

## Kollektive Erinnerungsarbeit: Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit

Hamm, Robert

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hamm, R. (2021). *Kollektive Erinnerungsarbeit: Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit*. Hamburg: Argument Verlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85933-9>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Robert Hamm  
Kollektive Erinnerungsarbeit



Robert Hamm

# **Kollektive Erinnerungsarbeit**

Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit

Argument

Dieses Projekt kam zustande als Kooperation zwischen der Universität Maynooth (Irland) und dem Berliner Institut für kritische Theorie (InkriT e. V.).  
Es wurde gefördert durch den Irish Research Council (IRC) im Rahmen des EU-Programms Horizon 2020 unter der Marie Skłodowska Vereinbarung No. 713279.



Deutsche Erstausgabe  
Alle Rechte vorbehalten  
© Argument Verlag 2021  
Glashüttenstraße 28, 20357 Hamburg  
Telefon 040/4018000 – Fax 040/40180020  
[www.argument.de](http://www.argument.de)  
Lektorat: Iris Konopik, Luis Poscharski  
Umschlag und Satz: Martin Grundmann  
Umschlagbild: *La panthère qui rit*, © Nicole Claveloux, [nicole.claveloux.free.fr](http://nicole.claveloux.free.fr)  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Gedruckt auf säure- und chlorfreiem Papier  
ISBN 978-3-86754-521-1  
Erste Auflage 2021

# Inhalt

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 1   | Kollektives Arbeiten mit individuellen Erinnerungen.....                       | 7   |
| 1.1 | Im Zug. Eine (nicht so ganz theoretische) Einführung.....                      | 8   |
| 2   | Jetzt etwas theoretischer – Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit..... | 26  |
| 2.1 | Grundlagen.....  | 30  |
| 2.2 | Skizzenhaft: Das Vorgehen – was tun in welcher Reihenfolge.....                | 32  |
| 2.3 | Berichtete Erfahrungen.....  | 35  |
| 3   | Einmal rund um den Globus.....   | 39  |
| 3.1 | Mädchen in ihrem Element – Frauen in Wissenschaft.....                         | 41  |
| 3.2 | Men's stories for a change.....  | 50  |
| 3.3 | Das »Hayward Collective«.....  | 56  |
| 3.4 | Körper und Geist.....  | 62  |
| 4   | Textanalyse – Was tun?.....  | 70  |
| 4.1 | Nicht Fisch, nicht Fleisch.....  | 71  |
| 4.2 | Textanalyse – am Beispiel.....   | 72  |
| 4.3 | Weil es so intensiv war.....   | 84  |
| 5   | Presto, per favore.....  | 89  |
| 6   | Hürden, Fallgruben, Stolperfallen.....   | 96  |
| 6.1 | Autorin – Text – Identität.....  | 96  |
| 6.2 | Sprachkenntnis.....  | 100 |
| 6.3 | Themen entwickeln.....   | 102 |
| 6.4 | Sensible Themen.....   | 107 |
| 6.5 | Lernumgebung, Erwartungen und Erwartungserwartungen.....                       | 113 |
| 7   | Anfangen.....  | 118 |
| 8   | Kollektive Erinnerungsarbeit – Konzepte in universitärer Lehre.....            | 125 |
| 8.1 | Feministische Medienforschung.....   | 125 |
| 8.2 | LehrerInnenausbildung I.....   | 129 |
| 8.3 | LehrerInnenausbildung II.....  | 131 |
| 8.4 | IT und organisationales Lernen.....  | 134 |
| 8.5 | LehrerInnenausbildung III.....   | 137 |

|   |     |
|---|-----|
| 8.6 Frauenstudien und Gender Studies.....   | 140 |
| 8.7 Wirtschaftsstudium.....   | 144 |
| 9 Kollektive Erinnerungsarbeit in universitärer<br>Lehre – Lernerfahrungen.....     | 147 |
| 9.1 Wirtschaftsstudium – KEA und Erfahrungslernen.....                              | 147 |
| 9.2 Lernerfahrungen – Einschätzungen I.....   | 155 |
| 9.3 Lernerfahrungen – Einschätzungen II.....  | 160 |
| 10 Kollektive Erinnerungsarbeit in Lernumgebungen<br>außerhalb der Universität..... | 172 |
| 10.1 Schreibwerkstatt mit einer 8. Klasse.....                                      | 172 |
| 10.2 Projektwochen in Sekundarstufen.....   | 174 |
| 10.3 Reflexionsmethode in pädagogischen Berufen.....                                | 178 |
| 10.4 Kollektive Erinnerungsarbeit in sozialpädagogischen<br>Fachschulen.....        | 179 |
| 10.5 Kollektive Erinnerungsarbeit mit PädagogInnen<br>in Österreich.....            | 181 |
| 10.6 Perspektivwechsel in Erzählwerkstätten<br>an Volkshochschulen.....             | 185 |
| 10.7 Mind scripting – Betriebliche Fortbildung<br>im Software-Bereich.....          | 188 |
| 11 Paul und Tina.....   | 192 |
| 12 Projektdesign – Arbeitsteilung und Lernpotenzial.....                            | 197 |
| 12.1 Erstes Beispiel: Durchgängig kollektive Konzeption.....                        | 197 |
| 12.2 Zweites Beispiel: Angeleitete Projekte.....                                    | 199 |
| 12.3 Drittes Beispiel: Anleitung als Mentoring.....                                 | 201 |
| 12.4 Viertes Beispiel: Individuelle Forschungsprojekte.....                         | 203 |
| 12.5 Fünftes Beispiel: Fokusgruppen-Modell.....                                     | 208 |
| 13 Mythenbildung ist keine Bildung.....   | 213 |
| Literaturverzeichnis.....   | 227 |

## 1 Kollektives Arbeiten mit individuellen Erinnerungen

Wer den Begriff »kollektive Erinnerungsarbeit« hört, dem fällt meistens zuerst die Aufarbeitung der faschistischen Diktatur ein, das Bemühen um eine Gedenkkultur, die Pflege und Bewahrung eines kollektiven Gedächtnisses. Auch andere Epochen und Ereignisse können Gegenstand derartiger Beschäftigung werden, die DDR-Geschichte, die APO, die Kolonialgeschichte oder wie vor nicht allzu langer Zeit die Revolution 1918. Gerade runde Jahrestage bieten Anlass, sich mit historischen Ereignissen näher zu befassen.

In diesem Buch geht es um etwas anderes. Es handelt von Kollektiver Erinnerungsarbeit<sup>1</sup> als einer Methode forschenden Lernens. Im Zentrum stehen dabei der Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen den Einzelnen und der Gesellschaft. Die Methode baut auf dem *kollektiven Arbeiten mit individuellen Erinnerungen* auf. Sie setzt eine Gruppe voraus. Ausgehend von den Erfahrungen der Gruppenmitglieder zu einem gemeinsamen Thema wird dabei versucht, Wege der Vergesellschaftung nachzuvollziehen. Weitergehendes Ziel ist, daraus mögliche Alternativen im Sinne erweiterter Handlungsfähigkeit aufzuspüren.

Über die letzten vier Jahre habe ich mich intensiv mit der Kollektiven Erinnerungsarbeit befasst, sowohl theoretisch als auch in praktischen Anwendungen. Diese fanden mit ganz unterschiedlichen Gruppen statt, von der Theatergruppe einer Arbeitsloseninitiative über informelle Gruppen in politischen Zusammenhängen, von stellvertretenden Leiterinnen in Kindertagesstätten, Auszubildenden an sozialpädagogischen Fachschulen bis zu Seminaren mit UniversitätsprofessorInnen.

In den verschiedenen Kapiteln werde ich mich dem Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Lernmethode widmen, mit deren Anpassung an lokale Gegebenheiten und Ansprüche sowie deren internationaler Verbreitung. Einige Anmerkungen zur Entwicklung der Methode dienen der historischen Einordnung. Grundlagen und Vorgehensweise werden dargestellt und ich werde

---

<sup>1</sup> Großschreibung zur Unterscheidung, da es sich hier um den Eigennamen der Methode handelt.



Problemereiche ansprechen, die für Menschen, die die Methode ausprobieren möchten, relevant sein können.

Kollektive Erinnerungsarbeit basiert auf einem durchdachten Konzept. In vielen Gesprächen mit Menschen, die sich für die Methode interessieren, habe ich gelernt, dass es sinnvoll ist, einerseits die Komplexität der Methode anerkennend vorzustellen, andererseits aber eine Brücke von theoretischen Darstellungen zu alltäglicher Erfahrung und Sprache zu schlagen. Der Effekt ist verblüffend. Am Ende eines solchen Gesprächs steht nicht mehr: »Das *musst du* mal probieren«, sondern häufig: »Das *will ich* auch mal ausprobieren.« Diese Erfahrung war Leitgedanke beim Verfassen dieses Buches. Es gibt Kapitel, die die Komplexität der Methode (in möglichst zugänglicher Sprache) widerspiegeln. Daneben gibt es eine Serie von Dialogen, die die besagte Brücke schlagen. Sie sind den Gesprächen nachempfunden, die ich über die letzten Jahre geführt habe. Im Buch tauchen sie als eine Folge von Szenen auf, die aufeinander aufbauend fortgeschrieben sind. Mit einer solchen Szene soll hier begonnen werden.

## 1.1 Im Zug

Eine (nicht so ganz theoretische) Einführung

**Paul sitzt im Zug einer Frau und einem Mann gegenüber, deren Unterhaltung er mit anhört.**

Er: Was hältst du vom letzten Rundbrief? Ich hab ihn schon auswendig gelernt.

Sie: Machst du Witze?

Er: Bestimmt nicht. Es ist der erste Rundbrief, den ich komplett gelesen habe. Meistens leg ich die Dinger schon nach den ersten Sätzen zur Seite, weil ich den pathetischen Ton nicht ertrage. Aber das klang anders. Hör mal: *Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.*<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Marx (1975, 199)

Sie: Na prima. Und ist dir auch klar, wo das herkommt?

Er: Das kommt vom Koordinationsausschuss. Es wurde vor zwei Wochen an alle Initiativen geschickt mit der Aufforderung, lokale Aktionsgruppen für Gesellschaftswandel zu bilden.

Sie: Von mir aus. Vielleicht ist es auch gar nicht so wichtig, wer diese Sätze ursprünglich formuliert hat.

Er: Nicht wirklich, nein. Wichtig ist, dass wir zur Tat schreiten.

Sie: Aber weißt du auch, wohin ihr schreitet? Und wer überhaupt mitschreitet? Und was ihr am Ziel finden wollt?

Er: Ach, hör auf. Wir schreiten zur Tat. Alles Weitere ergibt sich. Der Punkt ist, dass der Erzieher selbst erzogen werden muss.

Sie: Da ist schon der erste Haken. Erzieher sind meistens weiblich, wie ich. Wenn der Erzieher ausschließlich männlich konstruiert ist, wie in deinem Zitat aus den Feuerbach-Thesen, das du gerade so hübsch wiedergegeben hast, dann bin ich offenbar nicht gemeint. Das wär schon mal was zum Nachdenken für dich und auch für deinen Koordinationsausschuss. Und überhaupt, Gesellschaftswandel, es muss doch um eine umfassende Änderung gehen, die alle Bereiche menschlicher Tätigkeit betrifft, Arbeit, Familie, Politik, sogar die Freizeit im Rollschuhclub. Das hängt doch alles miteinander zusammen. Zur Tat schreiten, ohne die momentane Ausgangsposition bestimmt zu haben, die Koordinaten des Terrains, wenn du so willst, und die Richtung, wo es hingehen soll – vergiss es. Du wirst nur im Kreis gehen.

**Paul ist ganz Ohr. Die beiden machen keine Anstalten, ihr Gespräch verdeckt zu halten, deshalb spricht er sie an.**

Paul: Wenn Sie gestatten, ich bin in der Erwachsenenbildung tätig und in unserem Arbeitsbereich gibt es viele Versuche, genau in diese Richtung zu arbeiten. Viele von uns haben die Hoffnung, die Welt dadurch zu ändern, dass sie die Menschen ändern.

Sie: Die Welt zu ändern ist eine Sache, die Verhältnisse zu ändern eine andere. Die Welt ändert sich ständig, weil Materie immer in Bewegung ist. Womit wir uns befassen, ist die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Paul: Wenn Sie interessiert sind, erzähle ich Ihnen was über eine Methode, die unter Umständen sehr gut zu diesem Anliegen passt. Dabei geht es um einen Weg, Muster der Vergesellschaftung aufzudecken und eine größere Klarheit über die momentane Position im Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhältnissen zu gewinnen.

Sie: Klingt spannend. Ich bin Marion, wir können uns gerne duzen.

Er: Jonas.

Paul: Freut mich. Paul.

Marion: Na denn schieß los, Paul.

Paul: Am einfachsten geht es mit einem Beispiel. Stellt euch eine Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen vor, die mit ihrer täglichen Praxis unzufrieden sind, weil sie sich an so viele geschriebene und ungeschriebene Vorschriften, Normen, Rituale und Konventionen halten müssen.

Jonas: Das heimliche Curriculum.

Paul: So in der Art, ja. Nehmen wir an, sie kommen auf eine Einladung hin zusammen, in der es heißt ›Ritualisiertes Verhalten in der Schule – der tägliche Kleinkrieg an allen Fronten‹. Sie haben einen geteilten Leidensdruck, auch wenn sie das vielleicht nicht so ausdrücken würden. Sie treffen sich, zu sechst oder zu siebt, in einem informellen Rahmen, sagen wir an einem Mittwochabend in einem Raum im Bürgerzentrum, oder im Personalraum einer der Schulen, auf jeden Fall in einer ruhigen Umgebung. Sie beginnen mit einem Austausch darüber, warum sie zu dem Treffen gekommen sind. Sie erzählen sich gegenseitig aus ihrer Praxis und finden Gemeinsamkeiten. Und sie versuchen, ihre Erfahrungen zu dem Thema in Bezug zu setzen. Bei den Ritualen könnten sie sich zum Beispiel darüber unterhalten, was überhaupt ein Ritual ausmacht, oder was sie meinen, wo die Fronten liegen, denen sie begegnen. Vielleicht hat sich auch schon jemand genauer mit schulischen Ritualen befasst und kann einen Überblick über vorhandene Theorien geben. Aufgrund dieser einführenden Diskussion einigen sie sich auf einen Fokus für ihre weitere gemeinsame Beschäftigung mit dem Thema. Das kann in Form einer These sein, oder noch besser in Form einer Leitfrage, die ihnen später als Bezugspunkt dient.

Marion: Dazu fällt mir Stephen Brookfield ein. Der schreibt, man soll nicht annehmen, dass dadurch, dass man eine Gruppe von Lehrern und Lehrerinnen in einen Raum bringt und ihnen sagt, sie sollen über ihre Praxis reflektieren, die Menge an kritischer Reflexion in der Welt ansteigt.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> »Indeed, teacher talk can easily become a swapping of mutually reinforcing prejudices, an experience in group think. (...) Putting teachers together in a room and suggesting that they talk about what they do will not necessarily increase the amount of critical reflection in the world.« (Brookfield 1995, 142)

Jonas: Das ist überall gleich. Was wir bei unseren Gewerkschaftstreffen meistens machen, ist, den täglichen Müll abladen, der sich auf der Arbeit ansammelt, persönliche Geschichten, manchmal regelrechtes Getratsche.

Paul: Logisch, das ist ganz normal. Das wäre auch bei den Lehrern und Lehrerinnen in meinem Beispiel der Fall. Sie fangen sogar bewusst mit ihren eigenen Geschichten an. Andererseits sind sie auch gewärtig genug, dass sie über diese Anfangsphase hinauskommen.

Die Tür des Abteils öffnet sich. »Hier noch jemand zugezogen? Die Fahrkarten bitte.« Paul, Marion und Jonas holen ihre Tickets heraus und reichen sie der Zugbegleiterin, die sie scannt und zurückgibt.

Jonas: Ist das nicht auch ein Ritual? Wenn es nach mir ginge, wäre der öffentliche Verkehr umsonst.

Paul: Und trotzdem, wir zahlen. Wir halten die Fahrkarten zur Kontrolle bereit. Wir bedanken uns sogar noch fürs Einscannen.

Marion: (lacht) Es hat ja keinen Sinn, der Zugbegleiterin den Krieg zu erklären.

Paul: Es kommt auf die richtige Zeit und den richtigen Ort an. Aber zurück zu den Lehrern und Lehrerinnen. Die haben also einen thematischen Fokus vereinbart, zum Beispiel eine Frage wie: *Welche Effekte hat ritualisiertes Verhalten in Schulen?* Als Nächstes kehren sie zu ihren persönlichen Geschichten zurück.

Jonas: Tratsch?

Paul: Nein, kein Tratsch. Ausgehend von ihrer Frage suchen sie sich einen Titel für eine kurze persönliche Geschichte, die sie jeweils für sich aufschreiben. Das sind erinnerte Geschichten zu Situationen, die sie selbst erlebt haben. Wenn der Titel beispielsweise *Elterngespräch* lautet, dann schreiben alle eine Geschichte zu einer selbst erlebten Situation bei einem Elterngespräch. Der Titel kann ganz unterschiedlich formuliert werden. Eine gute Variante ist, eine konkrete Situationsangabe zu machen wie *Als ich einmal einen Tadel aussprach* oder *Als ein schulisches Ritual einmal zerstört wurde*.

Jonas: Ah, die schreiben also ihre Geschichten auf?

Paul: Ja. Erinnerungsszenen, eine Seite lang, oder zwei, nicht länger. Darin beschreiben sie möglichst genau, was sich zugetragen hat. Dabei versuchen sie, Interpretationen oder Reflexionen über das Geschehen zu vermeiden. Einfach bloß, was passierte.

Marion: Wenn es keine Interpretation oder Reflexion in den Geschichten gibt, sollen die also frei sein von Bewertungen?

Paul: Die anderen in der Gruppe werden den Text später lesen. Daher geht es vor allem darum, keine Interpretation und Bewertung des geschilderten Erlebnisses vorzugeben. Beim Schreiben benutzen sie außerdem einen Trick, sie schreiben nämlich in der dritten Person. Das heißt, wenn ich eine vergangene persönliche Erfahrung schildere, dann benutze ich nicht die Form *Ich tat dies oder jenes*. Sondern: *Er tat dies oder jenes*. Es gibt auch Gruppen, die dafür ein Pseudonym wählen. Anstatt über Paul könnte ich zum Beispiel schreiben: *Stefan tat dies oder jenes*.

Jonas: Das hört sich komisch an. Warum sollte ich über mich schreiben, ohne meinen eigenen Namen zu benutzen?

Paul: Die Erinnerungsszenen werden als Material für eine Analyse benutzt, sozusagen der Stoff, aus dem die Koordinaten für das Terrain abgeleitet werden, von dem Marion vorhin sprach. Wenn eine Geschichte für die Autorin oder den Autor emotional aufgeladen ist, kann das zu Störungen bei der Analyse führen. Die dritte Person hilft, Distanz herzustellen.

Jonas: Analyse, klingt irgendwie nach Gruppentherapie.

Paul: Die Analyse bezieht sich auf einen Text, nicht auf eine Person. Es ist keine Therapie. Obwohl es natürlich immer möglich ist, dass die Teilnahme an so einer Gruppe auch therapeutische Effekte hat. So wie eure Gewerkschaftstreffen vielleicht auch manchmal therapeutische Effekte haben.

Jonas: Ja, haben sie. Selbst der Tratsch kann therapeutisch wirken für die, die sich darin wohlfühlen.

Marion: Ich kriege therapeutische Effekte durch Spazierengehen im Wald. Das ist auch keine Therapie in diesem Sinne.

Paul: Bei den Lehrern und Lehrerinnen in unserem Beispiel ist es das auch nicht. Sie schauen sich die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum an. Beim Schreiben in der dritten Person blickt man sozusagen von außen auf sich selber. Anstatt von vornherein zu wissen, wer die Guten und die Bösen sind, verfremdet man die Szene. Und das Schreiben in der dritten Person ist letztlich auch ein Mittel, die supra-individuellen Elemente in persönlichen Erfahrungen aufzudecken.

Jonas: Supra-individuell?

Marion: In jeder persönlichen Erfahrung steckt von vornherein mehr als nur persönliche Erfahrung. Als Menschen sind wir

biologische Einzelwesen, aber gleichzeitig immer auch soziale Wesen. Erinnerst du dich an die andere von Marx' Thesen? *Das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.*<sup>4</sup>

Paul: Das ist schon ganz nah dran an den Gedanken, die diejenigen beschäftigten, die die besagte Methode entwickelt haben. Die Gründerinnen versuchten in den 80er Jahren Feminismus und Marxismus zusammenzubringen. Sie arbeiteten als Gruppe über etliche Jahre hinweg in wechselnder Zusammensetzung, hauptsächlich zusammengehalten durch Frigga Haug. Sie hat auch Grundlagenliteratur zur Methode geschrieben und herausgegeben. Das Projekt lief unter dem Titel *Frauenformen*. Den Namen wählten sie in Anlehnung an den französischen Philosophen Lucien Sève und dessen Theorie zu Individualitätsformen<sup>5</sup>. Sie nannten ihre Methode übrigens Kollektive Erinnerungsarbeit.

Jonas: Unter Kollektiver Erinnerungsarbeit hätte ich mir was anderes vorgestellt. Da geht es doch in erster Linie um Gedenkstättenarbeit oder so was, aber nicht um die Erinnerungen von einzelnen Lehrern oder Lehrerinnen an Elterngespräche.

Paul: Das geht dir wie den meisten. Auf den Namen gibt es kein Copyright. Er steht hier für das kollektive Arbeiten mit individuellen Erinnerungen.

Marion: Andererseits sagst du ja selber, persönliche Erinnerungen enthalten immer schon mehr als nur persönliche Erfahrungen. Sie haben notwendigerweise diese supra-individuellen Anteile. In einer Szene vom Elternabend stecken 200 Jahre Geschichte der Schulpflicht, oder nicht?

Paul: Genau, das bringt uns zurück zu den persönlichen Geschichten. Die Gruppe liest und analysiert die Geschichten mit der Wechselwirkung zwischen Persönlichem und Politischem im Hinterkopf. Im konkreten Beispiel haben die Lehrer und Lehrerinnen also jetzt ihre Erinnerungsszenen geschrieben.

Jonas: Warte mal. Du sagtest, die treffen sich mittwochabends. Wie lange dauert denn das Treffen? Die haben einen Tag in der Schule hinter sich, einige haben möglicherweise noch was für

---

<sup>4</sup> Marx (1975, 199)

<sup>5</sup> Sève (1977, 261ff.)

Donnerstag vorbereitet, waren einkaufen, manche haben vielleicht Familie.

Paul: Stimmt, diese Lehrer und Lehrerinnen sind nicht übermenschlich. Die sind nach einer Weile müde. Zwei Stunden wahrscheinlich, dann haben sie genug. Aber sie treffen sich ja nicht nur einmal. Sie erlauben sich, langsam voranzuschreiten. Im besten Falle haben sie es beim ersten Treffen geschafft, ihre Leitfrage zu klären. Es kann sogar sein, dass sie noch gar nicht so weit kommen. Vielleicht sind ihre Ansichten anfangs zu unterschiedlich und klärungsbedürftig. Aber dann machen sie eben beim zweiten Treffen da weiter, wo sie beim ersten aufgehört haben.

Jonas: Heißt das, die Gruppe trifft sich regelmäßig über einen gewissen Zeitraum?

Paul: Hab ich vergessen, das zu erwähnen? Kollektive Erinnerungsarbeit braucht Zeit.

Marion: Das kann ein Hindernis sein.

Paul: Alles braucht Zeit – wenn du in einem Fußballteam spielst, oder du bist in einer Food-Co-Op oder im Kommunalen Kino oder sonst wo aktiv, arbeitest in der Kirchengemeinde mit, falls du religiös bist. Das wäre auch bei einer lokalen Aktionsgruppe für Gesellschaftswandel nicht anders.

Jonas: Korrekt. Es kommt immer darauf an, was einem wichtig ist.

Marion: Na gut, die haben also jetzt ihre Geschichten geschrieben. Aber sitzen sie zum Schreiben alle in einem Raum? Das erscheint mir ein bisschen komisch, fast wie Aufsatzschreiben in der Schule.

Paul: Einige Gruppen haben das tatsächlich so gemacht. Nicht im gleichen Raum, aber im gleichen Gebäude. Die hatten aber einen begrenzten Zeitrahmen, beschränkt zum Beispiel auf ein Tagesseminar. Meistens werden die Erinnerungsszenen zuhause geschrieben, im Zeitraum zwischen zwei Treffen.

Jonas: Ich nehme an, du hast das auch schon selber mal gemacht, oder?

Paul: Ja, stimmt. Mir geht's meistens so, dass ich ein paar Tage warte. Ich habe oft mehr als eine Geschichte im Kopf und versuche, sie so präzise wie möglich in der Erinnerung wachzurufen. Welche Szene? Was passierte genau? Was fällt mir noch dazu ein? Was passt am besten zum Thema? Aber ich schreibe auch nicht auf den letzten Drücker. Ich kenne Leute, die sagen, es klappt am besten, wenn sie ein bisschen Druck verspüren. Die

warten bis zum letzten Tag. Es gibt keine Einheitslösung. Wichtig ist lediglich, dass die Szenen wie vereinbart zum nächsten Treffen vorliegen.

Jonas: Gut, jetzt sind sie da. Sechs oder sieben davon. Was passiert damit?

Paul: Zuerst lesen wir sie laut vor, eine nach der anderen. Nach jeder Szene geben wir spontan unsere Reaktionen darauf kund. Wir unterhalten uns darüber, was die Botschaft der Autorin oder des Autors ist, was sagen die über sich selbst. Und wir versuchen zu benennen, welche Alltagstheorien in der Geschichte stecken. Das sammeln wir alles und schreiben es auf.

Marion: Hast du gemerkt, dass du von sie zu wir gewechselt bist?

Paul: Jetzt, wo du es sagst ... Macht nichts. Im Beispiel der Lehrer und Lehrerinnen war ich nämlich Teil der Gruppe.

Marion: Aber du bist selber kein Lehrer.

Paul: Nein, in diesem Fall war ich in der Rolle eines Moderators. Dazu sage ich gleich noch was.

Jonas: Was meinst du mit dem Begriff Alltagstheorie?

Paul: Das sind die Theorien, die uns spontan einfallen, ohne dass wir sie wirklich durchdacht hätten. Die lassen sich oft in Form von Sprichwörtern ausdrücken.

Jonas: Es gibt nichts Gutes. Außer man tut es.

Marion: Reden ist Silber. Schweigen ist Gold.

Paul: (lacht) Jedem Tierchen sein Pläsierchen. Das Erstaunliche an diesen Volksweisheiten ist doch, dass sie immer eine Portion Wahrheit enthalten. Und ob wir wollen oder nicht, Alltagstheorien sind in unserem Alltagsverständnis fest verankert. Wenn wir mit den Texten arbeiten, machen wir sie uns bewusst, damit sie sich nicht später unbemerkt einschleichen und uns bei der analytischen Arbeit in die Quere kommen. Sonst würden wir auf dem Erkenntnisniveau von Binsenweisheiten steckenbleiben. Mit Kollektiver Erinnerungsarbeit wollen wir über dieses Verständnis hinauskommen. Wir wollen die Bausteine unserer Selbstbilder als einzelne Teile nebeneinanderlegen, so ähnlich wie beim Auseinanderschrauben eines Radios.

Marion: Das erinnert mich an Michel Foucault und seine Werkzeugkiste.

Jonas: Kann mich mal jemand aufklären?

Marion: Michel Foucault hat mal in einem Interview gesagt, seine Bücher seien so was wie kleine Werkzeugkisten, und dass die



Leute die Sätze oder Ideen darin als Schraubenzieher verwenden können, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich derjenigen, aus denen diese Bücher hervorgegangen sind.<sup>6</sup>

Paul: Und Kollektive Erinnerungsarbeit wurde beschrieben als eine Erweiterung der Werkzeugkiste, ein Skalpell zum Sezieren der Konstruktionen in einem Akt sozialer Chirurgie.<sup>7</sup> Dafür braucht man die Textanalyse. Sonst könnte man genauso gut eine Selbsterfahrungsgruppe organisieren, oder einen Erzählkreis, oder ein Gewerkschaftstreffen, in dem man Geschichten austauscht, sich empathisch zuhört, gegenseitig Sympathie bekundet, gemeinsam Spaß hat, alles prima.

Marion: Zu Textanalysen habe ich schon einiges gehört. Da gibt es ein buntes Durcheinander an faszinierenden Namen: Inhaltsanalyse, Tiefenhermeneutik, objektive Hermeneutik, Dokumentarische Methode und was noch alles. Wie macht ihr das bei der Kollektiven Erinnerungsarbeit?

Paul: Texte bestehen aus Sätzen. Jeder komplette Satz besteht aus mindestens zwei Elementen, einem Subjekt und einem Verb, und er drückt einen kompletten Gedanken aus. Das ist unser erster Ansatzpunkt. Wir schauen uns an, wie die Sätze gebildet wurden. Zuerst suchen wir die Subjekte, die im Text vorkommen, und wir sammeln für jedes Subjekt die Verben, die die Autoren und Autorinnen ihnen zugeordnet haben.

Jonas: Peter trinkt eine Menge. Peter ist Subjekt, trinkt ist das Verb. Was gewinne ich dadurch?

Paul: Wenn die Geschichte von Peter handelt, dann werden ihm aller Voraussicht nach noch mehr Verben zugeordnet sein. Die Gesamtheit der Peter-Verben gibt uns einen Hinweis auf die Konstruktion der Person Peter. Außerdem kommen in der Geschichte vielleicht auch noch Pia und Pamela vor. Wir sammeln auch die ihnen zugehörigen Verben. Im Vergleich lassen sich dann schon zu diesem frühen Zeitpunkt unterschiedliche Charakterkonstruktionen benennen, die durch die Autorinnen und Autoren in den Text eingearbeitet wurden.

Jonas: Aber ist nicht eh klar, was für ein Typ Peter ist, oder Pia, oder Pamela?

---

<sup>6</sup> Foucault (1976, 53)

<sup>7</sup> Vgl. Hamm (2011)

Marion: Und warum gerade die Verben und die Subjekte?

Paul: Die kompletten Sätze sind das Rückgrat der Geschichte. Sie geben wieder, was letztlich den Handlungsablauf der Geschichte ausmacht. Ihr wärt überrascht, wie erhellend so eine Sammlung sein kann. Ich erinnere mich an die Geschichte eines Lehrers, der über den Besuch eines Schulinspektors schrieb. Beim ersten Lesen dachten alle, ach, der arme Lehrer, dieser Inspektor ist schlicht ekelhaft und grausam.

Jonas: (lacht)

Marion: Kein Grund zum Lachen.

Jonas: Aber du bist Schulinspektorin.

Paul: Oh, Entschuldigung.

Marion: Keine Ursache, ich kann ganz gut unterscheiden, Geschichten, Realitäten, täglicher Kleinkrieg.

Paul: Der Inspektor in der Geschichte schien der prototypische Bösewicht zu sein. Aber nachdem die Subjekte und Verben gesammelt waren, wurde erkennbar, dass der Lehrer selber in dem Text überhaupt nicht als Subjekt vorkam. Es war ein großartiger Text. Der Autor hatte sich selbst und sein Handeln völlig außen vor gelassen. Stattdessen war es der Inspektor, der durchgängig als aktives Subjekt auftauchte. Und die ihm zugeordneten Verben zeigten eine Bandbreite, die dem zuerst erweckten Bild widersprach. Er glich viel eher einem Bürokraten, der schlicht und einfach seinen Job macht. Darüber hinaus hatte der Autor eine Menge Sätze gebildet, in denen unbelebte Elemente als aktives Subjekt auftraten. Der Morgen verging langsam, die Mittagspause kam, der Nachmittag zog sich in die Länge und so weiter. Das macht etwas mit den Lesenden. Es erweckt den Eindruck der Unausweichlichkeit. Denn was kann man schon dagegen tun, dass der Nachmittag sich in die Länge zieht?

Marion: Heißt das, der Lehrer machte sich selbst unsichtbar in dem Text? Und dadurch verschob er die Aufmerksamkeit der Lesenden ausschließlich auf den vermeintlich so bösen Inspektor.

Paul: Genau. Und das wurde klar, als die Liste der Subjekte und Verben aufgestellt wurde. Es hatte einen richtigen Aha-Effekt – nicht nur für die übrigen Gruppenmitglieder, sondern auch für den Autor selbst. Eine einfache Übung, aber extrem hilfreich.

