eine eigene Kleingruppe, die sich mit dem von mir vorbereiteten Material zum TVÖD befasste.

Die Kleingruppen, die Textanalysen vornahmen, arbeiteten jeweils in separaten Räumen. Jede Gruppe suchte sich einen der zur Verfügung stehenden Texte für die Bearbeitung aus. (Am Montag waren noch einige Texte von TeilnehmerInnen mitgebracht worden, so dass insgesamt nun acht

---

<sup>7</sup> Ein Beispiel für einen solchen Leitfaden findet sich weiter unten dokumentiert.

selbst verfasste Erinnerungsszenen vorhanden waren.) Ich schaute bei den einzelnen Gruppen vorbei und fragte nach dem Fortschritt. Die Gruppen gaben mir die Rückmeldung, dass sie mit der Arbeit zurecht kämen. Eine der Kleingruppen hatte die Analyse sehr schnell bis zu Schritt 3 durchgeführt und hielt die Textbearbeitung damit für beendet. In diesem Fall wies ich darauf hin, dass es wichtig sei, auch den vierten Schritt noch zu machen, also einen Rückbezug zum Thema herzustellen.

Der Kleingruppe, die zum TVÖD arbeitete, schlug ich vor, zu versuchen, folgende Fragen zu bereitgestellten Material (Textversion des Eingruppierungstarifs Sozial- und Erziehungsdienst, Gehaltstabellen, exemplarische Gehaltsabrechnungen) zu beantworten:

- a) Welchen Prinzipien stecken im Tarifvertrag? Auf welchen Grundannahmen basieren die Eingruppierungen?
- b) Wie kommen Kinder im Tarifvertrag vor? Was bedeutet das für die Beziehungen in Kinderbetreuungseinrichtungen?

Die Gruppe wollte dies versuchen und begann selbständig, das Material zu sichten.

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

Die Kleingruppenarbeiten wurden dann am nächsten Tag (Dienstag) im ersten Block fertiggestellt. Die Ergebnisse wurden in der Klasse präsentiert, wobei zuerst die Textanalysen vorgestellt wurden. Zu diesem Zweck hatten die Kleingruppen ihre Arbeitsschritte und -ergebnisse auf Postern dokumentiert. Die Textbearbeitung der ersten beiden Kleingruppen umfasste alle im Leitfaden angegebenen Schritte. Die dritte Kleingruppe dokumentierte lediglich die tabellarische Auflistung der Textbestandteile sowie die (Re-)Konstruktion der handelnden Personen (bis Schritt 3).

Bei allen drei Präsentationen kam eine Diskussion in der Klasse zustande, die sich jeweils auf die Interpretationen bezog, die die Kleingruppen anboten. Die (Re-)Konstruktion der handelnden Personen und (für die ersten beiden Texte) die Verbindung zum Thema wurden hinterfragt und es wurden alternative Deutungen vorgeschlagen. Das führte bspw. in der Diskussion einer Textanalyse dazu, dass die Kleingruppe die ursprünglich auf ihrem Poster dargestellte Rekonstruktion der Protagonistin änderte. Der zugrunde liegende Text beschrieb eine Szene in der es eine Praktikantin gegen Ende ihres Arbeitstages schwierig findet, tatsächlich die Arbeit zu beenden und die Kita zu verlassen. Stattdessen kümmert sie sich noch weiterhin um verschiedene Anliegen von Kindern, bis ihre Anleiterin ihr sagt, dass sie schon seit einer halben Stunde Feierabend habe.

Die Kleingruppe hatte als Ergebnis ihrer Analyse die Darstellung der in der Szene geschilderten Praktikantin durch die Autorin als hilfsbereit, pflichtbewusst, aktiv handelnd gedeutet. Aus der Klasse wurde diese Deutung zurückgewiesen, da sie durch die Textbausteine in der erstellten tabellarischen Dekonstruktion nicht gedeckt sei. Daraus entwickelte sich schnell eine lebhaft

Diskussion um die Frage, welche Pflichten denn eigentlich PraktikantInnen haben, und welche auch nicht.

Ein allgemeines Thema, das sich im Zusammenhang mit den Textanalysen herauskristallisierte, war die Frage „Wie kriege ich, was mir zusteht?“ (oder auch „Wie kriege ich das, wovon ich denke, dass es mir zusteht?“) Diese Frage blieb am Ende der Präsentationen der Textanalysen offen.

Für den Beginn des zweiten Blocks hatte ich noch eine Vereinbarung mit einem Fachlehrer der Schule getroffen. Dieser Lehrer gestaltete eine kurze Einführung in theoretische Zusammenhänge von Geldschöpfung und von Geldkreislauf. Die Überlegung, sich im Rahmen des Projektes überhaupt mit der Frage der Geldschöpfung und des Geldkreislaufs zu befassen, beruhte darauf, dass es für eine weitergehende Untersuchung der Verbindung von Geld und Beziehungen zum ErzieherInnenberuf auch sinnvoll ist, sich zu vergegenwärtigen, wo Geld überhaupt herkommt (und wie es im gesellschaftlichen Verkehr bewegt wird). Ohne dieses Wissen erscheint Geld als etwas, das immer schon „einfach da ist“, als wäre es eine Naturgewalt. Die Präsentation des Fachlehrers bot Grundlageninformation. Eine weiter gehende Diskussion dazu führten wir nicht. Der Fachlehrer hatte nur begrenzte Zeit zur Verfügung und verließ uns nach Ende des Vortrages.

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

Die Gruppe berichtete von Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Materials mit der Fragestellung: Wie kommen Kinder im Tarifvertrag vor? Was bedeutet das für die Beziehungen in Kinderbetreuungseinrichtungen? Wir nahmen diese Fragestellungen dann als Ausgangspunkt für eine weitergehende Diskussion innerhalb der Klasse. In dieser Diskussion hatte ich mit meinen Beiträgen einen sehr großen Anteil. Die Studierenden fanden es z. T. schwierig, den Bogen von den explizit in den Texten des TVÖD zu findenden Aussagen zu schlagen, hin zu den darin versteckten Annahmen hinsichtlich der Rolle von Kindern in den Beziehungen mit/zu ErzieherInnen.

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

Dieses Rollenspiel leitete ich zum Einstieg in die gemeinsame Arbeit am letzten Tag des Projektes ein. Dazu wurde die Klasse in zwei Gruppen geteilt. Eine Gruppe bekam die Rolle von Gewerkschaftsvertreterinnen, die andere jene von Arbeitgebervertreterinnen. Ich selber übernahm die Rolle eines neutralen Verhandlungsleiters. Die Gewerkschafterinnen hatten die Aufgabe, die Verhandlung mit ihren Forderungen einzuleiten. Das Szenario war ausgesprochen lebhaft von Anfang an. Es kam des Öfteren zu emotional gefärbten Äußerungen, die Gruppe lachte viel, es gab aber auch den Ausdruck von Ärger und Ungeduld. Die erste Verhandlungsrunde gibt die erzeugte Konfrontation wunderbar wieder:

Die Gewerkschafterinnen: “Wir wollen mehr Geld!”

Die Arbeitgebervertreterinnen: "Gibt's nicht!"  
Darauf die Gewerkschafterinnen: "Dann streiken wir!"  
Damit war die Runde beendet.

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

An einem Punkt gab es eine längere Unterbrechung, nachdem die Gewerkschafterinnen im Rollenspiel eine prozentuale Lohnerhöhung gefordert hatten. Wir sprachen über den Effekt prozentualer Lohnerhöhungen, die Einkommensschere schrittweise immer weiter auseinander zu treiben. Als Kontrast zur prozentualen Lohnerhöhung diskutierten wir Festgeldforderungen.

Das Rollenspiel nahm die erste Stunde des letzten Tages ein. Mein Eindruck war, dass es die allgemeinen Probleme verdeutlichen (aktualisieren) konnte, die mit der Verhandlung über Forderungen in verschiedensten Situationen verbunden sind, im Anschluss an die vorher aufgekommene Frage: "Wie bekomme ich, was mir zusteht?" Die "Front" wurde als unangenehm (ungewohnt) erfahren. Der trennende Tisch in der Mitte war mehr komfortabel für die Arbeitgebervertreterinnen. Das hing allerdings auch mit der Position der Gewerkschafterinnen zusammen, die als Fordernde auftraten, sprich: etwas von den anderen wollten, während diese sich zurückziehen konnten und entweder zustimmen oder ablehnen. Von daher ist die spontane Reaktion der Gewerkschafterinnen in der ersten spielerischen Runde ganz und gar passend: Dann streiken wir! Wenn das Kräfteverhältnis entsprechend ist, dann bringt der Streik tatsächlich eine veränderte Situation, da nun auch die ArbeitgebervertreterInnen etwas wollen: dass die Erzieherinnen arbeiten.

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

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

“was gespielt wird”. Dies brachte eine Diskussion in Gang über die Arbeitsformen, gemeinsame Verantwortung, und die Dynamik innerhalb der Gruppe.

Ich lenkte die Aufmerksamkeit nach einiger Zeit wieder auf das zuletzt im Projektverlauf angeschnittene Thema Gehalt und Gehaltsverhandlungen. Hier brachte ich noch zwei Zeitungsartikel in die Klasse ein, die ich in die Sammlung von zusätzlichem Material am Wochenende mit aufgenommen hatte. Der erste Artikel war von 1990. Er bezog sich auf den Streik von ErzieherInnen in Berlin, die damals die Festschreibung von verbesserten Arbeitsbedingungen forderten (maximale Gruppengrößen, Anzahl der Fachkräfte pro Gruppe, Freistellung für Fort- und Weiterbildung). Der zweite war von 2015. Er bezog sich auf den ErzieherInnen-Streik für eine bessere Eingruppierung im TVÖD (und daraus abgeleitet bessere Bezahlung).

Die TeilnehmerInnen bildeten vier Kleingruppen in denen die beiden Artikel gelesen und diskutiert wurden. Dabei sollten sie insbesondere auf die Argumente für die jeweiligen Streikforderungen achten; und im Falle des Artikels von 2015 auch auf Gegenargumente, die darin ebenfalls dokumentiert waren.

Im Plenum wurde von mehreren TeilnehmerInnen hervorgehoben, dass sie überrascht waren, dass schon 1990 ErzieherInnen streikten, und noch dazu für tarifliche Festschreibung von verbesserten Arbeitsbedingungen. In der Diskussion, die die Texte auslösten, wurde der im Rollenspiel schon aufgetauchte unterschiedliche Charakter von Lohnforderungen als prozentuale Erhöhung oder als Festgeldforderung nochmals aufgegriffen. Es gab an diesem Punkt die einhellige Auffassung, dass die “Einkommensschere nicht so weit auseinander gehen” sollte.

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

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

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

### **3.1.4 Rückschau und Projektabschluss**

Am Ende des Blockseminars mit der Klasse stand in diesem Projekt eine zweistündige Rückschau auf die Projektwoche.

Die Rückschau auf Theorie, Vorannahmen, Ergebnisse der Textanalysen wurde in diesem Fall durch eine ausgiebige Feedback-Runde ersetzt, in der sich alle TeilnehmerInnen zu Projektablauf und -inhalten äußerten. Ich hatte den Studierenden eine Reihe von Triggersätze zur Verfügung gestellt, die sie als Ausgangspunkte für ihr Feedback benutzten:

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

Diese kurzen Aussagen hatte ich an die Tafel geschrieben und die Studierenden gebeten, binnen 15 Minuten alles, was ihnen zu diesen Sätzen auf das Projekt bezogen einfiel, stichwortartig auf einem Zettel zu notieren. Danach gingen wir die Notizen aller TeilnehmerInnen nacheinander durch. Das dauerte zwar eine geraume Weile, hatte aber den Vorteil, dass alle Studierenden mit ihren jeweiligen Eindrücken, Kritikpunkten, offenen Fragen zu Wort kamen.

Als häufig angesprochene Themenkreise kristallisierten sich in den Rückmeldungen heraus:

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

Eine detaillierte Darstellung des Feedbacks und eine Einschätzung dazu finden sich in dem ausführlichen Projektbericht (siehe oben, S. 6).

## **3.2 Projekt 2: Thema „Geld macht Beziehungen ...“** **Blockseminar mit einer Kleingruppe**

Das zweite Projekt mit dem Thema „Geld macht Beziehungen ...“ fand an einer zweizügigen Fachschule statt, deren Ausbildungsschwerpunkt auf dem Jugendhilfebereich liegt. Zwischen der Vereinbarung zur Durchführung des Projektes mit der Schule und dem Termin der Projektwoche, in der das Blockseminar durchgeführt wurde, lag ein Zeitraum von elf Wochen. Das Projekt wurde den Studierenden zweier Oberstufenklassen Anfang März als eines von mehreren Themen für eine Ende Mai geplante Projektwoche vorgestellt. Der Termin für das Blockseminar lag direkt im Anschluss an die schriftliche Prüfung. In der Vorbereitungsphase waren zehn SchülerInnen beteiligt, am Projekt selber nahmen schließlich sechs Studierende teil, davon waren drei weiblich, drei männlich.

### **3.2.1 Eingangsphase**

Die Eingangsphase zum Projekt begann mit der Veranstaltung zur Vorstellung des Projektvorschlags in der ersten Märzwoche. Für diejenigen der Studierenden, die sich für eine Mitarbeit entscheiden, war dies schon der erste Schritt in das Projekt, und insofern ist sie auch Teil der Vorbereitung auf das Projekt.

Zur Projektvorstellung traf ich die beiden Oberstufenklassen für jeweils 90 Minuten. Hier diente als Einstieg der unvollständige Satz „Geld macht Beziehungen ...“ Ich notierte auf Zuruf die von den Studierenden angebotenen Komplettierungen des Satzes, sodass diese auf einem Poster für alle Anwesenden sichtbar aufgelistet waren.

Ein solches Vorgehen hat den Charakter eines Brainstorming. Die Begriffe, die dabei genannt wurden ergaben schon eine lange Liste. Die Satzkomplettierungen ergaben:

Geld macht Beziehungen ...

abenteuerlich, abhängig, abhängig von Summe und Nutzen, anschaulich, aufregend, begrenzt, bezahlbar, bisschen langweilig, einfacher, eingeschränkt, erfahrungsreich, erträglich, finanziell unabhängig, frei, gefährlich, gleich, glücklich, hierarchisch, kaputt, käuflich, kleinlich, komplementär, kompliziert, kontrolliert, lustig, mächtig, manipulativ, menschlich, möglich, nicht gleichberechtigt, notwendig, oberflächlich, ohnmächtig, patriarchal, profitabel, reizvoller, schön, schwierig, sexuell attraktiv, sicher, sorglos, spannend, stabil, stilvoll, traurig, unauthentisch, unehrlich, ungleich, unmöglich, unsicher, unzufrieden, vollkommen, zugänglich, zweitrangig.

Aus der erstellten Sammlung ergaben sich sofort Diskussionsstränge. Jedes dieser Worte ist letzten Endes die Verbalisierung einer Erfahrung (sei es unmittelbar oder vermittelt) oder einer Annahme auf Seiten der Studierenden. Entsprechend animiert war dann auch der Austausch in der Gruppe.

In einem zweiten Schritt forderte ich die Anwesenden auf, in Kleingruppen Fragen zum Komplex Geld/Beziehungen zu bilden. Die Liste der so entstandenen Fragen vermittelt einen Eindruck vom Potential, das in dem Projektthema steckt. Die meisten dieser Fragen könnten als Einstieg oder auch als Leitfrage für ein Erinnerungsarbeitsprojekt gewählt werden.

Ab wann wird Geld/Beziehungen gefährlich?  
Ab welchem Betrag sind Beziehungen käuflich?  
Braucht Geld eine Beziehung?  
Braucht man eine Beziehung zu Geld?  
Braucht man Geld um glücklich zu sein?  
Entsteht ohne Geld keine Beziehung?  
Funktionieren beide Faktoren auch unabhängig voneinander? Wie eng stehen sie zueinander?  
Für wen macht Geld die Beziehung erträglich?  
Für wieviel Geld bin ich/du käuflich?  
Gibt es ein Leben ohne Geld?  
Gibt es eine Geld-Beziehung?  
Haben Leute mit weniger Geld glücklichere/unglücklichere Beziehungen?  
Ist das Leben mit Geld aufregender/spannender?  
Ist Geld = Macht?  
Ist Geld die Grundlage einer Beziehung?  
Ist Geld eine Person?  
Ist Geld für die Existenz wichtig?  
Ist Geld in Beziehungen notwendig?  
Ist Geld Mittel oder Zweck?  
Kann Geld mich glücklicher machen als eine Beziehung?  
Kann man ohne eines von beiden leben?  
Kann man sich alles mit Geld kaufen?  
Macht Geld Beziehungen zugänglicher?  
Macht Geld komplementär?  
Macht Geld mächtig?  
Macht Geld manipulativ?  
Macht Geld sexuell attraktiv?  
Macht Geld traurig?  
Wann begann Geld, Leben zu beeinflussen?  
Wann benötigen wir Geld?  
Wann brauche ich Geld?  
Wann entsteht eine Beziehung?  
Wann hat Geld angefangen unser Leben zu bestimmen?  
Wann hat Geld keinen Einfluss auf Beziehungen?

Wann macht Geld unsicher?  
Wann sind Beziehungen gefährlich?  
Wann wird Beziehung durch Geld profitabel?  
Wann wird Geld/Beziehungen notwendig?  
Wann zur Hölle ist Geld stilvoll?  
Warum bekommt man fürs Arbeiten Geld?  
Warum benötigen wir Geld?  
Warum bestimmt Geld das globale Leben?  
Warum brauchen wir Geld?  
Warum braucht man Geld in einer Beziehung?  
Warum gehen wir in Beziehung?  
Warum gibt es Geld?  
Warum gibt es so große Lohnunterschiede?  
Warum gibt Geld Sicherheit?  
Warum gibt mir jemand Geld?  
Warum habe ich kein Geld?  
Warum haben andere immer mehr als ich?  
Warum haben manche Menschen so viel und andere so wenig?  
Warum hat Geld eine hohe Bedeutung?  
Warum ist am Ende des Geldes noch so viel Monat übrig?  
Warum ist Geld so ungerecht verteilt?  
Warum kann Geld unsicher machen?  
Warum kann ich nicht mehrere Beziehungen haben?  
Warum macht Geld abhängig?  
Warum macht Geld Beziehungen abhängig?  
Warum macht Geld Beziehungen kaputt?  
Warum macht Geld Beziehungen?  
Warum macht Geld eine Beziehung erträglich?  
Warum macht Geld glücklich?  
Warum macht Geld lustig/traurig?  
Warum macht Geld mächtig?  
Warum macht Geld nicht glücklich?  
Warum macht Geld sexuell attraktiv?  
Warum macht Geld sorglos?  
Warum nutzen wir uns für Geld gegenseitig aus?  
Warum regiert Geld die Welt?  
Warum sind Beziehungen käuflich?



- Wann ist eine Beziehung durch Geld beeinträchtigt?  
Wann ist eine Beziehung von Geld beeinflusst?  
Wann ist es genug?  
Wann ist Geld abenteuerlich?  
Wann ist Geld Existenz?  
Wann ist Geld gefährlich?  
Wann ist Geld patriarchal?  
Wann macht Geld Beziehungen einfacher?  
Wann macht Geld Beziehungen glücklich und wann kaputt?  
Wann macht Geld Beziehungen komplementär?  
Wann macht Geld Beziehungen zweitrangig?  
Wann macht Geld frei?  
Wann macht Geld glücklich?  
Werden durch Geld Beziehungen mächtig?  
Wessen Beziehung ist frei, wessen eingeschränkt?  
Wessen Beziehungen macht Geld kaputt?  
Wessen Beziehungen macht Geld?  
Wessen Geld macht Beziehung?  
Wessen Geld macht glücklich?  
Wessen Geld schränkt wen ein?  
Wie beeinflusst eine Beziehung Geld?  
Wie beeinflusst Geld eine Beziehung?  
Wie bekommt man Geld?  
Wie definiere ich Beziehung?  
Wie einfach ist ein Leben mit viel Geld?  
Wie entsteht eine Beziehung?  
Wie gestaltet Geld zwischenmenschliche Beziehungen?  
Wie kann ich ganz schnell ganz viel Geld bekommen?  
Wie mache ich eine Beziehung kaputt?  
Wie machen Beziehungen abhängig?  
Wie macht Geld Beziehungen kaputt?  
Wie macht Geld Beziehungen möglich?  
Wie macht Geld Beziehungen stabil?  
Wie macht Geld Beziehungen?  
Wie nutzen wir Geld?  
Wie riecht Geld?  
Wie sieht eine Beziehung aus?  
Wie sind Geld und Beziehungen miteinander verbunden?  
Wieso können Menschen nie genug Geld haben?
- Warum sind Beziehungen notwendig?  
Warum treten wir in Beziehung?  
Warum will ich frei sein?  
Was braucht eine Beziehung?  
Was braucht man, um eine Beziehung zu führen?  
Was bringt Geld?  
Was ermöglicht Geld?  
Was heißt oberflächlich?  
Was heißt vollkommen?  
Was ist eine Beziehung?  
Was ist Geld überhaupt?  
Was ist meine Leistung wert?  
Was ist Wohlstand?  
Was kann durch Geld zerstört werden?  
Was macht Beziehungen oberflächlich?  
Was macht Geld attraktiv?  
Was macht Geld aus Beziehungen?  
Was macht Geld in/mit einer Beziehung?  
Was macht Geld mit den Menschen?  
Was macht Geld mit mir?  
Was macht Geld möglich?  
Was macht Geld reizvoll?  
Was macht gleich?  
Was wäre Beziehungsgeld?  
Was zerstört Beziehungen?  
Welche Beziehungen gibt es?  
Wen macht das Geld glücklich?  
Wen macht Geld unsicher?  
Wer braucht Geld?  
Wer entscheidet wie viel Geld meine Leistung wert ist?  
Wer gibt mir Geld?  
Wer hat Geld erfunden?  
Wer ist gerne finanziell unabhängig?  
Wer ist mit Geld käuflich?  
Wer macht Beziehungen möglich?  
Wer sagt, dass ich eine Beziehung habe?  
Wer verdient an meinem Geld?  
Wer/wie macht Geld?  
Wie viel Geld brauche ich?  
Wie viel Geld macht unzufrieden?  
Wie viel ist Geld wert?  
Wie werde ich unabhängig?  
Wie wichtig ist mir Geld?  
Wieso brauchen Menschen Geld?  
Wieso gibt es Beziehungen?

Wieso ist Geld so wichtig?	Wieso gibt es Männer?
Wieso leben wir in einem riesigen Kapitalistenstaat?	Wieso habe ich keinen reichen Mann?
Wieso macht Geld alles kompliziert?	Wieso hat mein Freund kein Geld?
Wieso macht Geld menschlich?	Wieso ist Geld notwendig?
Wieso macht Geld oberflächlich?	Wo begrenzt Geld Beziehungen und warum?
Wieso macht Geld unzufrieden?	Wo gibt es Beziehungen ohne Geld?
Wieso muss ich für Geld arbeiten?	Wo ist Geld notwendig?
Wieso schafft Geld einen so großen Unterschied in der Gesellschaft?	Wo macht Geld Beziehungen?
Wie viel Geld braucht eine Beziehung?	Wo macht Geld Sinn?
Wie viel Geld braucht man um glücklich zu sein?	Wo stabilisiert Geld Beziehungen?
Wie viel Geld wird benötigt, bis Beziehung entsteht?	Wofür braucht man Geld in einer Beziehung?
	Woher kommt das Geld?
	Wozu braucht man Geld?
	Wozu dienen Erfahrungen in einer Beziehung?
	Wie viel Macht hat Geld?

Die in den Kleingruppen gesammelten Fragen wurden in der Klasse vorgelesen. Dabei entzündeten sich spontan sofort wieder Diskussionen an einzelnen der Fragen. Zum Beispiel gab es eine spontane Reaktion auf die vorgelesene Frage: „Warum gibt es Geld?“ In Form eines Zwischenrufes antwortete eine Studierende: „Weil wir sonst mit Muscheln handeln würden.“ Daraufhin kommentierten andere, dass das so einfach ja auch nicht sei, woraufhin sich eine Debatte entspann über die Frage, wie Menschen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten Tauschhandlungen organisiert haben.

Ich lenkte die Aufmerksamkeit auf die Relevanz der Begriffe Geld/Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld. Im Hinblick auf das Erinnerungsarbeitsprojekt stellte ich eine Verengung der Thematik vor. Als Ausgangspunkt für das Projekt sollten drei Aussagen dienen:

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

Neben diesen inhaltlichen Ansätzen zum Projektthema gab ich einen organisatorischen Überblick zu den zu erwartenden Arbeiten in Vorbereitung und Durchführung. Es fanden sich zehn Studierende, die an einer Mitarbeit im Projekt interessiert waren.

Innerhalb der nächsten drei Wochen führte ich sogenannte Eingangsinterviews mit diesen zehn. Die Gespräche fanden per Skype/Telefon statt. Sie dauerten jeweils ca. eine bis eineinhalb Stunden. Darin wurde zum einen versucht, die Motivation zur Projektteilnahme bewusst zu machen. Zum anderen ging es darum, die Fragen zum Projektthema, die diesen Studierenden wichtig waren, herauszuarbeiten, wobei stets ein Rückgriff auf persönliche Erfahrungen versucht wurde.

Die Gespräche waren sehr intensiv. Sie brachten eine große Menge an möglichen Richtungen für eine thematische Beschäftigung während der Projektwoche zusammen. Mit dem Einverständnis der Studierenden zeichnete ich die Gespräche auf, fertigte Abschriften davon an und stellte die

Sammlung der Abschriften allen TeilnehmerInnen vor Projektbeginn zur Verfügung. (Für eine detailliertere Darstellung zu den Interviews, siehe den ausführlichen Projektbericht [Link S. 6]).

Mit allen zehn GesprächspartnerInnen in den Interviews traf ich zum Ende des Gesprächs eine Vereinbarung hinsichtlich weiterer Materialsammlung. Den einzelnen Absprachen gemäß wollten die Studierenden Materialien sichten zu Tarifverträgen, Tarifverhandlungen, Haushaltsplänen von Einrichtungen der Jugendhilfe, zur Frage 'Was ist eigentlich Geld?', sowie theoretische Texte zu Professionalisierung und Monetarisierung im Erziehungsbereich. Letztlich wurde allerdings kein derartiges von TeilnehmerInnen gesammeltes oder gesichtetes Material ins Projekt eingebracht.

Gemessen an dem in Teil I vorgestellten allgemeinen Muster eines Erinnerungsarbeitsprojektes, das weiter oben vorgestellt wurde, war durch die Eingangsinterviews die Klärung von Vorannahmen in einer sehr ausführlichen Weise angegangen. Allerdings lief dies in einer Kommunikation jeweils einzeln und vermittelt über mich, nicht jedoch in der Gruppe untereinander. Die Transkripte der Interviews wurden von den TeilnehmerInnen am Blockseminar im Vorfeld auch nur fragmentarisch gelesen.

Für das Blockseminar standen insgesamt vier Tage zur Verfügung. Der erste Projekttag war ein Freitag, wiederum mit Absicht so eingeplant, damit für das Schreiben der Szenen das Wochenende zur Verfügung stand. Die tägliche Arbeitszeit betrug sechs Stunden inklusive aller Pausen. Wir strukturierten die Arbeitszeit unabhängig vom üblichen schulischen Zeitrhythmus in zwei Blöcke pro Tag, mit einer längeren Pause in der Mitte sowie kleineren Pausen (für die RaucherInnen) während der Blöcke. Von den zehn Studierenden, die an den Eingangsinterviews teilgenommen hatten, waren sechs an der gemeinsamen Arbeit während des Blockseminars beteiligt.

Als Einstieg in den ersten Block am Freitag sollten sich die TeilnehmerInnen auf ihr jeweils eigenes Interview besinnen und der Gruppe die darin auftauchenden, ihnen selber wichtigen Aspekte schildern. Ich achtete darauf, dass dieser Prozess nicht unter Zeitdruck ablief, um eine möglichst breite Palette von Aspekten, die die TeilnehmerInnen beschäftigten, aufzubringen, sowie allen TeilnehmerInnen ausreichend Aufmerksamkeit für ihre jeweiligen Darstellungen und Fragen einzuräumen. Auf einer Flip-Chart wurden Stichworte zu den aufgebrachten Aspekten für alle sichtbar notiert.

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

- zur Frage, was überhaupt 'Erziehung' sei
- zur Frage, was 'Erzieherverhalten' ausmache
- zur Frage, ob es so etwas wie 'echte' und 'falsche' Beziehungen gäbe
- zur Frage, was eine Beziehung 'authentisch' mache
- zur Frage des Zusammenhangs von Geld und der 'Echtheit' ('Authentizität') von Beziehungen
- zur Idee von Unabhängigkeit durch Geld.

Der so initiierte Gedankenaustausch dauerte über zwei Stunden, unterbrochen von einer kurzen Pause.

Schließlich lenkte ich die Diskussion auf die Notwendigkeit, für unser Projekt eine Leitfrage zu finden, die uns in den folgenden Tagen als Orientierungspunkt dienen würde. Ein erster Vorschlag aus der Gruppe lautete:

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

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

Ein zweiter Vorschlag war:

*“Wie viel unbezahlte Zeit kann ich mir zumuten?”*

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

Daraus entwickelte sich dann als dritter Vorschlag:

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

Dieser Vorschlag wurde dann nochmals verschoben zu der letztlichen Leitfrage:

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

In dieser Form war die im ersten Vorschlag anvisierte Untersuchungsrichtung auf die Beziehung von pädagogischer Fachkraft und Klient aufgehoben, ohne jedoch schon von vornherein darauf zu verengen. Es war also mit der Frage auch noch möglich, andere Beziehungen in den Blick zu nehmen (KollegInnen, Eltern, Vorgesetzte etc.). Auch die in der ersten Frage impliziert enthaltene These, dass ein zu geringes Gehalt Beziehungen zum Negativen verändere, war hier nicht mehr vorausgesetzt. Sie war als mögliche Antwort aber auch nicht ausgeschlossen. In gleicher Weise war die Verengung auf einen Einfluss von Gehaltshöhe auf Arbeitszufriedenheit (Gesundheit) von ErzieherInnen/PraktikantInnen eine zwar mögliche, nicht jedoch eine durch die Frage schon zwingend vorgegebene Richtung der Untersuchung. In der immer noch enthaltenen Engführung auf die Gehaltshöhe als Faktor, der sich auf Beziehungsstrukturen auswirkt (oder auch nicht), war auch die schon in den Interviews thematisierte schlechte Bezahlung von PraktikantInnen (€ 0.93/h) aufgehoben.

### **3.2.2 Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit**

Zu Beginn des zweiten Blocks verteilte ich eine thesenartige Zusammenfassung zur Methode Erinnerungsarbeit. Dieses Material war einer Präsentation von Jutta Meyer-Siebert (2014) entnommen. Darin waren vier Bereiche vorgestellt: Kollektive Erinnerungsarbeit als kritisches Anknüpfen an die zweite Frauenbewegung, Erinnerungen als Konstruktionen, Strategien der Präsentation von Erinnerungen, Methodische Entscheidungen in der Durchführung von Erinnerungsarbeit.

Eine Diskussion zu den Thesen kam nicht zustande. Ein Grund dafür was sicherlich die abstrakte Sprache der Thesen. In dieser Passage unserer gemeinsamen Arbeit fühlte ich mich stark an (langweiligen) schulischen Unterricht erinnert. Die TeilnehmerInnen sanken entweder

zurückgelehnt auf ihren Stühlen zusammen, oder schauten unbeteiligt im Raum umher, zweie kritzelten Quadrate und Strichfiguren auf Notizblöcke.

Nach ca. 10 Minuten, als ich der Strichfiguren und Quadrate gewahr wurde, unterbrach ich den Ablauf. Ich forderte die TeilnehmerInnen auf, die Ausdrücke zur Seite zu legen und erklärte stattdessen unser methodisches Vorgehen und die methodologische Einordnung in kurzer Form mündlich. Letztlich führte ich darin auf das Schreiben der Erinnerungsszenen für unser Projekt hin.

### **3.2.3 Überführen der Leitfrage in Schreibthema**

Anhand eines kurzen Leitfadens erläuterte ich die wesentlichen Aspekte, die beim Schreiben von Erinnerungsszenen beachtet werden sollten:

Nur über *eine* Begebenheit, Szene, Erfahrung, Erlebnis schreiben.

Keine Biografie, oder Serie von Erlebnissen.

Das Erlebnis im Text so detailliert wie möglich schildern.

Meta-Ebene vermeiden, d. h. im Text nicht interpretieren oder analysieren.

Schreiben in der dritten Person.

Im Leitfaden war ein Richtwert von ca. 500 Worten angegeben, um die Länge der Texte in einem Rahmen zu halten, der die Bearbeitung in der gegebenen Zeit möglich machte.

Die TeilnehmerInnen waren nach meinen allgemeinen Erklärungen noch unsicher, was genau unter einer 'Szene' zu verstehen sei. Daher schlug ich vor, dass sie versuchten, eine Geschichte zu erzählen, von der sie annehmen, dass sie eine Szene im Sinne von Erinnerungsarbeit darstelle. Drei der TeilnehmerInnen fanden sich gleich bereit, eine solche Geschichte zu erzählen, die zudem eine Verbindung zu unserer Leitfrage hatte.

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

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

Wir verglichen die beiden Erzählungen hinsichtlich ihrer Form und versuchten dann, gemeinsam eine dritte Erzählung auf die Passung für eine Textanalyse hin auszurichten. Darin ging es um den Fall einer Praktikantin, die ihr Gehalt von der Arbeitsstelle nicht pünktlich bezahlt bekommt. Die erste Version dieser Erzählung war noch in vielen Teilen sehr unspezifisch. Daher übernahm ich die Rolle der Hauptperson in der Geschichte, und spielte die Handlungen nach, die in der Erzählung vorkamen, so als ob die Erzählung mein Handlungs-Skript wäre. In dieser Form war es den TeilnehmerInnen möglich, zu sehen, wie der Erzählstil so gewählt werden kann, dass deutlich wird, wer was wie wann wo (mit wem) *tut*, allesamt Elemente, die für die Szene das Gerüst abgeben

sollen.<sup>8</sup> Ein Teilnehmer fasste dies zusammen: “Schreiben, was los war, wie du da geredet, gedacht, gefühlt hast ...”

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

### 3.2.4 Schreiben der Texte

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

In einem Fall wandte sich ein Teilnehmer mit der Bitte um Rückmeldung während des Prozesses des Schreibens an mich. Er fragte

*Ich weiß nicht genau wie ich es schreiben soll. Ich habe die Szene geschrieben, aber was fehlt?*

*Wie komme ich auf 500 Wörter?*

*Soll ich es irgendwie ausschmücken?*

*Gib mir bitte Bescheid, dann kann ich das noch ändern.*

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

#### ***Geld macht Beziehungen***

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

---

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

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

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

Daraufhin überarbeitete der Teilnehmer die Szene zu folgendem Text:

**Als ich einmal mein Gehalt mit jemand anderem verglichen habe.**

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

dass es für das Personal wichtig ist, dass ich was lerne, dann würde ich das Rasenmähen vielleicht sogar freiwillig machen, als Geste, um mich für die gute Unterstützung zu bedanken.“

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

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

### **3.2.5 Textanalyse**

Zunächst sei explizit darauf hingewiesen, dass in diesem Projekt während der Phase der Textbearbeitungen außer den selbst geschriebenen Texten keine anderen Quellen benutzt wurden. In der später folgenden Skizze zum Projekt ist dies durch eine Auslassung reflektiert.

Am Montag waren lediglich zwei der TeilnehmerInnen anwesend. Trotz der Abwesenheit des Großteils der Projektgruppe führten wir eine Textanalyse durch. Da wir nur zu dritt waren, war diese Arbeit für die beiden Teilnehmer sehr intensiv. Für den gesamten Arbeitsprozess der Textanalyse brauchten wir etwa 2,5 Stunden (inklusive einer kurzen Pause). Dies erscheint recht lang, erklärt sich jedoch durch häufig in unsere Diskussionen eingefügte Rückbezüge auf das methodische Vorgehen (Wo sind wir gerade? Haben wir das bisher richtig gemacht? Was kommt als Nächstes? Wie funktioniert die Dekonstruktion? Können wir tatsächlich keine Emotionen, Motivation/en finden? Etc.). Wir ließen uns darin auch deshalb viel Zeit, weil wir uns darauf geeinigt hatten, dass die beiden Teilnehmer am nächsten Tag den Prozess einer Textanalyse für die gesamte Gruppe anleiten würden. Hilfreich erschien daher, dass wir in der kleinen Runde von lediglich drei Leuten alle sehr viel Raum für das Einbringen eigener Fragen, Beiträge, Ideen fanden. An diesem Arbeitsprozess hatten wir alle drei großen Spaß.

Der Text, der dabei bearbeitet wurde, war von einer Teilnehmerin verfasst, die an diesem Tag nicht anwesend war. Diese Auswahl hatte ich getroffen. Der Grund, diesen Text – und nicht einen der beiden von den anwesenden Teilnehmern – zu benutzen, lag in der Textstruktur. Die Handlungsebene dominierte durchgängig darin. Dies war in den Texten der beiden Anwesenden nicht der Fall. In deren Szenen gab es (in einer) eine ausgeprägte Doppelstruktur zwischen Handeln und Denken, sowie (in der anderen) die Verwendung einer völlig veränderten Form, da diese Szene als Dialog im Stile eines Bühnenskripts geschrieben war.

Die ausgewählte Szene handelte von einem Gespräch zwischen einer FSJ'lerin<sup>9</sup> und einem Zivildienstleistenden über deren unterschiedliche Bezahlung angesichts weitgehend gleicher Arbeitsaufgaben in einer Kinderbetreuungseinrichtung. In der Analyse arbeiteten wir heraus, dass

---

9 Freiwilliges Soziales Jahr



die beiden Charaktere in der Szene als emotionslos konstruiert waren. Sie ergänzten sich harmonisch in konventioneller Konversation, blieben im Rahmen zivilisierter Normen und hatten keine Ecken und Kanten. Sie umgingen in ihrer Unterhaltung pragmatisch die Klippen, die sich angesichts einer von ihnen erkannten ungerechten Gehaltsstruktur zwischen ihnen auftun.

Die unterschiedlichen Gehälter konnten wir als eine spaltende Tatsache zwischen den beiden Charakteren in der Szene identifizieren. Hier setzte die in der Textanalyse identifizierte Leerstelle der fehlenden Emotion an. Ungerechtigkeit wird in der Szene zwar benannt, aber nicht emotional gespiegelt. Dies macht es möglich, den Eindruck der konventionellen Konversation und darin: einvernehmlicher Harmonie, aufrecht zu erhalten. Daraus leiteten wir als Botschaft der Geschichte ab: “Wenn es um Gehaltsunterschied am Arbeitsplatz geht, dann hilft es, pragmatisch in konventioneller Konversation (Klischees!) zu bleiben, damit die Harmonie am Arbeitsplatz gewährt bleibt. Gleichzeitig akzeptieren wir damit den Status Quo und verhalten uns damit gegen unsere eigenen Interessen.”

In unserer Diskussion hielten wir uns längere Zeit an den Begriffen des Pragmatismus und der Harmonie auf. Wir fanden, dass die Harmonie, die wir aus der Konstruktion der Geschichte lasen, eine oberflächliche Harmonie ist, unter deren seichten Wellen recht wilde Strudel drohen. Um diese oberflächliche Harmonie aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, jene Strudel zu umgehen, möglichst gar nicht erst in ihre Nähe zu geraten. So herrscht zwar Harmonie, die jedoch nicht auf harmonischen Verhältnissen aufbaut. Sie wird letztlich erst ermöglicht durch das Verbleiben an der Oberfläche, in der bearbeiteten Szene: oberflächliche Kommunikation.

