Marion Thuswald

LLA – In Widersprüchen handeln

Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen

Das Lehr-Lern-Arrangement wurde im Rahmen des Projekts *Facing the Differences* konzipiert von Rosemarie Ortner, Marion Thuswald und Wolfgang Horvarth unter der Mitarbeit von Tobias Dörler, Selina Graf, Elisabeth Hammerl, Selma Krivosic, Stephanie Lipp, Anna Schähle (*Research Studio Kollektive Erinnerungsarbeit Pilotphase*), Marion Bugelnig-Berger, Stefan Palaver, Anna Philipp, Carina Bojczuk und Agnes Weber (*Finding Lab Lehr-Lern-Arrangements*).

Verfasst wurde es von Marion Thuswald unter der Beratung von Agnieszka Czejkowska und Tobias Dörler.

Kurzbeschreibung

Die Reflexion pädagogischer Situationen und ihrer Bedingungen ist eine zentrale Aufgabe pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Das Lehr-Lern-Arrangement *In Widersprüchen handeln* bietet einen Vorschlag dafür, wie solche Prozesse in einer Gruppe von Pädagog_innen über ein Semester hinweg oder innerhalb von Projekttagen angeleitet und gestaltet werden können. Orientiert an der Forschungs-Bildungsmethode *Kollektive Erinnerungsarbeit* setzt das Lehr-Lern-Arrangement methodisch auf die kollektive Analyse von niedergeschriebenen Erinnerungsgeschichten über pädagogische Situationen und ist an der Erweiterung von Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten orientiert.

Was, wozu und warum?

Als Pädagog_in tätig zu sein heißt mit vielen verschiedenen – teilweise widersprüchlichen – Erwartungen konfrontiert zu werden: mit denen von Kindern und Jugendlichen, von deren Erziehungsberechtigen, von Vorgesetzten und Kolleg_innen, mit allgemein gesellschaftlichen Vorstellungen, was Pädagog_innen zu leisten haben – und mit den eigenen Ansprüchen. Nicht nur die Erwartungen und Anforderungen an Pädagog_innen sind widersprüchlich; auch pädagogisches Handeln findet sich inmitten gesellschaftlicher Widersprüche. So gilt es etwa in einer konkurrenzorientierten Gesellschaft und einem zunehmend wettbewerbsorientierten Bildungssystem die Kooperationsfähigkeit von Kinder und Jugendlichen zu fördern. In einer von strukturellem Rassismus geprägten Gesellschaft sollen Pädagog_innen Kinder zu einem gleichberechtigen und respektvollen Umgang mit Vielfalt anregen. Sie sollen Bildung ermöglichen und individuell auf Kinder und Jugendliche eingehen und dabei in einem 50-Minuten Takt von einer Klasse zur anderen wechseln – um nur einige Beispiele für Widersprüche zu nennen.

Pädagogisch Tätige sind also herausgefordert, innerhalb der Widersprüche gesellschaftlicher und institutioneller Bedingungen und Anforderungen zu handeln und zu diesen eine Position einzunehmen, d. h. diese zu verhandeln, zurückzuweisen, anzunehmen, zu hinterfragen oder zu verändern (vgl. Bastian / Combe 2007).

Eine Anforderung an professionelles pädagogisches Handeln ist es, Ziele zu verfolgen und Pläne zu haben. Gleichzeitig ist pädagogisches Handeln von Ungewissheit geprägt, wie Werner Helsper schreibt (vgl. 2003: 157). Es gibt keine klaren Regeln und Rezepte bei deren Anwendung wir uns sicher sein können, dass die gewünschten Ziele erreicht werden. Da pädagogisches Handeln ein Handeln in Beziehungen ist, das auch vom Handeln des Gegenübers mitbestimmt wird, bleibt immer ungewiss, wie sich die pädagogischen Beziehungen und Interaktionen entwickeln werden, wie Adressant_innen mit unseren Anregungen umgehen, wie die Lern- und Bildungsprozesse verlaufen und welche langfristige Wirkung sie zeigen.

Trotz dieser Ungewissheit gehört es zur professionellen Aufgabe von pädagogisch Tätigen, ihr Handeln und dessen Rahmenbedingungen nicht nur reflektieren sondern auch erklären und begründen zu können (vgl. ebd.).

Helsper plädiert für institutionalisierte Formen – für »reflexive Rituale« (ebd.: 158) – in der diese Ungewissheit, die Komplexität und Kontingenz des pädagogischen Handelns und seine Begründungspflicht gemeinsam bewältigt werden können. Er betont, dass diese Formen nicht den individuellen Pädagog_innen überlassen bleiben sollen, sondern dass es kollegiale Formen braucht, die die_den Einzelne_n entlasten.

Viel zu oft, das zeigen auch die Forschungsergebnisse in *Facing the Differences,* sehen Pädagog_innen ihren Auftrag oder ihre Aufgabe darin, alleine souverän und professionell zu handeln – und die Möglichkeiten kollegialer Zusammenarbeit, Unterstützung und Reflexion werden nicht genützt; oft auch, da institutionelle Rahmenbedingungen diese nicht fördern oder sogar behindern. Kollegiale Zusammenarbeit und kollektive Reflexion zu erproben und zu erfahren ist deshalb zentral für pädagogische Professionalisierung und eine wichtige Aufgabe von Aus- und Fortbildung.

Das LLA bietet eine kollektive Form an mit den angesprochenen Herausforderungen umzugehen, eine Möglichkeit zur Vergewisserung und der Infragestellung des eigenen pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses und Handelns, eine Erweiterung von Handlungsfähigkeit im Bewusstsein der Ungewissheit und der Widersprüche sowie eine Form der Reflektion ohne Legitimations- und Handlungsdruck.

Gemeinsam Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten erweitern

Ausgehend von diesen Überlegungen ist das Lehr-Lern-Arrangement *In Widersprüchen handeln* an vier Lernpotentialen orientiert:

Es soll zum Ersten ermöglichen, eigene pädagogische Erfahrungen mit anderen zu teilen und kollegiale Formen des Miteinander-Sprechens und Reflektierens zu üben. Dabei geht es um die Erfahrung Schwieriges und Unbefriedigendes in einem kollegialen Rahmen mitteilen zu können ohne bewertet zu werden und gleichermaßen anderen respektvoll zuzuhören. Es geht darum Formen des Sprechens zu erproben, die als konstruktiv und hilfreich erlebt werden; Formen, die es ermöglichen die damit verbundenen Gefühle auszudrücken ohne in Lamentieren zu verfallen, einen klareren und differenzierteren Blick auf Situationen zu bekommen ohne an einer ›richtigen Lösung‹ orientiert zu sein.

Das LLA trägt zum Zweiten dazu bei, Abstand zu eigenen Erfahrungen zu gewinnen und pädagogische Situationen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Das LLA verlangt von den Teilnehmenden sich auf zwei gegenläufige Bewegungen einzulassen; sich zu involvieren und sich zu distanzieren. Unter Involvierung verstehen wir, dass eigene Erfahrungen der Beteiligten im Zentrum stehen. Eine selbst erlebte Situation, die nicht zufriedenstellend bewältigt wurde, wird mit den anderen geteilt, aufgeschrieben und zur gemeinsamen Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Involvierung meint auch, dass alle Beteiligten für den gemeinsamen Prozess der Analyse und das dabei erzeugte Wissen Verantwortung übernehmen. Für die Analyse der niedergeschriebenen Situationen braucht es eine Distanzierung vom Erlebten; einen distanzierten forschenden Blick, der neue Sichtweisen auf die Situation und Wissen zu überindividuellen Denk- und Handlungsmustern und Zusammenhängen ermöglicht. Die reflexive Distanz zum Eigenen – also zu eigenen Erfahrungen, Einschätzungen, Gefühlen – wird durch die Methode eingefordert und zugleich durch konkrete Schritte ermöglicht. (Vgl. Ortner / Thuswald 2012: 73f.)

Das LLA bietet zum Dritten einen methodischen Rahmen alternative Handlungsweisen denkbar zu machen und so das Spektrum an Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Situationen zu erweitern. Der Austausch in der Gruppe und das gemeinsame Analysieren fördern die Entwicklung vielfältiger Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten. Dies stärkt ein pädagogisch-professionelles Selbstverständnis, das gerade auch in der Offenheit für unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten besteht, die jenseits vorgegebener und vermeintlich ›richtiger Rezeptanwendungen‹ zu finden sind aber innerhalb pädagogisch argumentierbarer Grenzen liegen. Vor allem die gemeinsame Reflexion und Analyse in der Gruppe ermöglichen es, aus Erfahrungen anderer zu lernen bzw. andere an möglichen Problemlösungen teilhaben zu lassen. Zunächst als schwierig und bedrohlich eingestufte Situationen erweisen sich durch die gemeinsame Bearbeitung oftmals als durchaus bewältigbar. So lernen die Teilnehmer_innen die kollegiale Reflexion in der Gruppe als ein hilfreiches Werkzeug kennen, das sie unterstützen kann, ihr Wissen und Können in vielfältigen pädagogischen Situationen einzubringen – zielgerichtet, aber um die Grenzen der Planbarkeit wissend.

Zum Vierten bietet das LLA das Lernpotential an, sich einen bestimmten Fokus der Reflexion anzueignen: den Blick auf Differenzen und Widersprüche. In pädagogischen Diskursen wird oft dafür plädiert, Differenzen zu erkennen, um dann auf sie eingehen und mit ihnen umgehen zu können. Angesprochen werden etwa Unterschiede bzgl. Lerntempi und Lerntyp oder Unterschiede aufgrund der sozialen und kulturellen Herkunft oder des Geschlechts. Das LLA schlägt einen Zugang vor, bei dem es nicht darum geht zu

erkennen, was scheinbar immer schon da war, sondern es stellt vielmehr die Frage, wie Differenzen hergestellt werden, wie sie in einer bestimmten Situationen Relevanz bekommen und welche Konsequenzen das für alle Beteiligten hat und fragt dabei in welchen Widersprüchen wir uns im Handeln bewegen. Durch diese Perspektive wird ein kritischer Zugang möglich, der Unterschiede nicht vor allem zum Problem erklärt oder als Bereicherung bejubelt, sondern Differenzen als wirkmächtige Konstruktionen sichtbar macht, in deren Herstellung wir involviert sind. Differenzen werden dabei als veränderlich gedacht. Andere Weisen sich selbst und andere zu denken und andere Weisen zu handeln werden möglich – auch wenn wir manchen Widersprüchen nicht entkommen können.

Damit der Blick auf Differenzen zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beitragen kann, braucht es auch den Blick auf Widersprüche und zwar auf die je konkreten Widersprüche einer Situation. Widersprüchliche Anforderungen im pädagogischen Alltag verweisen zumeist auf gesellschaftliche Widersprüche. Die Anforderung, Kooperation in einem System von Konkurrenz zu fördern oder auf individuelle Bedürfnisse von Schüler_innen einzugehen und sie gleichzeitig nach gleichen Maßstäben bewerten zu müssen, verweist etwa auf die Bedingungen einer neoliberal-kapitalistischen Gesellschaft.

Widersprüche, Brüche und Leerstellen, die bei der Analyse der niedergeschriebenen Erfahrungen auftauchen, verweisen auch auf Widersprüche im eigenen Selbstverständnis, die jedoch zugunsten eines in sich stimmigen, zusammenhängenden und widerspruchslosen Bild von sich selbst zumeist nicht explizit erzählt werden, die gleichzeitig aber als Hinweise auf andere Sicht- und Handlungsweisen gelesen werden können.

Zur Methode *Kollektive Erinnerungsarbeit*

Das vorliegende LLA orientiert sich an der Methode der *Kollektiven Erinnerungsarbeit,* die im Kontext der zweiten Frauenbewegung Mitte der 1970er Jahre von Frigga Haug, Kornelia Hauser und Kolleginnen entwickelt wurde (vgl. Haug 1999; Haug / Hauser 1991). Die *Kollektive Erinnerungsarbeit* wurde als Verschränkung von Selbstbeforschung und Bildung konzipiert und eignet sich deshalb gut für die methodisch angeleitete Reflexion von pädagogisch-professionellem Selbstverständnis und Handeln. Für das LLA wurden zentrale Elemente der Methode (Kollektivität, Selbstbeforschung, Erinnerungsgeschichten, Leitfaden …) übernommen und darauf aufbauend die Methode so adaptiert, dass sie sich für die Bearbeitung von pädagogischen Situationen im Kontext von pädagogischen Aus- und Fortbildungen eignet. (Vgl. Ortner / Thuswald 2012) Während in der Frauenbewegung die gemeinsame Betroffenheit von patriarchalen Sozialisationsbedingungen die Grundlage des Kollektivs darstellte, spricht das Lehr-Lern-Arrangement die Teilnehmenden in ihrer Gemeinsamkeit als pädagogisch Tätige an. Die Methode ist an einem hierarchiekritischen Verständnis von Kollektivität orientiert, d. h., dass die möglichst gleichberechtigte Teilhabe aller am Arbeitsprozess angestrebt wird, dabei aber die unterschiedlichen Involviertheiten der Beteiligten in hierarchisch strukturierte pädagogische Institutionen nicht verschleiert, sondern thematisierbar gemacht werden – besonders bei institutionsübergreifenden Kooperationen.

Die Anwendung der Methode kann stärker auf die Bildungsprozesse oder die Generierung von Forschungsergebnissen und deren Bezug zu bestehenden Theorien bezogen werden. Im LLA *In Widersprüchen handeln* liegt der Fokus auf der Erweiterung

der Sichtweisen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten – also auf den Bildungsprozessen – nicht auf einer systematischen Zusammenführung der Analyseergebnisse aller Geschichten.[I] Zentrales Element der Methode bleibt eine forschende Haltung, die hilfreich für einen distanzierten, öffnenden Blick auf die Geschichten ist. Eine forschende Haltung ist auch wichtig, um angesichts der niedergeschriebenen Erfahrungen ein ›Psychologisieren‹ oder ›Moralisieren‹ zu vermeiden. Die *Kollektive Erinnerungsarbeit* ist an Reflexion orientiert. Sie ist eine Forschungs- und Bildungsmethode und keine Therapie oder Supervision und kann diese auch nicht ersetzen.

Für welche Zielgruppen ist das LLA *In Widersprüchen handeln* konzipiert?

Das Lehr-Lern-Arrangement *In Widersprüchen handeln* ist für Lehrende oder Fortbildner_innen gedacht, die in der Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen arbeiten. Die Autor_innen empfehlen es etwa für Praxis-, Pädagogik- und Didaktiklehrer_innen sowie Universitätslehrende in der Erziehungswissenschaft, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen oder Fortbildner_innen in der Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung, die Erfahrung darin haben, Reflexionsprozesse anzuleiten und mit einer Gruppe über pädagogische Situationen zu sprechen.

Das Lehr-Lern-Arrangement wurde in der gemeinsamen Arbeit von Schüler_innen der Kindergartenpädagogik, Lehramtsstudierenden sowie Lehrer_innen und Universitätslehrenden erprobt. Es eignet sich sowohl für nicht-universitäre pädagogische Ausbildungen etwa an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik oder im Lehrgang für Kindergruppenbetreuer_innen als auch für pädagogische Ausbildung im tertiären Bereich etwa an Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder Fachhochschulen für Soziale Arbeit. Wir empfehlen es auch für die Fortbildung von pädagogisch Tätigen und die Fortbildung von Fortbildner_innen und deren Fortbildner_innen usw.

Ein zentrales Moment dieses LLAs ist die gemeinsame Arbeit in einer Gruppe (angehender) Pädagog_innen und der kollektive Prozess des Austauschens, Reflektierens, Analysierens und Erprobens. Voraussetzung dafür ist, dass alle Teilnehmenden bereits auf eigene pädagogische Erfahrung in Institutionen zurückblicken können. Das heißt, sie sollen bereits ein Praktikum absolviert haben, in dem sie nicht nur hospitiert haben, sondern auch herausgefordert waren, pädagogisch zu handeln. Die Erfahrung mit dem LLA hat gezeigt, dass es für die Teilnehmer_innen schwierig sein kann, von sich als pädagogisch Handelnden zu sprechen und zu schreiben, wenn sie gerade in ihrem ersten Praktikum stehen oder nur auf sehr wenige Tage pädagogischer Praxis zurückblicken können. Sinnvoll ist das LLA also für die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik erst ab dem dritten Schuljahr, an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten frühestens nach dem ersten absolvierten Schulpraktikum.

Das LLA zielt darauf ab, die Teilnehmer_innen als eine Gruppe (angehender) Pädagog_innen anzusprechen. Das heißt, dass auch jene, die sich noch in Ausbildung befinden, nicht (vorrangig) als Schüler_innen oder Studierende adressiert werden, sondern als pädagogische Tätige in Ausbildung.

Damit Schüler_innen oder Studierende sich nicht vorrangig in ihrer Rolle als Schüler_in, sondern als angehende Pädagog_in wahrnehmen, ist es hilfreich, dass die Gruppe nicht in genau derselben Gruppenkonstellation zusammenarbeitet, in der sie sich üblicher-

__I) Wenn das LLA im universitären Bereich eingesetzt wird, wäre es jedoch sehr spannend, diesen Schritt auch hinzuzunehmen; d.h. die Ergebnisse der Analysen zusammenzuführen und in Bezug zu theoretischen Konzepten und Texten zu setzen.

weise zusammenfindet (als Klasse, als Jahrgangsgruppe ...). Es ist also empfehlenswert ein ungewohntes soziales Setting einzuführen.

Die Erfahrung im Projekt *Facing the Differences* haben gezeigt, dass das gemeinsame Bearbeiten von pädagogischen Situationen besonders spannend und erkenntnisreich ist, wenn es in einer heterogenen Gruppe stattfindet, also etwa im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungen oder verschiedenen Institutionen. So könnten etwa Lehrende in der universitären Lehramtsausbildung und der Pädagogischen Hochschule dieses LLA als anrechenbare Lehrveranstaltung für Studierende beider Institutionen anbieten.

Das LLA eignet sich auch gut für die kollegiale Zusammenarbeit von Personen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen. Es könnte also auch als Kooperationsprojekt einer Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik und einer Universität oder Pädagogischen Hochschule durchgeführt oder als gemeinsames Ausbildungs- bzw. Fortbildungsseminar für angehende und erfahrene Lehrer_innen angeboten werden. Oft sind solche Kooperationen nur mit großem Aufwand möglich. In der Konzeption des LLAs ist deshalb mitgedacht, dass es auch mit einer Gruppe aus nur einer Institution gut durchführbar sein soll. Vielleicht lässt sich trotzdem ein ungewohntes soziales Setting einzuführen, etwa indem Schüler_innen aus zwei verschiedenen Klassen zusammenarbeiten. Wenn das nicht möglich ist, kann der Wechsel vom Selbstverständnis als Schüler_in zu einem als Pädagog_in in Ausbildung auch durch einen anderen räumlichen oder zeitlichen Rahmen gelingen (Projekttage, Projektwoche, Räume außerhalb der Institution ...) und durch eine entsprechende Inszenierung und Adressierung, die sich vom Alltag der Ausbildungsinstitution unterscheidet.

Wie kann mit dem LLA *In Widersprüchen handeln* gearbeitet werden?

Dieses LLA ist als Vorschlag zu verstehen, welcher an den jeweiligen Kontext, die Ziele und die Gruppe angepasst werden kann und muss. Es stecken eine Menge Erfahrungen und viele Überlegungen in diesem Lehr-Lern-Arrangement und nicht alle davon konnten beschrieben werden. Unser Ziel war es, möglichst genau anzugeben, warum welches Vorgehen an welcher Stelle empfohlen wird und auch unsere Erfahrungen mit den einzelnen Schritten zur Verfügung zu stellen. Manchen Leser_innen werden wohl trotzdem an manchen Stellen Erläuterungen fehlen, während sie anderes möglicherweise als zu detailliert beschrieben finden.

Auf eine Möglichkeit möchten wir gerne noch hinweisen: Wenn Sie das LLA selbst spannend finden, dann probieren Sie es doch einfach mit Kolleg_innen aus, um ihre eigenen pädagogische Praxis zu reflektieren! Nicht unbedingt muss dabei durchgehend eine Person die Leitung übernehmen. Sie können diese Rolle auch abwechselnd übernehmen bzw. findet ein großer Teil ohnehin in der kleinen Analysegruppe statt, in der es keine_n Leiter_in braucht. Die Methode der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* kommt aus einem selbstorganisierten feministischen Kontext und wir freuen uns, wenn Personen die Tradition der selbstorganisierten kollektiven Auseinandersetzung fortführen – gleichzeitig halten wir es auch für wichtig, dass von den pädagogischen Institutionen Raum und Zeit für kollektive Reflexion zur Verfügung gestellt werden.

Welche Rahmenbedingungen braucht es für das LLA?

Zeit und Raum

Wir empfehlen, dass Sie mindestens 25 Stunden plus Pausen und plus Zeit für den Einstieg und Abschluss jedes Projekttages / jeder Seminareinheit einplanen. Wenn Sie mehr Zeit haben, ist es umso besser.

Im universitären Bereich eignet sich das LLA für Lehrveranstaltungen mit mindestens zwei ECTS-Punkten, das bedeutet einen Gesamtarbeitsaufwand der Studierenden von 50 Stunden. Wenn Sie zusätzlich auch mit Fachliteratur arbeiten wollen, macht es Sinn, mehr Stunden und ECTS-Punkte zur Verfügung zu haben. Die Autor_innen empfehlen Blöcke von mindestens drei Stunden. Für ein Kooperationsprojekt zwischen schulischer und universitärer Ausbildung empfehlen wir Projekt(halb)tage von 3–5 Stunden.

Ein Raum sollte mindestens so groß sein, dass alle Beteiligten im Kreis sitzen können. Wenn nicht anders angegeben, ist der Sessel- oder Tischkreis die Form, die für das Plenum empfohlenen wird. Für manche Phasen ist es notwendig oder von großem Vorteil, wenn mindestens zwei Räume zur Verfügung stehen.

Gruppengröße

Im Projekt *Facing the Differences* haben zwei Leiter_innen eine Gruppe von 18 Personen geleitet. Das LLA alleine anzuleiten, etwa in einer Lehrveranstaltung mit 20–25 Studierenden, ist nicht ideal, aber machbar. Je größer und heterogener die Gruppe ist, desto wichtiger sind zwei Leiter_innen. Es ist auch möglich zu zweit mit einer größeren Gruppe zu arbeiten, bedenken Sie aber, dass Prozesse in der Großgruppe länger dauern können.

Für eine selbstorganisierte Gruppe von Kolleg_innen sind 4–6 Personen empfehlenswert.

Zertifikate und Benotung

Wir empfehlen, das Lehr-Lern-Arrangement nicht durch Benotung zu belasten. Das ist unseres Erachtens in einem solchen Setting nicht förderlich, weder für die angestrebten Reflexionsprozesse noch für die kollegiale Zusammenarbeit von (angehenden) Pädagog_innen. Fordern Sie stattdessen in Form einer Vereinbarung zu Beginn (Commitment) von den Teilnehmer_innen die durchgehende Anwesenheit, aber benoten Sie ihre inhaltliche Beteiligung nicht mittels der üblichen Notenskala, sondern mit ›erfolgreich teilgenommen‹ bzw. ›nicht erfolgreich teilgenommen‹. Wenn das nicht möglich ist und Sie Noten geben müssen, dann benoten Sie nur das Verfassen von Analytischen Erzählungen (siehe Phase 8) oder anderer schriftlicher Arbeiten zum Projekt, die außerhalb oder danach verfasst werden.

Zum Aufbau des LLA-Konzepts

Das Lehr-Lern-Arrangement ist in Phasen und diese wiederum in Schritte geteilt. Phasen sind größere inhaltliche Einheiten, Schritte die jeweilige konkrete Übung, Diskussion usw. In der Tabelle finden sich zudem Angaben dazu, wozu die Phasen dienen und wie lange sie in etwa dauern. Zeitangaben zu machen ist schwierig und heikel, gleichzeitig hilfreich zur Orientierung und Planung. Unsere Zeitangaben beziehen sich auf die Erfahrungen mit einer heterogenen Gruppe von etwa 18 Personen (d. h. vier Kleingruppen) und zwei Leiter_innen, die detailliert geplant und auf die Zeit geachtet haben.