Marion: Das glaube ich gern. Da werden die Mechanismen sichtbar, mit denen wir unsere Geschichten konstruieren.

Paul: Aber Subjekte und Verben sind nur der Anfang. Wir schauen auch nach Gefühlen, die den Personen in der Szene zugeordnet sind, sowie nach Motivationen, die ausgedrückt werden. Wir bleiben dabei sehr eng am Text. Einerseits ist das recht einfach. Andererseits ist für Leute, die das zum ersten Mal ausprobieren, die Versuchung immer groß, etwas in den Sätzen zu lesen, was gar nicht drinsteht. Aber nach ein paar Versuchen kommen eigentlich alle dahinter, was es heißt, an dieser Stelle eng am Text zu bleiben.

Marion: Wenn ich mir vorstelle, eine Erinnerungsszene zu schreiben, kämen darin häufig noch andere Personen vor. Für mich selber kann ich Gefühle und Motivationen noch erinnern, aber für die anderen?

Jonas: Du wirst doch mitkriegen, wenn die Lehrer und Lehrerinnen, die du in der Schule triffst, sich über dich ärgern.

Marion: Die meisten ärgern sich nicht, wenn sie mich sehen. Einige sind eingeschüchtert. Aber sie bemühen sich, es nicht zu zeigen.

Paul: Und wenn du darüber eine Erinnerungsszene schreibst, kannst du beschreiben, wie sich das äußert.

Marion: Das geht wohl. Aber Motivationen? Die sind doch so versteckt. Die Idee des offenen Umgangs ist ja ganz schön, aber im echten Leben ist es doch anders. Der Ausgangspunkt für Leute, wenn sie miteinander kommunizieren, sind stets die Machtstrukturen, in denen die Kommunikation stattfindet.

Jonas: Wer redet schon frei von der Leber weg mit dem Chef, wenn das Risiko besteht, rauszufliegen?

Paul: In den meisten Szenen tauchen tatsächlich keine Motivationen auf. Im Text danach zu suchen, öffnet aber unseren Blick für die Situation, in die die Szene eingebunden ist. Nimm die Szene mit dem Lehrer, der sich unsichtbar machte. Der Inspektor in der Geschichte sollte an dem Tag die Lehrprobe für das Examen abnehmen. Und am Ende des Tages verweigerte er dem Lehrer die Abnahme der Lehrprobe.

Marion: Aus welchem Grund?

Paul: Das war eine Leerstelle in der Geschichte. Der Lehrer lieferte die Begründung im Text nicht mit. Aber er schrieb, dass der Inspektor ihn nicht einfach durchfallen ließ. Stattdessen notierte der Inspektor, die Lehrprobe sei verschoben, was sich in der Akte des Lehrers besser machen würde. Die Geschichte ließ uns also über die Gründe für das Nicht-Bestehen im Dunkeln. Aber die

Motivation des Inspektors dafür, den Lehrer nicht völlig durchfallen zu lassen, wurde erwähnt.

Jonas: Lehrer bestehen Lehrproben oder sie bestehen sie nicht, je nachdem, wie es in die aktuelle Wirtschaftslage passt. Wenn es zu wenige gibt, dann lassen die Schulen alle möglichen Typen auf die Kinder los. Wenn das Geld im Säckel knapp wird, werden die Schrauben fester angezogen.

Marion: Es ist sicher ein bisschen komplexer als das. Aber stimmt schon, die wirtschaftliche und politische Situation beeinflusst selbst die zwischenmenschlichen Begegnungen bei einem Schulbesuch. Ich bin an bestimmte Protokolle gebunden. Wenn ich sie missachte, handle ich mir Ärger ein.

Paul: Unser Alltag ist durchzogen von Widersprüchen. Dabei sind wir uns der Spannungsfelder in unserem Leben oft durchaus bewusst. Gleichzeitig versuchen wir, ein widerspruchsfreies Bild von uns selbst zu konstruieren. Das geht nur, wenn wir Widersprüche ausblenden. Kein Wunder, dass unsere Erinnerungsszenen viele Leerstellen enthalten. Das ist sozusagen nicht anerkanntes Wissen, oft mit dem eigentümlichen Effekt, dass es uns darin bestätigt, dass wir ja doch nichts ändern können, dass es keinen anderen Weg gibt, dass es eben ist, wie es ist, und so weiter. Aber das fesselt uns an die Opferposition. Das Schlimmste an dieser Position ist, dass sie uns lähmt. Die Leerstellen sind nebenbei gesagt auch einer der Punkte, nach denen wir bei der Textbearbeitung suchen.

Jonas: Hätte ich beinahe vergessen, du warst ja dabei, uns von deiner Methode zu erzählen.

Paul: Es ist nicht meine Methode. Sie wurde von der Gruppe um Frigga Haug entwickelt. Aber wem gehört eine Methode überhaupt? Letztlich doch denen, die sie anwenden. Die machen immer das daraus, was sie selber richtig finden. Das ist Aneignung und damit ist es ihre Methode. Wo waren wir stehen geblieben? Textanalyse. Zuerst lesen wir die Szenen, schälen die Botschaft der Autorin oder des Autors, die Alltagstheorien heraus. Dann dekonstruieren wir die Texte, Subjekte, Verben, Gefühle, Motivationen. Wir suchen nach Widersprüchen, Leerstellen, Klischees und sprachlichen Besonderheiten.

Jonas: Was meinst du mit sprachlichen Besonderheiten?

Paul: Da geht es um die Benutzung von Sprache. Wenn zum Beispiel ein Text mit ganz viel wörtlicher Rede geschrieben ist, das

wäre eine Besonderheit. Die Texte sind Erinnerungsszenen. Häufig liegen die geschilderten Situationen weit in der Vergangenheit. Wer wäre beim besten Willen in der Lage, einen Dialog von vor ein paar Jahren im genauen Wortlaut wiederzugeben?

Marion: Du sagtest vorhin, du versuchst dich so genau wie möglich zu erinnern.

Paul: Aber wie sicher kann ich mir sein? Ich krieg die Richtung hin. Ich erinnere manchmal einen bestimmten Satz, der gesagt wurde, einen Fluch, einen Schrei. Aber ein ganzes Gespräch? Keine Chance. Und dennoch gibt es Texte voller wörtlicher Rede. Der Effekt ist, eine höhere Glaubwürdigkeit zu erzeugen.

Jonas: Das ist ein bisschen vorgegaukelt, oder nicht?

Paul: Die Autoren und Autorinnen schreiben ja nicht mit der Absicht, etwas vorzugaukeln. Sie wählen diese Form, weil sie der Meinung sind, ihre Botschaft auf diese Art besser vermitteln zu können.

Marion: Eine andere Besonderheit wäre, wenn etwas mehrmals wiederholt wird. Das wird in den Berichten zu Schulbesuchen häufig gemacht. Du sagst es in der Einleitung, dann sagst du's noch mal im beschreibenden Teil, und dann wiederholst du's ein weiteres Mal in der Evaluation.

Jonas: Um es regelrecht einzuhämmern.

Marion: Im Inspektorat würden wir das nicht so ausdrücken.

Jonas: Ihr im Inspektorat vielleicht nicht. Aber ich schon.

Paul: Vielleicht sollten wir mal 'ne kurze Pause machen, ich muss eh zur Toilette.

Marion: (lacht) Altbewährte Strategien, wie in der Schule.

Paul: (lacht) Immerhin etwas fürs Leben gelernt.

**Als Paul von der Toilette zurückkommt, verzehrt Jonas gerade den letzten Rest eines belegten Brötchens. Marion nippt an einer Tasse Tee aus ihrer Thermoskanne.**

Paul: Noch zwei Haltestellen, dann muss ich raus. Vielleicht sollte ich noch erklären, was nach der Dekonstruktion der Texte geschieht.

Jonas: Nur zu.

Paul: Alles, was wir bei der Dekonstruktion herausfinden, schreiben wir auf große Poster. Die befestigen wir an der Wand. Dann haben wir das ganze Material sichtbar vor uns. Es ist ein bisschen wie ein Haus, dessen Bausteine nebeneinander ausgelegt

sind. Plötzlich sieht man, das hätte ja auch ganz anders gebaut werden können. Als Nächstes versuchen wir, zu einer erweiterten Beschreibung der Figuren in der Geschichte zu kommen, die alle Elemente aus der Dekonstruktion mit einbezieht.

Jonas: Einschließlich der Tarnstrategien der Autorinnen und Autoren?

Paul: Wenn du es so ausdrücken willst. In jeder Geschichte steckt mehr, als beim ersten Lesen verstanden wird. Manchmal handelt es sich um eine leichte Bedeutungsverschiebung, manchmal entsteht auch eine völlig neue Interpretation.

Marion: Das alles klingt wie eine sehr intensive Selbstreflexion gemeinsam mit anderen.

Paul: Kollektive Erinnerungsarbeit ist mehr als Selbstreflexion. Zu Beginn hatte die Gruppe eine Diskussion zu ihrem Thema. Mit dem Schreiben der Geschichten wurde eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt. Nach der Analyse der jeweiligen Szene muss diese Verbindung erneut betrachtet werden. Jede einzelne Textanalyse bringt neue Hinweise für ein erweitertes Verständnis. Daher wird nach der Arbeit mit dem Text jeweils geschaut, was an neuen Aspekten zum Thema aufgetaucht ist.

Marion: Und in dieser Art arbeitet man sich von einem Text zum nächsten durch, richtig?

Paul: Ja. Es ist ein Prozess, Schritt für Schritt voran.

Marion: Du hast vorhin erwähnt, dass es ein langsamer Prozess ist. Es hört sich nach einem guten Stück Arbeit an, und man muss wohl auch aufpassen, nicht vom Weg abzukommen.

Paul: Zeit ist wichtig. Für eine sorgfältige Textanalyse braucht man im Durchschnitt etwa zwei Stunden.

Jonas: Ganz schön lang, wenn man bedenkt, dass die Texte doch offenbar nur eine oder zwei Seiten umfassen.

Paul: Nur, wenn du es noch nicht selber gemacht hast.

Jonas: Da kann ich nicht gegen argumentieren. Nur um das klarzukriegen, wir sagten, die Gruppe trifft sich mittwochabends. Wie viele Treffen brauchen die denn? Ich nehme mal an, die hatten ihre Eingangsdiskussion, hatten ein Treffen, in dem sie alle Geschichten gelesen haben, dann die Geschichten nacheinander bearbeitet und so weiter. Das ist einfaches Kopfrechnen, neun oder zehn Treffen.

Paul: Und vielleicht noch ein paar mehr, wenn sie zwischendrin noch einen Artikel zum Thema lesen, einen Film anschauen,

eine Ausstellung besuchen oder einen Vortrag dazu hören und diskutieren.

Jonas: Und wer macht so was?

Marion: Ich kann mir alle möglichen Gruppen vorstellen. Nicht nur Lehrer und Lehrerinnen, das wäre genauso geeignet für eure Gewerkschaftstreffen.

Jonas: Wir haben ein paar Leute dabei, da wette ich, dass die bloß Revolverblätter lesen. Wenn ich mit dem Vorschlag käme, Erinnerungsgeschichten zu schreiben und die dann zu analysieren, ich bekäme ein freundliches, aber bestimmtes ›Mach dich vom Acker‹ zu hören.

Paul: Das käme auf einen Versuch an. Eine der ersten Gruppen, die so ein Projekt durchgeführt haben, bestand aus Gewerkschaftsfrauen. Deren Ausgangspunkt war, dass ihre Erfahrungen, Standpunkte und Forderungen in der Gewerkschaft nicht ernst genommen wurden. Aus dieser Frustration heraus begannen sie, ihre Geschichten darauf hin zu untersuchen, wie sie Teil einer größeren Struktur waren und welche Eingriffsmöglichkeiten es für sie gab.

Marion: Gewerkschaften als Teil sozialen Fortschritts und gleichzeitig Brutstätte patriarchaler Traditionen und Sexismus. Aber Jonas sprach vom Schreiben und dass das Textlastige der Methode ein Hindernis sein kann.

Paul: Das höre ich immer wieder. Dazu zwei Anmerkungen. Nehmt die Gewerkschaftsfrauen. Sie waren zu neunt, im Alter von 27 bis 47. Sie arbeiteten als Packerin, Erzieherin, Bibliothekarin, am Band in einer Keksfabrik, als Sekretärin, Hochschullehrerin und Industriekauffrau. Da liegt es nahe, dass nicht alle den gleichen Bezug haben zum Schreiben, Lesen, Texteanalysieren. Aber das wird in einen Vorteil gewendet, wenn jede ihre Erfahrungen und Kenntnisse der Gruppe zur Verfügung stellt. Es bedeutet, sich als Einzelne für den Fortschritt aller nützlich zu machen. Frigga Haug benutzt dafür den Begriff der organischen Intellektuellen.<sup>8</sup>

Marion: Das ist Gramsci.

Paul: Ja. Andere sprechen von Moderation. Mit einer guten Moderation ist es auch Gruppen möglich, deren Mitglieder sich die Textbearbeitung anfangs nicht alleine zutrauen. Das lernen sie

---

<sup>8</sup> Haug (1999a, 205)

ganz schnell, nach ein oder zwei Texten läuft es wie von selber. Sie müssen nur eine gesunde Portion Neugier mitbringen.

Marion: Das sagen wir auch den Lehrern und Lehrerinnen immer wieder, dass sie in ihrer Praxis reflektierter sein und ihrer Neugier folgend stets neue Fragen stellen sollten.

Jonas: Und hören die euch zu?

Marion: Sie hören zu, aber oft einfach nur, weil sie müssen. Wenn ich mit meinem Inspektorinnen-Hut in eine Schule komme, wird alles, was ich sage, durch diese Linse gefiltert. In seltenen Fällen treffe ich Leute, die anders sind. Meistens ist es sehr ritualistisch. Alle spielen im Rahmen des Protokolls ihr Skript runter. Alle sind höflich, oder versuchen es zumindest. Und alle sind extrem vorsichtig, aus Angst vor zu viel Kritik.

Paul: Gilt das auch für dich?

Marion: Tatsächlich, ja. Genauso ritualistisch, genauso vorsichtig.

Paul: Schaut mal, bevor ich aussteigen muss, geb ich euch das hier.

Marion: Deine Kontaktadresse, danke.

Jonas: Waren es nicht zwei Anmerkungen, die du zum Schreiben als Hindernis machen wolltest?

Paul: Du hast recht. Die Gruppenzusammensetzung, organische Intellektuelle, Moderation ist das eine. Das andere ist, dass die Schreibaufgabe tatsächlich sehr leicht zu meistern ist. Niemand fragt nach einer wissenschaftlichen Abhandlung oder einem ganzen Roman. Alles, was gebraucht wird, ist eine Erinnerungsszene über eine oder zwei Seiten. Mit ein bisschen Mut kann das jede und jeder. Zumal die Arbeit mit den Texten ja in einer Gruppe stattfindet.

Jonas: Warum betonst du das noch mal?

Paul: Weil es wichtig ist. Warum, glaubt ihr, haben viele Leute diese Angst vorm Schreiben oder eine Abneigung gegen Textarbeit?

Jonas: Schule. Die haben es nie richtig gelernt.

Paul: Das kam ja wie aus der Pistole geschossen. Aber in der Kollektiven Erinnerungsarbeit ist die Gruppe eine Hilfe, Unterstützung, Solidarität.

Marion: Gruppen können Solidarität bedeuten, aber genauso Konkurrenz, Einschüchterung.

Paul: Wie lange würdest du in einer Gruppe bleiben, die dich einschüchtert?

Marion: Stimmt auch wieder. Aber nicht jede und jeder kann jede Gruppe jederzeit verlassen.



Paul: Für Kollektive Erinnerungsarbeit ist das eine Voraussetzung.  
Marion: Das hieße, dass es in einem beruflichen Zusammenhang nicht anwendbar ist.

Paul: Kommt drauf an. Wo die Leute eine echte Wahl haben, geht es. Wo das nicht der Fall ist, kann es sein, dass es nicht möglich ist oder dass sich die Lernerfahrungen der Teilnehmenden anders darstellen.

Jonas: Das ist wie überall. Ich kann den anderen auf der Arbeit auch nicht vorschreiben, dass sie in der Aktionsgruppe für Gesellschaftswandel mitmachen sollen. Ich kann sie einladen, aber kommen müssen sie schon selber. Das bringt mich noch mal auf den Rundbrief, Veränderung der Umstände und Veränderung der Menschen. Was leistet die Methode zur Veränderung der Umstände?

Paul: Man darf das eine nicht gegen das andere ausspielen. Es geht um gesellschaftliche Verhältnisse. Streikposten können wichtig sein, oder der Dienst nach Vorschrift. Das wichtigste Werkzeug zur Veränderung der Umstände sind wir selber. Was auch immer man macht – wenn die Koordinaten präzise bestimmt sind, dann ist die Chance größer, dass man nicht nur zur Tat schreitet, sondern dabei auch einer großen Richtung folgen kann. Dazu müssen wir uns als Teil des Koordinatensystems begreifen. Dann finden wir unsere Position darin besser.

Marion: Wenn der Lehrer, der sich selbst unsichtbar schreibt, seine Fixierung auf den Inspektor überwinden kann, würde ihm das nicht auch erlauben, bei der nächsten Inspektion anders zu handeln?

Paul: Das wäre schon ein Gewinn. Aber es könnte ihn auch weitergehend dazu bringen, in seiner Gewerkschaft für eine strukturelle Veränderung der Schulaufsicht zu mobilisieren.

Marion: Da würde ich ihn sofort unterstützen.

Paul: (lacht) Ich muss jetzt los. Danke für das Gespräch. Vielleicht sehen wir uns mal wieder.

Marion: Danke auch.

Jonas: Viel Glück.

**Damit steht Paul auf und macht sich auf den Weg zum Ausstieg, während der Zug langsam in den Bahnhof einfährt.**

Jonas, Marion und Paul werden später im Buch wieder auftauchen. Die in ihr Gespräch eingearbeitete erste Einführung in die Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit will ich im nächsten Kapitel anhand einer theoretischer orientierten Darstellung vertiefen. Daran anschließend wird der Blick auf Anwendungen außerhalb des deutschsprachigen Raumes gerichtet.

## 2 Jetzt etwas theoretischer – Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit

Kollektive Erinnerungsarbeit rückt den Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen den Einzelnen und der Gesellschaft in den Mittelpunkt der Beschäftigung. Verankert in der Frauenbewegung, wurde die Methode seit Mitte der 70er Jahre schrittweise in Frauengruppen mit wechselnder Zusammensetzung entwickelt. Dazu gibt es umfassende Darstellungen in Frigga Haugs Veröffentlichungen (siehe Haug 1999a, 2015, 2018). Sie hat die Entwicklung der Methode entscheidend vorangetrieben und entsprechende Grundlagenliteratur publiziert.

Eine wichtige Frage in der Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit betraf das Verhältnis von Erfahrung, Erkenntnis, Theorie und Praxis. Das lässt sich gut anhand der Beschreibungen in drei Studienheften nachvollziehen, die von der Frauenredaktion im Argument Verlag unter dem Titel *Frauengrundstudium* (1980, 1982, 1984) herausgegeben wurden. Dort heißt es beispielsweise: »In vergangenen Frauenseminaren, gleichgültig ob wir sie selbst organisierten oder Teilnehmerinnen waren, zeigte sich Folgendes: Ein Teil der Frauen hatte den Anspruch an das Seminar, dass hier nun endlich der Ort an der Universität sein sollte, wo sie ihre persönlichen Erfahrungen einbringen können. Der Umgang mit Theorie schien ihnen zu abgehoben, hatte nichts mit ihnen zu tun und wurde deshalb strikt abgelehnt. Sie wollten sich wohlfühlen und ein persönliches Klima schaffen. Dies war ihrer Meinung nach durch die gemeinsame Anstrengung der Aneignung von Theorie unmöglich. Der andere Teil der Frauen wollte sich dagegen nur mit Theorie beschäftigen, sie hielten Erfahrungen für überflüssig. Der Konflikt, unmittelbar aus persönlichen Erfahrungen bzw. nur aus der Theorie lernen zu wollen, erschwerte die Arbeitsbedingungen für alle.« Zur Begriffsklärung fügen die Autorinnen bei:

- »Erfahrung – ist der Prozess des Erlebens selber
- Erkenntnis – bedeutet das Begreifen des Aufbaus, der Struktur und des Gewordenseins
- Theorie – baut auf Erfahrungen auf, sie ist jedoch nicht identisch mit Erfahrungen, sondern deren Verallgemeinerung und Verarbeitung

Praxis – ist das Handeln der Menschen« (Projekt Frauengrundstudium 1980, 8).

Was hier als Konflikt zweier Fraktionen in einem Seminar beschrieben wird, verweist auf das Problem, dass Frauenerfahrungen in sozialwissenschaftlicher Theorie nicht repräsentiert waren. Es ging daher um eine Herangehensweise, in der die je eigenen Erfahrungen in Erkenntnis überführt, in ein produktives Verhältnis zu Theorie gesetzt werden und als Basis für eine daraus zu entwickelnde Praxis dienen können.

Wichtig für diese Herangehensweise war, sich nach beiden Seiten hin neu zu orientieren. Einerseits: »Die gelernten sozialwissenschaftlichen [Methoden] behandeln die Menschen als Objekte. Vor dem statistisch Durchschnittlichen verliert das Alltägliche seine Bedeutung. Wir wollen von den handelnden Menschen selbst ausgehen und nicht aus der Sicht von oben ›über‹ die da unten forschen« (Projekt Frauengrundstudium 1982, 12). Andererseits: »Begreifen ist durch bloße Erfahrung nicht möglich, da Widersprüche als solche z. B. nicht gelebt werden können. Vielmehr werden zur Orientierung – oder um überhaupt leben zu können – Widersprüche für das unmittelbare Leben einseitig aufgelöst, umgedeutet, zum Kompromiss gebracht, verdrängt usw. Wir können somit nicht aus der eigenen Erfahrung direkt zur Erkenntnis gelangen. Wollte man Widersprüche wirklich leben, würden sie einen zerreißen, wie als würde man gleichzeitig nach rechts und links gehen« (Projekt Frauengrundstudium 1980, 10).

Ihren Vorschlag, diesem Problem zu begegnen, überschreiben die Autorinnen: *Wider die Begriffslosigkeit des Alltäglichen – Kollektive Erinnerungsarbeit* (Projekt Frauengrundstudium 1982, 10). Dabei werden bei der Untersuchung eines Themas der Beschäftigung mit Theorie selbst erlebte Alltagssituationen in Form von kurzen Erinnerungsgeschichten gegenübergestellt. Die »Alltagsgeschichten können die Theorie nicht widerlegen. Aber sie können sich ›sperrig‹ zu der theoretisch abgeleiteten Fragestellung verhalten. Sie können wichtige Hinweise geben, dass das Problem [...] woanders liegt, als vermutet. [...] Geschichten können die Notwendigkeit einer Problemverschiebung anmelden [...]« (Projekt Frauengrundstudium 1982, 12). So wird eine Kritik möglich sowohl von vorgefundener Theorie als auch von alltäglichen Erklärungsmustern. Angewandt auf das eigene Dasein und die darin erfahrenen Wider-

sprüchlichkeiten, Einschränkungen, Selbstbehinderungen und Selbstfesselungen ist eine solche kritische Beschäftigung gleichzeitig emanzipatorisches Lernen, in dessen Folge sich nach neuen Handlungsmöglichkeiten suchen lässt.

Die Gruppe gewerkschaftlich organisierter Frauen, die von Paul im Zug schon erwähnt wurde, drückt das so aus: »Unsere Geschichten zeigen, wie tief patriarchalische Strukturen, die wir zunächst oft nur ansatzweise entdeckt hatten, unser Leben besetzen und eigene Aktivitäten und selbstbewusste Haltungen behindern. Auf der Suche nach anderen Praxen entdecken wir, welche Stärke in der gemeinsamen Arbeit von Frauen liegt. Nicht, weil es dort keine Konflikte gäbe, sondern weil die Aufarbeitung unserer Erfahrungen uns allmählich aus der Vereinzelung und der Endgültigkeit der Sozialisation löst. Eine Hilfe zur Analyse unserer eigenen Haltungen stellen die von uns im Laufe eines Jahres herausgefundenen Bearbeitungsschritte dar [...], die uns Kriterien in die Hand geben, um über die Besichtigung unserer Taten hinaus unsere Verhinderungen nicht nur aufzuzeigen, sondern auch zu bekämpfen« (Morisse, Sauerwald, Wilke & Zank-Weber 1982, 643).

Als »Aufruf an viele« (Haug 1999a, 15) war der Vorschlag Kollektiver Erinnerungsarbeit gleichzeitig ein direktes Eingreifen im Rahmen der Frauenbewegung. In der Beschäftigung mit eigenen Erfahrungen bestand (und besteht nach wie vor) die Möglichkeit, sich von einer lähmenden Opferperspektive zu befreien, indem die eigenen Anteile an den als bedrückend erlebten Zuständen mit in den Blick genommen werden.<sup>9</sup> Indem die ungewollte Komplizenschaft erkannt und die dazu führenden Handlungen als Selbstfesselungen begriffen werden, entsteht ein befreiendes Potenzial im Sinne der Veränderung menschlichen Handelns und der Veränderung der Umstände, über die Jonas, Marion und Paul im ersten Kapitel sprachen.

Die Gruppen um Frigga Haug beschränkten sich nicht auf das eigene Experimentieren mit der Methode oder das Publizieren von Ergebnissen. Eingebettet in den größeren Zusammenhang der Bewegung boten sie Seminare dazu an. Als Versuch, Wissenschaft allgemein zu betreiben, half die so entstehende Vernetzung auch der Verbreitung der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Noch bis in die 90er Jahre hinein fanden derlei Seminare statt. Aber auch lokale

<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang ist auch Frigga Haugs Vortrag »Opfer oder Täter – Über das Verhalten von Frauen« von 1980 wichtig (siehe Literaturliste).

Frauengruppen, die die Methode auf der Basis des veröffentlichten Materials aufgriffen und damit experimentierten, fanden Unterstützung durch persönliche Kontakte und Vernetzung.

Über den Zeitraum von 1980 bis 1997 entstanden in der Reihe *Frauenformen* 9 Bände<sup>10</sup>, in denen Anwendungen der Kollektiven Erinnerungsarbeit mit ihren Ergebnissen sowie den dazu entwickelten methodologischen Reflexionen dokumentiert sind. Neben der Verbreitung im deutschsprachigen Raum wurde die Methode in diesem Zeitraum auch international aufgegriffen. Wichtig dafür waren neben der Übersetzung zweier Bände ins Englische vor allem die Gastvorträge und Vorlesungsreihen, die Frigga Haug an Universitäten z. B. in den USA, Kanada, Australien, Dänemark hielt. Zusammenfassend beschreibt sie Kollektive Erinnerungsarbeit 1999 als, »wissenschaftlich gesprochen, eine sozialpsychologische Forschungsmethode, politisch gesprochen setzt sie auf ein Kollektiv, das zumindest eigene Befreiung verfolgt, theoretisch beruht sie auf vorgängiger Vernetzungsarbeit verschiedener Disziplinen und Schwerpunkte, von denen Kulturtheorie, Ideologietheorie, kritische Psychologie, Sprachtheorie sicher die wichtigsten sind. Angezielt ist eine Vermehrung des Wissens um weibliche Vergesellschaftung (obwohl die Methode selbst auch allgemein durchführbar ist) bei gleichzeitiger Vertiefung eigener Handlungsfähigkeit« (Haug 1999a, 16).

Die anfangs (1982) als Kollektive Erinnerungsarbeit bezeichnete Herangehensweise wurde später in der Reihe *Frauenformen* und auch in weiteren Veröffentlichungen von Frigga Haug schlicht als *Erinnerungsarbeit* bezeichnet. Der kollektive Charakter wurde zwar in den methodologischen Herleitungen und methodischen Hinweisen immer mit benannt, das Kollektiv verschwand jedoch aus dem Begriff. Ich habe im hier vorliegenden Text den Zusatz bewusst wieder eingeführt. Wie noch zu sehen sein wird, spielt die Frage des kollektiven Arbeitens in der Einschätzung zum Potenzial als Lernmethode eine wichtige Rolle.

---

<sup>10</sup> Eine ausführliche Darstellung geben auch Jutta Meyer-Siebert und Catharina Schmalstieg in ihrem Beitrag »Frauenformen. 20 Forschungsjahre wider den (feministischen) Zeitgeist« von 2002.

## 2.1 Grundlagen

Aus dem Gespräch im Zug sind schon einige Grundlagen der Kollektiven Erinnerungsarbeit ableitbar. Für ein umfassenderes Verständnis soll dies hier um eine etwas systematischere Darstellung ergänzt werden. Sie baut auf den vier Punkten auf, die Frigga Haug vorschlägt vor Beginn der Arbeit mit den Texten als Grundannahmen in der Gruppe zu diskutieren, um das methodische Vorgehen in seiner methodologischen Herleitung nachvollziehbar zu machen und »die Mitglieder der Gruppe den einzelnen Arbeitsschritten nicht einfach auszuliefern« (Haug 1999a, 208):

- **Konstruiertheit von Persönlichkeit**

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

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

- **Tendenz zur Eliminierung von Widersprüchen**

Im Prozess der je eigenen Persönlichkeitskonstruktion versuchen wir so weit wie nur irgend möglich, »alles, was nicht in die eindeutige Präsentation unseres Selbst« passt, auszublenden »zugunsten eines möglichst einheitlichen Bildes von uns, für uns und für andere« (ebd.).

- **Konstruktion von Bedeutung**

Bedeutung, sei es die Bedeutung einer Sache, einer Handlung, eines Wortes, beruht auf einem Zuschreibungsprozess, der von Menschen vorgenommen wird. Sie ist nicht inhärent, sondern jeweils eine gesellschaftlich zwischen Menschen ausgehandelte Konstruktion. Dazu braucht es Austausch zwischen Menschen.

Als soziale Wesen sind wir darauf angewiesen, eine je von uns in einer gewissen Weise definierte Bedeutung (einer Sache, einer Handlung, eines Wortes etc.) durch andere Menschen bestätigt zu bekommen. »Die Konstruktion von Bedeutungen bedarf also einer Zustimmung durch andere. Sie geschieht [...] in allererster Linie durch Sprache« (ebd., 209).

- Politik mit/durch Sprache

Sprache, als Mittel des Ausdrucks in der Aushandlung von Bedeutungskonstruktionen, ist nicht etwa »einfach ein Handwerkszeug [...], dessen wir uns nach Belieben bedienen können« (ebd.). Vielmehr wird in der »vorhandenen Sprache Politik gemacht [...] die durch uns hindurch spricht und unsere Bedeutungskonstruktion mit reguliert. Das heißt auch, dass kulturell eine Reihe von fertigen Bedeutungen gewissermaßen herumliegen, die sich uns beim Schreiben aufdrängen und diktieren, was wir unter Umständen gar nicht ausdrücken wollten. Dies geschieht umso mehr, je unreflektierter und ›unschuldiger‹ wir Sprache benutzen ...« (ebd.).

Geschichte wird als gelebte Praxis von Menschen mit bestimmten benennbaren Interessen vorausgesetzt. Die historischen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Verhältnisse sind zu verstehen als Resultate früherer Kämpfe, Auseinandersetzungen, Verhandlungen auf gesellschaftlicher Ebene, die sich nicht nur in etablierten Strukturen und Institutionen, sondern auch in spezifischen Bedeutungskonstruktionen niedergeschlagen finden.

Wir sind zwar in unseren je eigenen Bedeutungs- und Persönlichkeitskonstruktionen stets als aktiv Handelnde und Verhandelnde involviert. Allerdings sind wir in unserem (Ver-)Handlungsspielraum an die vorgefundenen historischen Gegebenheiten gebunden. Das beinhaltet, dass es nicht etwa eine unbegrenzte Anzahl von Definitionsmöglichkeiten gibt, die uns für unsere je eigenen Konstruktionsprozesse zur Verfügung stehen. Vielmehr (ver-)handeln wir stets innerhalb des historisch möglichen Spektrums von Bedeutungszuschreibungen. Dabei greifen wir auf schon vorfindliche Muster, Denkformen, Handlungsformen zurück, die wir zwar in neuer Form zusammensetzen, deren wir uns aber nicht vollständig entledigen können. Dementsprechend haben unsere – von uns als einzigartig gefühlten und wahrgenommenen – je individuellen Bedeutungs- und Persönlichkeitskonstruktionen immer



einen Doppelcharakter. Sie sind einerseits ein einzigartiger schöpferischer Akt. Aber dieser Akt ist gleichzeitig einer, der bei vielen Menschen in ähnlicher Weise abläuft und sich nur in Nuancen unterscheidet.