So erschließt sich das Fehlen eines Hinweises in der Szene darauf, welches denn die Begründungen sind für die unterschiedlichen Gehälter, ebenso wie das Ausblenden emotionaler Anteile im Erfahren der nicht harmonischen Verhältnisse. Gleichzeitig ist ein solches Ausblenden für die Alltagsgestaltung in nicht harmonischen Verhältnissen funktional, denn (so eine gängige Begründung) “wenn man sich über jede Ungerechtigkeit aufregen wollte, dann wüsste man ja gar nicht mehr, wo man anfangen und aufhören soll.” Das wäre dann zwar eine emotional adäquate Reaktionsweise angesichts nicht harmonischer Verhältnisse – oder mit einem Begriff, den die Autorin in der Szene verwendet: eines ungerechten Systems. Es würde aber andererseits die Gefahr mit sich bringen, an den Verhältnissen verrückt zu werden.

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

Ich habe diese inhaltlichen Aspekte der Textanalyse hier mit eingefügt, da an ihnen das Interpretationsniveau ablesbar ist, welches uns in der Konstellation zu dritt möglich war. Dazu trug sicherlich auch bei, dass beide Teilnehmer, mit denen ich an diesem Tag zusammenarbeitete, schon über 30 Jahre alt waren und über entsprechende Vorerfahrungen verfügten.

Am dritten Projekttag (Dienstag) waren sechs TeilnehmerInnen anwesend. An diesem Tag führten wir eine Textanalyse mit allen TeilnehmerInnen gemeinsam durch. Die Anleitung dieser Textanalyse übernahmen die beiden Studierenden, die mit mir am Montag gemeinsam den ersten Text bearbeitet hatten. Das funktioniert sehr gut. Nur an wenigen Stellen half ich aus, ansonsten konnte ich mich als Teil der Gruppe integrieren.

Bei der Arbeit in dieser Gruppenkonstellation gab es im Vergleich zum Vortag stärker divergierende, auf unterschiedliche grundsätzliche Orientierungen rückführbare, Meinungen.

Der bearbeitete Text handelte von einer Situation in der eine Praktikantin den Gehaltszettel ihrer Mutter liest. Die Mutter erklärt die zuerst verwirrend anmutenden Zahlen auf dem Zettel. Mutter und Tochter unterhalten sich über unterschiedliche Gehaltshöhen in Deutschland und im Ausland. Die Gründe für die unterschiedlichen Gehälter können sie aber nicht klären.

In der Textbearbeitung fanden wir: Der Gehaltsunterschied zwischen Mutter und Tochter ist in der Konstruktion der Szene kein Anlass für Spannung, da das höhere Gehalt der Mutter auch der Tochter zugute kommt. Das ist bedingt durch die Anordnung der Szene im familiären Kontext, und die spezifische Konstellation der familiären Konstruktion 'sorgende Mutter – versorgte Tochter'. Es wäre natürlich auch denkbar, dass in einer familiären Konstellation Spannung über unterschiedliche Gehälter vorherrscht.

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

- "Abhängigkeiten schaffen Sicherheit und Unsicherheit"
- "Niemand ist allwissend"
- "Es gibt immer und überall ein Abhängigkeitsverhältnis"
- "Jeder ist abhängig von etwas oder jemandem, allerdings kann sich diese Abhängigkeit im Laufe der Zeit verändern, sowohl in Personen als auch in Dingen."
- "Der Mensch braucht den Menschen als Unterstützung und als Basis für einen sicheren Arbeitsplatz"
- "Wenn wir über Geld lernen, entsteht Verwirrung, die (im trauten Familienkreis) nicht aufgelöst werden kann."

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

Im Versuch, die über die Textbearbeitung aufkommenden Interpretationen auf die Leitfrage für das Projekt zurück zu beziehen, driftete die Diskussion dann von der in der Szene aufgeworfenen Frage nach Gründen für die unterschiedlichen Gehaltsniveaus im Erziehungsbereich im europäischen Vergleich (die in diesem Rahmen nicht zufriedenstellend beantwortet werden konnte), auf die noch

weitergehende Frage warum es überhaupt unterschiedliche Gehaltsniveaus gibt. Das wurde in der Frage expliziert: “Warum sollen denn Praktikanten nicht € 1500 im Monat verdienen?” - auf die zurückgefragt wurde: “Ja, was machen denn die Praktikanten, dass die € 1500 verdienen sollen?”

Ich brachte die Tarifverträge für den Sozial- und Erziehungsdienst ein, in denen die Gehaltshöhe für ErzieherInnen angesichts bestimmter Eingruppungs-Kriterien festgeschrieben ist. Wir schauten uns die Gehaltstabelle des TVÖD an (hier die Zahlen von 2015):

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

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

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

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

verhandeln, schlicht von den Marktbedingungen ab, sprich: wenn der Arbeitsmarkt "leer" ist, verbessert sich die Verhandlungsposition der Einzelnen, um diese oder jene Vergünstigung, vorzeitige Höhergruppierung, etc. auszuhandeln.

In der sich daraus entwickelnden Diskussion wies ich darauf hin, dass eine solche Individual-Lösung stets auf Konkurrenz zu den KollegInnen aufbaut. Darauf wurde argumentiert: "Die können doch auch höheres Gehalt fordern"; und auch: "Konkurrenz ist was Gutes. Sie bringt Fortschritt." Darin steckt eine Vision, die verspricht, dass das Konkurrenz-Modell für die/den EinzelneN erfolgreich ist.

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

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

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

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

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

Am Mittwoch, dem letzten Tag des Blockseminars, war noch Zeit für eine weitere Textanalyse. Diese wurde in zwei Kleingruppen an zwei verschiedenen Texten vorgenommen.

Bei der Dekonstruktion der Erinnerungsszenen liegt ein Schwerpunkt auf der Sichtbarmachung der Handlungen der Subjekte in der Szene, ausgehend vom Begriff des grammatikalischen Subjektes im Satz. In zwei der Szenen, die in unserer Gruppe verfasst wurden, fanden sich längere Passagen, in denen die Autoren mitteilen, was die Protagonisten in der Szene denken. In einer strikt an der Handlungsebene orientierten Sichtweise würde bei einem Satz, der z. B. lautet: “Sie stand lange vor dem Bild und dachte, dass es so ja nicht weiter gehen könne,” in der tabellarischen Dekonstruktion dem Subjekt 'Sie' die Tätigkeiten 'stand' und 'dachte' zugeordnet werden. Ein solches Vorgehen orientiert die Gruppe in der Textanalyse darauf, nach den real manifesten Handlungen der Figuren in der Szene zu fragen und daraus einen Eindruck hinsichtlich der Konstruktion der Charaktere zu gewinnen.

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

Durch die von den Autoren der Erinnerungsszene gewählten Konstruktionen mit der auffälligen Struktur zweier Ebenen im Text – die reine Handlungsebene, sowie die Ebene der Gedanken der Protagonisten – erschien es hilfreich, diese auch in der Dekonstruktion der Texte mit darzustellen. In Adaption der Vorgehensweise bei der Dekonstruktion der Texte sollten die beiden Kleingruppen am Mittwoch daher diese zwei Ebenen getrennt voneinander darstellen.

Zur Verdeutlichung füge ich hier die entsprechende Dekonstruktion eines der beiden Texte durch die Kleingruppe ein. Zuerst die Erinnerungsszene:

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

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

Folgendes Szenario:

Er und sie sitzen im Büro. Es ist der erste Monat nach Beginn des Praktikums zu einer Erzieherausbildung. Er packt seinen Briefumschlag aus und schaut wissbegierig auf

den unten stehenden Betrag. Dieser lautet 150 Euro und 0 Cent. So denkt er sich, wow ich war in diesem Monat ca. 140 Stunden arbeiten, was so viel bedeutet wie ein bisschen mehr als einen Euro Stundenlohn, denkt er sich, fühlt sich etwas veralbert aber weiß ebenso um seine momentane berufliche Stellung und die damit verbundenen Chancen auf das nicht Verdienen. Die ihm gegenüber sitzende Person ist eine ausgelernte Erzieherin, diese packt ebenso den Briefumschlag aus und sagt so etwas in der Art, wie: „ohja diesen Monat habe ich viele Überstunden und Nachtdienste eingelegt“ und freut sich doch sehr über die 300 Euro die sie dadurch mehr bekommen hat. Und er, als er dies hört, denkt sich, toll ich war den Monat fast genau so viel hier wie die auch und die bekommt für die paar Stunden mehr als das zehnfache seines Geldes. Dabei, so denkt er, ist der sehbare Unterschied zwischen beiden geleisteten rund 140 Stunden diesen Monat gar kein so großer, da beide prinzipiell die gleiche Arbeit verrichtet haben mit nur einem Unterschied. Der eine hat die Ausbildung zum Erzieher noch vor sich, während die andere schon ausgelernt ist. So denkt er sich in diesem Moment, was das für eine Scheiße ist, auf die er mit seinen Möglichkeiten eigentlich überhaupt keinen Einfluss nehmen kann. Da das halt einfach nun mal so ist wie es ist. So sagt der eine zur anderen „Mensch, eh das is schon echt wenig Kohle für die Arbeit“, worauf diese erwidert, dass sie genau das selbe durchgemacht hat, dabei nur weniger als er verdient habe und beschweren eh nix bewirke, wobei sie ihm letztendlich doch zustimmte und sagte, dass es unfair sei und ein Mindestlohn definitiv nichts Verkehrtes wäre. So sitzen beide erst mal über ihrem Gehaltszettel und verstummen, wobei er sich denkt, dass er ausgelernt niemals für diesen LOHN bei diesen Lebensbedingungen arbeiten gehen wird, da es sich seiner Meinung nach eh nicht lohne.

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

Im ersten Schritt bestimmte die Gruppe

a) Kontext der Geschichte: Büro, Erzieherin/Praktikant, Vergleich von Lohnzetteln

b) Botschaft des Autors: dass Praktikanten so mies bezahlt werden ist unfair. Der soziale Bereich ist finanziell benachteiligt, auch das ist unfair.

c) Alltagstheorie, die sich darin findet: Es wäre ja schön, wenn die Welt fair, gerecht etc. wäre, aber leider, “Es ist wie es ist.”

Die tabellarische Dekonstruktion im zweiten Schritt sah so aus:

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

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

Leerstellen	Widersprüche
<p>Was sie denkt</p> <p>Die Personen in der Szene haben keine Namen</p>	<p>Gewichtung: Denken vs. Sagen</p>



sprachliche Besonderheiten	Klischees
<p>Das viele Denken (gleiches Verb so oft im Text)</p> <p>Umgangssprache: Wow, Eh ...</p> <p>Zitate</p> <p>Spezielle Betonung durch sprachliche Mittel: € 150 Euro und 0 Cent Großbuchstaben im Text LOHN</p>	<p>Der benachteiligte Soziale Bereich</p>

Wie schon erwähnt ist der Sinn der tabellarischen Form der Dekonstruktion, die einzelnen Elemente, aus denen der Text der Erinnerungsszene zusammengesetzt ist, in übersichtlicher Form getrennt nebeneinander ansehen zu können. Für die weitere Bearbeitung einer Erinnerungsszene wird ab diesem Zeitpunkt nurmehr die Tabelle verwandt, der ursprüngliche Text wird beiseite gelegt.

In beiden an diesem Tag behandelten Texten befanden sich die vorkommenden Personen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander (Praktikant & ErzieherIn). Die Kleingruppe, die mit der soeben vorgestellten Tabelle arbeitete, fand, dass die beiden Personen in der Szene ein komplementäres Paar bilden. „Er“ wird als machtloses Opfer vorgestellt, „Sie“ erscheint als Gegenstück, wirkt als „Deckel auf dem Fass.“ Für die zweite Erinnerungsszene interpretierte die andere Kleingruppe das Verhältnis der beiden Protagonisten als Herr und Sklave.

Beide Gruppen hatten ihre jeweiligen Texte innerhalb eines Zeitraumes von 90 Minuten bearbeitet. Im Anschluss stellten sie gegenseitig ihre Resultate vor. Aus der Bearbeitung der Texte hatte sich in beiden Gruppen eine weiterführende Diskussion entsponnen. Hier wurde nach einem Rückbezug auf das Projektthema und die Leitfrage gesucht.

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

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

Das Begriffspaar komplementär/symmetrisch findet sich in der Kommunikationstheorie von Watzlawick, Beavin, Jackson. Dort wird es sowohl bezogen auf „interaction“ (Kommunikationsabläufe) als auch auf „relationships“ (Beziehungen).<sup>10</sup> Im Kontext der Hypothese der Gruppe hier bezieht es sich auf den Charakter der Beziehung. Eine Alternative zu diesen

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

Begriffen wäre z. B. auch gewesen: egalitär – hierarchisch, da es sich bei den Elementen, die den so verstandenen Charakter der Beziehung ausmachen, um den jeweiligen formalen Status der Personen in der Arbeitsstelle handelt.

Die zweite Gruppe hatte als Ergebnis ihrer Diskussion im Anschluss an die Textanalyse zwei Thesen festgehalten:

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

“Wissen und Berufserfahrung befähigen dich zur Delegation.”

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

“Die Gehaltsstruktur spiegelt den Status wider.”

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

Diese Feststellung basierte auf einer Betrachtung der tariflich festgelegten Gehälter. So findet sich im TVÖD das Prinzip der Eingruppierung nach Tätigkeitsmerkmalen. Dieses ist eng an die Stellung in der betrieblichen Hierarchie (den Status) gekoppelt. Gleichzeitig gibt es jedoch auch das Prinzip der Stufung der Gehälter mit einem gleitenden Gehaltsanstieg nach 1, 4, 8 (etc.) Jahren. So kann es sein, dass z. B. eine Erzieherin, die in Stufe 8 eingruppiert und sechzehn Jahre im Beruf ist, ein Jahresbruttogehalt von € 47476 erzielt, während der Leiter der Wohngruppe – z. B. als ausgebildeter Sozialarbeiter – in Stufe 15 und seit drei Jahren in der Stelle ein Jahresbruttogehalt von € 42084 erhält.<sup>11</sup>

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

Ein Abheben auf die vermeintliche Ungerechtigkeit der Gehaltsstruktur, sowie eine Betonung der Opferrolle sorgte in der Diskussion für Reibung. Hier schloss unser Gespräch an die am Vortag aufgekommene Debatte über individuelle oder kollektive Lösungen, Konkurrenz und Solidarität an. An diesem Punkt empfand ich die Diskussion wiederum als emotional geladen. Dabei kamen Äußerungen wie: “Wer arbeiten will, findet auch Arbeit.” “Dann gehste eben Klos putzen.” “Außerdem sorgt der Staat sowieso für einen.”

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

---

11 Zahlen von 2015

Gehaltsstrukturen, Gehaltshöhen konnte die Gruppe nicht erzielen. Wir beließen es an dieser Stelle der Diskussion mit der Feststellung unterschiedlicher Positionen.

Basierend auf der Erfahrung mit der Projektgruppe bis dahin hatte ich für den letzten Projekttag noch eine Aufgabe konzipiert, bei der sie sich in ein Szenario hineindenken sollten, in dem sie als VertreterInnen der ErzieherInnen in eine Verhandlung mit einem Arbeitgebervertreter treten. Ich nahm die Rolle des Arbeitgebervertreters an. Die Ausgangsposition für die Verhandlungen war, dass der Tarifvertrag gekündigt sei und von Grund auf neu verhandelt würde, wobei allerdings die ErzieherInnen aufgrund des fiktiven momentanen Kräfteverhältnisses jegliche ihrer Forderungen würden durchsetzen können. Die Aufgabe für die Gruppe war nun, einen Forderungskatalog für diese Verhandlung aufzustellen. Dafür standen 20 Minuten Zeit zur Verfügung. Dabei arbeitete die Gruppe ohne mich.

Nach 20 Minuten kam ich in den Raum zurück. Die Gruppe präsentierte mir (in meiner angenommenen Rolle als Arbeitgebervertreter) ihren Forderungskatalog.<sup>12</sup> Der beinhaltete:

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

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

---

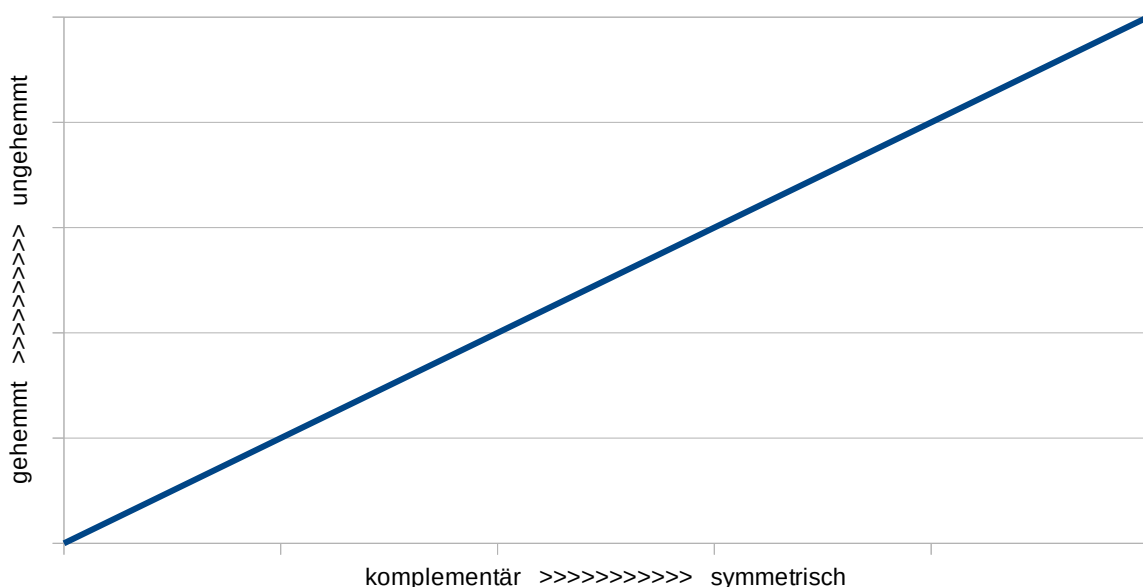
12 Die Perspektive aus der heraus die TeilnehmerInnen in der Gruppe die Forderungen aufstellten, war diejenige von ErzieherInnen in Jugendhilfeeinrichtungen (Jugendwohngruppen). Dass der Tarifvertrag auch für ErzieherInnen in Kindertagesstätten, schulischer Betreuung, offener Jugendarbeit etc. gilt,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

Die gesamte Verhandlungsrunde dauerte noch nicht einmal fünf Minuten. Die ErzieherInnen waren mit dem Ergebnis sichtlich zufrieden. Ich bedankte mich für die maßvollen Forderungen. Eine Diskussion über Details der Umsetzung ließen wir außen vor. Nachdem wir damit die Verhandlung beendet hatten und uns wieder in unsere angestammte Rolle als TeilnehmerInnen eines Erinnerungsarbeitsprojektes begeben hatten, gab ich der Gruppe noch meine Einschätzung des Forderungskataloges. Ich bemerkte, dass sie die historische Chance der rückhaltlosen Durchsetzung jeder ihrer Forderungen nicht voll ausgeschöpft hatten. Dies nicht etwa, weil die enthaltenen Forderungen schlecht wären, sondern einfach weil sie nicht weit genug gingen. Die Vision, die sich dem Forderungskatalog findet ist eine, die weder an den Beziehungsstrukturen, noch an den Prinzipien, an denen Bezahlung ausgerichtet ist, etwas ändert.

### 3.2.6 Rückschau und Projektabschluss

In der letzten gemeinsamen Arbeitseinheit im Projekt erstellten wir ausgehend von unserer Leitfrage (“Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Gehaltshöhe und Beziehungsstrukturen im pädagogischen Arbeitsfeld?”) eine Sammlung von thesenartigen Aussagen, die wir auf Notizkarten an eine Pinnwand hefteten:

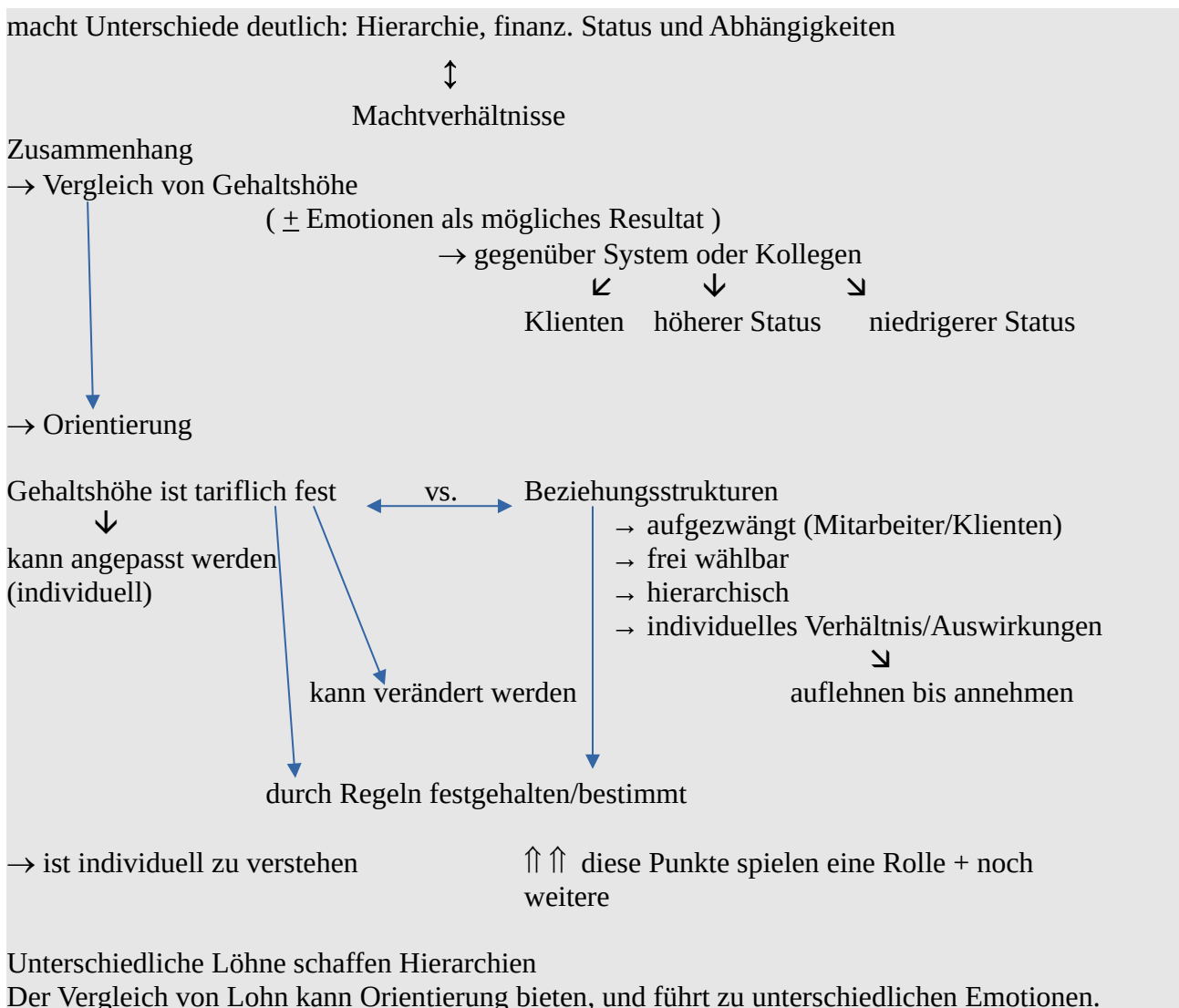
- Durch unterschiedliche Löhne entsteht Konkurrenz zwischen den Beschäftigten.
- Gehaltshöhe kann die Beziehungsstruktur widerspiegeln.
- Beziehungsabhängig. Ist sie komplementär oder symmetrisch.
- Diagramm: wie offen spreche ich über Geld?



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

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

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



Anstatt sich auf eine oder zwei (Kern-)Aussagen zu reduzieren, wird hier versucht, die Komplexität der Zusammenhänge, die sich in unseren Diskussionen angedeutet hatten, darzustellen. Dadurch entsteht ein Bild (aus Worten und Symbolen), das als Grundlage für die weitere Ausformulierung von theseartigen Aussagen zur Beantwortung der Leitfrage dienen kann. Dieser Beitrag ist besonders wertvoll, weil er auf die Notwendigkeit verweist, in der Beantwortung der Frage über das reine Sammeln und Nebeneinanderstellen von Aussagen hinaus zu kommen.

Die 'mind-map' stellt daher schon in sich eine Erkenntnis dar, die in etwa lauten könnte: "Zusammenhänge von Geld und Beziehungen sind komplex. Wenn wir also Aussagen dazu treffen wollen, dann müssen wir diese Komplexität in Betracht ziehen. Verkürzte Aussagen führen zu reduziertem Verständnis."

Ich vermute, dass die Komplexität, die sich in dieser 'mind-map' andeutet, in ähnlicher Form in den Köpfen von allen TeilnehmerInnen herumspukte. Diese Vermutung basiert vor allem auf dem Eindruck einer gewissen Ratlosigkeit angesichts der Aufgabe, ein gemeinsames Resümee aus den im Projekt geführten Diskussionen zu ziehen. Allerdings entzündeten sich schon an den Thesen, die von den TeilnehmerInnen gesammelt wurden, sehr schnell wiederum Kontroversen, die Stränge vorheriger Diskussionen wiederholten. Ein Zusammenführen der unterschiedlichen Gewichtungen und Einschätzungen der entwickelten Thesen konnte nicht mehr geleistet werden. Die theseartigen Aussagen aus der Rückschau blieben damit zum Projektabschluss nebeneinander stehen.

### **3.3 Projekt 3: Thema „Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf“ Stundenplanintegriertes Seminar im Klassenverband**

Das dritte Projekt zur Anwendung von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung fand als stundenplanintegriertes Seminar an einer Fachschule statt, die in ein großes (Berufs-)Schulzentrum integriert ist. Die Klasse, die am Projekt teilnahm, war eine Unterstufenklasse (erstes Ausbildungsjahr). Der Zeitpunkt der Projektdurchführung war direkt im Anschluss an die Herbstferien. Die Studierenden hatten keine individuelle Wahlmöglichkeit zur Teilnahme.

Zwei Lehrerinnen der Klasse hatten die Bearbeitung des Themas „Idealismus/Realismus“ für diesen Zeitraum schon vor der Projektvereinbarung in Erwägung gezogen. Sie nahmen den Vorschlag auf, das Thema mittels Erinnerungsarbeit anzugehen. Dadurch war es möglich, das Seminar in den regulären Stundenplan zu den Zeiten einzufügen, während der die Lehrerinnen normalerweise in der Klasse unterrichteten.

Über einen Zeitraum von drei Wochen arbeitete ein gesamter Klassenverband mit 24 Studierenden (3 männlich, 21 weiblich) an insgesamt sechs Tagen zum Thema Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf. Pro Tag standen vier Schulstunden zur Verfügung.

#### **3.3.1 Eingangsphase**

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

Als Einstieg in das Thema stellte die Klassenlehrerin den Studierenden in der Woche vor den Herbstferien folgenden Arbeitsauftrag:

“Für den Einstieg in das Thema 'Idealismus und Realismus im ErzieherInnen-Beruf' bitten wir Sie, ein Brainstorming zu erstellen. Schreiben Sie daher in den nächsten **30-40 min.** auf ca. **2 Seiten** alles auf, was Ihnen zum Thema einfällt. Sie können in Stichworten oder ganzen Sätzen schreiben, ohne Begrenzung der Gedanken. Alles, was Ihnen einfällt, ist richtig!

Dieses Brainstorming geben Sie dann bitte namentlich gekennzeichnet am Ende der Stunde bei mir ab. Es wird dann zur Auswertung am Ende des Projektes wieder genutzt.

Vielen Dank!"

Die Resultate dieses Brainstormings schickte die Lehrerin als Kopie an mich zur Sichtung in der inhaltlichen Vorbereitung des Projektes. Bei der Durchsicht der Brainstorming-Beiträge fiel auf, dass die überwiegende Mehrzahl der Studierenden als Darstellungsform eine stichwortartige Gegenüberstellung der Gedanken in Rubriken unter den Überschriften Idealismus und Realismus gewählt hatten. Ein Beispiel:

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

Die dem Begriff Idealismus anhaftende Verbindung zu ethischen Zielsetzungen, moralischen Werten und deren Verfolgung auch angesichts möglicher Selbstaufopferung schien in den Brainstorming-Beiträgen nicht auf. Die entstandene Sammlung las sich eher wie eine Gegenüberstellung von Wünschen (Wunschvorstellungen) und (vielfach unangenehmen) Realitäten.



“Vielleicht ein Haustier im Kindergarten haben, wie z. B. 2 Hasen oder Fische oder ein anderes Tier, dass die Kinder schon Verantwortung übernehmen. (aufgeführt unter Idealismus)

Ein Haustier in der Einrichtung werde ich sowieso nicht haben. (aufgeführt unter Realismus)”

“Ein stressfreies Team wo sich alle verstehen. (aufgeführt unter Idealismus)

Ich werde bestimmt jemanden im Team haben, mit dem ich mich nicht verstehe und dass Missverständnisse entstehen. (aufgeführt unter Realismus)”

“Nur drei Tage arbeiten. Urlaub so viel ich will. (aufgeführt unter Idealismus)

Überstunden, keine Pausen, langer Arbeitstag, wenige Urlaubstage. (aufgeführt unter Realismus)”

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

Aufgrund der zeitlichen Rahmung des Projektes war es notwendig, schon im ersten Block am ersten Tag an den Punkt zu kommen, an dem die Leitfrage klar war, und zum Ende des zweiten Blocks die Schreibaufgabe formuliert zu haben. Nach einer telefonischen Rücksprache mit der Klassenlehrerin, die die Brainstorming-Aufgabe gestellt hatte, entwarf ich ein Konzept für die am ersten Projekttag zu führende Einstiegsdiskussion.

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

Ich ging davon aus, dass eine solche Begriffsklärung in der Klasse leicht nachvollziehbar sein würde. Damit wäre die Basis geschaffen für eine weitere inhaltliche Arbeit an und mit den entsprechenden Begriffen, sowie deren Relevanz im pädagogischen Berufsfeld. Dafür lud ich aus dem Internet einige Zeitungsartikel herunter, in denen Bezug auf den Idealismus von ErzieherInnen genommen wird. Beim Lesen der Artikel fiel mir jedoch auf, dass darin keine klaren Aussagen gemacht werden, welche Ideale es denn sind, die dem vermeintlichen Idealismus der ErzieherInnen zugrunde liegen. Stattdessen finden sich fast ausschließlich Darstellungen zu Anforderungen an ErzieherInnen in der konkreten beruflichen Praxis, sowie Bewertungen derselben.

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

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

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

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

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

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

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

Um eine solche Frage zu beantworten ist es notwendig, zu bestimmen  
→ Was sind unsere Ideale?  
→ Was ist die vorgefundene Wirklichkeit? ... Die aber schon wieder eine 'gemachte' ist, durch diejenigen, die darin jeweils ihre Ideale in/mit der vorherigen Wirklichkeit vermittelt haben etc.  
Wirklichkeit ist daher stets: historische (gemachte) Wirklichkeit.

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

Allerdings ist dieses Material schon 'gefiltert'  
→ Durch die 'Politik der Sprache'  
→ Gemäß des Strebens nach je eigener Kohärenz (Widerspruchseliminierung)

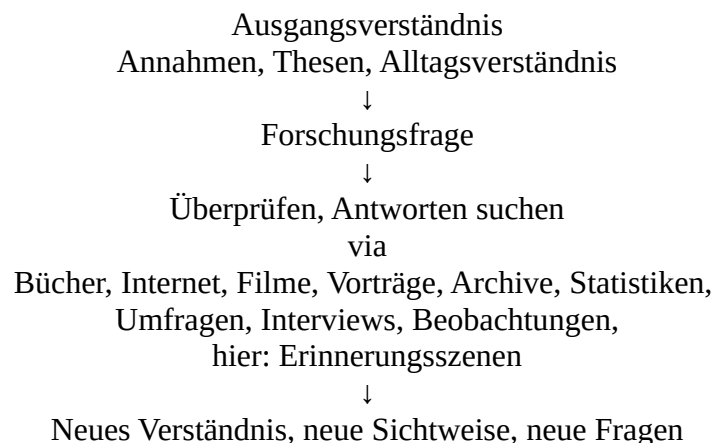
Wir gehen also davon aus, dass in den Szenen sowohl eine alltagsverständliche Botschaft der AutorInnen steckt, dass wir aber auch eine darüber hinausgehende Botschaft der Geschichte finden können, die eine erweiterte Sicht ermöglicht, und zwar zuerst einmal auf die angewandten Filter (Konstruktionsmechanismen).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

erreichte Vermittlung auf eventuelle Widersprüche, Verkürzungen, Ausblendungen usw. zu überprüfen.

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

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

Am ersten Projekttag leitete ich den Einstieg in der ersten Doppelstunde (90 Minuten) in die inhaltliche Beschäftigung sehr strukturiert an. Zuerst erklärte ich die allgemein anzuwendenden Schritte in einem Prozess forschenden Lernens:



Ich führte den Begriff der Quellenskepsis ein. Daran entspann sich eine Diskussion, in der wir darauf eingingen, dass es beim Überprüfen von Annahmen und suchen nach Antworten anhand von Materialien, Medien (Quellen) dazu gehört, diese Materialien und Medien stets mit ausreichender Distanz (Skepsis) zu betrachten. Es war schnell einsichtig, dass Bücher, Blog-Einträge im Internet, Filme etc. stets in einem bestimmten Zusammenhang stehen und aus diesem Zusammenhang heraus entstehen. Ich wies darauf hin, dass wir in unserem Projekt selbst verfasste Geschichten als Quellen benutzen würden, und dass die Methode Erinnerungsarbeit ganz wesentlich davon abhängt, dass auch in der Beschäftigung mit diesen Geschichten die entsprechende Distanz (Quellenskepsis) gewahrt wird.

Nach dieser allgemein gehaltenen Einführung leitete ich über auf die Begriffe Idealismus und Realismus. Wir schauten uns die Definitionen aus dem Duden an. Daran konnte klargemacht werden, dass Ideale und Wünsche nicht dasselbe sind.

Dann teilte ich die Klasse in Kleingruppen, die jeweils einen der von mir vorbereiteten Zeitungsartikel darauf hin untersuchten:

Wie kommt "Idealismus" im Text vor? Können wir "Ideale" darin benannt finden?

Wenn ja, welche?

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

Wenn ja, welche?

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

Schließlich brachte ich die von mir basierend auf der Durchsicht der Brainstorming-Beiträge entwickelte Perspektive als Leitfrage für das Projekt ein: *Wie vermitteln wir zwischen unseren Idealen und Realitäten im ErzieherInnen-Beruf?*

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

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

Mit dem beschriebenen Vorgehen waren demnach die ersten Phasen im methodischen Vorgehen in einer extrem gerafften Version bis zum Punkt der Überführung der Leitfrage in ein Schreibthema durchschritten. Die planerischen Arbeitsanteile und Entscheidungsfindung bezüglich inhaltlicher Ausrichtung darin waren wesentlich von mir geleistet, die Studierenden lieferten Ausgangsmaterial (im Brainstorming) und vollzogen die Herleitung der Leitfrage anhand meiner Darstellungen und der von mir angeleiteten Arbeitsaufträge nach.

Im zweiten Block schauten wir uns eingangs gemeinsam eine von mir vorbereitete tabellarische Projektskizze zum organisatorischen Ablauf des Projektes an. Darin waren die jeweils geplanten Zeitintervalle für Textbearbeitungen, Plenumsdiskussionen genauso enthalten, wie die im Projektverlauf anfallenden Arbeitsaufträge. Der Zweck dieses Vorgehens war, den Studierenden eine möglichst große Transparenz hinsichtlich des organisatorischen Ablaufs zu ermöglichen.

### **3.3.2 Schreibaufgabe**

Ebenfalls im zweiten Block am ersten Projekttag wurde die Schreibaufgabe spezifiziert. Dazu hatte ich einen Auszug aus einem Text von Hilga Labinsch (1977) kopiert. In diesem Text beschreibt sie einen „... (wie immer) ganz gewöhnlichen Tag“ in einer Kita aus der Sicht einer Kinderpflegerin. Der Text eignete sich sehr gut, das Genre der Erinnerungsszene zu erläutern. Zudem passte er auch inhaltlich zum Thema Idealismus/Realismus.

Nachdem wir an diesem Beispiel die Schreibanforderungen besprochen hatten, sahen wir uns noch den allgemeinen Leitfaden für das Schreiben von Erinnerungsszenen an:

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

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

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

**Umfang: Richtwert** ... bis zu ca. 500 Worte.

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

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

Thema für die Geschichte:

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

Wer die Geschichte am PC schreibt:

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

und schicke sie als Anhang bis Mittwochabend 20 Uhr in einer E-Mail an mich

Auch den Leitfaden gingen wir nochmals Punkt für Punkt gemeinsam durch, bis wir an das Thema für die Geschichte kamen. Ich stellte der Klasse zwei Vorschläge dafür vor:

Als ich einmal meinen Idealen treu geblieben bin.

Als ich einmal meinen Idealen nicht treu geblieben bin.

Als ich mich einmal meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe.

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

### **3.3.3 Schreiben der Texte**

In diesem Projekt war es aus Zeitgründen notwendig, die Erinnerungsszenen von einem Tag (Dienstag) zum nächsten (Mittwoch) zu schreiben. Die Studierenden verfassten ihre Texte als Hausaufgabe nach Schulschluss am Nachmittag oder frühen Abend. Ich hatte darum gebeten, mir die Texte bis um 20:00 h per E-Mail zuzusenden, damit ich einen davon für die exemplarische Textanalyse, die für den nächsten Tag geplant war, auswählen konnte.

Bis zum Abend erhielt ich 17 Erinnerungsszenen. Erwartungsgemäß variierten die Szenen in Umfang (von 168 Worten bis 626 Worten) und Erzählstil. Ich sah alle Szenen durch auf ihre Eignung für die exemplarische Textanalyse, die am nächsten Tag stattfinden sollte. Dabei spielte zum einen der Umfang der Szene eine Rolle: sie sollte nicht zu lang sein, damit die in der Textanalyse vorzunehmende Dekonstruktion nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde. Zum anderen sollte sie möglichst ohne Korrekturen gut lesbar sein. Das war nicht bei allen Szenen der Fall, in etlichen der Szenen sprangen die AutorInnen z. B. in der Erzählung zwischen der Verwendung der Gegenwartsform und der Vergangenheitsform hin und her, in manchen der Szenen waren zudem Satzkonstruktionen enthalten, die unverständlich waren. Auch gab es mehrere Szenen, in denen Fehler in Rechtschreibung und Zeichensetzung die Lesbarkeit einschränkten. Dadurch reduzierte sich die Anzahl der Szenen für eine Auswahl für die exemplarische Textanalyse. Letztlich wählte ich drei Texte aus, die ich für geeignet hielt, wobei ich diese in eine Reihenfolge der Präferenz sortierte.

Aus dem nach Projektende eingeholten Feedback der TeilnehmerInnen geht hervor, dass das Schreiben der Texte mehrheitlich als relativ einfach empfunden wurde; lediglich das Durchsuchen der eigenen Erinnerungen auf eine passende Szene hin und das Finden eines Anfangs wurde gelegentlich als schwierig beschrieben.