Zu Beginn jeder Phasenbeschreibung findet sich der entsprechende Ausschnitt aus der Überblickstabelle sowie Angaben zu Material, Raum und Vorbereitung. Jede Phase wird mit einem Text eingeleitet, in dem erläutert wird, was ihr zentraler Inhalt ist und was es sonst noch für Leiter_innen zu wissen gilt. Die einzelnen Schritte werden möglichst knapp beschrieben und durch Anmerkungen ergänzt. In diesen beschreiben die Autor_innen Erfahrungen mit dem jeweiligen Schritt, weisen auf heikle Punkte hin, die es zu beachten gilt und geben Hinweise, was nicht vergessen werden sollte. Bei manchen Schritten gibt es auch Variationen. Die Handouts finden sich im Anhang.

Zur Durchführung des LLAs

Wie Sie die Phasen und Schritte auf die Tage und Stunden Ihres Projekts aufteilen, muss in der konkreten Planung entschieden werden. An welchen Stellen es aus methodischen Gründen ratsam ist, eine Pause einzulegen oder ›eine Nacht drüber zu schlafen‹, finden Sie angemerkt.

Wenn Sie Ihr Projekt planen, ist es empfehlenswert zu überlegen, wie jeweils der Einstieg und das Ende einer Einheit gestaltet sein können. Manchmal kann wohl gleich mit einer Übung aus dem LLA begonnen werden, manchmal macht es Sinn, zuerst eine ›Befindlichkeitsrunde‹ oder eine kurzes Einstiegsspiel voranzustellen. Eine kurze Reflexionsrunde (›Blitzlicht‹) am Ende mancher Einheiten oder auch eine Zwischenreflexion zur Mitte des Projekts kann den Teilnehmer_innen die Möglichkeit zur Rückmeldung geben, die hilfreich für Ihre weitere Planung sein kann. Dafür braucht es zusätzlich Zeit.

___*Variation*
Wenn Sie das LLA im Hochschulbereich anwenden, dann kann es durch die Lektüre von Texten zur Methode oder zu zentralen Inhalten des LLAs (etwa Theorien zu Differenzen, Subjektkonstruktionen oder pädagogischer Professionalisierung) ergänzt werden. Hinweise zu geeigneter Fachliteratur finden Sie bei der jeweiligen Phase sowie am Ende des LLAs.

LLA – In Widersprüchen handeln

Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen

Lernpotentiale

__ Das Teilen eigener pädagogischer Erfahrungen mit anderen und die Entwicklung kollegialer Formen des Miteinander-Sprechens und des Reflektierens.
__ Gewinnen von Abstand zu eigenen Erfahrungen und die Fähigkeit pädagogische Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren.
__ Das Spektrum an denkbaren Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen Situationen zu erweitern.
__ Bereitschaft Differenzen und Widersprüche in den Blick zu nehmen.

Zielgruppen

__ Konzipiert für die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen (Lehrer_innen, Sozialpädagog_innen, Elementarpädagog_innen, Erwachsenenbildner_innen …).

Gruppengröße

__ Gut durchführbar mit 15–25 Teilnehmenden, die in Kleingruppen zu 4–6 Personen arbeiten.
__ Je größer und heterogener die Gruppe ist, desto wichtiger sind zwei Leiter_innen.
__ Für eine selbstorganisierte Gruppe von Kolleg_innen sind 4–6 Personen empfehlenswert.

Zeitumfang

__ 25 Stunden inklusive Pausen und Zeit für den Einstieg und Abschluss jeder Einheit.
__ Empfehlenswert dabei sind Einheiten von 3–4 Stunden.

Mögliche Umsetzungsformate

__ Dazu zählen Lehrveranstaltungen mit mindestens 2 ECTS Punkten, 4–6 Projekttage, eine Projektwoche oder zwei Wochenendseminare.

Räumliche Voraussetzungen

__ Ein Raum, in dem alle Teilnehmenden im Kreis sitzen können und der Platz für Kleingruppenarbeit lässt (idealerweise in mehreren Räumen).

Die Phasen und Schritte im Überblick

Phasen	Wozu?	Schritte	Dauer
1 Einen Rahmen für kollegiale Zusammenarbeit schaffen	Kennenlernen der Ziele, der Methode und der Gruppe, Vertrauensaufbau	• Begrüßen und Vorstellen • Kennenlernspiel Bingo • Überblick über die Methode und den Zeitablauf • Wünsche und Befürchtungen • Vereinbarungen zur Zusammenarbeit	30' 20' 20' 20' 15' ~1 h 45'
2 Über pädagogische Situationen sprechen	Vorbereitung aufs Geschichten schreiben, als Pädagog_in sprechen üben	• An pädagogische Erfahrungen erinnern • Pädagogische Situationen erzählen • Pädagogische Situationen nacherzählen • Reflexion im Plenum • Hinweise zum Geschichten schreiben	10' 30' 35' 15' 10' ~1 h 40'
3 Den Impulssatz vereinbaren	Den gemeinsamen Impulssatz für die Erinnerungsgeschichten formulieren	• Was ist ein Impulssatz? • Brainstorming zu Themen • Impulssätze formulieren • Impulssätze bewerten • Diskussion und Entscheidung im Plenum • Auftrag zum Geschichten schreiben	10' 10' 15' 30' 45' 10' ~2 h
4 Erinnerungsgeschichten schreiben	Eine pädagogische Situation mit unbefriedigendem Ausgang erinnern und als Geschichte aufschreiben	• Geschichten schreiben • Geschichten überarbeiten	3 h 1 h ~4 h @ __*)

__*) @ bedeutet @home, dieser Schritt wird außerhalb der Gruppe und der gemeinsamen Zeit gemacht

Phasen	Wozu?	Schritte	Dauer
5 Die Geschichten kennenlernen	Analysegruppen bilden und die Geschichten das erste Mal lesen	• Einstieg und Ergänzung der Vereinbarungen • Einteilung der Analysegruppen • Kennenlernen einer Geschichte im Plenum • Kennenlernen der Geschichte in den Kleingruppen (20' pro Geschichte)	20' 10' 20' 1 h 20' ~ 2 h 10'
6 Mit dem Leitfaden arbeiten	Den Leitfaden kennenlernen und ausprobieren, eine ausgewählte Geschichte in der Kleingruppe analysieren	• Den Leitfaden kennenlernen – Probeanalyse im Plenum • Auswahl der Geschichte • Textanalyse in der Kleingruppe • Probeinterpretation im Plenum • Interpretation in der Kleingruppe	1 h 30' 10' 2 h 30' 1 h 30' 3 h 30' ~ 9 h 10'
7 Über die Analysen sprechen	Von den Analysen der anderen Gruppen erfahren, die Analyse und den Analyseprozess reflektieren	• In den Analysegruppe über die Analyse sprechen • Die Geschichten im Plenum vorlesen • In Wirbelgruppen über die Analyse sprechen (20' pro Geschichte) • Reflexion in Teilgruppen • Reflexion im Plenum	20' 20' 1 h 20' 25' 20' ~ 2 h 45'
8 Analytische Erzählungen schreiben (optional)	Die Analyseergebnisse als Text verschriftlichen	• Vorbereitung der Analytischen Erzählung • Den Wirbelgruppen zuhören (ist eine Variation von ›In Wirbelgruppen über die Analyse sprechen‹ Phase 7) • Schreiben der Analytischen Erzählung • Diskussion in der Analysegruppe • Überarbeiten der Analytischen Erzählung	30' 6 h @ __*) 1 h 2 h @ __*) ~ 9 h 30'

__*) @ bedeutet @home, dieser Schritt wird außerhalb der Gruppe und der gemeinsamen Zeit gemacht

Phasen	Wozu?	Schritte	Dauer
9 Standbilder zu den Beziehungen aufstellen	Die Sichtweisen um die Dimensionen Raum und Körper erweitern	• Standbilder entwerfen • Standbilder vorführen • Reflexion der Standbilder	20' 1 h 15' ~ 1 h 35'
10 Comics zu den Handlungsmöglichkeiten zeichnen	Die Handlungsmöglichkeiten erweitern und zeichnerisch erproben	• Vorbereitung zum Comic zeichnen • Comics zeichnen • Comics besprechen • Comic-Ausstellung und Rundgang	20' 1 h 35' 40' ~ 2 h 35'
11 Die Analysen zusammenführen (optional)	Die Analysen zusammenführen und Muster herausarbeiten	• Textlektüre zu Diskursen und Erfahrungen • Zusammenführung der Analyse-Ergebnisse • Bezüge zu theoretischen Texten und Forschungsergebnissen	Ohne Zeitangabe
12 Die kollegiale Zusammenarbeit reflektieren	Über die Lernerfahrungen sprechen	• Einzelreflexion und Austausch in der Kleingruppe • Abschlussplenum ›Dalassen und Mitnehmen‹ • Verabschiedung	45' 30' ~ 1 h 15'

Phase 1: Einen Rahmen für kollegiale Zusammenarbeit schaffen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
1 Einen Rahmen für kollegiale Zusammenarbeit schaffen	Kennenlernen der Ziele, der Methode und der Gruppe, Vertrauensaufbau	• Begrüßen und Vorstellen • Kennenlernspiel Bingo • Überblick über die Methode und den Zeitablauf • Wünsche und Befürchtungen • Vereinbarungen zur Zusammenarbeit	30' 20' 20' 20' 15' ~1h 45'

___ *Material:* Handout *Bingo Spiel*, Stifte, Überblick über Methode und Zeitablauf des Projekts auf Flipchart und / oder Handout, Moderationskärtchen in zwei Farben, Klebeband, evtl. Flipchart / Handout *Gruppenregeln zum Umgang miteinander*

___ *Raum:* Ein Raum, in dem alle im Kreis sitzen können

Diese Phase dient allen dazu, einander kennenzulernen und einen Einblick zu bekommen, was sie erwartet und wozu das Lehr-Lern-Arrangement dienen soll. Vorausgesetzt wird, dass die Teilnehmer_innen zuvor durch grundsätzliche Informationen in Form eines Einladungstextes, einer Vorbesprechung oder ähnlichem bereits eine grobe Vorstellung bekommen haben. Wenn es noch organisatorische Belange zu klären gibt, planen Sie dafür Zeit ein.

In der ersten Phase ist es zentral, einen Rahmen für kollegiale Zusammenarbeit und kollektives Reflektieren unter den Beteiligten zu schaffen. Das LLA zielt darauf ab, die Teilnehmer_innen als eine Gruppe (angehender) Pädagog_innen anzusprechen. Die Erfahrung aller als pädagogisch Tätige ist zentral. Besonders Schüler_innen und Studierende brauchen Unterstützung beim Wechsel von einem Selbstverständnis als Schüler_innen oder Studierende zu einem als Pädagog_innen.

Dafür ist es hilfreich, dass sich das soziale und räumliche Setting von dem in der Ausbildung üblichen unterscheiden (siehe dazu auch die Ausführungen zu *Für welche Zielgruppe ist das LLA geeignet?)*. Sie können durch kleine Änderungen in der üblichen Sitzordnung, das Anbieten von Erfrischungen in den Pausen oder ähnliches ein anderes Setting inszenieren. Es braucht jedenfalls Aufmerksamkeit und Zeit dafür, dass sich die Gruppe als eine Gruppe von pädagogischen Kolleg_innen formieren kann. Dazu ist es unumgänglich, dass die Teilnehmenden und Leitenden einander kennen lernen und so viel Vertrauen in die Gruppe aufbauen, dass sie eigene pädagogische Erfahrungen teilen können und wollen.

Begrüßen und Vorstellen ~30'

Die Leiter_innen begrüßen die Teilnehmer_innen und stellen sich vor. Sie erzählen, was sie mit der Gruppe planen und warum sie dieses Vorgehen gewählt haben (zu den Lernpotentialen des LLAs siehe *Was, wozu und warum?)*. Erzählen Sie den Teilnehmer_innen, warum Sie selbst diese Methode und dieses Vorgehen gut finden. Eine Erklärung warum dieses LLA für die Teilnehmer_innen in ihrer Ausbildung und beruflichen Tätigkeit von Bedeutung ist bzw. bei welchen Fragen und welchen Themen es anknüpft, kann für die Teilnehmer_innen zum Einstieg hilfreich sein. Sie können auch etwas zu Ihrer eigenen pädagogischen Praxiserfahrung erzählen.

Die Teilnehmer_innen werden gebeten, sich selbst (Name, Ausbildungsinstitution) und ihre bisherige pädagogische Erfahrung kurz vorzustellen.

___ *Anmerkungen*

Sprechen Sie die Teilnehmer_innen von Beginn an als (angehende) Pädagog_innen an – machen Sie den Unterschied zu anderen Situationen (z. B. Schulunterricht) deutlich!

Diese erste Vorstellrunde sollte eher kurz gehalten werden, da es manchen Teilnehmer_innen unangenehm sein kann, sich in einer – möglicherweise unbekannten – Gruppe präsentieren zu müssen. Eine lange Vorstellrunde kann auch ermüdend sein. Zum näheren Kennenlernen eigenen sich besser kleinere Gruppen und Spiele.

Kennenlernspiel *Bingo*

~ 20'

Die Leiter_innen erklären das Spiel, das es allen ermöglicht, in direkten Kontakt miteinander zu kommen. Alle bekommen ein Handout *Bingo Spiel* auf dem sich Kästchen mit Aufgaben befinden, wie etwa: »Suche eine Person, die gleich viele Geschwister hat wie du«. Auf ein Startzeichen hin stehen alle auf und beginnen gleichzeitig und durcheinander andere anzusprechen. Ziel ist es, für jedes Kästchen auf dem Handout eine Person zu finden, auf die der Satz zutrifft und sich von dieser Person in dem Kästchen eine Unterschrift geben zu lassen. Die Regel ist dabei, dass man sich pro Person nur *eine* Unterschrift in *einem* Kästchen holen darf, d. h. für jedes Kästchen muss eine andere Person gesucht werden. Das Spiel endet nach einer bestimmten vorher angegebenen Zeit (10'), in der alle versuchen ihre Kästchen zu füllen.

___ *Variation*

Wer in allen Kästchen eine Unterschrift bekommen hat, ruft laut *Bingo*. Wenn sich tatsächlich in allen Kästchen dieser Person eine andere Unterschrift findet (das können Sie als Leiter_innen ›feierlich‹ kontrollieren), hat die Person gewonnen. Damit ist das Spiel beendet.

___ *In einer kurzen Reflexionsrunde kann nachgefragt werden:*

- Wie ist es den Teilnehmer_innen bei dem Spiel gegangen?
- Zu welchen Aufgaben es schwer / leicht war, eine Person zu finden?
- Gab es dabei Überraschungen?

___ *Anmerkung*

Die Anzahl der Kästchen kann variieren, es sollten jedenfalls etwas weniger Kästchen als Teilnehmer_innen sein. Neun oder zwölf Kästchen haben sich bewährt. Die Aufgaben können an das jeweilige Thema und an die Gruppe angepasst werden. Die Formulierung ›Suche eine Person, die ...‹ hat sich bewährt, weil sie leicht verständlich und geschlechtsneutral ist. Es geht bei dem Spiel nicht ums Gewinnen, sondern darum, mit vielen kurz ins Gespräch zu kommen. Machen Sie als leitende Person mit!

Überblick über die Methode und den Zeitablauf

~ 20'

Nachdem die Teilnehmer_innen und Leiter_innen einander etwas kennengelernt haben, ist es sinnvoll einen groben Überblick über die Methode und den Zeitablauf des gesamten Projekts zu geben.

- Was wird an welchen Tagen passieren?
- Wann gibt es voraussichtlich außerhalb der gemeinsamen Einheiten Aufgaben (etwa die Erinnerungsgeschichte schreiben)?
- Ein Handout oder Flipchart zur Methode und dem Zeitplan ist hilfreich.

___ *Variation*

Ergänzung für tertiäre Aus- und Fortbildung.
Geben Sie den Teilnehmer_innen einen oder mehrere Texte über die Methode *Kollektive Erinnerungsarbeit* bis zur nächsten Einheit zu lesen, z. B. Ortner / Thuswald 2012; Hipfl 1997, Haug 1999. In der nächsten Einheit könnten einzelne Teilnehmer_innen die Texte vorstellen und/oder Diskussion in der Gruppe oder in Kleingruppen.

Wünsche und Befürchtungen ~20'

Teilen Sie an die Teilnehmer_innen Kärtchen in zwei Farben aus (je 3–4). Eine Farbe steht für die Wünsche, die andere für die Befürchtungen. Alle – Leiter_innen und Teilnehmer_innen – notieren ihre Wünsche und Befürchtungen zum LLA – das im Folgenden auch ›Projekt‹ genannt wird.

Alle tauschen sich kurz mit ihrem_ihrer Sitznachbar_in darüber aus, anschließend gibt es die Möglichkeit, im Plenum einen Wunsch und eine Befürchtung zu äußern. Die Wünsche und Befürchtungen werden anschließend im Raum sichtbar aufgehängt.

___ *Anmerkung*

Wenn Wünsche geäußert werden, die in dem Projekt sicher nicht erfüllt werden können, dann sprechen Sie das an dieser Stelle klar aus.

Vereinbarungen zur Zusammenarbeit ~15'

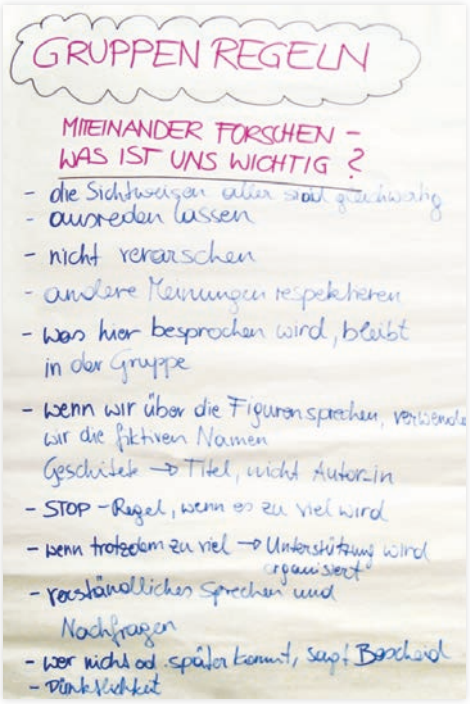
Für ein gutes Gelingen des LLAs ist es zentral, dass die Gruppe Vereinbarungen darüber trifft, wie sie zusammenarbeiten möchte. Wenn Sie diesen Teil einleiten, können Sie Bezug auf Wünsche und Befürchtungen nehmen, die davor geäußert wurden. Treffen Sie mit der Gruppe Vereinbarungen über die Zusammenarbeit. Sie können diese in der Gruppe sammeln, diskutieren und vereinbaren oder Vorschläge zur Verfügung stellen, die dann gemeinsam besprochen werden (siehe Handout *Gruppenregeln zum Umgang miteinander*)

Die Vereinbarungen sollen ständig für alle zugänglich sein (etwa als Flipchart oder Handout).

Die Vereinbarungen, die speziell die *Kollektive Erinnerungsarbeit* betreffen, werden später ergänzt.

___ *Anmerkung*

Sparen Sie auf keinen Fall diesen Programmpunkt ein. Für die *kollektive Erinnerungsarbeit* ist es wichtig, dass klare Vereinbarungen getroffen werden. Nehmen Sie diese selbst ernst und erinnern Sie die Teilnehmer_innen im Verlauf des Projekts daran!



Phase 2: Über pädagogische Situationen sprechen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
2 Über pädagogische Situationen sprechen	Vorbereitung aufs Geschichten schreiben, als Pädagog_in sprechen üben	• An pädagogische Erfahrungen erinnern	10'
		• Pädagogische Situationen erzählen	30'
		• Pädagogische Situationen nacherzählen	35'
		• Reflexion im Plenum	15'
		• Hinweise zum Geschichten schreiben	10'
			~1h 40'

___ *Material:* Handout *Hinweise zum Schreiben der Geschichten*
___ *Raum:* genug Platz um in Paaren und später in Vierergruppen zu arbeiten (evtl. über mehrere Räume verteilt)

Die nächste Phase vertieft das Kennenlernen und unterstützt den Aufbau von kollegialer Zusammenarbeit – zunächst in einer Paarübung, dann im Rahmen einer Vierergruppe. Phase 2 dient aber auch dazu, über pädagogische Situationen ins Gespräch zu kommen. Es erleichtert das Erinnern und Niederschreiben einer pädagogischen Situation, wenn dem Schreiben das gegenseitige Erzählen von Erfahrungen vorangestellt wird. Im Erzählen, Nachfragen, Nacherzählen und Zuhören werden außerdem bereits Zugangsweisen geübt, die für die *Kollektive Erinnerungsarbeit* später wichtig sind: etwa nur *eine* Situation auszuwählen und als Geschichte zu erzählen, Fragen zu stellen ohne zu bewerten, genau zuzuhören, auf Distanz zur eigenen Erzählung zu gehen usw.

Wenn Sie mit dem LLA in der tertiären Aus- und Weiterbildung arbeiten, kann dieser Schritt durch Textarbeit zur Methode *Kollektive Erinnerungsarbeit* ergänzt werden:

___ Ortner, Rosemarie / Thuswald, Marion (2012b): In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. In der Reihe Arts & Culture & Education, Sonderband. Wien: Löcker, 65–82.
___ Hipfl, Brigitte (1997): Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 5. Jg., Heft 19. Wien: bm:ukk, 47–58.
___ Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Berlin u. a.: Argument Verlag.

An pädagogische Erfahrungen erinnern ~10'

Alle werden aufgefordert sich an ihr letztes Praktikum / ihre pädagogische Arbeit zu erinnern:

Welche Situationen fallen euch ein, in denen ihr pädagogisch gehandelt habt und die ein unangenehmes Gefühl hinterlassen haben oder die unbefriedigend ausgegangen sind?

Geben Sie den Teilnehmer_innen kurz Zeit darüber nachzudenken.

Pädagogische Situation erzählen ~ 30'

Nach Ablauf der Nachdenkzeit wird die Gruppe in Paare geteilt. Zu beachten ist dabei, dass Personen zusammen kommen, die sich nicht besonders gut kennen. Jedes Paar sucht sich einen Platz im Raum. Die Übung ist etwas komplex, deshalb empfiehlt es sich als Leiter_in nicht mitzumachen, sondern auf den Ablauf und die Zeit zu achten, Fragen zu beantworten und Hinweise zu geben, wo dies von Nöten ist. Machen Sie klare Zeitvorgaben und kündigen Sie an, wann der nächste Teilschritt beginnen wird.

Jede Person ist einmal der_die Fragende und einmal der_die Erzählende (je 15').

Der_die Erzählende erzählt nun von *einer* Situation, in der sie pädagogisch gehandelt und die ein unangenehmes Gefühl hinterlassen oder unbefriedigend geendet hat.

___ *Der_die Fragende fragt nach, wenn das nötig ist, kommentiert aber nicht:*

- Wie war die Situation genau?
- Wie hast du dich gefühlt?
- Was hast du gemacht, was haben die anderen Beteiligten getan?
- Wie hat die Situation geendet?
- Was an der Situation war für dich unangenehm / unbefriedigend?

Wenn die erzählende Person fertig ist, wechseln die Rollen.

Pädagogische Situationen nacherzählen ~ 35'

Anschließend finden sich immer zwei Paare in einer Vierergruppe zusammen. Jede Person erzählt nun dem anderen Paar (je 6–7') die Geschichte, die sie von ihrem_r jeweiligen Partner_in zuvor gehört hat. Die Geschichte wird in der dritten Person erzählt, z. B.: »Stefan hat die folgende Situation erlebt. Als er seine zweite Geographiestunde in einer Hauptschule gehalten hat …«

Die Person, die die Geschichte zuvor in der Paarübung erzählt hatte, hört zu. Sie ergänzt und kommentiert nichts während der Nacherzählung. Erst wenn alle vier Geschichten nacherzählt sind, findet in der Vierergruppe oder im Plenum ein Austausch darüber statt, wie es den Personen damit gegangen ist, ihre Geschichte nacherzählt zu hören.