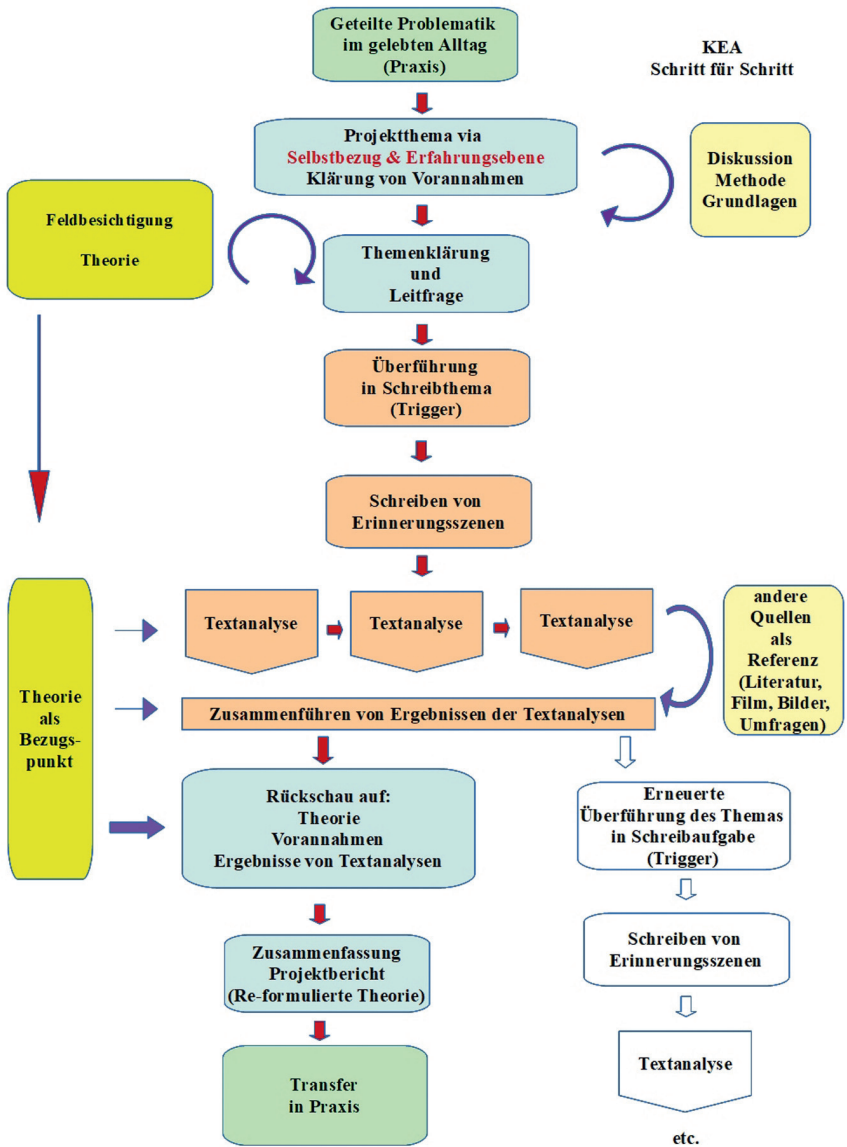
Kollektive Erinnerungsarbeit basiert auf der Annahme, dass es möglich ist, über die Analyse von Erinnerungsszenen die Linien von Bedeutungskonstruktionen, denen wir in unserer je eigenen gelebten Praxis folgen, bewusst zu machen – und damit neue Sichtweisen zu ermöglichen, die sich schließlich in erneuerte,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

## **2.2 Skizzenhaft: Das Vorgehen – was tun in welcher Reihenfolge**

In dem Gespräch im Zug hat Paul die Methode in ihrer Abfolge geschildert, wobei er ausführlich auf die Textanalyse als zentralem Element des Vorgehens eingegangen ist. Das Schreiben und Analysieren von Texten ist jedoch in einen umfassenderen Projektzusammenhang eingebettet. Ohne diese Einbindung bleibt die Textarbeit anekdotisch und verfehlt den Sinn der Methode.

In Ergänzung zu den Darstellungen im ersten Kapitel ist es hilfreich, sich die einzelnen Schritte in Form eines Diagramms vor Augen zu führen, zu verstehen als Beschreibung eines prototypischen Ablaufs eines Projekts mit Kollektiver Erinnerungsarbeit. Vorerst ist daraus das »Was« und das »Wann« (die Reihenfolge) des Prozesses zu entnehmen. Auf das »Wer« und das »Wie« werde ich später ausführlicher eingehen.

Sowohl Anfang als auch Endpunkt eines Projekts sind verankert in der gelebten Wirklichkeit, der konkreten Handlungs- und Erfahrungswelt der TeilnehmerInnen. Als Projektthema wählt die Gruppe eine in ihrem eigenen Erleben erfahrene Problematik. Die Vorannahmen dazu werden geklärt. Eine Feldbesichtigung zu Theorien, die zu dem Thema schon vorhanden sind und zu den eigenen Erfahrungen und Vorannahmen in Bezug gesetzt werden, hilft, das Projektthema genauer einzugrenzen (Themenklärung).



Darauf aufbauend kann eine Leitfrage<sup>11</sup> als Bezugspunkt für das weitere Vorgehen gewonnen werden. Ein Schreibthema (Trigger) wird vereinbart. Erinnerungsszenen werden geschrieben. Die so entstehenden Texte sind das Arbeitsmaterial für die anschließenden Textanalysen.<sup>12</sup> Bei der Bearbeitung der Texte stellt die vorhandene Theorie einen Bezugspunkt dar, auf den je nach Bedarf eingegangen werden kann. Als Erweiterung zur reinen Textarbeit ist es möglich, während der Phase der Textbearbeitung noch weitere Materialien (Quellen) mit einzubeziehen. Nach Abschluss der Textbearbeitungen werden die Ergebnisse aus den schrittweise weiterentwickelten Diskussionen zusammengeführt. Diese werden dann in einer Rückschau den eigenen Vorannahmen sowie vorhandenen und als relevant erachteten Theorien gegenübergestellt. Die Erkenntnisse aus diesem Prozess bilden die Basis für einen zusammenfassenden Projektbericht, in dem auch eine Neuformulierung von Theorie(n) möglich ist. In letzter Konsequenz werden die gewonnenen Erkenntnisse wieder in die Praxis des eigenen Erlebens und Erfahrens übertragen. Geänderte Wahrnehmungen, neue Einsichten, verändertes Begreifen führen zu veränderten Positionierungen sowie idealerweise erweiterten Handlungsfähigkeiten und der Suche nach Handlungsmöglichkeiten.

Die im Diagramm enthaltene Schleife zur Diskussion von Grundlagen der Methode kann insbesondere für Gruppen, die zum ersten Mal mit der Methode arbeiten, hilfreich sein. Sie ist auch angebracht, wenn sich Menschen mit unterschiedlichen Denktraditionen oder Weltansichten in einer Gruppe zusammenfinden.

Ebenfalls in das Diagramm aufgenommen ist die Möglichkeit, sich nach der ersten Runde der Textbearbeitung auf ein neues Schreibthema zu einigen und einen weiteren Zyklus des Schreibens und Bearbeitens der neu entstandenen Texte anzuschließen. Theoretisch ist diese Öffnung nach jeder neuen Runde der Textbearbeitung denkbar. Es hängt von der verfügbaren Zeit und dem

<sup>11</sup> Der Begriff Leitfrage steht hier nicht als Vorschrift für eine spezifische Form. Es ist auch möglich, dass eine Gruppe an diesem Punkt vorläufige Bezugsbegriffe sammelt oder eine Arbeitsthese aufstellt, deren Haltbarkeit sie überprüfen möchte. Eine explizit formulierte Frage hat den Vorteil, dass sie einen stärkeren Fokus für spätere Diskussionen herstellen kann. Ein Nachteil dabei ist die Gefahr, dass es besonders bei Gruppen, die die Methode zum ersten Mal anwenden, zu einer Fixierung auf die Beantwortung genau dieser Fragestellung führen kann und notwendige, aus dem Thema sich aufdrängende thematische Transfers bzw. Frageverschiebungen nicht mehr gesehen werden.

<sup>12</sup> Zur Textanalyse siehe Kapitel 4.

Interesse der Teilnehmenden ab, ob ein solches Vorgehen sinnvoll erscheint.

Ein Element, das im Diagramm nicht explizit dargestellt ist, betrifft die von Frigga Haug beschriebene Möglichkeit, die AutorInnen eine zweite Version ihrer Erinnerungstexte schreiben zu lassen. Dies ist vor allem dann denkbar, wenn sich während der Bearbeitung eines Textes herausstellt, dass die AutorIn »das Gefühl hat, dass sie missverstanden wurde, dass sie sich nicht genau genug ausgedrückt hat, dass sie jetzt erinnert, dass es doch anders gewesen sei«. Von der Gruppe aus »wird man sie beauftragen, gefundene Leerstellen auszufüllen und sich zu den offenbaren Widersprüchen zu äußern«. Bei der Bearbeitung einer solchen veränderten Erinnerungsszene kann es dazu kommen, dass »zuweilen das Gegenteil des zunächst Intendierten geschrieben ist. Kurz, die Einebnung der Widersprüche, die kunstvollen Leerstellen, alle diese Versuche, die Geschichte stimmig zu machen, erweisen sich mit einem Mal als brüchig« (Haug 1999a, 211).

Die zitierten Passagen verweisen schon auf den Charakter der Textbearbeitung als Verhandlung innerhalb der Projektgruppe auf der Suche nach Erkenntnis über die reine Erfahrungsebene hinaus.

### 2.3 Berichtete Erfahrungen

In Kollektiver Erinnerungsarbeit verschwindet der Unterschied zwischen Forschung und Lernen. Sofern er anderswo Sinn ergeben mag, hier ist dies nicht der Fall. Kollektive Erinnerungsarbeit ist forschendes Lernen. Die Frauenformen-Projekte fanden zuerst im Sozialistischen Frauenbund Berlin statt, »dann weitergeführt in einem Seminar zu Sexualität und Herrschaft an der Freien Universität Berlin [...] [und schließlich] als Frauenstudium über mehr als 10 Jahre an der Universität Hamburg«. Dabei handelte es sich um »ein autonomes Frauenseminar, von Studentinnen im Fachbereich Soziologie durchgesetzt – ausgestattet mit einem (bis auf das Eingangssemester) unbezahlten Lehrauftrag. Die Studentinnen gewannen Frigga Haug als Dozentin für dieses Seminar. Es war immer Forschungsseminar« (Meyer-Siebert & Schmalstieg 2002, 47). Die in traditionellem wissenschaftlichem Herangehen übliche Trennung zwischen Forschenden und Erforschten ist in Kollektiver Erinnerungsarbeit von vornherein konzeptionell aufgehoben,

Subjekt und Objekt der Forschung sind identisch (vgl. Haug u. a. 1983, 10).

Die neun Bände in der Reihe Frauenformen können als Dokumentation der in den zugrunde liegenden Projekten erarbeiteten Forschungsergebnisse gelesen werden. Als solche sind sie gleichzeitig kollektive Lernresultate aus der Beschäftigung mit den jeweiligen Themen. Es ist jedoch interessant, über diese Darstellungen hinaus auch nach den individuellen Lernerfahrungen und Lernerkenntnissen derjenigen zu fragen, die an den Projekten teilnahmen. Für einen Tagungsbeitrag anlässlich des Abschieds von Frigga Haug als Hochschullehrerin von der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik haben Karen Haubenreisser und Evelin Gottwalz von ehemaligen Mitarbeiterinnen im Projekt Frauenformen Rückmeldungen eingeholt<sup>13</sup> zu »den Erinnerungsarbeit-Seminaren, [...] den Kollektiven [...], *wie, wodurch* haben wir *was* gelernt, was hat uns ergriffen, verunsichert [...] was ist überhaupt hängen geblieben?« (Haubenreisser & Gottwalz 2002, 57. *Herv. i. O.*)

Einige typische Ausschnitte aus den berichteten Antworten: [Ich ...] »habe denken gelernt; habe etwas über mich erfahren; habe Orientierung bekommen, über mich und wie Verhältnisse veränderbar sind; habe gelernt, mich nicht zu verlieren im Unmittelbaren; habe gelernt, mich nicht nur mit Verhältnissen auseinanderzusetzen, sondern auch mit mir selbst; habe gelernt, die eigene Sicht zurechtzurücken; habe gelernt, das Alltägliche als erkenntnisreich zu gestalten.« Zu Lernformen und Effekten: »Frigga Haug und Kornelia Hauser leiteten die Frauenformen-Forschungsprojekte zusammen. Sie saßen nebeneinander wie Erde und Feuer, wie Stein und Eisen, und schlugen Funken – selten einer Meinung, aber meistens mit dem gleichen Ziel. Sie beherrschten die interessante Kunst, dass wir etwas dadurch zusammen entwickeln konnten, dass sie sich lehrreich stritten. Die Verbindung eigener Erfahrung und der Strukturen und Dinge um uns herum hat uns in größte theoretische Aufregung versetzt. Das Gefühl, beim Lesen eines Althusser-Textes und der empirischen Bearbeitung von Erinnerungsszenen mitten in eigenen Leben und gleichzeitig mitten in der Gesellschaft zu stehen, gab allen Dingen eine neue Bedeutung.

<sup>13</sup> Die Frauen, die dazu beitrugen, waren Barbara Ketelhut, Birgit Carstensen, Christiane Glatzel, Evelin Gottwalz, Frauke Schwarting, Jutta Meyer-Siebert, Karen Haubenreisser, Sabine Fröhlich und Sünne Andresen.

Ich hatte zwar noch keine Vorstellung davon, was ich nun zu tun hatte, war aber davon überzeugt, dass es auf mich ankam!« (Ebd., 59)

Und Frauke Schwarting meint rückblickend: »Seit diesen Projekten blieb mir ein bestimmter Blick. Ich erkenne ihn auch bei Frauen wieder, die zu anderen Zeiten in den Zusammenhängen um Frigga und Kornelia waren. Man erkennt sie stets daran, dass sie Phänomene in Widersprüchen beschreiben, dass sie wissen, dass Entwicklung etwas ziemlich Anstrengendes ist und nur gelingen kann, wenn rechts und links noch ein paar andere stehen und gehen, und regelmäßig das Wort »handlungsfähig« benutzen. Man erkennt sie auch am Misstrauen gegenüber allzu gemütlichen Gedanken und Lebensspraxen – gegen das Glatte und Eindeutige, gegen das Zurücklehnen in Selbstverständliches wie einen Sessel. Mit diesem Blick ist man nie irgendwo zu Hause, aber immer auf dem richtigen Weg!« (Ebd., 61)

Diese Antworten sind insofern bemerkenswert, als sie sich auf eine allgemeinere Ebene von Erfahrung und Erkenntnis beziehen als lediglich das jeweilige Projektthema betreffend. Derlei Rückmeldungen in Bezug auf Kollektive Erinnerungsarbeit sind nicht beschränkt auf die Mitglieder von Frauenformen. Eine Gruppe von LehrerInnen aus Freien Alternativschulen schreibt nach Beendigung ihres Projekts: »Wir kamen uns in Konstruktionen unseres Selbst und unserer Handlungen auf die Schliche. Wir erkannten, dass wir Irrtümer leben, dass wir in dem Bemühen, etwas Gutes und Richtiges zu tun, nur an der Oberfläche der Reflexion unseres Daseins kratzten. [...] Im Seminar erlebten wir uns bei der Bearbeitung unserer Geschichten quasi von außen. Dies ermöglichte uns das Verständnis eines gesellschaftlichen Kontexts, der unsere Wahrnehmungen, Einsichten und Handlungen wesentlich tiefer prägt, als wir vermutet hatten. [...] Insgesamt sind wir sensibler für eine genaue Ausdrucksweise geworden. [...] Wir haben gelernt, in Widersprüchen zu denken und sie als produktiv wahrzunehmen.« (Lehrende aus Freien Alternativschulen 2007, 103)

Etwas spontaner drücken das die Teilnehmerinnen eines Projekts mit stellvertretenden Leiterinnen von Kindertagesstätten in ihrem Abschlussgespräch aus:

»Vielen Dank, das war sehr ... anders.«

»Mit das Krasseste ist hier, wie was auseinandergepflückt wird,

dass ich jetzt viel mehr überlege, wie was geschrieben wird, wie was gelesen wird, was heißt irgendwas.«

»Diese blinden Flecken, die sind jetzt so 'n bisschen ausgeleuchtet.«

»Das böse Wort mit A heißt jetzt bei uns Augenhöhe. Das werd ich jetzt nie wieder normal verwenden können.«

»Jetzt ist man so entromantisiert und geht damit von dannen.«

Was hier als Entromantisierung bezeichnet wird, stellt eines der von Stephen Brookfield beschriebenen Risiken kritischen Reflektierens dar: das Gefühl, eine unschuldige Naivität eingetauscht zu haben für ein viel klareres Verständnis eines Problems. Was er als verlorene Unschuld bezeichnet, ist natürlich gleichzeitig ein bedeutender Gewinn.<sup>14</sup>

Judith Kaufman und Kolleginnen, eine Gruppe in den USA, die sich über sieben Jahre hinweg intensiv mit ihrem Verhältnis als Frauen zu Wissenschaft und ihrer Tätigkeit als Frauen in Wissenschaft beschäftigt haben, beschreiben die Effekte so: »Als ein Resultat unseres Projekts hat sich unsere Beziehung zur traditionellen Wissenschaft geändert. [...] Wir werden nie wieder in der gleichen Weise auf Wissenschaft schauen. [...] Erinnerungsarbeit ermöglichte uns, Wissenschaft auf die Ebene persönlicher Erfahrung zu bringen« (Kaufman, Ewing, Montgomery, Hyle & Self 2003, 3). Ein solches Resultat ist natürlich ganz im Sinne der Erfinderinnen der Methode.

Alle diese Zitate verweisen auf ein Potenzial der Methode Kollektive Erinnerungsarbeit als Lernmethode, das über die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema hinaus weit(er)reichende Effekte für die Teilnehmenden ermöglicht. Allerdings hängt die Realisierung dieses Potenzials von einer ganzen Reihe von Faktoren ab, ist also kein Selbstläufer. In den nächsten Kapiteln soll dies anhand einiger ausgewählter Anwendungen der Kollektiven Erinnerungsarbeit näher betrachtet werden. Dabei werde ich insbesondere auch Anwendungen in den Blick nehmen, die bisher im deutschsprachigen Raum kaum Aufmerksamkeit erfahren haben.

<sup>14</sup> Vgl. Brookfield 1995, 228ff.

### 3 Einmal rund um den Globus

Es mag mehr als 80 Tage gedauert haben, aber Kollektive Erinnerungsarbeit hat eine Reise rund um den Globus gemacht. Schon in der Anfangsphase der Frauenformen-Projekte gab es einen Austausch mit dem Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham. Eine Delegation der Projektgruppe traf sich dort Anfang der 80er Jahre mit einer Gruppe, die sich mit Theorie, Politik und Methoden einer »popular memory« beschäftigte. Dabei berichtete die Delegation über die Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit, was dazu führte, dass sich im CCCS eine eigene Gruppe bildete, die mit der Methode experimentierte (siehe Popular Memory Group 1982, 205ff.; Clare & Johnson 2000, 197ff.).

Seit Mitte der 80er Jahre brachte Frigga Haug die Kollektive Erinnerungsarbeit dann mit zu Gastvorträgen, z. B. nach Australien, USA, Kanada, Dänemark, England. In der Folge haben Menschen in diesen Ländern sie aufgegriffen, in ihren eigenen Zusammenhängen angewandt und weiter bekannt gemacht. Auch zwei ins Englische übersetzte Bücher<sup>15</sup> trugen zur Verbreitung der Methode bei.

Eine kürzlich zusammengetragene Sammlung von deutsch- und englischsprachigen Veröffentlichungen zu Anwendungen und Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit beläuft sich auf mehr als 300 Aufsätze und Bücher. In der überwiegenden Mehrzahl wurden diese Beiträge im akademischen Feld geschrieben und wenden sich an ein akademisches Publikum. Viele sind lediglich in wissenschaftlichen Zeitschriften zugänglich. Das weist auf eine Entwicklung hin, die vor dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte der Methode kritisch zu beurteilen ist. Für eine Methode, die als »Auf-ruf an viele« gedacht ist, ist die rein zahlenmäßig dokumentierte Verbreitung zu begrüßen. Für eine Methode, die im Rahmen einer sozialen Bewegung entsteht und auf breite Wirkungen innerhalb der Gesellschaft zielt, ist die Beschränkung auf einen institutionalisierten wissenschaftlichen Raum jedoch primär als Nachteil zu sehen. Nicht zuletzt diese Beobachtung liegt dem Zustandekom-

<sup>15</sup> *Female Sexualisation. A Collective Work of Memory* (1987) ist die Übersetzung des zweiten Bandes der Reihe Frauenformen: *Sexualisierung der Körper* (1983). *Beyond Female Masculinity* (1992) ist eine Sammlung von Aufsätzen von Frigga Haug aus den Jahren 1980 bis 1991.



men des vorliegenden Buches zugrunde. Das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit sollte sich nicht im Pingpong eines akademischen Diskurses erschöpfen. Vielmehr gilt es, die Vielzahl an Erfahrungen mit der Methode und ihren Adaptionen in anderen gesellschaftlichen Bereichen vermehrt nutzbar zu machen: Wissenschaft allgemein zu betreiben.

Bei der überwiegenden Zahl der englischsprachigen Veröffentlichungen fehlt der Bezug auf das Kollektiv in der Bezeichnung der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Sie wird stattdessen zumeist schlicht als *Memory-Work* bezeichnet. Dabei gibt es auch im englischsprachigen Kontext eine Verwirrung um den Begriff *Memory-Work*. Er wird bspw. in psychologischen Zusammenhängen auf Trauma-Arbeit bezogen. Zum anderen weckt er ähnlich wie im Deutschen die Assoziation »Aufarbeitung ›großer Geschichte«. Darüber hinaus wird er in den Kultur- und Sozialwissenschaften für verschiedene methodische Ansätze benutzt, die keinen direkten Bezug zur Kollektiven Erinnerungsarbeit haben<sup>16</sup>. Dagegen stehen alle in den folgenden Kapiteln näher betrachteten Anwendungen in enger Verbindung zur Kollektiven Erinnerungsarbeit bzw. sind aus ihrer Tradition hervorgegangen.

Inspiziert durch Gastvorlesungen von Frigga Haug begannen in Australien schon in den 80er Jahren eine Reihe von Frauen, die Methode für ihre eigenen Forschungszwecke anzuwenden. Ein erster Versuch war ein Projekt zu sexuellen Erfahrungen angesichts der Ausbreitung von HIV (Kippax, Crawford, Waldby & Benton 1990). Drei der beteiligten Frauen waren auch Teil des Kollektivs, das 1992 eine Studie zu *Emotion and Gender* veröffentlichten (Crawford, Kippax, Onyx, Gault & Benton 1992). Dieses Buch ist bis heute eine häufig zitierte Quelle, was die methodischen Schritte in *Memory-Work* betrifft. Die Autorinnen stellen eine sehr eng am Konzept von Frauenformen orientierte Beschreibung der Methode zur Verfügung, die in vielen späteren Projekten (nicht nur) im englischsprachigen Raum als Vorlage benutzt wurde und wird. Sie teilen die Arbeit in drei Phasen: a) das Schreiben der Texte, b) die Analyse der Texte, c) die zusammenfassende Arbeit, in der Rückbezüge zu Theorie(n) hergestellt werden. Für die dritte Phase beschreiben sie lediglich die in ihrem Projekt unternommenen konkreten Schritte, legen aber keine allgemeine Richtlinie fest. Für die ersten beiden hingegen schon.

<sup>16</sup> Siehe z. B. Kuhn (1995); Radstone (2000).

Zum Schreiben geben sie eine einprägsame Formel vor: »1. Schreibe eine Erinnerung auf, 2. von einer Episode, Handlung oder einem Ereignis, 3. in der dritten Person, 4. so detailliert wie möglich, inklusive vermeintlich ›trivialer‹ Details (es kann hilfreich sein, an ein besonders einprägsames Bild, Geräusche, Geschmack, Geruch, Berührung zu denken), 5. aber ohne im Text auf Interpretationen, Erklärungen oder Biografie zurückzugreifen. 6. Schreibe eine deiner frühesten Erinnerungen auf« (Crawford u. a. 1992, 45). Der letzte Punkt (die früheste Erinnerung) wird in den meisten Projekten, in denen mit dieser kurzen Anleitung gearbeitet wird, nicht beachtet, weil es zumeist schon vom Projektthema her nicht passend wäre.

Zur Textanalyse schreiben sie: »1. Der Reihe nach äußert jedes Gruppenmitglied Meinungen und Gedanken zu jeder Erinnerung, und 2. sucht nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Erinnerungen und nach wiederkehrenden Elementen in den Erinnerungen, deren Beziehung zueinander nicht sofort offensichtlich ist. Jedes Gruppenmitglied sollte insbesondere jene Aspekte der [geschilderten] Ereignisse hinterfragen, die scheinbar nicht vergleichbar sind. Sie oder er sollte jedoch nicht auf Autobiografie oder Biografie zurückgreifen. 3. Jedes Gruppenmitglied identifiziert Klischees, Verallgemeinerungen, Widersprüche, kulturelle Imperative, Metaphern ... und 4. diskutiert Theorien, Volkswisheiten, Sprichwörter und Bilder zum Thema. 5. Schließlich untersucht jedes Mitglied, was in den Erinnerungen nicht geschrieben steht (was aber erwartet werden könnte), und 6. schreibt die Erinnerung erneut auf« (ebd., 49).

Das Vorgehen bei der Textanalyse als Kernelement der Kollektiven Erinnerungsarbeit wird später noch eingehend in den Blick genommen. Dann wird auch sichtbar, wie sich Fragen an die Texte und deren Beantwortung noch genauer systematisieren lassen.

### 3.1 Mädchen in ihrem Element – Frauen in Wissenschaft

Eins der Projekte, bei dem sich die Beteiligten auf *Emotion and Gender* sowie den aus dem Deutschen übersetzten Band *Female Sexualisation* stützten, ist die schon erwähnte Zusammenarbeit einer Gruppe um Judith Kaufman in den USA, zu der noch Margaret Ewing, Diane Montgomery, Adrienne Hyle und Patricia Self gehör-

ten. Das Projekt stellt ein gut dokumentiertes Beispiel dafür dar, wie eine Gruppe sich die Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit ausschließlich aufgrund von Literaturstudium und eigenem Experimentieren aneignen kann. Die Frauen um Judith Kaufman konnten nicht auf eigene Erfahrungen mit der Methode zurückgreifen, sei es durch Beteiligung an einem früheren Projekt oder durch Teilnahme an einem angeleiteten Seminar im Rahmen einer Vorlesungsreihe. Ihr Zugriff war rein autodidaktisch unter Bezugnahme auf die in Englisch verfügbare Literatur.<sup>17</sup> Sie entkräften damit ein in vielen Gesprächen auftauchendes (Vor-)Urteil über die vermeintlich zu hohe Komplexität der Methode. Natürlich ist die Kollektive Erinnerungsarbeit ein komplexes Verfahren. Und natürlich ist es hilfreich, wenn es in einem Kollektiv jemanden gibt, der/die schon Erfahrungen damit gemacht hat und diese der Gruppe zur Verfügung stellt. »Komplex« ist aber nicht das Gleiche wie »zu komplex«, und das ist eine der wesentlichsten Lehren, die aus dem Projekt der Gruppe in den USA gezogen werden kann. Ein bisschen Mut und (sozial-)wissenschaftliche Abenteuerlust reichen völlig aus, um sich auf den Weg zu machen.

Hintergrund der Studie der Frauen um Judith Kaufman ist die von ihnen erlebte Entfremdung innerhalb des Wissenschaftsbetriebs. Sie trafen sich als relativ neu in akademischen Berufen tätige Frauen zu Beginn der 90er Jahre in Oklahoma. Im Rückblick beschreiben sie ihre damalige Umgebung als »stark männlich geprägte Fakultät« in einem »stark männlich geprägten College« (Hyle, Montgomery & Kaufman 2020, 348). Dort trafen sie auf ein Wissenschaftsverständnis, das sie wie folgt charakterisieren: vorherrschend an quantitativen Zugängen interessiert, Beziehungsaspekte vernachlässigend, auf der Trennung von Forschenden und Erforschten beruhend (vgl. Kaufman u. a. 2003, 13ff.).

Gleichzeitig merkten sie, dass sie durch ihre akademische Ausbildung genau diese Blickweise zu großen Teilen verinnerlicht hatten, und spürten deren reduktionistische Wirkung dennoch als Fessel. Geprägt durch feministische Diskussionen war ihnen bewusst, dass Wissenschaft kein machtfreies Vakuum darstellt und dass Einflussnahme an Status gebunden ist. Jene, die die entsprechenden Positionen an Eliteuniversitäten innehaben, überwachen ständig

<sup>17</sup> Neben *Female Sexualisation* und *Emotion and Gender* beziehen sie sich auch auf eine frühe Darstellung von Erinnerungsarbeit als Forschungsmethode in *Research as Social Change* (Schatz, Walker & Schratz-Hadwich 1995).

die Grenzen dessen, was im Wissenschaftsbetrieb zählt, was als »gut« anerkannt wird oder überhaupt erst als zulässig (ebd., 20).

Als Frauen in einer männlich geprägten Umgebung entwickelten sie ein Gefühl der intellektuellen und emotionalen Isolation, begleitet von Gefühlen der Wertlosigkeit und von Selbstzweifeln bezüglich der eigenen wissenschaftlichen Befähigung. Durch gemeinsames Nachdenken über ihre Situation verschob sich dies jedoch mit der Zeit in Richtung einer generellen Unzufriedenheit mit der traditionellen Wissenschaft und Forschung. Auf Anregung von Judith Kaufman formierten sie sich als Gruppe, die diese Unzufriedenheit zum Ausgangspunkt für ein Kollektives Erinnerungsarbeitsprojekt nahm.

Zu Beginn des Projekts formulierten sie als Leitfrage: »Was kann uns Erinnerungsarbeit über unsere Beziehung zur Natur und daher zur Wissenschaft sagen?« (Ebd., 2) Diese Frage entwickelten sie aus der Überlegung heraus, dass Wissenschaft an die Beobachtung der Natur (empirische Phänomene) gebunden ist und aus ihr hervorgeht. Durch ein besseres Verständnis ihrer eigenen Beziehung zur Natur erhofften sie sich ein besseres Verständnis ihres Verhältnisses zur Wissenschaft. Um die eigene Beziehung zur Natur besser zu verstehen, richteten sie den Blick auf die in ihrer Vergesellschaftung aufzufindenden Spuren der Entwicklung dieser Beziehung. Als Ansatzpunkt dienten ihnen die »vier klassischen Elemente«: Luft, Erde, Feuer und Wasser. Sie benutzten diese Begriffe als Trigger für das Schreiben von Erinnerungsszenen. Nach einiger Zeit nahmen sie noch »Baum« als fünften Begriff hinzu.

In ihrem Buch von 2003 beschreiben sie ihr Vorgehen, ihre Schlussfolgerungen sowie die theoretischen Bezüge, die sie in ihre Beschäftigung einbezogen. Im Bemühen um ein besseres Verständnis der Entwicklung ihres eigenen Verhältnisses zur Natur greifen sie auf Material von Lew Vygotsky zurück. Wichtig sind ihnen dabei die Entstehung spontaner und wissenschaftlicher Konzepte im kindlichen Denken, die Rolle von kindlichem Spiel bei der Herausbildung wissenschaftlicher und künstlerischer Kreativität sowie die »Zone der nächsten Entwicklung« (Kozulin, in Vygotsky 1986, xxxv).

Sie verstehen den Ansatz der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Erweiterung der Ideen Vygotskys. »Haug's Theorie der Erinnerungsarbeit bringt den sozialen Konstruktivismus einen wichtigen und kritischen Schritt weiter als Vygotsky und seine Nachfolger.

Anstatt lediglich zu beschreiben, wie das Kind sich kulturelle und gesellschaftliche Werte aneignet und gleichzeitig durch diese konstruiert wird, fordert uns Erinnerungsarbeit dazu auf, diese Werte in uns selber eingehend zu untersuchen« (Kaufman u. a. 2003, 5). Sie stellen fest, dass in den selbst verfassten Erinnerungsgeschichten Elemente der herrschenden Kultur reproduziert werden: Rassismus, Klassismus, Heterosexismus haben darin Spuren hinterlassen. Es tauchen patriarchalische Werte auf, wenn sie über die Natur sowie das wissenschaftliche Begreifen und Erklären der Welt schreiben.