### 3.3.4 Textanalyse

Am zweiten Projekttag hielten wir zu Beginn eine kurze Rückschau auf den Vortag. Im Anschluss daran führte ich mit der Klasse zusammen eine exemplarische Textanalyse anhand des ausgewählten Textes durch. Der behandelte Text („Anders aussehen heißt nicht anders sein“) und die daraus resultierende Analyse wurden schon in Kapitel 2 in der allgemeinen Darstellung der Methode Erinnerungsarbeit dokumentiert.

Bei der exemplarischen Textanalyse versuchte ich nach Möglichkeit, die Studierenden stets mit einzubeziehen. Das war angesichts der Aufgaben bei der Eingangsbestimmung (Schritt 1) von Kontext, Botschaft und Alltagstheorie, sowie auch bei der Zerlegung der Sätze in ihre Bestandteile (anfangs in Schritt 2) relativ gut möglich und mein Eindruck war, dass während dieser Arbeitsphasen eine recht hohe Aufmerksamkeit in der Gruppe herrschte. Schwieriger wurde es dann, als wir (noch in Schritt 2) an die Herausarbeitung von sprachlichen Besonderheiten, Klischees, Leerstellen etc. kamen. An diesem Punkt hatte ich den Eindruck, dass nurmehr etwa die Hälfte der Gruppe folgen konnte. Das machte sich in geringerer Anzahl von Beiträgen, Vorschlägen, Kommentaren bemerkbar. Erst ab dem Punkt der Rekonstruktion der Charaktere (Schritt 3) und der Diskussion über die aus der Textkonstruktion ableitbare Botschaft der Geschichte kamen, war wieder eine erhöhte Beteiligung aller TeilnehmerInnen spürbar.

Die Bearbeitung des Textes nahm zwei volle Zeitstunden in Anspruch, sie wurde dementsprechend erst im zweiten Block an diesem Tag beendet. Die restliche Zeit an diesem Tag brauchten wir, um Kleingruppen für weitere Textbearbeitung(en) zu bilden. Diese Kleingruppen sollten am nächsten Projekttag selbständig mit Texten arbeiten. Das Verfahren bei Bildung der Kleingruppen war, dass ich fragte, wer aus der Klasse sich vorstellen könnte, nach der gerade durchgeführten exemplarischen Textanalyse (und unter Zuhilfenahme des weiter oben schon dokumentierten Merkblatts zur Bearbeitung der Texte, siehe S. 23) selbständig eine Textanalyse durchzuführen. Vier Studierende, die sich daraufhin meldeten, übernahmen die Rolle einer Kleingruppenleitung. Die anderen TeilnehmerInnen wurden dann nach Zufallsprinzip<sup>13</sup> diesen vier zugeordnet.

Vor Beendigung der gemeinsamen Arbeit an diesem Tag gab ich den Studierenden noch die Bitte um ein Feedback nach den ersten beiden Projekttagen mit. Dabei verwendete ich die schon im Projekt 1 benutzten Triggersätze als Hilfestellung.

Durch die Integration des Projektes in den Stundenplan ergab sich ein Abstand von fast einer Woche bis zum nächsten Projekttag. Dies ermöglichte mir, die exemplarische Textanalyse in die oben vorgestellte Darstellungsform zu bringen und per E-Mail an alle TeilnehmerInnen zu senden. Weiterhin war es mir möglich, alle Erinnerungsszenen je einzeln auf Fehler in Grammatik und Rechtschreibung, bzw. auch auf unverständliche Passagen hin durchzusehen. Ich schickte

---

13 Zufallsprinzip heißt hier: wir zogen Lose mit den Namen der Studierenden für die vier Gruppen.

entsprechende Verbesserungsvorschläge (bzw. Fragen) an die jeweiligen AutorInnen. Bis zum nächsten Projekttag waren so in Absprache mit den Studierenden alle Texte in einem für die Textbearbeitung passenden Format vorhanden.

Am dritten Tag ging ich zum Einstieg in die Projektarbeit und als Anschluss an die vorhergehende Woche auf das mir zwischenzeitlich zugesandte Feedback ein, indem ich mich zu den darin angesprochenen Aspekten äußerte: Zeitstruktur im Projekt, Konzentration, Textarbeit, Kommunikationsformen im Plenum, Arbeitsklima, erste Einsichten in Thema, Mitarbeit, Quellenskepsis. Dabei erwähnte ich in keinem Fall, wer jeweils den angesprochenen Punkt im Feedback aufgebracht hatte. Stattdessen sprach ich lediglich davon, dass dieser oder jener Punkt angesprochen wurde. Dieses Vorgehen hatte den Sinn, die konkreten VerfasserInnen der Feedback-Beiträge nicht in den Fokus eventuell aufkommender Diskussionen zu stellen. Es lag damit auch auf der für die Methode Erinnerungsarbeit prägenden Linie, sich eben nicht an Persönlichkeiten abzuarbeiten, sondern eine Orientierung an Themen und Konstruktionsmustern entlang zu suchen.

In der Rückschau und Kommentierung der Feedback-Beiträge entstanden an einzelnen Stellen kurze Diskussionen, die wir aber jeweils nur ansatzweise führten, da es hierbei lediglich um das Gewinnen des Anschlusses an die vorhergehende Woche und das Benennen von eventuell Liegendebliebenem ging. Stattdessen sollte möglichst viel Zeit für die Textbearbeitung durch die vier Kleingruppen zur Verfügung stehen. Die Arbeitsaufgabe der Kleingruppen war:

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

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

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

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

Die Arbeitszeiten in der Klasse waren in zwei mal zwei schulische Doppelstunden (je 90 Min.) gesplittet. Die Kleingruppen arbeiteten in verschiedenen Räumen. Während der Kleingruppenarbeit ging ich zu jeder Gruppe, um Hilfestellung anzubieten, sofern gewünscht. Die Gruppen waren unterschiedlich schnell in ihrem Herangehen. Zwei Gruppen konnten sich innerhalb weniger Minuten auf einen Text zur Bearbeitung einigen. Gruppe 1 ging dabei so vor, dass sie sich einen der kürzeren zur Verfügung stehenden Texte aussuchte. In Gruppe 2 wünschte sich eine Teilnehmerin, dass ihr Text als erstes bearbeitet werden würde. Die Gruppe kam diesem Wunsch nach. Die anderen beiden Gruppen brauchten für die Auswahl länger, da sie zuerst die Texte allesamt durchlasen, um dann eine Entscheidung zu fällen, welchen Text sie bearbeiten wollten. Nach 60 Minuten, zum Ende des ersten Blocks, waren alle vier Gruppen mit der Dekonstruktion der Texte (Schritt 2 der Textanalyse) beschäftigt.



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

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

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

Gruppe 2 hatte im ersten Block einen recht schnellen Einstieg in die gemeinsame Arbeit gefunden. Im zweiten Block fanden es die TeilnehmerInnen schwierig, den Schritt von der Dekonstruktion des Textes zur Abstraktion zu machen. Mein Eindruck aus den Schilderungen der Gruppenmitglieder war, dass sie noch zu sehr an der Oberfläche verblieben. Ich wies auf einige Elemente (z. B. Personen ohne Attribute, Ideale als Leerstelle, Rahmung, Eindruck von Sachlichkeit ohne Emotionen ...) hin, die eine Rolle spielen könnten in der Suche nach einer aus der Dekonstruktion des Textes ableitbaren Botschaft. Nach meiner Rückmeldung führte die Gruppe ihre Textbearbeitung fort und beendete sie noch vor Ende des zweiten Blocks.

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

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

Alle vier Gruppen kamen 20 Minuten vor Ende des zweiten Blocks nochmals im Klassenraum zusammen. In der Abschlussrunde mit allen Studierenden wies ich darauf hin, dass es normal sei, dass Gruppen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit arbeiten, und dass dies im Rahmen des Projektes kein Problem darstelle. Einige TeilnehmerInnen aus Gruppe 3 äußerten nochmals die

Befürchtung, dass sie aufgrund des vermeintlich zu langsamen Arbeitens die geforderten Resultate nicht erstellen könnten. Ich betonte, dass die Gruppenarbeiten nicht gegeneinander gestellt und in Form von Noten bewertet werden würden, dass es also auch kein "Versagen an der Aufgabe" geben könne. Weiterhin versuchte ich deutlich zu machen, dass "schneller nicht unbedingt besser" sei, sondern dass es sogar von Vorteil sei, sich die Zeit für Genauigkeit bei der Textanalyse zu nehmen. Wenn Genauigkeit schnell hergestellt werde, gut; wenn sie längere Zeit in Anspruch nehme, auch gut. Insofern ist die Bearbeitungszeit für eine Textanalyse kein eindeutiges Kriterium.

Aus jeder Gruppe stellte sich nach einer etwas längeren Diskussion über Arbeitsverteilung in der Klasse eine Person zur Verfügung, die jeweilige Zusammenfassung ihrer Textbearbeitung zu erstellen. Den so bestimmten Delegierten der Kleingruppen schickte ich im Anschluss an den Projekttag eine Datei mit der Vorlage, die ich für die Zusammenfassung der exemplarischen Textanalyse benutzt hatte.

Am vierten Projekttag (Donnerstag) setzten die Kleingruppen ihre Textbearbeitungen fort. Wie vorher standen wiederum zwei schulische Doppelstunden zur Verfügung. Ich schaute zweimal in jeder Kleingruppe vorbei, um eventuell erwünschte Hilfestellung zu leisten.

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

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

Mit Gruppe 3 ergab sich eine Diskussion von ca. 15 Minuten. Die TeilnehmerInnen stellten mir die Resultate ihrer gemeinsamen Arbeit etwas ausführlicher dar. Ich bot dazu noch weitergehende Interpretationsvorschläge an.

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

Die Delegierten der Kleingruppen erstellten bis zum Wochenende ihre jeweilige Zusammenfassung der Textbearbeitung. Diese schickten sie per E-Mail an mich. Ich verfasste zu jeder dieser Zusammenfassungen ein ausführliches schriftliches Feedback, das ich den Mitgliedern der jeweiligen Kleingruppe wiederum per E-Mail zukommen ließ. Zur Veranschaulichung füge ich hier

ein Gesamtbeispiel ein, bestehend aus dem Text der bearbeiteten Erinnerungsszene, der Zusammenfassung der Kleingruppenarbeit, sowie meinem Feedback dazu.

Die Erinnerungsszene:

### **Idealismus – Realismus**

#### **Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe:**

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

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

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

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

Die Zusammenfassung der Textbearbeitung:

## Textanalyse

### Schritt 1 : Einfühlung

**Kontext** : Kiga-Küche

**Botschaft der Autorin** : Will für Kinder da sein

**Alltagstheorie** : Statt zwingen, selbst bestimmen lassen

### Schritt 2 : Distanzierung

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

### **Sprachliche Besonderheiten :**

Innerer Monolog  
Rhetorische Frage  
Nebensätze, Metapher (traurige Augen)

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

Die Szene ist geschrieben als Erinnerung zu „Als ich mich einmal nicht meinen Idealen entsprechend verhalten habe.“  
Ideale werden nicht explizit genannt. Der Leser darf selbst ableiten.  
In dem Text kann man erkennen, dass es sich um ein schwaches Selbstbewusstsein und um Angst handelt.  
In der Textstelle: „Sie traut sich aber nicht“ kann man gut erkennen, dass sie Angst hat.

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

- Wo erkennt man die Trauer? traurige Augen? (Wie sehen traurige Augen aus)
- Was machen die anderen Kinder dabei?
- Was hat Daniel gemacht? gefrühstückt, gespielt?
- Wie heißt die Hauptperson und als was ist sie tätig?
- Was will die Autorin sagen?
- Will sie uns beeinflussen mit ihrer Frage?

### **Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)**

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

## **Schritt 3 „Abstraktionen“**

Wie konstruiert die Autorin sich selbst und andere?

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

### **Botschaft (Subtexte der Geschichte)**

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

#### Schritt 4

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

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

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

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

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

Hallo (...)

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

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

a) ein allgemeiner Hinweis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vielleicht war es aber auch ein Missverständnis?

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

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

c) ein paar Hinweise zu euren Einträgen

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

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

Zum einen können natürlich auch Leute mit starkem Selbstbewusstsein Angst haben, sich "nicht trauen" ... aus welchen Gründen auch immer. Zum anderen gibt es im Text keine Passage, die ich als Hinweis auf ein schwaches Selbstbewusstsein lesen könnte. Und, weiterhin, im letzten Satz der Szene wird die Hauptperson doch letztlich aktiv, sie handelt, indem sie versucht, der Mutter zu erklären ...

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

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

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

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

Auch unter Leerstellen habt ihr formuliert: "Was will die Autorin sagen?" Ich bin mir nicht sicher, worauf sich diese Frage bezieht. In Schritt 1 (der Einfühlung) habt ihr doch schon eine Aussage dazu getroffen. Dort schreibt ihr: "Will für Kinder da sein." Wenn dies die Botschaft ist, die ihr bei einem einführenden Verständnis aus der Geschichte zieht, dann ist es das, was die Autorin "damit sagen will". Die ganze Prozedur in Schritt 2 und 3 danach zielt darauf ab, dieses einführende Verständnis zu erweitern. Durch die Distanzierung (und falls ihr den Begriff verwenden wollt: Dekonstruktion) wird dann versucht, herauszuarbeiten, wie die Autorin den Text 'aufgebaut', 'konstruiert' hat, wie sie dabei die auftretenden Personen 'konstruiert' hat, und was diese Konstruktionen uns "sagen können" – in Erweiterung dessen, was uns die Autorin "sagen wollte." Und natürlich können wir nicht wissen, was wir durch Schritt 2 und 3 herausfinden, bevor wir diese Schritte abgeschlossen haben. Von daher erübrigt sich die Frage: "Was will die Autorin sagen?" in dem Moment, in dem wir diese Schritte gemacht haben.

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

Unter Widersprüche formuliert ihr drei Aussagen zur Hauptperson:

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

Der dritten Aussage stimme ich uneingeschränkt zu.

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

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



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

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

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

Zwei Einträge, die ich noch ergänzend vornehmen würde, betreffen weitere Leerstellen. Da ist zum einen die Tatsache, dass in der Szene keine weiteren Erwachsenen vorkommen. Im Kindergarten (Krippe, Hort, Schule etc.) würde ich erwarten, dass mehrere Betreuer/innen anwesend sind. Es kann natürlich sein, dass die Hauptperson mit der Aufgabe der Frühstücksbetreuung alleine beauftragt wurde (obwohl es erst ihr zweiter oder dritter Arbeitstag ist?). Dennoch vermisste ich einen Hinweis auf (die) andere(n) Erzieher/innen. Und falls in der Szene andere Erwachsene anwesend waren – wie würde sich die Erinnerungsgeschichte verändern, wenn diese anderen Erwachsenen mit in die Geschichte eingeführt werden? Zum anderen finde ich, dass die Geschichte sehr abrupt aufhört. Wenn ihr euch mal an den Text von Hilga Labinsch erinnert, daran hatten wir versucht, zu erkennen, was wir unter einer Szene verstehen. Dementsprechend könnte man in der Geschichte hier sogar zwei Szenen unterscheiden: Das Gespräch mit Eda; die Episode mit Daniel und seiner Mutter. Das hat sogar eine bestimmte Dramaturgie. Die "idyllische" Zweisamkeit zwischen der Hauptperson und Eda (dem Kind mit den "traurigen Augen", das am Frühstückstisch "ernste Geschichten" erzählt) wird durch den Satz "Dann kam Daniel mit seiner Mama ..." unterbrochen. Plötzlich erscheinen Zwang, Weigerung auf der Bühne der Geschichte. Die Hauptperson konfrontiert die Mutter dann mit dem Versuch einer Erklärung. Aber was dabei in der Situation herauskommt, erfahren wir nicht. Stattdessen endet die Szene hier. Wenn ich mir die Szene aber als gespielte Szene vorstelle, dann würde ich noch mindestens eine Reaktion von der Mutter erwarten.

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

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

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

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

den Idealen entsprechend. Oder man verhält sich entsprechend der Ideale, dann verhält man sich nicht der Realität entsprechend.

Dazu denke ich: Welche Realität ist es denn, von der hier gesprochen wird (von der wir sprechen, wenn wir diese Begriffe "dualistisch" verwenden? "Dualistisch" bedeutet, es scheint mir so, als sei Realität immer "außen" von uns, etwas, mit dem wir "konfrontiert" werden, das wir "vorfinden", das uns "umgibt" etc. - aber mit dem wir nichts direkt zu tun haben, also auch nicht dafür verantwortlich sind. Wir müssen uns damit "arrangieren", "einen Umgang damit finden", etc. Ein solches Verständnis ist aber zu kurz. Denn natürlich haben wir auch unsere Anteile daran, dass eine bestimmte Realität so ist, wie sie ist – und konkret in einer Arbeitsstelle im Erziehungsbereich (egal ob Kinderkrippe, Kindergarten, Hort, Heim, etc.) sind wir doch je länger wir in der Stelle sind umso mehr auch Teil genau dieser Realität. Das ist ja sofort einsichtig, es gilt in allen Lebensbereichen (auch z. B. in der Schule, oder Fachschule ...).

Unsere Ideale haben wir aber doch auch ständig in uns, bei uns, versuchen uns diesen Idealen entsprechend zu verhalten etc. - Also sind unsere Ideale doch auch Teil dieser Realität. Und wenn das so ist, dann können sie nicht der Realität entgegengesetzt auf einer "dualistisch gedachten" anderen Seite stehen. Sie müssen vielmehr als Teil der Realität mitgedacht werden. Eine solche Richtung geht im Übrigen schon wieder einen Schritt über unsere Ausgangsfrage hinaus. Darin haben wir ja nach der Vermittlung von Idealen und Realität/en gefragt. Vielleicht ist es dann sogar nötig, die Frage selber zu kritisieren und ein genaueres Verständnis auszudrücken, sei es in einer Antwort, die diese Kritik in Worte fasst, oder auch eine neue Frage zu entwickeln, die diesem Verständnis gerecht wird. Auch das kann ein Resultat unserer gemeinsamen Arbeit sein.

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

Die Ausführlichkeit dieser per E-Mail gesandten Rückmeldung mag überraschen. Ich gehe darauf später im Rahmen der Einschätzungen nochmals ein.

Der erste Arbeitsauftrag für den nächsten (vorletzten) Projekttag für alle Kleingruppen war, eine Präsentation zu den Resultaten ihrer Textbearbeitung vorzubereiten. Die vier Präsentationen sollten dann an diesem und am letzten Projekttag in der Klasse vorgestellt werden. Aus dem Feedback der Studierenden, das ich zwischenzeitlich erhielt, schloss ich, dass diese Präsentationen für viele ein Problem darstellten. Daher schickte ich auch noch eine genauere Erklärung zum Sinn der Präsentationen an die TeilnehmerInnen. Darin wies ich darauf hin, dass die Präsentationen keine Lernkontrollen, Leistungsnachweise oder ähnliches seien. Sondern: „Sie haben einen konkreten *Sinn* darin, unserer *inhaltliche Arbeit weiter voran zu bringen*. Wenn ihr eure Gedankengänge, Diskussionen, und Resultate so darstellen könnt, dass die Gesamtgruppe damit weiterarbeiten kann: Super! Das ist es, was wir versuchen wollen.“

Für die Vorbereitung der Präsentationen nutzten die Kleingruppen die erste Doppelstunde. In der zweiten Doppelstunde trugen zwei Gruppen ihre Resultate in der Klasse vor. Die anderen beiden Gruppen folgten mit ihren Resultaten am letzten Projekttag.

Die Kleingruppen berichteten in ihren Darstellungen von ihren Arbeitsanstrengungen während der Textbearbeitung und stellten ihre Interpretationen der analysierten Erinnerungsszenen vor. In der Klasse ergaben sich daraufhin in allen Fällen rege Diskussionen. Dabei verschoben die

Studierenden die in den jeweiligen Erinnerungsszenen und deren Bearbeitung angelegten Problematiken:

Das in einer bearbeiteten Szene angerissene Thema „Umgang mit Essen in Kitas“ wurde im Laufe des Gesprächs weiterentwickelt zur Frage nach Beziehungen unter Erwachsenen in der beruflichen Zusammenarbeit, Statusunterschieden und der Situation von PraktikantInnen.

Die aus einer anderen Bearbeitung heraus gestellte Frage, „Wie oft stimmt es, dass man 'nichts' tun oder ändern kann?“ wurde wiederum auf die konkrete Situation von PraktikantInnen bezogen.

Die Präsentation der oben dokumentierten Textbearbeitung zur Erinnerungsszene „Daniel – Frühstück“ führte zu einer kontroversen Diskussion über das Prinzip der Selbstbestimmung hinsichtlich des eigenen Körpers (festgemacht an der Frage, wie weit Krippenkinder über ihre eigene Essenaufnahme entscheiden sollten).

Die letzte Präsentation brachte die Frage auf, wie sehr man sich in widersprüchlichen Situationen selber in Widersprüche verwickelt, obwohl man das gar nicht beabsichtigt. Daraus leitete sich eine Diskussion ab, über den Zusammenhang zwischen eigenen Idealen und dem jeweiligen Umgang mit Regeln und Vorschriften.

### **3.3.5 Rückschau und Projektabschluss**

Während des Projektes fanden regelmäßig Reflektionen zum Ablauf und weiteren Vorgehen zwischen mir und der Klassenlehrerin statt. Daraus entstand die Überlegung, dass es angebracht sein könnte, am letzten Tag nochmals ein Gegengewicht zu der Theorielastigkeit der Textbearbeitung, Präsentationen und anschließender Diskussion in den Projektverlauf mit einzubringen. Daher bereitete ich eine Telefonumfrage vor. Diese sollte nach Beendigung der Präsentationen als Überleitung auf eine Rückschau auf die Begriffsklärung, die ganz am Anfang des Projektes stand, dienen.

Dabei hatten die Studierenden die Aufgabe in einer ad-hoc Umfrage per Telefon von ErzieherInnen in Kindertagesstätten zu erfragen: *Müssen ErzieherInnen IdealistInnen sein?* Im Falle, dass die Gesprächspartner mit 'Ja' antworten, sollten sie eine zweite Frage anschließen: *Welche Ideale müssen ErzieherInnen denn haben, um gute ErzieherInnen zu sein?* Die Idee für diese Fragestellung kam aus der Beobachtung heraus, dass auch in den Erinnerungsszenen, die die Studierenden selber verfasst hatten, Ideale nicht benannt werden.

Binnen einer halben Stunde riefen die Studierenden jeweils zu zweit in verschiedenen Kinderbetreuungseinrichtungen an. Die Antworten auf die Fragen, die sie dabei bekamen, sammelten wir im Anschluss und erstellten auf diese Weise einen Katalog von Begriffen, die allesamt als für den Beruf notwendige Ideale angegeben wurden:

Mit Leib und Seele im Beruf aufgehen; Kinder lieben; Beruf lieben; flexibel sein; Zusammengehörigkeit; nicht egoistisch sein; an sich selbst Glauben; Toleranz; gesellschaftliche Werte vermitteln; im Team verstehen; Kinder lieben; Kindern etwas

beibringen; Wertschätzung; Demokratie; positives Menschenbild; ständig über eigene Grenzen gehen; Zeit und Kraft; Ideale im Kopf haben; (wissen?) was Kindern gut tut; Resilienz [*Ausdauer, Belastbarkeit, Widerstandsfähigkeit*]; positiv sein; Methoden kennen; Fachwissen haben; Empathie; positives Denken; Gutes in Kindern sehen; eigenes Können einbringen; Begeisterung; sich selber kennen; Visionen; eigene Persönlichkeitsentwicklung muss voranschreiten; an das Gute im Menschen glauben; Dinge neu angehen können; Empathie; Kinder als gleichwertige Partner; Lärmresistenz.

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

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

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

Toleranz	Respekt	Pflichtbewusstsein
Treue	Sauberkeit	Vertrauen
Unabhängigkeit	Zuverlässigkeit	Wahrheit
Zuneigung		

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

Als Erkenntnisgewinn daraus entstand die Möglichkeit für die Studierenden, Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ihren jeweiligen persönlichen Zuordnungen gewahr zu werden. Für eine Diskussion darüber, ob die aufgeführten Begriffe als Werte, Ziele, Ideale, Wünsche etc. verstanden werden können, und auch für ein detailliertes Eingehen darauf, was jeweils mit einzelnen Begriffen gemeint ist, war keine Zeit mehr. Auch eine ursprünglich geplante Methodenreflektion gegen Ende des Projektes musste aus Zeitgründen ausfallen.

Das Erinnerungsarbeitsprojekt war nach Absprache mit den Lehrerinnen aus dem regulären Benotungskontext der schulischen Arbeit herausgenommen. Die Klassenlehrerin bot den Studierenden allerdings nach dem Ende der Projektarbeit an, einen Leistungsnachweis zu erbringen. Dabei entschieden sich 20 der 24 Studierenden in der Klasse, eine Ausarbeitung zum Thema „Werte im ErzieherInnen-Beruf. Welche sind mir wichtig und warum?“ zu erstellen.

### **3.4 Projekt 4: Thema „Lohngerechtigkeit“** **Blockseminar im Klassenverband**

Im hier dokumentierten Erinnerungsarbeitsprojekt war die gleiche Klasse beteiligt, wie zuvor im Projekt zum Thema Idealismus/Realismus im ErzieherInnenberuf. Es handelte sich daher für die Klasse um die zweite Anwendung der Methode. Die Themenauswahl schloss an die Arbeiten der Klasse im vorhergegangenen Projekt an. Dies wird im Folgenden noch näher erläutert.

Dieses mal war die Projektarbeit nicht in den Stundenplan integriert. Stattdessen fand das Projekt wiederum als Blockseminar, hier über 4 Tage, statt. Dabei war der erste Projekttag ein Donnerstag, an dem vier Schulstunden zur Verfügung standen. Die weiteren Projekttag lagen in der folgenden Woche, Montag bis Mittwoch. An diesen Tagen standen jeweils acht Schulstunden zur Verfügung.

#### **3.4.1 Eingangsphase**

Als inhaltlicher Ausgangspunkt für die Projektidee dienten die von den Studierenden im Anschluss an die Bearbeitung des Themas Idealismus/Realismus erstellten Leistungsnachweise. Dabei handelte es sich um kurze Ausarbeitungen unter der Überschrift: „Werte im ErzieherInnen-Beruf. Welche sind mir wichtig und warum?“

Bei Durchsicht der Ausarbeitungen stellte die Klassenlehrerin fest, dass der mit weitem Abstand am meisten genannte Begriff „Respekt“ war. In verschiedener Weise bezogen sich fast alle Studierenden auf diesen Begriff als einen wichtigen (oder den wichtigsten) Wert für sich selbst. In Absprache mit mir bot sie den Studierenden ein Folgeprojekt an zum Thema „Werte in Erziehung“ mit einem vorgeschlagenen Schwerpunkt auf dem Begriff „Respekt“.

Als Vorlaufphase bis zum vorgeschlagenen Projekttermin standen vier Wochen zur Verfügung. Aus der Klasse bildete sich eine aus vier Studierenden bestehende Arbeitsgruppe, die die Projektvorbereitung übernahmen. Schon in der ersten Diskussion dieser AG verschoben die Studierenden den Themenschwerpunkt. Statt des Begriffes „Respekt“ fanden sie es lohnender, sich mit dem Begriff „Gerechtigkeit“ zu befassen.<sup>14</sup> In zwei Diskussionen mit mir wurde dieser Begriff dann weiter verengt. Meine Rolle bei diesen Diskussionen war im Wesentlichen moderierender Art.

Im ersten Gespräch sammelten wir die Gedanken der Studierenden zum Begriff Gerechtigkeit auf den Arbeitsbereich von ErzieherInnen bezogen. Dabei kamen zur Sprache: unterschiedliche Lohnhöhe in verschiedenen Berufen (soziale Berufe wurden als unterbezahlt gesehen); der Unterschied zwischen Gerechtigkeit und Gleichberechtigung, bzw. Gleichheit oder Gleichbehandlung; ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen trotz gleicher Tätigkeiten; Mangel an Chancengleichheit; Gerechtigkeit als Erziehungsziel; Inklusion als Konzept zur

---

14 Eine solche thematische Verschiebung war in den Absprachen mit der Lehrerin in das Ermessen der Vorbereitungs-AG gelegt. Im Rahmen von Erinnerungsarbeit macht eine solche Rollenzuweisung Sinn, denn das letztlich zu behandelnde Thema muß für die TeilnehmerInnen relevant sein.

Verwirklichung von Gerechtigkeit; Gerechtigkeit überbetrieblicher Regelungen als Standards im Beruf; die Forderung an ErzieherInnen, im Umgang mit Kindern gerecht zu sein.

Als Möglichkeit, einen Bezugspunkt für das Projekt zu bestimmen, wurde in der AG auch die Idee besprochen, pädagogische Konzeptionen von Kindertagesstätten darauf hin zu sichten, ob und falls ja, wie das Thema Gerechtigkeit darin enthalten ist.

Im Anschluss an das erste Gespräch schrieb ich ein kurzes Memo zu meinen Eindrücken von der Diskussion, das ich den Delegierten per E-Mail zukommen ließ.

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?*

In einem zweiten Gespräch mit den Delegierten schlug ich den Teilnehmerinnen vor, sich für einen thematischen Strang zu entscheiden, der für das Projekt letztlich leitend sein sollte. Alle vier AG-Mitglieder sprachen sich einhellig dafür aus, das Thema auf den Aspekt der Lohngerechtigkeit zu verengen. Damit war eine zweite Verschiebung eingeführt. Dies bedeutete eine Abkehr von der Beschäftigung mit pädagogischen Konzeptionen während des Projektes, da darin kaum Bezüge zu dem Strang Lohngerechtigkeit zu erwarten waren.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Diese Verengung ist in ihrer sofortigen Einsichtigkeit selber wieder fragwürdig. Für eine weitergehende Beschäftigung mit der gelebten Wirklichkeit der Menschen in Kindertagesstätten wäre es aufschlussreich, Konzeptionspapiere von Einrichtungen auf Bezüge zu (und Wechselwirkungen mit) den ökonomischen Grundlagen der darin geleisteten Arbeit zu untersuchen. Es ist anzunehmen, dass solche Bezüge kaum auffindbar sind. Die Bestätigung einer solchen Beobachtung bietet eine hervorragende Plattform für weiter forschendes Lernen entlang Fragestellungen wie: Wieso ist das eine Leerstelle? Welche Bezüge gibt es, die aber nicht auftauchen? etc.

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 z. B. bemerkt, dass es keine Formel gäbe, nach der Stress objektiv messbar sei. Schon in dieser vorbereitenden Diskussion war es offensichtlich, dass das Reden über Lohngerechtigkeit in vielfach unklare Gefilde führt. Diese Beobachtung wendeten wir in eine Frage, die der Klasse als Vorschlag für die Leitfrage am ersten Projekttag präsentiert werden sollte:

“Worüber reden wir überhaupt, wenn wir über Gehälter reden – Gerechtigkeit?”

Aus der Diskussion innerhalb der AG ergab sich aber auch, dass Informationsfragen im Projekt gestellt und nach Möglichkeit beantwortet werden sollten. Dieser Punkt erschien wichtig, 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.

In der Projektplanung vereinbarte die AG mit mir, dass zwei externe ReferentInnen eingeladen werden sollten, die die zu erwartenden Diskussionen durch ihre Sichtweisen ergänzen und erweitern sollten. Diesen Teil der Vorbereitung übernahm ich. Angesichts der spezifisch bezogen auf Lohnhöhen, Tarifstrukturen, Interessenvertretung etc. bestehenden Informationsfragen lud ich daher als einen dieser Gäste einen Vertreter der Gewerkschaft ver.di ein.

Das Erstaunlichste an der durch die Studierenden vorgenommen Verschiebung des Themas war für mich, dass sie 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, nicht nur für die Delegierten in der AG, sondern für die gesamte Klasse.

Am ersten Projekttag stellte ich eingangs einen Anschluss an das methodische Vorgehen bei der ersten Anwendung von Erinnerungsarbeit mit der Klasse her. Dazu benutzte ich die Ablaufskizzen des abgeschlossenen Projektes zu Idealismus/Realismus, sowie des nun anvisierten Projektes zu Lohngerechtigkeit (siehe Abschnitt 3.5).

Anhand der in den Textfeldern der Schaubilder eingefügten Begriffe gingen wir die einzelnen Schritte im Verlauf eines Erinnerungsarbeitsprojektes theoretisch durch. Mittels der 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.



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 präsentierte eine Delegierte der AG die thematische Einführung in das Projekt. In ihrer Darstellung ging sie auf die Verschiebung des ursprünglich geplanten Oberbegriffs Respekt 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 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.

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 an den Begriffen Gleichbehandlung – Gleichberechtigung – Gerechtigkeit entzündete. 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 dieser 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.

Im zweiten Block 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.

### **3.4.2 Schreiben der Texte**

Bevor wir an die Überführung der Leitfrage in ein Schreibthema gingen, verteilte ich das schon im November verwendete Merkblatt mit dem Leitfaden zum Schreiben von Erinnerungsgeschichten. Wir besprachen die darin aufgeführten Hinweise kurz in allgemeiner Form.

Sodann versuchten wir in der Klasse, erste Szenen als Beispiele zum Thema Lohngerechtigkeit zu erinnern. Zwei Studierende kamen sofort mit einer Geschichte aus ihrem eigenen Erleben hervor. In der ersten erzählte eine 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 erwünscht sind. In ihnen waren zwar allgemeine Informationen und Beschreibungen enthalten, aber keine Handlung. Das konnte verdeutlicht werden durch den Versuch, die Erzählungen nachzuspielen, denn anfangs klappte das aufgrund der fehlenden Handlungen überhaupt nicht.

Wir versuchten, die zweite der beiden Erzählungen so umzuformulieren, dass sie einer Szene im Sinne von Erinnerungsarbeit glich. Die Teilnehmerin, die die Erzählung einbrachte, schilderte daraufhin (sinngemäß): "'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, sinnliche Eindrücke, 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 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. Wir versuchten zuerst, eine Überschrift für die bisher geschilderte Szene zu finden. Dazu kamen zwei Vorschläge:

“Jeden Tag dasselbe: 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 noch zwei weitere Szenen exemplarisch durch.

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

Schließlich bildeten wir noch fünf Kleingruppen, die am Montag die Textanalysen angehen sollten. Diese Gruppenbildung fand auf 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.

Bis zum Sonntag erhielt ich 14 Texte per E-Mail. In den Texten waren dieses mal so gut wie keine Korrekturen notwendig.<sup>16</sup> 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). Ich verzichtete darauf, die VerfasserInnen dieser drei Texte um eine revidierte Version zu bitten, da dies angesichts des engen zeitlichen Rahmens nicht zu leisten war.

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 nahe, anzunehmen, dass sie ihre Texte anders gestaltet hätten, wären sie am ersten Projekttag anwesend gewesen.

---

16 Korrekturen in Projekt 3 mit der Klasse betrafen grammatische Fehler (Zeiten, Satzbau).

### 3.4.3 Textanalyse

Für die Textanalysen waren in der Projektplanung zwei Tage (Montag, Dienstag) vorgesehen. Dabei war die Annahme, dass pro Tag jeweils eine Szene bearbeitet wird. Am Montag war zudem der Besuch einer externen Referentin geplant, am Dienstag die Vorbereitung eines Treffens mit dem Vertreter von ver.di.

Am Montag waren allerdings nur 13 von den nominell 24 Studierenden im Projekt anwesend. Bevor die Kleingruppen sich an die Textanalyse begaben, gingen wir nochmals gemeinsam das Merkblatt zur Textbearbeitung durch. Die Verwendung des gleichen Merkblatts wie schon im Vorläuferprojekt 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 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 und stärker zu Gewicht kommen zu lassen, wies ich darauf hin, dass die Dekonstruktion im zweiten Schritt lediglich ein Hilfsmittel für die folgenden Schritte 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 November angewendeten Posterdarstellung.

Aufgrund der geringen Anzahl der Anwesenden an diesem Tag waren nicht alle Kleingruppen arbeitsfähig. Gruppe 2 war vollständig abwesend, in Gruppe 4 waren nur zwei TeilnehmerInnen anwesend. In Gruppe 5 waren alle TeilnehmerInnen anwesend. Die beiden anderen Gruppen (1 und 3) waren jeweils zu dritt. Ich bot an, die beiden Mitglieder von Gruppe 4 zu unterstützen und mit ihnen gemeinsam an einer Textanalyse zu arbeiten. Dieser Vorschlag wurde angenommen.

Die Kleingruppen arbeiteten in einem ersten Abschnitt von 8:30 h bis um 11:00 h an den Textanalysen. Während dieser Phase 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. Bei einem 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.

Im dritten Block kam die externe Referentin in die Klasse. Hier entwickelte sich eine Diskussion über historische Linien in der Bewertung pädagogischer Arbeit (mehr im Abschnitt Querbezüge, S. 106). Daher unterbrachen wir für diese Zeit die Textbearbeitungen.

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 begonnen. Wir vereinbarten daher einen Zeitrahmen von 40 Minuten für den Abschluss der Gruppenarbeiten.

So verblieben uns noch 45 Minuten, um 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.

Zwei Beispiele:

### **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 in der Klasse 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?

## **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 ungelernte 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 Verkäuferauszubildenden 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 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 später im Projekt vorgesehene Treffen mit einem Vertreter der Gewerkschaft ver.di bot ich hier einen Anschluss an die Frage zur tariflichen Regelung von Gehältern an, indem diese als momentaner monetärer Ausdruck eines Kräfteverhältnisses (zwischen Lohnabhängigen und Arbeitgebern) verstanden werden können.

Aus der Klasse wurde weiterhin 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.

Für den dritten Projekttag (Dienstag) war der Hauptanteil der Zeitplanung für eine weitere Textanalyse in Kleingruppen vorgesehen. An diesem Tag waren alle Gruppen arbeitsfähig. In allen Gruppen waren jeweils mindestens drei Studierende anwesend. 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 noch 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 Muße 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 interpretativen Arbeit 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.

Wie schon am Vortag arbeiteten die Kleingruppen bis 11:00 h 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 waren allesamt am Vortag während der Wiederholung der Arbeitsschritte nicht anwesend. Nun brauchten sie einige Zeit, um sich in die Arbeitsschritte einzufinden. Entsprechend war mein Beitrag für diese Gruppe wesentlich auf die Rekapitulation und Erläuterung der Arbeitsschritte bezogen.

Gruppe 3 kam mit den Arbeitsschritten selbständig klar. 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. Dieser Gruppe stand keine weitere von Gruppenmitgliedern verfasste Szene zur Verfügung. Daher bearbeiteten die TeilnehmerInnen den gleichen Text wie Gruppe 5. Allerdings waren die drei Mitglieder der Gruppe nicht über Schritt zwei (Dekonstruktion) hinausgekommen.



Im dritten Block stellten die Gruppen anhand ihrer Aufzeichnungen die Ergebnisse ihrer Textbearbeitungen vor. Diese unterschieden sich in Bezug auf die analytische Durchdringung der Texte und daraus folgend den thematischen Rückbezug auf die Leitfrage. Nicht in allen Fällen konnten die Studierenden das textanalytische Potential der Methode nutzen. Dies lässt sich am hier folgenden Beispiel aus Gruppe 2 (jene Gruppe, deren Mitglieder am Montag nicht anwesend waren) nachvollziehen.