___ *Mögliche Fragen für die Reflexion bezogen auf das Zuhören der Nacherzählung:*

- Wie ist es mir damit gegangen, meine Situation in dritter Person nacherzählt zu hören?
- Habe ich meine Geschichte wiedererkannt?
- War es schwierig nichts ergänzen und kommentieren zu dürfen?
- Hat mich etwas an der Nacherzählung überrascht?

Reflexion im Plenum ~ 15'

Es ist sinnvoll, die Übung zumindest kurz im Plenum nach zu besprechen.

___ *Mögliche Fragen für die Reflexion der Übung, die bereits auf die Geschichten vorbereiten:*

- Wie ist es euch mit dem Erzählen einer Situation gegangen? War es schwierig eine Situation auszuwählen und nur diese eine Situation zu erzählen?
- Wie ist es mit der Rolle als Fragende gegangen? War es schwierig / einfach nur nachzufragen, aber nichts dazu sagen zu dürfen?
- Wie ist es euch mit dem Nacherzählen gegangen? War es schwierig / einfach, die Geschichte in dritter Person anderen zu erzählen?
- Wie ist es euch damit gegangen, eure Geschichte nacherzählt zu hören? War es schwierig / einfach nichts ergänzen und kommentieren zu dürfen?

___ *Anmerkung*

Manchen Teilnehmer_innen fällt es in der Rolle als Fragende schwer, nicht zu kommentieren, zu bewerten, Suggestivfragen zu stellen oder selbst zu erzählen. Weisen Sie darauf hin, dass genau das aber geübt werden soll. Es kann auch sein, dass es den Erzähler_innen schwer fällt, während der Nacherzählung nichts zu sagen. Weisen Sie darauf hin, dass dies aber wichtig ist und eine wesentliche Vorübung für die Erinnerungsarbeit darstellt.

Hinweise zum Geschichten schreiben ~10'

Sie können anhand der Erfahrung der letzten Übung besprechen, was eine Erzählung zu einer Geschichte macht. Teilen Sie dann das Handout *Hinweise zum Schreiben der Geschichte* aus und besprechen Sie es. Sie können dabei immer wieder Bezug nehmen darauf, was in der letzten Übung geübt wurde (z. B. *eine* Situation erzählen; in dritter Person erzählen; Entscheidungen treffen was erzählt werden muss, damit die Situation verständlich wird und was zu weit führt …).

An dem Handout wird bereits klar, was als nächstes kommt: Der gemeinsame Impulssatz muss gefunden werden!

Phase 3: Den Impulssatz vereinbaren

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
3 Den Impulssatz vereinbaren	Den gemeinsamen Impulssatz für die Erinnerungsgeschichten formulieren	• Was ist ein Impulssatz?	10'
		• Brainstorming zu Themen	10'
		• Impulssätze formulieren	15'
		• Impulssätze bewerten	30'
		• Diskussion und Entscheidung im Plenum	45'
		• Auftrag zum Geschichten schreiben	10'
			~2 h

___ *Material:* Flipchart, Papier und Stifte, die Teilnehmer_innen brauchen die Handouts *Hinweise zum Schreiben der Geschichte* aus der letzten Phase

___ *Raum:* Platz für 3–5er-Gruppen, am besten in einem Raum (weil Flipcharts gemeinsam benützt werden)

Die Phase 3 muss zeitlich so geplant werden, dass danach die Geschichten geschrieben werden können. Das heißt, dass die Phase 3 am Ende eines Projekttages liegen soll und in der Zeit bis zum nächsten Projekttag (sinnvollerweise 1–2 Wochen) die Geschichten geschrieben werden sollen. Wird das Projekt im Rahmen einer Projektwoche durchgeführt, kann diese Phase am Ende eines Tages angesetzt werden und danach der Abend und / oder der nächste Vormittag zum Schreiben der Geschichten eingeplant werden.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass es von großem Vorteil ist, wenn der Impulssatz gemeinsam vereinbart wird und ein Konsens darüber gefunden wird, den alle Beteiligten mittragen können. Dadurch wird das Projekt mehr zu einem Projekt von allen und es kann möglichst sichergestellt werden, dass alle auch eine Geschichte zu dem Impulssatz schreiben können.

Es ist schwierig abzuschätzen, wie lange diese Phase der Einigung dauert. Es gibt mehrere Möglichkeiten, diesen Findungs- und Auswahlprozess zu gestalten; im Folgenden wird eine Form vorgestellt, mit der es gute Erfahrungen in größeren Gruppen gibt.

Was ist ein Impulssatz? ~10'

Einführend wird erläutert, wozu der Impulssatz dient und wie er aussehen soll. Diese Erläuterung ist von großer Bedeutung, denn vom Impulssatz ausgehend werden die Erinnerungsgeschichten geschrieben. Damit es den Beteiligten gut gelingt, eine Situation zu erinnern, soll der Impulssatz möglichst nahe an der Alltagssprache formuliert sein und möglichst konkrete Emotionen ansprechen. Nennen Sie ein paar mögliche Formulierungen für einen Impulssatz! Weisen Sie darauf hin, dass zu dem Impulssatz eine erinnerte Situation erzählt werden soll, in der der_die Schreiber_in selbst pädagogisch gehandelt hat (im Rahmen einer pädagogischen Institution und nicht etwa als Elternteil) und die nicht befriedigend bewältigt wurde.

___ *Anmerkungen*

Der Impulssatz ›Als ich einmal etwas tun musste, dass ich nicht wollte …‹ hat sich im Projekt *Facing the Differences* bewährt. Er ist sehr alltagssprachlich formuliert und allen fiel dazu eine Erfahrung als Pädagog_in ein. Der Satz ›Als ich einmal mit

___ *Variation*

Möglich ist, dass die Leiter_innen ein Thema vorgeben, in dessen Rahmen sich der Impulssatz bewegen soll. Wenn es so ein Thema gibt, sollte es an dieser Stelle besprochen werden. Im Projekt *Facing the Differences* hatten wir etwa das Thema ›Differenzen‹ als Vorgabe und wählten den Impulssatz ›Als ich einmal mit einem Vorurteil umgehen musste …‹. Eine thematische Eingrenzung empfiehlt sich eher dann, wenn die Teilnehmenden bereits mehr pädagogische Erfahrung mitbringen und aus einem größeren Repertoire an Erfahrungen schöpfen können.

einem Vorurteil umgehen musste …‹ stellte sich als eher schwieriger heraus, weil ›Vorurteil‹ ein Begriff ist, der bereits eine Reflexion voraussetzt (d. h. eine Situation muss schon vor dem Schreiben als eine angesehen werden, in der es um ein Vorurteil geht). Besser geeignet sind Impulssätze, die konkrete Emotionen ansprechen: Angst, Scham, Unwillen, Ärger …
Es bietet sich an, dass die Sätze mit: ›Als ich einmal …‹ beginnen, sie können aber auch eine andere Form haben, z. B. ›So eine Katastrophe!‹
Damit es leichter ist, sich an Situationen zu erinnern und sich hineinzuversetzen, bietet sich eine Formulierung mit ›ich‹ an, auch wenn die Geschichten danach in dritter Person geschrieben werden.

Brainstorming zu Themen — ~ 10'

Im Plenum wird ein kurzes Brainstorming gemacht, d. h. es werden Ideen für Themen gesammelt und für alle sichtbar aufgeschrieben (z. B. Konflikte zwischen Kindern, Überforderung, nicht mehr weiter wissen …). Die Ideen werden vorerst nicht bewertet oder diskutiert.

Impulssätze formulieren — ~ 25'

Anschließend teilt sich die Gruppe in Kleingruppen zu je 3 – 5 Personen. In den Kleingruppen werden zu den Brainstorming-Themen, die die Kleingruppe interessieren, Impulssätze formuliert und auf ein Flipchart geschrieben (etwa 5 – 6 Personen pro Kleingruppe).

Impulssätze bewerten — Anzahl der Gruppen x ~ 8', ~ 30'

Dann bewertet die Kleingruppe ihre eigenen Vorschläge. Die Kriterien dafür sind positive Antworten auf folgende Fragen:

- Ist der Impulssatz in Alltagssprache geschrieben (Sicherstellen, dass dieser keine theoretischen / abstrakten Begriffe enthält)?
- Spricht er Emotionen an?
- Können wir uns vorstellen, dazu eine pädagogische Situation, die wir erlebt haben, zu erinnern und zu schreiben?

Alle Impulssätze, die für eine oder mehrere Personen in der Gruppe gar nicht passen, bekommen ein ›x‹. Die anderen werden mit ›+‹ (pass gut für alle) oder ›~‹ (geht für alle, aber nicht so toll) bewertet.

Dann werden die Plakate zwischen den Gruppen getauscht und gegenseitig ebenfalls bewertet (x, +, ~), solange bis alle Gruppen alle Plakate mit Impulssätzen bewertet haben. Die Zeit für die Bewertung in der Kleingruppe soll auf wenige Minuten beschränkt werden, damit der Prozess insgesamt nicht so lange dauert.

Diskussion und Entscheidung im Plenum — ~ 45'

Die Impulssätze, die übrigbleiben (alle jene, die von keiner Gruppe ein ›x‹ bekommen haben), werden für alle sichtbar aufgeschrieben und im Plenum diskutiert.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass durch Diskussion und Negativausschlussverfahren 2 – 3 Impulssätze gefunden werden können, die für alle passen. Wenn sich unter diesen kein klarer Favorit in der Diskussion abzeichnet, kann aus den verbleibenden Impulssätzen, die für alle zumindest okay sind, einer per Abstimmung oder auch per Los gewählt werden.

___*Variation*
Jede Gruppe sammelt Impulssätze und wählt von diesen 2 – 3 Favoriten aus. Die Vorschläge jeder Gruppe werden dann im Plenum diskutiert. Alle Impulssätze, die für eine Person gar nicht passen, werden gestrichen. Unter den anderen wird derjenige ausgewählt, der für die meisten Personen am besten passt und zumindest okay für alle ist.

Ein Verfahren mit Kleingruppen hat sich bewährt, wenn die Gruppe größer ist (mehr als 12 Teilnehmer_innen). Bei einer kleineren Gruppe kann auch der gesamte Formulierungs- und Entscheidungsprozess im Plenum durchgeführt werden.

___ *Anmerkung*

Die Leiter_innen haben in der Phase die Aufgabe, sicherzustellen, dass ein Impulssatz gefunden wird, der sich eignet (Alltagssprache, Emotionen ansprechen) und für alle okay ist. Dazu ist es wichtig die Diskussion über die Impulssätze im Plenum gut zu moderieren, so dass alle zu Wort kommen und niemand übergangen wird. Kann keine Einigung erzielt werden, können auch weiter Vorschläge formuliert oder einzelne Impulssätze umformuliert werden. Manchmal hilft es auch eine Pause einzulegen, wenn die Situation verfahren oder blockiert scheint.

Auftrag zum Geschichte schreiben ~10'

Der Szenentitel, auf den sich das Plenum geeignet hat, wird in das Handout *Hinweise zum Schreiben der Geschichte* eingetragen. Die Leiter_innen weisen nochmals darauf hin, wie die geschriebene Geschichte aussehen soll und bis wann sie in welcher Form abzugeben ist (auf dem Handout notieren). Teilen Sie den Teilnehmenden mit, bei wem sie Unterstützung bekommen, wenn sie Probleme oder Fragen beim Schreiben der Geschichte haben.

Die Geschichten sollten nicht handschriftlich, sondern in getippter Form abgegeben werden. Lassen Sie sich die Geschichten *vor* dem nächsten gemeinsamen Termin schicken (z. B. per E-Mail).

Sie können sie dann davor lesen und Geschichten, die sich nicht zur Bearbeitung eignen, nochmals zur Überarbeitung zurückgeben. (Siehe Phase 4)

___ *Anmerkungen*

Wenn das Erinnern schwer fällt. Weisen Sie die Teilnehmer_innen darauf hin, dass die Erinnerungen an eine Situation oft erst beim Schreiben selbst hervorkommen. Ermutigen Sie besonders die Teilnehmer_innen, die Sorge haben, dass ihnen nichts einfällt, einfach mit dem Schreiben einer – wenn auch vagen – Erinnerung zu beginnen. Machen Sie klar, dass es keine spektakuläre Situation sein muss, sondern ein ganz alltägliche ›kleine‹ pädagogische Situation, die einen unbefriedigenden Ausgang hatte. Erinnern Sie die Teilnehmer_innen an die Übung zum Erzählen von pädagogischen Situationen, vielleicht fällt ihnen dann leichter etwas ein.

Zur Auswahl einer Situation. Weisen Sie auch nochmals drauf hin, dass es für alle Beteiligten mehr Gewinn bringt, wenn eine Situation gewählt wird, die ein unbefriedigendes Gefühl oder offene Fragen hinterlassen hat als eine Situation, in der der_die Schreiber_in mit ihrem eigenen Handeln sehr zufrieden war.

Zum Schreiben in der dritten Person. Die Geschichte in der dritten Person zu schreiben und ihr einen anderen Namen als den eigenen zu geben, ist ein erster Distanzierungsschritt. Wenn Teilnehmende sich schwer damit tun, die selbst erlebte Situation in dritter Person zu niederzuschreiben, können sie die Geschichte zuerst in erster Person verfassen und danach umschreiben.

___*Variation*

Wenn die Phase 3 weniger Zeit braucht als eingeplant oder wenn es günstig erscheint, kann der Schritt *Kleingruppeneinteilung* aus der Phase 5 vorgezogen werden. Unter Umständen ist es für manche Teilnehmer_innen angenehm, bereits zu diesem Zeitpunkt zu wissen, mit wem sie zusammen arbeiten werden.

Phase 4: Erinnerungsgeschichten schreiben

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
4 Erinnerungsgeschichten schreiben	Eine pädagogische Situation mit unbefriedigendem Ausgang erinnern und als Geschichte aufschreiben	• Geschichten schreiben • Geschichten überarbeiten	3 h 1 h ~4 h @ __*)

___ *Material:* Das Handout *Hinweise zum Geschichten schreiben*

___ *Raum:* von den Teilnehmer_innen selbstgewählt, außerhalb der Gruppe

__*) @ bedeutet @home, dieser Schritt wird außerhalb der Gruppe und der gemeinsamen Zeit gemacht

Geschichte schreiben ~3 h

Jede Person schreibt ihre Erinnerung alleine nieder unter Beachtung der Hinweise (Handout).

Das Schreiben der Geschichte selbst dauert meist keine drei Stunden, aber es braucht voraussichtlich Nachdenkzeit, bis eine geeignete Situation erinnert werden kann.

Geschichten überarbeiten ~1 h

Die Geschichten sollten vor der Weiterarbeit von den Leiter_innen gesichtet und eventuell zur Bearbeitung zurückgegeben werden. Wenn Sie die Geschichten vorher elektronisch geschickt bekommen, können Sie diese auch noch layouten; das erleichtert die spätere Analyse erheblich: großer Zeilenabstand für die bessere Bearbeitbarkeit und Zeilennummerierungen.

Zum Beginn der Phase 5 sollen die Erinnerungsgeschichten von allen Beteiligten (in überarbeiteter Form und geeignetem Layout) und mehrfach (für die Leiter_innen und jedes Kleingruppenmitglied) kopiert vorliegen.

___ *Wann soll eine Geschichte zur Überarbeitung zurückgegeben werden:*

- Wenn sie nicht von einer Situation erzählt, in der die Hauptfigur pädagogisch tätig ist.
- Wenn sie nicht in der dritten Person geschrieben ist oder die Hauptfigur denselben Namen hat wie der_die Autor_in.
- Wenn die Geschichte zu ausführlich (mehr als 1–1,5 getippte Seiten) oder zu wenig detailliert erzählt ist.
- Wenn die Geschichte nicht nur *eine* Situation beschreibt, sondern etwa von einem ganzen Praxissemester erzählt.

Sollte eine Geschichte auf eine möglicherweise traumatische Erfahrung des_der Schreiber_in hinweisen (Mobbing, Gewalt, massive Überforderung …), suchen Sie das Gespräch zu dem_der Teilnehmer_in. Fragen Sie nach, ob er_sie Unterstützung braucht und informieren Sie die Person darüber, wo sie gegebenenfalls Hilfe finden kann (z. B. bei passenden Beratungsstellen). Eine Geschichte, die eine unverarbeitete traumatische Erfahrung erzählt, sollte nicht zur weiteren Bearbeitung verwendet werden, da das LLA dazu nicht den geeigneten Rahmen bietet.

___ *Anmerkungen*

Es ist wichtig, dass *alle* Teilnehmenden eine Geschichte schreiben und zum Vorlesen zur Verfügung stellen, auch wenn nicht alle Geschichten bearbeitet werden können. Es ermöglicht den Aufbau von Vertrauen und einen respektvollen Umgang mit den Geschichten der anderen, wenn alle die Erfahrung machen, eine eigene Geschichte einzubringen.

Ob Sie als Leiter_in auch eine Geschichte schreiben und sich auch anschließend in einer Kleingruppe an der Analyse beteiligen, muss gut überlegt werden. Wenn Sie die Gruppe alleine leiten, ist es eher empfehlenswert, selbst nicht mitzumachen und stattdessen während des Analyseprozesses für Fragen zur Verfügung zu stehen bzw. den Kleingruppen, die sich schwer tun, Unterstützung zu geben. Sie können aber trotzdem eine Geschichte schreiben und sie der Gruppe zum Lesen zur Verfügung stellen, auch wenn Ihre Geschichte nicht bearbeitet werden soll. Es kann für die Gruppenprozess förderlich sein, wenn die Teilnehmer_innen durch ihre Geschichte sehen, dass auch Sie als erfahrene_r Pädagog_in immer wieder Situationen mit unbefriedigendem Ausgang erleben.

Wenn es genug Personen in der Gruppe gibt, die bereits Erfahrung mit der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* (oder ähnlichen Methoden) haben und in jeder Kleingruppe eine solche Person anwesend ist, dann kann es gut passen, dass die Leiter_innen mitmachen. Sie sind dann aber mit der Doppelaufgabe gefordert, gleichzeitig den Gesamtprozess zu leiten und sich in einer Kleingruppe an der Analyse zu beteiligen. Wie auch immer Sie sich entscheiden, erklären Sie den Teilnehmer_innen wie und warum Sie es so machen!

Phase 5: Die Geschichten kennenlernen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
5 Die Geschichten kennenlernen	Analysegruppen bilden und die Geschichten das erste Mal lesen	• Einstieg und Ergänzung der Vereinbarungen	20'
		• Einteilung der Analysegruppen	10'
		• Kennenlernen einer Geschichte im Plenum	20'
		• Kennenlernen der Geschichte in den Kleingruppen (20' pro Geschichte)	1 h 20'
			~ 2 h 10'

___ *Material:* Kopien aller Geschichten (für die Leiter_innen und alle Beteiligten der Analysegruppen), Handout *Gruppenregeln zum Umgang miteinander*, Flipchart-Papier und Stifte für jede Analysegruppe (oder andere Formen, um für alle sichtbar mitzunotieren), Fotoapparat

___ *Raum:* Jede Analysegruppe braucht einen ruhigen Platz, idealerweise einen eigenen (kleinen) Raum. Wenn die Räume groß genug sind, können aber auch mehrere Gruppen in einem Raum arbeiten.

Einstieg und Ergänzung der Vereinbarungen ~ 20'

Zu Beginn dieser Phase sind vermutlich alle gespannt auf die Geschichten. Halten Sie daher den Anfang kurz. Danken Sie den Teilnehmer_innen, dass Sie eine Geschichte eingebracht haben und ermöglichen Sie ihnen, zu äußern, wie es ihnen beim Schreiben der Geschichten gegangen ist. Wie leicht / schwierig war es sich zu erinnern? Wie war das Schreiben (in dritter Person)? Etc.

Wichtig ist es, nochmals auf die Vereinbarungen zur Zusammenarbeit hinzuweisen und diese um die spezifischen Regeln für die Erinnerungsarbeit zu ergänzen (Handout ausgeben):

- Wenn wir über die Figuren in den Geschichten sprechen, verwenden wir die fiktiven Namen.
- Wenn wir über die Geschichten sprechen, verwenden wir den Titel, nicht den Autor_innennamen.
- Wir ziehen keine Rückschlüsse auf den_die Autor_in, deren Persönlichkeit, Charakter, Kindheit oder ähnliches.
- Was in der (Klein)Gruppe besprochen wird, bleibt in der Gruppe und wird nicht an andere weitererzählt.
- Während der Analyse schreiben wir für alle sichtbar mit und wechseln uns bei dieser Aufgabe ab.

___ *Anmerkung*

Weisen Sie die Teilnehmer_innen darauf hin, wenn sie eine dieser Regeln nicht beachten! Es braucht etwas Übung dafür, nicht die Autor_innennamen, sondern die fiktiven Namen bzw. den Titel der Geschichte zu verwenden, aber erfahrungsgemäß klappt es schon nach kurzer Zeit sehr gut.

Einteilung der Analysegruppen ~10'

Bevor die Geschichten gelesen werden, bilden sich die Analysegruppen, die zusammen eine Geschichte analysieren. Die Gruppeneinteilung bleibt über die restliche Zeit des Projekts konstant, deshalb sollte sie wohlüberlegt sein. Eine Gruppe sollte nicht weniger als vier und nicht mehr als sechs Personen umfassen.

Wenn die soziale Zusammensetzung der Gruppe gemischt ist (etwa aus zwei Institutionen oder zwei Klassen), dann ist es sinnvoll auch die Analysegruppen gemischt zusammenzusetzen.

Eine mögliche Methode dafür ist, am Boden für jede Kleingruppe ein Plakat aufzulegen, auf dem so viele Fußpaare aufgezeichnet werden, wie die Gruppe Mitglieder haben soll. Auf jedem der Fußpaare kann eine Angabe stehen (z. B. ein_e Schüler_in aus der BAKIP, ein_e Lehramtsstudent_in, eine erfahrene Pädagog_in usw.) und so eine Vorgabe zur Zusammensetzung der Kleingruppen gemacht werden ohne vorzugeben, welche Personen zusammenarbeiten. Die Teilnehmer_innen suchen sich auf einem der Plakate passende Füße aus und formieren so die Gruppen.

Kennenlernen einer Geschichte im Plenum ~20'

Das erste Vorlesen der Geschichten sollte einen besonderen, aufmerksamen Rahmen bekommen. Damit die Teilnehmer_innen erleben, wie das vor sich gehen kann, ist es sinnvoll, zuerst eine Geschichte im Plenum zu lesen und erst dann in die Kleingruppen zu gehen.

Die Leiter_innen fragen nach, welche Teilnehmer_innen ihre Geschichten zum Vorlesen im Plenum zur Verfügung stellen. Sie können aber auch eine Geschichte zum Vorlesen im Plenum vorschlagen und den_die Autor_in fragen, ob diese_r damit einverstanden ist.

Der_die Autor_in liest die Geschichte nicht selbst, sondern wählt eine Person aus, die die Geschichte laut vorliest. Die anderen hören zu ohne mitzulesen.

Nach dem Vorlesen werden im Plenum erste Eindrücke zur Geschichte gesammelt (dies entspricht dem Bearbeitungsschritt 2 im Analyseleitfaden): Welche Gefühle, welche Assoziationen löst die Geschichte aus? Gefragt ist nach den spontanen Reaktionen auf die Geschichte. Die Eindrücke werden ausgesprochen und für alle sichtbar aufgeschrieben, ohne sie zu bewerten und ohne sie zu diskutieren.

Im Anschluss daran einigt sich die Gruppe auf einen kurzen Titel für die Geschichte, der auf den Inhalt oder ein markantes Element bezogen ist. Dieser Titel wird im Laufe der Analyse verwendet, wenn von der Geschichte gesprochen wird. Der Einigungsprozess für den Titel sollte eher zügig vor sich gehen, relevant ist, dass der_die Autor_in mit dem Titel einverstanden ist.