Als weiterer theoretischer Bezugspunkt dient ihnen das von Suzanne Cataldi (1993) vorgeschlagene Konzept der »Tiefe«, in dem Distanz nicht nur als räumlich messbare Entfernung aufgefasst wird, sondern auch als »gelebte Distanz« innerhalb des sozialen Raums, in dem man sich bewegt. Und sie bemerken: »Eine Art dieser gelebten Distanz in der akademischen Welt umfasst die Angst, entlarvt zu werden als jemand, der/die nicht genug Wissen besitzt. Diese Angst kann dazu führen, dass wir uns von unseren KollegInnen isolieren. [...] diese Distanz war zu Beginn eine Barriere für uns, die Geschichten der jeweils anderen zu verstehen« (Kaufman u. a. 2005, 5). Dass die Gruppe imstande war, diese Barriere, die Teil ihrer Vergesellschaftung im Rahmen akademischer Ausbildung ist, zu überwinden, liegt an der praktischen Aufhebung der Isolation durch die kollektive Praxis selbst: Weg und Ziel, Voraussetzung und Resultat in einem.

Die Gruppe arbeitete über sieben Jahre zusammen. In den ersten beiden Jahren trafen sich die Frauen wöchentlich.<sup>18</sup> Nach Judith Kaufmans Wechsel an die Hofstra University, New York, organisierten sie sich über regelmäßige Online-Treffen und gemeinsame Forschungs- und Schreibseminare von jeweils einer ganzen Woche. Solch eine lang andauernde Zusammenarbeit ist ein Merkmal, das sich auf das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Lernmethode auswirkt. Zum einen ermöglicht das entstehende gegenseitige Vertrauen der Kollektivmitglieder die Behandlung von vermeintlich persönlichen Themen in einer fragend, kritischen Haltung, die dennoch von Solidarität und Verständnis geprägt ist. Zum anderen erlaubt eine ohne zeitlichen Druck stattfindende gemeinsame Arbeit eine wesentlich intensivere Auseinanderset-

<sup>18</sup> Ganz zu Beginn fanden die Treffen zweimal im Monat statt (Kaufman, Montgomery, Ewing, Hyle & Self 1995, 1).

zung mit den behandelten Themen, den Erinnerungsszenen und theoretischem Material sowie die wiederkehrende Anpassung des methodischen Vorgehens.

Die fünf Frauen der Gruppe schrieben insgesamt 90 Erinnerungsszenen zu den verschiedenen Trigger-Begriffen. Diese Texte bezogen sich auf Erlebnisse aus verschiedenen Lebensphasen (Kindheit, Adoleszenz, junges Erwachsenenalter). Bei näherem Hinsehen stellten die Autorinnen fest, dass sie zwei Arten von Erinnerungen niedergeschrieben hatten. Sie nennen sie zum einen »Ereignisse« (*events*), also Berichte von genau einem historischen Vorkommnis, einer einzelnen Episode, die sich an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit abspielte. Zum anderen sprechen sie von »Amalgam«. Damit meinen sie eine Erinnerung, die sich aus Sedimenten mehrerer verbundener Episoden speist, die in der Erinnerung zu einer plausiblen Geschichte verschmelzen.

In der Bearbeitung der Texte gingen sie von den Empfehlungen des australischen Kollektivs aus. Sie lasen die Erinnerungsszenen laut vor, dann stellten sie Fragen an den Text, klärten Details, die in der Erzählung unklar blieben, und fügten Kontext hinzu, sofern zum Verständnis notwendig. In ihrem Buch beschreiben sie auch, wie ihr verinnerlichtes traditionelles Wissenschaftsverständnis sie anfangs hinderte, über ein relativ nichtssagendes Analyseniveau hinauszukommen. So versuchten sie, die Texte nach einer Inhaltsanalyse in ein Schema von Kategorien einzuordnen, empfanden dies jedoch als unbefriedigend. Schließlich stellten sie fest, »eine übliche Versuchung liegt darin, den Inhalt der Erinnerungen zu kategorisieren. Wir glauben, dass ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den Themen unserem Forschungsvorhaben besser entspricht, als eine Kategorisierung der Inhalte der Erinnerungen« (Kaufman, Ewing, Montgomery, Hyle & Self 1995, 7).

Diese Erfahrung verweist auf ein Problem bei der analytischen Arbeit mit den Erinnerungsszenen, das später noch genauer in den Blick genommen wird. In der Analyse von Text zu Text voranschreitend, muss gleichzeitig ständig ein (rekursiver) Rückbezug auf das ursprüngliche thematische Verständnis, die Ausgangsposition, die Leitfrage (Bezugsbegriffe, Arbeitsthese) und deren Weiterentwicklung stattfinden. Geschieht das nicht, landet man leicht da, wo verschiedene selbstorganisierte Gruppen innerhalb der Frauenbewegung in Deutschland schon in den 80er Jahren stecken geblieben waren: »Wir haben [...] relativ oft Anfragen gekriegt, wo sie uns

eingeladen haben nach 'nem Dreivierteljahr und gesagt haben, jetzt haben wir hier ganz viel Papier und ganz viel Analysen, was machen wir denn jetzt damit?« (Frauke Schwarting, persönliche Kommunikation, 25.9.2011)

Das Kollektiv in den USA erlebte es als einen frustrierenden Prozess, feststellen zu müssen, dass eine traditionelle Inhaltsanalyse der Erinnerungstexte ein begreifendes Verstehen von Vergesellschaftungsprozessen nicht möglich macht. Als ihnen das bewusst wurde, bauten sie eine Art reflexiver Schleife ein. Sie führten sich nochmals die Grundannahmen vor Augen, mit denen sie in die Kollektive Erinnerungsarbeit eingestiegen waren, und schauten sich ihr Forschungsziel sowie ihre Forschungsfrage an. Sie zogen daraus den Schluss, dass sie in ihrer Beschäftigung mit dem Material die »Perspektive von Entwicklung« mit einbeziehen sollten (Kaufman u.a. 2003, 36ff.). Das wiederum brachte sie in einen Widerspruch zur Literatur zur Kollektiven Erinnerungsarbeit, auf der sie aufbauten und die ausdrücklich betont, dass Kollektive Erinnerungsarbeit gerade nicht auf Biografie (oder Autobiografie) zielt.

Diesen von ihnen erlebten Widerspruch wendeten sie jedoch produktiv, indem sie nicht auf eine natürliche Entwicklung hin orientieren, wie sie z. B. in entwicklungspsychologische Phasenmodelle eingearbeitet ist. Stattdessen lasen sie die Texte nochmals als Material, das Hinweise auf die *Herstellung von Entwicklung* geben kann. Dabei begriffen sie mehrere Texte der jeweils gleichen Autorin als in einer Verbindung stehend. Eine Verbindung, die freilich noch klärungsbedürftig ist und in deren Klärung die jeweiligen Vergesellschaftungsstrategien in den Blick genommen werden. Ein solcher Schritt stellt eine Adaption dar, die methodologisch aus den spezifischen Gegebenheiten des Themas, des Erkenntnisinteresses und des zur Verfügung stehenden Materials abgeleitet ist.

Eine solche selbstbewusste Aneignung ist ein Beleg für die Möglichkeit einer situationsgebundenen Anpassung der Methode zum Zwecke der jeweiligen Lernziele der TeilnehmerInnen. In dieser Hinsicht sei nochmals der Faktor Zeit erwähnt, denn die Gruppe um Judith Kaufman ließ sich nicht von der in akademischen Berufen oft anzutreffenden Terminhetze unter Druck setzen. Als Gruppe entwickelten sie eine interne Solidarität und gemeinsame Stärke, die es ihnen ermöglichte, wissenschaftliche Wege zu gehen, die in ihrer beruflichen Umgebung nicht auf Gegenliebe stießen. »Ich hatte Erfahrungen gemacht, die ich mit Hilfe dieses Projekt

verorten konnte. Eine davon war, als mir vom Fachbereichsvorsitzenden gesagt wurde, ich solle keine Forschung zu Frauen in Führungspositionen machen, das sei der Sargnagel für meine akademische Karriere. Ich präsentierte auch ein Thesenpapier bei AERA [jährliche Konferenz der American Educational Research Association], basierend auf Horrorstories, die Frauen mir darüber erzählt hatten, wie sie im Wissenschaftsbetrieb behandelt werden. Ich bekam »Standing Ovations« für die Präsentation, aber niemand war bereit, sie zu veröffentlichen, weil ich die Daten nicht systematisch innerhalb eines theoretischen Rahmens gesammelt und analysiert hatte. [...] Es war wirklich wichtig, eine Gruppe zu haben, die sagte: Warte mal 'ne Sekunde, unsere Erinnerungen, unser Verständnis, die Geschichten, die wir erzählt bekamen, die Geschichten, die wir selber erzählen können, sind wichtig. Die beinhalten wichtige Informationen dazu, wie wir sozialisiert sind, und zu den Auswirkungen dieser Sozialisation« (Hyle u. a. 2020, 351).

Für den aus der Kollektiven Erinnerungsarbeit zu ziehenden Gewinn an Solidarität und Erkenntnis waren die Frauen auch bereit, sich vom Hamsterrad akademischen Erfolges teilweise loszusagen. »Wir waren bereit, intellektuelle Risiken einzugehen, Grenzen der Disziplinen zu überschreiten und Glaubenssysteme zu hinterfragen. Wir waren auch bereit, auf unmittelbare akademische Erfolge in Form von Publikationen, Präsentationen und Zuschüssen zu verzichten« (Kaufman u. a. 2003, 2).

Stattdessen ließen sie sich auf den beschriebenen Prozess ein, dessen Dauer und Intensität zu Beginn nicht absehbar war. Die erfolgreiche Veröffentlichung ihres Buches trug schließlich dazu bei, dass sich ihr Stand als Frauen in der Wissenschaft auch auf der konkreten Erlebnisebene wesentlich veränderte: »Niemand hat mir im Anschluss an diese Gruppe je wieder gesagt, ich könne etwas Bestimmtes nicht tun« (Hyle u. a. 2020, 351). Man kann derlei Ergebnisse als Außenwirkung des Projekts bezeichnen. Als solche sind sie nicht ursprünglich beabsichtigt. Sie ergänzen jedoch die erhofften Lernerfolge für die Teilnehmerinnen und hängen in gewisser Weise mit diesen zusammen. Es liegt nahe, dass die über Kollektive Erinnerungsarbeit neu gewonnene Selbstsicherheit in der Argumentation wie auch das Bewusstsein der aufgehobenen Isolation derlei Außenwirkungen stark begünstigt. Rückblickend zieht Diane Montgomery das Fazit: »Zu sagen, unsere Erfahrung war lehrreich, wäre zu bescheiden. Diese sieben Jahre waren eine



tiefgreifende, lebensverändernde Lernerfahrung« (Hyle u. a. 2020, 351).

Die inhaltlichen Ergebnisse des Projekts der Gruppe um Judith Kaufman sind in fünf Kapiteln ihres Buches beschrieben. Darin betonen sie die Wichtigkeit der sinnlichen Wahrnehmung für das Entstehen wissenschaftlicher Konzepte, weisen aber gleichzeitig darauf hin, dass sinnliche Wahrnehmung an soziale Gegebenheiten gebunden ist. Entsprechend ist unsere Verbindung zur Natur stets gesellschaftlich geprägt und genauso durch unsere körperliche Erfahrung vermittelt. Auf diesem Hintergrund entwickeln sie den Begriff der persönlichen Wissenschaft (*personal science*) als einem je individuellen Prozess der Aneignung von Wissen (über die Natur), der stets an die persönliche, sozial verortete, körperliche Erfahrung gekoppelt ist.

Sie gehen auf die Rolle von Metaphern und deren Einfluss auf die Entwicklung des Verhältnisses zur Natur ein, die z. B. in der sprachlichen Herstellung von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen deutlich wird. Wenn Mädchen gesagt wird, dass sie einer bestimmten Herausforderung nicht gewachsen sind, so verweist die Metapher auf ein natürliches Phänomen (Wachstum), auf das kein direkter Einfluss genommen werden kann. Damit werden denkbare Handlungsmöglichkeiten und schon das Suchen danach von vornherein als sinnlos nahegelegt. In Bezug auf den experimentellen und kreativen Umgang mit umgebender Natur hat dies einen entmutigenden und damit behindernden Effekt. Der Weg zur Entwicklung einer gelebten Distanz zur Natur und zum körperlichen Erleben ist damit vorgezeichnet.

Durch die Beschäftigung mit den Möglichkeiten und Grenzen kreativen Agierens im Spielen, Problemlösen, Entdecken und Experimentieren, wie sie in den Erinnerungsszenen auftauchen, lernen die Frauen, wie ihre Kreativität gefördert oder behindert wurde. Wichtig wird ihnen dabei die konkrete soziale Umgebung, Familienmitglieder und Freunde, denn letztlich sind sie es, die als konkrete Verkörperung der Gesellschaft die entsprechenden Einflüsse ausüben.

Angesichts der Verschiebung ihres thematischen Interesses auf die Entwicklung, d. h. Herstellung ihres Verhältnisses zur Natur durch einen Prozess der Vergesellschaftung ist es nicht verwunderlich, dass sie das Thema Macht in einem gesonderten Kapitel aufgreifen. Sie schreiben: »Durch Erinnerungsarbeit stellten wir fest, dass wir Macht in der persönlichen Wissenschaft unserer

frühen Erinnerungen erfahren und dass diese Macht sich in den Erwachsenenenerinnerungen veränderte. Wir bewegten uns weg von unserer Macht als junge Mädchen und unserer persönlichen Wissenschaft. Durch unsere Analyse bemerkten wir, dass die persönliche Wissenschaft, die wir als Mädchen konstruierten, etwas war, das wir kontrollieren konnten, wenn auch manchmal nur in den Grenzen, die uns von Erwachsenen gesetzt wurden. Als junge Mädchen hatten wir Macht, eine persönliche Wissenschaft zu konstruieren, die unser Eigentum war. Als wir älter wurden, verloren wir einiges unserer Macht in der Natur und vergaßen unsere persönliche Wissenschaft. In der Schule wurde uns Wissenschaft als etwas beigebracht, das ausschließlich durch andere strukturiert war. Wir wurden zu Lehrlingen, versiert in den wissenschaftlichen Methoden, den Werkzeugen unserer Kultur. Allerdings ist die traditionelle Wissenschaft in gewisser Weise nicht mehr länger unsere Wissenschaft. Wie haben angefangen, die Zusammenhänge von Macht und Lehrzeit anzuerkennen. Wir sind uns sowohl unserer Macht als auch des Einflusses der Werkzeuge unserer Kultur deutlich mehr bewusst, insbesondere wenn wir an unser berufliches Dasein denken« (Kaufman u. a. 2003, 130).

Die Relevanz der persönlichen Wissenschaft anzuerkennen, hat eindeutige Folgen für die Autorinnen in ihrer Praxis als Forschende und Lehrende an der Universität. Es führt zum Primat der Einheit von Subjekt und Objekt in der Forschung. Dadurch, den Körper der Forschenden als Teil einer Forschungsanordnung zu sehen, entsteht ein anderer Blick auf die Phänomene unter Beobachtung und als Konsequenz daraus in weiterer Folge ein körperlich vermitteltes Wissen.<sup>19</sup> Die Autorinnen halten denn auch fest, dass ihre Praxis durch die Kollektive Erinnerungsarbeit offen ist für völlig neue Fragen hinsichtlich der Erzählungen von Teilnehmenden in Forschungsprojekten und welchen Sinn sie als Forschende diesen Erzählungen sowie den eigenen Beobachtungen geben. Und auf die Lehre in Lehrerinnenausbildung und -fortbildung bezogen: »Welche anderen Geschichten können [... die Studierenden ...] über ihre Praxis und ihre Entwicklung erzählen? Wie werden sie gewahr,

<sup>19</sup> (Vgl. Kaufman u. a. 2003, 138) Der englische Begriff im Buch ist »embodied knowledge«. Die üblichen Versionen, »embodied« im Deutschen als »verkörpert« oder »körperlich« wiederzugeben, können das hier Beabsichtigte nicht richtig zum Ausdruck bringen. Daher die Formulierung »körperlich vermitteltes Wissen«, die die hier beabsichtigte Begriffsbedeutung noch am ehesten trifft.

dass es alternative Geschichten zu erzählen gibt? Wie kommt die Forscherin über das einfache Befragen der existierenden Erzählungen hinaus zum ernsthaften Erwägen alternativer Erzählungen?« (Kaufman u. a. 2003, 139) Sie weisen darauf hin, dass dies auf jeden Fall ein sorgfältiges Arbeiten erfordert, dass aber Kollektive Erinnerungsarbeit die Erzählungen über die diskursiven Begrenzungen hinaus öffnen kann. Das eröffnet auch die Chance zur Entwicklung alternativer Erzählungen.

In einer Rückschau auf das Projekt der Gruppe bezieht sich Judith Kaufman auf die Einordnung Kollektiver Erinnerungsarbeit als emanzipatorisches Lernprojekt. Sie meint, noch deutlicher als der Begriff der Emanzipation sei bei ihr derjenige der Unterbrechung oder Störung hängen geblieben: »Die Unterbrechung der Erzählungen, die wir für selbstverständlich halten« (Hyle u. a. 2020, 351). Es ist leicht ersichtlich, wie eine solche Sichtweise anschlussfähig ist an die Erwägungen von Paul, Marion und Jonas im Zug zur Verschränkung der Änderung gesellschaftlicher Umstände mit der Änderung menschlicher Tätigkeit.

### 3.2 Men's stories for a change<sup>20</sup>

In einem ruhigen Café frühnachmittags.

Marion: Ich hatte ja am Telefon schon gesagt, dass ich immer neugieriger werde. Ich habe mittlerweile ein bisschen was gelesen zur Kollektiven Erinnerungsarbeit. Irgendwann würde ich das selber mal ausprobieren wollen. Vielleicht hast du noch ein paar Lesetipps?

Paul: Es gibt eine Sammlung der zugänglichen Texte in Deutsch und in Englisch.<sup>21</sup> Bevor ich jetzt eine Liste von Titeln herunterbete, gibt es etwas, was dich besonders interessiert?

Marion: Spannend ist die Frage nach Männern und Frauen. Ich habe eine Freundin, die sich als Feministin versteht. Sie meinte, früher hieß es in ihren Kreisen: Männer können keine Erinne-

<sup>20</sup> In diesen Abschnitt sind die langen persönlichen Gespräche mit der Gruppe und einzelnen Teilnehmern der ›Older Men's Memory Work Group‹ in Nottingham eingeflossen. Mein herzlicher Dank dafür gilt Jeff Hearn, Vic Blake, Richard Johnson, David Jackson, Zbyszek Luczynski, Randy Barber sowie Mariette Clare für ihre Bereitschaft, sich auf diese Gespräche einzulassen.

<sup>21</sup> Siehe [www.collectivememorywork.net](http://www.collectivememorywork.net)

- rungsarbeit. Aber du hattest im Zug von einem Lehrer gesprochen, der diese Inspektorgeschichte geschrieben hatte. Und du sagtest, dass du selber an solchen Gruppen teilgenommen hast.
- Paul: Männer können keine Erinnerungsarbeit, den Spruch kenne ich auch. Der kommt schon mal in Gesprächen mit Frauen, die die Methode anwenden, manchmal im Scherz, manchmal ein bisschen ernster gemeint.
- Marion: Ich kann verstehen, wenn gesagt wird, bestimmte Themen gehen nicht mit Männern. Aber sonst, warum sollen Männer das nicht können?
- Paul: Die Aussage hat eine Geschichte, und sie kommt so natürlich verkürzt rüber. Die Frauen, die Kollektive Erinnerungsarbeit entwickelten, fanden es schwierig, Männer dazu zu bringen, persönliche Erinnerungen von sich preiszugeben. Im Bericht von Judith Kaufmans Gruppe reden sie auch davon, dass die Uni bei ihnen männlich geprägt war und dass sie sich für ihre Herangehensweise einen eigenen Raum erkämpfen mussten.
- Marion: Aber irgendwie müssen Männer ja zur Kollektiven Erinnerungsarbeit kommen, sonst könnte ich mit dir nicht darüber reden und die Inspektorgeschichte wäre nie geschrieben worden.
- Paul: Es gibt Unterschiede bei der Aneignung der Methode. Nimm beispielsweise das CCCS<sup>22</sup> in Birmingham. Dort wurde von Anfang an in gemischtgeschlechtlichen Gruppen gearbeitet. Die Leute dort hatten sich in den späten 70er und dann in den 80er Jahren mit ›popular memory‹ befasst, Geschichte von unten und Gegenerzählungen zum hegemonialen Diskurs. Aus dem Austausch mit Frauenformen entstand eine Gruppe, die Kollektive Erinnerungsarbeit praktisch durchführte. In dieser Gruppe waren vier Männer und vier Frauen. Es gab und gibt aber auch andere Projekte, die nicht rein auf Frauen beschränkt sind. In Australien hat Bob Pease mit einer Männergruppe zu Fragen männlicher Sozialisation gearbeitet. In Neuseeland hat Alan Ovens die Methode in gemischtgeschlechtlichen Uni-Seminaren angewandt. In Schweden hat Karin Hansson mit Gruppen von Künstlerinnen und Künstlern Kollektive Erinnerungsarbeit benutzt. Und Doris Allhutter aus Österreich hat mit Gruppen von überwiegend männlichen Software-Entwicklern gearbeitet.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham (s. o.)

<sup>23</sup> Pease (2000), Ovens & Tinning (2009), Allhutter (2012), Hansson (2020)

Marion: Leuchtet mir auch nicht besonders ein, dass Männer qua Natur nicht in der Lage sein sollten, Kollektive Erinnerungsarbeit zu betreiben.

Paul: Stimmt. Es erfordert aber ein Überwinden von traditionellen Mustern männlicher Sozialisation. Da komme ich aufs CCCS zurück. Einer, der sich dort schon in den 80er Jahren mit Kollektiver Erinnerungsarbeit befasst hat, ist Richard Johnson, ein marxistischer Historiker und ehemaliger Direktor des CCCS. Er war über 13 Jahre lang an einem Projekt beteiligt, das sich mit dem Älterwerden von Männern befasste.

Marion: Gibt's dazu was Veröffentlichtes?

Paul: Ein Buch, zwei Artikel, alles in Englisch.<sup>24</sup> Ich geb dir gerne die Titel. Aber vielleicht interessiert es dich auch, dass ich die Gruppe selber besucht habe.

Marion: Echt?

Paul: Ja, ich hatte ihr Buch gelesen und fand es spannend. Einmal wegen der rein männlichen Gruppenzusammensetzung, dann wegen der Dauer, 13 Jahre ist eine lange Zeit. Aber auch, weil ich nach dem Lesen Fragen hatte, wie sie genau miteinander gearbeitet haben und wie sie beim Schreiben und Analysieren mit den Erinnerungen umgegangen sind.

Marion: Wenn man sich 13 Jahre lang wöchentlich oder auch nur alle zwei Wochen trifft, dann ist das ja so 'n bisschen verlängertes Wohnzimmer, oder nicht?

Paul: Wenn man sich wöchentlich treffen würde, ja. Haben sie aber so nicht gemacht. Nicht alle wohnten in der gleichen Region. Einzelne hatten eine ziemlich weite Anreise. Sie trafen sich alle halbe Jahre für einen ganzen Tag, vormittags drei Stunden, nachmittags drei Stunden. Die Treffen fanden meistens in einem kommunalen Begegnungszentrum statt, auch mal in den Räumen einer Kirchengemeinde. Sie brachten selbstgemachtes Essen mit, organisierten sich den Tag als eine angenehme Begegnung. Einige waren in Universitäten beschäftigt.

Marion: Wie viele waren denn in der Gruppe?

Paul: Eine Kerngruppe von fünf bis sieben war immer dabei. Aber es kamen und gingen auch einige. Insgesamt waren über die Jahre dreizehn Männer beteiligt. Aber lass mich noch mal auf die Uni zu sprechen kommen. Die wollten sich nämlich nicht

<sup>24</sup> Barber u. a. (2016), Blake u. a. (2016, 2018)

am Samstag auch noch in solche Strukturen begeben, sondern sich sozusagen einen Raum für eine gelebte Alternative geschaffen. In unseren Gesprächen sagten sie, das sei ein ganz wichtiger Aspekt gewesen.

Marion: Aber ein einfaches Zusammensein braucht noch keine Kollektive Erinnerungsarbeit. Jonas würde wahrscheinlich sagen, dafür reichen Würstchen und Bier.

Paul: Natürlich braucht es keine Kollektive Erinnerungsarbeit, um sich mit Freunden zu treffen. Aber diesen Männern ging es um mehr. Sie hatten gemeinsame Fragen zu ihrer eigenen als männlich verstandenen Vergesellschaftung. Für sie war die Veränderung von geschlechtsspezifischen Rollen, Arbeitsverteilungen, Hierarchien verbunden mit ihrem Streben nach Veränderung hin zu einer gerechten Gesellschaft.

Marion: Wie lief die Kollektive Erinnerungsarbeit bei denen dann genau ab?

Paul: Das Thema der Gruppe war das Älterwerden als Mann. Als sie begannen, war der Jüngste in der Gruppe 43, der Älteste 62. In dieser Altersspanne, und mit zunehmendem Alter immer mehr, kommt einem der eigene Körper in einer bis dahin oft nicht gekannten Form ins Bewusstsein.

Marion: Kann ich mir vorstellen, ist bei Frauen ja nicht anders. Scheidentrockenheit und Erektionsstörungen, das trifft sich doch. Auch Männer haben Wechseljahre.

Paul: Die Gruppe in England hat sich tatsächlich auch mit Veränderungen im Erleben und Ausleben ihrer Sexualität befasst, unter anderem. Sie haben sich für jedes Treffen ein neues Schreibthema gesucht, üblicherweise erst direkt beim Treffen. Die Schreibthemen waren meistens einfach einzelne Begriffe: Altern, Haare, Pinkeln, Sport, Macht, Liebe, Gewalt, Arbeit, Sexualität, Essen, Schwestern, mehr fällt mir jetzt nicht ein. Sie hatten insgesamt mehr als zwanzig Themen.

Marion: Was für 'ne Mischung. Da kommt bestimmt alles mögliche Kuriose bei raus.

Paul: Sie drucken fast alle ihre Geschichten in ihrem Buch ab. Ihre Texte sind, anders als bei Frauenformen oder Judith Kaufmans Gruppe, oft nicht auf eine Szene begrenzt, sondern manchmal eher eine Gedankensammlung zum Schreibthema, oder auch biografische Berichte, Aneinanderreihungen von Einzelepisoden.

Marion: Haben die sich bewusst ein anderes Konzept für das Schreiben ausgedacht?

Paul: Nein. Sie haben sich schlicht an dem orientiert, was sie aus Vorläuferprojekten mit Schreibwerkstätten kannten. Nach einer Eingangsdiskussion, in der das Schreibthema festgelegt wurde, verteilten sich die Männer in den Räumen und schrieben einzeln für ca. 45 bis 60 Minuten ihre Texte. Die Idee war, durch spontanes Aufschreiben möglichst unzensierte Texte zu bekommen.

Marion: Ist das nicht ein Gegensatz zum Aufdecken von Konstruktionsprozessen durch die Textanalyse, von der du uns im Zug erzählt hast?

Paul: Die Gruppe geht insgesamt anders an die Texte heran. Die Teilnehmer haben zwar gemeinsam den Wunsch nach einer gerechteren Gesellschaft. Aber sie kommen aus unterschiedlichen Denktraditionen. Es gibt marxistische, psychoanalytische, spirituelle Hintergründe. Das beißt sich manchmal. Wenn sie eine detaillierte Dekonstruktion von einzelnen Texten machen würden, könnte das leicht zu konfliktträchtigen Diskussionen führen. Stattdessen verständigen sie sich darauf, die Unterschiede in den Herangehensweisen zwar zu sehen, aber als solche stehen zu lassen.

Marion: Hört sich bisschen nach Vermeidungsstrategie an. Was lernt man denn daraus, wenn das kritische Hinterfragen der eigenen Konstruktionen nicht stattfindet?

Paul: Vermeidungsstrategie ist ein gutes Wort. Darüber haben sie auch nachgedacht. Es ist ein bewusstes Vermeiden möglicher Konfliktlinien innerhalb der Gruppe. Der Zweck ist, die Gruppe zu erhalten. Diese Männer sind allesamt in anderen Gruppen aktiv, die sich viel öfter treffen und in denen Themen kontroverser diskutiert werden. Sie wägen ab, was sie gewinnen oder verlieren können, wenn sie sich auf eine Kontroverse einlassen, die sich aus der Interpretation eines bestimmten Erinnerungstextes ergeben könnte. Und im Zweifelsfall entscheiden sie sich dafür, die Kontroverse zugunsten des Gruppenzusammenhalts zur Seite zu schieben.

Marion: Aber sie treffen sich auch nur alle halbe Jahre.

Paul: Genau. Wenn die Treffen Pakete wären, würde darauf »leicht zerbrechlich« stehen. In meinen Gesprächen sprachen einige auch über Unzufriedenheit mit den nicht weit genug getriebenen Analysen ihrer Texte. Gleichzeitig meinten aber alle, das wurde

durch den Gruppenzusammenhalt aufgewogen. Rein praktisch lief es so ab, dass sie vor der Mittagspause alle ihre Texte vorlasen, ohne sie zu diskutieren. Am Nachmittag widmeten sie sich den einzelnen Texten der Reihe nach. Ein Text wurde nochmals vorgelesen, aus der Gruppe wurden Fragen und Kommentare dazu geäußert, ohne dabei einem festgelegtes Frageschema zu folgen. Nach ca. 20 bis 30 Minuten gingen sie zum nächsten Text über, und so weiter.

Marion: Hmm, da werden sie aber auch schon wiederkehrende Themenstränge oder Leerstellen entdecken. Wenn ich dich richtig verstehe, haben sie die dann aber nicht auf ihre Bedeutung hin diskutiert.

Paul: Sicher nicht so, wie es den Einzelnen angesichts ihrer Vorkenntnisse, ihrer Übung in kritischem Hinterfragen und ihrer Erfahrung in kontroversen Argumentationen möglich wäre.

Marion: Na ja, das ist vielleicht schon ein ganz wichtiger Lernerfolg, speziell für Männer. Es ist eine Perspektive, die Beziehung wertschätzt und nicht auf Rechthaberei oder Alpha-Mentalität hinausläuft.

Paul: Das sagen sie auch. Und sie betonen unabhängig voneinander, wie wichtig es ihnen war, dass es in der Gruppe keine Hierarchien gab.

Marion: Was haben sie denn eigentlich herausgefunden in den 13 Jahren?

Paul: Wenn du das Buch liest, wirst du auf den ersten Blick vielleicht enttäuscht sein. Da ist nun eine Gruppe von pro-feministischen Männern über 13 Jahre am Werkeln und kommt am Ende zu dem Schluss, dass sie keine detaillierten Ergebnisse ihrer Arbeit publizieren wollen, weil sie aufgrund ihrer unterschiedlichen Hintergründe nicht zu von allen geteilten Resultaten kommen. Aber auf den zweiten Blick erkennt man den Prozess selber als Resultat, und zwar als vorgeführte Alternative zu Individualisierung und Atomisierung. Damit werden Konkurrenzstrukturen durchbrochen. Sich gegenseitig öffnen, kritisch-solidarisch zuhören, Persönliches als gesellschaftlich gebunden und gesellschaftlich relevant anerkennen, ein gemeinsam organisierter hierarchiefreier Raum, den anderen zur Verfügung stehen, ihnen damit die Möglichkeit für weitergehende Reflexionsprozesse bieten. Hört sich doch gar nicht so schlecht an als Resultat, oder?

Marion: Aber ist das alles denn noch Kollektive Erinnerungsarbeit?



Paul: Ist es wichtig, wie es genannt wird?

Marion: Ich denke mal, wie überall, zur gegenseitigen Verständigung, ja. Um ein Etikett dranzuheften, nein. Aber ich verstehe immer mehr, dass Kollektive Erinnerungsarbeit nicht eine einzige festgeschriebene Verfahrensweise meint. Könnte man sagen, der Begriff bezeichnet eher eine Methodenfamilie<sup>25</sup> als eine Methode?

Paul: Das ist ein Gedanke, den ich mal so stehen lassen würde. Vielleicht können wir uns dazu ein andermal unterhalten?

Marion: Klar, nächstes Mal, dann vielleicht auch wieder mit Jonas.