### **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 “Einfühlung”**

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

#### **Schritt 2 “Distanzierung”**

<b>Subjekte</b>	<b>Tätigkeiten (Verben)</b>	<b>Emotionen</b>	<b>Motivationen</b>
Larissa	schaut schreiben kann nicht kommt nicht arbeiten Haushalt machen	lustlos hoffnungsvoll	Arbeit → Geld verdienen

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

### 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.

Bei näherer Betrachtung des Textes der Szene und der entsprechenden Auszüge in der Tabelle fällt zum einen 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.). Schon eine solche Auslassung hat Konsequenzen für die weiteren Schritte, Abstraktionen (Rekonstruktion), thematischer Transfer. Der Verlust eines vermeintlichen Details – wie hier das “Müssen” – kann schwer wiegen. Die Selbst-Konstruktionen der Autorin kommt so nicht richtig ins Bild. 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 in Projekt 3 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 an anderen Stellen durchaus der Hinweis, dass das “Müssen” eine selbstgemachte Konstruktion ist, und dass es eben nicht unbedingt so ist, dass man “Muss”. Diese Linie kam aber in der Textanalyse hier nicht auf. Dies hätte jedoch durchaus der Fall sein können, wenn die Analyse schon in der Dekonstruktion das “Müssen” mit beachtet hätte.

Weiterhin bleibt die Gruppe in ihrer Abstraktion auf der Linie empathischen Verstehens. Die TeilnehmerInnen lösen sich nicht von den ersten Eindrücken, die die Geschichte suggeriert. So bleibt am Ende statt einer analytischen Erkenntnis der als „unsere Botschaft“ formulierte alltagstypische Rat, sich doch nicht so viel Stress zu machen und nach anderen Geldquellen zu schauen.

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 und Diskussion der wesentlichen Erkenntnisse aus Abstraktionen und thematischem Transfer durch die Gruppen.

In den Diskussionen 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 pädagogischer Berufe – auf die Geschichte der ErzieherInnen-Ausbildung hin.

Ausgehend von der in den Erinnerungsszenen behandelten Alltagsbelastung (Schule, Arbeit, Hausarbeit) der Studierenden, und der in den Diskussionen stets wiederkehrenden Hinweise auf (permanenten) Geldmangel wurde gefragt:

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. Weiterführende 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.

Meine Rolle 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. Die aus den Textanalysen entstandene Diskussion ging an dieser Stelle nahtlos in die Vorbereitung des Besuches des Vertreters der Gewerkschaft ver.di über.

#### **3.4.4 Querbezüge**

In der Planung für dieses Projekt waren Besuche zweier externer ReferentInnen mit einbezogen. Die beiden eingeladenen Gäste deckten dabei unterschiedliche thematische Bereiche ab.

Die Referentin, die am Montag in die Klasse kam brachte ihre beruflichen Erfahrungen als Supervisorin und Fortbildnerin von ErzieherInnen ein. Dabei legte sie einen Schwerpunkt darauf, historische Entwicklungen der Bewertung pädagogischer (bzw. allgemeiner: sozialer) Arbeit aufzuzeigen. Sie stellte dies in einen Zusammenhang mit den von der Frauenbewegung in den 70er und 80er Jahren geführten Kämpfen um gesellschaftliche Gleichstellung von Frauen und Männern. In Bezug auf Diskussionen hinsichtlich des Themas Lohngerechtigkeit bemerkte sie, dass es sich dabei um ein äußerst unbefriedigendes Thema handele.

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 puncto Bezahlung (gleiche Arbeit, ungleicher Lohn – erlebt in verschiedenen Jobs auch außerhalb des pädagogischen Bereichs) von der Seele zu reden.

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. Dabei spielte wohl schon die Tatsache, dass hier eine Person extra für diese Diskussion in die Schule kam, eine Rolle. Auch 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.

Der zweite externe Referent war der Fachbereichssekretär von ver.di. Sein Besuch war für Mittwoch, den letzten Projekttag geplant. Am Tag zuvor bereitete die Klasse diesen Besuch vor. Wie schon erwähnt ging die Diskussion im Anschluss an die Textanalysen an diesem Tag direkt in diese Vorbereitung über. Dabei versuchte ich eingangs 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. Das Szenario dafür wurde in ähnlicher Form schon für Projekt 2 beschrieben. Die Vorgabe dafür war, dass die Studierenden 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 entstandene 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  
Einstiegsengruppierung 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 das 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:

- 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)?

Die Veranstaltung mit dem Fachbereichssekretär von ver.di 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 führt. Er würde jedoch nicht über Gerechtigkeit reden wollen, sondern über Recht.

So waren seine Beiträge viel stärker auf Informationsvermittlung hin orientiert. Bei der Beantwortung der Fragen der Studierenden 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, 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.

### **3.4.5 Rückschau und Projektabschluss (i)**

Im Anschluss an den Besuch des Gewerkschaftssekretärs schauten wir zuerst auf die nunmehr vorhandenen Informationen zurück. 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 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 einen Text von Bernt Engelmann ein, in dem er die Relationen unterschiedlicher Einkommens- und Vermögensbeträge sehr anschaulich beschreibt.<sup>17</sup> 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.

Für den Projektabschluss mit der Klasse standen uns schließlich nur noch zwei Stunden zur Verfügung. Die Kleingruppen, die schon bei den Textanalysen zusammengearbeitet hatten, zogen sich dazu nochmals für eine Stunde getrennt zurück und diskutierten untereinander ein Resümee des Projektes. In der letzten Stunde trugen wir die Ergebnisse dieser Diskussionen zusammen.

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, oder um Ausbeutung 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.

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

Auch 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

---

17 Dabei handelt es sich um den Text "Was ist großes Geld" aus: "Das ABC des großen Geldes", Köln, 1985. Der Text ist u. a. im Anhang zu der ausführlichen Dokumentation zu Projekt 4 wiedergegeben.



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. 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 Projekt 3 im November.

### **3.4.6 Rückschau und Projektabschluss (ii)**

Die Arbeitsteilung in diesem Projekt ging einen entscheidenden Schritt weiter, als in den vorher dokumentierten ersten drei Durchläufen. Durch die Beteiligung der Arbeitsgruppe an der Planung und Vorbereitung ergab sich eine größere Einflussnahme der Studierenden schon in der thematischen Ausrichtung ganz zu Beginn des Projektes.

Aber auch im Anschluss an das Projekt sollten die Mitglieder der AG die Aufgabe übernehmen, eine Nachbereitung anzufertigen. Dazu sollten sie zwei Fragen beantworten, die ihnen von der Klassenlehrerin übermittelt wurden:

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. Jede der vier Studierenden der AG verfasste daher ihre eigene Nachbereitung. Im Folgenden gebe ich die Antworten der Studierenden auf die zweite Frage wieder: 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.

### **Nachbereitung I**

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 geht, 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**

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, selbständig zu sein. Aber in der realen Welt können wir nicht selbständig 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**

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 ausgebildete Erzieherin verdienen werde. 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**

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.

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.


### **3.5 Kommentierte Ablaufskizzen zu den vier Projekten**

Die äußeren Rahmenbedingungen, der Einstiegsmodus der TeilnehmerInnen, die institutionelle Bindung (oder deren Fehlen), sowie auch die Vorerfahrungen der Beteiligten beeinflussen die in einer Gruppe, die Erinnerungsarbeit betreiben möchte, sinnvollerweise mögliche Arbeitsteilung. Die schulische ErzieherInnen-Ausbildung stellt dabei ein spezifisches Feld dar, das sich von anderen Bereichen (z. B. Universität, soziale Bewegung, Supervisionsgruppe, Kindertagesstätten-Team) an bestimmbar Punkten unterscheidet. Dies wird in den bewertenden Einschätzungen im nächsten Teil entsprechend aufgegriffen.

Eine wesentliche Besonderheit der dokumentierten Projekte liegt darin, dass sie allesamt extern angeleitet waren. Diese Besonderheit ist der Tatsache geschuldet, dass Erinnerungsarbeit bisher nicht Teil der Praxis an Fachschulen für Sozialpädagogik/Sozialwesen ist. Offensichtlich verändern sich die Bedingungen für ein Projekt, wenn LehrerInnen (statt einer externen Anleitung) Erinnerungsarbeit in die gemeinsame Arbeit mit ihren Studierenden einbringen. Auch die Tatsache der externen Anleitung wird in den bewertenden Einschätzungen noch angesprochen.

Vorläufig sollen die Arbeitsanteile in den vier geschilderten Projekten anhand einer skizzenhaften Darstellung veranschaulicht werden. Damit knüpfe ich an die im ersten Teil eingeführte allgemeinen Skizzen zum Ablauf eines Erinnerungsprojektes (als einmaliger Durchlauf, oder in wiederholten Zyklen) an. Es sei hier nochmals hervorgehoben, dass die Methode rundum entwicklungsfähig ist. Anpassungen an lokale Bedingungen sind nicht nur sinnvoll, sondern in jedem Fall notwendig. Selbstverständlich sind methodische Anpassungen nicht einfach beliebig zu gestalten; sie müssen den jeweiligen lokalen Bedingungen angemessen sein.

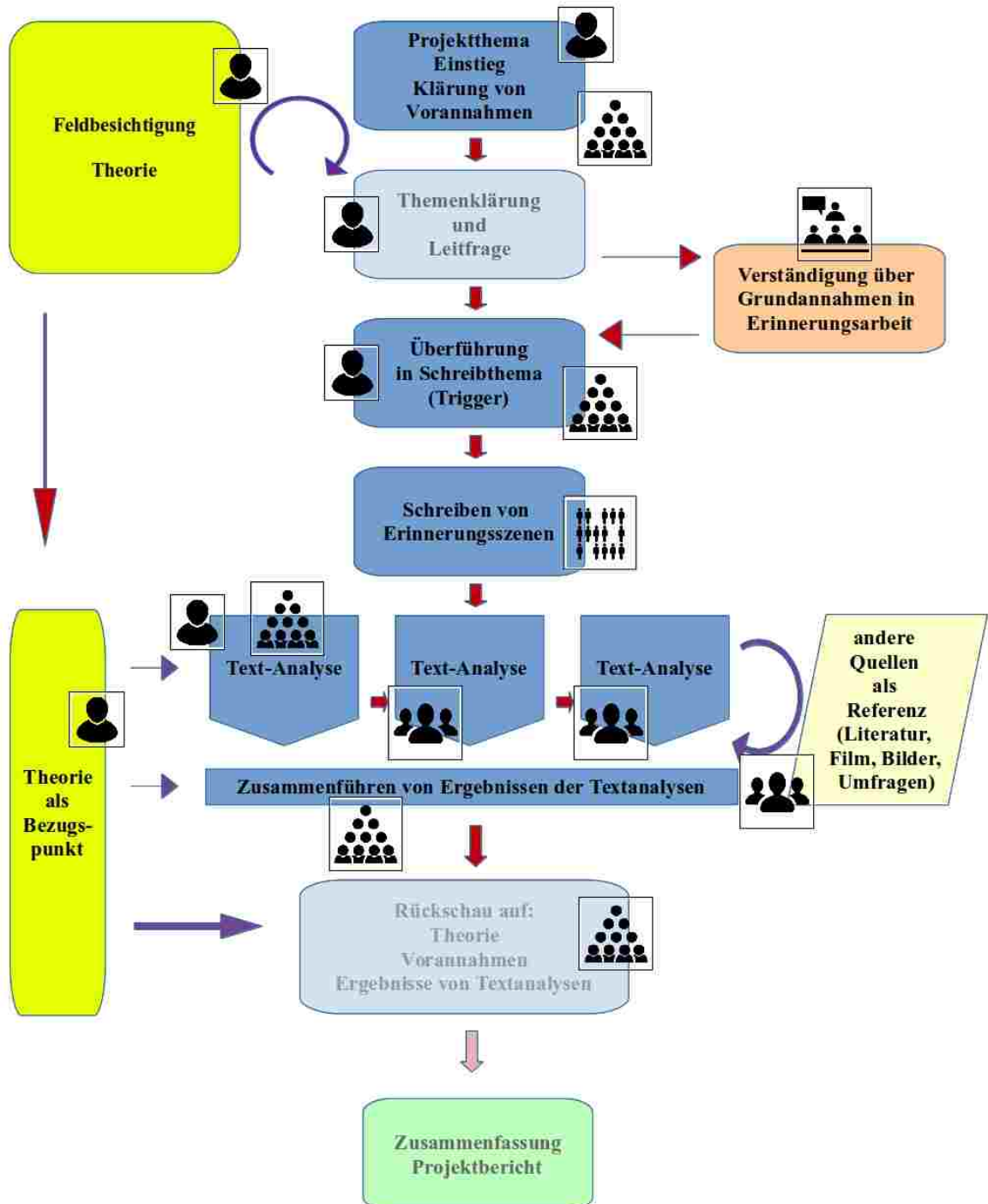
In den nun folgenden Skizzen verwendete ich Piktogramme, die jeweils Arbeitsanteile unterschiedlicher Beteiligter repräsentieren:

Piktogramm: <sup>18</sup>	Wer die entsprechenden Arbeitsanteile übernahm:
	Projektleiter
	Kleingruppe
	Gesamtgruppe (in Projekt 2)
	Gesamtgruppe (in Projekt 1, 3 und 4)
	Vortrag durch Projektleiter mit anschließender Diskussion
	Individuelles Arbeiten der TeilnehmerInnen (ausgehend von Gesamtgruppe)
	Abgestimmtes Arbeiten einzelner TeilnehmerInnen
	Austausch zwischen Projektleiter und (allen) TeilnehmerInnen in Einzelgesprächen.
	Individuelles Arbeiten der TeilnehmerInnen (ausgehend von Kleingruppen)

Jeder Skizze ist ein kurze zusammenfassende Erläuterung nachgestellt.

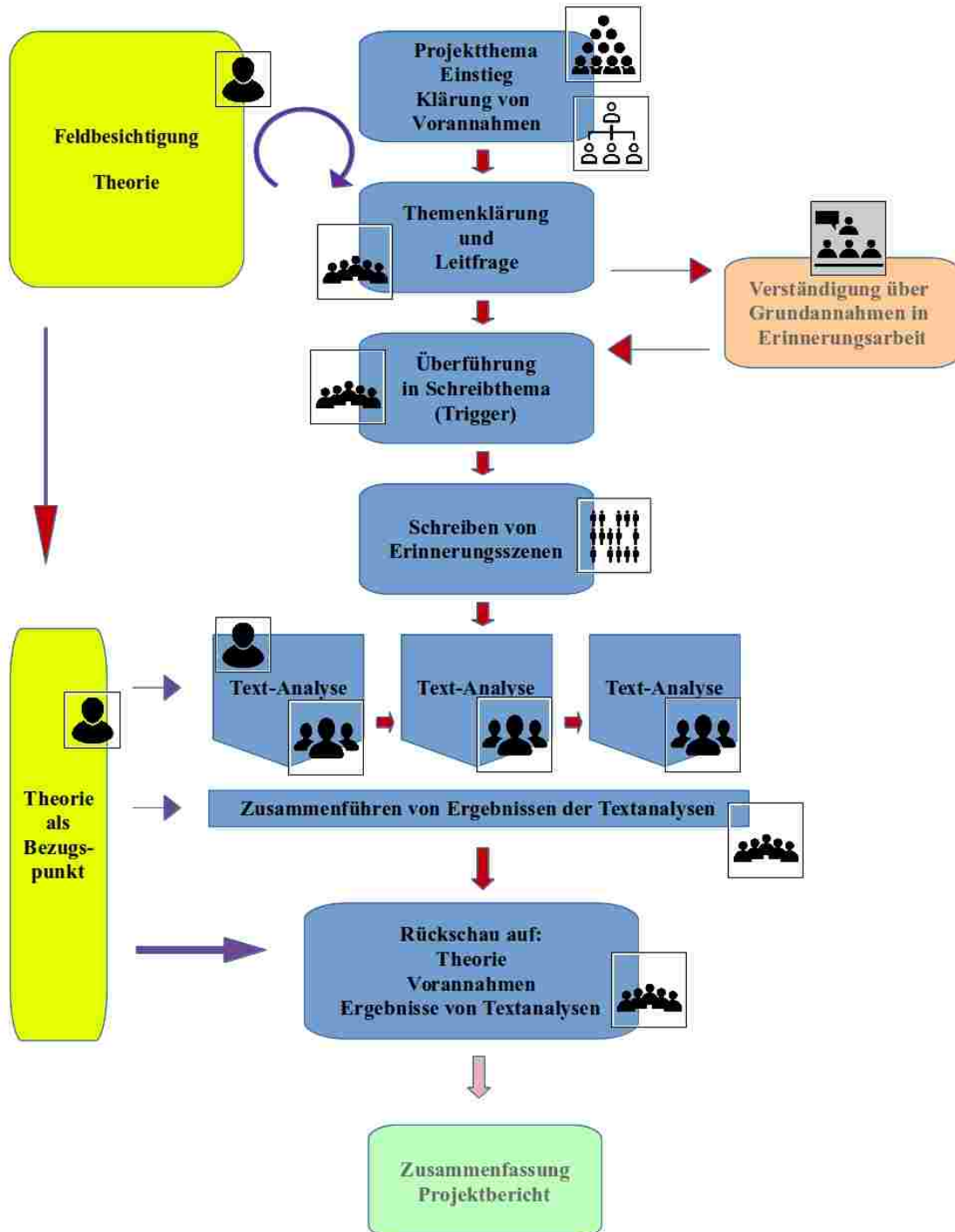
<sup>18</sup> Quellenangaben siehe S. 177

## Projekt 1 - Geld macht Beziehungen



Projekt 1 Geld macht Beziehungen ... Blockseminar im Klassenverband	
Feldbesichtigung, Theorie	Eine Sichtung von Theorien zum Thema fand lediglich durch den externen Projektleiter statt.
Projektthema, Einstieg, Klärung von Vorannahmen	Das Projektthema wurde durch den externen Projektleiter vorgeschlagen, die Klasse stimmte zu (ohne schon konkrete Vorstellungen zum Thema zu haben). Der Projekteinstieg wurde durch den externen Projektleiter strukturiert und angeleitet. Hierbei kam es zu einem gemeinsamen Austausch bezüglich Vorannahmen unter den TeilnehmerInnen.
Themenklärung und Leitfrage	Themenklärung und gemeinsame Entwicklung einer Leitfrage kamen im Projekt zu kurz. Sie wurden vom externen Projektleiter als selbst-evident vorausgesetzt.
Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit	Eine Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit lief in Form eines Vortrages durch den externen Projektleiter, auf den eine angeleitete Diskussion folgte.
Überführen in Schreibthema (Trigger)	Das Schreibthema wurde durch die TeilnehmerInnen in gemeinsamer Diskussion festgelegt. Der externe Anleiter hatte hierbei eine moderierende Rolle.
Schreiben von Erinnerungsszenen	Erinnerungsszenen wurden von den TeilnehmerInnen individuell geschrieben.
Textanalyse	Die Textanalyse wurde zuerst exemplarisch durch den externen Projektleiter angeleitet in der Klasse (Gesamtgruppe) durchgeführt. Danach arbeiteten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen selbständig an weiteren Textanalysen.
Theorie als Bezugspunkt	Theoretische Bezüge wurden in die Diskussionen durch den externen Projektleiter hergestellt.
Andere Quellen als Referenz	Ergänzendes Material wurde sowohl von einer Kleingruppe (TVÖD), als auch in der Gesamtgruppe (Presse-Artikel, Rollenspiel) bearbeitet.
Zusammenführen von Textanalysen	Das Zusammenführen der Textanalysen fand als gemeinsame Diskussion aller TeilnehmerInnen statt.
Rückschau auf Theorie, Vorannahmen, Ergebnisse von Textanalysen	Das Projekt wurde mit einem rückschauenden Feedback abgeschlossen. Es gab hierbei keinen Theoriebezug. An dem Feedback waren alle TeilnehmerInnen beteiligt. Beiträge bezogen sich fast ausschließlich auf Arbeitserfahrungen, jedoch nicht auf Inhalte.
Zusammenfassung Projektbericht	Eine Zusammenfassung der Resultate des Projektes in Form eines gemeinsamen Projektberichts fand nicht statt.

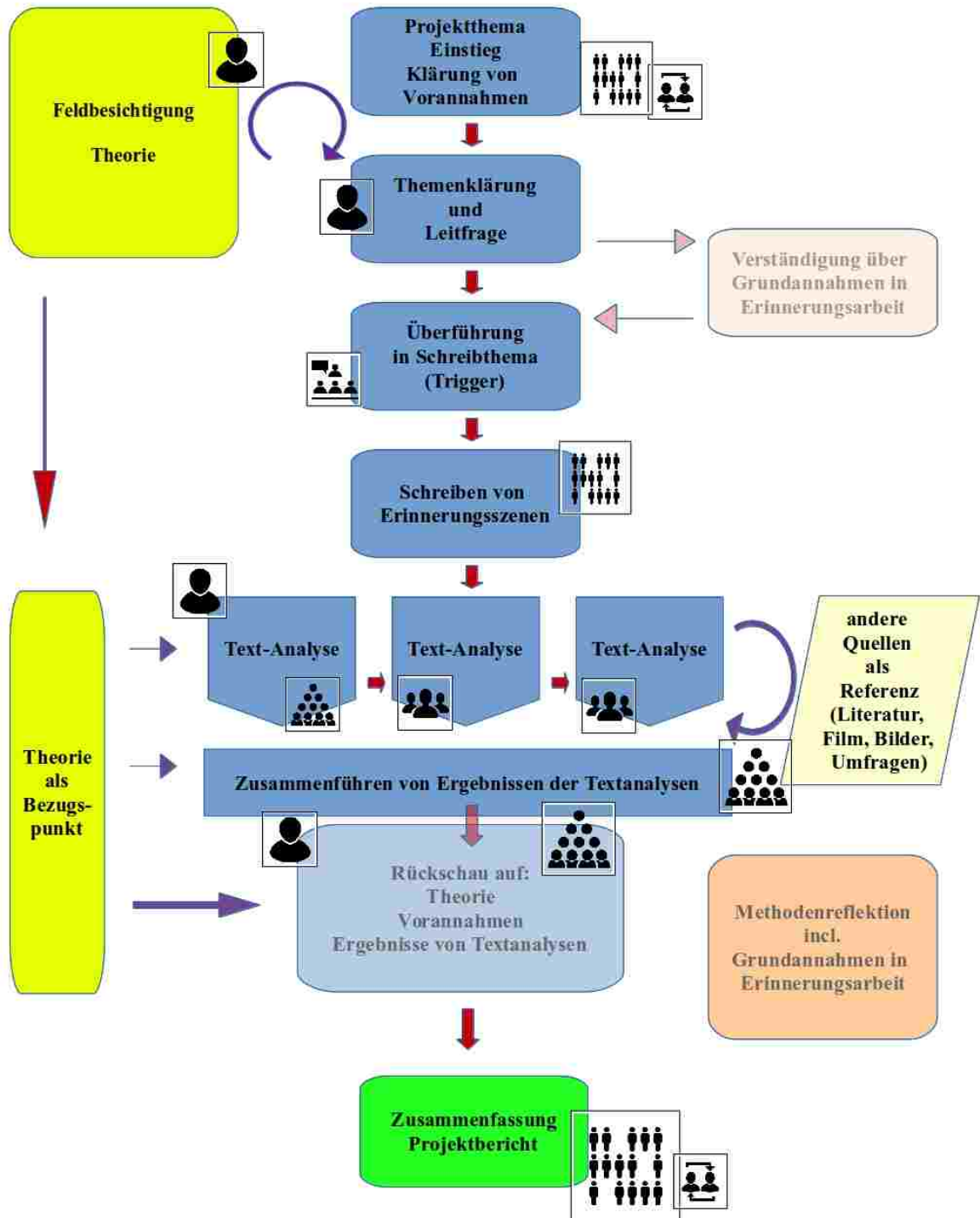
## Projekt 2 - Geld macht Beziehungen





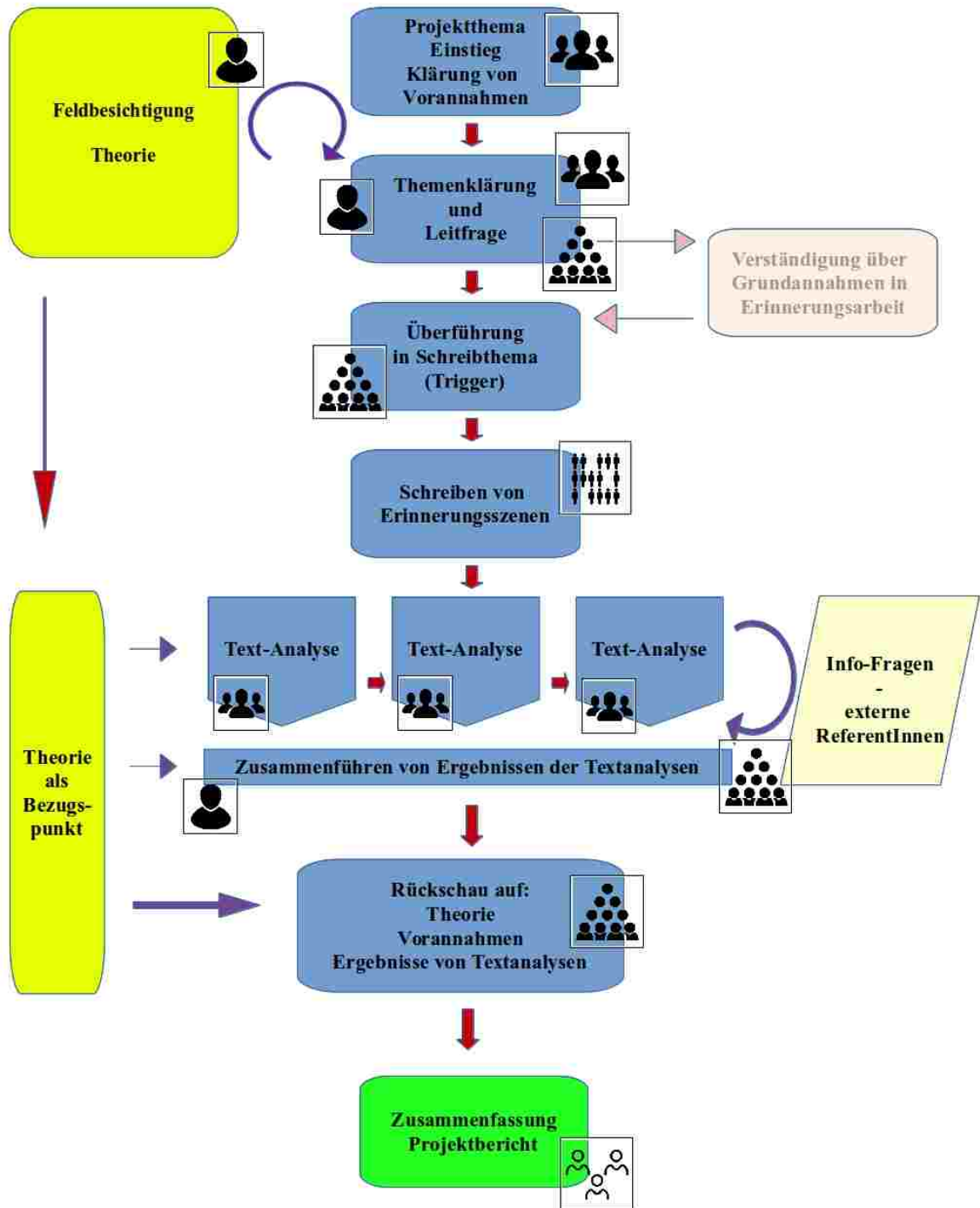
Projekt 2 Geld macht Beziehungen ... Blockseminar mit einer Kleingruppe während einer Projektwoche	
Feldbesichtigung, Theorie	Eine Sichtung von Theorien zum Thema fand lediglich durch den externen Projektleiter statt. Einzelne TeilnehmerInnen kündigten Theoriesichtung im Vorlauf an, diese wurde jedoch nicht geleistet.
Projektthema, Einstieg, Klärung von Vorannahmen	Das Projektthema wurde durch den externen Projektleiter in der Schule vorgestellt und von allen Studierenden eines Jahrgangs gemeinsam diskutiert. Daraufhin bildete sich eine Kleingruppe, die letztlich am Projekt teilnahm. Der externe Projektleiter führte Eingangsgespräche mit den TeilnehmerInnen je einzeln. Hier wurden Vorannahmen geklärt und erste Fragestellungen an das Thema identifiziert.
Themenklärung und Leitfrage	Themenklärung und Leitfrage wurden von der Gesamtgruppe (Projektleiter eingeschlossen) gemeinsam erarbeitet.
Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit	Eine Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit verblieb in der Form eines Vortrags durch den externen Projektleiter. Eine gemeinsame Diskussion im Anschluss kam nicht zustande. <i>(daher grau unterlegt)</i>
Überführen in Schreibthema (Trigger)	Das Schreibthema wurde durch die TeilnehmerInnen in gemeinsamer Diskussion festgelegt.
Schreiben von Erinnerungsszenen	Erinnerungsszenen wurden von den TeilnehmerInnen individuell geschrieben.
Textanalyse	Die Textanalyse wurde zuerst exemplarisch durch den externen Projektleiter angeleitet mit zwei Teilnehmern durchgeführt. Eine zweite exemplarische Bearbeitung für die Gesamtgruppe wurde durch diese beiden Teilnehmer angeleitet. Danach arbeiteten alle TeilnehmerInnen in Kleingruppen selbständig an weiteren Textanalysen.
Theorie als Bezugspunkt	Theoretische Bezüge wurden in die Diskussionen durch den externen Projektleiter hergestellt.
Andere Quellen als Referenz	Ergänzendes Material wurde in der Gesamtgruppe (Information zu TVÖD, Rollenspiel) bearbeitet.
Zusammenführen von Textanalysen	Das Zusammenführen der Textanalysen fand als gemeinsame Diskussion aller TeilnehmerInnen statt.
Rückschau auf Theorie, Vorannahmen, Ergebnisse von Textanalysen	In einer abschließenden Diskussion wurden nach Rückschau auf das Projekt theseartige Aussagen der TeilnehmerInnen gesammelt.
Zusammenfassung Projektbericht	Eine Zusammenfassung der gesammelten theseartigen Aussagen in einem gemeinsamen Dokument (als Gruppenergebnis) fand nicht statt.

## Projekt 3 - Idealismus/Realismus



Projekt 3 Idealismus/Realismus Stundenplanintegriertes Seminar im Klassenverband	
Feldbesichtigung, Theorie	Der externe Projektleiter baute hier auf frühere thematische Beschäftigung auf.
Projektthema, Einstieg, Klärung von Vorannahmen	Das Projektthema wurde durch die Klassenlehrerin in der Klasse vorgestellt. Mittels eines individuellen Brainstorming wurden Vorannahmen ausgedrückt. Einzelne Studierende stimmten ihre Beiträge ab.
Themenklärung und Leitfrage	Themenklärung und Leitfrage wurden vom externen Projektleiter nach Sichtung der Brainstorming-Beiträge der TeilnehmerInnen vorgenommen und in die gemeinsame Arbeit eingebracht.
Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit	Grundannahmen in Erinnerungsarbeit wurden im Projekt nicht diskutiert.
Überführen in Schreibthema (Trigger)	Das Schreibthema wurde durch den externen Projektleiter vorgeschlagen und durch die TeilnehmerInnen nach gemeinsamer Diskussion bestätigt.
Schreiben von Erinnerungsszenen	Erinnerungsszenen wurden von den TeilnehmerInnen individuell geschrieben.
Textanalyse	Eine exemplarische Textanalyse wurde durch den externen Projektleiter angeleitet mit der Gesamtgruppe durchgeführt. Danach arbeiteten alle TeilnehmerInnen in Kleingruppen selbständig an weiteren Textanalysen.
Theorie als Bezugspunkt	Theoretische Bezüge wurden durch den externen Projektleiter in Rückmeldungen an die Kleingruppen eingebracht.
Andere Quellen als Referenz	Ergänzendes Material (Telefonumfrage, Sammlung Wertbegriffe) wurde von der Gesamtgruppe erhoben und bearbeitet.
Zusammenführen von Textanalysen	Das Zusammenführen der Textanalysen fand als gemeinsame Diskussion aller TeilnehmerInnen statt. Es stellte gleichzeitig den rückblickenden inhaltlichen Abschluss des Projektes dar.
Rückschau auf Theorie, Vorannahmen, Ergebnisse von Textanalysen	
Zusammenfassung Projektbericht	Im Anschluss an das Projekt verfassten die TeilnehmerInnen individuelle Ausarbeitungen. Einzelne Studierende stimmten ihre Beiträge ab.

## Projekt 4 - Lohngerechtigkeit



Projekt 4 Lohngerechtigkeit Blockseminar im Klassenverband	
Feldbesichtigung, Theorie	Eine Sichtung von Theorien zum Thema fand lediglich durch den externen Projektleiter statt.
Projektthema, Einstieg, Klärung von Vorannahmen	Das Projektthema wurde von einer Arbeitsgruppe (AG) bestimmt. Die AG diskutierte Vorannahmen zum Thema.
Themenklärung und Leitfrage	Die Themenklärung fand in der vorbereitenden AG unter Mithilfe des externen Projektleiters statt. Die AG entwickelte eine Leitfrage, die der Gesamtgruppe vorgeschlagen und dort bestätigt wurde.
Verständigung über Grundannahmen in Erinnerungsarbeit	Grundannahmen in Erinnerungsarbeit wurden im Projekt nicht diskutiert.
Überführen in Schreibthema (Trigger)	Das Schreibthema wurde durch die Gesamtgruppe bestimmt.
Schreiben von Erinnerungsszenen	Erinnerungsszenen wurden von den TeilnehmerInnen individuell geschrieben.
Textanalyse	Textanalysen wurden in Kleingruppen durchgeführt.
Theorie als Bezugspunkt	Theoretische Bezüge wurden durch den externen Projektleiter in Rückmeldungen an die Kleingruppen eingebracht.
Andere Quellen als Referenz	Die Gesamtgruppe nahm an gemeinsamen Diskussionen mit zwei externen ReferentInnen teil. Ergänzendes Material wurde von allen TeilnehmerInnen bearbeitet (TVÖD, Rollenspiel).
Zusammenführen von Textanalysen	Das Zusammenführen der Textanalysen fand als gemeinsame Diskussion aller TeilnehmerInnen statt.
Rückschau auf Theorie, Vorannahmen, Ergebnisse von Textanalysen	Eine inhaltliche Rückschau auf das Projekt fand als gemeinsame Diskussion aller TeilnehmerInnen statt.
Zusammenfassung Projektbericht	Im Anschluss an das Projekt verfassten die Mitglieder der AG individuelle Ausarbeitungen.

## **4. Einschätzungen**

Im nun folgenden Teil werde ich Aspekte ansprechen, die sich in der Auswertung der vier dokumentierten Projekte als wesentlich herauskristallisierten. Die Trennung in die einzelnen Aspekte dient der besseren Übersichtlichkeit. Bei der Planung und Durchführung eines konkreten Erinnerungsarbeitsprojektes sind diese Aspekte stets ineinander verwoben.

### **4.1 Die Sinnfrage**

Der erste Aspekt, den ich hier aufgreifen will, betrifft die "Sinnfrage". Im Feedback einer Teilnehmerin an Projekt 1 findet sich ein Satz, der eine sehr allgemeine Wahrheit ausdrückt: "Wenn ich keinen Sinn in etwas sehe, fällt es mir generell schwer, es trotzdem zu machen."

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

Spezifische Sinnfragen betreffen einzelne Abläufe, Schritte, Vorgehensweisen während eines Projektes, z. B. Fragen, die die Textanalyse betreffen, Fragen nach Interaktionsformen, oder Fragen der Arbeitsorganisation. Generelle Sinnfragen stellen das Projekt als solches in Frage: "Wozu machen wir das Ganze eigentlich?", auch z. B. in der Form "Was ist das Ziel?"

Unbeantwortete spezifische Sinnfragen können dazu führen, dass generelle Sinnfragen aufkommen. Sofern der generelle Sinn jedoch im Voraus geklärt und für alle Beteiligten zufriedenstellend bestimmt ist, dient diese Bestimmung als Bezugspunkt für die Beantwortung der jeweiligen spezifischen Sinnfrage. Als Beispiel: Wenn sich alle im Projekt über das Projektziel einig sind, dann kann die Frage danach, ob es Sinn macht, einen Text in grammatische Bausteine zu zerlegen, dadurch beantwortet werden, dass wir feststellen, ob es uns hilft, dem Projektziel näher zu kommen, oder nicht. Es kann allerdings sein, dass sich der Sinn eines bestimmten Vorgehens erst in der konkreten Durchführung (oder im Nachhinein) erschließt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein bis dato unbekanntes Vorgehen angewandt wird. Für die Zeit der konkreten Durchführung brauchen die TeilnehmerInnen dann eine offen-geduldig, interessiert-neugierige Haltung. Eine solche Haltung ist umso einfacher zu erreichen, je zufriedensteher die gemeinsame Zielbestimmung für alle TeilnehmerInnen stattfand.

In Projekt 1 war dieser Punkt nicht angemessen abgedeckt. Durch die extrem kurze Vorbereitungszeit kam es in der teilnehmenden Klasse nicht zu einer inhaltlichen Einordnung des Themas (hier: Geld macht Beziehungen ...) in den Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Auch die Anwendung der Methode Erinnerungsarbeit wurde nicht im Vorfeld mit den Studierenden diskutiert. Eine Schwäche in der Durchführung dieses Projektes lag darin, dass die nicht vorgeleistete gemeinsame Zielbestimmung auch zu Beginn des Blockseminars nicht nachgeholt wurde. Dieser Mangel zog sich durch das gesamte Projekt und führte letztlich dazu, dass einzelnen

TeilnehmerInnen generelle Sinnfragen nicht zufriedenstellend beantwortbar waren. Das wird deutlich aus dem Feedback im Anschluss an das Projekt, z. B. in der Aussage: “Die Frage ist immer noch, wozu wir dies gemacht haben und welches Ziel das Projekt hatte?” Eine detailliertere Erörterung dazu findet sich in den Materialien (siehe oben, S. 6). An dieser Stelle ist es lediglich wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Wahrscheinlichkeit des Aufkommens genereller Sinnfragen durch das Erarbeiten einer gemeinsamen Orientierung (Zielbestimmung) im Vorfeld eines Projektes wesentlich vermindert wird.

Dies lässt sich gut an den weiteren Projekten nachvollziehen. In diesen fand eine – je unterschiedlich gehandhabte – Vorbereitung statt, die zum einen die Studierenden die Thematik als sinnvoll und die (ihnen bis dato unbekannt) Methode als des Ausprobierens wert erachten ließen. Zum anderen konnte darauf aufbauend zu Beginn der konkreten Projektarbeit eine gemeinsame Orientierung in Form der Leitfrage hergestellt werden. Entsprechend kamen in diesen Projekten generelle Sinnfragen nicht auf.

Ausgehend von der Überlegung, dass es (im übrigen: nicht nur) für Erinnerungsarbeit am besten ist, wenn die TeilnehmerInnen daran aus freien Stücken und mit einem echten Interesse teilnehmen, ergeben sich in der schulisch strukturierten ErzieherInnen-Ausbildung Probleme, wenn es darum geht, mit einer gesamten Klasse eine für alle Studierenden zufriedenstellende Zielbestimmung herbeizuführen. Es ist doch sehr unwahrscheinlich, dass in einer Klasse von ca. 25 angehenden ErzieherInnen tatsächlich alle an genau diesem Projekt, zu genau diesem Zeitpunkt, mit genau diesen Fragestellungen interessiert sind. Wo dies aber nicht der Fall ist, und das Projekt z. B. aufgrund einer Mehrheitsentscheidung durchgeführt wird, bleibt die *generelle* Sinnfrage stets aktualisierbar, zumindest für diejenigen, die die entsprechende Entscheidung nicht mitgetragen haben.

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

Derlei Überlegungen können schnell in Kontrast zu der in schulischen Ausbildungsgängen üblichen grundlegenden Regulierung der zu behandelnden Themenbereiche durch Lehrplanvorgaben kommen. Allerdings bestehen im Rahmen der Gestaltung der ErzieherInnen-Ausbildung Spielräume, die für ein Herangehen Raum lassen, bei dem die Auszubildenden unterschiedlichen Interessen nachgehen können. Eine verbreitete Form darin ist die Planung und Durchführung von Projektwochen, sei es schulweit, auf Klassenstufenebene, oder eben auch innerhalb einer einzelnen Klasse. In diesem Rahmen lässt sich Erinnerungsarbeit dann als eines von mehreren Angeboten integrieren.