Kennenlernen der Geschichte in den Kleingruppen ~20' pro Geschichte, insg. ~1h 20'

Wenn zu einer Geschichte diese drei Bearbeitungsschritte (laut vorlesen, erste Eindrücke sammeln, Titel finden) im Plenum durchgeführt wurden, bekommen alle Beteiligten die Kopien ihrer eigenen Geschichte und gehen in die vorher gebildeten Kleingruppen. Dort werden dieselben drei Schritte für jede Geschichte durchgeführt. Nicht vergessen: Der_die Autor_in wählt die Person, die vorliest. Alle Eindrücke werden sichtbar mitnotiert.

___*Variation*
Wenn Sie es für sinnvoll halten, kann bereits an diesem Punkt in der Kleingruppe ausgewählt werden, welche Geschichte im Folgenden bearbeitet werden soll. Näheres dazu siehe Phase 6 (Auswahl der Geschichte). Wenn die Gruppe insgesamt klein ist, können auch alle Geschichten im Plenum vorgelesen werden.

___ *Anmerkung*

Die Kleingruppe liest und bearbeitet die Geschichten, die von den Personen in der Kleingruppe geschrieben wurden. Der_die Autor_in ist also immer anwesend, das ist ein zentrales Moment der Methode. Stellen Sie sicher, dass die Analysegruppen sich darauf einigen, wer die Ergebnisse abtippt und an alle Teilnehmer_innen und den_die Leiter_in schickt. Zur Sicherheit, falls die Flipcharts verloren gehen, empfehlen wir, stets ein Foto von diesen zu machen.

Phase 6: Mit dem Leitfaden arbeiten

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
Mit dem Leitfaden arbeiten **6**	Den Leitfaden kennenlernen und ausprobieren, eine ausgewählte Geschichte in der Kleingruppe analysieren	• Den Leitfaden kennenlernen – Probeanalyse im Plenum	1 h 30'
		• Auswahl der Geschichte	10'
		• Textanalyse in der Kleingruppe	2 h 30'
		• Probeinterpretation im Plenum	1 h 30'
		• Interpretation in der Kleingruppe	3 h 30'
			~ 9 h 10'

___ *Material:* Handout *Leitfaden* und Handout zur Beispielgeschichte *Das Schweigen der Kinder* für alle; Kopien aller Geschichten und das abgetippte Protokoll von Bearbeitungsschritt 2 und 3 zu allen Geschichten, Flipchart-Papier und Stifte, Klebeband

___ *Raum:* ein ruhiger Platz für jede Analysegruppe. Fürs Mitschreiben braucht es Flipchart-Ständer oder Wände, auf denen Flipcharts aufgehängt werden können.

Der Leitfaden ist zentral für die Bearbeitung der Erinnerungsgeschichten. Er ist das Hilfsmittel, sozusagen ein Werkzeug für einen distanzierten analytischen Blick auf die Erinnerungsgeschichten. Er besteht aus drei Teilen: *Annäherung an die Geschichte, Textanalyse* und *Interpretation*. Es geht in *keinem* Schritt darum, herauszufinden, wie die beschriebene Situation ›wirklich‹ war, sondern die Erzählweisen des Textes zu analysieren. Es geht bei der Analyse und der Interpretation nicht um ›richtig‹ oder ›falsch‹, sondern darum, dass die Analyse und Interpretation der Geschichte angemessen ist. Wichtig ist, dass die Ergebnisse immer wieder an der Geschichte überprüft werden.

Zur Distanzierung der erzählenden Person und der Erinnerungsgeschichte unterscheiden wir zwischen Autor_in, der anwesenden Person mit ihrer Erfahrung, der Hauptfigur, einer erzählten Figur, die mit sprachlichen Stilmitteln narrativ gestaltet ist, und Subjektkonstruktion, die konkreten Weisen der Ausgestaltung der Figur, durch die ein Subjekt in der Geschichte erscheint (vgl. Ortner / Thuswald 2012: 74).

Die Gliederung des Leitfadens in drei Teile soll die verschiedenen Sichtweisen auf die Geschichte deutlich machen.

Im Teil *Annäherungen an die Geschichte* geht es darum, die ersten Eindrücke (Gefühle, Assoziationen, Identifikationen ...) zur Geschichte auszudrücken und schriftlich festzuhalten. Das können Reaktionen sein wie: ›Ah, solche Situationen kenne ich auch‹; Gefühle, die die Geschichte auslöst wie Mitgefühl, Ärger, Empörung usw. oder auch Assoziationen ›Das kommt mir ähnlich vor wie ...‹ oder ›Das erinnert mich an ...‹. Es geht um die Wirkung der Geschichte auf die Beteiligten. Dabei sollen die Geschichten und die beschriebenen Handlungsweisen der Hauptfigur nicht bewertet werden. Den Titel für die Geschichte kann die Gruppe intuitiv finden, er ist vor allem für die Verständigung über die Geschichte wichtig und sollte kurz und prägnant sein. In der ersten Botschaft versucht die Gruppe zu formulieren, was sie als die zentrale ›Moral‹ der Geschichte ansieht, um anschließend noch ihr Alltagswissen zum Thema der Geschichte zu sammeln. Diese ersten Schritte sind wichtig, damit die Teilnehmer_innen all das ausdrücken und ›loswerden‹ können, was an Emotionen, Einfühlung, Alltagswissen usw. bei ihnen da ist.

Ab Beginn der *Textanalyse* – also ab Bearbeitungsschritt 6 des Leitfadens – wird eine andere Haltung und Sichtweise auf den Text eingenommen: ein distanzierter forschender analytischer Blick. Die Geschichte wird losgelöst von der Person betrachtet, als eine Erzählung einer pädagogischen Situation, als ein Text, an dem vor allem die Erzählweisen interessieren.

Es kann helfen, die Teilnehmer_innen ab diesem Schritt als Forscher_innen anzusprechen, die ein neues unbekanntes Forschungsmaterial – nämlich die Geschichte – entdeckt haben und jetzt genau untersuchen. Ihr Blick auf den Text wird durch den Leitfaden geleitet.

Der Text wird in seinen Bestandteilen analysiert: Wie ist er aufgebaut? Welche Figuren kommen darin vor? Welche Verben und welche Gefühle werden darin beschrieben? Etc. Bei den Analyseschritten 6 bis 10 wird die Geschichte immer wieder gelesen und die gefragten Wörter und Aussagen herausgesucht. Die Teilnehmer_innen lernen die Geschichte dabei sehr genau kennen und entdecken im Idealfall immer mehr Aspekte.

Manchmal tauchen schon während der Textanalyse Interpretationen auf. Diese sollten notiert werden, sie können hilfreich für den Interpretationsteil sein. Es wird jedoch empfohlen, bei der Textanalyse sehr genau beim Text zu bleiben und die Wörter zu verwenden, die im Text stehen anstatt Vermutungen anzustellen, warum etwas so oder so im Text stehen könnte. Es geht bei der Textanalyse auch nicht um offensichtliche ›Fehler‹ (Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck), sondern darum, die Textelemente zu benennen und zu ordnen.

Die Textanalyse ist die Grundlage für den letzten Teil – die *Interpretation*. Hier ändert sich die Sichtweise auf die Geschichte abermals: In der Interpretation geht es um die Frage, welche Bedeutung das, was vorher analysiert wurde, im Rahmen der Geschichte hat: Der Textanalyse wird sozusagen Sinn verliehen. Ein Beispiel: Wenn sich herausstellt, dass sich bei einer Figur (z. B. der erfahrenen Pädagogin) nur aktive Verben finden, während eine andere überwiegend als Objekt im Satz bzw. nur in Verbindung mit passiven Verben vorkommt (z. B. die Praktikantin), dann sagt das möglicherweise etwas über die Konstruktion dieser Figuren und ihrer Differenzen, vielleicht auch etwas über ihre Beziehung zu anderen Figuren aus. Gleichzeitig kann gefragt werden, ob und falls ja, an welcher Stelle diese Konstruktionen – etwa die der passiven, der Situation ausgelieferten Praktikantin – gebrochen werden; das heißt an welchen Stellen die Praktikantin vielleicht doch noch als Handelnde in der Geschichte vorkommt.

Zentral ist im Interpretationsteil, dass alle Interpretationen am Text geprüft werden. Möglicherweise entwickelt die Gruppe verschiedene Lesarten und Interpretationsweisen zu einzelnen Fragen. Diese sollen dann gemeinsam am Text überprüft werden: Lassen sich diese Lesarten und Interpretationen am Text begründen? An welchen Stellen lassen sie sich zeigen? Manche Lesarten und Interpretationen werden in der Überprüfung am Text möglicherweise wieder verworfen, andere lassen sich bestätigen und es ist durchaus möglich, dass unterschiedliche – auch sich widersprechende – Interpretationen nebeneinander stehen. Texte können vieldeutig sein.

In diesen Schritten ist die Gruppe – das forschende Kollektiv – besonders wichtig: Einerseits lassen sich gemeinsam viel mehr Lesarten entwickeln, andererseits dient das Kollektiv auch als Korrektiv, das gemeinsam die Lesarten an der Geschichte prüft. Der kollektive Prozess ist ein zentrales Moment der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* und zumeist mindestens ebenso wesentlich für die Lernprozesse der Einzelnen wie die formulierten Ergebnisse. (Vgl. Ortner / Thuswald 2012: 76)

___*Variation*
Wenn Sie mit dem LLA im tertiären Bildungsbereich arbeiten, empfiehlt es sich, vor der Arbeit mit dem Leitfaden oder auch zu Beginn des dritten Teils – *der Interpretation* – mit theoretischen Texten zu arbeiten, etwa zu Themen wie *der diskursiven Verfasstheit von Erfahrung* oder zu *Subjektkonstruktionen:* Hipfl, Brigitte (1997): Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 5. Jg., Heft 19. Wien: bm:ukk, 47–58.

Den Leitfaden kennenlernen – Probeanalyse im Plenum **~1 h 30' / ~2 h 30'**

Den Leitfaden können die Teilnehmer_innen gut anhand einer Beispielgeschichte kennenlernen. Es ist wahrscheinlich für die Teilnehmer_innen am spannendsten, wenn als Beispielgeschichte eine Geschichte aus der Gruppe gewählt und diese gemeinsam durchgearbeitet wird. Sie können aber als Beispielgeschichte auch die im Anhang vorgestellte Geschichte *Das Schweigen der Kinder* benützen (siehe Handout).

Die Teilnehmer_innen bekommen die Beispielgeschichte und den Leitfaden. Wenn Sie als Leiter_innen zu zweit sind und mit einer größeren Gruppe arbeiten (mehr als zehn Personen), teilen Sie die Gruppe, sodass jede _r mit der halben Gruppe arbeiten kann. Das erleichtert die Interaktion innerhalb der Teilnehmer_innen.

Erklären sie jeden Bearbeitungsschritt des Leitfadens, wenn er an der Reihe ist (Schritt 1–3 sind bereits bekannt). Machen Sie dann den Schritt gemeinsam in der Gruppe. Jede Person braucht dazu eine Kopie der Geschichte. Vergessen Sie bitte nicht, für alle sichtbar, mitzunotieren. Die Teilnehmer_innen können auf dem Leitfaden Notizen für sich selbst machen, damit sie später gut mit diesem arbeiten können.

Nach Bearbeitungsschritt 5 – dem Ende des Teils ›Annäherung an die Geschichte‹ – ist es ganz wichtig zu erläutern, dass nun die Zugangsweise geändert wird: Ein distanzierter analytischer Blick und eine forschende Haltung zur Geschichte sind nun zentral (siehe oben). Geben Sie den Teilnehmenden Hinweise und Unterstützung, wenn ihnen das nicht gleich gelingt. Es ist zu empfehlen, zumindest Schritt 6–8 gemeinsam durchzuführen. Wenn Sie genug Zeit haben, können Sie auch bis Schritt 10 gemeinsam analysieren.

___ *Variation*
Wenn die Gruppe Erfahrung mit Textanalysen und / oder qualitativer Sozialforschung hat oder wenig Zeit vorhanden ist, kann dieser Schritt auch verkürzt werden. Anstatt eine Beispielgeschichte gemeinsam durchzuarbeiten, können sie auch die Analyse von *Das Schweigen der Kinder* anhand der Geschichte und des Leitfadens vorstellen.

___ *Anmerkungen*

Keine Bewertungen. Geben Sie Acht, dass die Teilnehmer_innen das Verhalten der Hauptfigur in der Geschichte und die Geschichte an sich nicht bewerten!

Richtig oder falsch? Beantworten Sie Fragen zum Leitfaden, wenn diese auftauchen. Machen Sie klar, dass es bei der Analyse nicht um ‹richtig‹ oder ›falsch‹ geht. Die Analysen von unterschiedlichen Gruppen können auch unterschiedlich aussehen, wichtig ist, dass die Ergebnisse und Interpretationen immer wieder an der Geschichte überprüft werden: Wo steht das im Text? Welche Stelle im Text zeigt uns das? Wo lesen wir das heraus? Diskussionen – etwa darüber, ob etwas ein Gefühl ist oder nicht – können produktive Klärungsprozesse sein. Wenn sie aber zu viel Raum einnehmen, sollten sie gestoppt werden und die Ungeklärtheit wird vermerkt z. B. in dem ein Gefühl in Klammer gesetzt oder mit Fragezeichen versehen wird.

Nicht im Text? Nicht jeder Punkt der Analyse ist für jede Geschichte relevant. Zu manchen Punkten lässt sich in manchen Geschichten nichts finden, z. B. zu den Gefühlen einer bestimmten Figur.

Sind alle noch dabei? Bei der Analyse in einer größeren Gruppe empfiehlt es sich, immer wieder sicherzustellen, dass alle folgen können und dabei sind und bleiben. Wenn das nicht der Fall ist, kann es sinnvoller sein, in die Analysegruppen zu wechseln und die bereits durchgeführten Schritte dort zu machen und eventuell dann wieder gemeinsam an der Beispielgeschichte weiterzuarbeiten.

Ist die Beispielgeschichte ein gutes Beispiel? Wenn Sie mit der Beispielgeschichte *Das Schweigen der Kinder* arbeiten, haben Sie bereits ein Analyseprotokoll zur Verfügung. Dies soll als ein mögliches Bespiel gelten, es ist aber nicht als das ›richtige‹ Protokoll

anzusehen. Es kann sein, dass Ihre Gruppe zu anderen Ergebnissen kommt, dass sie zusätzlich Aspekte in der Geschichte sehen oder manche Aspekte aus der Beispielanalyse für Ihre Gruppe keine Bedeutung haben. Es kann aber auch sein, dass Ihre Gruppe eine andere Form der Dokumentation der Ergebnisse findet, die für sie besser passt, übersichtlicher ist usw.

Auswahl der Geschichte ~10'

Wenn die Teilnehmenden mit dem Leitfaden vertraut sind, gehen sie in die bereits gebildeten Analysegruppen. Die erste Aufgabe der Gruppe ist es, eine Geschichte zur Bearbeitung auszuwählen (wenn dies nicht bereits geschehen ist).

Machen Sie darauf aufmerksam, dass die Erfahrung gezeigt hat, dass alle einen Gewinn an der Analyse haben, auch wenn sie die Geschichte einer anderen Person bearbeiten. Dass es aber ebenso spannend sein kann, bei der Analyse des eigenen Textes dabei zu sein.

Kriterien für die Auswahl:

- Der_die Autor_in ist einverstanden, dass seine_ihre Geschichte bearbeitet wird.
- Alle in der Analysegruppe haben Interesse an dieser Geschichte.
- Die Geschichte erzählt *eine* pädagogische Situation.
- Die Geschichte ist nicht zu umfangreich, aber dennoch detailliert erzählt.

Textanalyse in der Analysegruppe ~2 h 30'

Sobald die Kleingruppe eine Geschichte ausgewählt hat, beginnt sie bei Bearbeitungsschritt 4 des Leitfadens mit der Analyse (die Ergebnisse der Schritte 2–3 sollten bereits vorliegen). Geben Sie einen groben Zeitplan vor! Der Zeitplan sollte so großzügig sein und eventuell erweitert werden können, sodass die Gruppe nicht unter Druck kommt. Gleichzeitig ist ein zeitlicher Rahmen sinnvoll, damit sich die Gruppe nicht allzu sehr in einzelnen Fragen, Schritten und Details verliert. (Der wichtigste Teil – für den am meistens Diskussionszeit eingeräumt werden sollte – ist der Interpretationsteil, der erst später kommt).

Für alle sichtbares Mitschreiben nicht vergessen! Die Gruppenmitglieder sollen sich beim Protokollieren am Flipchart abwechseln. Nach jedem Treffen / Projekttag tippt eine Person das Protokoll und schickt es an die Leiter_innen und die Gruppenmitglieder. Es ist wichtig, dass beim nächsten Treffen die Protokolle der Analyseergebnisse vom letzten Treffen / Projekttag für jedes Gruppenmitglied kopiert vorliegen. Es kann auch sinnvoll sein, die Flipcharts der vorangegangenen Schritte nochmals aufzuhängen.

___ *Anmerkung*

Zum Verständnis des Leitfadens. Manchmal kommt es in den Kleingruppen zu Diskussionen darüber, was genau unter einem Schritt im Leitfaden notiert werden soll. Z. B. 8a) Verben: Soll das Verb im Infinitiv aufgeschrieben werden oder in der Zeit, in der es im Text vorkommt? Soll nur ›war‹ notiert werden oder ›war nervös‹? Soll nur ›versucht‹ oder ›versucht zu unterstützen‹ festgehalten werden? Diese Diskussionen sind einerseits ein spannender Aushandlungsprozess, der zu begrüßen ist, sie können aber andererseits viel Zeit beanspruchen und den Kleingruppenprozess hemmen. Die Leiter_innen können versuchen insofern zu unterstützen, als sie konkrete Vorschläge machen wie ›Notiert die Verben in der Form in der sie im Text vorkommen‹ (dann lassen sich nämlich auch Wechsel in der Erzählzeit erkennen) oder darauf hinweisen, dass es verschiedene Varianten gibt, mit dem Leitfaden zu

arbeiten und die Gruppe ihren Weg finden darf / kann / muss. Sowohl ›versucht‹ als auch ›versucht zu unterstützen‹ sind deshalb mögliche Varianten fürs Protokoll.

Text und Wirklichkeit. Machen Sie die Beteiligten darauf aufmerksam, dass es nicht darum geht, wie die beschriebene Situation ›wirklich‹ war, sondern dass es wichtig ist, die Erzählweisen des Textes zu analysieren. Die Autor_innen haben oft das starke Bedürfnis, noch etwas zum Text zu ergänzen oder Interpretationen zu ›korrigieren‹. Bitten Sie sie deshalb, sich damit zurückzuhalten und sich möglichst so an der Analyse zu beteiligen, als wäre es nicht ihre Geschichte.

Protokollieren. Stellen Sie sicher, dass die Analysegruppen sich darauf einigen, wer die Ergebnisse abtippt und an alle Teilnehmer_innen und an den_die Leiter_in schickt. Falls die Flipcharts verloren gehen sollten, empfehlen wir, stets ein Foto von diesen zu machen.
Das Mitprotokollieren der Ergebnisse der kollektiven Analyse erfordert etwas Übung. Mitgeschrieben werden soll unbedingt so, dass das Mitgeschriebene für alle sichtbar ist (Flipchart, Laptop mit Beamer …). Sollte sich die Kleingruppe darauf einigen, dass eine Person auf einem Zettel oder Laptop mitschreibt, ist es ratsam, dies der Anschaulichkeit halber zu verbieten.
Mitgeschrieben werden sollen die Ergebnisse, auf die sich die Gruppe einigt, nicht der Verlauf der Diskussion. Für manche stellt das Protokollieren oder Abtippen der Protokolle eine große Herausforderung dar und sie brauchen am Anfang Unterstützung und Ermutigung (Es geht nicht um richtige Rechtschreibung oder Grammatik!). Der_die Protokollant_in kann ermutigt werden, immer wieder nachzufragen (Was soll ich jetzt aufschreiben?), wenn er_sie nicht weiß, was festgehalten werden soll.

Probeinterpretation im Plenum ~1 h 30' / 3 h 30'

Bevor die Analysegruppen mit dem Interpretationsteil beginnen, erklären der_die Leiter_in den Wechsel der Zugangsweise (siehe Einleitung zur Phase oben).

Wenn ausreichend Zeit vorhanden ist, arbeiten Sie nun wie in der Probeanalyse oben mit zwei Teilgruppen oder im Plenum die Schritte 11 bis 18 oder einige davon durch. Wenn dazu keine Zeit ist oder es nicht als notwendig erscheint, besprechen Sie die Schritte und erläutern Sie sie diese in Bezug auf die Beispielgeschichte.

Zum Schluss werden die erste Botschaft und die Analysebotschaft betrachtet: Was hat sich zwischen erster Botschaft und Analysebotschaft verändert?

___ *Anmerkungen*

Unterschiedliches Tempo. Nicht alle Kleingruppen werden gleich schnell mit der Textanalyse fertig sein. Sie können gemeinsam die Probeinterpretationen machen, auch wenn nicht alle Kleingruppen bereits bis Schritt 10 des Leitfadens gekommen sind.

Chronologisch? Es ist sinnvoll, die Bearbeitungsschritte chronologisch durchzuarbeiten, weil sie aufeinander aufbauen. Es kann aber sein, dass bei Schritt 12 ›Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen‹ einer Personen etwas auffällt, das zu 14 ›Konstruktion der Figuren und ihrer Differenzen‹ passt, das sollte dann auch gleich mitnotiert werden. Es können z. B. bereits mehrere Flipcharts für mehrere Schritte aufgehängt werden, so kann gleich an der richtigen Stelle mitnotiert werden, was der Gruppe zu einem Schritt auffällt.

Zur Konstruktion der Figuren und ihrer Differenzen. Machen Sie darauf aufmerksam, dass bei der Konstruktion der Figuren Unterscheidungen zu anderen gemacht werden. Eine zentrale Frage der Analyse ist also, welche Unterscheidungen gemacht werden, d. h. welche Unterschiede in einer bestimmten Situation als relevant erklärt werden; welche werden benutzt werden, um eine Figur zu erzählen. Differenzen sind also Unterschiede, die mit Bedeutung aufgeladen sind.

Im P*rojekt Facing the Differences* hat sich folgende Unterscheidung von Differenzen als hilfreich erwiesen:

- *gesellschaftliche Differenzen,* die Einfluss auf Ressourcen- und Machtverteilung haben: Alter, Geschlecht, sozio-ökonomische und kulturelle Herkunft, Sprache, sexuelle Orientierung, Religion etc.
- *pädagogisch-institutionelle Differenzen*: z. B. Pädagog_in – Kind, Leiter_in – erfahrene Pädagog_in – Praktikant_in, Kindergarten – Schule
- *Differenzen in einem selbst:* z. B. souverän handeln (zu wollen) und gleichzeitig Lernende_r zu sein; sich gleichzeitig sicher (in der Beurteilung einer Situation) und unsicher (im Handeln) zu fühlen
- *Differenzen in einer Gruppe*: z. B. verschiedene Lerntypen, verschiedene Arbeitstempi, unterschiedlich hoher Motivationsgrad …

Differenzen (bedeutungsvolle Unterscheidungen) sind zentral für Subjekte. Etwas anderes nicht zu sein stellt Identität her und ermöglicht einen sozialen Platz in der Welt. Wir stellen Unterscheidungen immer wieder neu her, heben manchen in den Vordergrund, andere nicht. In der Interpretation wird danach gefragt, wie im Text Differenzen hergestellt werden und wie verschiedene Differenzen miteinander verschränkt sind.