### 3.3 Das »Hayward Collective«

Erin Stutelberg, Angela Coffee, Colleen Clemens und Erin Dyke begegneten sich während ihres Postgraduierten-Studiums im Fachbereich Erziehung an der Universität Minneapolis. Sie teilten ein Interesse an Veränderung schulischer Praxis, an feministischer Pädagogik und feministischen Forschungsmethoden. An der Universität gab es zwar einen Fachbereich zu Gender und Frauenstudien. Dort fanden sie aber niemanden mit einem Interesse an feministischer Pädagogik und Fragen zu Schule, Erziehung und Unterricht. Auf Anregung von Timothy Lensmire, einem Dozenten in ihrem eigenen Fachbereich, initiierten sie 2012 einen selbstorganisierten Kurs, in dem sie sich mit Literatur zu ihren Interessensgebieten befassten. »Tim Lensmire gab uns einen Stapel Bücher, darunter auch *Female Sexualisation*. Wir lasen viele verschiedene feministische Autorinnen, aber wir kamen immer wieder auf Kollektive Erinnerungsarbeit zurück als einem Weg, uns gemeinsam voranzubringen in der Untersuchung der großen Fragen zu uns selbst« (Erin Stutelberg, persönliche Kommunikation, 18.II.2018).

Diese Fragen drehten sich z. B. um das Selbstverständnis von Lehrerinnen im amerikanischen Schulsystem, die Rolle von Schule in der Herstellung von rassistischen gesellschaftlichen Strukturen bzw. Möglichkeiten von Lehrerinnen, dem entgegenzuwirken, die spezifische Situation von Frauen im Lehrberuf, aber auch um die Erfahrungen von Frauen im Wissenschaftsbetrieb. Darüber hinaus

<sup>25</sup> Von einer »Familie« von Methoden der Erinnerungsarbeit sprechen bspw. Rachel Thomsson und Julie McLeod (2009, 28) oder Jenna Cushing-Leubner (2017, 281).

teilten sie das Interesse, sich intensiver mit der Rolle körperlicher Erfahrungen von Lehrerinnen als »Kontroll-Körper« in Klassenräumen, Korridoren und auf Schulhöfen auseinanderzusetzen. Daraus erwuchs auch ihr Wunsch, körperliche Erfahrungen und spontane Einsichten als Quelle für Erkenntnis nutzbar zu machen. Für all dies schien ihnen die Kollektive Erinnerungsarbeit ein geeigneter Einstieg.

Basierend auf der Lektüre von *Female Sexualisation* entwickelten sie einen 60-Minuten-Workshop, in dem TeilnehmerInnen kurze Erinnerungsszenen schrieben und untereinander diskutierten. Damit waren sie jedoch nicht zufrieden. Sie fanden das Format dieses Workshops unzureichend. Sie merkten, dass darin das Potenzial der Methode unmöglich ausgeschöpft werden konnte. Daher warben sie gezielt andere Studierende aus ihrem Fachbereich an, um einen weiteren Kurs zu initiieren, der eine praktische Anwendung von Kollektiver Erinnerungsarbeit als zentrales Element enthalten sollte. Dabei wandten sie sich bewusst an Studierende der LGBTQ-Community und an »students of color«, die sich im universitären Betrieb nur unzulänglich repräsentiert fühlten.

Um einen solchen Kurs innerhalb des Universitätsbetriebs zu etablieren, suchten sie Unterstützung innerhalb der Fakultät. In Mary Hermes fanden sie eine Dozentin, die bereit war, der Gruppe den notwendigen Rückhalt zu verschaffen. »Ich war unsicher, ob ich tatsächlich einen solchen Kurs unterstützen könnte, in dem ich keine Expertise hatte. Aber das ist eine Sache, die uns aus unserem Schneckenhaus herausholt. Diese Frauen hatten schon das Literatursemester, hatten enge Beziehungen untereinander, zwei der Frauen heirateten schließlich sogar. Und sie sagten: ›Wir sind so sehr interessiert am kollektiven Schreiben und Analysieren, es gibt für Studierende in den Postgraduierten-Kursen keinen Raum der Zusammenarbeit. [...] Wir wollen Frigga Haug lesen und wir wollen Kollektive Erinnerungsarbeit machen. Würdest du uns unterstützen?‹ Und ich sagte: ›Klar.‹ Sie brachten den gesamten Kursinhalt mit. Sie brachten eine Menge an Literatur mit, sie brachten eine Menge an Diskussionen mit, die sich schon geführt hatten. Und als wir offiziell anfangen, sagten wir, wir schreiben das Kursprogramm zusammen, wir werfen alle Dinge über Bord und arbeiten im Widerspruch zu allem, was uns davon abhält, als vollständige menschliche, körperliche Wesen zu handeln« (Mary Hermes, persönliche Kommunikation, 31.1.2019).

Zu den ursprünglich vier Frauen kamen noch weitere Teilnehmerinnen. Es bildete sich eine Kerngruppe von sieben Frauen<sup>26</sup>, die gemeinsam mit Mary Hermes einen Plan für einen Kurs über ein Semester entwickelten, in dem es generell um feministische und queere Methoden in Bildungsforschung gehen sollte, der Schwerpunkt jedoch auf der experimentellen Aneignung Kollektiver Erinnerungsarbeit lag.

Neben regelmäßigen Treffen in der Universität verbrachten die Kursteilnehmerinnen auch mehrere Wochenenden gemeinsam in Hayward, Minnesota (daher der Name *Hayward Collective*). Thematisch drehten sich ihre Diskussionen um das »Dazugehören« in der Universität. In ihrer Aneignung der Methode folgte die Gruppe einer durch Frigga Haug online zugänglich gemachten englischen Beschreibung des Vorgehens (Haug 1999b). Sie schrieben Erinnerungsszenen über »Eine für deine akademische Erfahrung besonders wichtige Lebenserfahrung, die gleichzeitig im akademischen Rahmen ausgegrenzt, gefährlich oder unmöglich erscheint« (Stutelberg 2016, 6). Zentral in der Herangehensweise an die Erinnerungsszenen war die analytische Dekonstruktion der Texte gemäß den Fragen, die Paul im Eingangskapitel erwähnt hat (Subjekte, Handlungen, Emotionen, Motivationen, Klischees, Leerstellen, Widersprüche, sprachliche Besonderheiten).

Entsprechend ihrem Interesse an der Relevanz sinnlicher körperlicher Erfahrungen für Lern- und Erkenntnisprozesse beschäftigte sich die Gruppe auch mit Fragen der Lernumgebung für ihren eigenen Kurs. Für ihre Treffen an der Universität benutzten sie daher keinen der kahlen Kursräume mit Betonwänden, sondern buchten einen Seminarraum, der eine angenehmere Atmosphäre bot, bzw. organisierten sie ihre Treffen alternativ bei einer der beteiligten Frauen zuhause. Sie begannen ihre Treffen mit einer körperlichen Aktivität, sei es eine Yoga-Übung, eine meditative Übung oder ein gemeinsames Bewegungsspiel. »Einmal machten wir Ohringe aus Birkenrinde, etwas aus meiner Kultur, um beim Reden auch etwas zu tun. Wir versuchten wirklich einer Menge der Praxen zu widersprechen, von denen wir fühlten, dass sie uns einengen, buchstäblich, körperlich und intellektuell« (Mary Hermes, persönliche Kommunikation, 31.1.2019). Auch bei ihren Wochenendtreffen versuchten sie eine Balance zwischen hoch konzentriertem intellek-

<sup>26</sup> Außer den schon genannten zählten noch Keitha-Gail Martin-Kerr, Jenna Cushing-Leubner und Shannon Dahmes zu dem Kollektiv.

tuellem Arbeiten und körperlicher Entspannung (Yoga, Skifahren, Spazierengehen) herzustellen.

Die Intensität der in der Gruppe ermöglichten Diskussionen reichte weit über das im Rahmen des Universitätsbetriebs sonst Erlebte hinaus, mit entsprechend nachhaltigen Wirkungen. Mary Hermes berichtet vom Feedback, das sie zu den Dissertationen der Gruppenmitglieder erhielt. Die BetreuerInnen kamen zu ihr und sagten: »Weißt du, der Kurs, den du moderiert hast, war lebensverändernd für viele von ihnen« (Mary Hermes, persönliche Kommunikation, 31. 1. 2019). Das Motiv der lebensverändernden Lernerfahrung tauchte schon in Diane Montgomerys Rückblick auf. Man kann zu dieser Wortwahl stehen, wie man will, unterm Strich deutet auch das Empfinden der Beteiligten am Hayward Collective auf eine außergewöhnlich prägende Lernerfahrung hin. Das zeigen Kommentare: Angela Coffee spricht von einer radikal neuen Sichtweise auf Geschichten, Forschung und Lehr-Lern-Beziehungen (Coffee 2016, 114). Erin Dyke beschreibt das Kollektiv als intellektuelle Heimstatt. Sie meint, »es war mit das erste Mal, dass ich das Gefühl hatte, in der Universität eine Art erzählendes, mehr kreatives Schreiben zu praktizieren. Es war wirklich schön und wirklich wirkungsvoll. Und es fühlte sich wie ein sehr ernst zu nehmender Raum an. [...] Etwas, das ich mitnahm, ist auf jeden Fall Gemeinschaft im Tun, im Denken, und auch eine Veränderung im Denken über Forschung als inhärent kollektiv, ob wir es so verstehen oder nicht; und in einer Art, bewusster gleichberechtigte Forschungsbeziehungen herzustellen« (Erin Dyke, persönliche Kommunikation, 15.10.2018).

Aus dem selbstorganisierten Seminar entwickelten sich Folgeprojekte. Fünf der sieben Frauen aus der Kerngruppe des Hayward Collective adaptierten Kollektive Erinnerungsarbeit für die Zwecke ihrer je eigenen Forschungsvorhaben. In aller Kürze:

Am dichtesten an dem von Frauenformen entworfenen Modell blieb Erin Stutelberg. Sie organisierte ein Projekt, in dem acht Lehrerinnen mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit Geschichten bearbeiteten zum Thema »Einmal, als du fühltest, dass dein Lehrerinnen-Körper in einer ganz speziellen Weise wahrgenommen wurde (durch SchülerInnen, Eltern, Verwaltungsangestellte, KollegInnen oder dich selbst)« (Stutelberg 2016, 286). Die Ergebnisse dieses Projekts lieferten ihr die Grundlage für eine Dissertation über Körpererfahrungen von Lehrerinnen in der Sekundarstufe.

Keitha-Gail Martin-Kerr nutzte für ihre Dissertation Erinnerungsszenen von vier Frauen in einer Studie zu Frauen in Jamaica, die Frauen lieben. In der Analyse der Erinnerungsszenen arbeitet sie mit einer Freundin zusammen, nicht jedoch mit allen Autorinnen. Über die Erinnerungsszenen hinaus benutzt sie in ihrer Studie auch Leitfaden-Interviews mit den beteiligten Frauen und ein eigenes reflexives Tagebuch (Martin-Kerr 2016).

In zwei weiteren Projekten transferierten Erin Dyke und Jenna Cushing-Leubner die Arbeit mit selbstverfassten Erinnerungsszenen in einen dialogischen Prozess zwischen jeweils lediglich zwei Personen. Jenna Cushing-Leubner betreute als externe wissenschaftliche Begleiterin eine Lehrerin, die in einem Modellversuch an einer Sekundarstufe Spanisch als »ererbte Sprache« (*heritage language*) unterrichtete. In ihrer Zusammenarbeit tauschten die beiden regelmäßig Erinnerungsszenen zu jeweils aktuellen thematischen Fragen aus und analysierten sie gemeinsam (Cushing-Leubner 2017). Erin Dyke bearbeitete mit einer persönlichen Freundin die Entwicklungen und Veränderungen in ihrer Beziehung, nachdem diese Freundin sich als Studierende in einem von Erin angeleiteten Kurs eingeschrieben hatte. Auch sie griffen auf Erinnerungsszenen und deren gemeinsame Analyse als Ausgangsmaterial für ihre Diskussionen zurück (Dyke 2016).

Angela Coffee schließlich nutzte Erinnerungsszenen, die im Zuge von kollektivem Arbeiten (im Hayward Collective) entstanden, als Material für eine kritische Autoethnografie zum Thema »Welche gefährlichen Geschichte/n leben in und durch meinen ge/beschulten Körper?« (Coffee 2016, 16).

Die Projekte fanden alle im Rahmen eines Postgraduierten-Studiums statt. Nicht zuletzt durch die Erfahrung der erfolgreichen (und folgenreichen) Durchführung des selbstorganisierten Seminars mit Kollektiver Erinnerungsarbeit gewannen die Frauen eine Selbstsicherheit im Umgang mit Methoden der Forschung und des Lernens, die ihnen die kreative Weiterentwicklung auch der Kollektiven Erinnerungsarbeit selbst ermöglichte. Anders jedoch als die Gruppe um Judith Kaufman in Oklahoma, die in den 90er Jahren noch darum kämpfen musste, dass in ihren Fachbereichen ihr Ansatz überhaupt als wissenschaftlich anerkannt wurde, trafen die Frauen in Minnesota 20 Jahre später auf aufgeschlossene DozentInnen, die bereit waren, sie in ihren theoretischen und praktischen Bestrebungen zu unterstützen. Der Wert einer solchen Unterstüt-

zung ist immens. Die Geschichte des Hayward Collective ist Beispiel für eine fortschrittliche Praxis von DozentInnen im Interesse von Studierenden.

Eine nicht geplante, aber willkommene Konsequenz aus der Arbeit des Hayward Collective ist die Etablierung eines Kurses zu feministischen und queeren Forschungsmethoden, der seitdem von Mary Hermes im Programm der Postgraduierten-Kurse regelmäßig angeboten wird. Bezüglich des Lernpotenzials von Kollektiver Erinnerungsarbeit ist es daher auch wert, sich den Effekt der kollektiven Arbeit für die Dozentin anzusehen. Ihre anfänglichen Zweifel, ob sie in der Lage sei, einen solchen Kurs überhaupt zu leiten, wurden schon erwähnt. Im Rückblick nennt sie weitere Zweifel. So war sie sich unsicher, ob es nicht unverantwortlich sei, die Studierenden über Kursstruktur, inhaltliche Ausrichtung und Bewertungskriterien bestimmen zu lassen. Der Verlauf und die Resultate des Kurses überzeugten sie schließlich vom Gegenteil.

Erfahrungen der Folgejahre mit weiteren Gruppen, die den Kurs als schon vorhandenes Angebot belegten, verweisen jedoch auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung als wesentlichem Faktor für die erfolgreiche Durchführung. Mary Hermes berichtet von unterschiedlichen Eindrücken. Da die TeilnehmerInnen in den Kurs nicht als bereits existierendes Kollektiv eintreten, ergeben sich je nach individuellen Hintergründen unter Umständen auch konflikthafte interpersonelle Dynamiken, die sich negativ auf die gemeinsame Arbeit in diesem spezifischen Setting auswirken können. Für Lernprozesse, die eine ähnlich intensive kollektive Identifikation mit Themen und einen ähnlich starken Gruppenzusammenhalt umfassen, ist aus dieser Sicht eine homogenere Gruppenzusammensetzung sinnvoll.

Zum Ende dieses Kapitels soll nochmals kurz auf das spezielle Interesse des Hayward Collective an Fragen von Körperlichkeit und Erkenntnis eingegangen werden. Drei der beteiligten Frauen experimentierten neben der Arbeit in der Gesamtgruppe separat mit Elementen darstellenden Spiels als Ergänzung zur Kollektiven Erinnerungsarbeit. Colleen Clements hatte einen Hintergrund in Theater und Theaterwissenschaft. In einer Kleingruppe mit Erin Stutelberg und Angela Coffee agierten sie verschiedene Erinnerungsszenen in wechselnden Rollen aus. Sie empfanden diese Ergänzung der reinen Textarbeit als fruchtbar für eine Wahrnehmung nicht-sprachlicher Elemente der Situationen, die hinter den

Erinnerungsszenen steckten. »Es half uns, besser zu verstehen, auf welche Weise unsere Körper in jedem Moment unseres Lebens präsent sind und dass wir sie manchmal ausschließen« (Colleen Clements, persönliche Kommunikation, 14.12.2018).

Dieser Hinweis eignet sich gut als Überleitung zum nächsten Kapitel.

### 3.4 Körper und Geist

Das Bestreben, eigene Erfahrungen als Basis für Erkenntnisprozesse nutzbar zu machen, ist der Kollektiven Erinnerungsarbeit von Beginn an konzeptionell eingeschrieben. Erfahrungen sind nicht denkbar ohne materielle Praxis. Selbst ein vermeintlich rein geistiges, ›pures‹ Denken ist stets an das Vorhandensein eines denkenden Subjekts gebunden. Das denkende Hirn sitzt in einem Schädel, der auf einem Hals sitzt, der auf einem Körper sitzt, der viel zu oft auf einem Stuhl in einem wie auch immer gearteten Raum sitzt. Das ganze Sitzen ist Praxis, materiell gelebtes Dasein. Erst darauf sitzt das Denken als Möglichkeit überhaupt auf. Der Raum, der Stuhl, die Dauer des Sitzens, die körperliche Verfassung des denkenden Subjekts gehören allesamt zur *Erfahrung* des Denkens, als Bedingungen und als Einflussfaktoren. Bei der Suche nach Zugängen zu Erkenntnis über (eigene) Vergesellschaftungsprozesse ist es notwendig, die Trennung von Körper und Geist von vornherein als fiktiv zu erkennen. Es ist kein Zufall, dass Menschen gerade im traditionell verkopften Wissenschaftsbetrieb ein starkes Interesse entwickeln, diese Trennung in ihren Forschungs- und Lernbestrebungen aufzuheben.

Die Suche nach Möglichkeiten der Umsetzung eines solchen Anliegens im Rahmen Kollektiver Erinnerungsarbeit führte nicht nur bei den Frauen in Minnesota zum Experimentieren mit darstellendem Spiel. Eine Gruppe in Halifax (Kanada) soll hier als Beispiel angeführt werden.<sup>27</sup> Diese Gruppe bestand aus sieben Frauen, die in unterschiedlichen Fachbereichen in Forschung und Lehre tätig waren (Frauen- und Genderstudien, Kulturwissenschaft, Musikwissenschaft, Soziologie, Bildungsforschung). Vier der sieben Frauen

<sup>27</sup> Es gibt noch weitere Versuche in dieser Richtung (z. B. Lorenz-Meyer, 2015). Nicht zuletzt habe ich auch selber in verschiedenen Gruppen mit dem Nachspielen von Szenen experimentiert.

haben im Nachhinein gemeinsam einen Bericht zu ihrem Projekt verfasst – Susanne Gannon, Michele Byers, Mythili Rajiva, Susan Walsh –, in dem sie u. a. ihr Vorgehen im Workshop beschreiben (Gannon, Byers, Rajiva & Walsh 2014, 59ff.). Sie trafen sich eine Woche lang, um gemeinsam zum Thema »Sexualität und Schule« zu arbeiten. Ihr Seminar stand im Zusammenhang mit der Erforschung weiblicher Vergesellschaftungsmuster im Rahmen von »girlhood studies« als interdisziplinärer Forschungsrichtung, in der es im weitesten Sinne um die (geschlechtsspezifischen) Erfahrungen von Mädchen geht (Gonick & Gannon 2014, 1).

Die Gruppe folgte der von Bronwyn Davies und Susanne Gannon propagierten Adaption der Kollektiven Erinnerungsarbeit, die unter dem Begriff *Collective Biography*<sup>28</sup> publik gemacht wurde (Davies & Gannon 2006). Das Vorgehen bei Anwendungen, die seitdem unter dem Titel *Collective Biography* stattfanden, ist in vielerlei Weise ähnlich wie bei Projekten Kollektiver Erinnerungsarbeit. Es werden dabei Erinnerungstexte produziert, die als Basis für eine Auseinandersetzung mit theoretischen Annahmen zum jeweiligen Thema dienen. Je nach Zeitbudget und lokalem Interesse widmen sich die Gruppen ausführlicher einzelnen Texten, oder sie konzentrieren sich (ähnlich der Männergruppe in Nottingham) stärker auf vergleichende Betrachtungen der Erinnerungsgeschichten. Der wesentlichste Unterschied zwischen *Collective Biography* und Kollektiver Erinnerungsarbeit liegt weniger in der Anordnung und Ausgestaltung praktischer Schritte im Vorgehen, sondern in einem veränderten Bezugs- und Interpretationsrahmen.

Die Entwicklung von Kollektiver Erinnerungsarbeit zielte ausdrücklich auf eine erweiterte Handlungsfähigkeit im Sinne eines emanzipatorischen gesellschaftlichen Eingreifens und war eng verbunden mit dem Versuch, Marxismus und Feminismus zusammenzubringen. Bronwyn Davies und Susanne Gannon hatten zu diesem Anliegen keine Verbindung. »Unser Zugang war nicht in diese Art Auseinandersetzung mit dem Marxismus eingebettet. Unser theoretischer Bezugsrahmen ist poststrukturalistisch, und wir sehen dies nicht als einen Bezugsrahmen, mit dem eine Auseinandersetzung notwendig wäre« (Davies & Gannon 2006, 4). Der entscheidende Unterschied in ihrer Adaption der Kollektiven Erin-

<sup>28</sup> Nicht zu verwechseln mit der Kollektiven-Autobiografie-Forschung, die in den 80er Jahren parallel zur Kollektiven Erinnerungsarbeit von einer Gruppe in Hannover entwickelt wurde (Zech 1988; Busse, Ehses & Zech 1999, 2000).



nerungsarbeit ist demzufolge am Ende des gemeinsamen Arbeitsprozesses zu finden. Es geht schlicht um einen anderen Interpretationsrahmen und den Abschied von historisch-materialistischen Bezügen zugunsten einer stärkeren Orientierung auf Effekte von Diskursen. »Mit der methodologischen Benennung unserer Arbeit als ›Collective Biography‹ [...] signalisieren wir eine Verschiebung zur kollektiven Interpretation von Erinnerung innerhalb eines ausdrücklich poststrukturalistischen Rahmens, mit dem dazugehörigen Schwerpunkt auf der Dekonstruktion von normativen Vorstellungen zu Macht und Wissen, von Prozessen der Subjektion<sup>29</sup> und von konstitutiven Effekten des Diskurses« (Gannon u. a. 2014, 62).

Bronwyn Davies und Susanne Gannon haben von Beginn an auf ihr primäres Interesse hingewiesen, Collective Biography als ein Mittel zu entwickeln, das »soziale Selbst« als körperlich vermittelt (*embodied*) zu lesen und zu schreiben (Davies & Gannon 2006, 7). Die Kritik der Trennung von Körper und Geist ist darin von vornherein eingebettet. Mit dieser Orientierung gingen auch die Frauen in dem Workshop in Halifax an das Thema »Sexualität und Schule« heran. Im Anschluss an das Kapitel zum Hayward Collective ist an dieser Stelle die Einbindung von Elementen von Augusto Boals Statuentheater in ihrem Workshop besonders interessant.

Statuentheater ist eine Form des Theaters der Unterdrückten, bei der die Teilnehmenden mit ihren Körpern Statuen formen, die eine bedrückende, repressive Situation repräsentieren. Die so entstehenden Standbilder dienen als Ausgangspunkt für eine kritische Reflexion mit dem Ziel, die ursprüngliche (dargestellte) Situation besser zu verstehen. Bei ihrer Einbindung dieser Arbeitsform wurde die Gruppe in Halifax durch Susan Spence-Campbell, eine geschulte Theaterfachfrau, angeleitet. Dabei wandte die Gruppe auch den zweiten Schritt des Statuentheaters praktisch an, bei dem die AkteurInnen spontan aus der so kreierte Situation heraus agieren, sprechen, sich bewegen, das arrangierte Standbild also »zum Leben erwecken«.

Im Bericht zu ihrem Workshop wird dieser Prozess am Beispiel der Arbeit mit einer der Erinnerungsszenen verdeutlicht. In der betreffenden Szene beschrieb die Autorin eine Erinnerung an eine Schulsituation, in der sie gemeinsam mit anderen ein Mäd-

<sup>29</sup> »Im Begriff Subjektion soll das Hineinarbeiten in gesellschaftliche Strukturen gefasst werden, denen wir uns unterstellen, die wir nicht selbst bewusst bestimmen. Der Begriff fasst die eigene Aktivität in der Fremdbestimmung.« (Haug u. a. 1983, 28)

chen (Sherry) beobachtet, das an einem Klettergerüst turnt. Wenn Sherry kopfüber am Klettergerüst hängt, können die Beobachterinnen sehen, dass sie unter dem Turnanzug keine Unterwäsche trägt. Die Autorin erinnert sich daran, Sherry mit »schuldigem Genuss« beobachtet zu haben, als sie in den Spagat ging und alle ihre Vagina sehen konnten.

Für das Statuentheater wurde ein Textfragment aus der Erinnerungsszene ausgewählt, auf dem aufbauend die Teilnehmerinnen eine »eingefrorene Szene« als Standbild bildeten. Die Auswahl des Textfragments übernahm Susan Spence-Campbell, die externe Anleiterin. Dieses Vorgehen wurde für die Texte der anderen Gruppenmitglieder jeweils wiederholt. Sie »wählte die Textfragmente entsprechend ihrer Eignung für die Standbilder, nicht aufgrund einer persönlichen Beteiligung an der Gruppendynamik, dem Schreibprozess oder den Texten selbst« (Gannon u.a. 2014, 70). Die Aufgabe, die Teilnehmerinnen zu dem jeweiligen Standbild anzuordnen, wurde dann stets von einer anderen Frau übernommen, allerdings nicht von der Autorin der betreffenden Erinnerungsszene. Ein erwünschter Effekt dieses Vorgehens ist, dass der Originaltext aus dem Eigentum der jeweiligen Autorin in das der Gruppe übergeht und das im Text angelegte Problem oder Phänomen dadurch verallgemeinert wird. Dieser Effekt ist bereits in der Textanalyse angestrebt. Er wird hier nochmals aktualisiert und durch das körperliche Ausagieren unterstützt.

Bei der Bearbeitung der Beispielszene, an der die Gruppe ihr Vorgehen deutlich macht, führten sie im Standbild eine neue Person in die Situation ein: eine Lehrerin, die die Szene aus einer nochmals veränderten Perspektive heraus beobachtete. Die Gruppe füllte damit eine Leerstelle im Text. Weiterhin ergaben sich zusätzliche Blickwinkel durch die Nutzung von Fotografien. Susan Spence-Campbell benutzte dafür ihr iPhone, um aus unterschiedlichen Blickwinkeln Aufnahmen zu machen. »Da die Fotos unmittelbar auf einem Computerbildschirm sichtbar gemacht werden konnten, waren sie Ausgangspunkt für Diskussionen, in denen wir verschiedene und vielfältige Interpretationen der Charaktere, die wir gerade »gespielt« hatten, aufbrachten. Im Sherry-Standbild fiel uns der Ausdruck in Sherrys Gesicht auf: Wie erlebte sie die Situation? Als einen Moment, in dem sie Aufmerksamkeit erfuhr? Was dachte die Lehrerin? Würde sie Sherry anweisen, vom Klettergerüst herunterzukommen? Die Gruppe der Mädchen disziplinieren? Brachte

es ihr ein eigenes heimliches Vergnügen? Und was ging zwischen den beiden Gruppen von Mädchen vor sich, den Zuschauerinnen, individuell und kollektiv? Welche Affekte wurden durch ihr ›Zuschauen‹ erzeugt?« (Gannon u. a. 2014, 70)

Die Diskussionen zu den Eindrücken der an den Standbildern Beteiligten sowie die in den Fotografien aus verschiedenen Perspektiven dokumentierten Ansichten bildeten die Basis für den nächsten Schritt. Hier belebte die Gruppe die Charaktere in den standbildhaften Anordnungen. Im Nachhinein beschreiben die vier Teilnehmerinnen, wie allein das Ansehen von Fotos aus dem Workshop in ihnen die Erinnerung an den Spaß wachruft, den sie beim Spielen der Szenen zusammen hatten. »Uns fiel auf, mit welchem Gusto wir uns in die Rollen warfen, und die Art, wie wir unsere Körper in spezifischen Formen, Gestalten und Beziehungen zu anderen vorstellten. [...] in diesem Raum vielfältiger Bewegungen (Momente) erfuhren wir unsere Körper nicht als feste biografische Einheiten verortet in Zeit und Raum, sondern als flüssiges, zeitreisend nomadisches Werden, sowohl handelnd als auch behandelt, durch Geschichten, die in der Gruppe hergestellt wurden« (Gannon u. a. 2014, 72).

Die körperlich spürbare Intensität von Gruppenarbeit in dieser Form hinterlässt bei den Beteiligten Spuren, die auch als Lernerfahrung mit in Betracht zu ziehen sind. Die Gruppe in Halifax spricht z. B. von einer pulsierenden Energie, die durch die sinnlich erfahrene Bewegung erzeugt wurde. Diese Energie sehen sie als weniger mit Diskurs und Konzepten verbunden und als etwas, das das jeweilige individuelle Selbst überschreitet.

Solche Beschreibungen können einen etwas sonderbaren Beigeschmack haben. Als Zeugnis für das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit sind sie natürlich einerseits hervorragend dazu geeignet, mögliche Erweiterungen der Methode in den Blick zu nehmen. Andererseits zeugen sie aber auch von den Lebensumständen der in akademischen Berufen Tätigen und der von ihnen erfahrenen Verarmung an körperlicher Unmittelbarkeit. Menschen, die sich alltäglich körperlich betätigen, sprechen in aller Regel nicht in dieser Weise über energetisch-dynamisch-intensive Erfahrungen aufgrund von Bewegungsmomenten. Unabhängig davon ist es auf jeden Fall ein Verdienst der feministischen Einflüsse, dass auch im Wissenschaftsbetrieb ein zunehmendes Interesse an der Aufhebung der Körper/Geist-Trennung entstand.

Allerdings ist die Erfahrung körperlicher Unmittelbarkeit noch nicht gleichzusetzen mit dem Erlangen einer begreifenden Erkenntnis. Diese bedarf nach wie vor der Reflexion, der Sinngebung und Einordnung der Erfahrung in ein Gebäude von Theorie(n). Was die Erweiterung von Kollektiver Erinnerungsarbeit um Elemente körperlicher Erfahrung jedoch in Bezug auf die Verwendung der Methode als Lernmethode bewirkt, ist eine breitere Palette an Zugangsmöglichkeiten. Es ist eine Binsenweisheit, dass sich Menschen in ihrem Zugang zu den sie umgebenden Phänomenen unterscheiden. Für jene, die die Textlastigkeit der Kollektiven Erinnerungsarbeit (im geschriebenen wie im gesprochenen Wort) abschreckt, bietet das Einbinden von Elementen unmittelbar körperlichen Agierens die Chance, einen anderen Zugang zur kollektiven Arbeit zu finden. Um die intellektuelle Auseinandersetzung mit den (Selbst-)Konstruktionen in den Erinnerungsszenen kommt man aber auch beim Einbezug darstellenden Spiels nicht herum. Die beiden Ebenen ergänzen sich. Sie sind weder wechselseitig ersetzbar, noch sollten sie gegeneinander ausgespielt werden.

Ein Versuch, der Textlastigkeit der Methode ein Gegengewicht beizufügen, wurde auch von einer Gruppe in England gemacht. Auf Initiative von Carla Willig arbeiteten zwischen 1999 und 2005 sechs Frauen (Carla Willig, Val Gillies, Angela Harden, Katherine Johnson, Paula Reavey und Vicky Strange) an einem gemeinsamen Projekt zum Thema »Embodiment«, in dessen Rahmen sie auch Kollektive Erinnerungsarbeit als Methode nutzten. In einer ersten Anwendung verfassten sie Erinnerungsszenen zu den Triggerworten »Schwitzen und Schmerz« (Gillies, Harden, Johnson, Reavey, Strange & Willig 2004), wobei sie in ihrer Herangehensweise, basierend auf den Beschreibungen des australischen Kollektivs (Crawford u. a. 1992), sehr dicht der Praxis von Frauenformen folgten. In einer weiteren Anwendung ersetzten sie die geschriebenen Erinnerungsszenen durch Bilder, die sie zum Triggerwort »Altern« selbst gemalt hatten.