Hinsichtlich des Aufkommens von Sinnfragen haben Projektwochen mit Wahlmöglichkeit auf Seiten der Studierenden den Vorteil, dass in der letztlich an einem Projekt teilnehmenden Gruppe von vornherein ein gemeinsames Interesse besteht. Das macht die Arbeit produktiver, reduziert die Wahrscheinlichkeit von Widerständen, Desinteresse, Unzuverlässigkeit, etc.

Sofern der Einstiegsmodus der TeilnehmerInnen keine Wahlmöglichkeit beinhaltet, also eine gesamte Klasse an einem Projekt zur Teilnahme verpflichtet wird, ist es aus der Erfahrung mit Projekt 1 heraus ratsam, mehrdimensional zu planen. Dabei geht es insbesondere um Alternativen zur reinen Textarbeit, denn die Zusammensetzung der Klassen in der ErzieherInnen-Ausbildung ist oft heterogen und es finden sich immer auch Studierende, denen die Textlastigkeit der Methode ein prinzipielles Problem darstellt. Um deren Mitarbeit dennoch für die thematische Beschäftigung und das letztliche Gruppenresultat produktiv zu machen, ist es notwendig, ihr jeweiliges Potential mit einzubeziehen. Das setzt voraus, dass sie sich nicht in generellen Sinnfragen verlieren und von der Mitarbeit schlicht verabschieden.

Generelle Sinnfragen können weiterhin aufkommen, wenn sich TeilnehmerInnen über- oder unterfordert fühlen. Diesen Aspekt greife ich weiter unten nochmals auf. An dieser Stelle sei auf die Komplexität der methodologischen Grundlagen hingewiesen, die unter Umständen als Überforderung erlebt werden kann. In Gruppen, die damit Probleme haben, ist es leichter, die für ein Projekt hilfreiche offen-geduldig, interessiert-neugierige Haltung zu entwickeln, wenn im Projekt die methodologischen Aspekte nur dann angesprochen werden, wenn es zu speziellen Sinnfragen kommt. Das ist zwar ein Nachteil im Hinblick auf die erreichbare Methodentransparenz und Methodensouveränität. Dieser wird jedoch durch die bessere Mitarbeit und die Reduzierung der Gefahr, einzelne TeilnehmerInnen unterwegs zu verlieren, aufgewogen.

Wenn in einer Gruppe die Vertrautheit mit der Anwendung der Methode soweit gewachsen ist, dass sich die Mitglieder insgesamt sicher darin fühlen, wird das Hinterfragen der methodologischen Grundlagen leichter fallen. In den vier dokumentierten Projekten war dies noch nicht der Fall. Mit der Klasse, die an den Projekten 3 und 4 teilnahm, wäre es nach der zweiten Anwendung möglich, diesen Schritt zu vollziehen.

## **4.2 Benotungskontext**

Der Gedanke einer Benotung der Mitarbeit an einem Erinnerungsarbeitsprojekt ist problematisch. In der methodischen Konzeption ist von vornherein die Aufhebung formaler Hierarchien in der Gruppe mit angelegt. Die Entwicklung der Methode als kollektive Untersuchung stand programmatisch im Gegensatz zu traditionellen sozialwissenschaftlichen Methoden, in denen eine Spaltung in Untersucher und Untersuchte, Wissenschaftler einerseits und Erforschte andererseits üblich war. Der Status der TeilnehmerInnen war egalitär konzipiert. In einer solchen kollektiven Arbeitsform ist die Übernahme von speziellen (anleitenden, moderierenden, referierenden) Aufgaben lediglich funktional begründet. Wer aus einem solchen Kollektiv sollte denn die Benotung der anderen Kollektivmitglieder durchführen – ohne sich ungebührlich aus dem kollektiven Zusammenhang herauszuheben?

Nun sind in der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung andere Eingangsvoraussetzungen gegeben, als in sich selbst organisierenden Gruppen von Menschen, die ein gemeinsames Erkenntnisinteresse teilen. Dennoch ist es auch in diesem Rahmen sinnvoll, ein Erinnerungsarbeitsprojekt aus dem sonst gängigen Benotungskontext herauszunehmen. Dies war bei allen dokumentierten Projekten der Fall. Allerdings überführte die Klassenlehrerin im Projekt 3 die thematische Beschäftigung während des Projektes in einen im Anschluss daran angebotenen freiwilligen Leistungsnachweis in Form einer



schriftlichen Ausarbeitung.<sup>19</sup> In Projekt 4 wurde der Arbeitseinsatz der vorbereitenden Arbeitsgruppe als Leistungsnachweis gewertet (jedoch nicht anhand inhaltlicher Kriterien zensiert).

In einem Feedback Interview aus Projekt 3 weist eine Teilnehmerin auf mögliche Effekte der Herausnahme aus dem Benotungskontext hin: “Ja, ich hab zum Beispiel gehört von einer Teilnehmerin, die dann gemeint hat, 'Ich hab eh keine Lust drauf.' Also nach dem Motto, solange das nicht bewertet wird, brauche ich mir auch keine Mühe zu geben. Also das hat sie einfach so auch gesagt.” Hier spricht die Teilnehmerin nicht über sich selbst, sondern über eine andere Studierende. Und sie fährt fort: “Wir haben wirklich da nur Texte bearbeitet, und das war's auch. Ich mein, die Person, die hat dann auch mitgemacht. Aber das fand ich jetzt schade, nur weil das nicht benotet wird, dass man sich da keine Mühe macht ...”

Die zitierte Passage bestätigt zum einen die Alltagserkenntnis, dass es zwischen den Studierenden einer Klasse unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit und zur Übernahme von Arbeitsaufträgen gibt. Zum anderen zeigt sie, dass es auch in diesem konkreten Projekt TeilnehmerInnen gab, die die Tatsache, dass das Projekt nicht benotet wurde, für sich zuerst übersetzt haben in: Wenn ich's nicht machen muss, dann mach ich's auch nicht ('Muss nicht – Mach nicht'). Zum dritten zeigt sie aber auch, dass zumindest die hier angesprochene Teilnehmerin im Projekt dann *dennoch mitgearbeitet* hat, also aktiv an den Diskussionen im Plenum und an der Kleingruppenarbeit teilnahm.

Aus den verfügbaren Quellen und Beobachtungen während der Projekte sowie den nachträglichen Feedback Interviews kann als Resümee gezogen werden, dass der hauptsächliche Effekt der Abwesenheit von Noten in einer Stressminderung lag, programmatisch ausgedrückt in: “Aber ich hab genauso mitgemacht, wie ganz normal, nur ich fand's halt, ja, lockerer.”

Ich gehe nicht davon aus, dass eine als locker empfundene Arbeitsatmosphäre ausschließlich auf der Basis der Abwesenheit von Noten im Projekt entsteht. Allerdings kommt der Abwesenheit von Noten insofern eine sehr wichtige Rolle dabei zu, als dadurch ein zentrales Stresselement wegfällt, das ansonsten für den schulischen Kontext bestimmend ist – selbst, wenn es nur latent im Raum steht und nicht stets offen ausgesprochen wird.

Natürlich war meine Position als externe Anleitung in den Projekten in dieser Hinsicht im Vergleich zu derjenigen von regulären Lehrkräften privilegiert. Deren Position zwingt sie letztlich dazu, an einem bestimmten Punkt eine in Noten ausgedrückte Bewertung von Studierenden, deren Beiträgen, Haltungen, Arbeitsergebnissen etc. vorzunehmen.

Zudem kann auch von Seiten der Studierenden immer ein Anspruch auf Würdigung ihrer Arbeitsanstrengungen und -ergebnisse an die Lehrenden herangetragen werden. Dies kommt recht gut in den Äußerungen in einem Feedback Interview zum Ausdruck, die ich hier einfügen will:

A: Ich würd's halt besser finden, wenn wir ne Note bekommen hätten, weil, auch durch dich zum Beispiel, also dass die Lehrerin, die war ja öfters dabei, dass sie sich dann irgendwie mit dir zusammensetzt und so geredet, vielleicht irgendwie so plus/minus oder so.

---

19 Dieses Angebot wurde von 20 der 24 Studierenden in der Klasse wahrgenommen.

*Q: Ja, was hätte man denn da benoten können?*

A: Die Mitarbeit vielleicht, wie man sich eingesetzt hat. Weil, es haben ja nicht alle, also viel mitgemacht. Und nur so'n paar Leute.<sup>20</sup> Und das zählt ja auch im Unterricht. Das war ja auch die Schulzeit, Unterrichtszeit, ja, und wir hatten Unterricht. Und ich würd's halt, also ich würde das besser finden, wenn das benotet werden würde.

Wenngleich dies in den Rückmeldungen der Studierenden eine Minderheitenposition darstellt, so sind darin doch sehr allgemein zu beachtende Aspekte enthalten. Die Schaffung einer notenfremen Zone findet immer noch innerhalb einer auf Benotung beruhenden Rahmung statt (Schulzeit, Unterrichtszeit). Darauf spricht auch eine der Lehrerinnen in einer Nachbesprechung an:

*Q: Hat denn aus deiner Sicht die Tatsache, dass es auf das Projekt selber während des Projektes keine Noten gab, für die TeilnehmerInnen ne Rolle gespielt?*

A: (...) Ich erleb die Studierenden oft so, dass sie sich Noten wünschen. Ich glaube, also jetzt speziell, dass es auf diese Produkte keine Noten gab, das war soweit in Ordnung. Ich glaube, sie wünschen sich aber schon, dass es gewürdigt wird, ob jemand da jetzt sich stark eingebracht hat, oder weniger stark. Also ich hab zum Beispiel eine Reflektion, [darin] wird bemängelt, dass halt sie zum Beispiel da 'n Protokoll geschrieben hat, und viele andere dann eben nicht, die sich da sehr zurückgehalten hätten. Und ich denke, sie wünscht sich, da steht nicht, dass sie sich ne Note wünscht. Aber ich denke, sie wünscht, dass das gewürdigt wird.

Wenn Studierende, wie hier angesprochen, sich eine Würdigung ihrer Arbeitsanstrengungen und -ergebnisse wünschen, dann erhebt sich die Frage, wie eine solche Würdigung denn aussehen kann. Im gegebenen Rahmen liegt dann die Übersetzung von Anerkennung in eine Benotung nahe, wenngleich sich die Teilnehmerin weiter oben auch "vielleicht irgendwie so plus/minus oder so" vorstellen könnte – wobei die Frage bleibt, was dann mit einem "plus/minus oder so" weiter passiert, und ob es im Verlauf eines Schuljahres letztlich in die Benotungskalkulation einbezogen wird oder nicht.

Gratifikationsformen gibt es viele, z. B.:

- Geld – man könnte die TeilnehmerInnen für Arbeitsleistungen bezahlen;
- Ruhm – man könnte eine öffentliche Bekanntmachung mit Lob und Tadel an einer Wandtafel aushängen;
- Körperliche Gratifikation – man könnte den betreffenden Studierenden für geleistete Arbeiten belohnend über die Haare streichen oder anerkennend auf die Schulter klopfen;
- Essen – man könnte Essensmarken austeilen oder Extra-Portionen in der Schulkantine zuteilen;
- Zeit – man könnte für Arbeitsleistungen Freistunden zuteilen.

Vor einem schulischen Hintergrund klingt dies natürlich zum Teil recht abwegig. Das sagt aber wenig über die Gratifikationsform(en), viel hingegen über den schulischen Hintergrund. Die Liste ist zudem in vielfältiger Weise erweiterbar, und die aufgeführten Gratifikationsformen sind in anderen Zusammenhängen durchaus normal. Das Grundprinzip darin legt allen Beteiligten, die eine Arbeitsleistung erbringen die Frage nahe: Was krieg ich denn dafür?

<sup>20</sup> Diese Einschätzung der Gesprächspartnerin teile ich nicht. Sie folgt hier ihrem Verständnis von 'mitmachen', das an bestimmte Formen gebunden ist, die aber nicht für alle TeilnehmerInnen gleich sind. In diesem Zusammenhang: siehe die ausführliche Projektdokumentation.

Es lässt sich hier feststellen, dass diese Frage für alle TeilnehmerInnen in den Projektdurchläufen eine Rolle spielte. Wenn TeilnehmerInnen sich auf 'Muss nicht – Mach nicht' zurückziehen, dann beruht dies auf der Auflösung der Kette: 'Mach nicht – Krieg nicht', weil es nichts zu 'kriegen' gibt. Wobei das nur dann stimmt, wenn man das Erlebnis und Ergebnis der gemeinsamen Arbeit nicht als Zweck in sich selber sieht. Darin spiegelt sich die Logik von Tauschwert und Gebrauchswert. In einem Zusammenhang, in dem ansonsten potentiell jegliche Lebensäußerung in einen Bewertungskontext gestellt ist, müssen notwendigerweise alle TeilnehmerInnen für sich eine je individuelle Antwort auf die Frage des Umgangs mit der temporären Abwesenheit von Noten finden.

Beispiele für den Umgang der Studierenden mit dieser Situation sind insbesondere aus den Feedback Interviews zu Projekt 3 (ausführlich in der zugehörigen Projektdokumentation, Link S. 6) ersichtlich. Die meisten TeilnehmerInnen betonen darin, dass sie trotz der Abwesenheit von Benotung genauso intensiv mitgearbeitet haben, und dass ihnen dies in vielen Fällen sogar leichter fiel, exemplarisch ausgedrückt: “(...) wenn du weißt, du schreibst ne Klausur darüber, dann bist du immer so unter Druck gesetzt. Und das war halt hier nicht der Fall. Deswegen war es auch besser.”

### **4.3 Einstiegsphase – Vorannahmen**

Im allgemeinen Modell von Erinnerungsarbeit, das in Teil I vorgestellt wurde, steht als erster Schritt in ein Projekt eine Beschäftigung mit Vorannahmen zum jeweiligen Thema, in die Ergebnisse einer Feldbesichtigung mit einfließen.

In den dokumentierten Projekten wurden unterschiedliche Verfahren gewählt, um den thematischen Einstieg zu leisten. Die zu kurz geratene Vorbereitungsphase in Projekt 1 wurde schon erwähnt. In Projekt 2 wurden Eingangsinterviews durchgeführt. Bei Projekt 3 beruhte die Vorbereitung auf einem in der Klasse durchgeführten Brainstorming, das ich als Ausgangspunkt für die Strukturierung einer einführenden Einheit benutzte. In Projekt 4 erfolgte eine Klärung von Vorannahmen in Form einer Diskussion durch die vorbereitende Arbeitsgruppe.

Die im allgemeinen Modell erwähnte Theoriesichtung wurde in allen vier Projekten lediglich durch mich geleistet. Auf diesen Punkt komme ich noch zurück, wenn ich auf die Tiefendimension von Erinnerungsarbeit eingehe. Vorerst will ich näher auf die unterschiedlichen Vorgehensweisen in der Klärung von Vorannahmen in den dokumentierten Projekten eingehen.

Vor der Durchführung des Blockseminars fand in Projekt 1 keine Klärung von Vorannahmen auf Seiten der Studierenden statt. Die erste inhaltliche Beschäftigung mit dem Thema war daher in die Ablaufplanung des Blockseminars integriert. Die dabei gewählte Arbeitsform der „stillen Diskussion“ - die nur zu Anfang „still“ ist – kam der beteiligten Gruppe sehr entgegen. Der größte Vorteil hierbei war in diesem Fall, dass die in der Gruppe sehr ausgeprägt unterschiedlichen Anteile an mündlichen Diskussionen („Sprechende“ und „Schweigende“) durch die Arbeitsform zu guten Teilen aufgehoben wurde. Diese Beobachtung weist auf eine ganz allgemeine Qualität der Arbeitsform hin, die auch in anderen Zusammenhängen von Vorteil sein kann.

Die im Vorlauf fehlende Auseinandersetzung mit dem Thema hat allerdings eine Auswirkung auf die zeitliche Planung eines Projektes. Der entsprechende Zeitaufwand dafür muss bei der Konzipierung der Arbeitsschritte mit bedacht werden, was im Falle eines Blockseminars mit festgelegtem Zeitrahmen zu Problemen durch einen zu eng gedrängten Zeitplan führen kann.

Die Eingangs-Interviews in Projekt 2 stellen eine Adaption des methodischen Vorgehens dar, die ein ganz besonderes Potential bietet, sowohl im Hinblick auf Erinnerungsarbeitsprojekte, als auch unabhängig davon im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung. Wie oben erwähnt, führte ich Gespräche mit allen TeilnehmerInnen je einzeln. Diese wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die Transkripte wurden allen TeilnehmerInnen im Vorfeld des Blockseminars zur Verfügung gestellt. Inhaltlich bietet ein etwa einstündiges Interview eine Chance, im direkten Gespräch das Vorverständnis des Themas, Fragestellungen, Interessen auszuloten, und zwar wesentlich intensiver als in einer Gruppen- oder Klassensituation.

Die Durchführung der Interviews als Vorbereitung zu Projekt 2 lehnte sich an einer weiteren sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethode an. Kollektive Autobiografie Forschung (KAF) wurde etwa zeitgleich zu Erinnerungsarbeit entwickelt (Zech 1988). Beide Methoden teilen den Bezug zu subjektwissenschaftlicher Forschung. In einem KAF-Projekt zu biographischen Mustern in deutschen Politisierungsprozessen (Busse, Ehses, Zech 2000) verwendete die Projektgruppe Interviewprotokolle von Gesprächen zwischen den Gruppenmitgliedern als Einstieg und in der Folge als Untersuchungsmaterial für die kollektive Reflektion. Dabei richtete sich die "Aufmerksamkeit (...) auf die Frage, in welcher Weise sich Handlungsbedingungen in die Subjekte einschreiben und wie die Subjekte umgekehrt sich diese Verhältnisse aneigneten und sie realisierten." Dies ist exakt die gleiche Suchrichtung, die auch in Erinnerungsarbeit eine entscheidende Rolle spielt.

Anders als in KAF ergibt sich das zu bearbeitenden Material in Erinnerungsarbeitsprojekten erst im Laufe des Projektes durch die Verfassung der Erinnerungsszenen. Ich denke jedoch, dass die Verwendung von Eingangsinterviews auch in Erinnerungsarbeitsprojekten fruchtbar sein kann. Sie liefern eine zusätzliche Quelle, auf die in den Gruppendiskussionen Bezug genommen werden kann. Zu bedenken ist dabei, dass die Menge an Material auch zu einem kontraproduktiven Effekt führen kann, indem "alles zu viel" wird. Daher erfordert die Verwendung von Gesprächsprotokollen als Material in einem Projekt ein sorgsames Abwägen. Natürlich ist Masse nicht gleich Qualität und es ist durchaus möglich, auch mit weniger umfangreichem Material zu arbeiten. Dies ist schon an den relativ kurzen Erinnerungsszenen ersichtlich.

Entsprechend des methodischen Ansatzes in Erinnerungsarbeit ist zudem in den Interviews eine Engführung der Gesprächsinhalte auf das zu behandelnde Thema notwendig. Das schließt die Schilderung persönlicher Erfahrungen und Explikation von Argumenten anhand von erlebten Beispielen ein. Jedoch sollten solche Interviews nicht als biografische Erzählung konzipiert werden, da es in Erinnerungsarbeit nicht darum geht, die Lebensgeschichte(n) von TeilnehmerInnen zu analysieren.<sup>21</sup>

---

21 Dies ist nicht als prinzipielles Argument gegen die Beschäftigung mit biografischen Erzählungen zu verstehen. Auch eine solche Arbeit kann Sinn machen, wenn die Suchrichtung eine entsprechende Orientierung an individuellen Biografien beinhaltet. Dabei verschiebt sich die Perspektive jedoch auch leicht in Richtung therapeutischer Modelle. Dies wird in Erinnerungsarbeit bewusst vermieden, weshalb sich Erinnerungsarbeit auch besser mit der Rahmung der schulischen ErzieherInnen-Ausbildung verträgt. Schließlich handelt es sich bei der Ausbildung um einen auf breiter Basis zugänglichen allgemeinen Qualifikationsprozess, aber nicht um eine

Die in Projekt 3 gewählte Form der inhaltlichen Vorbereitung mittels eines schriftlichen Brainstormings ist wesentlich weniger aufwendig. Prinzipiell ist ein Brainstorming als thematischer Einstieg für jedes Thema denkbar. In vielen Projekten, in denen Gruppen Erinnerungsarbeit anwendeten, steht genau dies am Anfang der thematischen Beschäftigung. Dabei wird jedoch zumeist auf ein kollektives Brainstorming in Form einer Diskussion zurückgegriffen.

Im konkreten Fall schrieben die Studierenden ihre Beiträge drei Wochen vor Projektbeginn im Rahmen des regulären Unterrichts. Ein Vorteil dieses zeitlichen Vorlaufs lag darin, dass er die Chance bot, das so gesammelte Material vor Projektbeginn zu sichten und den thematischen Einstieg daran auszurichten. Ein weiterer Vorteil dieser Form ist, dass schon eine erste Sammlung an Referenzpunkten aus persönlichen Beiträgen der TeilnehmerInnen zur Verfügung steht, die jederzeit wieder hervorzuholen ist, wenn gewünscht.

Das durch das Brainstorming hergestellte Material war für die Planung von Projekt 3 sehr wichtig. Wie oben dargestellt, nahm ich die Sichtung der Beiträge vor. Daraus leitete ich sowohl die Konzeption für die Einstiegsdiskussion ab (inklusive entsprechender Arbeitsmaterialien), als auch die Leitfrage, die ich daher schon vorgefertigt mit in das Projekt brachte.

Ein solches Abweichen von der ursprünglich in der Methode der Erinnerungsarbeit angelegten kollektiven Verantwortung für die inhaltliche Entwicklung der Themenbearbeitung war im gegebenen Fall angemessen. Insbesondere die Tatsache, dass die Gruppe hier Erinnerungsarbeit zum ersten Mal anwendete, und zwar in einer angeleiteten Form, spielte dabei eine Rolle. Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht zwingend. In einer längerfristigen Perspektive ist es im Gegenteil sinnvoll, dass die Gruppe die inhaltliche Vorbereitung stattdessen schon selber durchführt.

Es kann als Nachteil des hier angewandten schriftlichen Brainstorming angesehen werden, dass die Genauigkeit der Aussagen noch sehr gering ist, und dass die Beiträge noch isoliert nebeneinander stehen. Dies wird andererseits wieder dadurch aufgewogen, dass die TeilnehmerInnen auch in diesem vorbereitenden Schritt schon ihre je eigenen Anteile einbringen, also hier schon als Subjekte in einem Projekt forschenden Lernens auftauchen.

Gerade Letzteres spielte eine große Rolle in Projekt 3. Durch die Auswertung der Brainstorming-Beiträge war es möglich, die thematische Verschiebung in dem von den TeilnehmerInnen selber gelieferten Material zu verankern. Das hatte einen gewissen Aha-Effekt, indem mit dem Aufbringen der Begriffsdefinitionen in der Einstiegsdiskussion die Erkenntnis bei den Studierenden provoziert wurde, einem verkürzten (oder falschen) Verständnis aufgesessen zu sein, und dies in den eigenen Brainstorming-Beiträgen dokumentiert zu sehen. Von daher war diese Form des inhaltlichen Projektvorbereitung im vorliegenden Fall erfolgreich.

In Projekt 4 wurden Vorannahmen zum Thema in den Diskussionen der vorbereitenden Arbeitsgruppe gemeinsam mit mir diskutiert, und daraus die Themenklärung und Leitfrage abgeleitet. Dieses Vorgehen stellt einen Mittelweg zwischen der Einbeziehung aller TeilnehmerInnen in die vorbereitenden Diskussionen einerseits, und der thematischen Ausrichtung eines Projektes durch eineN ProjektleiterIn dar. Angesichts der normalen Gruppengröße von ca. 25 Studierenden in einer Klasse in der ErzieherInnen-Ausbildung ist ein solches Delegationsprinzip im Falle eines Projektes mit einer ganzen Klasse sicher sinnvoll.

---

therapeutische Aufarbeitung individueller Lebensgeschichten (oder -erfahrungen).

Sofern eine AG hierbei die vorbereitende Sichtung von Vorannahmen (und daraus abgeleitet die verengende Themenklärung, bzw. den Vorschlag für eine Leitfrage) übernimmt, sollte das Spektrum möglicher Themenspezifizierung mit bedacht werden. Im vorliegenden Fall repräsentierten die vier AG-Mitglieder die in der Klasse vorhandenen Sichtweisen und Vorannahmen sehr gut. Ein anderes Projekt-Thema mit u. U. mehr kontrovers verteilten Vorannahmen hätte entsprechend eine Erweiterung der AG sinnvoll gemacht.

Die vorbereitenden Arbeiten der AG ersetzen jedoch nicht eine Eingangsdiskussion mit der Gesamtgruppe. Vielmehr bereiteten sie diese erst vor. In der entsprechenden Runde mit der gesamten Klasse erwies sich dann, dass die AG tatsächlich die wesentlichen Linien der thematischen Vorannahmen innerhalb der Klasse antizipierend erörtert hatte. Dementsprechend waren die thematische Verengung und die vorgeschlagene Leitfrage für die Gesamtgruppe schnell nachvollziehbar. Insofern stellte die Arbeit der AG eine Erleichterung für alle dar; entsprechend: nicht alle müssen alles machen.

#### **4.4 Format – Terminierung – Faktor Zeit**

In den dokumentierten Projekten wurde Erinnerungsarbeit sowohl als Blockseminar als auch in den Stundenplan integriert durchgeführt. Beide Formate haben Vor- und Nachteile. Die Intensität eines Blockseminars lässt sich bei stundenplanintegrierter Durchführung kaum erreichen. Dafür ist die zeitliche Flexibilität nicht in gleichem Maße gegeben. Die in Blockseminaren übliche Terminierung mit im Voraus festgelegter Dauer lässt wenig Spielraum. Das kann sich nachteilig auswirken, wenn unvorhergesehene Entwicklungen eine Verschiebung (Erweiterung) der Arbeitszeiten nahelegen.

Ein Zeitpunkt im Laufe eines Schuljahres für ein Erinnerungsarbeitsprojekt, der am besten geeignet ist, lässt sich schwer bestimmen. Die Blockseminare in den dokumentierten Projekten lagen direkt zu Beginn, sowie am Ende eines Schuljahres. Dies hatte sicher auch Gründe, die mit der externen Betreuung zu tun hatten. Das von außen an die Schulen gerichtete Angebot war attraktiv, Zeiträume sinnvoll zu füllen, die in vielen Fällen eher mit dem Absitzen obligatorischer Anwesenheitspflicht verbracht werden. Der Termin für ein Blockseminar gleich zu Beginn eines neuen Schuljahres war dabei der ungünstigere, da hier die Vorbereitungsphase praktisch ausfiel.

Auch die Terminierung zum Schuljahresende in Projekt 2, direkt nach der schriftlichen Prüfung der Oberstufenklasse, brachte Probleme mit sich. Die Schulleiterin stellte im Nachhinein fest:

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

Allerdings werden sich für jeden gewählten Zeitpunkt stets Gegenargumente finden (zu nah an

Ferien, zu eng am Blockpraktikum, es müssen noch diese oder jene Leistungsnachweise erbracht werden, etc.). Während es also einerseits wichtig ist, sich über eine günstige Terminierung eines Blockseminars Gedanken zu machen, macht es andererseits wenig Sinn, sich zu sehr auf diese Frage zu fixieren in der Hoffnung, einen idealen Termin zu finden, der keinerlei Nachteile mit sich bringt.

Bei der stundenplanintegrierten Durchführung eines Erinnerungsarbeitsprojektes sind die Spielräume für zeitliche Anpassungen größer. Das erlaubt z. B. das Einfügen von thematischen Schleifen, oder auch eine möglicherweise angebrachte methodische Meta-Reflektion. Ein weiterer Vorteil stundenplanintegrierter Durchführung eines Erinnerungsarbeitsprojektes ist der größere zeitliche Spielraum für die Erstellung von Protokollen, Arbeitsmaterialien, Zusammenfassungen von Textanalysen. Für ein auf umfassende Dokumentation zielendes Projekt ist dieses Format daher sicher vorteilhafter.

Der Faktor Zeit kommt nicht nur bei der Frage der Terminierung ins Spiel. Auch die anvisierte Dauer eines Projektes ist im Voraus abzuwägen. Die Blockseminare wurden über vier, bzw. fünf Tage hintereinander durchgeführt. Dabei war stets ein Wochenende integriert, um dadurch den TeilnehmerInnen mehr Zeit für das Verfassen der Erinnerungsszenen zu verschaffen. Wichtig ist jedoch auch die tägliche Arbeitszeit mit zu kalkulieren. Sofern der schulische Rahmen eine feste Arbeitszeit von z. B. 8:00 bis 13:00 Uhr inklusive zweier 15-minütiger Pausen vorsieht, und keine weiteren Stunden nachmittags zur Verfügung stehen, ergibt sich in einem über fünf Tage gezogenen Projekt eine Gesamtarbeitszeit von 22,5 Zeitstunden.

Ob dies als ausreichend angesehen wird, muss im Einzelfall abgewogen werden. Als generelle Richtwerte lassen sich angeben: Eine exemplarische Textanalyse dauert erfahrungsgemäß ca. 2 Stunden. Eine erste selbständige Textanalyse (Kleingruppen) braucht zwischen 2 und 3 Stunden, abhängig von Vorerfahrungen und Affinität zu Textarbeit in der Gruppe. Weitere Textanalysen dauern in der Regel wiederum bis zu 2 Stunden. Ausgehend von diesen Richtwerten lässt sich die notwendige Gesamtarbeitszeit anhand einiger Parameter grob im Voraus kalkulieren. Dazu zählen die Gruppengröße, der Modus der Vorarbeiten, die Ausweitung inhaltlicher Beschäftigung durch weitere Quellen (oder kombinierte Arbeitsformen), sowie die anvisierten Resultate des Projektes.

Die Gesamtarbeitszeit eines Blockseminars kann durch teilweise Abwesenheit für von TeilnehmerInnen entscheidend reduziert werden. Eine Erkenntnis aus den in Projekt 2 gemachten Erfahrungen, ist, dass ein Zeitraum von 15 Stunden effektiver Gruppenarbeitszeit offensichtlich nicht ausreichte, um mit dieser Gruppe, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal durchführte, an den Punkt zu kommen, an dem ein gemeinsames thematisches Resümee möglich war. Obwohl die Gruppe in durchaus kontrovers geführten Diskussionen inhaltlich sehr weit kam, wäre mindestens ein weiterer Arbeitstag nötig gewesen, um die nebeneinander und teilweise immer noch gegeneinander stehenden Meinungen in ein solches Resümee zu überführen.

Der Charakter von Erinnerungsarbeit als ergebnisoffener Prozess bringt es mit sich, dass jede von vornherein festgelegte zeitliche Fixierung im konkreten Projektablauf zu unbearbeiteten Diskussionssträngen, thematischen Verkürzungen, nicht zusammengebrachten Kontroversen führen kann – und dementsprechender Schwierigkeit, ein gemeinsames Projektergebnis zu formulieren. Allerdings ist in solchen Situationen die Darstellung der noch offenen Fragen sowie der gegensätzlichen Standpunkte machbar. Natürlich stellt auch dies ein Projektergebnis dar, und nicht unbedingt ein Schlechtes.<sup>22</sup>

In der stundenplanintegrierten Version von Projekt 3 standen der Klasse insgesamt zwölf schulische „Doppelstunden“ (von je 90 Minuten) zur Verfügung, also insgesamt 18 Zeitstunden. Dieser Zeitraum war zu kurz, um den Studierenden in der Premiersituation beim erstmaligen Anwenden von Erinnerungsarbeit Raum zum Experimentieren mit kollektiver inhaltlicher Verantwortung einzuräumen. Er machte ein straffes Zeitregime während der verschiedenen Arbeitsphasen notwendig. Auch die Schleife zu Grundannahmen der Methode, sowie eine methodische Reflektion blieben ausgespart. Natürlich hat eine längere zur Verfügung stehende Arbeitszeit auch im Hinblick auf die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Projektthema Vorteile.

Bei einer stundenplanintegrierten Anwendung von Erinnerungsarbeit sollte die Phase der Textbearbeitung in Kleingruppen gesonderte Aufmerksamkeit erlangen. Hier erscheint es nicht sinnvoll, die zur Verfügung stehende Zeit auf eine schulische Doppelstunde pro Tag zu begrenzen. Erfahrungsgemäß reicht diese Zeitspanne zumeist nicht aus, um eine Textanalyse fertigzustellen. Die Zeitplanung in Projekt 3, mit zwei Arbeitseinheiten (d. i. 2 x 90 Minuten) pro Tag, erscheint dagegen eine gute Lösung; dem widerspricht auch nicht, dass sich bei zwei der vier Kleingruppen im Projekt die Textbearbeitung über vier Arbeitseinheiten hinzog. Hier machte sich die Premiersituation bemerkbar.

Im mit der gleichen Gruppe durchgeführten Projekt 4 verringerte sich die für die Textanalysen notwendige Arbeitszeit. Nunmehr reichten zwei Stunden in fast allen Fällen, um die Texte in den Kleingruppen zu bearbeiten.

#### **4.5 Einführung der Methode - Methodentransparenz**

Aus den Projekten lassen sich Schlüsse ziehen, wie die Methode Erinnerungsarbeit am besten mit angehenden ErzieherInnen im schulischen Kontext eingeführt werden kann.

In Projekt 1 orientierte ich mich hierbei an dem allgemeinen Modell, das in Teil I dargestellt wurde. Entsprechend wurde sehr früh im Projekt eine Schleife zu den Grundlagen der Methode durchgeführt. Weiterhin versuchte ich in diesem Projekt, die Textanalyse anhand eines Beispieltextes, der aus einem anderen Projekt stammte, mit der Klasse exemplarisch zu üben. Im betreffenden Projekt führte dieses Vorgehen jedoch zu einer Überforderung auf Seiten vieler der Teilnehmerinnen.

---

22 Aus der individuellen Sicht von TeilnehmerInnen ist es denkbar, dass ein solches (nicht gemeinsam und in Übereinstimmung formuliertes) Ergebnis sogar einen Anreiz zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema auch in anderen Zusammenhängen ausübt, siehe bspw. die Äußerungen Feedback Interviews zu Projekt 2.



Auch der Versuch in Projekt 2, die Grundlagen der Methode in verkürzter Form mit den Studierenden zu diskutieren, führte zu einem mentalen Rückzug der TeilnehmerInnen.

In Projekt 3 wurde die Methode Erinnerungsarbeit schließlich nicht durch eine methodologische Herleitung eingeführt. Stattdessen beschränkte sich die Einführung auf praktische Erklärungen, welche Schritte wann wie vollzogen werden sollten. Aus der Sicht der Studierenden lässt sich dies vergleichen mit einer Fahrstunde zum Autofahren lernen. Es kommt dabei zuerst einmal auf die praktische Anwendung an, das bedienen der Instrumente und Pedale. So ähnlich auch hier: Wie schreibe ich eine Erinnerungsszene? Wie bearbeiten wir einen Text? etc.

Die diesbezüglichen Handreichungen waren hilfreich. Dies umfasst sowohl die bereitgestellten Merkblätter als auch die Erklärungen, die ich in den einzelnen Arbeitseinheiten zu den methodischen Schritten gab. Rein pragmatisch lässt sich feststellen: Die Erinnerungsszenen waren zum überwiegenden Teil in einer Form abgefasst, die eine Textbearbeitung zuließ. Alle Kleingruppen fanden einen Zugang zur Textanalyse. Alle Kleingruppen fassten ihre Ergebnisse in einer Präsentation für den Rest der Studierenden zusammen. Insofern war den Studierenden die Anwendung der Methode gut möglich.

Eine Erkenntnis aus den Feedback Interviews zu Projekt 3 war weiterhin, dass alle GesprächspartnerInnen eine *Idee* dazu haben, wie Erinnerungsarbeit funktioniert. Es war ihnen jedoch in keinem einzigen Fall möglich, die einzelnen Schritte der Methode in ihrer Gesamtheit (und Reihenfolge) nachzuvollziehen. Lediglich zwei der TeilnehmerInnen erwähnen in den Interviews den weiteren Zusammenhang forschenden Lernens zu dem jeweils behandelten Themenkomplex, in dem Erinnerungsarbeit notwendigerweise stehen muss.

Eine Methodentransparenz auf Seiten der TeilnehmerInnen in Projekt 3 bestand demnach je individuell nur fragmentarisch. Eine selbständige neuerliche Anwendung der Methode traute sich von den Studierenden niemand zu. Allerdings gibt es eine wichtige Relativierung. Nach der einmaligen Anwendung der Methode, noch dazu in der aufgrund der zeitlichen Beschränkung im Hinblick auf Hinterfragen methodischer und methodologischer Aspekte sehr abgespeckten Variante in Projekt 3, kommt die Orientierung auf die einzelnen TeilnehmerInnen hier zu früh.

Wenn der Blick nicht nur auf die individuellen TeilnehmerInnen gerichtet wird, sondern darauf, welches Wissen bezüglich der Methode in der Gruppe der Studierenden vorhanden ist, dann verändert sich das Bild. Das kollektive Wissen der Gruppe, hier also die überlappenden und sich in ihrer Gesamtheit ergänzenden Fragmente methodischer Transparenz, ist hinreichend, um eine neuerliche Durchführung eines Erinnerungsprojektes zu ermöglichen. Das kommt auch entsprechend in mehreren Feedback Interviews vor. Auf das fiktive Beispiel eines fragenden Kollegen bezogen z. B.:

*Q: O.k., jetzt spiel ich nochmal den Kollegen und sag, 'Also ich hab da'n Thema, das geht mir schon die ganze Zeit durch'n Kopf' ... da muss ich mir jetzt überlegen ... 'Warum streiten sich die Jungen immer mit den Mädchen? Könnten wir das mal als Erinnerungsarbeit machen? Haste da ne Idee zu?'*

*A: Ich hätt mir vielleicht als Hintergrundwissen vielleicht noch generell mal so die gesellschaftlichen Bilder, sag ich mal, angeguckt, wie das, weil das Bild von Mann und Frau hat sich ja geändert. Früher war das Verhältnis ja auch anders. Dass das*

vielleicht, ich weiß nicht, so'n bisschen ja auch mit der gesellschaftlichen Geschichte zusammenhängt. Ich hätt mir da schon noch glaub ich Hintergrundinformation gesucht dazu, um dann vielleicht so Situationen rausgepickt, wo ich das mal selbst vielleicht erlebt hab, 'Oh, da ist mir das und das eingefallen.' Und vielleicht irgendwie da die Situation bearbeiten, so wie wir das im Unterricht gemacht haben bei dir. Aber ich würd sagen, ich würd's nicht allein machen. (...) Alleine würd ich mich das nicht trauen. Ich hätt das mit nem Partner gemacht.

*Q: Was heißt, alleine nicht? Wie denn dann?*

A: (...) also ich bräuchte da, sag ich mal, Unterstützung, wie zum Beispiel mit der [Name] würd ich mich jetzt trauen, jemandem Dritten das zu erklären, der das noch gar nicht gemacht hat. Aber alleine, ich wär mir da zu unsicher, ob ich da was auslasse, oder ob ich das auch wirklich so erklär, genau, wie das sein soll? Also ich wär mir da noch zu unsicher dafür, um das wirklich alleine zu machen. [IP1]

Oder auf die Frage, ob sie sich zutrauen würde, Erinnerungsarbeit nochmals mit der Gruppe der Studierenden in der Klasse zu machen:

*Q: (...) wenn jetzt jemand käme und sagte, ich würd aber gerne das nochmal machen, können wir das nicht mal zusammen probieren hier? Könntet ihr das?*

A: Ich glaub schon, ja.