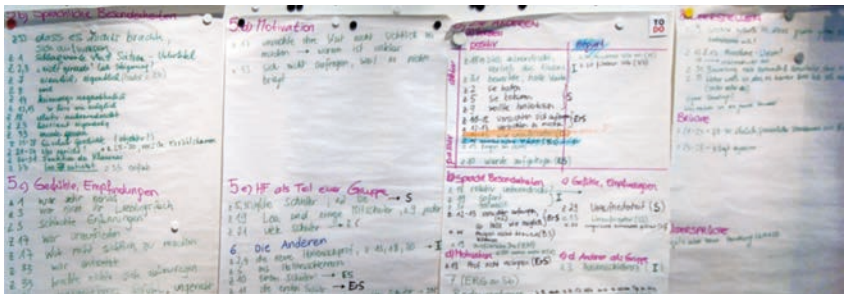
___*Variation*
Wenn genug Zeit bleibt, ist es toll, wenn mehr als eine Geschichte in der Kleingruppe analysiert werden kann. Aus Erfahrung braucht es mindestens fünf Stunden, manchmal auch bedeutend mehr, um eine Geschichte zu analysieren.

Interpretation in der Analysegruppe

~3 h 30'

Anschließend arbeiten die Analysegruppen weiter. Für den Interpretationsteil braucht es ausreichend Zeit und möglicherweise immer wieder auch Unterstützung von den Leiter_innen.

___ *Anmerkungen*
Die Arbeit mit dem Leitfaden wird besonders dann als lustvoll und erkenntnisreich empfunden, wenn es der Analysegruppe gelingt, gut in einen gemeinsamen ›Flow‹ zu kommen und immer wieder neue und spannende Aspekte an der Geschichte zu entdecken.
Manchmal werden die Textanalyse und die Interpretation auch als sehr anstrengend und fordernd empfunden oder Gruppen verlieren sich in Detailfragen. Unterstützung und zeitweilige Beteiligung von Leitenden, aber auch ausreichend Pausen oder kurze Auflockerungsspiele (mit Bewegung) können hilfreich sein.



Phase 7: Über die Analysen sprechen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
7 Über die Analysen sprechen	Von den Analysen der anderen Gruppen erfahren, die Analyse und den Analyseprozess reflektieren	• In den Analysegruppe über die Analyse sprechen	20'
		• Die Geschichten im Plenum vorlesen	20'
		• In Wirbelgruppen über die Analyse sprechen (20' pro Geschichte)	1 h 20'
		• Reflexion in Teilgruppen	25'
		• Reflexion im Plenum	20'
			~ 2 h 45'

___ *Material:* alle vollständigen Analyseprotokolle, die Geschichten aller Teilnehmenden, Moderationskärtchen, Stifte, die Reflexionsfragen auf Handout oder Flipchart

___ *Raum:* ein ruhiger Platz für jede Analysegruppe bzw. jede Wirbelgruppe

Die Teilnehmer_innen sind zumeist sehr gespannt, was in den anderen Gruppen erarbeitet wurde. In dieser Phase bekommen sie die Möglichkeit, den anderen von der Analyse ihrer Gruppe zu erzählen und von den Analysen der anderen Gruppen zu erfahren. Das Sprechen über die Analysen ist auch ein Aneignungsprozess der kollektiven Ergebnisse durch jedes einzelne Gruppenmitglied.

Der kollektive Prozess ist ein zentrales Moment der *Kollektiven Erinnerungsarbeit* und ein wichtiges Lernpotential, weshalb seine Reflexion ebenso Raum bekommen sollte, wie das Sprechen über die Ergebnisse.

In den Analysegruppe über die Ergebnisse sprechen — ~20'

Die Analysegruppe bekommt pro Person sechs bis acht Kärtchen und einen begrenzten Zeitrahmen, um die zentralen Aussagen der Analyse auf Kärtchen zu schreiben (für jede Aussage ein Kärtchen, jede Person schreibt auf eigenen Kärtchen mit). Dabei kann in zwei Schritten vorgegangen werden: Die Analysegruppe sammelt und notiert zuerst, was ihr als zentrale Aussage der Analyse in Erinnerung geblieben ist. Danach wirft sie einen Blick in das Protokoll (vor allem in den Interpretationsteil) und ergänzt zentrale Aussagen, die noch fehlen.

Die Geschichten im Plenum vorlesen — ~20'

Als Vorbereitung auf die kommende Übung werden im Plenum alle Geschichten, die von einer Gruppe analysiert wurden, laut vorgelesen, damit alle Teilnehmenden alle Geschichten kennenlernen.

In Wirbelgruppen über die Ergebnisse sprechen — pro analysierter Geschichte ~20', ~1 h 20'

Nun werden Wirbelgruppen gebildet, d. h. Gruppen, in denen sich möglichst ein Mitglied aus jeder Analysegruppe befindet. Die Wirbelgruppenmitglieder erzählen sich nun gegenseitig von ihren Analysen (jeweils 20') – die Kärtchen können dazu als Hilfe dienen. Die anderen können Nachfragen stellen.

___ *Anmerkung*

Anstelle der Wirbelgruppen könnte es auch eine Präsentation der Analyseergebnisse im Plenum geben. Die Wirbelgruppen haben jedoch den Vorteil, dass alle Personen aus der Analysegruppe aufgefordert sind, anderen über die Analyse, an der sie beteiligt waren, zu berichten und dadurch nicht nur jene sprechen, die darin geübt sind. Weiters fällt in Wirbelgruppen das Nachfragen leichter bzw. es entwickeln sich bei genügend Zeit auch oftmals spannende Diskussionen über die Ergebnisse.

___*Variation*
Wenn *Analytische Erzählungen* geschrieben werden, ist es sinnvoll, dass die Personen, die diese schreiben werden, in den Wirbelgruppen zuhören, während ihre Analysegruppen-Kolleg_innen den anderen von den Analysen erzählen (siehe Phase 8).

Reflexion in Teilgruppen ~25'

Die Gesamtgruppe teilt sich in jene Personen, deren Geschichten analysiert wurde und jene, deren Geschichte nicht analysiert wurde. So können sich erstere über ihre Erfahrungen austauschen und zweitere die Ergebnisse und Erkenntnisse der Analyse auf ihre eigene Geschichte beziehen.

Reflexion der Personen, deren Geschichte analysiert wurde:

Den Autor_innen gebührt Wertschätzung und Dank dafür, dass sie ihre Geschichte zur Verfügung gestellt haben. Wählen Sie einige der Fragen zur Reflexion aus und geben Sie den Autor_innen etwas Zeit zum Nachdenken und Notizen machen (Handout). Anschließend werden die Antworten in der Gruppe geteilt.

___ *Mögliche Fragen:*

- Wie zufrieden bin ich rückblickend damit, dass ich meine Geschichte zur Analyse zur Verfügung gestellt habe?
- Wie war der Analyseprozess meiner Geschichte für mich?
- Welche Gefühle waren damit verknüpft?
- Wie haben sie sich im Laufe des Analyseprozesses verändert?
- Habe ich mich als Autor_in einmal unbehaglich gefühlt? An welchen Punkten? Womit?
- Welche Punkte waren für mich am spannendsten? Wo / Wann konnte ich am meisten mitnehmen?
- Wie war es, dass die Geschichte als Text behandelt wurde und ich nichts Ergänzendes zur Geschichte erzählen oder etwas erklären sollte?
- Wie geht es mir mit den Ergebnissen der Analyse: Welche Teile finde ich gut, mit welchen tue ich mir schwerer, welche haben mich überrascht?
- Wenn ich noch mal meine Geschichte zur Verfügung stellen würde, dann würde ich mir wünschen, dass ...

___*Variation:*
Alternativ zur Arbeit mit der eigenen Geschichte kann auch mit Reflexionsfragen gearbeitet werden:

- Wie war es für mich, dass meine Geschichte nicht bearbeitet wurde?
- Was war für mich spannend im Analyseprozess?
- Was war schwierig für mich im Analyseprozess?
- Was habe ich im Analyseprozess gelernt?
- Wie geht es mir mit den Ergebnissen der Analyse: Welche Teile finde ich gut, mit welchen tue ich mir schwerer, welche haben mich überrascht?
- Was hat mich an eigene Erfahrungen, Verhaltensweisen, Probleme erinnert?
- Wenn ich noch einmal mit *Kollektiver Erinnerungsarbeit* arbeiten würde, was würde ich mir wünschen?

Reflexion der Personen, deren Geschichte nicht analysiert wurde:

Die Teilnehmer_innen bekommen nun Zeit, ihre selbst geschriebene und nicht analysierte Geschichte und die in Phase 5 dazu gesammelten ersten Eindrücke nochmals genau zu lesen und machen sich anschließend Notizen zu Fragen wie etwa: Was fällt mir jetzt an der Geschichte auf, was ich zu Beginn des Projekts nicht gesehen habe? Passen Analyseergebnisse aus anderen Geschichten auch auf meine Geschichte?

Nach einer Phase individueller Arbeit bekommen die Teilnehmer_innen Zeit zum Austausch in Paaren oder Dreiergruppen.

Reflexionsrunde im Plenum **~ 20'**

Geben Sie nun den Teilnehmenden die Gelegenheit, im Plenum mitzuteilen, was sie in den Teilgruppen feststellten.

___ *Anmerkung*

Ab welchem Punkt des Prozesses diese Reflexionsrunde Sinn macht, hängt vom Verlauf der Gruppenprozesse ab. Möglicherweise braucht es bereits während des Analyseprozesses die Möglichkeit zur Reflexion und zum Austausch wie es den Beteiligten damit geht. Unter Umständen ist es sinnvoll direkt danach oder aber mit etwas Abstand damit anzufangen.

___ *Variation*

Sie können die Reflexion im Plenum auch stärker anleiten: Geben Sie den Teilnehmenden Zeit, über die unten stehenden Fragen nachzudenken und Notizen zu machen (z. B. auf drei verschiedenfarbigen Kärtchen). Dann teilen die Teilnehmer_innen ihre Antworten im Plenum mit den anderen. Der Austausch kann auch in Dreier- oder Vierergruppen stattfinden.

Mögliche Fragen:

- Was hat mich im Analyseprozess überrascht?
- Was war schwierig im Analyseprozess?
- Was habe ich im Analyseprozess gelernt?

Phase 8: *Analytische Erzählungen* schreiben (optional)

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
8 Analytische Erzählungen schreiben (optional)	Die Analyseergebnisse als Text verschriftlichen	• Vorbereitung der Analytischen Erzählung	30'
		• Den Wirbelgruppen zuhören (ist eine Variation von ›In Wirbelgruppen über die Analyse sprechen‹ Phase 7)	
		• Schreiben der Analytischen Erzählung	6 h @ __*)
		• Diskussion in der Analysegruppe	1 h
		• Überarbeiten der Analytischen Erzählung	2 h @ __*)
			~ 9 h 30'

___ *Material:* die Geschichten, die vollständigen Analyseprotokolle, Handout *Hinweise zum Schreiben Analytischer Erzählungen*

___ *Raum:* ruhiger Raum für jede Analysegruppe zum Besprechen der *Analytischen Erzählungen*

__*) @ bedeutet @home, dieser Schritt wird außerhalb der Gruppe und der gemeinsamen Zeit gemacht

Das Schreiben einer *Analytischen Erzählung* ist eine anspruchsvolle Aufgabe: Zum einen, weil eine Person (oder eventuell zwei) etwas verschriftlichen, was von einer Gruppe erarbeitet worden ist. Die kollektive Arbeitsweise wird damit verlassen. Zum anderen soll eine *Analytische Erzählung* die zentralen Aussagen der Analyse zusammenfassen und auch für Personen verständlich sein, die nicht in der Analysegruppe dabei waren.

Diese Phase ist für Personen in pädagogischen Ausbildungen im tertiären Bereich gedacht (etwa in einer Lehrveranstaltung an der Universität). In institutionsübergreifenden Gruppen (z. B. BAKIP-Schüler_innen mit Lehramtstudierenden) kann diese Aufgabe den Studierenden übergeben werden.

Die *Analytischen Erzählungen* sollten von ein bis zwei Personen aus der jeweiligen Analysegruppe geschrieben werden. Es ist unabdingbar, dass diese anschließend von der Analysegruppe gelesen und kommentiert und von den Schreiber_innen entsprechen überarbeitet werden. Die *Analytische Erzählung* kann in einer Lehrveranstaltung als (Pro)Seminararbeit gelten. Da es nicht sinnvoll ist, dass alle Mitglieder einer Analysegruppe eine *Analytische Erzählung* schreiben, könnten die anderen stattdessen etwa theoretische Texte zur Methode oder zu Themen des LLAs in der Gruppe vorstellen und diese in ihrer (Pro)Seminararbeit in Bezug zu den Analyseergebnissen setzen.

Vorbereitung der *Analytischen Erzählung* ~ 30'

In der Gruppe wird besprochen, was eine *Analytische Erzählung* ist, wozu sie dient und wie sie geschrieben werden kann. Diese Möglichkeiten können gemeinsam gesammelt, diskutiert und abgetippt werden, damit sie den Personen beim Schreiben zur Verfügung stehen. Sie können auch anhand des Handouts *Hinweise zum Schreiben der Analytischen Erzählung* diskutiert und ergänzt werden. Wenn angedacht ist, dass die Ergebnisse aus den Analysen in einem späteren Schritt zusammengeführt werden sollen, kann es sinnvoll sein, eine Struktur für die *Analytische Erzählung* vorzugeben oder gemeinsam zu erarbeiten, damit sie später besser verglichen werden können.

___ *Anmerkung*

Es macht Sinn, dass alle Teilnehmer_innen bei dieser Vorbereitung zur *Analytischen Erzählung* dabei sind und verstehen, worum es dabei geht. Zwar schreiben nicht alle daran mit, aber alle sollen die *Analytische Erzählung* anschließend diskutieren können und Rückmeldungen geben dürfen.

Den Wirbelgruppen zuhören

pro analysierter Geschichte ~20', ~1 h 20'

Dieser Schritt ist eine Variation von ›In Wirbelgruppen über die Ergebnisse sprechen‹ (Phase 7).

Wenn *Analytische Erzählungen* geschrieben werden, ist es sinnvoll, dass die Personen, die diese schreiben, bei der Übung ›In Wirbelgruppen über die Analyse sprechen‹ (Phase 7) eine andere Rolle bekommen: Sie hören zu, während ihre Kolleg_innen aus der Analysegruppe den anderen von den Analysen erzählen. Dafür empfiehlt sich folgende Variante der Wirbelgruppen:

Pro analysierter Geschichte steht ein Tisch bereit, auf dem die Kärtchen aus der Übung davor liegen (es braucht dafür nicht jede Person der Analysegruppe auf Kärtchen mitzuschreiben, sondern die Gruppe braucht nur ein Set an Kärtchen).

Die Personen, die die *Analytische Erzählung* schreiben werden, sitzen an einem Tisch auf dem die Kärtchen ›ihrer‹ Geschichte liegen. Sie bleiben dort die ganze Übung über sitzen und notieren mit, wie ihre Analysegruppenkolleg_innen über die Geschichten sprechen. Sie bekommen dadurch unterschiedliche Erzählungen über die Analyse mit und auch verschiedene Varianten, diese zu gliedern, Schwerpunkte zu setzen usw.

Die Wirbelgruppen wechseln im 20-Minuten-Abstand von Tisch zu Tisch und die Person, die bei der Analyse der jeweiligen Geschichte dabei war, erzählt anhand der Kärtchen davon.

Schreiben der *Analytischen Erzählung*

~6 h

Die *Analytischen Erzählungen* werden außerhalb der gemeinsamen Treffen geschrieben. Es kann sinnvoll sein, dass die Leiter_innen und oder die Analysegruppenmitglieder darauf (mündlich oder schriftlich) Rückmeldung geben und diese eingearbeitet wird, bevor anschließend die ganze Analysegruppe die *Analytische Erzählung* gemeinsam diskutiert.

Diskussion in der Analysegruppe

~1 h

Alle lesen die *Analytische Erzählung*.

___ *Mögliche Fragen für die Diskussion der Analytischen Erzählung:*

- Was hat mich beim Lesen der *Analytischen Erzählung* überrascht?
- Welche Teile treffen die gemeinsamen Analyseergebnisse besonders gut?
- Welche Stellen sind sprachlich besonders gut formuliert, welche noch unklar (sprachlich oder inhaltlich)?
- Welche wichtigen Aussagen aus der Analyse fehlen noch?
- Was ist neu hinzugekommen? Ist das gut so? Lässt sich das auch im Text / in der Analyse wiederfinden?
- Was braucht noch Überarbeitung, für welche Stellen gibt es Formulierungsvorschläge?

Die Vorschläge der Analysegruppe an die Schreiber_innen sollten möglichst konkret sein und werden mitnotiert, damit diese sie gut einarbeiten können.

Überarbeitung der *Analytischen Erzählung* ~2 h

Bezogen auf die Diskussionsergebnisse werden die *Analytischen Erzählungen* überarbeitet.

___ *Anmerkungen*

Die *Analytischen Erzählungen* sollten so geschrieben sein, dass sie für Personen verständlich sind, die nicht beim Prozess dabei waren. Wenn sie über die Analysegruppe hinaus veröffentlich werden, müssen sie anonymisiert sein, was die Personen und Institutionen betrifft, die darin vorkommen.

Für (Pro)Seminararbeiten oder Projektberichte kann den *Analytischen Erzählungen* auch noch eine Reflexion zum Prozess der Analyse beigelegt werden.

Phase 9: Standbilder zu den Beziehungen aufstellen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
9 Standbilder zu den Beziehungen aufstellen	Die Sichtweisen um die Dimensionen Raum und Körper erweitern	• Standbilder entwerfen • Standbilder vorführen • Reflexion der Standbilder	20' 1 h 15' ~ 1 h 35'

___ *Material:* Analyseprotokolle

___ *Raum:* Platz für jede Analysegruppe zum Entwerfen der Standbilder (möglichst in verschiedenen Räumen), ein Raum mit einem Platz für die ›Bühne‹ und die Zuschauer_innen

In dieser Phase wird ein Wechsel des Mediums vollzogen: Vom Text zum Standbild. Ein Aspekt aus den Analysen – die Beziehungen der Figuren – wird mit Personen oder Objekten im Raum aufgestellt. Ausdrucksformen wie Mimik, Körperhaltung, Positionierung usw. können dabei eingesetzt werden. Das Bild ist aber statisch; es gibt keine Bewegung und es wird nicht gesprochen. Durch die Standbilder können zum einen neue und andere Aspekte sichtbar werden, zum anderen werden diese auch körperlich erfahrbar. Pädagogische Situationen werden immer auch körperlich erfahren und finden unter bestimmten räumlichen Verhältnissen statt; dieser Aspekt rückt nun stärker als bei der Arbeit mit den Texten ins Zentrum.

Die Standbilder aufzustellen, anzusehen und Assoziationen dazu zu sammeln wird unserer Erfahrung nach als sehr lustvoll erlebt und ist nach dem analytischen Denken und Interpretieren eine gute Abwechslung. Die Standbilder zu den Beziehungen können an die Phase 7 oder 8 anschließen. Wenn die Leiter_innen direkt nach der Analyse der Geschichten das Gefühl haben, dass ein Medienwechsel sinnvoll wäre, kann diese Phase auch direkt nach Ende der Analyse eingeschoben werden. Dabei muss aber mitbedacht werden, dass die Gruppen zu diesem Zeitpunkt noch nicht über die Analyseergebnisse der anderen Gruppen informiert sind.

Standbilder entwerfen ~ 20'

Für die Standbilder wird wieder in den Analysegruppen gearbeitet. Es ist sehr zu empfehlen, dass jede Gruppe dafür einen eigenen Raum zur Verfügung hat. Grundlage für die Standbilder sind die Ergebnisse zum Bearbeitungsschritt 11 des Analyseleitfadens (Beziehungen der Figuren und Gruppen).

Die Gruppe erstellt ein Standbild, dass die Beziehungen der Figuren und Gruppen in der Geschichte darstellt und kann dabei mit verschiedenen Aspekten arbeiten wie z. B. Körperhaltung, Mimik, Distanzen, Blickrichtungen, Größe, Positionierung im Raum usw. Wichtig ist, dass es keine Bewegung gibt und dass nicht gesprochen wird. Die Figuren und Gruppen in der Geschichte können durch reale Personen verkörpert werden oder auch durch Gegenstände (z. B. Sessel). Requisiten sollten nur spärlich und sehr gezielt eingesetzt werden.

Wenn sich die Beziehungen im Laufe der Geschichte verändern, kann es auch zwei oder drei verschiedene Standbilder geben, die in der Gruppe entwickelt und ausprobiert werden.

Standbilder vorführen **pro Standbild ~15', ~1h**

Die Gruppen treffen sich anschließend im größten Raum, in dem der Platz für die ›Bühne‹ und die Zuschauer_innen klar markiert sein sollte.

Eine Gruppe beginnt ihr(e) Standbild(er) zu zeigen. Die Zuschauer_innen lassen diese auf sich wirken und können dann Eindrücke und Assoziationen äußern, die mitnotiert werden sollten. Die Standbildgruppe sagt vorerst nichts zu den Eindrücken und Assoziationen, bekommt aber anschließend die Möglichkeit sich zu äußern.

Eine Gruppe nach der anderen zeigt ihr(e) Standbild(er), Assoziationen werden gesammelt und die Gruppe kann sich anschließend daran äußern.

___ *Anmerkung*

Achten Sie darauf, dass es bei den Eindrücken und Assoziationen und der Stellungnahme der Gruppe dazu nicht darum geht, ob die Zuschauer_innen ›richtig erraten‹, worum es in dem Standbild geht, sondern einfach beschreiben was sie sehen, spüren und welche Assoziationen dabei ausgelöst werden. Lenken Sie die Aufmerksamkeit eher auf die Aspekte, die möglicherweise überraschend oder unerwartet für die Analysegruppe sind und die neue Sichtweisen ins Spiel bringen.

Reflexion der Standbilder **~15'**

Gespräch im Plenum: Welche Erfahrungen haben die Teilnehmer_innen bei den Standbildern gemacht? Was hat die Übung an neuen Sichtweisen gebracht?

In der Reflexion über die Übung kann auch allgemeiner über *Raum* und *Körper* in pädagogischen Settings und Situationen gesprochen werden, vgl. dazu etwa Lehn / Stuefer 2011.

Phase 10: Comics zu den Handlungsmöglichkeiten zeichnen

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
10 Comics zu den Handlungsmöglichkeiten zeichnen	Die Handlungsmöglichkeiten erweitern und zeichnerisch erproben	• Vorbereitung zum Comic zeichnen	20'
		• Comics zeichnen	1 h
		• Comics besprechen	35'
		• Comic-Ausstellung und Rundgang	40'
			~ 2 h 35'

___ *Material:* weißes Papier in Größe A5 und A6 (pro Person ~ 8 Stück), Gedanken- und Sprechblasen in verschiedenen Größen und Farben (pro Person ~ 10), Bleistifte, schwarze dünne Stifte, schwarze Filzstifte, Buntstifte in zwei Farben, Scheren, Kleber (wenn die Sprechblasen nicht selbstklebend sind) individuelle Blasen, A3-Papier oder Flipchart-Papier zum Aufkleben der Geschichten

___ *Raum:* ein großer Raum, Tische

Die Phase dient einer intensiveren Auseinandersetzung mit vorhandenen und alternativen Handlungsweisen der Hauptfigur in der Geschichte. Auch für diese Phase ist ein Wechsel des Mediums vorgesehen: Vom Text zum Comic. Wie bei den Standbildern gibt es auch beim Comic Entscheidungen zu treffen über Größenverhältnisse, Raumdarstellungen, Ausdrucksweisen und noch vieles mehr. Für manches davon sind die Standbilder eine gute Vorbereitung.