Diesen Versuch begründen sie folgendermaßen: »Obwohl wir Erinnerungsarbeit für einen extrem nützlichen Weg halten, körperliche Erfahrung hervorzulocken, kamen durch unsere Forschung Fragen auf zur ausschließlichen Nutzung geschriebener/gesprochener Berichte zum Hervorlocken von »körperlichem Material«. Wir fanden zum Beispiel, dass die Sprache, die wir benutzten, um unsere körperlichen Erfahrungen zu vermitteln, notwendigerweise

aus kulturell eingeschriebenen, dualistischen Diskursen destilliert war. Darüber hinaus führten uns unsere Diskussionen zur Erinnerungsarbeit und die nach wie vor zentrale Rolle von Sprache dazu, Ausdrucksmittel in Erwägung zu ziehen, die Aspekte von Erfahrung einfangen können, die über konventionelle Begründungsstrukturen (wie gesprochene Sprache) nicht direkt oder nur eingeschränkt zugänglich sind.« (Gillies, Harden, Johnson, Reavey, Strange & Willig 2005, 200)

In der Beschreibung ihrer Anwendung mit den Bildern vermeiden sie es, den Begriff Kollektive Erinnerungsarbeit eindeutig als Label zu benutzen. Sie stellen ihr Vorgehen als eine Ableitung davon vor. Im Zusammenhang mit den hier angestellten Betrachtungen zu möglichen Erweiterungen der Methode – und speziell der angesprochenen Aufhebung der Trennung von Körper/Geist – ist der von der Gruppe unternommene Versuch allerdings erwähnenswert.

Ein leicht nachvollziehbares Problem bei der Nutzung von Bildern als Material für die gemeinsame Analyse liegt darin, dass der Austausch über die Sinnhaftigkeit, den Inhalt, die Interpretation des Gemalten natürlich wieder den Gebrauch von Sprache erfordert. Carla Willig: »Ich erinnere mich, dass es ziemlich frustrierend war [...] Wir hatten eine Menge Diskussionen darüber, in gewisser Weise an der Sprache kleben zu bleiben. [...] Wir hatten diese Idee, dass, sobald wir etwas malen, die Bedeutung in gewisser Weise daraus hervorgeht. Und natürlich bemerkten wir, das ist nicht der Fall. Ich denke, wir stellten fest, dass es am Ende wieder auf Sprache hinausläuft. [...] Am Ende fühlte es sich nicht so an, als würde uns ein gemaltes Bild notwendigerweise nahe an die innere Erfahrung heranbringen« (persönliche Kommunikation, 6.12.2018).

Sie ist zudem der Ansicht, dass die gemalten Bilder keine direkte Brücke zur Erfahrung sind, genauso wenig wie die geschriebenen Erinnerungsszenen. Die Suche nach einer solchen direkten Brücke ist sicherlich auch mit dem fachlichen Hintergrund der Gruppe verbunden, denn die Frauen kamen alle aus psychologischen Disziplinen. »Als ich Erinnerungsarbeit gemacht habe, war ich noch auf der Suche nach einem Rezept, das es erlauben würde, auf Erfahrung direkt zuzugreifen, so wie bei einem Computer – Stecker einstecken und auf einen externen Speicher herunterladen, was drinnen ist. Aber jetzt akzeptiere ich: Das Beste, was wir tun können, ist darum zu kreisen, auf Sachen zu schauen, darüber nachzudenken,

aber du wirst den Finger nicht direkt darauf legen können« (Carla Willig, persönliche Kommunikation, 6.12.2018).

Die beiden in diesem Kapitel skizzierten Anwendungen verdeutlichen, dass der jeweilige Hintergrund der TeilnehmerInnen an einem Projekt Kollektiver Erinnerungsarbeit deren Erkenntnisinteresse entscheidend mitbestimmt. Daher ist jeder Gruppe zu raten, ihre Problemstellung zu Beginn so genau wie möglich zu erarbeiten. Generell eignen sich alle Themen für Kollektive Erinnerungsarbeit, in denen es um Aspekte der Vergesellschaftung geht, das »Hineinarbeiten in gesellschaftliche Strukturen, [...] denen wir uns unterstellen, die wir nicht selbst bewusst bestimmen. [...] die eigene Aktivität in der Fremdbestimmung« (Haug u. a. 1983, 28). Eine Frage wie die nach der ›wahren‹, ›echten‹ Erfahrung, die hinter einer Erinnerungsszene steckt, lässt sich mit den Mitteln Kollektiver Erinnerungsarbeit nicht beantworten.

## 4 Textanalyse – Was tun?

Die zentrale Rolle der analytischen Beschäftigung mit Sprache für die Kollektive Erinnerungsarbeit wurde hier schon mehrfach betont. Doch Sprache ist kein neutrales Werkzeug. In ihr sind die historischen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in einer bestimmten Form aufgehoben. In der analytischen Arbeit mit Sprache besteht daher auch die Möglichkeit einer genaueren Bestimmung der eigenen Position in (und gegenüber) einem bestimmten Zusammenhang.

Wie aber genau geht das, Textanalyse im Rahmen von Kollektiver Erinnerungsarbeit? Am einfachsten lässt es sich an einem Beispiel deutlich machen. Dabei ist zu beachten: Die von mir hier dokumentierte Herangehensweise stellt *eine* Variante textanalytischer Arbeit dar. Sie ist nicht als Vorschrift und allein zur Weisheit führender Weg zu verstehen. Gruppen, die sich länger mit Anwendungen der Kollektiven Erinnerungsarbeit befassen, werden stets ihre eigenen Schwerpunkte setzen und die Arbeit mit den Texten entsprechend ihren eigenen Zwecken und ihren theoretischen Hintergründen anpassen. Das sollte durch die Darstellungen im vorigen Kapitel schon deutlich geworden sein und sei hier nochmals unterstrichen.

Die im folgenden Beispiel vorgestellte Variante der Bearbeitung von Erinnerungsszenen basiert wesentlich auf den Erfahrungen aus den Frauenformen-Projekten und der darin entwickelten Systematisierung des Vorgehens. Wer sich ihrer bedient, kann sicher sein, eine sehr genaue und intensive analytische Beschäftigung mit den Texten zu ermöglichen. Sie bietet eine gute Orientierung für Gruppen, die beginnen, sich die Methode anzueignen.

Erinnerungsszenen werden immer in einem bestimmten Kontext geschrieben. Um die dabei entstehenden Texte und die anschließenden Analysen nachvollziehbar zu machen, muss dieser Kontext mit bedacht werden. Den gleichen Text in einem anderen Kontext zu analysieren erbringt andere Resultate. Aber noch vorher: Der gleiche Text wäre in einem anderen Kontext nicht genau so geschrieben worden. Daher wäre die Präsentation einer Textbearbeitung ohne den dazugehörigen Kontext nur begrenzt informativ. Zwar könnten daran Elemente der grammatischen Dekonstruktion nachvollzogen werden, aber schon bei den Leerstellen und Widersprüchen im Text ergäben sich erste Verständnisprobleme. Noch

schwieriger könnte es beim thematischen Transfer werden, der die Analyse abschließt. Ohne Kenntnis des Zusammenhangs der jeweiligen Textanalyse wäre dieser Teil kaum schlüssig nachvollziehbar. Daher wird im folgenden Beispiel die Textbearbeitung im Zusammenhang mit den Hauptlinien der thematischen Beschäftigung in dem zugrunde liegenden Projekt dargestellt.

Neben der exemplarischen Vorführung der Textanalyse bietet dies auch die Chance, den Blick auf Kollektive Erinnerungsarbeit als Lernmethode außerhalb des akademischen Rahmens zu richten.

#### 4.1 Nicht Fisch, nicht Fleisch

Das Projekt, aus dem ich hier berichte, war eine von mir moderierte berufliche Fortbildung für stellvertretende Leiterinnen von Kindertagesstätten.<sup>30</sup> Es kam auf Initiative der Fachberaterin des Trägers zustande. Vier stellvertretende Leiterinnen nahmen an dem Projekt teil. Über einen Zeitraum von einem halben Jahr trafen wir uns sieben Mal jeweils für etwa drei Stunden. Zwei der Treffen fanden in einem Seminarraum außerhalb der Kindertagesstätten statt, für die anderen fünf nutzten wir Räume in den Kindertagesstätten, die zu den jeweiligen Zeiten frei waren.

Beim ersten Treffen tauschten die Teilnehmerinnen Alltagserfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis aus. Ein wiederkehrendes Motiv war dabei, in der Position der stellvertretenden Leitung irgendwo »zwischen den Stühlen« zu sitzen, also nicht »Nur-Erzieherin«, aber auch nicht »Nur-Leiterin«, irgendwie von beidem etwas, aber nichts so richtig. Wir fassten dies in der Formulierung: »Nicht Fisch, nicht Fleisch, der alltägliche Spagat im Job«. Im Anschluss an das erste Treffen führten die Teilnehmerinnen jeweils ein Einzelgespräch mit mir, in dem sie genauer diejenigen Themen im Hinblick auf ihre beruflichen Aufgaben identifizierten, die sie individuell am stärksten beschäftigten.

In der Eingangsdiskussion und den Einzelgesprächen wurde deutlich, dass vieles, was im Rahmen der beruflichen Tätigkeit in Kindertagesstätten selbstverständlich wirkte, durch einfaches Nachfragen sehr schnell erklärungsbedürftig wurde. Wobei entsprechende Erklärungsversuche zu keinem für die Sprecherin

---

<sup>30</sup> Vgl. Hamm (2021)



selbst zufriedenstellenden Resultat führte. Stattdessen verwickelte man sich in Widersprüche, fand Lücken im eigenen Wissen, wo man sich vorher sicher war, genau Bescheid zu wissen. Begründungen, die man alltäglich wusste und wie automatisch wiedergeben konnte, wurden plötzlich fragwürdig. Damit stand auch das Verhalten, auf das sich die Begründungen bezogen, infrage. Es entstand eine »produktive Verunsicherung«, die im Rahmen der Kollektiven Erinnerungsarbeit in eine gemeinsame Suche nach größerer Klarheit gewendet wurde.

Themen, die sich in der Gruppendiskussion nach den Eingangsgesprächen ergaben, betrafen z. B. den individuellen Umgang mit strukturellen Vorgaben, die Begründungslogik von Gehaltsunterschieden, Konzepte von Autorität und ihre Auswirkungen in Alltagssituationen. Als ein Thema, das alle Teilnehmerinnen gleichermaßen beschäftigte, kristallisierte sich der Begriff der Personalführung heraus. Dazu heißt es in den Materialien der Gruppe: »Wir schauten uns nochmals den Begriff der Personalführung an. Als zusammengesetztes Wort besteht er aus zwei Teilen: Personal und Führung. Um Personal führen zu können, muss man zuerst einmal Personal haben. Dazu kam die Beobachtung, dass damit schon eine Trennung impliziert ist. Wer Personal hat, gehört von vornherein nicht zum Personal. Die zweite Trennung findet sich im Begriff der Führung, zum Führen gehören immer Geführte. Nun ist aber die Stellvertretende Leitung einerseits sowohl Führende als auch Geführte, als sie auch andererseits zum Personal gehört. Das spiegelt sich in der Spagat-Erfahrung.«

Als Leitfrage, die während der Arbeit mit den eigenen Erinnerungen eine Möglichkeit des Rückbezugs herstellen sollte, formulierte die Gruppe: »Wer führt wen, wie und warum? Und, wo führt das alles hin?« Zum Schreiben der Erinnerungsszenen einigten sich die Teilnehmerinnen auf den Triggersatz »Als ich einmal eine Anweisung erteilte«.

## 4.2 Textanalyse – am Beispiel

Der erste Schritt der Textbearbeitung bestand darin, dass die Autorin einer Szene diese laut vorlas. Die Gruppe bestimmte daraufhin den Kontext, in dem die Szene spielte, sowie die Botschaft der Autorin und die in der Szene verarbeitete Alltagstheorie. Dieser

Prozess wurde danach für jede einzelne der Erinnerungsszenen wiederholt. Daran anschließend nahmen wir uns einen der fünf Texte als Arbeitsmaterial für die detaillierte Textanalyse vor. Dabei bedienten wir uns eines Leitfadens, der eng an Frigga Haugs Darstellung in den *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit* (1999a, 210ff.) angelehnt ist. Dieser Leitfaden sah so aus:

### **Bearbeitung der Szene (Textanalyse)**

#### **Aufpassen I**

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

#### **Aufpassen II**

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

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

#### **Daher:**

*Wir wollen schlicht mit dem Text, wie er ist, arbeiten.<sup>31</sup>*

*Dabei wenden wir bewusst zwei verschiedene Arten des Verstehens nacheinander an:*

*Einfühlung und Distanzierung.*

<sup>31</sup> Diese Formulierung würde in einer wissenschaftlichen Erörterung sofort auseinandergepfückt werden. Sie ist aber gleichzeitig sofort einsichtig und als Hinweis für Gruppen, die bisher noch nicht mit dieser Form der Textanalyse gearbeitet haben, extrem wertvoll. Sie hilft, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden bei den Schritten der Dekonstruktion des Textes darauf zu lenken, was denn tatsächlich geschrieben steht, und noch nicht darüber hinaus zu interpretieren. Ein Satz wie »Es lag ein Hauch von Hoffnungslosigkeit in der Luft, als sie ihren letzten Versuch unternahm, ihm die Situation zu erklären« wird z. B. je nach Zusammenhang leicht gelesen als: Sie hatte nur wenig Hoffnung, dass er sie verstehen würde. Das aber ist in dem Satz nicht ausgedrückt. Es ist, was die LeserIn daraus macht: eine Interpretation, wengleich eine, die über den Sprachgebrauch im Satz für LeserInnen unseres Kulturkreises nachvollziehbar nahegelegt wird. Sie in der ersten Phase (siehe unten) des einführenden Verstehens zu äußern, ist sinnvoll. Danach sollte sie aber für die weitere Textbearbeitung ad acta gelegt werden, um dem distanzier-ten Verstehen Raum zu machen, bei dem die tatsächliche Äußerung in ihrer Gestalt als Klischee und in ihrer Funktion als Nahelegung aufgedeckt werden kann.

*Wenn wir über die Figuren in der Szene sprechen, verwenden wir die Pseudonyme. Wenn wir über die Geschichte sprechen, verwenden wir den Titel, nicht den Namen der Autorin.<sup>32</sup>*

## Vorgehen

Der Text wird laut vorgelesen. Wenn gewünscht, auch ein zweites Mal. Wir hören zu und lassen den Text auf uns wirken. Wir versuchen, uns in die Geschichte einzufühlen.

### Schritt 1 »Einführung«

*Wir halten thesenartig schriftlich fest:*

- Kontext der Szene
- Titel
- Botschaft der Autorin (Was will sie uns damit sagen ...)
- Alltagstheorie/n (sprichwörtlich?)

*Hier ist die Autorin stumme ZuhörerIn! (siehe oben Aufpassen II)  
Wir legen dann die Resultate außer Sichtweite.*

### Schritt 2 »Dekonstruktion«

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

- Wer sind die Subjekte in den Sätzen?
- Welche Tätigkeiten werden den Subjekten zugeordnet, welche Emotionen, welche Motivationen?
- Sprachliche Besonderheiten (bspw. Gebrauch von Attributen [Adverbien, Adjektiven], Satzbau, unvollständige Sätze, Animationen, Ansprache der LeserInnen, Wiederholungen etc.)
- Werden Klischees verwendet? Welche?
- Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?
- Gibt es Leerstellen in der Geschichte? Fehlt etwas?
- Gibt es Widersprüche in der Geschichte?
- Welche Verknüpfungen werden in der Geschichte hergestellt?

<sup>32</sup> Diese Sprachregelung unterstützt die distanzierte Annäherung an den Text, um nicht in eine pseudo-psychoanalytische Erörterung von vermeintlichen Charaktereigenschaften der jeweiligen Autorin zu verfallen. In ungeübten Gruppen kann das am Anfang etwas ungewohnt wirken. Es funktioniert aber meist sehr schnell, auch weil sich die Teilnehmenden darin gegenseitig beobachten und auf die Einhaltung der Sprachregelung hinweisen.

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

|   |
|---|
| Sprache   |
| Klischees   |
| Thema (Wie kommt das Thema in der Geschichte vor?)                |
| Leerstellen (Gibt es Leerstellen, fehlt etwas in der Geschichte?) |
| Widersprüche (Gibt es Widersprüche in der Geschichte?)            |
| Verknüpfungen (Wer/Was ist mit wem/was verbunden – und wie?)      |

### Schritt 3 »Rekonstruktion«

*Wir legen nun auch die Erinnerungstexte beiseite und arbeiten nur mehr mit der Tabelle.*

*Zuerst beantworten wir die Frage:*

- Wie ist die Hauptfigur in der Szene konstruiert?
- Wie sind die anderen Figuren in der Szene konstruiert?

*Sodann definieren wir:*

- Subtext: Botschaft der Geschichte

*Dies formulieren wir in ganzen Sätzen.*

*Beides halten wir schriftlich fest.*

### Schritt 4 »Thematischer Transfer«

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

- Rückbezug auf das Leitthema (Forschungsfrage)

*... her, und schauen, welche weiteren Verknüpfungen, Thesen, Fragen wir aus den Diskussionen gewinnen.*

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

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

Das folgende Beispiel ist eine Dokumentation der Bearbeitung einer Szene aus dem Projekt mit den stellvertretenden Leiterinnen von Kindertagesstätten:

## Die Erinnerungsszene

### *Als ich einmal eine Anweisung erteilte*

#### Die Managerin

*Dieser Morgen fing schon sehr stressig und chaotisch an. Bis 8 Uhr hatten sich bereits mehrere Kolleginnen krankgemeldet, weitere fingen ihren Dienst erst um 9 Uhr an und im Haus waren schon viele Kinder, die von ihren Eltern gebracht wurden und durch das ganze Haus herumschwirrten. Anna, die stellvertretende Einrichtungsleitung, kannte solche Situationen sehr gut. Die Leitung hatte an diesem Tag Urlaub und so trug Anna die Verantwortung, die Kolleginnen in die Räume so einzuteilen, dass der Kinderdienst abgedeckt werden kann und die Betreuung der Kinder im Haus gewährleistet wird. Sie schaute sich genau den Dienstplan an, überlegte, welche personellen Kapazitäten sie hat und wie sie die Kolleginnen am besten in die Räume, die besetzt werden müssen, einteilen kann. Dabei fiel ihr auf, dass an diesem Vormittag die wöchentliche Kleingruppenarbeit mit den zukünftigen Schulkindern stattfinden soll. Sie wusste auch, dass es den zwei Kolleginnen, Tamara und Anke, sehr wichtig war, diese Kleingruppenarbeit immer zu zweit zu begleiten. An diesem Vormittag wird es allerdings nicht möglich sein, das war Anna sofort klar. Es stand für Anna nicht im Verhältnis, zwei Fachkräfte für diese Kleingruppenarbeit mit gerade mal 10 Kindern abzustellen, wenn solche personelle Knappheit herrschte. Außerdem fand sie das den anderen Kolleginnen gegenüber unfair, die in diesem Fall die vielen übrigen Kinder auffangen müssten. Anna traf eine Entscheidung. Das heutige Treffen kann nur eine Kollegin begleiten. Die andere muss einen Spielbereich aufmachen, damit die Kinder die Möglichkeit haben, sich im Haus zum Spiel zu verteilen. Anna wusste, wenn sie ihre Entscheidung Tamara und Anke mitteilt, wird es bei ihnen Unmut hervorrufen, und diese angespannte Stimmung wird den ganzen Vormittag begleiten ...*

*Anna ging entschlossen zu Anke, die gerade auf dem Sofa saß und ein paar Kindern ein Buch vorlas.*

*Anna sagte: »Anke, heute ist es leider nicht möglich, dass Tamara und du zusammen die Kleingruppenarbeit begleitet. Wir sind heute personell unterbesetzt und es ist dringend nötig, dass eine von euch das Wunderland aufmacht. Sprecht euch bitte untereinander ab.«*

*Anke verzog genervt das Gesicht und antwortete sichtlich verärgert: »Ja, Tamara und ich haben das heutige Treffen zusammen geplant! Es ärgert uns, wenn es immer wieder nicht so stattfinden kann, wie wir uns das vorstellen!«*

*Anna wartete. Sie ärgerte sich innerlich über Ankes Reaktion, sagte aber nichts. Sie wartete.*

*Nach einer Weile sprach Anke weiter: »Na gut, dann spreche ich mit Tamara und wir schauen, wer von uns beiden in den Kinderdienst geht und das Wunderland besetzt.«*

*Anna bedankte sich und ging weg.*

### »Einfühlung«

|                |  |
|----------------|--|
| Kontext        | Kita <sup>33</sup>   |
| Titel          | Die Managerin <sup>34</sup>  |
| Botschaft      | Anna kümmert sich darum, dass Arbeit fair/gleichmäßig verteilt wird.<br>Sie bleibt standhaft durch einfach Warten.                                 |
| Alltagstheorie | Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird.<br>In der Ruhe liegt die Kraft.<br>Oooooooooohh ...<br>Reden ist Silber, Schweigen ist Gold. |

<sup>33</sup> In vielen Erinnerungsszenen ist der Kontext sofort eindeutig. Je nach Triggersatz kann es aber auch sein, dass in einer Gruppe Szenen aus recht unterschiedlichen Kontexten geschrieben werden.

<sup>34</sup> In dem hier dokumentierten Projekt gaben die Autorinnen den Szenen einen Titel. Eine gute Möglichkeit, die Distanzierung der Autorinnen vom Text noch zu erleichtern und damit die Gefahr des Abgleitens in eine Rechtfertigungsdiskussion (»So hab ich das nicht gemeint«) zu verringern, ist, die Szenen unter der Überschrift des gemeinsam vereinbarten Schreibthemas zu verfassen, ohne dass die Autorin der Szene einen Titel gibt. Stattdessen kann die Gruppe im Rahmen des einführenden Lesens einen Titel für die Szene bestimmen. In gewisser Weise ist dies eine Enteignung der Autorin, die das *Recht auf die Szene* abgibt, und eine Aneignung durch die Gruppe, die dieses *Recht* annimmt. Die Diskussion über einen geeigneten Titel hilft in der Regel auch, die Botschaft und Alltagstheorie/n zu formulieren.

## »Dekonstruktion«

| Subjekte    | Tätigkeiten (Verben)  | Emotionen                                       | Motivationen  |
|-------------|---|---|---|
| Anna        | kannte<br>trug Verantwortung<br>schaute (an)<br>überlegte<br>(ihr) fiel auf<br>wusste<br>(ihr) war klar<br>fand<br>traf Entscheidung<br>wusste<br>ging entschlossen<br>sagte<br>wartete<br>ärgerte sich<br>sagte nichts<br>wartete<br>bedankte sich<br>ging weg | Ärger<br><i>innerlich</i>                       | Kinderdienst abdecken<br><br>Fairness gegenüber<br>KollegInnen herstellen |
| Anke        | verzog Gesicht sichtlich<br>genervt<br>antwortete<br>sprach   | genervt<br>verärgert<br><i>drückt Ärger aus</i> |   |
| Morgen      | fing stressig/chaotisch an  |   |   |
| KollegInnen | hatten sich krankgemeldet<br>fingen Dienst an   |   |   |
| Kinder      | waren im Haus<br>schwirren durch das ganze<br>Haus herum  |   |   |
| Leitung     | hat Urlaub  |   |   |

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

Detaillierte Begründung von Entscheidung wird den LeserInnen mitgeteilt.

Anke bekommt die »Kurzversion« mitgeteilt.

Wörtliche Rede

### **Klischees**

Leitung abwesend – Haus voll – Kolleginnen krank – Notfallprogramm (das ist eine Anordnung, die wir so oft hören, dass sie zum Klischee wird)

Kleingruppenarbeit als »Wert« – doppelt besetzt

Kinder schwirren herum

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

Die Anweisung erfolgt in Form einer Bitte.

»Sprecht euch bitte ab.«

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

Kinder beim Vorlesen

Die genauen Örtlichkeiten sind nicht beschrieben.

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

Unterschiedliche Einordnung der Häufigkeit von Problemen mit Kleingruppen

- »heute« (Anna)

- »immer« (Anke)

### **Verknüpfungen** (Wer/Was ist mit wem/was verbunden – und wie?)

Mitteilen von Entscheidung → Unmut

Krankheit von Kolleginnen → Änderungen im Dienstplan

Anke und Tamara sind über die gemeinsame Aufgabe (Kleingruppe) verbunden.

Anna und Anke sind über die gemeinsame Aufgabe (Dienste abdecken) verbunden.

Anna und Anke sind jedoch auch getrennt durch ihre Position in der Hierarchie (Anna ist verantwortlich für die Einteilung; Anke [und Kolleginnen] sind verantwortlich für die konkrete Arbeit/physisch in der Gruppe anwesend sein).



### »Rekonstruktion«

Anna ist konstruiert als eine Person, die ihre Gefühle kontrolliert, dabei nach außen ruhig auftritt und eine freundliche Umgangsform wahrt (selbst wenn sie sich innerlich ärgert). Sie wird als umsichtig dargestellt, hat »das Ganze« im Blick.

Anke ist konstruiert als impulsgesteuert, ihr steht das Gefühl ins Gesicht geschrieben.

In der Konstruktion der beiden sind sie als Gegensatzpaar präsentiert. Wir sahen darin eine Parallele zu der Trennung von Arbeit in Hand- und Kopfarbeit.

Die Art, wie Kolleginnen, Kinder und Leitung im Text erscheinen, fungiert als Basis für das entworfene klischeehafte Szenario. Über diese Art der Darstellung wird eine Zustimmung der Leserinnen bewirkt, die derartige Szenarien vermeintlich kennen, ohne dass es noch weiteren Nachfragens bedarf.

Als Botschaft der Geschichte formulierten wir:

Anna trifft in einer vermeintlichen Krisensituation eine Entscheidung – um die Entscheidung umzusetzen braucht sie Anke – um Anke dazu zu bringen, die Entscheidung umzusetzen, muss Anna ihre Emotionen kontrollieren. Verallgemeinert: (Manchmal) müssen Führungspersonen (etwas) mehr schlucken als ihre Mitarbeiterinnen. Zugespitzt: Wer führen will, muss leiden ... ausgehend von der Annahme, dass sich Anna eben nicht authentisch verhalten kann, ihren Ärger verbergen, ihre Emotionen kontrollieren muss.

### »Thematischer Transfer«

Wir dachten darüber nach, welche Alternativen sich denn in der geschilderten Szene böten. Dabei kamen wir auf den Unterschied zwischen »alternativer Taktik« und »strukturellen Alternativen« zu sprechen.

Beispielsweise könnte man den in der Szene geschilderten Dialog zwischen Anna und Anke als Ausgangspunkt für die Suche nach Alternativen nehmen, ausgehend von der Beobachtung, dass im Text zwar die LeserInnen eine sehr detaillierte und hergeleitete Begründung für Annas Entscheidung erfahren – womit diese Entscheidung den LeserInnen mindestens als »nachvollziehbar«, eher noch als »richtig« und u. U. sogar als »zwingend« nahegelegt wird –, andererseits aber Anke nur eine Kurzversion des gesam-

ten Entscheidungsfindungsprozesses (das Abwägen auf Seiten von Anna) mitgeteilt wird. So könnte man also daraus ein Kommunikationsproblem machen, das alternativ gelöst werden könnte, z. B. durch den Rat an Anna, die Gedankengänge, die zu ihrer Entscheidung führen, ins Gespräch mit Anke einfließen zu lassen. Wir sprachen von einer solchen Alternative als Taktik, denn sie geht schlicht von der unveränderten Grundlage aus, dass Anna die/eine Entscheidung trifft, die sie nun lediglich besser verpackt an Anke vermitteln muss, um z. B. Unmut zu vermeiden, also auf größeres (Ein-)Verständnis zu treffen.

Als eine strukturelle Alternative spielten wir den Gedanken durch, dass die Entscheidung über den Einsatz der einzelnen ErzieherInnen (einschließlich PraktikantInnen, FSJler etc.) nicht von Anna (also der Leitung) getroffen wird, sondern z. B. um 9 Uhr morgens ein kurzes Plenum der Erwachsenen in der Einrichtung stattfindet, in dem die jeweils aktuelle Situation angeschaut wird und Lösungen für ad hoc auftretende Probleme, wie bspw. notwendige/sinnvolle/erwünschte Anpassungen von Dienstplan und Aufgabenverteilung, kollektiv beschlossen werden.

Ausgehend von einem solchen Szenario gab es in unserer Diskussion:

- Befürchtungen, dass ein solches Vorgehen zu keinem Resultat führen würde ... und am Ende eben doch die Leitung eine Entscheidung zu treffen hätte;
- die Ansicht, dass es an Tagen, wo aus welchen Gründen auch immer weder Leitung noch Stellvertretung anwesend seien, auch kein Problem für das Team sei, Lösungen für auftauchende Probleme zu finden;
- Beispiele, in denen Teams ohne Leitung Lösungen finden und Absprachen ohne Leitung getroffen werden ... wenn z. B. im Nachmittagsdienst die Gruppen offen sind und die jeweils anwesenden ErzieherInnen unter sich absprechen, wer was wann wo mit wem macht (Aufsicht, Angebote, etc.);
- Befürchtungen, es könnte dazu führen, dass sich Einzelne stets die Rosinen herauspicken ... und dass deshalb die Leiterin einen Schutzauftrag habe, also dafür sorgen müsse, dass es gerecht zugeht, Fairness herrscht etc.;
- die Ansicht, dass, sofern die Leitung im Plenum anwesend sei, die ErzieherInnen schlicht die Erwartung haben, dass die Leitung

die Entscheidung treffe – und deshalb nicht die Verantwortung für den Entscheidungsfindungsprozess übernehmen würden.

Dies brachte uns auf die Frage zurück, wer denn eigentlich wen führt, und wie und warum. Wir stellten fest, dass es eine Dynamik, ein Wechselspiel zwischen Team und Leitung gibt (und allgemeiner zwischen Führenden und Geführten), dass also Führung nie einseitig auf der Seite der Leitung angesiedelt sei. Vielmehr kamen die Thesen auf, dass

- wir nur so führen können, wie es die Geführten zulassen;
- sie (i. d. F. das Team) uns auf den Weg führen, sie so zu führen, wie sie es zulassen können.

Woraus sich im Wechselspiel zwischen Team und Leitung um die Führung ein (latentes) Konfliktpotenzial ergibt, wenn nämlich Vorstellungen hinsichtlich Führung sich unterscheiden.

Das kann das Treffen von Entscheidungen selbst betreffen: Wer entscheidet was, wann, wo, mit wem, wie, warum? Es kann genauso die Kommunikation von Entscheidungen betreffen: »Wie sag ich's ihnen bloß?« Diese beiden Ebenen finden sich angerissen in der Unterscheidung von taktischer und struktureller Alternative. Es kann aber auch auf nochmals verschobener Ebene auftreten, z. B. in Form von Fragen der Rollenpräsentation, bspw. wenn die Leiterin einen völlig anderen Erscheinungsstil als die ErzieherInnen pflegt (Kleidung, Frisur, Schmuck etc.).

Wir fanden heraus, dass Leitung und Führung nicht das Gleiche sind. Auch in einer Teamdiskussion ohne Leitung wird, sobald eine Entscheidung zu treffen ist, jemand eine führende Position einnehmen (z. B. den entscheidenden Vorschlag machen, einen Plan entwerfen). Führung braucht also nicht unbedingt Leitung. Ausgehend von dem Gedanken, dass wir nur so führen können, wie es die Geführten zulassen, verschob sich unsere Perspektive auf den Begriff Personalführung. Der dreht sich dann nämlich in einer schon lustigen Weise um: Es ist das Personal, welches (die Leitung) führt!

Gleichzeitig sehen wir aber auch das Wechselspiel, die Dynamik in der gelebten Realität in/mit Teams. In diesem Sinne wäre zu fragen, ob nicht beide Perspektiven (Die Leitung führt das Personal bzw. Das Personal führt die Leitung) verkürzt sind.

Was uns aus diesem Diskussionsstrang bleibt, ist die Erkenntnis,

dass wir hinsichtlich der Begrifflichkeiten Leitung und Führung nochmals genauer hinschauen müssen. Also, was bedeuten die (uns) eigentlich, wie benutzen wir sie, wie füllen wir sie in gelebter Realität mit Handlung, konkret in unserer Arbeitssituation?

Auch die von uns in der Bearbeitung der Szene herausgearbeitete Beherrschung bzw. Kontrolle von Emotionen beschäftigte uns noch weiter. Wir konstatierten, dass es eine allgemeine Sichtweise gibt, nach der Emotionen-Zeigen als Schwäche gilt. Im Gespräch verwendeten wir auch Formulierungen wie »professionell arbeiten« und »Professionalität zeigen« als verbunden mit der Kontrolle der eigenen Emotionen.

Das könnte zugespitzt werden zu: Wer Profi sein will, muss sich beherrschen können, muss seine Gefühle kontrollieren, im Zaum halten etc.