*Q: Auch ohne Anleitung?*

A: Ja, wenn der Wille da ist, dann denk ich, dann würde das auch ohne Anleitung klappen. Also aus meiner Sicht heraus. [IP2]

Zur Bewertung der in einem Projekt erreichten Methodentransparenz liefern diese Rückmeldungen einen wichtigen Beitrag. Es gilt dabei, die Gruppe als aktives Medium des Lernens zu verstehen, hier: des Erlernens der Anwendung der Methode! Das ist in Bezug auf Erinnerungsarbeit nicht anders, als bei anderen Gruppenverfahren. Zum Beispiel weist die Klassenlehrerin in Projekt 3 darauf hin, dass an der betreffenden Schule im zweiten Schuljahr die Methode der Kollektiven Beratung praktisch ausprobiert wird. Auch dabei werden die einzelnen Gruppenmitglieder in unterschiedlicher Geschwindigkeit an den Punkt kommen, an dem sie je einzeln die Schritte in der Anwendung der Methode durchschauen. Das beinhaltet die Möglichkeit, dass es einzelne gibt, die überhaupt keinen Zugang dazu finden und dementsprechend auch im Nachhinein keine oder nur eine ganz geringe Methodentransparenz entwickeln, während andere selbst nach einmaliger Durchführung schon ein sehr umfassendes Verständnis der einzelnen Schritte, Abläufe, Arbeitsaufgaben, Rollenverteilung etc. haben können.

Eine Ebene, die im Projekt Idealismus/Realismus außen vor blieb, betrifft jedoch die Methodologie von Erinnerungsarbeit. Nun ließe sich am obigen Beispiel der Fahrstunde anführen, dass ich, wenn ich ein Auto fahren will, nicht unbedingt wissen muss, welche physikalischen Prinzipien hinter dem Antriebssystem stecken, welche chemischen Reaktionen die Verbrennung des Treibstoffes erst ermöglichen etc. Wenn ich es weiß, bin ich deshalb ein besserer Fahrer, oder schneller am Ziel, fahre ich mit weniger Unfallrisiko? Wohl kaum.

Eine Auseinandersetzung mit der Theorie der Methode (und entsprechender Literatur) macht aber dann Sinn, wenn man sich zu einer Kritik an der Methode und/oder ihren Resultaten äußern soll: Z. B. wenn Zweifel an der Validität bestimmter aus einem Projekt entwickelter Thesen aufgrund eines Misstrauens gegenüber der Legitimität der selbst geschriebenen Erinnerungsszenen als empirisches Ausgangsmaterial geäußert werden, oder wenn die Übertragbarkeit von Erkenntnissen anhand von Hinweisen auf den isolierten Status einzelner Erinnerungen und Erfahrungen angezweifelt wird.

Anhand der Erfahrungen der dokumentierten Projekte scheint es auf den ersten Blick ratsam, zu Beginn der Einführung der Methode im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung auf die Erörterung methodologischer Fragen zu verzichten. In diesem Sinne wäre eine nachträgliche Methodenkritik nach Abschluss eines Projektes eine Möglichkeit, die Grundlagen, aus denen sich das methodische Vorgehen ableiten lässt, zu diskutieren. Andererseits muss bei der Bewertung der dokumentierten Projekte in Betracht gezogen werden, dass die Anleitung durch mich als externem Anleiter stattfand. Projekttermine waren von vornherein festgelegt, das Zeitregime konnte nicht verschoben werden. In dieser Hinsicht haben LehrerInnen an Fachschulen wesentlich größere Spielräume. Entsprechend können sie in einem intern durchgeführten Projekt die entsprechenden Schleifen (Grundlagen, Methodenkritik) viel leichter einplanen, bzw. einfügen. Unbeschadet der üblichen curricularen Überfrachtung können LehrerInnen doch im Rahmen ihrer Entscheidungsbefugnis (idealerweise in Absprache mit Studierenden!) Prioritäten entsprechend setzen.

Das grundlegende Problem, ein vertieftes Methodenverständnis im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung herzustellen, teilt Erinnerungsarbeit mit anderen Verfahren, die in der Ausbildung angesprochen und nicht bis zu einer kritischen Beschäftigung mit den jeweils paradigmatisch zugrunde liegenden Theorien verfolgt werden können. Das darf man allerdings ruhig realistisch sehen, denn es muss ja nicht alles binnen zwei Jahren Fachschule erlernt, gewusst, erfahren werden. Nicht umsonst gibt es Bildungsurlaub, betriebliche und außerbetriebliche Fortbildungen und auch das ein oder andere Buch zum Lesen.

## **4.6 Überforderung - Unterforderung**

Die Rückmeldungen der Studierenden während der Durchführung der vier dokumentierten Projekte, sowie im Anschluss daran, sind hilfreich, zu einer allgemeinen Einschätzung der an die TeilnehmerInnen gestellten (und zu stellenden) Anforderungen zu gelangen.

Eine erste Beobachtung hierbei betrifft die wiederholt geäußerten Schwierigkeit, über längere Strecken hinweg zuzuhören, an Diskussionen teilzunehmen, an einem Thema konzentriert zu arbeiten. Dieses Feedback spielte insbesondere bei den Blockseminaren eine Rolle. Hier waren die Arbeitsphasen in der Regel länger, als das normalerweise bei stundenplanmäßigem Unterricht mit 45-Minuten-Takt der Fall ist. Ein nicht zu unterschätzendes Problem stellt dabei das suchtbedingte Verlangen nach Rauchpausen dar. Nun ist weder eine Überforderung der Konzentrationsfähigkeit durch die Gewöhnung an 45-Minuten-Takt, noch auch jene durch Nikotinsucht ein Problem, das sich ausschließlich in Erinnerungsarbeitsprojekten ergibt. Die Methode birgt jedoch eine spezifische Anforderung sowohl durch ihre Textlastigkeit, als auch durch die zentrale Rolle gemeinsamer Diskussion als Arbeitsform darin.

Die effektiv erreichte Arbeitszeit pro Tag lag in den Blockseminaren zwischen 4,5 und 6 Stunden. Auf dieser Basis beschrieben vier von sechs TeilnehmerInnen in Projekt 2 die Diskussionen als anstrengend. Dies deckt sich auch mit informellen Rückmeldungen gegenüber der Schulleiterin während des Projektes, von denen sie im Nachbereitungsgespräch erzählt:

*“Und dann weiß ich (...) dass sie auf'm Schulhof durchaus auch mal gestöhnt haben. (...) Wo sie standen und sagten, 'Boah, jetzt aber noch einmal und dann ist aber echt gut', und so. Und dann sind sie wieder losgedackelt und dann haben sie wieder oben gesessen und weitergearbeitet. Also ... sie haben sich dann schon auch am Riemen gerissen. Da wollten sie sich auch nicht blamieren, glaub ich. Also wenigstens einige nicht.”*

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

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

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

Es erscheint mir in diesem Zusammenhang notwendig, verschiedene Ebenen gesondert zu betrachten. Die Schulleiterin bezieht sich in ihren Äußerungen auf das konsequente Durchhalten eines gemeinsamen zielgerichteten Arbeitens. Eine solche Orientierung ist für ein Erinnerungsarbeitsprojekt, das innerhalb einer von vornherein festgelegten zeitlichen Begrenzung (und umso mehr mit einer externen Anleitung) durchgeführt wird, eine zwingende Notwendigkeit.

Als kollektive Arbeitsform erzwingt die Methode auch das aktive Mitarbeiten aller Beteiligten (also z. B. konzentriertes Zuhören, Nachdenken, Rückmeldung geben, Argumente anderer TeilnehmerInnen hinterfragen, eigene Beiträge kritisch begutachtet bekommen). Allein eine solche Anforderung kann leicht als Überforderung erlebt werden.

Eine zweite Ebene betrifft die Komplexität von Argumenten, bzw. Argumentationsketten. So kam Überforderung als Thema in Projekt 1 bezogen auf die Einführung (und Vermittlung) von komplexen theoretischen Zusammenhängen durch mich in der Rolle als externe Projektleitung auf, und zwar sowohl in Hinsicht auf methodologische Aspekte von Erinnerungsarbeit, als auch in Hinsicht auf das Projektthema „Geld macht Beziehungen ...“. Insofern bedarf es einer sorgfältigen Abwägung, wie komplexe Zusammenhänge am besten verständlich gemacht werden. „Zu viel zu schnell“ birgt die Gefahr, kontraproduktiv zu wirken. Weniger kann hier durchaus mehr sein. Entsprechend verzichtete ich in den Folgeprojekten auf theoretische Exkurse (wie in Projekt 1 zum Begriff der Identität, oder auch zu den Begriffen Tauschwert, Gebrauchswert, Gebrauchswertversprechen, Gebrauchswertverausgabung).

So hielt ich mich z. B. in Projekt 3 während den Plenumsdiskussionen weitestgehend mit Beiträgen zurück, von denen ich erwartete, dass sie für einen großen Teil der Klasse noch zu komplex und dadurch unverständlich bleiben würden. Stattdessen nutzte ich hier den Austausch per E-Mail im Anschluss an die Zusammenfassungen der Kleingruppenergebnisse, um entsprechende Überlegungen mit in die Erörterungen einzubringen. Entsprechend ausführlich fielen meine Rückmeldungen an die Kleingruppen aus.<sup>23</sup> Wichtig dabei ist, dass die Informationen, Statements, Meinungen, die darin ausgedrückt waren, den Charakter eines Angebotes hatten. Die TeilnehmerInnen mussten sie sich nicht durchlesen, wenn sie nicht wollten. Sie konnten also freier entscheiden, ob sie sich die Argumente ansehen, ob sie darüber nachdenken wollen oder nicht.

Dem denkbaren Einwand, dass es aber für alle gut wäre, sich die jeweiligen Argumente anzusehen, und dass es deshalb doch besser wäre, sie für alle in der Klasse einzubringen und (dann: konfrontierend) auf einer Auseinandersetzung damit zu bestehen, kommt nur wenig Gewicht zu. In einem Falle, in dem nämlich die angetragenen Inhalte als zu komplex erlebt werden, ist eine Auseinandersetzung damit nicht möglich. In einem Lernprozess, der von den Lernenden (mit-)bestimmt wird, macht es vielmehr Sinn, neue Ebenen deren Lerntempo entsprechend zu erschließen.

Insofern kommt den argumentativ im Vergleich zu meinen Diskussionsbeiträgen im Plenum wesentlich komplexeren E-Mails eine wichtige Funktion zu. Indem sie nämlich die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema in bestimmte Richtungen vertieft, die ansonsten in den Diskussionen (noch) nicht vorhanden sind, erlauben sie den TeilnehmerInnen so etwas wie ein probeweises Weiterdenken. Wenn sie darin Gedankengänge finden, die sie übernehmen können: gut; wenn sie darin Gedankengänge finden, die sie nicht übernehmen können, die sie aber zum Nachfragen anregen: auch gut; und wenn ihnen die Gedankengänge darin zu komplex sind, sie sich daher (noch) nicht mit ihnen auseinandersetzen wollen/können: auch kein Problem, dann tun sie das eben zu einer anderen Zeit, sofern sie es wollen.

---

<sup>23</sup> Diese Ausführlichkeit ist in anderen (institutionellen) Zusammenhängen, in denen Erinnerungsarbeit betrieben wurde/wird, nichts außergewöhnliches. Sie stellt vielmehr ein wesentliches Element eines auf Details achtenden und damit qualitativ besseren kollektiven forschenden Lernens dar.

Im hier behandelten Zusammenhang ist es jedoch wichtig, festzuhalten, dass auf dieser Basis im Nachhinein kein Feedback hinsichtlich einer Überforderung in den Projekten von Seiten der Studierenden kam.

Ein interessanter Kontrast ergibt sich durch den Begriff der Unterforderung, der ebenfalls in einem Feedback zu Projekt 1 auftaucht. Er bezieht sich auf die Dekonstruktion der Szenen in grammatische Bausteine, die als Unterforderung erlebt wird. Das ist leicht nachzuvollziehen. In Bezug auf das Auflisten der Subjekte und ihrer Tätigkeiten spricht Frigga Haug von einem "einfachen Sammlungsakt, der nicht mehr Qualifikation braucht als eine etwa vierjährige Schulausbildung" (1999, S. 212). Das Erleben dieser Aufgabe als Unterforderung hat damit zu tun, dass ihr Sinn nicht nachvollziehbar ist. Darauf weist die Teilnehmerin in ihrem Feedback hin, wenn sie schreibt: "Ich habe nicht verstanden, warum wir den Text wie im Deutschunterricht in der Grundschule auseinander nehmen. Ich fühlte mich unterfordert und fing an zu träumen (nicht von dem Thema)." Dementsprechend lässt sich hieraus ableiten, dass in diesem Fall eine bessere Sinnvermittlung der Textanalyse notwendig gewesen wäre.

Ein ähnliches Motiv erscheint im Feedback einer Kleingruppe zum Abschluss von Projekt 4. Die Mitglieder dieser Kleingruppe sprachen zuerst die als Überforderung charakterisierten langen Arbeitszeiten pro Tag an. Sie wiesen aber gleichzeitig darauf hin, dass sie die Textarbeit als Zeitvertreib empfunden hätten (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.

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, empfindet man die Aufgabe selber als Unterforderung, und ist gleichzeitig 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 (spätestens aber deren Durchführung) zu finden.

Generell ist es für Erinnerungsarbeitsprojekte (nicht nur) in der ErzieherInnen-Ausbildung, die als Blockseminar geplant und durchgeführt werden, ratsam, einer etwaigen Überforderung durch die inhärente Textlastigkeit der Methode vorzubeugen. Das kann relativ einfach und effektiv durch das Einplanen von ergänzenden Beschäftigungen geschehen. Beispiele dafür sind die in mehreren dokumentierten Projekten eingefügten Rollenspiele, die Telefonumfrage in Projekt 3, die externen ReferentInnen in Projekt 4.<sup>24</sup> In dieser Hinsicht ist Erinnerungsarbeit extrem kompatibel. Es hängt

---

24 Dies ist vielfältig erweiterbar: kreative Tätigkeiten (Malen, Modellieren, Tanz, Musik, Film), investigative Exkursionen (Museen, Architektur, öffentliche Räume), Austausch mit anderen Gruppen (themenspezifisch z. B. KT-Teams, andere Fachschulen, bei einem Thema wie „Geld macht Beziehungen ...“ auch Schuldenberater,

letztlich lediglich von den Vorlieben der TeilnehmerInnen ab, welche Arbeitsformen sie für ergänzende Beschäftigungen als sinnvoll erachten. Umso besser natürlich, wenn dabei ein Bezug zum Projektthema herstellbar ist.

Bei Projekten, die in den Stundenplan integriert werden, ist die Wahrscheinlichkeit einer Überforderung durch zu lange Phasen der Textarbeit geringer. Wie bei der Planung jeder anderen Projektarbeit in der Ausbildung wird man sich auch hier im Rahmen der Stundenplangestaltung an einer ausgewogenen Kombination von Aktivitäten für die betreffenden Tage orientieren.

#### **4.7 Textanalyse als zentrales Element**

Das Schreiben und Analysieren der Szenen ist zentrales Element von Erinnerungsarbeit. In einer Gruppe, die Erinnerungsarbeit zum ersten Mal anwendet, müssen die methodischen Schritte der Textbearbeitung zuerst einmal eingeführt werden. Dazu eignet sich am Besten eine exemplarische Textanalyse gemeinsam mit allen TeilnehmerInnen, bei der ein Text durch den/die ProjektleiterIn in einer Form bearbeitet wird, in der die methodischen Schritte praktisch vorgeführt werden und gleichzeitig auf Fragen der TeilnehmerInnen hinsichtlich des Vorgehens erklärend eingegangen werden kann.

In Projekt 1 hatte ich für die exemplarische Textanalyse einen Text aus einem früheren Projekt ausgesucht. Diesen hatte ich schon mehrfach mit positiven Erfahrungen in Vorträgen zur Erinnerungsarbeit als Beispiel für die Textanalyse benutzt. Dieses Vorgehen war jedoch für viele Teilnehmerinnen verwirrend. Ihnen fehlte dabei der Bezug zum Projektthema („Geld macht Beziehungen ...“). Zwar war es möglich, die einzelnen Schritte der Textanalyse bis zum Punkt der Rekonstruktion der Handelnden durchzuführen. Ein thematischer Transfer zum Ende der Textanalyse konnte aber nicht geleistet werden, weil den Teilnehmerinnen der Zusammenhang, aus dem heraus der Text stammte, unbekannt war. Seine Dekonstruktion war daher so etwas wie eine letztlich unvollständige „Trockenübung“. Der Charakter einer vom eigentlichen Projektthema isolierten Übung stellte einen Umweg dar, der das Vorgehen im Projekt im gegebenen Fall komplizierter machte, als es notwendig war.

Sowohl in Projekt 2 als auch in Projekt 3 wurde eine exemplarische Textanalyse anhand der Erinnerungsszene einer Teilnehmerin vorgenommen. Es gab keine nochmals vorgeschaltete Übung anhand eines themenfremden Textes. Eine solche Übung wurde im Projektverlauf nicht vermisst. In beiden Fällen verlief der Einstieg in die Textanalysen für die Gruppen durch dieses Vorgehen erfolgreich. Die exemplarische Bearbeitung wurde vollständig durchgeführt. Auf Details im Ablauf der exemplarischen Textbearbeitungen bin ich weiter oben schon eingegangen. Offensichtlich spielen Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, Vorbildung eine wichtige Rolle darin, wie schnell man in der Einführung der methodischen Schritte vorgehen kann, oder auch wie umfassend das Verständnis der TeilnehmerInnen für diese Schritte nach der exemplarischen Textanalyse ist. Individuelle Unterschiede zwischen Studierenden sind hier genauso normal wie in allen anderen Lernbereichen.

---

Banken, Finanzmakler, Sozialämter) ... hier sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt.

Eine Frage, die im Einzelfall zu klären ist, betrifft die Auswahl eines Textes für die exemplarische Bearbeitung. Eine solche Auswahl erfordert unter Umständen ein wenig Fingerspitzengefühl auf Seiten der ProjektleiterIn. In dieser Hinsicht ist es hilfreich, zwei Rückmeldungen von Studierenden aus Projekt 2 zu bedenken. Das erste Zitat stammt von einer Gesprächspartnerin, der die Textanalyse "ein bisschen willkürlich" vorkam und "nicht wirklich durchschaubar" war. Sie macht diese Aussage im Zusammenhang mit der Bearbeitung ihres Textes durch die anderen Gruppenmitglieder (bei der sie selber nicht anwesend war):

*"Ich könnt jetzt nur noch vermuten, wenn ich mir überleg, dass das jemand mit meinem Text gemacht hat, dass sich nachher die Bedeutung von dem, was ich geschrieben hab, völlig verändert hat, höchstwahrscheinlich. Was auch sehr wahrscheinlich damit zusammen hängt, dass ich im Normalfall das schreibe, was ich meine, und auch das sage, was ich meine. Das ist jetzt so die Vermutung." [IP3]*

Die zweite Passage stammt aus dem Interview mit einem anderen Teilnehmer, der sich auch auf die Effekte der Textbearbeitung bezieht:

*"Und es war halt spannend, das zu sehen, was da alles jetzt in den Texten steht halt an Selbstaussagen (...)"*  
*"Ja, gut, ich hab schon gedacht (...) so die Gedanken waren da, was können die halt über mich jetzt rauslesen aus der ganzen Sache, vielleicht auch nicht so Gutes über mich halt. Was ich vielleicht auch nicht unbedingt preisgeben möchte."*  
*"Aber im Endeffekt hab ich jetzt nichts gemerkt, dass da, oder es gab für mich keine ... wie soll ich sagen ... im Endeffekt hatt ich nicht das Gefühl, dass da irgendwas, dass die anderen irgendwas komisch über mich gedacht haben, halt. Also im Endeffekt war die Angst irgendwie unbegründet. Vielleicht war es auch dadurch, dass auch die halt aus meiner Klasse sind und ich die halt ganz gut kenne. (...) dadurch, dass wir halt ne engere Beziehung haben als Fremde, hatten sie halt den Anstand halt, das vielleicht auch wenn sie was Negatives gedacht hätten, es mich nicht fühlen zu lassen."*  
*"Und ich denk, wenn man dann kein Vertrauen hat, oder wenn man sich unwohl fühlt, man dann viel weniger sagt, und das Gespräch halt, sag ich mal, flacher bleibt, und sich nicht entwickelt." [IP2]*

Die Akzente in den beiden Beiträgen liegen unterschiedlich. IP3 geht davon aus, dass das, was sie schreibt, auch das ist, was sie meint. Sie nimmt an, durch die Textanalyse würde höchstwahrscheinlich eine andere Bedeutung aus dem Text gelesen, als die von ihr gemeinte. Dies erscheint ihr ein bisschen willkürlich und nicht wirklich durchschaubar. Dies lässt sich als Befürchtung lesen, die von ihr bewusst beabsichtigte Bedeutung des Textes könnte durch die Gruppe verfälscht werden.

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

Die Schritte der Textanalyse im Rahmen der Erinnerungsarbeit beinhalten tatsächlich die Möglichkeit einer Bedeutungsverschiebung. Sie zielen sogar genau darauf ab, am Text zu prüfen, ob eine solche Verschiebung Sinn macht. Daher richtet sich die Orientierung in der Textanalyse auf



das Aufdecken der Konstruktionsmechanismen, die die jeweiligen AutorInnen anwenden, um einen bestimmten Eindruck bei den LeserInnen/HörerInnen zu erzeugen (das erste, spontane, durch Einfühlung entstehende Verständnis der Botschaft der Autorin). Es kann nun in Erinnerungsarbeits-Gruppen vorkommen, dass schon bei diesem ersten Schritt der Textanalyse die jeweiligen AutorInnen die von ihnen gemeinte Bedeutung des Textes gegen anderes Verständnis auf Seiten der LeserInnen/HörerInnen verteidigen. Je nach Gruppenzusammensetzung und interpersonaler Dynamik kann dies auch durch andere Gruppenmitglieder unterstützt, oder gar übernommen werden. Ein typischer Satz in einer solchen Situation ist bspw. das Angebot an die Autorin, die letztlich richtige Bedeutung zu bestimmen: “Das ist doch überhaupt nicht, was du damit gemeint hast, nicht wahr?”

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

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

Angehende ErzieherInnen an einer Fachschule kommen über einen Zeitraum von zwei Jahren<sup>25</sup> in einer teilweise sehr engen Situation zusammen. Dieser Hintergrund spielt notwendigerweise in die individuellen Hoffnungen, Befürchtungen, Erwartungen hinein, die speziell mit der Textanalyse im Rahmen von Erinnerungsarbeit verbunden werden können. Die Schilderung von IP2 zu der Analyse seines Textes zeigen, dass die konkrete Umsetzung auch als generell positiv erfahren und als spannend erinnert werden kann.

Sicher ist es kein exklusives Problem von Erinnerungsarbeit, dass bei einzelnen Mitgliedern von (Schul-)Klassen soziale Ängste aufkommen können im Hinblick auf Selbstoffenbarungen im Rahmen des jeweiligen Gruppenzusammenhanges. Das gleiche Problem kann schon bei jeder Präsentation eines Referates vor der Klasse auftauchen. Was derlei Befürchtungen bei einem Erinnerungsarbeitsprojekt angeht, ist es allerdings möglich, dass sie als intensiver erlebt werden, solange die Methode noch nicht praktisch erfahren wurde. An diesem Punkt entsteht bei der ersten Anwendung von Erinnerungsarbeit die Notwendigkeit seitens der Projektleitung in der Auswahl eines Textes für eine exemplarische Bearbeitung mit der Gesamtgruppe mit Bedacht vorzugehen.

---

25 Je nach Vorgeschichte (z. B. über gemeinsame SozialassistentInnen-Ausbildung, oder über gemeinsame Vorkurse) auch noch länger.

Dies ist im Falle einer externen Projektleitung sicherlich etwas schwieriger, als im Falle eines schulintern durchgeführten Projektes, bei der eine LehrerIn die Projektleitung übernimmt. Hier ist es leichter, aufgrund der persönlichen Kenntnis der TeilnehmerInnen zu einer angemessenen Einschätzung zu kommen, welche der TeilnehmerInnen mit der exponierten Rolle als AutorIn des ersten zu bearbeitenden Textes besser oder schlechter zurecht kommen.<sup>26</sup> Wichtig ist auf jeden Fall, dass von Beginn an im Projekt klar gemacht wird, dass es bei Erinnerungsarbeit nicht darum geht, Sara, Lars oder Evelyn zu analysieren, sondern Sara's *Text*, oder Lars' *Text*, oder den *Text* von Evelyn.<sup>27</sup>

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

Der schon erwähnte Einfluss von Faktoren wie Gruppengröße, Gruppenzusammensetzung, Vorbildung macht sich nicht nur auf die Einführung der methodischen Schritte der Textanalyse bemerkbar. Er ist genauso in den später folgenden selbständigen Textbearbeitungen und darauf aufbauenden Diskussionen (in Kleingruppen oder im Plenum) spürbar. Im Vergleich der vier dokumentierten Projekte lässt sich das leicht an den Erfahrungen ablesen, einerseits mit einer gesamten Klasse (in Projekten 1, 3 und 4), andererseits (in Projekt 2) mit einer kleineren Anzahl von Studierenden in einem von ihnen als „Wahl-Pflicht“ gewählten Projekt. In letzterem hatten sich die TeilnehmerInnen bewusst für die Teilnahme am Projekt entschieden.

Ein Eindruck, der sich für mich durch die gesamte gemeinsame Arbeitszeit in Projekt 2 zog, war, dass die Diskussionen hier 'lebendiger' waren, als z. B. in Projekt 1. Die TeilnehmerInnen spielten sich 'Bälle zu', nahmen Äußerungen anderer auf, und entwickelten diese weiter, widersprachen sich gegenseitig. Meine Anteile an den Diskussionen waren daher wesentlich geringer. Dies bezieht sich schon auf die Eingangsdiskussionen, aber auch auf jene Diskussionen, die Teil der Textbearbeitung waren. Aus wenigen Stichworten entwickelten sich in der Gruppe sehr schnell (durchaus kontroverse) Diskussionen.

Die Textanalysen standen hier in einem Kontinuum von Diskussionen und trieben die Beschäftigung mit dem Thema jeweils einen Schritt weiter. Durch die geringe Anzahl von Beteiligten erübrigten sich längere Darstellungen von Kleingruppenergebnissen. So war ein schnelleres Voranschreiten in der inhaltlichen Auseinandersetzung möglich. Die Rückmeldungen direkt zum Ende des Projektes legen nahe, dass die Arbeit mit den Texten von den TeilnehmerInnen

---

26 Aus persönlichen Erfahrungen mit Erinnerungsarbeitsprojekten außerhalb schulischer Kontexte ist mir kein Fall bekannt, in dem die Auswahl eines ersten zu bearbeitenden Textes zu Schwierigkeiten geführt hätte. Allerdings ist der Einstiegsmodus der TeilnehmerInnen im Falle eines Projektes mit einer ganzen Klasse und deren verpflichtender Teilnahme eine andere Ausgangsposition als im Falle selbst gewählter Projektteilnahme.

27 An dieser Stelle auch nochmals der Hinweis auf die Variante, beim Schreiben der Texte Pseudonyme für die Namen der Protagonisten zu verwenden. Dadurch wird es möglich, in der Diskussion während der Textbearbeitung die erfundenen Namen zu benutzen. Dieser einfache Trick wirkt für die AutorInnen sofort entlastend. Statt über Sara (die Autorin) zu sprechen, wird in der Diskussion über Lisa (das Pseudonym, das Sara für sich in ihrer Geschichte wählte) geredet. Eine solche Sprachregelung macht die Orientierung in der Textbearbeitung für alle Beteiligten sehr deutlich.

überwiegend als positiv („anregend, aufregend, nochmal machen“) empfunden wurde. Dies spiegelt sich auch in dem Feedback der Studierenden wieder, welches sie der Schulleiterin gaben:

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

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

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

Der Hinweis der Schulleiterin auf den Umgang mit Sprache ist wichtig. Um Erinnerungsarbeit für die Beteiligten zufriedenstellend (“erfolgreich“) durchzuführen, braucht es zumindest einige, die den Prozess tragen können, die also mit analytischer Herangehensweise an Textbearbeitung vertraut sind, oder sich diese schnell aneignen können. Andererseits ist Erinnerungsarbeit ebenfalls ein 'learning by doing', d. h. Sprachschulung ist ständiger Bestandteil davon. In der analytischen Arbeit mit Texten entsteht durch mehrfache Wiederholung und praktisches Anwenden eine größere Sicherheit. Man wird aufmerksamer hinsichtlich bestimmter sprachlicher Mittel, kann leichter Widersprüche und Leerstellen in Texten erkennen, und es wird einfacher, Bezüge zwischen Textelementen und Konstruktionsmechanismen herzustellen.

Ein Hindernis für eine tiefer gehende Durchdringung der Texte stellt die zu strikte Orientierung am Bearbeitungstempo dar. Schneller heißt hier nicht besser. Im Gegenteil ist es eher so, dass eine langsamere Bearbeitung, während der Zeit auch für vermeintliche Umwege und vermeintlich abwegige Fragen gegeben wird, in aller Regel ein inhaltlich besseres Resultat erbringt. Hier ist es notwendig, die Kriterien für die je eigene Erfolgsbewertung entsprechend auszurichten. In der Dokumentation zu Projekt 3 habe ich schon auf die Schwierigkeiten speziell in einer Kleingruppe hingewiesen, die sich aus dem selbst auferlegten Zeitdruck ergaben.

Ich möchte hier noch eine kurze Passage aus dem Feedback Interview einer Teilnehmerin in einer weiteren Kleingruppe mit anführen, in dem das Bearbeitungstempo eine Rolle spielt: „Und wir haben ja die zwei Texte auch fertig gekriegt, und die anderen Gruppen halt nicht, weil die andere Meinungen hatten und viel diskutiert haben. Und wir waren eigentlich alle so einer Meinung, und haben es eigentlich gut hinbekommen, finde ich.“ [IP13]

Die entsprechende Kleingruppe hat tatsächlich zwei Texte „fertig gekriegt“, und hat damit gemessen an einer quantitativen Bemessungskategorie das Optimum dessen erreicht, was in der zur Verfügung stehenden Zeit denkbar war. Wenn in einer Gruppe “eigentlich alle so einer Meinung“ sind, hilft das natürlich im schnelleren Finden von gemeinsamen Positionen und Aussagen. Allerdings laufen Gruppen bei der Textanalyse auch leicht Gefahr, wichtige weiterführende Ansätze und Gedanken deshalb erst gar nicht aufkommen zu lassen, weil eine schnelle Einigung (aufgrund gleicher Sichtweisen) unhinterfragt stehen bleibt. Eine am Faktor Zeit (dem Missverständnis, schneller sei notwendigerweise besser) ausgerichtete Erfolgsorientierung kann derlei schnelle Einigungen befördern. Hier hilft es, die schnellen Einigungen in der Kleingruppe prinzipiell misstrauisch zu betrachten, und sie nochmals intensiv zu überprüfen. Sie beruhen nur zu oft auf

einer stillschweigenden Übereinkunft, nicht am Lack gruppenintern akzeptierter Alltagstheorien zu kratzen. Gerade hier ist die auch im Begriff Quellenskepsis aufgehobene selbstkritische Haltung nötig, um zu neuen Einsichten zu kommen – nötigenfalls im Gegensatz zu tief sitzenden hergebrachten Erfolgsorientierungen.

Allerdings gilt es auch, realistische Erwartungen an das in einer bestimmten Gruppe mögliche Reflektionsniveau zu behalten. Genauso wie man nicht erwartet, dass einE BeginnerIn, der/die gerade das Schwimmen erlernt, gleich in einer Lagenstaffel schwimmt, darf man auch hier die Messlatte nicht zu hoch anlegen. Es ist sofort einsichtig, dass die Reichweite der Kleingruppenresultate stets in Zusammenhang dazu steht, wie geübt die TeilnehmerInnen im Umgang mit Textdeutungen (schon) sind. Hier kommen sowohl schulische Vorbildung ins Spiel, als auch Erfahrungen, die außerschulisch erworben wurden.

Wiederholt berichten die TeilnehmerInnen in den Projekten von einer ansteigenden Schwierigkeit bei den in der Textbearbeitung vorgesehenen Schritten. Dies ist nicht verwunderlich. Insbesondere die Dekonstruktion anhand der tabellarischen Vorgabe lässt sich relativ einfach erschließen. Schon nach einer einmaligen Anwendung ist dies in der Regel ein leicht nachvollziehbares Verfahren. Eine Frage, die sich im Hinblick auf die Verwendung der tabellarischen Auflistung der Textelemente stellt, ist, ob diese Darstellungsform einem falschen Eindruck Vorschub leistet, dass es sich bei der Textanalyse um eine “exakte Wissenschaft” handelt, bei der immer ein “richtiges Ergebnis” herauskommen kann; also eine klare “wenn – dann” Relation bestünde. Dies führt aber in die Irre. Textanalyse ist ja nicht die Erstellung einer mathematischen Gleichung, die immer genau das gleiche Resultat bringt, wenn nur die Variablen auf einer Seite immer gleich sind. Das wäre auch überhaupt nicht möglich, denn das Arbeitsmaterial ist Sprache, und diese ist durchzogen von Bedeutungen, die immer schon selber ein Ergebnis von Konstruktionsprozessen sind. Die Dekonstruktion liefert dabei erst das Ausgangsmaterial für die interpretativen Arbeitsschritte.

Viele Gruppen, die Erinnerungsarbeit im englischsprachigen Raum durchführen, benutzen die tabellarische Auflistung nicht.<sup>28</sup> Sie isolieren wohl Textelemente, dokumentieren dabei jedoch nicht systematisch Satz für Satz in grammatischen Bausteinen. Es mag offen bleiben, ob dieses oder jenes Verfahren den letztlich für die Textanalyse entscheidenden Charakter der Deutung und Interpretation stärker ins Bewusstsein bringt. Ein wesentlicher Vorteil der tabellarischen Erfassung der Textelemente ist, dass dadurch eine übersichtlichere Darstellung dieser Elemente möglich ist. Darauf wurde schon in der allgemeinen Methodendarstellung eingegangen. Allerdings sei auch an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass es sinnvoll ist, die Methode stets an die jeweiligen lokalen Bedingungen anzupassen. Das schließt die Möglichkeit von Anpassungen und kreativen Weiterentwicklungen auch der textanalytischen Schritte angesichts spezifischer Bedingungen oder Zielsetzungen in einer Gruppe ein.<sup>29</sup>

---

28 Das begründet sich allerdings auch dadurch, dass eine entsprechende methodische Anleitung, in der die Tabellenform eingeführt und erklärt wird dort (noch) so gut wie nicht verbreitet ist.

29 Im Sinne der Weiterentwicklung der Methode ist es auch wünschenswert, eventuelle Adaptionen in ihrer Entstehung, ihrer Begründung und ihrer Wirkung allgemein zugänglich zu machen.

## **4.8 Tiefendimension in Erinnerungsarbeit**

In den Ausführungen zur Einstiegsphase der vier dokumentierten Projekte wurde schon erwähnt, dass die Studierenden nicht an einer Theoriesichtung im Vorlauf zu den Projekten beteiligt waren. Dies stellt eine Anpassung der Methode an die spezifischen (lokalen) Bedingungen dar, unter denen diese Projekte durchgeführt wurden. Sie hat einen Einfluss auf die in den Projekten mögliche Tiefendimension.

Dadurch, dass die Studierenden sich im Vorfeld des Projekts nicht explizit mit wissenschaftlichen Theorie(n) zum jeweiligen Projektthema auseinandergesetzt haben, können sie sich in den Diskussionen während des Projekts auch nicht darauf beziehen. Stattdessen verbleiben sie in ihren Bezügen im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Alltagstheorien. Alltagstheorien stellen eine Mischung aus Halbwissen, Vorurteilen, sowie Vulgärformen wissenschaftlicher Theorien dar. Sie sind häufig in sich selbst widersprüchlich und unbeständig. Um Missverständnissen vorzubeugen: Erstens ist der Bezug auf Alltagstheorien kein Privileg von Studierenden an Fachschulen für Sozialpädagogik. Wir alle (LehrerInnen und SozialwissenschaftlerInnen) eingeschlossen, bewegen uns in unseren Weltinterpretationen in den allermeisten Fällen in alltagstheoretisch vorgeformten Bahnen. Und zweitens sind wissenschaftliche Theorien nicht per se frei von Vorurteilen oder Widersprüchen, beruhen in der Regel auf Prämissen, die sich wiederum aus einem Wertesystem erschließen, das in der Theorieformulierung nicht notwendigerweise expliziert wird.

Erinnerungsarbeit wurde mit dem Anspruch entwickelt, innerhalb männlich dominierter Wissenschaften Theoriekritik anhand von Alltagserfahrungen von Frauen zu ermöglichen. In diesem Sinne ist Erinnerungsarbeit schon in der Entstehung als Theoriearbeit konzipiert.

Die vier dokumentierten Projekte wurden allesamt durch mich als externe Projektleitung betreut. In Projekt 1 war eine Feldbesichtigung durch die TeilnehmerInnen von vornherein aufgrund der extrem kurzen Vorbereitungszeit ausgeschlossen. Der Versuch in Projekt 2, in der Vorbereitung theoretische Texte durch die TeilnehmerInnen sichten zu lassen, schlug fehl. Zwar hatten etliche Studierende im Vorfeld gesagt, sie würden Materialien, die ich ihnen zukommen ließ, in der Projektvorbereitung durchlesen. Es stellte sich aber zu Projektbeginn heraus, dass sie dies nicht getan hatten. Dabei verwiesen sie als Hauptgrund auf Zeitmangel angesichts der Überschneidung der Projektvorbereitung mit den letzten Wochen vor der Abschlussprüfung im zweiten Ausbildungsjahr. Meine externe Position spielte in dieser Hinsicht gewiss eine Rolle. Wäre das Projekt schulintern durch eineN LehrerIn aus dem Kollegium betreut worden, so wäre schon aufgrund des täglichen Kontakts eine höhere Verbindlichkeit entstanden. In Folge wäre auch die Durchsicht des theoretischen Materials wahrscheinlicher gewesen.

In den weiteren Projekten verzichtete ich auf den Versuch, die Studierenden im Vorfeld explizit in die Sichtung von Theorie einzubeziehen. Ich ging davon aus, dass ein entsprechender Versuch nicht mehr Erfolg versprach, als dies der Fall in Projekt 2 war. Entsprechend übernahm ich in der Projektdurchführung die Rolle, Theorie(n) in den Diskussionen als Bezugspunkt einzuführen. Ein solches Vorgehen stellt eine Verkürzung des allgemeinen Potentials der Methode Erinnerungsarbeit dar. Im gegebenen Fall erschien sie aufgrund meiner externen Rolle notwendig. Projekte, die

schulintern geplant und betreut werden, unterliegen in dieser Hinsicht nicht den gleichen einschränkenden Bedingungen.

Ein wiederkehrendes Element im Feedback von TeilnehmerInnen im Anschluss an die dokumentierten Projekte ist die von ihnen erlebte Intensität der Beschäftigung. Hier aus Projekt 3:

A: Ja, also das Projekt war viel intensiver als sonst der Unterricht.