Es ist wichtig aufzuzeigen, dass die Konstruktion der Figuren und der Situationen mit den Handlungsmöglichkeiten zusammenhängt. Eine bestimmte Konstruktion einer Figur ermöglicht bestimmte Handlungsweisen und verschließt andere. So wie Figuren in den Texten erzählt werden, gestalten wir Erzählungen von uns selbst als Pädagog_in – für andere und für uns selbst. Wir haben ein bestimmtes pädagogisch-professionelles Selbstverständnis – das aber nicht statisch und kohärent sondern relational und veränderbar ist. Relational meint, dass das eigene Selbstverständnis sich in Bezug auf andere und in der Differenzierung (also Unterscheidung) und Identifizierung mit anderen bildet: Das Selbstverständnis als Pädagog_in stellt sich z. B. dadurch her, dass ich nicht Kind bin, also in der Differenz zu den Kindern, Schüler_innen, Jugendlichen; es stellt sich vielleicht auch darüber her, dass ich nicht auf diese Weise handle wie dieser Kollege, dass ich aber etwa ähnliche pädagogische Grundsätze teile wie jene Kollegin. Das Selbstverständnis ist also insofern nicht statisch, als es davon abhängig ist, zu welchen anderen Personen oder Situationen ich mich in Bezug setze. Es ist auch nicht statisch, weil es sich über die Zeit verändert, etwa mit unseren Erfahrungen, mit unserer Ausbildung und unserem Befinden. Es kann in sich widersprüchlich sein, auch wenn wir zumeist bemüht sind, diese Widersprüche zu verdecken. (Vgl. dazu auch Czejkowska 2013)

Vorbereitung zum Comic zeichnen ~ 20'

Als Grundlage der Comics dienen die Schritte 16 und 18 des Analyseleitfadens. Die Teilnehmer_innen können frei wählen, zu welcher der analysierten Geschichten sie ein Comic zeichnen wollen. Sie sollten die Geschichte und die Analyseergebnisse recht gut kennen, deshalb wählen sie zumeist die Geschichte, die sie mitanalysiert haben. Alle Teilnehmer_innen, die zur selben Geschichte zeichnen wollen, finden sich zusammen und

gehen gemeinsam nochmals die Handlungsweisen und die bisher gefunden alternativen Handlungsmöglichkeiten durch, die auch noch ergänzt werden können.

Comics zeichnen ~1h

Jede Person wählt alternative Handlungsmöglichkeiten, die sie zeichnerisch erproben will. Den Teilnehmer_innen steht unterschiedliches Material zur Verfügung und sie können sich einen geeigneten Platz zum Zeichnen suchen. Bei den Comics geht es darum, zeichnerisch Handlungsmöglichkeiten zu erproben. Es ist dabei nicht wichtig, dass die ganze Geschichte dargestellt wird. Das erste Bild des Comics kann an einem beliebigen Moment der Geschichte ansetzen und von dort ausgehend weiter gezeichnet werden. Dabei werden die Handlungsweisen der Hauptfigur verändert und mögliche Reaktionen der anderen Figuren darauf imaginiert und gezeichnet. Wenn die Hauptfigur in einer bestimmten Weise anders handelt, was könnte das für das Handeln der anderen Figuren bedeuten? Wie würde sich der Verlauf der Geschichte verändern?

Für jedes Bild des Comics soll ein eigener Zettel verwendet werden. Es kann dabei auch mehrere Handlungsvarianten und Reaktionen geben, die durch verschiedene Varianten zu einem Bild, durch verschiedene Stränge des Comics oder durch verschiedenfarbige Sprechblasen auf einem Comic dargestellt werden können. Manch neue Handlungsmöglichkeit ergibt sich erst im Prozess des Zeichnens.

Beim Zeichnen geht es nicht um ›gutes‹ oder ›richtiges‹ Zeichnen oder einen künstlerischen Anspruch, sondern darum, die spezifischen Möglichkeiten des Zeichnens für die Aufgabenstellung – das Erproben der Handlungsmöglichkeiten – zu nutzen.

___ *Anmerkungen*

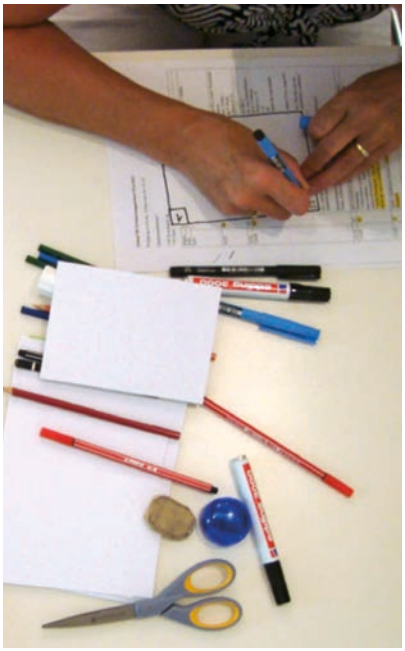
Beispielcomic. Es liegt ein Beispielcomic vor (siehe Handout), damit Sie eine Vorstellung davon haben, wie ein Comic aussehen kann. Es empfiehlt sich, dieses den Teilnehmenden nicht zu zeigen, da sonst die Gefahr besteht, dass sie sich stark daran orientieren anstatt eigene Gestaltungsideen zu erproben.

Sprech- und Gedankenblasen. Sie können die vorher aus farbigem Papier ausgeschnittenen Sprech- und Gedankenblasen auch weglassen, diese geben den Comics aber eine ganze besondere Note und einen farblichen Akzent und werden unserer Erfahrung nach gerne verwendet. Außerdem lassen sich damit gut verschiedene Sprach- / Gedankenvarianten darstellen/ausprobieren.

Stifte. Bei den Stiften ist es günstig, nicht zu viele Farben zur Verfügung zu stellen. Bleistifte und schwarze Stifte (fein und dick) sowie maximal zwei weitere Farben in Form von Bunt- oder Filzstifte sind ausreichend.

Alternative Situationsverläufe durchspielen. Weisen Sie darauf hin, dass die veränderten Handlungsmöglichkeiten zeichnerisch durchgespielt und nicht nur angedeutet werden sollen! Wohin kann die neue Handlung führen? Welche Reaktionen könnten eintreten?

Ich mag nicht zeichnen. Manche Personen zeichnen vielleicht nicht gerne oder glauben, dass sie es nicht können. Erklären Sie, dass es darum nicht geht. Die Zeichnungen können auch skizzenhaft sein oder mit Symbolen arbeiten.



Comics besprechen

~35'

Die Comics werden anschließend in der Kleingruppe all derer, die zur selben Geschichte gezeichnet haben, besprochen. Die unterschiedlichen Umsetzungen der Geschichten in den verschiedenen Comics sind oft sehr spannend und auch erkenntnisreich. Welche Elemente aus der Geschichte kommen in allen oder mehreren Comics vor? Wie werden sie zeichnerisch umgesetzt? Wo gibt es Unterschiede? Welche Handlungsmöglichkeiten werden ausprobiert? Und was folgt daraus? Wie hat sich durch die anderen Handlungsmöglichkeiten die Konstruktion der Figuren verändert?

Comic-Ausstellung und Rundgang

~40'

Alle Comics werden aufgehängt, wobei jeweils die Comics zur selben Geschichte beisammen hängen sollen. Es bietet sich an, mit der Gruppe – in Kleingruppen oder einzeln – einen Rundgang zu machen und alle Comics anzuschauen. Die Zeichner_innen können Erklärungen geben und Fragen beantworten.

___*Variationen*

Rollenspiel. Für die Auseinandersetzung mit den Handlungsmöglichkeiten bietet sich grundsätzlich auch das Rollenspiel als Methode an, wenn Sie als Leiter_innen gut damit arbeiten können. Im Projekt haben wir uns vor allem deshalb für das Comic entschieden, weil sich damit auch Gedanken darstellen lassen und in manchen Geschichten wenig Handlung, dafür aber viele gedankliche Prozesse vorkamen.

Geschichten umschreiben. Es ist auch möglich, auf der Textebene zu den Handlungsmöglichkeiten zu arbeiten und die Geschichten in verschiedenen Varianten umzuschreiben.

Phase 11: Die Analysen zusammenführen (optional)

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
11 Die Analysen zusammenführen (optional)	Die Analysen zusammenführen und Muster herausarbeiten	• Textlektüre zu Diskursen und Erfahrungen • Zusammenführung der Analyse-Ergebnisse • Bezüge zu theoretischen Texten und Forschungsergebnissen	Ohne Zeitangabe

___ *Material:* Analysegeschichten, Flipcharts, Stifte, ausgewählte Texte

Die *kollektive Erinnerung* ist zugleich eine Bildungs- und eine Forschungsmethode. Im LLA wird der Bildungsaspekt betont; beim Einsatz des LLAs in tertiären Ausbildungen kann jedoch der Forschungsaspekt stärker betont werden, etwa indem die Analysen der Geschichten zusammengeführt und / oder die Ergebnisse der Analysen mit Theorien in Verbindung gesetzt werden (vgl. dazu Haug 1999). Durch die Zusammenführung der Ergebnisse kann herausgearbeitet werden, welche Erzählmuster sich in mehreren Geschichten entdecken lassen können und wo sich Bezüge zu welchen Diskursen in den Geschichten finden lassen.

Bei Frigga Haug gibt es für die Zusammenführung der Ergebnisse aus den Geschichten kein klar ausgewiesenes methodisches Vorgehen. Im Projekt *Facing the Differences* wurden einige Ansätze für die Zusammenführung erprobt, die hier vorgestellt werden.

Textlektüre zu Diskursen und Erfahrungen

Es empfiehlt sich – wenn das bereits nicht zu einem früheren Zeitpunkt gemacht wurde – einleitend *Vom Text zu seinen Lesarten* von Brigitte Hipfl zu lesen (1997, online verfügbar) und besonders den Abschnitt *Zur diskursiven Natur von Erfahrungen* (Seite 49) anschließend in der Gruppe zu diskutieren. Anhand dieses Textes kann anschaulich gemacht werden, dass wir bei der Erzählung von Erfahrungen – und genau das sind ja die Erinnerungsgeschichten – auf bestimmte Erzählweisen und Diskurse zurückgreifen, die uns zur Verfügung stehen.

Dem_der Autor_in stehen verschiedene Strategien zur Verfügung, sich selbst als Subjekt zu schreiben (d. h. auch im Erzählen der Figuren Differenzen in bestimmter Weise zu aktivieren), von denen je nach Kontext einige näher liegen als andere. So verweisen diese Narrationen zwar u. a. auf persönliche Formen, aber sie stehen auch in engem Zusammenhang mit den Diskursen, die im professionellen Kontext der Person (z. B. Fach-Diskurse, institutionelle Diskurse usw.) und der Erzählsituation (Ausbildung, akademischer Kontext usw.) aber auch etwa in medialen Diskursen zur Verfügung stehen. Diese Diskurse transportieren Bilder davon, was (›gute‹) Pädagog_innen tun oder sind. Innerhalb oder zwischen ihnen entstehen zum Teil widersprüchliche Erwartungen an Pädagog_innen weshalb diese Diskurse auch als professionsbezogene »Anforderungsdiskurse« (Ortner / Thuswald 2012: 71) bezeichnet werden können.

Zusammenführung der Analyse-Ergebnisse

Als Grundlage für die Zusammenführung der Ergebnisse eignen sich die Analyseerzählungen, weil diese auch für Personen verständlich sind, die nicht bei der Analyse dabei waren; die Analyseprotokolle können bei Bedarf hinzugezogen werden.

Es ist sinnvoll sich bei der Zusammenführung der Ergebnisse auf bestimmte inhaltliche Aspekte zu konzentrieren. So könnte der Schwerpunkt der Zusammenführung z. B. auf den Differenzen liegen, die in der Geschichte analysiert wurden oder auf dem Zusammenhang von Handlungsmöglichkeiten und Rahmenbedingungen, auf dem Verständnis von professionellem pädagogischem Handeln, das sich in den Geschichten zeigt oder auf der Beziehung zwischen den Figuren. Es ist auch möglich, sich bei der Zusammenführung der Ergebnisse inhaltlich am Szenentitel zu orientieren.

Eine Möglichkeit zur Zusammenführung ist, nach *Mustern* in den Analysegeschichten zu suchen, also nach Aussagen, nach Subjektkonstruktionen etc., die sich wiederholen. Im Projekt *Facing the Differences* wurden in der Pilotphase fünf Geschichten analysiert (zum Szenentitel ›Als ich einmal etwas tun musste, das ist nicht wollte‹). In allen fünf Geschichten zeigte sich, dass gemeinsames Handeln und Kommunikation keine entscheidende Rolle für die Subjektkonstruktion spielen. Obwohl die Hauptfigur in der pädagogischen Situation zumeist nicht allein ist, sondern andere Pädagog_innen erwähnt werden, wird nicht vom *gemeinsamen Handeln* oder *gegenseitiger Absprache* und *Beratung* erzählt. Es scheint, als wäre das Subjekt professionellen pädagogischen Handelns ein vereinzeltes, das mit Souveränität und Unsouveränität alleine bleibt. (Vgl. Ortner / Thuswald 2011) Wird ein solches Muster entdeckt, kann die Gruppe gemeinsam sammeln und diskutieren, in welchen Anforderungsdiskursen sich dieses Muster findet. Auf das Beispiel bezogen kann das etwa die Frage nach sich ziehen, ob Ausbildungs- und Praxisinstitutionen eine solches Subjektkonstruktion nahe legen? Und wie (Un)Souveränität im professionellen Selbstverständnis gedacht werden könnte, sodass Kommunikation und gemeinsames Handeln möglich werden?

Wenn Muster herausgearbeitet und formuliert sind – auch in ihren Variationen – kann auf Basis dessen auch nochmal ein Blick auf die nicht analysierten Geschichten geworfen werden; möglicherweise lassen sich in diesen (ähnliche) Muster entdecken.

Bezüge zu theoretischen Texten und Forschungsergebnissen

Die zusammengeführten Ergebnisse können auch mit theoretischen Texten oder anderen Forschungsergebnissen zu dem thematischen Schwerpunkt in Zusammenhang gebracht werden: Welche neuen Sichtweisen auf theoretische Texte ergeben sich bei ihrer Re-Lektüre nach der intensiven Analyse der Erinnerungsgeschichten? Welche – in den Geschichten analysierten Muster – werden in theoretischen Texten aufgegriffen, welche nicht? Wo verweisen die Analyseergebnisse vielleicht auf Leerstellen in den Theorien?

In Bezug auf Differenz und pädagogisch-professionelles Selbstverständnis eigenen sich die materialbezogenen Analysetexte aus dem Forschungsprojekt *Facing the Differences* in diesem Band.

Zum Thema pädagogisch-professionelles Selbstverständnis können auch die Texte im Sammelband *schule vermitteln* (Seyss-Inquart 2013) herangezogen werden; zu Differenzen die Texte von Paul Mecheril und Melanie Plößer (2009, 2011) oder Marcus Emmerich und Ulrike Hormel (2013).

Phase 12: Die kollegiale Zusammenarbeit reflektieren

Phase	Wozu?	Schritte	Dauer
12 Die kollegiale Zusammenarbeit reflektieren	Über die Lernerfahrungen sprechen	• Einzelreflexion und Austausch in der Kleingruppe • Abschlussplenum ›Dalassen und Mitnehmen‹ • Verabschiedung	45' 30' ~1 h 15'

___ *Material:* Handout mit Fragen, Stifte, Moderationskärtchen, ein Behältnis
___ *Raum:* ruhiger Platz für jede Kleingruppe

Die Phase der Abschlussreflexion dient dazu, über die Lernerfahrungen aller Beteiligten zu sprechen und dabei Bezüge zur Ausbildung und / oder pädagogischer Praxis herzustellen. Dabei können unterschiedliche Aspekte des Lehr-Lern-Arrangements in den Mittelpunkt gestellt werden.

Einzelreflexion und Austausch in der Kleingruppe ~45'

Sinnvoll ist, den Teilnehmer_innen Zeit zum individuellen Nachdenken und Aufschreiben zu geben (etwa anhand eines Reflexionsbogens mit Fragen) und danach eine Phase für Austausch in Kleingruppen oder im Plenum einzuplanen.

___ *Mögliche Fragen für die Abschlussreflexion:*

Zu Lernerfahrungen

- Was waren ›Aha-Erlebnisse‹ für mich? Bei der Analyse? Im Gruppenprozess? Bei den Standbildern und den Comics?
- Was war im Projekt ganz neu für mich? Womit war ich schon vertraut?
- Was hab ich dabei gelernt?

Was habe ich gelernt für ...

- ... meine weitere Ausbildung ... • ... für meine pädagogische Arbeit ... • ... für ...

Zu den Rahmenbedingungen

- Was hat mir im Projekt gut ermöglicht mich einzubringen?
- Was hat es erschwert mich einzubringen?
- Was hätte ich mir anders gewünscht ...

Zur Zusammenarbeit

- Wie ist es mir mit der Zusammenarbeit in der Gruppe gegangen?
- Was fällt mir leicht, was fällt mir schwer in der Zusammenarbeit mit anderen?
- Was nehme ich für die Zusammenarbeit in meinem Arbeitsalltag, meiner Ausbildung mit?

Zum eigenen pädagogischen Handeln

- Welche Erkenntnisse und Lernerfahrungen nehme ich mit für zukünftiges pädagogisches Handeln?
- Welche neuen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten habe ich kennengelernt?

Abschlussplenum ›Dalassen und Mitnehmen‹

~ 30'

Für den Abschluss im Plenum eignet sich etwa die Übung ›Dalassen und Mitnehmen‹.

Jede Person bekommt zwei Kärtchen in unterschiedlicher Farbe, eines steht für ›Mitnehmen‹, das andere für ›Dalassen‹.

Jede Person schreibt auf das eine Kärtchen eine (möglicherweise unangenehme) Erfahrung / eine Erkenntnis / eine Begegnung o.ä., die sie gerne dalassen würde und eine Erfahrung, die sie gerne mitnehmen möchte.

Reihum werden die Kärtchen vorgelesen (ohne, dass sie diskutiert oder kommentiert werden), die ›Dalassen‹-Kärtchen können in einen Behälter geworfen werden, die ›Mitnehmen‹-Kärtchen behalten die Teilnehmer_innen bei sich.

___Variationen:
Kleine verpackte Geschenkte (zu Ideen siehe *Verabschiedung)* liegen in der Kreismitte. Jede Person wirft symbolisch ein Papierknäuel in den Behälter und sagt dazu was sie dalassen will und nimmt sich dann ein verpacktes Geschenk und sagt, was sie mitnehmen möchte.

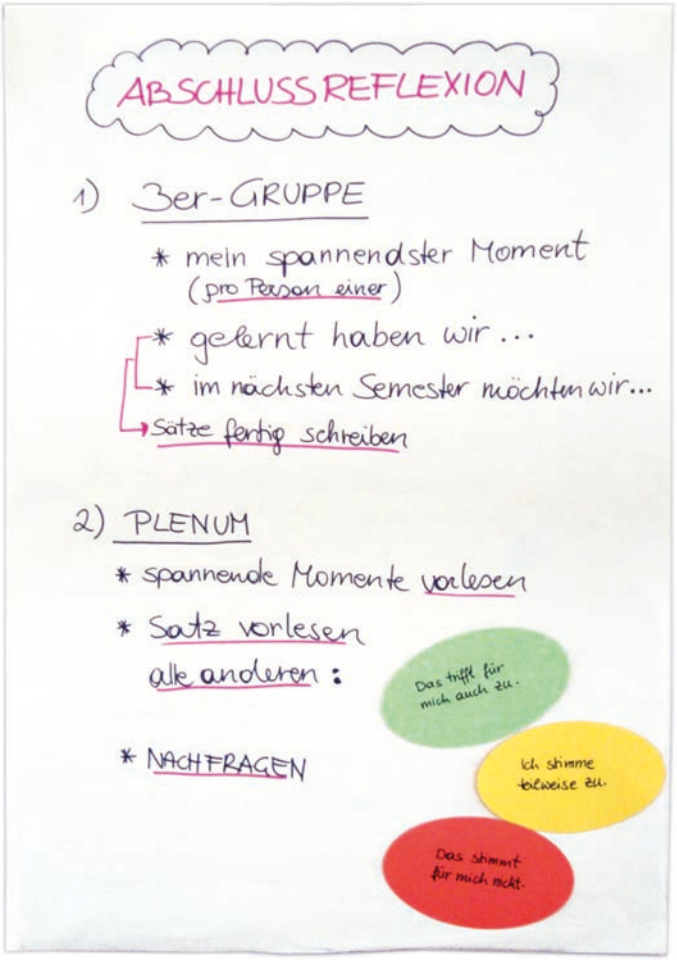
Statt der Übung ›Dalassen und Mitnehmen‹ teilen im Plenum alle eines ihrer ›Aha-Erlebnisse‹ aus der Einzelübung.

Bingo. Es kann zum Abschluss auch nochmals die allererste Übung – das ›Kennenlern-Bingo‹ – aufgegriffen werden, nur mit anderen Aufgaben. Diese Übung ermöglicht es, dass die Teilnehmer_innen nochmals mit verschiedenen Personen zu zweit kurz sprechen können.
Aufgaben könnten sein:
- Suche eine Person, die im Projekt zum ersten Mal protokolliert hat …
- Suche eine Person, die im Projekt einen neuen Begriff gelernt hat …
- Suche eine Person, die dieses Projekt weiter empfehlen würde …
- Suche eine Person, die …

Verabschiedung

Je nach Situation und Institution kann ein passendes Abschlussritual gefunden werden:

Gemeinsames Anstoßen mit alkoholfreier Bowle, Überreichen eines Abschlusszertifikats zum Projekt oder auch die Übergabe von kleinen (verpackten) Erinnerungsgeschenken, wie einem Wollknäuel als ›Leitfaden‹, einer Lupe als Symbol für genaue Analyse, einem Flipchartstift …



___ Literatur

___ Bastian, Johannes / Combe, Arno (2007): Der Lehrerberuf zwischen öffentlichen Angriffen und gesellschaftlicher Anerkennung. Alltagsbeobachtungen – professionstheoretische Klärungen – Perspektiven der Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert (Hg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 235–248.

___ Behrens, Ulrike (2000): Was hat das mit gender zu tun? Kollektive Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen zum Thema Lernen. In: Weseley, Sabine (Hg.): Gender Studies in den Sozial- und Kulturwissenschaften: Einführung und neuere Erkenntnisse aus Forschung und Praxis. Bielefeld: Kleine, 98–116.

___ Bitschnau, Karoline / Hinteregger, Manuela (2001): Kollektive Erinnerungsarbeit. In: Hug, Theo (Hg.): Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 342–355.

___ Breiter, Marianne / Witt-Löw, Kerstin (1991): Kollektive Erinnerungsarbeit zur weiblichen Erfolgsangst. In: Birmily, Elisabeth / Dablander, Daniela / Rosenbichler, Ursula / Vollmann, Manuela (Hg.): Die Schule ist männlich. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 79–87.

___ Czejkowska, Agnieszka (2013) Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In: Seyss-Inquart, Julia (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker, 27–52.

___ Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidung in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: VS.

___ Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. The Duke Lectures. Berlin u. a.: Argument Verlag.

___ Haug, Frigga (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument.

___ Haug, Frigga / Hauser, Kornelia (1991): Die andere Angst. Hamburg: Argument.

___ Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner / Hörster, Reinhard / Kade, Jochen: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück, 142–161.

___ Hipfl, Brigitte (1997): Vom Text zu seinen Lesarten. Analyse von Medienerfahrungen mit Erinnerungsarbeit. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 5. Jg., Heft 19. Wien: bm:ukk, 47–58. Online unter: http://www.mediamanual.at/mediamanual/themen/pdf/kompetenz/19hipfl.pdf [02/2014].

___ Lehn, Antje / Stuefer, Renate (Hg.) (2011): räume bilden. Wie Schule und Architektur kommunizieren. In der Reihe Arts & Culture & Education, Band 5. Wien: Löcker.

___ Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine / Casale, Rita / Gabriel, Thomas / Hörlacher, Rebekka / Larcher Klee, Sabine / Oelkers, Jürgen (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz.

___ Mecheril, Paul / Plößer, Melanie (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, Reingard / Arens, Susanne / Mecheril, Paul (Hg.): bildung – macht – unterschiede. 3. Innsbrucker Bildungstage. Innsbruck: universitypress, 59–78.