Wir erkannten, dass es eine in uns selbst konfliktvolle Forderung ist, Gefühle stets zu kontrollieren. Dazu das Beispiel eines Telefonats, das einen so ärgert, dass man mitten im Gespräch schlicht den Hörer auflegt, wozu es denn auch hieß: Das war wohl nicht besonders professionell. (Gleichzeitig die Idee, authentisch zu sein, was aber hieß: Wenn es brodelt, lass es raus!)

Wir finden die Forderung nach Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung auch auf der Ebene der ErzieherInnen, die ihre Gefühle Kindern gegenüber kontrollieren sollen (welche eigentlich, betrifft das alle Gefühle gleichermaßen?). Und wir finden sie in unserer Interpretation der Szene wieder, nun verschoben als Forderung und Taktik auf Seiten der stellvertretenden Leiterin; wie auch gespiegelt im impulsiven (also den Kindern äquivalenten) Ausdruck von Ärger auf Seiten der Erzieherin.

In diesem Zusammenhang kam auch die Frage auf, ob Männer denn anders führen. Wir waren uns einig, dass wir zwar diese Frage für den Kita-Bereich nicht anhand eigener Erfahrungen beantworten können, es jedoch eine mögliche Route für weitere Erkundungen ist. Wobei wir nicht hinter die schon erreichte Einsicht zurückfallen sollten, dass Leitung und Führung nicht das Gleiche sind.

Eine Frage, die sich uns stellte, war, wie weit es möglich sei, in Kitas eine Kommando-Führung, also einen rein autoritären (autokratischen) Führungsstil zu etablieren. Wir hegten die Vermutung, dass dies am Widerstand des Personals scheitern müsse – also an der Personalführung im obigen Sinne –, da die Leitung von der

Kooperation des Personals abhängig ist und es im Kita-Bereich bestimmte mittlerweile tradierte Standards gibt.

Die Idee, die eigenen Gefühle zu kontrollieren, zu beherrschen etc., fanden wir wieder im Verweis auf die Trennung von Hand- und Kopfarbeit; die eine körperlich, materiell, die andere geistig, ideell, entsprechend einer Trennung von Gefühl und Verstand. Wobei wir die historische Entwicklung sehen, der zufolge es eine unterschiedliche Wertigkeit gibt und in Organisationsstrukturen (hier: von Arbeitszusammenhängen) eine Zuordnung zu verschiedenen Ebenen der Hierarchie, also letztlich die Dominanz von Kopf- über Handarbeit. Wobei Dominanz sich auf strukturelle Gegebenheiten bezieht (Entscheidungsbefugnisse, Weisungsbefugnis, Gehalts-höhe).

In unserer weiteren Beschäftigung sollten wir die Funktion von Leitung nicht vergessen. Wer führt wen, wie und warum ... dies aber auch bezogen auf die konkrete/n Tätigkeit/en, also sowohl auf den Auftrag der Einrichtungen – das hatten wir schon in unserer Eingangsdiskussion zur Themenklärung kurz angesprochen – wie auch auf allgemeinere Begriffe wie Planung, Koordination, Kontrolle, Darstellung etc.

\* \* \*

So weit die Dokumentation aus dem Projekt.

### **4.3 Weil es so intensiv war**

Das Beispiel macht deutlich, wie die Arbeit mit den Erinnerungsszenen erst über die Einbettung in den thematischen Diskussionszusammenhang und den Rückbezug darauf beim thematischen Transfer ihren eigentlichen Sinn entfaltet. Bei ihrer Suche nach größerer Klarheit angesichts erfahrener Widersprüche im eigenen Erleben und in eigenen Erklärungsmustern entdecken die Teilnehmerinnen über die Analyse der Erinnerungsszenen eine zunehmend komplexe Verwobenheit von historischen Entwicklungen, strukturellen Verhältnissen und persönlichem Handeln. Klarheit und Komplexität stehen hier nicht im Gegensatz zueinander. Vielmehr stellt die gesteigerte Einsicht in die Komplexität überhaupt erst Klarheit her.

Wie erwähnt stammt das angeführte Beispiel nicht aus dem Bereich akademischer Forschung, sondern aus einem Projekt beruflicher Fortbildung. Das ist für die Frage nach dem Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Lernmethode von besonderem Interesse. In pädagogischen Arbeitsfeldern gehört Praxisreflexion als essenzieller Bestandteil der Arbeit inzwischen zum anerkannten Standard. In der praktischen Umsetzung klaffen Anspruch und Wirklichkeit jedoch oft auseinander. Bedingt durch personelle Engpässe häufen viele Beschäftigte große Mengen Überstunden an, übernehmen Notdienste, füllen Lücken im Dienstplan. Das kann leicht dazu führen, dass die Zeit, die eigentlich für Praxisreflexion zur Verfügung stehen sollte, anders verwendet wird.

Wie in vielen anderen Bereichen ist es für Beschäftigte in Kindertagesstätten daher keine Selbstverständlichkeit, Zeit und Muße für eine solch intensive Reflexion wie im vorgestellten Projekt aufzubringen. Ein wichtiges Element dabei war die Unterstützung der Fachberaterin, die sicherstellte, dass den Teilnehmerinnen die Zeit für die Gruppensitzungen als Dienstzeit angerechnet und als Vorbereitungszeit zur Verfügung gestellt wurde.

Die inhaltlichen Diskussionen während des Projekts umfassten eine breite Palette von Themen, z. B. unterschiedliche Arbeitsanforderung in pädagogischen Einrichtungen, Pädagogik vs. Administration, Leistung und Lohn, historische Modelle von Autorität und ihr Bezug zur Pädagogik, gesellschaftlicher Auftrag und praktische Umsetzung, persönliche und gesellschaftliche Verantwortung, individuelle Handlungsspielräume in bürokratischen Strukturen, Gebrauchswert pädagogischer Arbeit und Gebrauchswetherstellung durch pädagogische Arbeit, Hierarchien und Arbeitsorganisation.

Natürlich konnte bei den sieben Treffen nicht jeder einzelne Punkt bis ins Detail diskutiert werden. Die verfügbare Zeit und das aus der Textarbeit resultierende intensive Infragestellen vermeintlicher Selbstverständlichkeiten reichten jedoch, um für die Teilnehmerinnen nachhaltige Effekte zu erzeugen. Einige sehr allgemein gehaltene Rückmeldungen wurden oben bereits erwähnt. Es gibt aber auch konkretere Beschreibungen dieser Effekte – in den Worten der Teilnehmerinnen:

»Was ich gelernt habe, ist, dass der Austausch mit anderen für mich sehr wertvoll war. Diese fast philosophischen Diskussionen, die wir hatten. Sich auch über bestimmte Begriffe mehr Gedanken

zu machen, warum benutze ich das so, oder warum verbinde ich das mit dieser Rolle stellvertretende Leitung, genau dieses Wort? [...] Ich glaube, das Resultat ist einfach eine tiefere Auseinandersetzung mit diesem Thema, mit allen Begrifflichkeiten, die dazu gehören. [...] Wir hatten die Möglichkeit, über dieses ganze Paket, Autorität, Weisungsbefugnis, Respekt, Akzeptanz, über alles haben wir gesprochen. Und uns wurde das noch mal viel bewusster, was alles drinsteckt in dieser Rolle oder diesem Thema.

Das Resultat ist einfach die tiefe gedankliche Auseinandersetzung damit. Manche Dinge waren ja auch gar nicht bewusst. Am Anfang hast du irgendwie immer gefragt: ›Ja, aber was kann eine Leitung anders machen als eine Erzieherin?‹ Oder: ›Was motiviert dich dazu, etwas zu tun? Was ist dann anders?‹ Und dann hab ich paar Beispiele genannt. Und dann hast du immer gesagt: ›Ja, aber kann das nicht auch eine Erzieherin machen?‹ Ich weiß, das hat mich wahnsinnig gemacht, weil ich gar nicht mehr wusste, warum will ich denn jetzt eigentlich Leitung werden. Das kann ja doch jeder irgendwie machen. (lacht)«

»Wie wir über Dinge diskutiert haben, und das auseinandergenommen haben, zum Beispiel das Wort Führung. Wer führt wen und warum? (lacht) So Schlagworte, oder Schlagsätze. Vorher hab ich mir darüber nie Gedanken gemacht, was in so einem Satz drinsteckt, und dieses so auseinanderbohren: Wie meinst du das? Wie mein ich das? Wie meint es die Tina oder der Tim? Was beinhaltet das? Und dann so dieses ›Ja, wie mein ich's eigentlich? Ich weiß eigentlich grad selbst nicht, wie ich's meine.‹ Ja, so. (lacht)«

»[Kollektive Erinnerungsarbeit hat den] großen Vorteil, dass es eben wirklich was am Denken ändert, also wirklich Reifungsprozesse in Gang bringt, was ja was Besonderes ist. Wie viele Methoden sind so nachhaltig? Den Preis, den man dafür zahlt, das ist halt unheimlich viel Zeit. Also dieses Geschichte herausuchen, Geschichte schreiben, dann sich treffen, Ort, Raum, Zeit finden, vor allem die Zeit. Es ist viel, was man investieren muss. Man kriegt auch viel zurück. [...] Ich fand die Treffen schon wirklich sehr, sehr bereichernd. Was wir in den Leitungstreffen lernen und was wir irgendwie dann anwenden müssen, was wir an Grundlagen brauchen und so weiter und so fort, da ist natürlich auch Reflexion dabei. Aber das geht nie so in die Tiefe und bleibt ganz anders an der Oberfläche haften als das, was wir [in der Kollektiven Erinnerungsarbeit] gemacht haben.«

»Es war eine sehr interessante Erfahrung, das zu machen. Und ich denk, es ist auch eine gute Sache, aber so für mich alleine nicht durchführbar. Wenn man das als Kontinuität irgendwie als Gruppe so weitermachen würde, dass man sich regelmäßig trifft und diskutiert und dann immer auch an anderen Themen arbeitet, wäre das bestimmt schon bereichernder, als wenn das jetzt so einmalig ist und dann jetzt quasi abgeschlossen ist.«

»So 'n bisschen Wehmut ist dann schon dabei, dass das jetzt einfach aus ist. Mir hat es nicht nur Spaß gemacht, sondern wirklich viel gebracht an Denkanstößen und an Hinterfragen, kritischem Denken. Und ich fühl mich auch selbst ein bisschen entromantisiert. Das ist vielleicht auch das, weshalb ich jetzt nicht mehr so gestresst bin. Vorher hab ich das Gefühl gehabt, ich muss 100 % hier liefern und 100 % da und jeder muss sagen: ›Boah, Mensch, das machst du aber toll, wie schaffst du das nur‹, und schulterklopf und so weiter.

Und jetzt verlange ich mir nicht noch mehr ab und bin auch mal mit dem zufrieden, was ich geschafft hab, auch wenn es nicht alles ist, was man sich so wünschen würde. Und vielleicht ist das auch 'n Stück von dem Entromantisierten, dass eben nicht alles immer Friede, Freude, Eierkuchen und nach allen Wünschen läuft, und dass mal ein bisschen klarzukriegen, war ja auch was Wertvolles. [...]

[Kollektive Erinnerungsarbeit ...] ist irgendwie was Besonderes, was anderes, was man nicht mit irgendwelchen Fragebögen oder Reflexionsprozessen vergleichen kann. [...] Bei der Kollektiven Erinnerungsarbeit sagt ja keiner, so ist es richtig und so ist es falsch. Sondern du darfst mal von außen auf dein Eigenes schauen. Und das ist eine Besonderheit.«

Auf die Frage, ob das an der Methode liegt oder an der Gruppenzusammensetzung: »Sowohl als auch, würde ich sagen. Wenn jetzt die Fachberaterin mit in der Gruppe wäre, glaubst du ja wohl selbst nicht, dass (lacht) wir so gesprochen hätten, wie wir gesprochen haben. Aber die Methode ist definitiv was, was das irgendwo herausfordert, weil du ja irgendwo mit dieser Geschichte was von dir preisgibst, und das wird durchleuchtet, hinterfragt, aufgedrösel, in seine Bestandteile zerlegt. Und ich glaub, das macht diese Methode aus. Das macht auch aus, dass ich mir hinterher so viel mitnehme. [...] Da geht's ja richtig ans Eingemachte. Das ist, ja (lacht) das ist nicht so 'n Ringelpiez mit Anfassen, das war, glaub ich, auch dieses



Gefühl, was jeder von uns hatte. Jeder hat dagesessen und ganz schräg geguckt, wenn es um die eigene Geschichte geht. Und jeder hat gesagt: ›Boah, war das schwer, die Klappe zu halten.‹ Und für jeden war es so: ›Uurgh, jetzt bin ich dran.‹ Aber auch spannend: ›Jetzt bin ich dran.‹ Ich glaub, das hatten wir alle gemein, dass es so was Aufregendes und anderes war, weil es so intensiv war. Und das ist auf jeden Fall auch die Methode. Klar macht die Gruppe auch immer [etwas aus], wenn ich mit einer Gruppe nicht vertraut bin, dann hab ich gar keine Lust, dass die meine Geschichte auseinandernehmen. Man will ja auch nicht verurteilt werden.«

## 5 Presto, per favore

Im Gewerkschaftshaus, Samstagvormittag.

Marion: Hallo, Paul, schön dich zu sehen.

Paul: Hallo, Marion, hallo, Jonas. Ich freue mich auch. Danke, dass ihr gewartet habt. Ich habe noch Tina abgeholt, deshalb hat es etwas länger gedauert.

Jonas: Schon in Ordnung. Hallo, Tina.

Tina: Guten Morgen. Und danke auch, dass ihr mich dabei sein lasst. Als Paul mir von euch erzählt hat, war ich gleich Feuer und Flamme. Ich bin gespannt, was euch umtreibt.

Jonas: Im Moment produktive Verunsicherungen und *embodied experiences* nach einer extensiven Weinprobe, nehme ich an.

Marion: Jonas spricht gern in Rätseln. Ich war gestern auf Betriebsausflug und das hallt noch ein bisschen nach.

Paul: *Embodied*, kein Zweifel, ihr habt also das Material gelesen?

Marion: Haben wir.

Paul: Wo würdet ihr gerne anfangen?

Marion: Das haben wir noch gar nicht besprochen. Soll ich einfach mal einen Punkt herausgreifen und dann sehen wir weiter?

Jonas: Mach ruhig. Ich habe einen Spickzettel, den kann ich später zu Hilfe nehmen.

Marion: Das Beispiel von den Erzieherinnen ist ermutigend. Es sind also nicht nur Akademikerinnen, die Kollektive Erinnerungsarbeit anwenden. Mir ist aber unklar, wie die mit der Textanalyse zurechtkamen. Wir sehen ja nur das Resultat. Wie läuft das denn als Prozess ab? Das frage ich mich vor allem aufgrund meiner Erfahrungen in Fortbildungsveranstaltungen mit LehrerInnen. Da staune ich immer wieder. Sie beschwerten sich regelmäßig, dass die Aufmerksamkeit der Jugendlichen in der Schule so gering ist, weil sie während des Unterrichts am Handy spielen. Und dann sitzen die LehrerInnen in einem Seminarraum mit einer Referentin, und was tun sie?

Jonas: Sie spielen am Handy.

Marion: Natürlich gilt das nicht für alle, aber es passiert immer wieder, besonders wenn es mal inhaltlich etwas komplexer wird. Na, und diese Art der Textbearbeitung, mit der Dekonstruktion und allem, das ist ja nicht gerade alltäglich.

Paul: Zugegeben, es erfordert Engagement. Kollektive Erinnerungsarbeit kann man nicht konsumieren wie einen Vortrag oder einen Film. Entweder du machst mit, oder du bist besser woanders.

Jonas: Aber selbst, wenn ich da hoch motiviert drinsitze – so eine Art, mit Texten umzugehen, ist doch sehr gewöhnungsbedürftig. Muss es denn wirklich so kompliziert sein? Mit der Tabelle und allem?

Paul: Die Tabelle ist keine Vorschrift. Ihr könnt euch auch auf andere Art den Texten widmen. Ihr erinnert euch vielleicht an die Fragen, die die Australierinnen in *Emotion and Gender* vorschlagen. Gibt es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Erinnerungsszenen? Gibt es wiederkehrende Elemente, die nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind? Wie wird Sprache verwendet, werden Klischees oder Metaphern benutzt? Gibt es im Text Verallgemeinerungen? Gibt es Widersprüche? Welche kulturellen Imperative sind im Text zu finden?

Tina: Das ist so ähnlich, wie es auch in den ersten Frauenformen-Bänden auftaucht.

Paul: Stimmt. Die Vorträge von Frigga Haug in Australien liegen auch schon länger zurück, 80er Jahre. Da wurde der damalige Stand der Methodenentwicklung aufgenommen und in eine eigene Richtung weiterentwickelt.

Tina: Tabellen haben was ganz Eigenes. Sie sind hilfreich und gleichzeitig beschränkend. Sie suggerieren eine Exaktheit, die es im realen Leben so nicht gibt.

Marion: Bei Tabellen denke ich immer an die lebenden Tableaus, von denen Michel Foucault in seiner Studie zu Gefängnissen und ähnlichen Einrichtungen berichtet. Jedem Individuum seinen Platz und auf jeden Platz ein Individuum. Er nennt das eine zellenförmige Mikrophysik der Macht<sup>35</sup>.

Paul: Die Parallele zu den Tabellen liegt nahe. In der Tabelle hat ein jedes seinen vermeintlich zu Recht zugewiesenen Platz. Da entsteht leicht der Eindruck von richtig und falsch.

Tina: Es war aber nur im letzten Beispiel die Rede von der Tabelle. Haben denn die anderen Gruppen sie auch benutzt?

Paul: Unterschiedlich. Die Frauen im Hayward Collective haben mit der Tabelle gearbeitet. Collective Biography-Gruppen machen das

<sup>35</sup> Foucault 1989, 183ff.

normalerweise nicht. Sie suchen in den Texten nach Spuren von Diskursen, ohne eine ausdrückliche Sprachanalyse zu machen. Es gibt aber noch weitere Varianten. Das hat beispielsweise Ralph Hammond in einem Projekt zur beruflichen Identität von PhysiotherapeutInnen<sup>36</sup> vorgeführt. Ihm geht es zuerst um die Erzählstruktur der Texte, also Einleitung, Problemdarstellung, Lösung, Bewertung, die einzelnen Abschnitte. Dann bestimmt er Ort, Zeit, Akteure, was passiert in welcher Reihenfolge, erstellt eine Zusammenfassung der Handlungen und stellt fest, was letztlich bei der Geschichte als Ergebnis herauskommt. Zum Schluss kommen dann Fragen wie: Warum wurde gerade diese Geschichte gewählt? Gibt es Lücken in der Beschreibung? Wie ist die Verbindung zur vorherigen Diskussion in der Gruppe? Welche Wertvorstellungen werden geäußert oder nahegelegt? Wie stehen diese Wertvorstellungen mit hegemonialen kulturellen Erzählungen in Verbindung?

Jonas: Meine Güte, das ist ja genauso kompliziert wie die Tabellen.

Paul: Die Tabelle oder die Fragen an die Texte sind Hilfestellungen. Die Tabelle ist ein Mittel zur übersichtlicheren Darstellung der im Text verwendeten Elemente. So wird nichts Wesentliches übersehen. Man kann schrittweise vorgehen, sich jeweils auf einen Punkt konzentrieren. Ich sehe das als eine Vereinfachung.

Marion: Aber streiten sich die Teilnehmerinnen denn nicht über die Einträge? Das ist auch ein Teil dessen, was ich mit Prozess meine. Wer bestimmt denn, was im Text ein Gefühl ist und was nicht? In dem Text der stellvertretenden Kita-Leiterinnen stellen sie beispielsweise fest, dass die Personen sich ärgern. Könnte man nicht auch so was wie Mut aus dem Text herauslesen, wenn Anna entschlossen zu Anke geht, um ihr ihre Entscheidung mitzuteilen, oder Zufriedenheit, wenn sie sich am Ende bedankt?

Tina: Lesarten unterscheiden sich. Das ist eigentlich immer so, wenn Texte in Gruppen bearbeitet werden.

Paul: Der Prozess ist Teil der Herstellung von Klarheit. Man tauscht sich über die unterschiedlichen Wahrnehmungen aus und versucht, die plausibelste Erklärung zu finden. Dementsprechend kommen die Einträge in der Tabelle zustande. Nicht nur bei Emotionen, auch bei Klischees zum Beispiel gibt es fast immer unterschiedliche Meinungen.

---

<sup>36</sup> Hammond (2013)

Tina: Was mich am meisten beeindruckt hat, waren die Schilderungen zu den Gruppen selber. Wie wichtig ihnen die Gruppe zu sein scheint, so dass sie am Ende sogar traurig sind, dass das Projekt vorbei ist.

Jonas: Das steht auch auf meinem Spickzettel. Es hört sich fast zu gut an, um wahr zu sein.

Paul: Da ist auch Rosinenpickerei dabei. Die Texte führen besonders einprägsame Beispiele vor.

Marion: Mit gutem Grund, nehme ich mal an. Die sollen doch Mut machen, oder nicht?

Tina: Deshalb bin ich auch gleich aufgesprungen, als Paul von dem Treffen mit euch erzählt hat. Ich habe bisher nur über Kollektive Erinnerungsarbeit gelesen oder halt von Paul gehört, was es damit auf sich hat. Ich würde es gerne mal selber ausprobieren.

Marion: Geht mir genauso. Was sagst du, Jonas?

Jonas: Ups, das kommt bisschen überraschend jetzt. Erst mal interessiert mich noch die Rosinenpickerei. Gibt es denn auch Beispiele von Projekten die nicht geklappt haben? Oder nicht wie erhofft abliefen?

Paul: Gute Frage. Dabei gibt es ein Problem, das gar nichts mit der Kollektiven Erinnerungsarbeit zu tun hat. Es hängt damit zusammen, wer denn überhaupt was veröffentlicht. Die meisten Veröffentlichungen zur Kollektiven Erinnerungsarbeit kommen aus dem Wissenschaftsbetrieb, und der ist ziemlich gnadenlos. Da geht man ungern mit gescheiterten Projekten hausieren. Entsprechend bleiben Erfahrungen, die nicht so toll waren, leicht unter dem Teppich. An die kommt man eher, wenn man mit Leuten direkt redet. Wobei ich sagen muss, ich habe ja nun mit bestimmt mehr als hundert Leuten geredet, die an Projekten teilgenommen haben, in allen möglichen Formen, kürzer oder länger, in verschiedenen Ländern, zu unterschiedlichen Themen. Da war niemand dabei, der oder die im Nachhinein sagte, das war 'ne grässliche Erfahrung. Es gab ein paar, die sagten, es war ihnen zu viel Aufwand. Einige fanden es zu textlastig. In einem Fall gefiel einer Teilnehmerin die theoretische Fragerichtung in der Gruppe nicht und sie zog sich daher aus der Arbeit zurück. Aber das war's auch schon.

Marion: Im richtigen Leben wird es doch aber Hürden geben, die einer Gruppe unterwegs in den Weg kommen können.

Paul: Logisch gibt es die. Das sind Probleme, die in allen Gruppen

auftauchen. Ein Termin ist fest vereinbart und kurz vorher fällt jemandem ein, dass leider am gleichen Tag die Schwiegermutter Geburtstag hat. Oder der Termin ist ausgemacht, alle kommen zum vereinbarten Ort, und es stellt sich heraus, dass niemand den Raum gebucht hat. Oder es ist ein Datum ausgemacht, bis zu dem alle ihre Texte geschrieben haben sollen, und zwei aus der Gruppe haben es nicht geschafft. Oder die Zusammenfassung einer Diskussion kommt nicht rechtzeitig vor dem nächsten Treffen, so dass sich die TeilnehmerInnen nicht entsprechend vorbereiten können.

Jonas: Hört sich an wie »Geschichten aus dem Gewerkschaftsalltag, Folge 16«. Aber ich habe hier noch was auf dem Zettel. Die eine der stellvertretenden Kita-Leiterinnen sagte, wenn die Fachberaterin dabei gewesen wäre, hätten sie in der Gruppe nicht so offen miteinander geredet. Dabei war es doch die Fachberaterin, die die Gruppe überhaupt erst möglich gemacht hat. Und das hat bei mir geklingelt. Ich hatte in der Vergangenheit meine eigenen Erfahrungen mit offener Kommunikation mit Vorgesetzten. Ich kann die gut verstehen. Aber andererseits frage ich mich, ob das nicht auch eine verpasste Chance ist.

Paul: Das käme auf einen Versuch an. Es verweist zumindest auf die Problematik von Statuszuschreibung in formellen Rollen. Für Kollektive Erinnerungsarbeit ist es ein neuralgischer Punkt, wenn sie in hierarchischen Zusammenhängen stattfindet. Das haben beispielsweise Leute aus dem CCCS schon in den 80er Jahren als Problem erfahren. Deren Gruppe bestand aus DoktorandInnen, aber es war auch der Betreuer ihrer Arbeiten mit dabei. Im Nachhinein sehen sie das als Spannungsfeld.<sup>37</sup>

Marion: Moment, die Frauen in Hayward waren doch auch unterwegs zu ihrer Dissertation und hatten mit Mary Hermes ebenfalls eine Dozentin dabei. Im Bericht dazu steht aber nichts von wegen Spannungsfeld.

Tina: Das ist wohl eine Frage von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Je stärker die Beteiligten Statuszuschreibung als trennendes Motiv verinnerlicht haben, umso geringer die Chance, gemeinsame Interessen auch über Statusgrenzen hinweg zu erkennen.

Marion: Es hat eine gewisse Ironie, nicht wahr? Da drehen sie im Projekt den Begriff der Personalführung um und erkennen,

---

<sup>37</sup> Vgl. Clare & Johnson (2000)

wie sie als stellvertretende Leiterinnen eine Vorgesetzten-Rolle spielen müssen. Um Konflikte mit den KollegInnen zu vermeiden, müssen sie Anweisungen erteilen, aber auch nur in einer bestimmten Form, na und so weiter. Es ist ein Festnageln von Trennungen mittels Statuskonstruktionen, das sie als hinderlich im Kita-Alltag erleben. Und dann machen sie das Gleiche mit der Fachberaterin.

Paul: Das wäre ein weiterer inhaltlicher Schritt für die Gruppe gewesen. Aber vergiss nicht, deren Projekt war zeitlich befristet und die entsprechende Äußerung stammt aus einem Feedback-Gespräch. Vielleicht ist es ihnen in der Zwischenzeit auch aufgefallen. Für Kollektive Erinnerungsarbeit ist das auf jeden Fall ein Problembereich. Eine Bekannte von mir fragte mal, ob ich bei ihnen ein Projekt anbieten würde. Sie ist Abteilungsleiterin bei einem Bildungsträger. Sie meinte, es wäre für die Beschäftigten in ihrer Abteilung eine tolle Sache, wenn sie mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit über ihren Arbeitsalltag reflektieren könnten. Das Projekt kam nicht zustande, weil ihre MitarbeiterInnen sich nicht drauf einlassen wollten. Manche im Team hatten einen Festvertrag. Andere waren befristet eingestellt. Von denen war einigen die Übernahme in Festeinstellung in Aussicht gestellt worden, andern nicht. Wer eine Festanstellung bekam, hing wesentlich von den Beurteilungen ab, die die Abteilungsleiterin über die Beschäftigten schrieb und an die Personalverwaltung weiterleitete. Das ganze Miteinander war nicht besonders vertrauensvoll, um es mal vorsichtig auszudrücken.

Jonas: Und die Abteilungsleiterin war deine Freundin?

Paul: Ja, und die schlug dem Team nun Kollektive Erinnerungsarbeit als Reflexionsmöglichkeit vor. Sie selber wollte gar nicht teilnehmen. Aber schon die Tatsache, dass der Vorschlag von ihr kam, führte dazu, dass das Team keine Lust darauf hatte.

Jonas: Vielleicht waren da welche in der Gewerkschaft und wurden auf mögliche Folgen hingewiesen. Das hätte ich zumindest gemacht.

Paul: Völlig verständlich. Ich denke bloß, wenn der Vorschlag nicht von der Abteilungsleiterin gekommen wäre, sondern von jemandem aus dem Team, hätten sie vielleicht anders reagiert.

Tina: Da kannst du nur spekulieren. Was es aber deutlich macht, ist, wie sehr die Einbettung eines Projekts auf die darin entwickelbaren Möglichkeiten wirkt. In deinem Fall sogar so, dass das

Projekt gar nicht erst zustande kommt. Aber lass mich noch mal einen Versuch machen. Ich würde die Methode wirklich gerne selber ausprobieren. Und, Marion, Jonas, vielleicht habt ihr ja Lust, eine Gruppe auf die Beine zu stellen?

Marion: Ich sagte ja schon, nur zu.

Jonas: Keine Ahnung, ob ich das Durchhaltevermögen mitbringe für die Textarbeit. Ich lese zwar viel und gern, aber Analyse? Ich mag einfach mehr geradeaus als um die Ecken denken.

Marion: Wenn du nicht ziehst, dann ziehen Tina und ich eben alleine. Wir werden noch ein paar andere finden. Und wenn du mal aufhören würdest, rumzujammern, dann wäre vielleicht auch für dich eine neue Erfahrung in Reichweite. Presto, per favore.

Jonas: Mamma mia, ist ja gut. Ich bin dabei.



## 6 Hürden, Fallgruben, Stolperfallen

Marions Beobachtung im letzten Kapitel ist akkurat. Nicht nur darf ein Buch lesen Spaß machen. Im vorliegenden Fall soll es auch Mut machen, das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Lernmethode zu nutzen. Allerdings kann es nicht darum gehen, mögliche Hürden auszublenden, die sich bei der Anwendung der Methode ergeben können. Damit Mut nicht in Enttäuschung und Ratlosigkeit umschlägt, ist es sinnvoll, auf mögliche Schwierigkeiten vorbereitet zu sein. Aus dem Fundus der Erfahrungen in verschiedenen Ländern über die letzten 30 Jahre hinweg lassen sich Elemente aufzeigen, die bei der Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit problematisch werden können.

Dabei gibt es eine Reihe von Aspekten, die die Logistik und Organisation eines Projekts angehen, aber nicht spezifisch auf Kollektive Erinnerungsarbeit beschränkt sind. Sie beziehen sich vielmehr auf allgemeine Notwendigkeiten bei der Durchführung von Gruppenprojekten jeglicher Art. Fragen, die dabei geklärt werden müssen, sind immer wieder: Wer kann teilnehmen? Gibt es überhaupt genug InteressentInnen? Welcher Zeitaufwand ist mit dem Projekt verbunden? Wo können Treffen stattfinden? Wer übernimmt koordinierende Aufgaben? Werden Materialien gebraucht und wie können sie beschafft werden? Wie wird Kommunikation unter TeilnehmerInnen organisiert? Die Lösung derartiger Fragen ist stets Grundvoraussetzung für das Zustandekommen eines Projekts. Im Folgenden will ich jedoch auf einige Punkte eingehen, die spezifisch mit der Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit verbunden sind.

### 6.1 Autorin – Text – Identität

Erinnerungstexte können leicht als Dokumente der Selbstbestätigung geschrieben werden. In gewisser Weise sind sie das sogar alle. Problematisch kann dieser Zusammenhang werden, wenn es den AutorInnen nicht gelingt, ihre Texte als Material für den textanalytischen Prozess und insbesondere die distanzierte Lesart zur Verfügung zu stellen.

Weiter oben war schon ausführlich von der Männergruppe in Nottingham die Rede. Dabei wurde auf die unterschiedlichen Her-

angehensweisen der Teilnehmer hingewiesen, sowohl das Verfassen der Erinnerungstexte betreffend als auch deren Analyse. Ein Teilnehmer meinte im Nachhinein, dass des Öfteren Texte geschrieben wurden, die einen »feierlichen« Charakter hatten. Damit ist gemeint, dass diese Texte für die Autoren einen quasi-sakralen Status hatten. Ein solches Phänomen macht sich unter Umständen schon im Schreibstil bemerkbar und wird spätestens im gemeinsamen Arbeitsprozess ersichtlich. Derlei Texte werden von den AutorInnen nicht gerne – oder auch überhaupt nicht – für eine distanzierte Lesart freigegeben. Im konkreten Ablauf einer Gruppensitzung kann das zu Spannungen führen.