Q: *Jetzt würd ich aber gerne noch an dem Begriff 'intensiv' nachfragen, was verstehst du unter intensiver?*

A: Ja, dass man halt die Texte so auseinandernimmt. [IP9]

Allerdings beschränken sich die Kommentare hinsichtlich der als vom sonstigen Unterricht als unterschiedlich wahrgenommenen Intensität nicht nur auf die Textbearbeitung. “Also (...) wir machen halt viel Gruppenarbeit einfach. Und (...) wir gehen da halt nie so auch arg ins Detail. Also da hat jeder mal so die Aufgaben, die er in der Gruppe macht, und das war's dann schon. Und da gab's, bei uns gibt's dann nicht sowas wie, dass man dann noch'n Stuhlkreis macht und dann nochmal darüber so diskutiert, das haben wir nicht so.” [IP8] Oder: “Also ich bin ehrlich, dass du uns so viel, wie soll ich sagen, so viel Wert gegeben hast, zum Beispiel wenn jemand was nicht verstanden hat oder dass du individuell sehr lange, bis wir es auch verstanden haben, eingegangen bist. Wenn wir zum Beispiel Fragen haben, dass du's nicht einfach so oberflächlich erklärt hast und das dann fertig war, sondern dass du's wirklich so erklärt hast, dass wir es am Ende verstanden haben. Und ja, dass du dir sehr viel Zeit für uns genommen hast, auch außerhalb der Schule. Das macht ehrlich nicht jeder. (...) Das war halt anders.” [IP15]

Was hier von IP15 als persönliches Verdienst dargestellt wird, ist jedoch eine Auswirkung der Methode, die ein bestimmtes Herangehen auf Seiten der Projektleitung erfordert. Ich gehe später nochmals auf die Rollen im Projekt ein, wobei auch die Frage der Anleitung aufgenommen wird. Momentan geht es mir lediglich darum, die in Erinnerungsarbeit mögliche Tiefendimension hervorzuheben. Die GesprächspartnerInnen beziehen sich in ihrem Feedback auf essentielle Elemente in der Umsetzung des methodischen Vorgehens: Zusammentragen von Kleingruppenergebnissen, deren inhaltliches Infragestellen, Rückschau auf Arbeitsfortschritt und erzielte Arbeitsergebnisse, kritische Würdigung dieser Ergebnisse, inhaltlicher Anschluss an vorgängige Diskussionen als durchgängiges Moment während des gesamten Projektes, Verständnis der Gruppe als Lern-Kollektiv und daher Ausräumen aller aufgebracht Fragen auch um den Preis langsameren Fortschreitens.

In der Realität verschiedener (selbst der vier dokumentierten) Projekte gelingt das alles mal besser, mal schlechter. Entscheidend für die momentane Argumentationslinie ist jedoch nicht, ob alles immer optimal umgesetzt werden kann. Wichtiger ist, zu verdeutlichen, dass es sich bei Erinnerungsarbeit um eine Methode handelt, die sich vom klassischen Modell des Unterrichtens abhebt. “Ich find, dass wir nicht so diese tiefgründigen Techniken auch im Unterricht dann gesagt bekommen, wie wir an ne Sache rangehen sollten. Wir haben dann meistens so Textzusammenfassung, oder so was, lesen nen Text, fassen den zusammen, präsentieren den in der Gruppe, fertig. Meistens.” [IP11] Erinnerungsarbeit ist aber nicht eine Methode des Unterrichtens. Vielmehr ist es eine Methode des kollektiven forschenden Lernens – und bringt gerade dadurch eine

Tiefendimension mit, die ansonsten in der Ausbildung zumindest für die Beteiligten an den dokumentierten Projekten eher selten erfahrbar wird.

Das Feedback der TeilnehmerInnen hinsichtlich der erlebten Intensität in den Projekten kam zustande selbst vor dem Hintergrund, dass die Studierenden noch nicht an der Theoriesichtung teilnahmen. Es ist ersichtlich, dass in einem schulintern geplanten und betreuten Projekt diese Intensität sogar nochmals gesteigert werden kann, indem die Theoriesichtung ebenfalls schon unter Einbezug der Studierenden vorgenommen wird.

Bei einer solchen stärker kollektiven Arbeitsteilung würde sich auch der Akzent z. B. in einer der Nachbereitungen zu Projekt 4 verschieben:

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.

Die erwähnten „starken Argumente“ würden sich die Studierenden zu großen Teilen schon im Vorfeld der Textarbeit durch die gemeinsame (u. U. arbeitsteilig geleistete) Feldbesichtigung inklusive Theoriesichtung selbst erarbeiten. Es bedürfte dann also weniger inhaltlichen Inputs von Seiten der Projektleitung. Als Folge würden die Studierenden über die selbst erarbeitete Theoriesichtung auch eine größere Unabhängigkeit hinsichtlich des Vorantreibens von Neu-Interpretationen, Erkenntnissen erleben.

#### **4.9 Kollektiv – Gruppe - Zusammenarbeit**

Ein wesentliches Element von Erinnerungsarbeit ist das Arbeiten in einer Gruppe. Es gibt Versuche, das konzeptionelle Herangehen der Methode auf Bereiche zu übertragen, in denen einzelne Personen z. B. mit selbst verfassten Texten analytisch arbeiten. Es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, dass eine Person ihre jeweiligen blinden Flecken in Form einer Selbstbeschau tatsächlich erkennt. Das Aufspüren von Widersprüchen und Leerstellen, das Erkennen klischeehafter Darstellungen in den je eigenen Texten bedarf des fremden Blickes auf die je eigenen Konstruktionen. Die Gruppe als korrigierender Einfluss ist hier essentiell.

Neben diesem direkt auf die Textanalyse bezogenen Aspekt spielte die Zusammenarbeit in einer Gruppe bei der Entwicklung von Erinnerungsarbeit schon von Anfang eine entscheidende Rolle. Die Bezeichnung *Kollektive Erinnerungsarbeit*, wie er von der Gruppe Frauenformen in der Entwicklung der Methode benutzt wurde, beinhaltet schon den Anspruch an die Teilnehmerinnen in einem Kollektiv zu arbeiten. Die Initiatorinnen der Entwicklung der Methode verstanden sich als verankert in einer (starken) sozialen Bewegung, sowie darauf aufbauend als Teil eines Kollektivs, dessen Mitglieder eine gemeinsame Grundorientierung mitbrachten. Der Begriff des Kollektivs ist jedoch einer näheren Erklärung bedürftig. Da ist zum einen die Frage der Definition dessen, was

denn ein Kollektiv ausmacht. Darüber hinaus entsteht die Notwendigkeit der Vereinbarkeit der gefundenen Definition von Kollektiv mit den jeweils gegebenen Bedingungen in einem Projekt, insbesondere dessen Zustandekommen, des Eintrittsmodus der TeilnehmerInnen, sowie der Gruppenzusammensetzung.

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

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

Die unterschiedlichen Bezeichnungen für Gruppen von Menschen, die sich einer gemeinsamen Aufgabe widmen, sind jeweils ideologisch ummantelt: Kollektiv, Team, Mannschaft (selbst, wenn es sich z. B. im Sport um eine reine Frauengruppe handelt ...), Truppe, Bande, Einheit etc. Verbunden mit jedem dieser Begriffe sind stets bestimmte Annahmen hinsichtlich der Binnenbeziehung der Mitglieder, und hinsichtlich formaler oder informeller Hierarchien. Der Begriff Kollektiv ist dabei der am weitesten in Richtung egalitärer Beziehungen hin orientierende.

Studierende in der ErzieherInnen-Ausbildung finden sich aufgrund der schulischen Organisation in einer Klasse mit ca. 20 – 25 anderen Auszubildenden. Die Gruppenbildung, also die Zuordnung der Studierenden zu dieser oder jener Klasse wird dabei normalerweise von der Schulverwaltung vorgenommen. Anders als bei selbstorganisierten Gruppen (wie erwähnt bspw. im Kontext der Frauenbewegung) sind die Klassen einer Fachschule von vornherein alles andere als homogen und kohärent. Die aus der Perspektive der Studierenden eher zufällige Gruppenzusammensetzung bringt Personen mit zum Teil weit auseinander liegenden Grundhaltungen, Einstellungen, Wünschen, Zielvorstellungen in einer auf zwei Jahre angelegten Lerngemeinschaft zusammen. Spezifisch für die institutionelle Position der Studierenden ist weiterhin, dass sie zwar alle den gleichen Status zugeschrieben bekommen, gleichzeitig aber über den Benotungskontext in gegenseitige Konkurrenz gesetzt werden. Diese Bedingung ist für niemanden in der Ausbildung neu, sie stellt vielmehr eine Verlängerung der aus der Regelschulzeit bekannten Verhältnisse dar. Mir ist kein Fall bekannt, in dem Lehrkräfte an einer Fachschule die so gebildete Lerngruppe als Kollektiv, bzw. Studierende sich als Mitglieder eines Kollektivs bezeichnen würden.



Auch in der Berufspraxis in Kindertagesstätten, Jugendwohngruppen, schulischer Betreuung etc. reden die Beschäftigten in der Regel nicht vom ErzieherInnen-Kollektiv.<sup>30</sup> Vielmehr hat sich der Begriff des Teams hier fast flächendeckend durchgesetzt. Angehende ErzieherInnen sollen in der Ausbildung unter anderem auch darauf vorbereitet werden, als Mitglied eines Teams zu arbeiten. Nun gibt es viele LehrerInnen, die es als wichtige Aufgabe sehen, den Studierenden zu ermöglichen, die dazu notwendigen Fähigkeiten (z. B. im Hinblick auf Kommunikation, Kooperation, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit) zu entwickeln. Entsprechend finden sich Angebote und Aufgabenstellungen, die diesem Zweck dienen, in die konkrete Umsetzung der Lehrpläne an Fachschulen integriert. Unabhängig von den je individuellen Hoffnungen und Absichtserklärungen besteht aber für die Beteiligten immer die Notwendigkeit, Kooperation erst gegen die institutionell verankerte Spaltung – und zwar sowohl in Statusgruppen (LehrerInnen vs. Studierende), als auch die durch den Benotungskontext erzeugte konkurrente Spaltung in vereinzelte Individuen (unter den Studierenden) – herzustellen und zu entwickeln.

Erinnerungsarbeit als Gruppenverfahren kann in dieser Hinsicht einen wertvollen Beitrag leisten. Dabei gilt es, die spezifischen Bedingungen eines bestimmten Projektes in Betracht zu ziehen, insbesondere die Frage, ob an einem Projekt eine gesamte Klasse teilnimmt, oder ob es sich um eine an einem gemeinsamen thematischen Interesse entlang auf freiwilliger Basis gebildete Projektgruppe handelt. Im Fall einer solchen Projektgruppe ist von vornherein anzunehmen, dass die gruppeninterne Zusammenarbeit aufgrund des gemeinsamen Interesses für alle Beteiligten eine positive (und intensive, siehe oben) Erfahrung wird. Allerdings bleibt im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung selbst bei der Bildung von Projektgruppen immer ein Restzweifel bezüglich der freiwilligen Entscheidung.

So hatten die Studierenden in Projekt 2 zwar eine individuelle Wahlmöglichkeit zur Teilnahme, allerdings nur im Rahmen der vorgestellten Alternativen, entweder Schulwanderung oder Erinnerungsarbeit. Die Entscheidung für das Erinnerungsarbeitsprojekt war zumindest bei einem Teil der Gruppe zuerst eine Entscheidung gegen die Schulwanderung, stellte also so etwas wie das kleinere Übel dar. „Ja, also wenn ich ehrlich bin, hauptsächlich deswegen, weil ich nicht mit wandern gehen wollte (lacht), und ich mir gar nichts drunter vorstellen konnte, und mich das deswegen interessiert, was so vor sich geht.“ Und: „Das war jetzt nicht ein total freiwillig, offen gewähltes Thema, wo zufällig fünf Leute Interesse dran haben, sich dann hinsetzen und das diskutieren (...)“ [IP3]. Formal bestand für die TeilnehmerInnen Anwesenheitspflicht, das Projekt war in schulischer Terminologie ausgedrückt eine Wahlpflichtveranstaltung.<sup>31</sup>

Die Gruppe in Projekt 2 war daher hinsichtlich ihrer Motivation zur Teilnahme und der folgenden Identifikation mit dem Projekt gespalten. Es waren naheliegenderweise vorwiegend diejenigen in der Gruppe, die das Projekt als ihres ansahen, die auch Verantwortung für die Arbeitsprozesse übernahmen, Engagement und Konzentration von den anderen einforderten. Die damit verbundenen Anstrengung ist hoch und entsprechender Einsatz führt leicht zu Frustration, wie sie z. B. IP1 in

---

30 Es gibt Ausnahmen in selbstorganisierten Gruppen, diese sollen nicht vergessen werden.

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

seinem Feedback ausdrückt: “Aber so eine Situation, da war eine, wo ich noch die Emotion spüre, wie mir der [name] auf den Sack gegangen ist. (...) Ich glaub, das war, ich hab ne Pause gebraucht, ne, mein Bedürfnis war: 'Eh, Leute, ich brauch ne Pause.' Und hab als Anleiter<sup>32</sup> gesagt, 'So, wir machen jetzt fünf Minuten Pause.' Und irgendjemand (...) sagte, 'Jetzt lass uns das noch fertig machen, dann können wir vielleicht früher gehen.' Das noch fertig machen dauert ungefähr ne Stunde, und ich brauch jetzt in diesem Moment ne Pause. Und dann, ja, da fühl ich mich als Anleiter einfach, ja, gegen die Wand gefahren.”

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

Eine solche Erfahrung wäre in einer selbstorganisierten Projektgruppe außerhalb des (schulischen) institutionellen Kontexts kaum denkbar. Sie spiegelt jedoch entsprechende Erfahrungen, die LehrerInnen (nicht nur in der ErzieherInnen-Ausbildung) zuhauf machen. Was dieses Beispiel deutlich macht, ist, dass in der institutionellen Umgebung der Fachschule die Bildung einer Projektgruppe an sich noch keine Garantie für Homogenität und Kohärenz innerhalb einer Gruppe darstellt. In der Bewertung der durch Erinnerungsarbeit möglichen Gruppenerfahrungen im Falle einer Projektgruppe muss daher im schulischen Rahmen stets mit der Möglichkeit gerechnet werden, dass auch hier gruppenintern konflikthafte Situationen entstehen können. Das ist allerdings kein Manko, es kann vielmehr gewendet werden, in eine produktive Auseinandersetzung über die Bedingungen, unter denen ein Projekt zustande kommt, und den individuellen Umgang damit. Dies wiederum liegt voll und ganz auf der Linie, die sich in der grundsätzlichen Orientierung in Erinnerungsarbeit aufgehoben findet: die Mechanismen der Vergesellschaftung anhand je eigener Erfahrungen der Gruppenmitglieder in den Blick zu bekommen.

In Fällen, in denen eine Projektgruppe tatsächlich aufgrund einhelligem Interesse am Thema gebildet wird, entsteht allerdings die Chance eines beispielhaft erlebbaren extrem intensiven Arbeitsprozesses. Eine solche Erfahrung kann mithin als Modell dienen, das in der Folge auch als Anspruch in berufliche Praxis eingebracht wird, im Hinblick z. B. auf Teambildungs- und Teamentwicklungsprozesse, oder auf professionelle Reflektionsprozesse.

Homogenität und Kohärenz sind in zufällig gebildeten Klassenverbänden eine seltene Ausnahme. Daher ist die Ausgangsposition für die Bewertung von Erinnerungsarbeit hinsichtlich Gruppenerfahrungen hier eine andere. Aufgrund der stärker divergierenden Interessen, Überzeugungen, Ansprüche der TeilnehmerInnen ist allgemein mit einer größeren Reibung unter den Beteiligten zu rechnen. Aber auch hier gilt, Reibung ist kein Manko. Im Gegenteil bietet sich dadurch die Chance, eigene (und fremde) Ansichten, Prägungen, Haltungen kritisch zu hinterfragen, und zwar im gemeinsamen Arbeiten.

---

32 Anleiter bezieht sich hier auf die Anleitung einer exemplarischen Textanalyse.

Wenn Erinnerungsarbeit mit einem Klassenverband durchgeführt wird, dann ist es unvermeidlich, dass bestehende Gruppenstrukturen (Konflikte, informeller Status, Dominanz) Einfluss auf die gemeinsame Arbeit nehmen. Aber auch umgekehrt hat das Projekt Einfluss auf die Gruppenstrukturen. Insofern ist die Beobachtung der Klassenlehrerin in Projekt 1 interessant, dass die Kontakte in der Gruppe untereinander nach dem Projekt entspannter waren und neue Schülerinnen integrierter. Sie vermutete, dass dies durch die intensive Zeit während der Projektwoche bedingt sein könnte, während der die Schülerinnen viel zusammengearbeitet haben.

Ein wichtiges Element in dieser Hinsicht war die explizite Thematisierung der gruppeninternen Dynamik während des Projektes. Das Ansprechen von Konfliktlinien, die im Alltag normalerweise nicht ausdrücklich benannt werden, führt in jedem Fall zu einer größeren Bewusstheit. Auch in den anderen drei Projekten gab es immer wieder Zeiten, in denen die gemeinsame Beschäftigung im Hinblick auf (gelingende, oder auch problematische) Zusammenarbeit reflektiert wurde. Durch die zeitliche Gebundenheit der Projekte waren diese Phasen zwar begrenzt, sie waren aber in allen Fällen wichtiger Teil des Arbeitsprozesses. Sie ermöglichten ein gemeinsames Arbeiten angesichts zum Teil unterschiedlicher Erwartungshaltungen. Die jeweils thematisierten Problembereiche unterschieden sich von Gruppe zu Gruppe (z. B. Kommunikationsstil, Schweigende vs. Sprechende, Körpersprache, Raumergreifen, Sitzordnung, Essen während der Arbeitsphasen); sie lassen sich auch nicht im Voraus für ein Projekt bestimmen. Hier ist also eine kontinuierliche (Selbst-)Beobachtung der ablaufenden Gruppenprozesse während der Projektdurchführung nötig. Auf die ausführliche Erörterung dieser Aspekte in den Materialsammlungen zu den vier Projekten sei hier ausdrücklich hingewiesen.

Im Rahmen der Beurteilung des Potentials der Methode Erinnerungsarbeit ist es aber auch notwendig, die Vorrangigkeit der thematischen Beschäftigung zu betonen. Zwar kann die Intensität eines Erinnerungsarbeitsprojektes auf gruppeninterne Dynamik positive Auswirkungen haben. Dies sollte stets als (notwendig zu beachtender und wichtiger) Nebeneffekt behandelt werden. Die erste Orientierung sollte jedoch dem jeweiligen Thema gelten, mit dem sich die Gruppe befasst. Sofern eine Gruppe (hier: Klasse) vorrangig an einer bewussten Beeinflussung ihrer inneren Struktur arbeiten möchte, sind anstatt Erinnerungsarbeit sicher andere Methoden der Gruppenbildung, und Gruppenentwicklung besser geeignet.

#### **4.10 Leitungsfunktion**

Die vier dokumentierten Projekte waren alle durch mich als externe Projektleitung angeleitet. Per Definition beißt sich die Etablierung einer formalen Projektleitung mit dem Anspruch auf kollektive Zusammenarbeit. Für eine Gruppe (sei es eine gesamte Klasse, oder auch eine Arbeitsgruppe wie in Projekt 2), die Erinnerungsarbeit bis dahin noch nicht kennt, sich die Methode also erst aneignen muss, ist es jedoch hilfreich, auf diesem Weg durch Hilfestellung begleitet zu werden. Im Anschluss an die oben schon thematisierte Ausgliederung eines Erinnerungsarbeitsprojektes aus dem Benotungskontext macht es in der Beurteilung des Leitungsaspektes Sinn, eine Umkehr von Prämissen ins Auge zu fassen. Das soll hier am Beispiel von Projekt 3 entwickelt werden.

Insgesamt war meine Rolle in diesem Projektdurchlauf viel stärker die eines Moderators oder besser: Facilitators, als diejenige eines Mitforschers. “Der Begriff Facilitation ist im Deutschen

schwer wiederzugeben, wird häufig aber einfach als Moderation übersetzt. Dabei gibt es im Englischen auch den Begriff 'Moderator' für jemanden, der Diskussionen und Meetings begleitet. Ein Facilitator hingegen begleitet nicht nur, sondern steuert (...) durch Methodendesign und –anwendung. 'To facilitate' bedeutet nicht zuletzt, etwas zu 'ermöglichen' oder zu 'erleichtern'. Facilitator ebnen den Weg für ein Team, sie schaffen produktive Diskussionen, sie zeigen Möglichkeiten auf, wenn der Arbeitsfluss ins Stocken gerät." (Barth, 2015)

Diese Beschreibung kommt der Interpretation meiner Rolle im Projekt sehr nahe. Die Steuerungsfunktion bedeutet gleichzeitig auch eine Verantwortlichkeit auf Seiten des Anleiters. Diese Verantwortlichkeit bezieht sich darauf,

a) den Überblick über die jeweils ablaufenden Prozesse zu behalten, sowohl bezüglich inhaltlicher Diskussion(en), als auch bezüglich methodischer Schritte und deren evtl. notwendiger Korrektur, und auch bezüglich der unter Gruppendynamik, Motivation, Arbeitsatmosphäre summierbaren interaktiven Prozesse zwischen den TeilnehmerInnen;

sowie

b) Eingriffe vorzunehmen, sofern diese notwendig und sinnvoll sind, um die kollektive Arbeitsanstrengung in die vorab vereinbarte Richtung weiter zu bringen.

Dabei ist im Falle einer externen Anleitung im Rahmen einer Fachschule für Sozialpädagogik auch zu beachten, dass die TeilnehmerInnen die Anleitung als Facilitator akzeptieren. Das kann nicht einfach vorausgesetzt werden. Man darf zwar annehmen, dass je nach Vorinformationen eine Gruppe der externen Anleitung einen gewissen Vertrauensvorschuß entgegen bringen wird. Das ist allerdings noch keine Garantie für eine funktionsfähige Zusammenarbeit. Diese muss sich erst in der Praxis entwickeln. Im dokumentierten Projekt lässt sich feststellen, dass die Zusammenarbeit zwischen mir als Leiter und der Klasse/Gruppe insgesamt sehr gut funktionierte. Ich denke, dass dies wesentlich unterstützt wurde durch einige konkrete Schritte, die die Interpretation meiner Rolle in praktisches Handeln umsetzten.

Wichtig war in dieser Hinsicht gewiss schon der Einstieg am ersten Projekttag. Die von mir stark durchstrukturierte Vorgehensweise an diesem Tag hatte u. a. den Effekt, meine Position als Richtung gebend im Projekt praktisch zu demonstrieren. Die positive Wahrnehmung dieses sehr strukturierten

Arbeitens durch die Studierenden wurde in den Feedback Interviews hervorgehoben. Auch die Bereitstellung der Ablaufskizze gehört in diesen Zusammenhang (siehe oben, S. 75). Die so transparent gemachte Planung hat nicht nur einen Forderungscharakter den Studierenden gegenüber, indem ihnen klar gemacht wird, was von ihnen während des Projektes erwartet wird. Sie hat genauso einen verpflichtenden Charakter der Anleitung gegenüber, das, was angekündigt ist, auch tatsächlich umzusetzen. Eventuelle Änderungen im Ablauf sind daher nicht einfach willkürlich vorzunehmen, sondern können stets durch die Studierenden in Frage gestellt werden. Die Anleitung verliert dadurch einen gewissen Manövrierspielraum, gewinnt aber im Gegenzug einen ungleich wichtigeren Vertrauensvorschuß.

In den Rückmeldungen der Studierenden nach Projektende wurden Unterschiede zum regulären Unterricht thematisiert. Dabei wurden kurioserweise Unterschiede in den Arbeitsformen während des Projektes benannt, obwohl die gleichen Arbeitsformen auch im regulären Unterricht angewandt werden. Offensichtlich unterscheidet sich also nicht die Arbeitsform, sondern etwas anderes. Im Kontext der Erörterung der Rolle der Anleitung im Projekt gibt es zu dieser unterschiedlichen

Wahrnehmung eine plausible Erklärung. Dabei ziele ich nicht auf die eventuell anführbare Beziehungsebene. Man könnte bspw. die in einem Abschiedsvideo der Klasse gemachten Aussagen hierfür heranziehen. “Hallo Robert, du bist ne coole Socke. (...) Du bist Super. (...) Der ist saucool der Typ. (...) We love you and we miss you. (...) Pass auf dich auf, wir lieben dich. (...) Du bist der Beste.” Derlei Rückmeldung bauchpinselt natürlich meinen Narzissmus aufs Herzlichste. Ich glaube aber, dass der eigentliche Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung nicht in meiner so einnehmenden Persönlichkeit sondern in einer *Umkehr von Prämissen* liegt.

Natürlich gibt es auch in einem LehrerInnen-Kollegium genauso “coole Socken”, und natürlich geben sich LehrerInnen viel Mühe, ihren Unterricht gut vorzubereiten, interessant zu gestalten, auf die Studierenden einzugehen, deren Interessen zu beachten etc. Was aber die Position von LehrerInnen gegenüber den Studierenden grundsätzlich unterscheidet ist zum einen der Zwang zur Benotung. Spätestens bei der Besprechung der Zeugnisausgabe ist daher auch Fahnenstange Ende für die “coole Socke” - das wissen natürlich auch die Studierenden, und zwar schon im Voraus. Entsprechend sind die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen LehrerInnen und Studierenden immer schon durch den Benotungskontext belastet. Zum anderen, und das ist worauf ich mit der *Umkehr von Prämissen* hinaus will: Der Ansatz in Erinnerungsarbeit ist ein ergebnisoffener. Es gibt von vornherein keine benennbaren inhaltlichen Resultate. Diese ergeben sich erst aus dem Prozess. Ein solches Herangehen unterscheidet sich aber grundsätzlich von demjenigen, in dem die Ergebnisse schon feststehen und im Arbeitsprozess von den Studierenden lediglich im Nachvollzug durchexerziert werden müssen.

Auch an einer Fachschule für Sozialpädagogik sind Lernziele von vornherein definiert. Diese mögen noch so offen formuliert werden. Den Studierenden kommen sie als Forderung entgegen, die sie zu erfüllen haben, und an deren Erfüllung der Erfolg im Rahmen des Benotungskontextes in der Übersetzung in eine numerische Ziffernskala von eins bis sechs gemessen wird. Wenn LehrerInnen nun verschiedene Arbeitsformen anwenden, dann sind diese Arbeitsformen nur jeweils verschiedene Pfade, die letztlich auf das gleiche Ziel hin führen müssen. In einem erweiterten Sinn sind daher die angewendeten Methoden beliebig. Wie auch immer die Lehrerinnen ihre Aufgaben stellen, es wird stets im Hintergrund die Zielvorgabe von den Studierenden mitgedacht.

Das war in unserem Projekt jedoch genau umgekehrt. Hier lag der Fokus auf der Hilfestellung bezüglich des zu gehenden Weges, sprich: die methodischen Schritte standen im Zentrum der Aufmerksamkeit, und zwar als Möglichkeit, je eigene Richtungen in der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zu finden. Ein solches Herangehen überlässt es letztlich den TeilnehmerInnen im Projekt, zu entscheiden, wo sie genau hin wollen. Ihre 'final destination' im Projekt unterliegt keiner Zensur – im doppelten Sinne des Wortes.

Dementsprechend kann auch die Anwendung der gleichen Methoden bei je unterschiedlichen Prämissen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die “coole Socke” ist deshalb “cool”, weil sie in einen selbstgestalteten Lernprozess weder bevormundend eingreift noch auch ihn einem arithmetischen Bewertungsschema anhand außengeleiteter Kriterien zuführen muss. Wenn Erinnerungsarbeit schulintern geplant und von LehrerInnen betreut wird, dann erhebt sich die Frage, wieweit es möglich ist – und zwar sowohl für LehrerInnen als auch für Studierende – eine solche Umkehr von Prämissen glaubwürdig vorzunehmen und in gemeinsamer Projektarbeit auszuagieren. Eine Antwort darauf ist in jedem Einzelfall durch die Beteiligten zu finden.

Weiterhin werfen derlei Überlegungen Fragen auf hinsichtlich der inhaltlichen Mitarbeit von AnleiterInnen in Erinnerungsarbeitsprojekten in schulischen Zusammenhängen. Wie schon dargestellt sieht das ursprünglich als Gegenmodell zu traditionell hierarchischen Verhältnissen in wissenschaftlicher Forschung entwickelte Konzept Kollektiver Erinnerungsarbeit die Eingliederung der ForscherInnen in die Forschungsgruppe vor. Das beinhaltet das Schreiben von eigenen Erinnerungsszenen, deren Analyse durch die Forschungsgruppe, und auch das Einbringen je eigener Sichtweisen in die Diskussionsprozesse. Ob eine solche Integration von LehrerInnen in ein – idealerweise gemeinsam mit Studierenden – schulisch geplantes und durch sie angeleitetes Projekt sinnvoll ist, hängt wiederum von lokalen Bedingungen ab.

Dabei ist unter anderem der aktuelle Diskussions- und Kenntnisstand der TeilnehmerInnen zum behandelten Thema zu bedenken. Speziell dort, wo die von AnleiterInnen in eine thematische Auseinandersetzung eingebrachten Argumente noch nicht anschlussfähig an diesen Diskussions- und Kenntnisstand sind, kann es sinnvoll sein, die Leitungsrolle noch vorsichtiger auszuagieren.

Im benannten Beispiel in Projekt 3 ging mein entsprechendes Vorgehen sicherlich zum guten Teil auf Kosten einer Vertiefung und Zuspitzung von Diskussionen. Allerdings erhebt sich die Frage, wer denn letztlich die Subjekte einer solchen (denkbaren) zugespitzten, vertieften Diskussion gewesen wären. Das Bestehen auf der Erörterung von Argumentationslinien, die für die Mehrheit einer Gruppe in diesem Moment zu komplex sind, ist völlig unproduktiv. Ich bin weiter oben schon auf die Rückmeldungen per E-Mail eingegangen. Die darin ausgewiesenen Routen für ein Weitertreiben der inhaltlichen Diskussion hatten einen Angebotscharakter, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Die etwas komplexeren Gedankengänge sind hier in einer Form verfügbar gemacht, die nicht als bevormundendes Durchdrücken wahrgenommen wird. Wäre letzteres der Fall, dann könnte die „coole Socke“ auch schnell zu einer „stinkenden Socke“ werden.

Bei einer so begründeten und verwirklichten Interpretation der Anleiterrolle handelt es sich um eine Weiterentwicklung der kollektiven Verantwortung aller TeilnehmerInnen für den Arbeitsprozess wie auch für die thematische Auseinandersetzung. Die Ergebnisorientierung bleibt zwar nach wie vor leitend, aber die anleitende Person entscheidet sich bewusst, eigene Diskussionsbeiträge zu modifizieren zugunsten eines u. U. langsameren, aber dafür für die TeilnehmerInnen wertvolleren, weil schrittweise nachvollziehbaren Erkenntnisprozesses.

Es ist sofort ersichtlich, dass es sich bei der hier erörterten Problematik um ein Thema handelt, das nicht nur im Rahmen von Erinnerungsarbeit wichtig ist. Dabei geht es auch darum, den Zeitpunkt zu finden, zu dem es passend, notwendig, richtig, weiterführend, ist, dass sich Lehrende auf dem ihnen eigenen und möglichen Reflektionsniveau in kollektive Lernprozesse einbringen. Ein völliger Verzicht darauf macht genauso wenig Sinn, wie eine Überforderung durch das oben schon angesprochene „Zu viel zu schnell“ im Einbringen von (vorläufig) zu komplexen Argumentationsketten. Eine Integration von LehrerInnen in die inhaltlichen Diskussionen ist dabei sowohl in Form der beschriebenen „Facilitation“ denkbar, wobei auf das Schreiben und Analysieren eigener Erinnerungsszenen verzichtet wird, als auch in Form einer Eingliederung in die Textarbeit (wie z. B. in Projekt 2).

Neben thematischen Vorkenntnissen und Diskussionsstand sollten bei den entsprechenden Erwägungen vor allem die Gruppengröße und Methodenkenntnis eine Rolle spielen. Sofern Erinnerungsarbeit mit einer gesamten Klasse durchgeführt wird, die die Methode zum ersten Mal

anwendet ist es selbst bei einem schon ausgeprägt hohen thematischen Diskussionsstand besser, wenn die Anleitung während der Phasen der Textbearbeitung für Rückfragen hinsichtlich methodischen Vorgehens zur Verfügung steht. Entsprechend ist hier eine Eingliederung in die Textarbeit weniger sinnvoll. Mit zunehmender Methodenkenntnis verschiebt sich der Blickwinkel. Schon bei einer zweiten Anwendung von Erinnerungsarbeit in einer Klasse kann es Sinn machen, wenn sich LehrerInnen in die Textarbeit eingliedern. Sofern es sich bei der Projektgruppe um eine kleinere Anzahl von Studierenden handelt, ist eine Eingliederung in die Textarbeit auch bei einer ersten Anwendung der Methode leicht möglich.<sup>33</sup>

Je nach behandeltem Thema bietet Erinnerungsarbeit als Methode forschenden Lernens auch die Möglichkeit für LehrerInnen zu neuen Einsichten und Erkenntnissen zu gelangen. Dies ist umso mehr der Fall, wenn sie sich in ihrer Rolle in einem Projekt als Mitforschende verstehen und entsprechend an der Textarbeit durch das Schreiben und Analysieren eigener Erinnerungsszenen teilnehmen. Es ist auch überhaupt nicht einsichtig, warum die Intensität der thematischen Auseinandersetzung, die durch Erinnerungsarbeit möglich ist, LehrerInnen lediglich aufgrund ihres institutionellen Status vorenthalten werden sollte.

Als letzten Aspekt dieses Abschnitts möchte ich noch kurz auf die Frage der gegenseitigen Anrede zwischen AnleiterIn und TeilnehmerInnen eingehen. Ein Problem in Deutschland stellt dabei die übliche sprachliche Hierarchisierung über die formale Ansprache des „Sie“ dar. Spätestens wenn man sich – wie auch in Erinnerungsarbeit der Fall – mit der Wirkung von Sprache, Klischees, sprachlichen Konventionen beschäftigt, wird aber deutlich, dass es sich dabei nicht um eine Nebensächlichkeit handelt. In den vier dokumentierten Projekten versuchte ich über das Einführen der Anrede mit Vornamen, und das entsprechende „Duzen“ von Anfang an eine Nivellierung der formalen Statusunterschiede herbeizuführen.

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen zu Projekt 1 ist zu entnehmen, dass das Duzen nicht allen leicht viel, und das es als fremd erlebt wurde. Die Frage, die sich mir (nicht nur) im Hinblick auf die spezielle Situation von angehenden ErzieherInnen in der Ausbildung stellt, ist allerdings: Wie kommt es, dass es in Deutschland offensichtlich immer noch (oder vielleicht sogar wieder verstärkt) der Fall ist, dass Menschen, die sich auf gemeinsame Bildungsprozesse einlassen, über Sprache Status herstellen? Wie kann es sein, dass LehrerInnen SchülerInnen duzen, während umgekehrt SchülerInnen LehrerInnen siezen? Was für ein Verhältnis wird dadurch ausgedrückt, und auch: hergestellt, perpetuiert? Ist dies für die Bildungsprozesse in irgend einer Weise funktional? Wenn ja, in welcher?

## **4.11 Resultate**

Erinnerungsarbeit ist ein ergebnisoffener Prozess. Für jedes Projekt braucht es ein Thema. Niemand kann zu Beginn der Beschäftigung mit einem zu untersuchenden Thema genau sagen, welche Resultate dabei am Ende herauskommen werden. Nicht nur unterscheiden sich die inhaltlichen Schwerpunkte, die sich in verschiedene Gruppen im Verlauf der Auseinandersetzung mit einem

---

<sup>33</sup> Ein Szenario, in dem eine LehrerIn mit lediglich einer kleinen Anzahl von Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg in einem Projekt gemeinsam arbeitet erfordert natürlich einen entsprechenden Rahmen. Denkbar ist dies vor allem im Rahmen von speziell für Kleingruppenarbeiten konzipierten Projektwochen.

Thema ergeben, auch die jeweils erreichbare Tiefendimension ist unterschiedlich. Die Abhängigkeit der möglichen inhaltlichen (thematischen) Resultate vom Diskussionsstand in einer Gruppe, den Vorkenntnissen der TeilnehmerInnen, sowie den Rahmenbedingungen der Projektdurchführung ist in den bisherigen Ausführungen schon zur Genüge dargestellt. Dahingehend sei auf die früheren Abschnitte verwiesen.

Ausgehend vom Beispiel aus Projekt 2 möchte ich jedoch einige weitergehende Überlegungen zu Resultaten in Erinnerungsarbeit präsentieren. Zu diesem Zweck stelle ich zuerst ein Dokument aus dem Projekt vor. Dabei handelt es sich um Auszüge einer E-Mail, die ich nach Beendigung des Projektes, im Zuge der Vorbereitung der Feedback Interviews an die TeilnehmerInnen schickte.

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

Wenn ich den Begriff *Klarheit* verwende, meine ich nicht notwendigerweise *Eindeutigkeit*. Die Versuchung ist groß, diese beiden Begriffe synonym zu verwenden. Es erscheint mir jedoch im Hinblick auf das Thema "Geld macht Beziehungen ..." kaum möglich, zu so etwas wie *Eindeutigkeit* zu kommen, zumindest wenn *Eindeutigkeit* so verstanden wird, wie wir das von *quantitativen*, also auf zählbaren und messbaren Daten beruhenden Aussagen gewohnt sind: ein Liter ist ein Liter ist ein Liter; ein Kilo plus ein Kilo sind zwei Kilo; etc.

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

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

- Durch unterschiedliche Löhne entsteht Konkurrenz zwischen den Beschäftigten.
- Gehaltshöhe kann die Beziehungsstruktur widerspiegeln.
- Beziehungsabhängig. Ist sie komplementär oder symmetrisch.
- Diagramm: wie offen spreche ich über Geld?
  - In symmetrischen Beziehungen spricht man eher über die Gehaltshöhe
  - In komplementären Beziehungen ist man eher gehemmt über Geld/Lohn zu sprechen
- Vergleiche mit anderen Löhnen rufen Emotionen hervor, die eine Beziehung verändern/beeinflussen können.