___ Ortner, Rosemarie / Thuswald, Marion (2012b): In Differenzen schreiben – Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. In der Reihe Arts & Culture & Education, Sonderband. Wien: Löcker, S. 65–82.Ortner, Rosemarie / Thuswald, Marion (2011): Als ich einmal etwas tun musste, das ich nicht wollte ... Kollektive Erinnerungsarbeit zu Differenz und pädagogischer Professionalisierung. Poster für die Tagung »Biografie und Gesellschaft« Wien 2011, unveröffentlicht.

___ Seyss-Inquart, Julia (2013) (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Wien: Löcker.

Kollektive Erinnerungsarbeit

Gruppenregeln zum Umgang miteinander

Kommunikation

__ Die Sichtweisen aller sind gleichwertig.
__ Wir lassen einander ausreden.
__ Niemand wird verspottet.
__ Andere Meinungen werden respektiert.
__ Wir bemühen uns um verständliches Sprechen und um Nachfragen, wo wir etwas nicht verstehen.

Verbindlichkeit

__ Wer nicht oder später kommt, sagt vorher Bescheid.
__ Wir bemühen uns um Pünktlichkeit.

Vertrauen

__ Was in der Gruppe besprochen wird, bleibt in der Gruppe und wird nicht an andere weitererzählt.

Methode Erinnerungsarbeit

__ Wenn wir über die Figuren sprechen, verwenden wir die fiktiven Namen.
__ Wenn wir über eine Geschichte sprechen, verwenden wir den Titel, nicht den Autor_innennamen.
__ Wir ziehen keine Rückschlüsse auf die Autor_in, deren Persönlichkeit, Charakter, Kindheit oder ähnliches.
__ Während der Analyse schreiben wir für alle sichtbar mit und wechseln uns bei dieser Aufgabe ab.

Bedürfnisse

__ Wer eine Pause braucht, sagt das.
__ STOP-Regel: Wenn die Situation für eine Person zu viel (belastend, emotional, anstrengend ...) wird, dann sagt sie STOP und die Situation wird unterbrochen.
__ Wenn die Erinnerungsarbeit trotzdem für eine Person sehr belastend wird, wendet sie sich (selber oder über andere) an die Leiter_innen. Die Leiter_innen helfen Unterstützung von außen für die belastende Situation zu finden.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Kollektive Erinnerungsarbeit

Hinweise zum Schreiben der Geschichte

__ Die Geschichte soll eine Situation erzählen, in der der_die Schreiber_in pädagogisch tätig ist.

__ Die Geschichte soll nur EINE Situation an einem Ort zu einem Zeitpunkt beinhalten (eine Szene).

__ Diese eine Situation / Szene soll möglichst detailreich erzählt werden, auch in Bezug auf Gefühle, Gerüche, Geräusche, Empfindungen, Gedanken, Handlungen, ...

__ Die Hauptfigur in der Geschichte bekommt einen anderen Namen als den eigenen.

__ Die Geschichte wird in der dritten Person geschrieben.

__ Die Geschichte soll nicht mehr als den Umfang einer getippten Seite umfassen.

__ Es gibt einen gemeinsam vereinbarten Impulssatz, zu dem die Geschichte geschrieben wird:

_____

_____

__ Schicke die Geschichte bitte bis _____

an _____

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

LEITFADEN

Bearbeitungsschritte der kollektiven Erinnerungsarbeit bei der Analyse einer Geschichte[I]

Die Bearbeitungsschritte im Überblick

Annäherung an die Geschichte	1. Geschichte laut lesen
	2. Erste Reaktionen
	3. Titel finden
	4. Erste Botschaft
	5. Alltagstheorien zum Thema der Geschichte
Textanalyse	6. Aufbau
	7. Figuren, Gruppen und Zugehörigkeiten
	8. Beschreibung der Hauptfigur
	a) Verben
	b) Gefühle, Empfindungen
	c) verbale Äußerungen / nicht getätigte verbale Äußerungen
	d) Gedanken, Wünsche, Erwartungen
	e) sonstiges
	9. Beschreibung der anderen Figuren
	a) Verben
	b) Gefühle, Empfindungen
	c) verbale Äußerungen / nicht getätigte verbale Äußerungen
	d) Gedanken, Wünsche, Erwartungen
	e) sonstiges
	10. Allgemeine sprachliche Besonderheiten
Interpretation	11. Beziehung der Figuren und Gruppen
	12. Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen
	13. Leerstellen, Brüche, Widersprüche
	14. Konstruktion der Figuren und ihrer Differenzen (Verdichtung von 7–11)
	15. Bezug zum Szenetitel
	16. Handlungsweisen und ihre Begründungen
	17. Analysebotschaft (bezogen auf 14. / 15. und / oder 16.)
	18. Alternative Handlungsmöglichkeiten

__I nach Frigga Haug (1999), überarbeitet und für die Forschungsfragen von *Facing the Differences* adaptiert von Marion Thuswald, Rosemarie Ortner, Wolfgang Horvath und den anderen Mitgliedern des Forschungskollektivs der Pilotphase: Selina Graf, Selma Krivosic, Stephanie Lipp, Elisabeth Hammerl, Anna Schähle, Tobias Dörler.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Die Bearbeitungsschritte im Detail

Annäherung an die Geschichte

Im ersten Teil stehen das Kennenlernen und die ersten Eindrücke zu Geschichte im Mittelpunkt. Die Beteiligten können ausdrücken und ›loswerden‹, was an Emotionen, Einfühlung, Alltagswissen usw. bei ihnen da ist. Die Geschichte und die beschriebenen Handlungsweisen der Hauptfigur sollen jedoch nicht bewertet werden.

1. Geschichte laut lesen

Der_die Autor_in der Geschichte wählt eine Person aus, die die Geschichte laut vorliest.

2. Erste Reaktionen

Welche Gefühle, welche Assoziationen löst die Geschichte aus? Welche Wirkung hat sie auf uns?
Gefragt ist nach den spontanen Reaktionen auf die Geschichte. Die Eindrücke werden ausgesprochen und aufgeschrieben ohne sie zu bewerten und ohne sie zu diskutieren.

3. Titel finden

Die Gruppe einigt sich auf einen Titel für die Geschichte, der auf den Inhalt oder ein markantes Element bezogen ist. Dieser Titel wird im Laufe der Analyse verwendet, wenn von der Geschichte gesprochen wird.

4. Erste Botschaft

Welche Botschaft möchte uns der_die Autor_in vermitteln? Was ist auf den ersten Blick die ›Moral‹ der Geschichte?
Die Gruppe formuliert einen Satz, der diese Botschaft bzw. ›Moral‹ ausdrückt, z. B. auch in Form eines Sprichworts.

5. Alltagstheorien zum Thema

Welche Alltagstheorien bringen wir zu dem Thema der Geschichte mit? Welche Sprichwörter und/oder Alltagsweisheiten dazu sind der Gruppe bekannt?

Textanalyse

Ab dem Beginn der Textanalyse geht es NICHT mehr darum, die Geschichte möglichst so zu verstehen, wie der_die Autor_in sie gemeint hat. D.h. die Autor_in soll auch keine zusätzlichen Ergänzungen, Erklärungen usw. zu der Situation geben, die Geschichte wird als Text unabhängig von dem_der Autor_in betrachtet. Es geht nicht um gutes Einfühlen, sondern der genaue Blick auf den Text steht im Zentrum der Bearbeitungsschritte 6. bis 11. Dabei geht es nicht darum offensichtliche ›Fehler‹ (Rechtschreibung, Grammatik, Ausdruck) zu suchen, sondern die Textelemente zu benennen und zu ordnen.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

6. Aufbau der Geschichte

Wie ist die Geschichte aufgebaut? Gibt es z. B. eine Einleitung, einen Hauptteil, einen Schluss? Gibt es einen Höhepunkt und wenn ja, wo? Kommt am Schluss eine Zusammenfassung oder ein Resümee? Was ist der rote Faden durch die Geschichte? etc.

7. Figuren, Gruppen und Zugehörigkeiten

Welche Figuren und Gruppen kommen in der Geschichte vor? Sind die Hauptfigur und die anderen Figuren Teil von Gruppen?

8. Beschreibung der Hauptfigur

Wie wird die Hauptfigur in der Geschichte beschrieben? Wörter und Sätze, die sich auf die Hauptfigur beziehen werden gesammelt.
Verben: Für die Hauptfigur wird eine Tabelle mit den Verben, die auf sie bezogen sind, angelegt. Sind die Verben aktiv, passiv, positiv, negiert?
Welche Gefühle und Empfindungen der Hauptfigur werden erzählt?
Was sagt die Hauptfigur? Was erzählt uns die Geschichte darüber, was die Hauptfigur nicht sagt?
Welche Gedanken, Erwartungen, Wünsche der Hauptfigur werden beschrieben?
Was fällt uns sonst in Bezug auf die Hauptfigur auf? Wie wird sie beschrieben?

9. Beschreibung der anderen Figuren

Die Schritte 10 a) bis e) werden für alle weiteren Figuren und Gruppen, die in der Geschichte vorkommen (siehe 7.) wiederholt.

10. Allgemeine sprachliche Besonderheiten

Welche sprachlichen Besonderheiten fallen uns in der Geschichte auf? Gibt es Ausdrücke aus der Umgangssprache oder aus Dialekten? Werden häufig unpersönliche Subjekte (›es‹) oder das Pronomen ›man‹ verwendet? Werden Handlungen durch Modalverben (können, wollen, müssen) abgeschwächt? Sind viele Sätze im Konjunktiv formuliert (würde, hätte, dürfte)? Finden sich Redewendungen, Floskeln, häufig verwendete Wörter u. ä.? Wird die Erzählzeit in der Geschichte gewechselt (z. B. von der Vergangenheit in die Gegenwart)? usw.

Interpretation

In den Schritten 11. bis 18. werden die Ergebnisse der Textanalyse herangezogen, um neue tiefgehendere Sichtweisen auf die Geschichte zu finden. In der Interpretation geht es um die Frage, welche Bedeutung das, was vorher analysiert wurde, im Rahmen der Geschichte hat und welche Schlussfolgerungen sich daraus ziehen lassen.

11. Beziehung der Figuren und Gruppen

Wie werden die Beziehungen zwischen den Figuren und Gruppen beschrieben? Verändern sich die Beziehungen im Verlauf der Geschichte?

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

12. Beschreibungen der institutionellen Rahmenbedingungen

Was erzählt die Geschichte über die Rahmenbedingungen, wie z. B. Institution, Raum, Zeit, Regeln, Aufgabenverteilung usw.?

13. Leerstellen, Brüche, Widersprüche

Welche Leerstellen finden sich im Text? Was erzählt uns die Geschichte nicht, obwohl es für den Handlungsverlauf von Bedeutung scheint?
Wo gibt es Brüche in der Geschichte, etwa insofern, dass ein Handlungsstrang plötzlich abbricht?
Lassen sich Widersprüche im Text finden? Z. B. wenn etwas oder jemand als wichtig eingeführt wird und später nicht mehr vorkommt. Erzählt der Text von Widersprüchen, etwa von einer Figur mit widersprüchlichen Gefühlen, Motivationen?

14. Konstruktion der Figuren und ihrer Differenzen (Verdichtung von 7–11)

Wie werden die Figuren und Gruppen in der Geschichte konstruiert?
Welche Unterscheidungen zwischen den Figuren / Gruppen werden zur Konstruktion der Figuren herangezogen? Z. B. eine Praktikantin, die im Vergleich zur Pädagog_in als sehr kompetent aber machtlos konstruiert wird, während die Pädagog_innen als sehr mächtig aber inkompetent erzählt wird.
Wo finden sich Leerstellen, Brüche und Widersprüche in den Konstruktionen der Figuren, in anderen Worten, welche Differenzen (Unterschiede) zeigen sich in den Konstruktionen der Figuren?

15. Bezug zum Impulssatz

Wie hängt die Geschichte mit dem Impulssatz zusammen? Worin besteht der Bezug der Geschichte zum Impulssatz?

16. Handlungsweisen und ihre Begründungen

Welche Handlungsweisen der Hauptfigur erzählt die Geschichte? (Wie) werden diese in der Geschichte begründet? Welche Motivation der Figuren für diese Handlungsweisen wird erzählt? Welche Handlungsmöglichkeiten werden durch die Konstruktion der Figuren und Gruppen (Punkt 14.) eröffnet und welche verschlossen?

17. Analysebotschaft

Was ist die zentrale Aussage der Analyse? (bezogen auf 12. / 13. / 14. / 15. und / oder 16.)
Zu jeder Geschichte können unterschiedliche zentrale Aussagen der Analyse gefunden werden (etwa zu den Figurenkonstruktionen, den Handlungsweisen u. ä.). Bei diesem Schritt geht es darum, dass sich die Gruppe für eine (oder maximal zwei) zentrale Aussage der Analyse entscheidet und diese formuliert.

18. Alternative Handlungsmöglichkeiten

Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten (in Bezug auf Schritt 16.) der Hauptfigur sind denkbar? Wie könnte die Hauptfigur anders konstruiert werden und welche Handlungsmöglichkeiten könnten sich daraus ergeben?

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Beispielgeschichte

Das Schweigen der Kinder

Es war in ihrer ersten Praxis im Kindergartenkolleg. Paula hat dieses Praktikum, in dem es vor allem um ein erstes Hospitieren ging, zusammen mit Julia gemacht. Sie war ganz froh, dass sie nicht alleine dort war. Der Kindergarten war übrigens ein kirchlicher, wahrscheinlich ein katholischer Kindergarten in Wien.

In dem größeren Raum – es war ein Durchgangsraum mit Kreuz an der Wand – haben die Kinder am Mittag ihr Essen bekommen. Sie sind zu dritt oder zu viert an je einem kleinen Tisch, auf einem kleinen Stuhl gesessen. Die Tische waren im Raum verteilt. Der Raum hatte zwar eine Fensterfront, kam ihr aber trotzdem irgendwie düster vor. Das Kreuz an der Wand hätte sie gerne abgehängt; trotzdem hat sie öfters dort hin geschaut.

Sie saß an einem Tisch mit der Kindergartenpädagogin (die mit den Locken) und dem jüngsten Kind. Der Stuhl auf dem sie gesessen ist war genau so klein wie die der Kinder, was etwas ungemütlich war und sie in eine komische Haltung zwang.

Es gab strenge Regeln dafür, wie das Mittagessen abzulaufen hat. Selbst der Jüngste musste für sein Alter ziemlich lang auf seinem Stuhl sitzen bleiben. Mit diesem Kind hat die Kindergartenpädagogin in der »Babysprache« geredet. An diesem Tag hat sie »Fischi« statt Fisch gesagt.

Sie hat nichts dazu gesagt, nicht zum Sitzen bleiben und nicht zur Sprache. Obwohl sie beides ziemlich schlimm fand. Aber später hat sie es bei der Reflexion mit Julia ihrer Praxisbetreuerin und den anderen in ihrer Praxisgruppe erzählt und sich sehr darüber aufgeregt.

Neben dem ruhig Sitzen war eine Regel, dass es beim Mittagessen leise sein soll. Wirklich leise. Die Kinder durften kaum miteinander sprechen, geschweige denn sich in normaler Lautstärke unterhalten. Vor ihrer Praxiszeit in diesem Kindergarten hätte sie nicht gedacht, dass es so etwas gibt. Sie hat darüber nachgedacht, ob diese absurden Regeln damit in Zusammenhang stehen, dass es ein kirchlicher Kindergarten ist.

An diesem Tag mussten die Kindergartenpädagoginnen während dem Essen etwas erledigen. Sie mussten jedenfalls kurz den Raum verlassen. Da sie nicht den ersten Tag in diesem Kindergarten war, kannte sie die »Regeln« für das Mittagessen. Sie wusste, dass die Kindergartenpädagoginnen nicht weit weg waren und dass sie jederzeit wieder zurückkommen würden. Sie hat sich damals gedacht, dass es für die Kinder sicher langweilig sein muss, so still nebeneinander zu sitzen und fand es ein bisschen traurig. Es war ihr selbst unangenehm in diesem Raum zu sitzen, in dem man sich beim Essen nicht richtig unterhalten darf. Es wäre ihr am liebsten gewesen, wenn die Kinder sich lebhaft unterhalten hätten. Sie hat sich nach ein bisschen Lärm gesehnt.

Aber sie wusste genau, dass sie und Julia jetzt die Rolle der Kindergartenpädagoginnen übernehmen sollten. Also ist sie selber eher ruhig da gesessen und hat gewartet, bis die eine Kindergartenpädagogin wieder zurückgekommen ist. Als die Kindergartenpädagogin gekommen ist, war sie erleichtert, denn dadurch war sie nicht mehr die, wegen der die Kinder so leise waren.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Analyseprotokoll
Das Schweigen der Kinder

Annäherungen an die Geschichte

1. Geschichte laut lesen

haben wir gemacht

2. Erste Reaktionen

- absurde Regeln
- Horrorfilm
- Sie repräsentiert eine Ordnung, die sie nicht gemacht hat.
- Sie repräsentiert die Ordnung.
- Kirchlicher Kindergarten als Grund für Regel?
- bedrückend
- »Die armen Kinder«
- »die andere«
- Beklemmend
- Sie tut eigentlich gar nichts.

3. Titel finden

Wir einigen uns auf: »Das Schweigen der Kinder«

4. Erste Botschaft

Wir einigen uns auf:
Ich will im Praktikum nicht verantwortlich sein müssen für die Einhaltung eurer absurden Regeln.

Verworfene erste Botschaften:

- Beim Essen darf man ruhig reden.
- Ich will meine eigenen Regeln aufstellen.

5. Alltagstheorien zum Thema der Geschichte

- Ein_eine Praktikant_in muss sich den Regeln der Institution unterwerfen.
- In fünf Jahren bist du auch froh, wenn fünf Minuten Ruhe ist.
- Als Praktikant_in darf man dem_der Kindergartenpädagog_in nicht in den Rücken fallen.
- In kirchlichen Institutionen wird wenigstens noch auf die Einhaltung der Regeln geschaut.
- Der_die Praktikant_in lernt durch das Sich-Einfügen in die Institution.
- Du hast viel zu wenig Erfahrung / bist viel zu kurz da, um zu beurteilen, ob die Regeln sinnvoll sind.
- Regeln sind da, um gebrochen zu werden.
- Über die Regeln diskutiert man nicht, man befolgt sie widerspruchslos.
- Das wird schon einen Sinn haben.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Textanalyse

6. Aufbau der Geschichte

Es gibt eine kurze Einleitung, einen langen Hauptteil (Spannungsaufbau) und einen kurzen Schluss.

Zum Hauptteil:
- Die Spannung wird enttäuscht, es passiert nichts.
- Das Sehnen nach Lärm und Gespräch bleibt hängen.

Schluss:
- Sie hat die Situation überstanden (letzter Satz).
- Sie erklärt im letzten Satz, was eigentlich das Problem war; nämlich, dass die Kinder wegen ihrer Anwesenheit ›leiden‹; sie wird zur Vertreterin der Regel ohne dass sie irgendetwas tut.
- Es gibt kein Resümee, aber eine Pointe (letzter Satz).

7. Figuren, Gruppen und Zugehörigkeiten

Figuren:
- Hauptfigur (HF) Praktikant_in Paula
- Julia, auch eine Praktikant_in
- die Kindergartenpädagog_in (mit den Locken) (KP)
- das jüngste Kind
- Praxisbetreuer_in

Gruppen:
- die Kinder
- die Kindergartenpädagog_innen
- die Praxisgruppe

Die Hauptfigur als Teil von Gruppen:
Die Hauptfigur Paula und Julia kommen dreimal zusammen vor:
- HF ist froh, dass sie nicht alleine ist im Kindergarten
- in der Praxisgruppe wird gemeinsam reflektiert
- sie sollen die Rolle der Kindergartenpädagog_innen übernehmen

Die Hauptfigur ist Teil der Praxisgruppe, zusammen mit Julia, der Praxisbetreuer_in und anderen.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

8. Beschreibung der Hauptfigur: Praktikant_in Paula

a) Verben:		positiv	negiert
	passiv	keine	keine
	aktiv	hat (Praktikum) gemacht war froh hätte gerne abgehängt (Konjunktiv) hat hingeschaut saß ist gesessen fand ziemlich schlimm hat erzählt* hat sich sehr aufgeregt* hat nachgedacht kannte wusste hat sich gedacht fand traurig hat sich gesehnt wusste ist gesessen hat gewartet war erleichtert	war nicht alleine hat nichts gesagt hätte nicht gedacht (Konjunktiv) war nicht war nicht mehr die

b) Gefühle/ Empfindungen	c) Verbale Äußerungen/ nicht getätigte verbale Äußerungen	d) Gedanken, Wünsche, Erwartungen	e) sonstiges
war froh etwas ungemütlich fand ziemlich schlimm hat sich sehr aufgeregt war unangenehm hat sich gesehnt war erleichtert	Sie sagt nichts (angesichts von »Fischi« und der Regel, das nichts gesprochen werden darf) In der Praxisgruppe später erzählt sie und regt sich auf	• Kreuz abhängen wollen • hätte nicht gedacht, dass es noch solche Regeln gibt • findet Babysprache, lang ruhig sitzen müssen schlimm • kennt die Regeln • Wissen, dass die Kindergartenpäd-agog_innen nicht weit weg sind → bald wieder kommen • Wissen, dass sie eine Rolle übernehmen soll • wünscht sich, dass sich die Kinder unterhalten, wünscht sich ein bisschen Lärm • denkt, dass den Kindern langweilig ist	hat Vorstellungen was pädagogisch gut / nicht gut ist, z. B. langes Sitzen ist für kleine Kinder nicht so gut, in Babysprache reden ist nicht gut …

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

9. Beschreibung der anderen Figuren

Julia: auch Praktikant_in, sonst keine nähere Beschreibung, ein Verb, das auf sie und Paula gemeinsam bezogen ist: »sollten übernehmen«.

Der Jüngste: musste sitzen bleiben, sonst keine nähere Beschreibung.

Die Kindergartenpädagog_in mit den Locken:

a) Verben:		positiv	negiert
	passiv	keine	keine
	aktiv	hat geredet hat gesagt ist zurück gekommen ist gekommen	keine

b) Gefühle/ Empfindungen	c) Verbale Äußerungen/ nicht getätigte verbale Äußerungen	d) Gedanken, Wünsche, Erwartungen	e) sonstiges
—	redet in Babysprache mit dem jüngsten Kind (»Fischi«)	—	—

Die Praxisbetreuer_in: keine nähere Beschreibung

Kinder:

a) Verben:		positiv	negiert
	passiv	keine	keine
	aktiv	haben bekommen sind gesessen *(wenn) Kinder sich lebhaft unterhalten hätten (Konjunktiv)* waren so leise	durften kaum sprechen / sich unterhalten

b) Gefühle/ Empfindungen	c) Verbale Äußerungen/ nicht getätigte verbale Äußerungen	d) Gedanken, Wünsche, Erwartungen	e) sonstiges
HF vermutet, dass ihnen langweilig ist	—	—	Sie scheinen sich an die Regeln zu halten, zumindest wird von keinen Regelverstößen berichtet.

Die Kindergartenpädagog_innen:

a) Verben:		positiv	negiert
	passiv	keine	keine
	aktiv	mussten erledigen würden zurückkommen (Konjunktiv)	waren nicht weit weg

b) bis e) keine weitere Beschreibung

Die Praxisgruppe: keine nähere Beschreibung

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

10. Allgemeine sprachliche Besonderheiten

- Anführungszeichen »Babysprache«, »Regeln« → Leerstelle?
- Beifügung zu Adjektiven sind häufig: ziemlich lange, so leise, wirklich leise
- Adverben, die Aussagen modifizieren: richtig / lebhaft unterhalten
- die Regeln kommen als Subjekt eines Satzes dreimal vor, als Objekt einmal
- »hat abzulaufen« (anonymisiert, Amtssprache)
- »geschweige denn« Floskel, passt zum Inhalt (Schweigen)
- häufiges Auftreten von ›war‹
- Lärm positiv behaftet

Interpretation

11. Beziehungen der Figuren und Gruppen

Paula und Julia:

- wird gleich am Anfang erzählt, dass Paula nicht alleine ist, sondern gemeinsam mit Julia und dass sie froh darüber ist. Die beiden sind in derselben Situation (Praktikum, Praxisgruppe, sollen Pädagog_innenrolle übernehmen), aber die Geschichte erzählt nichts Näheres über die Beziehung, was sie miteinander reden usw.