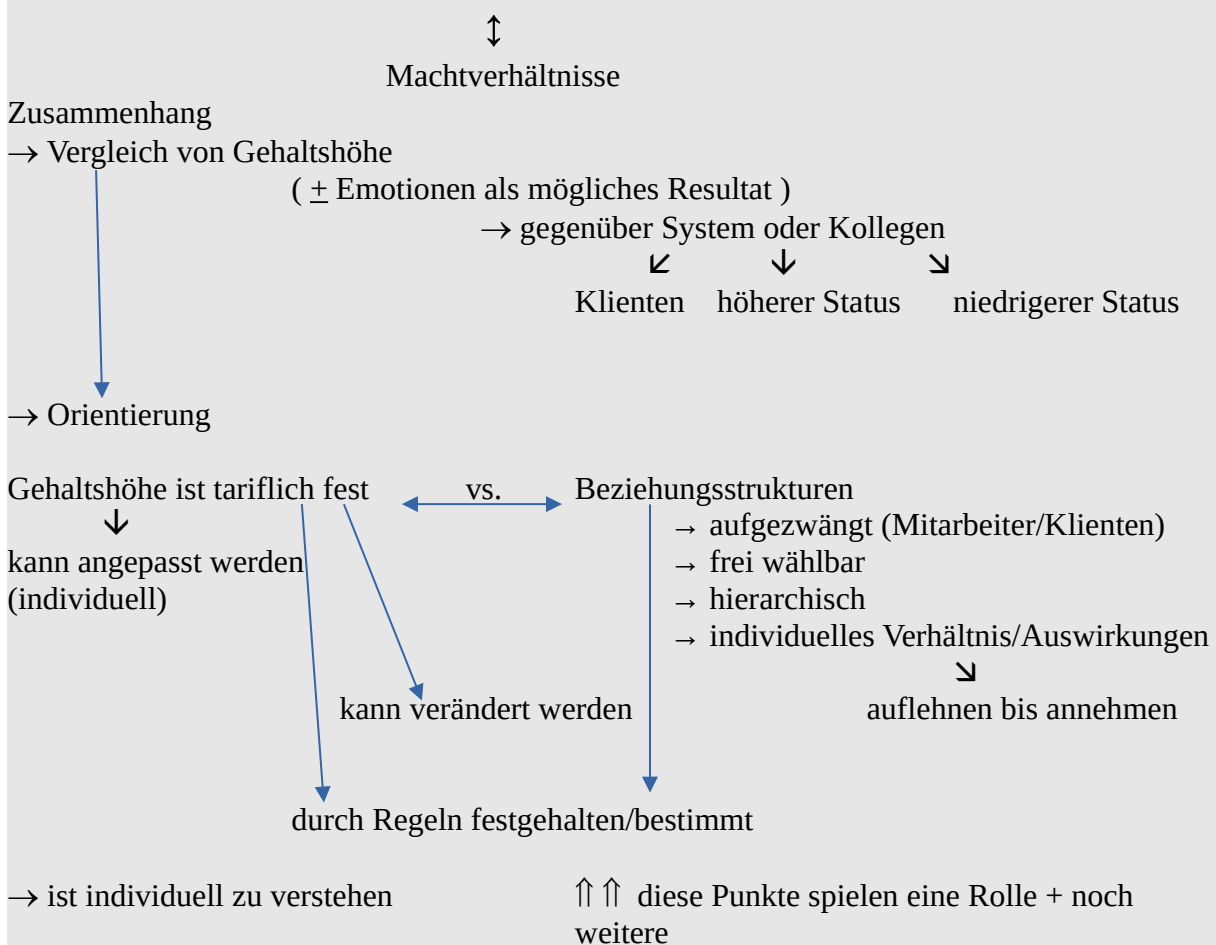


- Die Gehaltshöhe verändert nichts in dem Umgang von mir mit anderen Menschen 'Selbst der König kocht mit Wasser', dennoch schwimmen die Meisten lieber mit dem Strom und missachten eigene Bedürfnisse und landen im Burn-out.

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

(Die Skizze wurde schon oben auf S. 67 präsentiert. Zur Vereinfachung ist sie hier nochmals eingestellt.)

macht Unterschiede deutlich: Hierarchie, finanz. Status und Abhängigkeiten



Unterschiedliche Löhne schaffen Hierarchien

Der Vergleich von Lohn kann Orientierung bieten, und führt zu unterschiedlichen Emotionen.

Dem Vorgehen im letzten Block am Mittwoch lag die Annahme zugrunde, dass wir durch eine Sammlung von Aussagen der einzelnen TeilnehmerInnen zu einer Art zusammenfassender Thesenbildung gelangen würden. Das hat jedoch nicht so geklappt, wie (zumindest) ich mir das vorgestellt hatte.

Zum einen kam nur eine begrenzte Anzahl an Aussagen zustande (wie oben aufgelistet). Zum anderen entzündeten sich schon an diesen sehr schnell kontroverse Diskussionen.

Die begrenzte Anzahl an Aussagen spiegelt ja in keiner Weise die Fülle an Aspekten dar, die wir in den Diskussionen von Freitag bis Mittwoch angesprochen hatten. Warum kam da nicht mehr?

(M)eine Vermutung im Nachhinein ist, dass es für uns als Gruppe noch zu früh war, auf die Beantwortung der Forschungsfrage zu fokussieren. Dieser Eindruck entstand für mich insbesondere aus den sich in dieser letzten Diskussion entwickelnden Kontroversen. Ich habe diese Diskussion als emotional sehr geladen erlebt. Das wiederum ist ein Indikator, dass wir an etwas herankommen, das uns 'wichtig' ist, das uns 'angeht', oder 'nahe geht', das wir nicht einfach so mal eben im Vorbeigehen angucken, oder links liegen lassen, über das wir uns auch mal 'aufregen' etc. Solch ein Vorgang kann zwar als anstrengend empfunden werden. Er ist jedoch ein Zeichen, dass wir tatsächlich gut gearbeitet haben, also nicht nur an der Oberfläche herum gepaddelt sind.

Allerdings hätten wir m. E. noch Zeit gebraucht, diese Kontroversen weiter zu entwickeln, um tatsächlich aus unseren Diskussionen ein gemeinsames Resümee ziehen zu können. Es ist denkbar, dass wir das mit einem weiteren Tag geschafft hätten (...).

Ein weiterer ganz wichtiger Hinweis liegt jedoch in der 'mind-map' (...) Anstatt sich auf eine oder zwei (Kern-)Aussagen zu reduzieren, ... [wird hier] ... versucht, die Komplexität der Zusammenhänge, die sich in unseren Diskussionen angedeutet haben, darzustellen. Dadurch entsteht ein Bild (aus Worten und Symbolen), das erst als Grundlage für die Ausformulierung von thesenartigen Aussagen als Antwort auf unsere Forschungsfrage dienen kann. Insofern ist dieser Beitrag extrem wertvoll, denn er verweist auf die Notwendigkeit, in der Beantwortung der Frage über das reine Sammeln und Nebeneinanderstellen von Aussagen hinaus zu kommen.

(...) ich vermute, dass die Komplexität, die sich in dieser 'mind-map' andeutet, in ähnlicher Form in den Köpfen von uns allen herumspukte, als wir versuchten, thesenartige Aussagen auf die Forschungsfrage hin zu formulieren. Sollte dies der Fall sein, dann ist es kein Wunder, dass wir angesichts derartiger Komplexität in eine gewisse Ratlosigkeit verfallen und letztlich eher verkürzte Ergebnisse herausbekommen, die nur geringfügig über das Erkenntnisniveau hinausgehen, das wir schon in den Interviews dokumentiert hatten.

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

Hier stellt sich also ein methodisches Problem: Wie ist es möglich, diese Komplexität (die wir in den Diskussionen ja durchaus schon angerissen haben – die sich aber letztlich noch in einem 'gedanklichen Stadium' in den Köpfen der einzelnen TeilnehmerInnen befindet) so für alle aufzuschlüsseln, dass wir daraus dennoch zu

einer Klärung kommen, also auch: Klarheit im Hinblick auf das Resultat unserer Arbeit. Dazu s. o.: Klarheit, nicht notwendigerweise Eindeutigkeit; das heißt also auch unsere Kontroversen in unserem gemeinsamen Resümee transparent machen.

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

Von daher ist mir die Erfahrung mit ... [der] ... 'mind-map' besonders wichtig. Im Falle unseres Projektes wäre ein solches 'mapping' möglicherweise auch ein Weg gewesen, die unterschiedlichen Herangehensweisen (Grundhaltungen, Überzeugungen, Weltbilder, Hoffnungen, Wünsche, Widersprüche, Lösungsversuche, Ängste ...) sichtbar zu machen, die den in der letzten Diskussion aufbrechenden Kontroversen zugrunde liegen.

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

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

In der Beurteilung von möglichen Resultaten eines Erinnerungsarbeitsprojektes ist es wichtig, die in dieser E-Mail angesprochenen Unterschiede zwischen Klarheit und Eindeutigkeit, sowie zwischen quantitativen und qualitativen Resultaten im Blick zu behalten. Auf den Zeitfaktor als Einflussgröße auf zu erreichende Resultate bin ich oben schon eingegangen.

Für jedes Projekt stellt sich weiterhin die Frage, in welcher Form Resultate letztlich erstehen. Dazu ist es hilfreich, sich die verschiedenen Dimensionen individueller und kollektiver Resultate in Erinnerung zu rufen:

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

Zum anderen stellen die gemeinsam angestellten Untersuchungen ein Gesamtergebnis dar, das idealerweise in einer Synthese zum Ende des Projektes zusammengefasst wird. Dieses kann wohl auch methodische, methodologische Aspekte (Methodenkritik) beinhalten. In der Regel wird es jedoch ausdrücklich auf das Thema der Beschäftigung bezogen sein, ausgehend von der gemeinsam entwickelten Forschungsfrage.

Für beide Bereiche gilt, dass Ergebnisse dokumentiert werden können. TeilnehmerInnen können für sich eine Sammlung aus Materialien, Notizen, oder auch z. B. in Form eines 'Lerntagebuches' anlegen. Dadurch können die je eigenen Resultate, inklusive zugrunde liegender Erwägungen, Referenzpunkten, Schlussfolgerungen schriftlich festgehalten und zur späteren Begutachtung aufgehoben werden. Der Vollständigkeit halber sei hierzu noch angemerkt: Im englischsprachigen Raum sind Lerntagebücher (learning journals) ein verbreitet propagiertes Medium insbesondere in erziehungswissenschaftlichen oder sozialpädagogischen Studiengängen (social care, social work etc.). Die Versuchung ist natürlich groß, ein derartiges Medium zur Beurteilung von Studierenden mit heranzuziehen. Allerdings ist das ein ziemlicher Unsinn, denn aus leicht nachvollziehbaren Gründen werden Studierende in einem solchen Falle ihre Eintragungen in einer Weise an den erwarteten Erwartungen der Lehrenden ausrichten, die ihnen eine möglichst gute Beurteilung einbringt. Damit ist aber der eigentliche Sinn der Lerntagebücher effektiv ausgekontert. Für die Durchführung von Erinnerungsarbeit im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung und einen denkbaren Einsatz von Lerntagebüchern parallel dazu gilt das natürlich auch.

Unabhängig von der schriftlichen Dokumentation verbleiben Resultate auch schlicht in Form von Erinnerungen in den Köpfen der TeilnehmerInnen. Von dort aus wirken sie sich in zukünftigen Überlegungen, Meinungsbildungsprozessen, Handlungserwägungen aus. Dabei ist es natürlich für Außenstehende nicht nachvollziehbar, worauf genau diese Auswirkungen rückführbar sind. Ein entsprechendes unsichtbares kollektives Resultat gibt es jedoch zuerst nur im Rahmen der am Projekt beteiligten Gruppe (Klasse).

Das hier zugrunde liegende Verständnis des Begriffs des kollektiven Resultates lässt sich gut anhand Projekt 3 erklären. Dieses fand mit einer gesamten Klasse statt, die sich zum Zeitpunkt der Projektdurchführung in einer noch sehr frühen Phase der schulischen Ausbildung befand. Die Studierenden würden noch mehr als anderthalb Jahre gemeinsam als Gruppe zusammen sein. In jeder Klasse gibt es eine Klassenöffentlichkeit in der bestimmte Interpretationen eines Themas (oder auch: Themen als solche) legitimerweise geäußert werden können, andere jedoch nicht. So gibt es innerhalb einer gegebenen Gruppe eine jeweils dominante Variante, ein Thema darzustellen und Position dazu zu beziehen. Dabei handelt es sich nicht um ein für allemal feststehende Interpretationen. Diese sind vielmehr in einem ständigen Verhandlungsprozess zu denken. Dennoch lassen sich für einen gegebenen Zeitpunkt bestimmte Fixpunkte bestimmen, die die dominante Interpretation in einer Gruppe charakterisieren.

Die Brainstorming-Beiträge der TeilnehmerInnen an Projekt 3 in der Vorbereitung zu den Begriffen Idealismus und Realismus geben ein gutes Bild davon, welche Interpretation dieser Begriffe zu diesem Zeitpunkt in der Gruppe dominant war. Zum Projektende hin hatte sich diese Wahrnehmung in der Gruppe jedoch deutlich verschoben. Aus den Feedback Interviews lässt sich ableiten, dass die Verknüpfung insbesondere des Begriffs Idealismus mit dem Streben nach Verwirklichung von (ethisch begründeten) Werten nun ein dominantes Motiv innerhalb der Gruppe darstellte. Bezeichnend auch, dass alle Studierenden, die eine freiwillige Ausarbeitung nach Projektende

abgeben, sich dem Thema Werte widmeten. Dies stellt ein kollektives Resultat dar, dass in seiner Wirkung zuerst nach innen auf die Gruppe selber gerichtet ist.

Sofern dieses auch über den eigenen personellen Zusammenhang hinaus bereit gestellt werden soll, ist es unabdingbar, dass eine Dokumentation in idealerweise schriftlicher Form erstellt wird. Ein hilfreiches Element bei der Erstellung (und Überarbeitung) einer solchen Synthese stellt die Aufzeichnung von Diskussionsprotokollen dar. Aufgrund der Erfahrungen in den vier dokumentierten Projekten ist zu schließen, dass dies im Rahmen stundenplanintegrierter Projektarbeit leichter organisierbar ist, da hier für das Erstellen der Protokolle mehr Zeit zur Verfügung steht.

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

Wie die mind-map aus Projekt 2 zeigt, ist es aber auch durchaus möglich, die wesentlichen Inhalte aus den Diskussionen in anderer Form als in einem Fließtext zu aktualisieren. Eine weitere Anregung dazu findet sich z. B. in den Beiträgen von Mikki Muhr und Marianne Sorge zum Kartenzeichnen als Reflektions- und Forschungsmittel in der Dokumentation 'exploring differences' (in: Ortner, 2012). Eine solche Aktualisierung ist aber in ihrem Informationswert (siehe oben: Klarheit) weitgehend auf die beteiligte Gruppe beschränkt. Für eine weitergehende Vermittlung kommt man um die Verschriftlichung nicht herum.<sup>34</sup>

Allerdings besteht keine zwingende Notwendigkeit, ein kollektives Resultat eines Erinnerungsarbeitsprojektes zu dokumentieren, sofern der Anspruch der Beteiligten vorrangig dahin geht, durch den gemeinsamen Arbeitsprozess zu individuell neuen Einsichten zu gelangen. In Ergänzung zu den oben schon als Beispiele erwähnten Ebenen (Umgang mit Sprache, Methodenkompetenz oder auch Methodenkritik, Erkenntnisse zu eigenen Vergesellschaftungsmuster, diskursanalytische Erkenntnisse) lässt sich für die thematische Auseinandersetzung ein Effekt benennen, der essentiell mit der Methode zusammenhängt. Es ist nämlich unvermeidlich, dass für die TeilnehmerInnen je individuell über die darin zu leistende intensive Auseinandersetzung mit anderen eine produktive Unsicherheit entsteht. Vermeintliche Sicherheiten (Begriffsverständnis, Urteile, Verknüpfungen, Argumentationsketten, bis hin zu Selbstbildern) werden hier notwendigerweise in Frage gestellt und in aller Regel in neue, differenziertere Ansichten überführt.

---

34 Oder: Versprachlichung, denn es ist auch denkbar, über eine Audio- oder Videoaufnahme Thesen sprachlich ausformuliert zu präsentieren.

Sofern ein Projekt über die reine Textarbeit hinaus auch noch ein Informationsbedürfnis seitens der TeilnehmerInnen bedient, ergibt sich idealerweise ein doppelter Zugewinn: Einerseits ein Zugewinn an Sicherheit durch Erweiterung, Neuzusammensetzung, bzw. Korrektur von Wissen um konkrete Zusammenhänge, Abläufe, Fakten (z. B. in Projekt 4: 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 sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Akzente der Lernerfahrungen für unterschiedliche TeilnehmerInnen dabei stets unterscheiden. 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.

## **4.12 Themen**

Ohne Thema keine Erinnerungsarbeit, doch welche Themen eignen sich dafür im Rahmen der ErzieherInnen-Ausbildung?

In den Schilderungen zum methodischen Vorgehen habe ich auf die Notwendigkeit der Entwicklung einer Leitfrage hingewiesen. Es gibt ein ganzes Repertoire an Begriffen, die während der zwei Ausbildungsjahre als Ausgangspunkt für Unterrichtsplanung und Beschäftigung dienen. Alle diese Begriffe bieten die Möglichkeit, davon ausgehend ein Erinnerungsarbeitsprojekt zu entwickeln.

Bei einer Durchsicht des Inhalts des Lehrbuchs von Averhoff u. a. (2014) finden sich beispielsweise: Bildung, Entwicklung, Erlebnispädagogik, Ethische Grundwerte, Geschlechtsrollen, Helfersyndrom, Hochbegabung, Idealismus/Realismus, Inklusion, Integration, Kommunikation, Konflikte bewältigen, Kooperation, Lernen, Medien, Migration, Partizipation, Persönliche und berufliche Identität, Primärgruppe Familie, Qualität in pädagogischer Arbeit, Sprachförderung, Teamarbeit. Diese Sammlung ist eine unvollständige Wiedergabe von Themen, die in dem Buch den sechs Lernfeldern in der Ausbildung zugeordnet werden. Sie ist leicht erweiterbar um Begriffe, die dort nicht explizit als Thema auftauchen, die aber in der pädagogischen Praxis relevant sind, Beispiele: Aggression, Autorität, Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Konkurrenz, Leistung, Liebe, Macht, Professionalität, Rassismus, Rituale, Sexualität, Solidarität ... An entsprechenden Begriffen herrscht wahrhaftig kein Mangel.

Für die Übersetzung eines solchen Ausgangsbegriffs in ein Erinnerungsarbeitsprojekt ist es lediglich nötig, bei der Überleitung in eine Leitfrage den Anschluss an die Erfahrungen der Studierenden herzustellen. Dies geschieht idealerweise im Austausch mit den am Projekt Beteiligten. In den entsprechenden Eingangsdiskussionen kristallisieren sich unweigerlich jene Schwerpunkte heraus, die den Studierenden wichtig erscheinen. Das kann exemplarisch an der oben geschilderten Verschiebung des thematischen Schwerpunkts in der Vorbereitung zu Projekt 4 nachvollzogen werden.

Lediglich der Vollständigkeit halber sei hier noch in Ergänzung zu den allgemeinen Ausführungen in Teil I darauf hingewiesen, dass die für ein Projekt zu stellende Leitfrage (oder Leitfragen) sich auf qualitative Aspekte eines jeweiligen Themas beziehen muss. Für die Klärung von Fragen nach feststehenden Größen braucht es keine Erinnerungsarbeit. Am Beispiel der Frage nach der Gehaltshöhe von ErzieherInnen: dafür brauche ich keine Geschichten schreiben, da hilft nur der Blick in Gehaltslisten. Genauso wenig brauche ich eine Erinnerungsszene, wenn ich wissen will, wer an Tarifverhandlungen teilnimmt, oder wer Mitglied einer Gewerkschaft werden kann. Derlei Fragen sind wichtig. Sie können im Laufe eines Erinnerungsarbeitsprojektes aufkommen und sollten soweit möglich geklärt werden.<sup>35</sup> Als Ausgangsfragen für Erinnerungsarbeit sind sie noch ungeeignet.

Ein kurzer Rückblick auf die in Projekt 2 während der Projektvorstellung entstandene Liste von Fragen zum Komplex Geld/Beziehungen (siehe S. 47) kann hingegen die Bandbreite an möglichen Fragestellungen verdeutlichen, die schon aus einem kurzen Brainstorming mit zwei Klassen zu einem allgemeinen Themenkomplex (hier: Geld/Beziehungen) entstehen können. Wie oben schon erwähnt, könnte (fast) jede dieser Fragen als Einstieg oder auch als Leitfrage für ein Erinnerungsarbeitsprojekt gewählt werden.

In der Abfolge schulisch behandelte Themen ist es dabei einerseits möglich, Erinnerungsarbeit als Vertiefung zu einer schon begonnenen Beschäftigung mit einem Thema einzusetzen. Das kann beinhalten, dass z. B. eine Theoriesichtung im Rahmen der Feldbesichtigung schon durch die bisherige Beschäftigung mit dem Thema geleistet wurde und damit ein wesentlicher Bezugspunkt schon vorhanden ist. Es kann weiterhin beinhalten, dass bisherige Ergebnisse (insbesondere: Buchwissen) mittels Erinnerungsarbeit auf ihre Haltbarkeit angesichts eigener Erfahrungen hin überprüft werden. Andererseits ist es genauso möglich, Erinnerungsarbeit als Einstieg in ein Thema zu benutzen. Die Einsatzmöglichkeiten der Methode sind in dieser Hinsicht extrem variabel.

---

35 Das hängt auch vom Einzelfall ab. Es ist auch denkbar, reine Informationsfragen, die während eines Projektes aufkommen zu sammeln und im Anschluss separat zu beantworten. Das bietet sich z. B. an, wenn die entsprechenden Schleifen während des Projektes zu zeitlichen Engpässen führen würden.

## 5. ErzieherInnen-Ausbildung und Erinnerungsarbeit

Auszubildende kommen in die schulische ErzieherInnen-Ausbildung nicht als „unbeschriebenes Blatt“. 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, diesen zu erweitern und neu zu ordnen.

Lernen heißt hier ganz oft umlernen, oder auch: verlernen, neue Ordnung(en) in Weltsicht und Selbstbild zu bringen. 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. Die erlebte Intensität eines solchen Aushandelns von Identitätsbalance ist geknüpft an die Intensität von Widersprüchen, die subjektiv erlebte Wichtigkeit sozialer Begegnungen, sowie realistischerweise bestehende Ausweichmöglichkeiten. Im Aushandeln der je eigenen Identitätsbalance hat die/der Einzelne jedoch eine aktive Rolle. Die Vermittlung der unterschiedlichen Verhaltensanforderungen und 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. Er wurde in Abgrenzung zum Begriff der Sozialisation vorgeschlagen, um die Wechselwirkungen zwischen äußeren Einflüssen und Selbstkonstruktionen von Menschen besser in den Blick zu bekommen.

Ausgehend vom Begriff der Vergesellschaftung möchte ich nochmals auf das in der Methode Erinnerungsarbeit liegende Potential für angehende ErzieherInnen eingehen. Einleiten möchte ich dies jedoch mit einer Passage aus dem Nachbereitungsgespräch mit der Schulleiterin in Projekt 2. Darin bezieht sie sich auf Zusammenhänge zwischen den Ansprüchen an die Ausbildung und der Methode der Erinnerungsarbeit, die hier relevant sind:

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



*Das ist immer die Einleitung. Es kommt darauf an: um welches Kind, um welche Familie, um welche Lebenssituation, um welche Zielrichtungen, um welche Verfassung des Teams und der Institution ... [handelt es sich?] ... Wir müssen das im Einzelnen gucken. Da kann ich auf ... rechtliche Rahmenbedingungen, pädagogische usw. zurückgreifen. Aber dann (...) steht in diesem DQR6 (...), die Absolventen einer Fachschule haben die Kompetenz, in offenen Situationen theoriegeleitet und reflektiert selbständig zu entscheiden und zu handeln ... also so ähnlich ist diese Beschreibung. Und das ist eine europaweit verbindliche Beschreibung des Qualifikationslevels von Erziehern einer deutschen Fachschule. (...) Gut, und das ist das selbe Level, was auch Bachelor-Absolventen haben.*

*(...)*

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

Diese Schlussfolgerung teile ich vollständig. Erinnerungsarbeit erfordert von den TeilnehmerInnen ein Einlassen auf Unsicherheit als Chance, die Bereitschaft zum Aufdecken von Widersprüchen, eine Sichtweise auf Gegebenheiten als historisch hergestellte, in Veränderung begriffene und veränderbare Konstruktionen, sowie in der Bearbeitung (und Synthese) das Herstellen von Zusammenhängen zwischen den so aufgedeckten Elementen der jeweiligen Untersuchung. In einem Feedback am Ende von Projekt 2 steht unter der Rubrik 'Das war mir neu': "Verwirrung heißt Lernen"; dies nimmt eine Passage in der Diskussion während des Projektes auf. Darin hatte ich die These vertreten, dass Lernen Verwirrung voraussetzt, und dazu ausgeführt, um etwas zu lernen braucht es eine Frage, ein Verlangen, eine Ungewissheit, oder in allgemeinerer Form ein Ungleichgewicht.<sup>36</sup> Erinnerungsarbeit ist ein Prozess, in dem aktiv solche Ungewissheit (auf-)gesucht wird, mit dem Ziel, am Ende auf einem neuen Niveau (vorläufige) Gewissheit herzustellen. Gewissheit ist hier im gleichen Sinne gemeint, wie weiter oben Klarheit (auch im Unterschied zu Eindeutigkeit).

ErzieherInnen arbeiten stets in gesellschaftlichen Räumen. Es ist Bedingung ihres beruflichen Daseins, dass sie in Institutionen beschäftigt sind, in denen (junge) Menschen eine bestimmte Behandlung erfahren sollen. Jede Institution hat ein Programm, oder um vielleicht gängigere Begriffe zu benutzen: ein Konzept, einen Auftrag. Diejenigen, die sicherstellen (sollen), dass der Auftrag erfüllt, das das Konzept verwirklicht wird, sind die ErzieherInnen. Einem Kind

---

36 Diese Sichtweise ist ja in vielfältiger Form in Literatur auffindbar, als Beispiel sei hier nur auf John Dewey verwiesen.

Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, wie in den Ausführungen der Schulleiterin benannt, ist eine von verschiedenen Möglichkeiten einen solchen Auftrag zu definieren. Für den Kindertagesstättenbereich gibt es als Bezugsgrößen z. B. die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder<sup>37</sup>, sowie die darauf aufbauenden Konzeptionspapiere der einzelnen Einrichtungen (oder Träger). Was die Schulleiterin auch deutlich macht, ist, dass pädagogische Zielbestimmungen nicht aus dem luftleeren Raum gezogen werden, sondern sich stets auf ethische Prinzipien beziehen, deren Verfolgung als Prämisse angesehen wird (z. B. Partizipation, Autonomie, Menschenrechte).

Nun sind aber alle diese Begriffe und Prinzipien im gesellschaftlichen Leben umkämpftes Terrain. Was für den einen Partizipation ist, ist für die andere die Abgabe von Entscheidungsverfügung (z. B. bei Bundestagswahlen). Im Alltag müssen die Begriffe erst mit einer bestimmten Praxis gefüllt, materiell verwirklicht werden. Im beruflichen Alltag in pädagogischen Institutionen bedeutet dies auch, dass sich die ErzieherInnen in einem ständigen Prozess der Interpretation der konzeptionellen Zielvorgaben (und der darin aufgehobenen Prämissen) befinden.<sup>38</sup> Insofern sind sie einer allgemeinen Wahrnehmung entsprechend AgentInnen der Vergesellschaftung der Kinder. Allerdings ist ihre Praxis auch stets Teil ihrer eigenen aktiven Vergesellschaftung. Diese hört nicht an einem bestimmten Punkt im Leben auf, sondern ist ein andauernder Prozess.<sup>39</sup>

Um uns Klarheit über unsere Vergesellschaftung zu verschaffen, ist es nötig, die Fragen, die schon eingangs erwähnt wurden zu stellen: Wie richten wir uns in den gesellschaftlichen Verhältnissen ein, die wir als historisch hergestellt um uns herum vorfinden? Wie machen wir uns darin stimmig und wie machen wir diese Verhältnisse für uns stimmig, insbesondere im Hinblick auf Ambiguität und Widersprüche? Das lässt bis auf einzelne Handlungssequenzen im Alltag herunterbrechen. In der Kita: morgens beim Empfang der Kinder, beim Ausgeben von Bastelmaterialien, beim Organisieren eines Nachlaufspiels im Freigelände; in der Wohngruppe: beim gemeinsamen Einkaufen mit Kindern, bei der Taschengeldausgabe, beim Betreuen von Hausaufgaben; oder auch: beim Öffnen der Gehaltsabrechnung im Personalraum. Allerdings ist es im pädagogischen Alltag nach wie vor eher unwahrscheinlich, dass ErzieherInnen bis in kleinste Handlungsketten nach ihrer eigenen Vergesellschaftung fragen und in einen Reflektionsprozess darüber einsteigen.

Der Ansatz von Erinnerungsarbeit mit den selbst verfassten Erinnerungsszenen ist jedoch gerade auf eine solche Reflektion ausgerichtet. Die Texte beschreiben in der Regel alltägliche Situationen, die sich nicht durch einen irgendwie sensationellen Charakter auszeichnen.<sup>40</sup> Daran anschließend kann man den Prozess der Textbearbeitung auch als ein Sezieren der darin beschriebenen Vergesellschaftungsmuster bezeichnen. So steckt in Erinnerungsarbeit das Potential (nicht nur) für (angehende) ErzieherInnen, berufliche Praxis als gesellschaftliche Praxis zu analysieren, darin vorfindliche Wirklichkeitskonstruktionen als strategische Lösungen bewusst zu machen, und diese gleichzeitig als in spezifischer Weise mit gesellschaftlichen (historischen) Rahmenbedingungen verknüpft zu erkennen.

---

37 Dies sind natürlich nicht die einzigen Bezugsgrößen. Das gesamte Spektrum des pädagogischen Diskurses kommt hier als Referenz in Betracht.

38 Wobei die individuellen Ansprüche sich durchaus von den institutionellen Zielvorgaben unterscheiden können, bis zum Punkt gravierenden Auseinanderklaffens entsprechender Interpretationen. Die entsprechende Diskussion kann aber hier nicht entwickelt werden.

39 Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei angefügt, dass dies hier nicht als lineare Entwicklung zu verstehen ist. Brüche, Sprünge, oder auch Regressionen sind Teil dieses andauernden Prozesses.

40 Letztere gibt es natürlich auch, sie sind aber eher die Ausnahme.

Erinnerungsarbeit schafft einen Zugriff auf je eigene, und in der Sammlung z. B. einer Klasse überindividuelle, durch Diskurse<sup>41</sup> (mit-)bestimmte Überzeugungen, Meinungen, sowie daraus: Reaktionen, Bereitschaft zur Annäherung, Ablehnung, 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. „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.“ (Frigga Haug. 2003. S. 281)

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 Erinnerungsarbeitsprojekt 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 gleichberechtigte TeilnehmerInnen einklinken können.<sup>42</sup>

Die zweijährige schulische Ausbildung lässt sich auch als ein Verhandlungsprozess über die Legitimität von Deutung, Ausdruck und Gestaltung von Wirklichkeit 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. Entsprechende Anstrengungen sind wichtig, auch wenn eine inhaltliche Gleichberechtigung noch nicht das formale Statusgefälle (inkl. Benotungskontext) aufhebt. Dieser Widerspruch lässt sich nicht durch Erinnerungsarbeit lösen. Dafür wäre eine institutionelle Neu-Ordnung der Ausbildung nötig.

Erinnerungsarbeit erfordert und erzeugt ein kritisches Herangehen durch beharrliches Infragestellen vermeintlich gewusster Sicherheiten, ein Aufhellen von Leerstellen, Bewusstmachen von Widersprüchen und Herstellen von Bezügen zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ebenen erreichen. Die entsprechende Praxis erfordert Übung, also praktische Anwendung. Weiterhin muss

---

41 Diskurse hier im Plural, da es sich dabei sowohl um hegemonielle als auch um counter-hegemonielle, um sektorenspezifische, um solche von regionaler oder lokaler Ausprägung etc. handeln kann.

42 Inklusive der in einem ko-konstruktiven Prozess beinhalteten Transaktion, also des Lernens auch auf Seiten der Lehrenden!

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 möchte ich hier noch die Verantwortung der Lehrenden 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." (Frigga Haug. 2003. S. 69 ff.)

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

Derlei Überlegungen sind hilfreich, das Konzept ko-konstruktiven Lernens, das auch im länderübergreifenden Lehrplan verankert ist, in der Praxis mit einer gegebenen Gruppe von Studierenden in der jeweils adäquaten Weise umzusetzen. Die im Lehrplan vorfindliche Formulierung vom ko-konstruktiven "*Lernen in Beziehungen (...), indem die Schülerinnen/Studierenden mit den Lehrkräften in einen Austausch über ihre eigenen Konstruktionen von Wirklichkeit kommen*" lässt einen gewaltigen Spielraum in der Auslegung dessen, was denn letztlich diesen Austausch ausmacht. Erinnerungsarbeit als praktisch angewendete Methode kann dabei exemplarische Erfahrungen liefern.

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 der Methode. 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.

Allerdings: Erinnerungsarbeit ist keine Zaubermethode. Sie erfordert konzentriertes und hartnäckiges Arbeiten. Sie funktioniert, wenn 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 Vorurteilen zu argumentativ besser 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.

## **6. Quellen und Stichworte**

Der Vollständigkeit halber sei hier nochmals der Link zu den ausführlichen Projektberichten eingestellt:

<http://www.roberthamm.net/wp/erinnerungsarbeit/erinnerungsarbeit-in-der-erzieherinnen-ausbildung/materialien/>

### **6.1 Im Text verwendete Quellen**

Averhoff, Cornelia; Herkommer, Lotte; Jeannot, Godje; Strodtmann, Dorothea; Weiß, Elke (2014). *Pädagogisches Handeln Professionalisieren*. Hamburg

Barth, Daniel. (2015). *Sind Facilitator Führungskräfte?* 17. 05. 2015 online:  
<http://www.creaffective.de/de/2015/06/sind-facilitator-fuehrungskraefte/>

Behrens, Ulrike. (2002). *Das Rätsel Lernen*. Gießen.

Busse, Stefan; Ehses, Christiane; Zech, Rainer (2000). Kollektive-Autobiografie-Forschung (KAF) als subjektwissenschaftliche Methode. In: Forum: Qualitative Social Research, Vol. 1(2) Art. 4

Clare, Mariette & Johnson, Richard. (2000). Method in our Madness? Identity and Power in a Memory Work Method. In: Susannah Radstone (Ed.). *Memory and Methodology*. Oxford/New York. pp. 197 – 224

Crawford, June; Kippax, Susan; Onyx, Jenny; Gault, Una; Benton, Pam (1992). *Emotion and Gender*. London.

Haug, Frigga (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg.

Haug, Frigga (2003). *Lernverhältnisse*. Hamburg.

Labinsch, Hilga (1977). Notizen aus dem pädagogischen Alltag in einer Kindertagesstätte. in: *Ästhetik und Kommunikation*, Heft 29, September 1977, S. 37 – 41

Muhr, Mikki (2012). „Da hab ich mich verzeichnet“ in: Ortner, Rosemarie (Hg.). *exploring differences*. Wien. S.45 – 60

Zech, Rainer (1988). *Kollektive-Autobiografie-Forschung*. Hannover

## 6.2 Weiterführende Literatur zu Erinnerungsarbeit

Die hier aufgelisteten Titel gaben Anregungen zu der Methodendarstellung in Skizzen (Kapitel 2). Sie können weiterhin als Einstieg für eine detailliertere Beschäftigung mit Grundlagen und Adaptionen der Methode dienen.

Carstensen, Birgit & Haubenreisser, Karen (1997). Entnormalisierung in der Erwachsenenarbeit – Leistungen der Erinnerungsarbeit. In: *Zeitschrift für Politische Psychologie*, Jg. 5, 1997, Nr. 3+4, S. 329 - 353

Davies, Bronwyn & Gannon, Susanne (Hg.). (2006). *Doing Collective Biography. Investigating the production of subjectivity*. Maidenhead, Berkshire

Haug, Frigga (Hg.). (1980). *Frauenformen 1 – Alltagsgeschichten und Entwurf einer Theorie weiblicher Sozialisation*. Berlin

Haug, Frigga (Hg.). (1983). *Frauenformen 2 – Sexualisierung der Körper*. Hamburg.

Haug, Frigga (1990). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg.

Haug, Frigga & Hauser, Kornelia (Hg.). (1985). *Subjekt Frau - Kritische Psychologie der Frauen, Band 1*. Hamburg

Haug, Frigga & Hauser, Kornelia (Hg.). (1986). *Der Widerspenstigen Lähmung, Kritische Psychologie der Frauen, Band 2*. Hamburg.

Haug, Frigga & Hauser, Kornelia (Hg.). (1988). *Küche und Staat. Politik der Frauen*. Hamburg.

Haug, Frigga & Hauser, Kornelia (Hg.). (1991). *Die andere Angst*. Hamburg

Haug, Frigga & Hipfl, Brigitte (Hg.). (1995). *Sündiger Genuß? Filmerfahrungen von Frauen*. Hamburg.

Haug, Frigga & Wittich-Neven, Silke (Hg.). (1997). *Lustmolche und Köderfrauen. Politik um sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz*. Hamburg

Haug, Frigga & Wollmann, Eva (Hg.). (1993). *Hat die Leistung ein Geschlecht? Erfahrungen von Frauen*. Hamburg.

Hyle, Adrienne; Ewing, Margaret; Montgomery, Diane; Kaufman, Judith (Hg.). (2008). *Dissecting the Mundane. International Perspectives on Memory-Work*. Lanham

Kaufman, Judith; Ewing, Margaret; Montgomery, Diane; Hyle, Adrienne; Self, Patricia (2003). *From Girls in their Elements to Women in Science – Rethinking Socialization through Memory-Work*. New York

Kippax, Susan (1997). Erinnerungsarbeit. In: *Historisch Kritisches Wörterbuch des Marxismus Bd. 3*. Hamburg, S. 734 – 739

Lehrende aus Freien Alternativschulen (2007). *Aus Erfahrung lernt man nichts. Ohne Erfahrung kann man nichts lernen*. Hamburg.

Meyer-Siebert, Jutta (2014). *Den Widersprüchen weiblicher Vergesellschaftung auf der Spur. Das Projekt der kollektiven Erinnerungsarbeit*. Vortrag FrauenStudien, Öffentlichkeitstag 14. 9. 2014, Universität Bielefeld

Meyer-Siebert, Jutta; Merckens, Andreas; Nowak, Iris; Rego Diaz, Victor (Hg.) (2002). *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus. Festschrift für Frigga Haug*. Hamburg

Mitchell, Claudia & Weber, Sandra (1999). *Reinventing Ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. London/New York

Onyx, Jenny & Small, Jennie (2001). Memory-Work: The Method. In: *Qualitative Inquiry* Vol. 7(6): 773 – 786

Ortner, Rosemarie & Thuswald, Marion (2012). In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Ed.), *exploring differences*. Wien, S. 65 - 82

pro:fem (Hg.). (2007). *Das feministische Dschungelbuch. Expeditionen durch den Alltag*. Hamburg.

pro:fem (Hg.). (2008). *Auf der Suche nach der vergeudeten Zeit. Überforderung ist Unterforderung*. Hamburg.

Schratz, Michael; Schratz-Hadwich, Barbara & Walker, Rob (1995). Collective Memory-Work: the self as a re/source for re/research. In: Schratz, Michael & Walker, Rob. *Research as Social Change – New Opportunities for Qualitative Research*. (pp. 41 – 67). London: Routledge

Stephenson, Niamh (2005). Living History, undoing Linearity: Memory-Work as a Research Method in the Social Sciences. In: *International Journal Social Research Methodology* Vol. 8(1): 33 - 45

Taucher, Philip (2014). Collective Memory Work and Political Activist Ethnography: A Synthesis of Two Modes of Enquiry in Social Movements. online:  
[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68538/1/Taucher\\_Philip\\_201411\\_MA\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68538/1/Taucher_Philip_201411_MA_thesis.pdf)

Willig, Carla (2001). Memory Work. In: *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/Philadelphia, S. 125 – 140



### 6.3 Piktogramme Quellen

	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=16571">https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=16571</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=167946">https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=167946</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=807487">https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=807487</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=large%20groups%20of%20people&amp;i=1044704">https://thenounproject.com/search/?q=large%20groups%20of%20people&amp;i=1044704</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=Teaching&amp;i=78718">https://thenounproject.com/search/?q=Teaching&amp;i=78718</a>
	<a href="https://thenounproject.com/term/people-pattern/554843/">https://thenounproject.com/term/people-pattern/554843/</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=879356">https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=879356</a>
	<a href="https://thenounproject.com/darrel8/collection/business/?i=880972">https://thenounproject.com/darrel8/collection/business/?i=880972</a>
	<a href="https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=1242179">https://thenounproject.com/search/?q=people&amp;i=1242179</a>