Paula und die Kindergartenpädagog_in:

- Paula distanziert sich vom Verhalten der Kindergartenpädagog_in, sagt ihr das aber nicht.
- Über die Beziehung wird sonst nichts erzählt. Es wird nicht erzählt, dass die Kindergartenpädagog_in Paula (und Julia) den Auftrag erteilt, leise zu sein.

Paula und die Kinder:

- Es wird nicht erzählt, wie Paula mit den Kindern interagiert, spricht sie mit ihnen, tut sie etwas mit ihnen … Sie identifiziert sich mit ihnen (ihnen muss langweilig sein), aber es wird nicht erzählt, ob und was sie mit ihnen spricht oder tut.

Paula und die Praxisbetreuer_in und Praxisgruppe:

- Hier regt sie sich über die Regeln und das Verhalten der Kindergartenpädagog_in auf. Kann hier also über ihren Ärger reden.

Die Beziehungen bleiben während der Geschichte unverändert, ändern sich nicht.

12. Beschreibung der institutionellen Rahmenbedingungen

- *Institutionen:* Kirchlicher Kindergarten, wahrscheinlich ein katholischer
- *Raum:* Essraum ist der größte Raum und ein Durchgangsraum, düster trotz Fensterfront, Kreuz hängt an der Wand. Der Stuhl zwingt die HF in eine etwas ungemütliche, komische Sitzhaltung.
  Kinder sitzen zu dritt bzw. zu viert an den Tischen
- *Regel:* Es gibt Regeln für das Mittagessen (ruhig sitzen, nicht reden), die der HF absurd erscheinen.
- *Rolle der HF:* Praktikant_in, die hospitiert (Welche Aufgaben hat sie beim Hospitieren? Heißt Hospitieren vor allem beobachten oder schon handeln? In welchen Situationen wird – ohne oder mit explizitem Auftrag – von ihr Handeln erwartet?
- Die Institution erscheint als ein »feindliches« Umfeld, das weder den Kindern noch der HF entspricht.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

13. Leerstellen, Brüche, Widersprüche

a) Leerstellen

- Warum ist es nicht sicher, dass der Kindergarten ein katholischer ist? Weiß Paula das nicht genau?
- Was beobachtet die HF an den Kindern: Wie geht es ihnen, wie äußern sie sich, halten sie sich durchgehend an die Regeln?
- Was ist mit Julia? Wie geht es ihr mit der Situation? Reden Paula und Julia miteinander darüber?
- Z 9: Sie würde am liebsten das Kreuz abnehmen, trotzdem schaut sie hin. Wo ist der Gegensatz?
- Zusammenhang zwischen kirchlicher Institution, den Regeln und ihrer Bewertung bleibt unklar
- Was sprechen die Beteiligten miteinander?
- »Kindern muss sicher langweilig sein« → was beobachtet sie? Warum nimmt sie das an?
- Ein_eine Kindergartenpädagog_in – alle Kindergartenpädagog_innen: der Unterschied verschwimmt
- Warum wird uns erzählt, dass die Kindergartenpädagog_innen in der Nähe sind? Ist das ein Stress oder eine Entlastung für Paula?

b) Brüche

- keine gefunden

c) Widersprüche

- Drang / Impuls / Emotion der HF, aber es folgen keine Handlungen (sie sagt nichts, sie fragt nichts)
- eigene Ansprüche und Ansprüche der Institution klaffen auseinander
- widersprüchliche Anforderungen: hospitieren – Rolle der KP übernehmen – überprüft werden
- Paula scheint gut Bescheid zu wissen, über die Regeln der Institution, aber sie weiß nicht, ob es ein katholischer Kindergarten ist.
- Sie bekommt keinen Auftrag für Ruhe zu sorgen, aber sie übernimmt den Auftrag, sie handelt in dem Auftrag aber nicht, sondern ist nur selbst ruhig und wartet auf die Rückkehr der Pädagog_in.

14. Konstruktion der Figuren und ihrer Differenzen

- Die HF Paula wird als eine konstruiert, die Bescheid weiß über die Regeln, über die Aufgaben der KP, dass sie diese übernehmen soll (obwohl es ihr niemand sagt), nicht als eine die etwas lernen will / soll / muss.
- Hauptfigur (HF) wird dargestellt als eine, die sich abgrenzt / distanziert (z. B: Lärm ist positiv) und bewertet. Sie äußert aber keine anderen Vorschläge, handelt auch nicht anders.
- HF hat eigene Vorstellungen, weiß um institutionelle Gepflogenheiten.
- HF bewertet auf Basis von → zeitgemäßem pädagogischen Wissen (»Babysprache«, altersgerecht) → unmittelbaren eigenen Bedürfnissen (Lärm, unterhalten) → angenommenen Bedürfnissen der Kinder.
- Die HF identifiziert sich teilweise mit den Kindern (ruhig sein müssen, auf kleinem Stuhl sitzen …), sie nimmt aber dann – ohne Aufforderung – die Rolle als Pädagog_in an, als die KP hinausgeht.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

- Wo ist der Ort der Praktikant_in, gehört sie mehr zu den Kindern oder der Pädagog_in (kleiner Stuhl, unangenehme Haltung)?
- HF wird als professionell dargestellt: rekurriert auf ein Wissen, beurteilt, grenzt sich ab von KP, die als unprofessionell erscheint (nicht zeitgemäßes pädagogisches Verhalten)
- indirekte Aufforderung zum Rollenwechsel (vom Zuschauen zum Handeln müssen), setzt eigene Ansprüche nicht um, sondern repräsentiert die institutionelle Ordnung (gemeinsam mit Julia) aufgrund von vermeintlichem Wissen über die Institution. Sie wird zur Repräsentant_in der Regeln ohne dass sie aktiv etwas tut, sie müsste etwas aktiv tun, um nicht diese Repräsentationsrolle zu übernehmen.
- Die HF wird konstruiert als eine, die in der Rolle als Pädagog_in von den Kindern ernst genommen wird. Die Übernahme der Rolle als Hüter_in der Regeln scheint erfolgreich, es wird nicht erzählt, dass die Kinder plötzlich laut sind, auch wenn Paula nichts tut, außer selbst leise zu sein (also die Regel selbst zu befolgen).
- Paula handelt nicht aktiv, sondern das meiste spielt sich in ihrem Kopf ab. Sie kann ihre eigenen Ansprüche im Handeln nicht umsetzen.
- Praxisgruppe und Praxisbetreuer_in werden als eine Gruppe konstruiert, die ein bestimmtes pädagogisches Wissen teilt. Die Praxisgruppe ist ein Ort, an dem Paula kommunikativ handeln kann, gegenüber dem_der Kindergartenpädagog_in kann sie das nicht.
- Das schnelle Beurteilen der HF macht Nachfragen, genaues Beobachten usw. anscheinend nicht mehr notwendig.
- Die Geschichte bezieht sich auf eine angenommene geteilte pädagogische Haltung → Leser_innen werden so angesprochen, dass davon ausgegangen wird, dass sie der pädagogischen Einschätzung der Hauptfigur zustimmen
- Die Kindergartenpädagog_innen erscheinen als Kontrollinstanz und Paula wird zu ebenso einer Kontrollinstanz als die KP hinausgeht – ohne dass sie irgendetwas tut.

15. Bezug zum Impulssatz

- Impulssatz: *Als ich etwas tun musste, das ich nicht wollte*
- Paula glaubt eine Regel vertreten zu müssen, die sie nicht vertreten will (auch wenn sie keinen expliziten Auftrag erhält). Nur dadurch, dass sie anwesend ist (als die KP weg ist), wird sie zur Repräsentant_in dieser Regel. Sie müsste aktiv etwas tun, um diese Rolle abzulehnen.

16. Handlungsweisen und ihre Begründungen

Die HF ist:

- Souverän im Beurteilen, aber sie drückt dies nicht aus (bzw. erst später in der Praxisgruppe), die Gründe dafür bleiben unbenannt.
- Sie fragt auch nicht nach Begründung der Regeln, es scheint als hätte sie so fixe Vorstellungen, dass keine Frage mehr nötig ist.
- Sie übernimmt die Rolle als KP. Begründung: Weil sie um die Regeln und den unausgesprochenen Auftrag weiß.
- Es gelingt ihr nicht, nach ihren eigenen pädagogischen Vorstellungen zu handeln oder diese auszudrücken (hat hohe Ansprüche, die sich unter den Rahmenbedingungen gar nicht umsetzen lassen, wo durch sie nicht fähig ist zu handeln).

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

17. Analysebotschaft

Ideensammlung:

- Auf sich allein gestellt
- ›Wenn man handelt, macht man sich schmutzig.‹
- Professionalität bewährt sich in der Praxis
- Es gibt keine nicht-involvierte pädagogische Professionalität

Wir einigen uns auf:

- In Ausbildungssituationen ermöglicht vorschnelles Beurteilen Souveränität, solange keine institutionelle Handlungsanforderung vorliegt. Es verhindert jedoch Lernen und die Entwicklung professioneller Handlungsfähigkeit.

Überarbeitung der Analysebotschaft:

- Urteile, die durch Abgrenzung dem Erhalt der Souveränität dienen, können Lernprozesse und die Entwicklung von Handlungsfähigkeit verhindern.

- Dimension der Abgrenzung ist drin
- Moment, wo es kippt, ist raus gefallen
- Ermöglichen fällt weg
- Urteil bekommt eine Funktion: Ich muss souverän sein, daher urteile ich
- Es wird konkreter, gleichzeitig gehen gewisse Dinge verloren
- Frage: Heißt Abgrenzung durch Urteil immer auch Abwertung, muss das sein?
- Ein zustimmendes Urteil kann mich auch in eine bestimmte Position bringen: suggeriert, ich bin auch kompetent

18. Alternative Handlungsmöglichkeiten

Welche Handlungsmöglichkeiten sind verbaut?

- Lernen wird verhindert: hat nicht nachgefragt (aufgrund von vorgefasste Einstellung, Vorurteilen? Abneigung gegen Kirche und dadurch gegen Kindergarten?)
- Hat nichts ausprobiert
  Hart in den Urteilen, Einstellungen → so hohes Anspruchsniveau, dass die Möglichkeit Fehler zu machen nicht mehr gegeben ist; Einstellung zu den Fehlern → Angst?

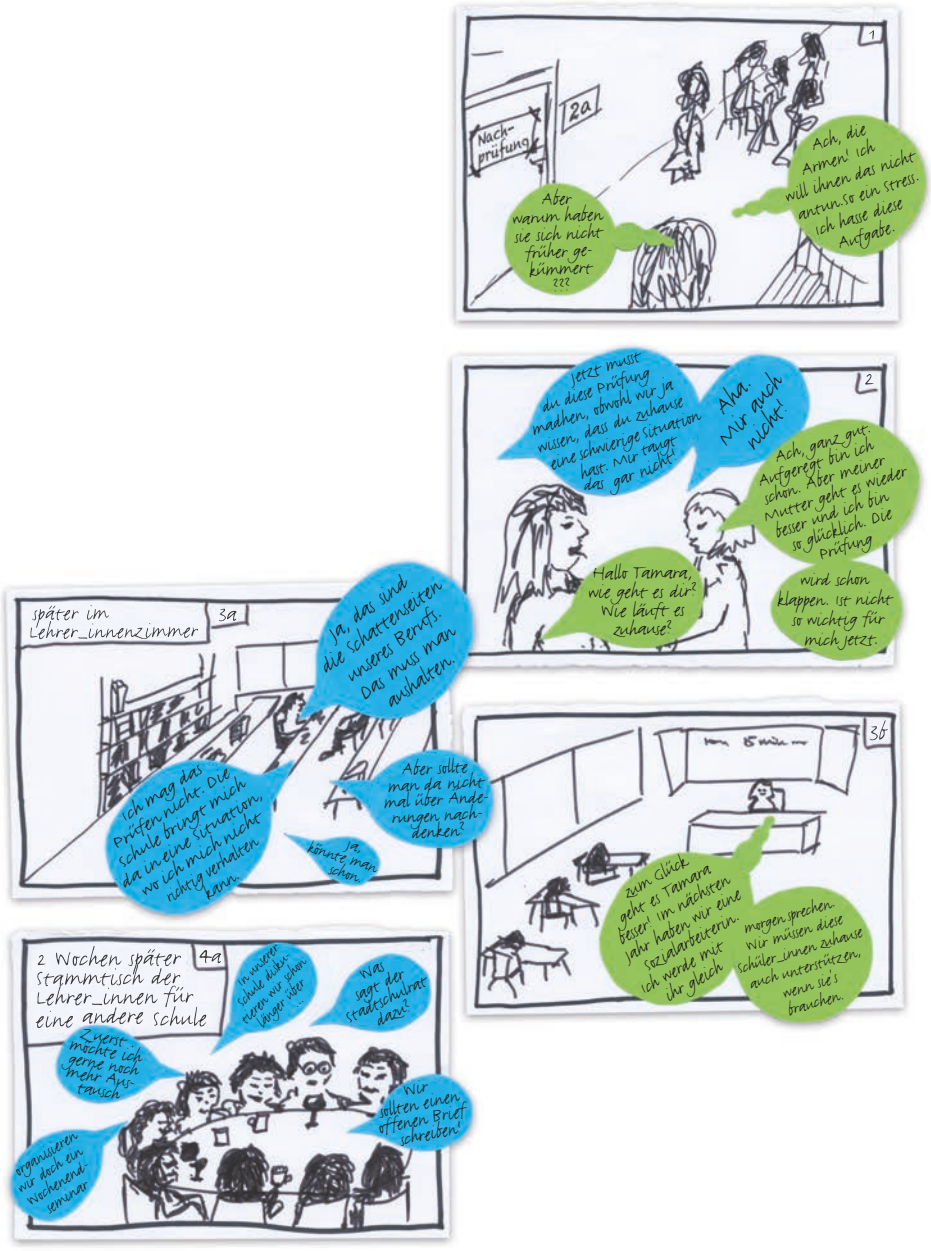
Welche alternativen Handlungsmöglichkeiten fallen der Gruppe ein:

- Hätte Kinder oder Pädagog_in fragen können (alles Mögliche)
- Interesse zeigen an dem Kindergarten und den Regeln, z. B. ob die Regeln etwas mit der Kirche zu tun haben? Fragen, warum es diese Regeln gibt?
- hätte handeln können, z. B. mit den Kindern sprechen
- hätte ihren Unmut (bzgl. Regel und Rolle) mit der Pädagog_in besprechen können
- Aufgaben als Hospitierende abklären
- hätte in der Praxisgruppe nachfragen können, welche Möglichkeiten den anderen einfallen, mit der Situation um zu gehen

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Kollektive Erinnerungsarbeit

Beispielcomic Nachzipf



Er werden verschiedene Varianten ausprobiert:

Auf Bild 2 gibt es zwei Varianten durch die verschiedenenfarbigen Sprechblasen dargestellt.

Ab Bild 3 gibt es wieder Varianten: 3a und 4a stellen eine Variante dar, 3b die andere.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Kollektive Erinnerungsarbeit

Hinweise zum Schreiben einer *Analytischen Erzählung*

Was ist eine *Analytische Erzählung* und wozu dient sie?

Damit die Ergebnisse einer Textanalyse auch für Personen nachvollziehbar werden, die nicht beim Analyseprozess dabei waren, ist es möglich, eine *Analytische Erzählung* zu verfassen. Dabei handelt es sich um einen Fließtext über die Ergebnisse der kollektiven Analyse, d.h. eine schriftliche und strukturierte Ausfertigung des Analyseprotokolls in zusammenhängenden Sätzen. Die *Analytische Erzählung* erfüllt darüber hinaus die Funktion, die Analyseergebnisse resümierend festzuhalten und abschließend noch einmal Schwerpunkte zu setzen bzw. die bereits vorhandenen Erkenntnisse zu reflektieren. Kurz gefasst, sie kann als Produkt des Analyseprozesses gelten und soll die Ergebnisse in verdichteter Form abbilden.

Wie werden Analytische Erzählungen geschrieben?

Die *Analytische Erzählung* kann von einer oder mehreren Personen aus der Gruppe geschrieben werden. Wenn der Text nicht kollektiv geschrieben wird, braucht es die Möglichkeit, dass die Gruppe Rückmeldung auf die geschriebene *Analytische Erzählung* gibt um sicher zu stellen, dass sie auch dem kollektiven Analyseergebnis entspricht.

Zentral ist, dass die Gruppe die Möglichkeit hat, die A*nalytische Erzählung* im Kollektiv zu diskutieren. Die Ergebnisse dieser Diskussion werden dann in die *Analytische Erzählung* eingearbeitet.

Die Rückmeldung von Personen, die nicht bei der Analyse dabei waren kann sinnvoll sein, um zu klären, ob die *Analytische Erzählung* für Nicht-Beteiligte verständlich und nachvollziehbar ist.

Wie soll eine *Analytische Erzählung* aufgebaut sein?

Prinzipiell muss die *Analytische Erzählung* keinem starren Schema folgen. Im Vordergrund steht die Überlegung, möglichen Leser_innen die im Analyseprozess gewonnenen Erkenntnisse bzw. Interpretationen mitzuteilen. Dazu ist eine klare und nachvollziehbare Struktur der *Analytischen Erzählung* sinnvoll.

Eine mögliche Struktur wäre z. B. dem Analyseleitfaden chronologisch zu folgen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Struktur der *Analytischen Erzählung* analog zum Aufbau der analysierten Geschichte zu gestalten, d.h. zunächst wird die Einleitung der Geschichte analysiert, danach der nächste Abschnitt usw. Manche Themen, die in der Analyse wichtig sind, ziehen sich vielleicht durch die ganze Geschichte und passen nicht in eine chronologische Abfolge. Diese Themen können am Anfang oder am Ende abgehandelt werden.

Wichtig ist jedenfalls, dass sich die *Analytischen Erzählung* am Analyseergebnis orientiert bzw. an dem, was die Forscher_innen mitteilen möchten. Es kann sich daher auch als sinnvoll erweisen, die *Analytischen Erzählung* nach Themen der Analyse zu gliedern und nicht der Chronologie der Geschichte, noch der des Leitfadens zu folgen.

Zur erkennbaren Strukturierung des Textes können in einer eigenen Spalte neben dem Text leitende Begriffe eingefügt werden. Diese können sich auf formale Aspekte der Analytischen Geschichte beziehen (»Einleitung«) oder auf zentrale inhaltliche Aussagen z. B. »Unsicherheit« oder »Konstruktionen von Streit«. Möglich ist auch eine Kombination, z.B: »erster Erzählstrang: Das Angebot ›so schnell wie möglich‹« (formal und inhaltlich).

Wie kann der Einstieg in eine *Analytische Erzählung* gestaltet sein?

Die *Analytischen Erzählung* kann unterschiedlich beginnen – je nachdem wie sie aufgebaut wird. Hierzu gibt es ein paar Möglichkeiten:

Sie kann etwa mit einer kurzen Beschreibung der Situation in der Geschichte beginnen. Oder sie kann mit der Vorstellung der Figuren in der Geschichte anfangen. Möglich ist auch, zu Beginn zu beschreiben, was die ersten Eindrücke (Schritt 2 des Leitfadens) waren und dann – im Kontrast dazu – die Analyseergebnisse vorzustellen. Möglich ist auch einleitend zu beschreiben, wie die *Analytischen Erzählung* aufgebaut ist.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.

Welche Sprache soll für eine *Analytischen Erzählung* verwendet werden?

Um analytisch zu schreiben und keine reine Nacherzählung der Geschichte zu verfassen, kann es helfen, zentrale Begriffe aus dem Leitfaden wie Konstruktion, Differenz etc. zu verwenden, also eher eine abstraktere Sprache zu wählen, die aber mit Beispielen aus der Geschichte verbunden wird.

Ein Entscheidung ist auf jeden Fall zu treffen: Soll in der *Analytischen Erzählung* ›Wir‹ im Text verwendet werden? Und wenn ja, meint es die Leser_innen und Autor_innen? [Z. B.: ›Verlassen wir die Identifikation mit der Situation und betrachten wir die Geschichte analytisch …‹] Oder ist die Analysegruppe gemeint? [Z. B.: ›Unsere Lesart führte uns zur Annahme, dass …‹] Eine weitere Alternative besteht darin, die *Analytische Erzählung* »unpersönlich« zu verfassen, also ohne das persönliche Fürwort in der ersten Person Einzahl oder Mehrzahl. [Wieder Bsp.: ›Die Analyse der Geschichte zeigt …‹]

Welche Argumentations- und Schreibstrategien können in einer *Analytischen Erzählung* angewandt werden?

Argumentieren

In der *Analytischen Erzählung* werden Thesen zur Geschichte formuliert, die im Analyseprozess herausgearbeitet wurden. Diese Thesen sollen im Text plausibel gemacht und begründet werden. Dazu können Zitate aus dem Text verwendet werden oder auch Verweise auf die ersten Analyseschritte (z. B. die Verben und Gefühle). Die Zitate aus der Geschichte werden in Anführungsstrichen gesetzt.

Kontrastieren

Handlungsmöglichkeiten (oder alternative Konstruktionen der Figuren) können als Kontrastierung verwendet werden, um etwas als eine mögliche Konstruktion oder eine mögliche Handlungsweise unter anderen möglichen zu benennen. Es können etwa auch die ersten Botschaften mit der Analysebotschaft kontrastiert werden.

Vorgehensweise erklären

Meist verbessert es die Lesbarkeit eines Textes, wenn die Struktur des Textes auch kommuniziert wird, d.h. dem_der Leser_in explizit erklären wird, wie die Analytische Erzählung aufgebaut ist, was als nächstes kommt usw.

Differentes und Widersprüchliches beschreiben

Wenn es zu einzelnen Aspekte der Geschichte unterschiedliche oder auch sich widersprechende Lesarten und Interpretationen gibt, dann kann dies auch so in der Analytischen Erzählung Platz finden.

Können im Schreibprozesse neue Aspekte zur Analyse hinzufügt werden?

Der Schreibprozess ist auch ein weiterer Prozess des Ordnens, Strukturierens und Interpretierens. Dabei können auch neue Aspekte der Interpretation hinzukommen, die sich in den Analyseprotokollen nicht findet. Diese sollten auf jeden Fall in die Analytische Erzählung einbezogen und berücksichtigt werden. Die Analysegruppe bekommt im Anschluss dann noch die Möglichkeit, Rückmeldung zum Text zu geben und im Falle auch einzelne Aspekte wieder zu verwerfen, abzuändern etc. Bei Unklarheiten während des Schreibprozesses macht es Sinn, immer wieder auf das Analyseprotokoll zurück zu kommen und bzw. bei neuen Thesen diese an der Geschichte zu prüfen. Dabei ist darauf zu achten, dass der_die Schreiber_in der Analytischen Erzählung nicht den distanzierten Blick auf die Geschichte verliert und in die Identifikation oder Empathie mit der Autor_in der Geschichte ›zurückfällt‹, wenn er_sie nun alleine arbeitet.

Wieviel Aufwand ist das Schreiben einer *Analytischen Erzählung?*

Für das Verfassen der Analytischen Erzählungen sollten mindestens sechs Stunden eingeplant werden, sowie mindestens eine Stunde, um sie in der Gruppe zu diskutieren und entsprechend Zeit die diskutierten Änderungen einzuarbeiten. Bei mehreren Rückmeldeschleifen – die auf jeden Fall sinnvoll sind – ist entsprechend mehr Zeit einzuplanen.

Dieses Handout wurde im Rahmen des *Research Studios_Interview* (Projekt: Facing the Differences) unter der Leitung von Andrea Hoyer-Neuhold und Sandra Messner (beide ZSW – Zentrum für Sozialforschung und Wissenschaftsdidaktik – www.zsw.at) erstellt.