Eine Beobachtung, die auf einer ähnlichen Ebene angesiedelt ist, machte Karin Hansson in einem Projekt in Schweden. Darin beschäftigten sich sechs KünstlerInnen mit dem Thema »Arbeit«. Das Projekt war institutionell an der Königlichen Kunsthochschule in Stockholm eingebunden. Es lief von 2017 bis 2019, wobei die Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit vorwiegend während des ersten Jahres stattfand. In ihrem Vorgehen orientierte sich die Gruppe am Leitfaden des australischen Kollektivs (Crawford u. a. 1992). In ihrer Rückschau auf das Projekt beschreibt Karin Hansson ein spezifisch in dieser Gruppe auftauchendes Problem.

Sie meint, Erinnerungstexte, die in Kollektiver Erinnerungsarbeit verfasst werden, müssten nicht notwendigerweise unterhaltsam oder besonders kunstvoll geschrieben sein. Auch sollten sie frei sein von Interpretation und Reflexion. Für die Beteiligten dieser Gruppe war jedoch gerade dies die »möglicherweise größte Herausforderung. Als KünstlerIn ist man darauf trainiert, alle Arten des Ausdrucks unter Kontrolle zu halten und nichts von sich zu geben, was als den künstlerischen Qualitätsansprüchen nicht genügend angesehen werden könnte. Weiterhin geht es in der Kunst darum, Zugang zu den eigenen Gefühlen angesichts einer Situation zu finden und sie zu reflektieren, anstatt die Situation in ihren Details zu untersuchen. Der Methode zu folgen und eine Art neutrales ›Material‹ zu produzieren, bedeutet demgegenüber, aus der professionellen Identität als KünstlerIn auszuscheren, einer Identität, die man sehr ernst nimmt und nicht einfach so zur Seite schiebt« (Hansson 2020, 118).

Entsprechend stellt Karin Hansson fest, dass die professionelle Identität der TeilnehmerInnen als KünstlerInnen dem unbedarf-

ten Schreiben im Weg stand. Der Methode bzw. dem Leitfaden zu folgen, steht im Widerspruch zu einem künstlerischen Selbstverständnis, in dem der individuelle persönliche Ausdruck als essenzieller Wert gesehen, die individuelle Urheberschaft betont, die entsprechenden Produkte als individuelles Eigentum behandelt werden und in dem man ständig aufs Neue je eigene Regeln kreiert. »Obwohl alle zustimmten, der Methode zu folgen, gab es einen unausgesprochenen Widerstand. Die Form und die Regeln wurden ständig infrage gestellt. Daher wurden die Erinnerungen alle auf sehr unterschiedliche Weise beschrieben und teilweise geradezu im Gegensatz zur Methode« (ebd., 128). Damit ist gemeint, dass die Texte sozusagen überstilisiert waren. Karin Hansson spricht von kunstvoll gefertigten oder »kleinen dichten Kurzgeschichten«, die es erschwerten, im Projekt »hinter diese Geschichten zu schauen und an die Strukturen heranzukommen« (ebd., 120).

Ähnlich wie bei den »feierlichen« Texten der Männergruppe in Nottingham: Wenn die AutorInnen das Schreibresultat als künstlerisches Produkt sehen und diese Sichtweise noch dazu von der gesamten Gruppe geteilt wird, dann liegt es nahe, dass bei der Arbeit mit den Texten die distanzierte Analyse zu einem Problem wird. So gerieten in der Stockholmer Gruppe bei der Textbearbeitung wie zwangsläufig immer wieder die AutorInnen und ihre Absichten in den Fokus. In solchen Fällen versacken die emanzipatorischen Potenziale der Arbeit mit den Erinnerungsszenen leicht in einem Schmoren im eigenen Saft. Man sucht danach, was der Autor oder die Autorin *vermeintlich sagen wollte*, anstatt darauf zu achten, was er oder sie *tatsächlich sagte*, welcher Mittel er oder sie sich dabei bediente und wie sich das Gesagte (inklusive der darin auffindbaren Widersprüche und Leerstellen) auf das jeweilige Projektthema zurückbeziehen lässt.

Bei der Kollektiven Erinnerungsarbeit geht es nicht darum, die Erinnerungstexte auf ihre künstlerische (oder sonstige) Qualität hin zu begutachten und zu bewerten. Deshalb kann das Herangehen für TeilnehmerInnen, die die Welt durch diese Linse zu betrachten gewohnt sind, eine Hürde darstellen. Um neue Perspektiven zu gewinnen, müssen sie schon vorher eine neue Perspektive einnehmen. Was hier als mögliches Paradox erscheint, löst sich idealerweise in einen Lernprozess auf. Eine Garantie dafür, dass das für alle TeilnehmerInnen in allen Projekten klappt, gibt es natürlich nicht. Man muss es ausprobieren. Ob es im Projekt der Stockhol-

mer KünstlerInnen gelang, ist Karin Hanssons Bericht nicht eindeutig zu entnehmen.

Das von ihr dargestellte Verhältnis von AutorInnen zu Texten führt sie auf die professionelle Identität der TeilnehmerInnen zurück, die sich ausdrücklich als KünstlerInnen verstehen. Die mit dieser Identität einhergehenden Selbstzuschreibungen sind gleichzeitig mit der spezifischen historischen Materialität des Daseins als KünstlerIn verbunden. Zu der Stockholmer Gruppe schreibt Karin Hansson: »In der Gig Economy des künstlerischen Prekariats gibt es keine Freiräume. Stattdessen ist alles eine Art Produktionsraum, in dem alles in ein künstlerisches Werk überführt werden oder wo es zu wichtigen Kontakten kommen kann. Auch gibt es eine Sichtweise innerhalb der Kunstwelt, dass alles, was du tust, Kunst ist und daher auch in gewisser Weise öffentlich. Es gab [im Projekt] keine Verletzung des Gebots ›Was unter uns gesagt wird, wird nicht nach außen getragen‹. Dennoch, und trotz einer zuvorkommenden und freundlichen Atmosphäre, herrschte eine grundlegende Vorsicht. Das kann auch daran gelegen haben, dass sich einige in der Gruppe zu gut kannten und einen gewissen Abstand wahren und die Grenzen dessen nicht überschreiten wollten, was eine Freundschaft aushalten kann. Manchmal ist es einfacher, mit Fremden zu sprechen als mit FreundInnen, mit denen du eine gemeinsame Vergangenheit teilst« (ebd., 129). Und sie stellt fest, dass es in der Gruppe nicht gelang, das notwendige Vertrauen herzustellen. Hier schlägt die spezifische Daseinsform durch: KünstlerInnen als in Konkurrenz stehende Individuen, die um begrenzte Mittel aus öffentlichen (oder privaten) Töpfen buhlen.

Was aus Karin Hanssons Bericht deutlich hervorgeht, ist, dass die jeweilige Lage der TeilnehmerInnen, die Bedingungen, in denen sie leben, ihre berufliche, persönliche, politische Verwobenheit und die damit einhergehenden Zugehörigkeit(en) und Loyalität(en) innerhalb einer Gruppe Wirkung haben. Als allgemeine Erkenntnis ist das nicht neu, für Kollektive Erinnerungsarbeit spielt es insofern eine Rolle, als es notwendig sein kann, diese Hintergründe innerhalb der Gruppe offenzulegen. Andernfalls können sie als Hinderungsgründe durchschlagen, die das emanzipatorische Potenzial als Lernmethode einschränken.

## 6.2 Sprachkenntnis

Für die TeilnehmerInnen an einem Projekt mit Kollektiver Erinnerungsarbeit ist es eine notwendige Voraussetzung, dass sie über einen Zugang zu der in der Gruppe benutzten Sprache verfügen, der es ermöglicht, einer Diskussion zu folgen und eigene Beiträge zu leisten. Sie müssen in der Lage sein, die Erinnerungsszene in der jeweiligen Sprache zu schreiben, zu lesen und zu verstehen. Angesichts der Textlastigkeit der Methode scheint diese Feststellung auf den ersten Blick banal. Es kommt aber bei der realen Durchführung von Projekten zu Situationen, in denen die Frage der Sprachkenntnis wichtig werden kann.

In einem Studienprojekt an der Universität Basel beschäftigten sich Annika Zemp und Franziska Stier mit der Lebensrealität von Asylsuchenden und Flüchtlingen mit prekärem Aufenthaltsstatus sowie von Menschen, die ohne gültige Papiere in der Schweiz leben. Im Rahmen ihres Studienprojekts hatten sie auch vor, Kollektive Erinnerungsarbeit zu nutzen. Ganz im Sinne des hier dargestellten Charakters der Methode stellen sie fest: »Sie dient nicht nur als Forschungsmethode, sondern betont auch die Möglichkeit der Selbstermächtigung, indem ein Kollektiv eine Situation gemeinsam bearbeitet und herausstellt, wie sich eine Autor\*in an eine spezifische Situation erinnert und sich selbst und andere als Akteur\*innen ihrer Erinnerung konstruiert. Dabei werden die Grenzen von Lernenden und Lehrenden verwischt, sodass alle gleichermaßen in einen kollektiven Forschungsprozess eintreten und voneinander lernen« (Zemp & Stier 2020, 15).

Bei der Durchführung ihres Projekts fanden sie es schwierig, in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit eine Gruppe zusammenzubringen, die sich auf den gesamten Prozess der Kollektiven Erinnerungsarbeit einlassen könnte. Allerdings war es ihnen möglich, mit einer aus Ostafrika stammenden Frau und einem aus Südamerika stammenden Mann längere Interviews zu führen sowie eine Fotodokumentation zusammenzustellen zu Orten, an denen sie sich fremd oder zuhause fühlten. Darüber hinaus verfassten sowohl die Interviewerinnen als auch die Interviewten Erinnerungsszenen zum Thema »Als ich mich in Basel einmal fremd/ zuhause fühlte«. Dazu schreiben sie: »Obwohl wir mit allen Beteiligten Deutsch sprechen konnten, entschieden wir uns, die Texte in der Muttersprache oder einer sehr vertrauten Sprache verfassen

zu lassen, in der Hoffnung, dass dies die Sprache ist, in der sich die Schreibenden ›zu Hause‹ fühlen und einen guten Zugang zu ihren Emotionen und Erinnerungen haben und diese ausdrücken können. Die Übersetzungsleistung barg jedoch in der konkreten Textbearbeitung ebenfalls Informationsverluste und Unklarheiten, die bis zum Erscheinen der Arbeit nicht bereinigt werden konnten« (Zemp & Stier 2020, 16).

Das kann nicht besonders verwundern, gehen doch in jeder Übersetzung bestimmte Eigenheiten von Texten verloren. Die Übersetzung einer Erinnerungsszene bringt stets eine neue Stimme in den Text und verändert damit die ursprüngliche Konstruktion. In den meisten Projekten, in denen Kollektive Erinnerungsarbeit von international zusammengesetzten Gruppen durchgeführt wurde, ist Englisch die gemeinsam verwendete Sprache. So auch in einem in Irland realisierten Projekt zum Thema »Offene Kommunikation«<sup>38</sup>, dessen sechs TeilnehmerInnen ursprünglich aus Polen, Schottland, Deutschland, Frankreich, der Slowakei und Belgien kamen. Fünf der Beteiligten lebten schon mehrere Jahre in Irland. Schnell stellte sich heraus, dass die Sprachkenntnisse der sechsten Teilnehmerin für die Mitarbeit nicht ausreichten. Sie war erst kurze Zeit in Irland. Für das Manövrieren durch den Alltag reichte ihr Englisch, aber schon beim Schreiben der Erinnerungsszene hatte sie größere Schwierigkeiten. In den Diskussionen ging ihr viel an Inhalt schlicht verloren, und sie konnte sich mit ihren Gedanken nicht in die Gespräche einbringen. Daher schied sie nach drei Treffen aus der Gruppe aus.

Der Ausstieg einer Teilnehmerin muss nicht notwendigerweise ein Problem für die Durchführung eines Projekts sein. Im beschriebenen Fall war es beispielsweise so, dass der Austritt von den anderen fünf zwar bedauert wurde, sich jedoch auf die weitere Arbeit der Gruppe nicht nachhaltig auswirkte. Das mag daran gelegen haben, dass die TeilnehmerInnen vor dem Einstieg in das Projekt keinen gemeinsamen Arbeitshintergrund hatten. Alle kamen je einzeln aufgrund eines thematischen Interesses dazu. Insofern handelte es sich um eine neu entstandene Gruppe.

Für schon bestehende Gruppen, die überlegen, ob sie sich auf ein Projekt mit Kollektiver Erinnerungsarbeit einlassen wollen, und in denen sich Menschen aus unterschiedlichen Sprachkrei-

---

<sup>38</sup> 5th Annual Symposium, Sligo School Project, Sligo, 5.4.2014

sen befinden, ist es jedoch ratsam, sich die Sprachproblematik bewusst zu machen. Sosehr zum Beispiel in politischen Gruppen mit Geflüchteten ein Voneinander-Lernen wünschenswert ist und von den Beteiligten als bereichernd erfahren wird, sowenig wird sich Kollektive Erinnerungsarbeit für eine Gruppe eignen, in der sich nicht alle in zumindest einer Sprache gemeinsam sicher und reflexiv verständigen können. In solchen Gruppen ist es sinnvoller, sich anderer Formen des Austauschs zu bedienen.

### **6.3 Themen entwickeln**

Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dass Kollektive Erinnerungsarbeit mehr sein sollte als das Schreiben und Analysieren von Erinnerungsszenen. Ohne deren Einbindung in eine übergreifende thematische Beschäftigung verbleibt beides auf einem rein anekdotischen Niveau. Das kann unterhaltsam sein, birgt jedoch nicht das gleiche Lernpotenzial.

Das ursprüngliche Projektthema, das sich aus einem erlebten, wahrgenommenen Problem im gelebten Alltag ergibt, muss zuerst in ein Schreibthema überführt werden. Über den Prozess dieser Überführung haben sich Maria Jansson, Maria Wendt und Cecilia Ase nähere Gedanken gemacht. In zwei Artikeln (2008, 2009) beschreiben sie ihr Vorgehen in einem Seminar im Fachbereich Politikwissenschaften an der Universität Stockholm zum (Projekt-)Thema »Geschlecht und Nation«, in dem Studierende Texte zum (Schreib-)Thema »Eine Erinnerung an eine Flagge« verfassten. Ihre Erörterungen zur Entwicklung des Schreibthemas greifen den Begriff der Problemverschiebung aus dem zweiten Frauenformen-Band von 1983 auf, in dem anhand des Projekts zur Sexualisierung der Körper vorgeführt wird, wie sich das Frauenkollektiv schrittweise und quasi von außen den eigenen Erfahrungen annähert.

In diesem Prozess wird als sicher geglaubtes Vorwissen zunehmend fragwürdig, d. h. des Hinterfragens würdig gemacht. »Wir diskutieren ein Thema, welches uns alle bedrückt. Indem wir uns gemeinsam für das Thema interessieren, nehmen wir einander als Experten unseres Alltags und unserer Kindheit wahr und nicht etwa als Konkurrentinnen, die einander die Schau stehlen. Das Thema gibt einen Punkt an, an dem wir uns in die Gesellschaft knüpfen. Dies ist keine Einschränkung, weil unser Lebensprozess unsere

Vergesellschaftung ist. Es ist nur notwendig, sich dessen bewusst zu sein, weil damit sogleich deutlich wird, dass es über dieses Thema schon vorhandene sozialwissenschaftliche Theorien, Ideologien und Alltagsmeinungen gibt. Wir treten so nicht als Neulinge auf, sondern finden das Feld, das wir untersuchen wollen, schon bebaut vor. [...] Wir können gewissermaßen nicht mehr unschuldig blicken, falls wir das je konnten. Um den unvoreingenommenen Blick wiederherzustellen, schlagen wir also vor, die Fragestellung zunächst aus dem Gewussten und theoretisch Erarbeiteten zuzuspitzen und sodann erste Erinnerungsgeschichten zu schreiben.« (Haug u. a. 1983, 26) Über diese ersten Erinnerungsgeschichten gelangt man zu Zusammenhängen, die »man so nicht gedacht hatte, die neu sind und abenteuerlich, eigentümlich scheinen und doch sogleich von allen als möglich und selber erinnerbar erkannt werden. Solche Zusammenhänge [...] lohnt es zu untersuchen, sie zur Forschungsfrage auszubauen, weiter Geschichten dazu zu schreiben, vorhandene Theorien zu den Teilaspekten zurate zu ziehen, womöglich eine historische Forschung zu beginnen [...] Es ist dies ein möglicher Weg, aus den Erfahrungen, aus der Empirie zu lernen. Ein erstes Resultat eines solchen Vorgehens ist eine *Problemverschiebung*« (ebd.).

Im Frauenformen-Projekt führte dieser Prozess dazu, dass sich die Gruppe von einer Fixierung auf den überstrapazierten Begriff der Sexualität (und damit verbundenen, allzu bekannten Konzepten) verabschiedete. Sie stellten fest: »[E]s machte uns hilflos, dass wir im Schreiben und Diskutieren [der ersten] Geschichten<sup>39</sup> nicht herausbekamen, wie wir uns gegen die dort beschriebenen Unterdrückungsformen zur Wehr setzen konnten. Denn diese Geschichten, so weit sie auch zurückgingen, zeigten uns die Unterdrückung immer schon als gelungen. [...] Um herauszufinden, woher unsere Nöte und unser Leiden im sexuellen Bereich kommen, beschlossen wir, unser Verhältnis zu unserem Körper und seine Entstehung zu untersuchen« (ebd., 42). Entsprechend begannen die Frauen in vier Teilprojekten zu *verschobenen* Themen zu arbeiten: Körper, Beine, Haare, Sklavin. Durch diese Problemverschiebung entdeckten sie neue »Verknüpfungen [als] Teile unseres Lebens, denen wir bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt hatten. In jedem Fall sind sie eine Bereicherung unseres praktischen und theoretischen Lebens

---

<sup>39</sup> Diese Geschichten waren geschrieben zum Thema »Sexualität« (Haug u. a. 1983, 42).



und möglicherweise sind sie Zusammenhänge, die ins Vergessen gerieten, weil sie in den vorhandenen Strukturen ausgelöscht sind. Sei es, weil sie den Bau der Strukturen als bewusstloses Moment untermauern, sei es, weil sie verlorene Widerstandsposten in der Geschichte sind. In jedem Falle lohnt es sich, diesen Verknüpfungen nachzugehen« (ebd., 27).

Vor diesem Hintergrund entwickeln Maria Jansson und Kolleginnen ihr Herangehen bei der Ableitung des Schreibthemas aus dem Projektthema ihres Seminars. Dabei unterscheiden sie zwei unterschiedliche Varianten der Problemverschiebung. Sie nehmen dazu die in der englischen Ausgabe von *Sexualisierung der Körper* gewählte Übersetzung (*displacement*) und führen zwei davon abgeleitete Unterkategorien ein: *transfer* (Überführung) und *dislocation* (Verlagerung), beide verstanden als unterschiedliche Varianten von *displacement* (Verschiebung).<sup>40</sup>

Aus Sicht der schwedischen Politikwissenschaftlerinnen ergibt eine solche Unterscheidung Sinn, da die damit angesprochenen unterschiedlichen Varianten der Problemverschiebung (und der daraus entwickelten Schreibthemen) unterschiedliche Effekte haben. In Bezug auf den Prozess, der im Zitat aus dem zweiten Frauenformen-Band beschrieben wird, finden sie, dass durch die Fokussierung »auf Erfahrungen in spezifischen Situationen oder Vorkommnissen das Problem der Sexualität in einen konkreten und greifbaren Kontext *überführt* wird«. Gleichzeitig »wurde das Problem auch von Sexualität auf verschiedene Körperteile *verlagert*« (Jansson, Wendt & Ase 2008, 233, *Herv. i. O.*).

Sie stellen weiterhin fest, dass in vielen Erinnerungsarbeitsprojekten das Projektthema zwar in einen spezifischen Kontext überführt wird, ohne jedoch bewusst verlagert zu werden. »Zum Beispiel beschreibt Karin Widerberg (1998), wie sie Studierende bittet, eine Erinnerungsgeschichte zu einer bestimmten Situation zu schreiben, in der sie sich »wie eine Frau/ein Mann gefühlt haben«. Diese Geschichten werden dann benutzt, um Beziehungen zwischen den Geschlechtern zu theorisieren. Widerberg überführt hier das theoretische Problem der Geschlechterbeziehungen in eine spezifische Situation und eine Erfahrung [...] aber sowohl das theoretische Problem (Gendertheorie) als auch das Thema der Geschichten (Gefühl

<sup>40</sup> Diese Form der (Rück-)Übersetzung ist hier gewählt, um Begriffsverwirrung zu vermeiden. Die drei englischen Begriffe *displacement*, *transfer* und *dislocation* haben je nach Kontext überlappende oder auch unterschiedliche Konnotationen.

der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht) betreffen Geschlechterkonstruktionen« (ebd.).

Aus ihrer eigenen Praxis mit Kollektiver Erinnerungsarbeit berichten sie von ähnlichen Vorgehensweisen. Für die AutorInnen von Erinnerungsszenen bedeutet dies, dass sie sich als Subjekte einer bestimmten Kategorie konstruieren oder auch in Abgrenzung zu dieser/jener Kategorie, auf jeden Fall aber auf die entsprechende Kategorie bezogen (in ihren Beispielen: Mann/Frau; Schwedisch/Nicht-Schwedisch). Entsprechend werden in den Geschichten die Selbstkonstruktionen in bestimmten Situationen behandelt. »Diese Herangehensweise an die Auswahl eines [Schreib-]Themas kann zu einem Verständnis davon führen, wie abstrakte Konzepte wahrgenommen und in der spezifischen, gelebten Realität verwirklicht werden« (ebd., 234).

In ihrem Seminar zum Thema Geschlecht und Nation hingegen haben sie bei der Entwicklung des Schreibthemas bewusst mit einer *Problemverlagerung* gearbeitet. Die Themenstellung »Eine Erinnerung an eine Flagge« bezieht sich nicht auf ein theoretisch entwickeltes Problem (oder ein Konzept). Stattdessen zielt das Schreibthema auf eine gelebte (erinnerte) Realität, in deren Darstellung die theoretisch vorgängigen Problematiken oder Konzepte entdeckt werden wollen. Die SeminarteilnehmerInnen schrieben Geschichten, die von Kindheit, Familie und Tradition handelten, von Sommer auf dem Land, Ritualen, Beerdigungen, Geburtstagen, Schulabschlussfeiern, oft mit dem Ausdruck starker Gefühle hinsichtlich Flagge und Nation. Maria Jansson und Kolleginnen bemerken, dass »die Erinnerungsarbeit, die den Fokus auf die Flagge legt, uns eine Form des Verstehens von Nation und Geschlecht verschafft, die sich qualitativ von der Analyse von ›sich fühlen als ...‹ unterscheidet. Die Flaggengeschichten ermöglichen Interpretationen dazu, wie durch das Herstellen eines Sinns einer ›natürlichen‹ Zugehörigkeit und Harmonie ›die Nation‹ erzeugt wird. Die Analyse und das Theorisieren dieser Geschichten kann ein Licht auf Prozesse und Alltagspraktiken werfen, die wichtige emotionale und körperliche Aspekte beinhalten« (ebd.).

Bezüglich der beiden von ihnen unterschiedenen Formen der Problemverschiebung stellen sie zusammenfassend fest, dass die *Überführung* des Projektthemas in einen konkreten, materiellen Kontext zwar in vielerlei Hinsicht fruchtbar sein kann. Ihrer Ansicht nach ist jedoch die bewusste *Verlagerung* des Problems eine

lohnendere und anspruchsvollere Herangehensweise. »In anderen Worten, wenn wir das, was wir suchen, anderswo suchen, macht es neue Interpretationen und Verstehensweisen von Machtbeziehungen und gesellschaftlichen Phänomenen möglich« (ebd., 235).

Auf die mit der Form des Schreibthemas verbundenen Effekte geht auch Anne-Jorunn Berg (2008) aus Norwegen ein. Sie beschreibt eine Anwendung von Erinnerungsarbeit, die zwei Weißen Forscherinnen dazu diente, ihre eigene Position zu klären, bevor sie in ein Forschungsprojekt zur Bedeutung des Begriffs »eingewanderte Frauen« einstiegen. Für ihr Forschungsprojekt hatten sie sich vorgenommen, Interviews mit einer Anzahl von Frauen zu führen, auf die dieser Begriff zutraf. Sie fanden es jedoch problematisch, eine Auswahl zu treffen, wen genau sie mit der Bitte um ein Interview ansprechen sollten. Zu sehr waren dabei von vornherein Stereotype mit im Spiel, die sie als Forscherinnen ungewollt reproduziert hätten. Daher begaben sie sich in einen Reflexionsprozess mittels Erinnerungsarbeit. Dieser »war ein Versuch, uns in Bezug auf das Forschungsthema zu positionieren, und nicht, in irgendeiner Weise mehr ›authentisches‹ Wissen zu produzieren. [...] Wir benutzten Erinnerungsarbeit, um die Reproduktion stereotypischer Vorstellungen der Kategorie ›eingewanderte Frauen‹ zu vermeiden« (Berg 2008, 218).

Sie einigten sich auf ein Schreibthema mit dem Titel »Ein Punkt, an dem ich mich als Weiß erfahren habe«. Eine solche Themenstellung entspricht dem, was von Maria Jansson u. a. als Überführung bezeichnet wurde. Das Thema (Whiteness, Racialization) wird aus einer theoretischen Debatte auf die Erfahrungsebene überführt, es wird im Alltag aufgesucht. In ihrer Rückschau auf den Einsatz von Erinnerungsarbeit meint Anne-Jorunn Berg, dass sie von einer längeren und genaueren Beschäftigung mit der Bestimmung des Schreibthemas profitiert haben könnten. Als Erstes stellt sie fest, dass das Schreibthema anfangs überhaupt keine Erinnerungen auslöste. Sie erklärt das damit, dass die Erfahrung des Weiß-Seins für Weiße Menschen unbewusst, alltäglich und gleichzeitig außerhalb gesprochener Erfahrungen liegt, so dass es schwierig ist, sie überhaupt in konkreten Situationen zu erinnern. Diese Beobachtung sieht sie als Indiz für die Wichtigkeit, Whiteness überhaupt erst zum Thema zu machen.

Weiterhin bemerkt sie, dass – nachdem sie ins Schreiben kamen – es ihnen schwerfiel, Erinnerungen möglichst konkret zu schreiben.

»Idealerweise sollten Erinnerungen [...] mit Handlungen zu tun haben (was ich tat) und nicht mit Ideen (was ich darüber dachte, was ich tat). Für Akademikerinnen, die darauf trainiert sind, abstrakt zu denken, kann das eine Herausforderung sein. Es war überraschend einfach, darüber zu schreiben, wie ich mein eigenes Verhalten in der Erinnerungs-Episode ansah, oder in der Art genereller Reflexionen zur Situation des Weiß-Seins in der Norwegischen Gesellschaft zu schreiben. Wir benutzten häufig die Wendung ›Wenn ich über Weiß-Sein nachdenke«, obwohl wir wieder und wieder die Wichtigkeit hervorhoben, konkrete Handlungen zu beschreiben und nicht ›was ich dachte« (Berg 2008, 220). Diese Erinnerungsszenen waren voll verallgemeinerter Beobachtungen bezüglich anderer Personen. Sofern darin persönliche Elemente angesprochen wurden, glitten sie leicht in Ironie auf Kosten der Autorin ab.

Anne-Jorunn Berg hebt hervor, dass mehr handlungsorientiert geschriebene Erinnerungsszenen dagegen das reichhaltigste und interessanteste Material hervorbrachten. Sie geht auch auf die Frage ein, ob Erinnerungsszenen *zu* konkret werden könnten, denn »der Fokus auf die konkreten Handlungen führte manchmal dazu, dass Hintergrundinformationen ausgelassen wurde.« Ihrer eigenen Erfahrung zufolge beförderte der fehlende Kontext die auf den Diskurs orientierte Analyse der Erinnerung jedoch. »Es scheint, als ob der Mangel an Kontext uns half, eng am Text zu bleiben« (Berg 2008, 222).

Aus all dem ist ersichtlich, wie wichtig das Abwägen des Schreibthemas ist, wenn eine Gruppe über die reine Überführung einer abstrakten (theoretischen) Thematik auf eine mehr praktische Erfahrungsebene hinauskommen möchte.

## 6.4 Sensible Themen

Im Eingangsgespräch reagierte Jonas auf den Begriff Analyse mit der Assoziation Therapie. Diese Reaktion kommt öfters, wenn Menschen zum ersten Mal von Kollektiver Erinnerungsarbeit hören. Sie entsteht leicht, wenn die Elemente Erinnerung und Analyse ohne weitere Erklärung in den Raum gestellt werden. Das klingt ganz schnell nach Psychoanalyse, was wiederum mit Therapie assoziiert wird, und schon ist man auf dem falschen Dampfer. Unterschiede zwischen Therapie und therapeutischen Effekten wurden schon

angesprochen, und es sollte inzwischen klar geworden sein, dass Kollektive Erinnerungsarbeit nicht Therapie ist und auch nicht an therapeutischen Ansprüchen gemessen werden sollte. Im Hinblick auf potenzielle Hürden, Fallgruben, Stolperfallen bei der Durchführung von Kollektiver Erinnerungsarbeit ist es sinnvoll, sich diesen Komplex anzuschauen.

Eine in Gesprächen über Kollektive Erinnerungsarbeit immer wieder aufkommende Frage betrifft die Themen, die in Projekten behandelt werden. Gibt es Themen, die als zu sensibel angesehen werden müssen, von denen man besser die Finger lässt, weil sie nämlich eine Therapie erfordern?

Im Laufe der bisherigen Darstellungen wurden schon etliche Projekte erwähnt. Die darin behandelten Themen drehten sich z. B. um weibliche Vergesellschaftung, Geschlecht und Emotionen, Körpererfahrungen, Älterwerden als Mann, Frauen in akademischen Berufen, berufliche Erfahrungen im Erziehungsbereich, geschlechtsspezifische Aneignung von Naturwissenschaften. Ein kursorischer Blick über dreißig Jahre dokumentierte Projekte rund um den Globus erbringt eine ganze Palette weiterer Beispiele: Rassistiskonstruktionen in Forschungsbegegnungen, Lernerfahrungen in Schule, Liebesverhältnisse, Leben mit HIV, Homophobie unter Jugendlichen, Geschlechterkonstruktionen bei Aneignung und Anwendung des Internets, Reiseerfahrungen von Frauen, berufliche Identität von PhysiotherapeutInnen, Erfahrungen beim Fahrtst für den Führerschein, Männlichkeit in medialer Darstellung und homosexuelle Identität, Geschlechterkonstruktionen in der Rezeption politischer Berichterstattung, Erfahrungen von Frauen aus der Arbeiterklasse in Universitäten, Eifersuchterfahrungen. Diese Liste ließe sich erheblich verlängern.

Keins dieser Projektthemen ist an sich zu sensibel. Kollektive Erinnerungsarbeit baut auf die Fähigkeit der TeilnehmerInnen, Erinnerungen (eigene und fremde) sowohl *empathisch als auch distanziert* anzuschauen und zu analysieren. Nun kann es aber im Prinzip bei jedem Thema dazu kommen, dass TeilnehmerInnen sich an Situationen erinnern, die für sie emotional aufwühlend sind, unter Umständen auch solche, die ein traumatisches Erlebnis darstellen.

Im Wissenschaftsbetrieb ist es Standard, mögliche Folgen der Teilnahme an einem Forschungsprojekt anhand einer Risikoabschätzung im Voraus zu erwägen. Die wissenschaftliche Untersu-

chung der Dehnbarkeit eines neu entwickelten Materials für ein Bungee-Jumping-Seil dürfte daher in der Regel nicht zuerst mit lebenden Versuchspersonen durchgeführt werden. Die entsprechenden Standards dienen dem Schutz der TeilnehmerInnen, und das ist gut so. Sozialwissenschaftliche Studien bilden dabei keine Ausnahme. So werden sich z. B. auch ForscherInnen, die in ihren Forschungsvorhaben auf Interviews zurückgreifen, unabhängig vom Thema Gedanken dazu machen, wie die InterviewerInnen mit Situationen umgehen, in denen die GesprächspartnerInnen von traumatischen Erlebnissen berichten.

In gewisser Weise ist die Frage nach sensiblen Themen von vornherein nicht gut gestellt. Sie zielt einseitig auf die Themen, so als könnte man allein anhand der Formulierung des Themas beurteilen, was es in und bei den TeilnehmerInnen eines Projektes auslöst, ohne die Gruppenkonstellation, den Projektrahmen, die individuellen Hintergründe der Teilnehmenden, die institutionelle Bindung eines Projekts mit zu erwähnen. Erst der Blick auf die Gesamtheit der Einflussfaktoren in einem Projekt ermöglicht eine Einschätzung von möglichen Risiken für TeilnehmerInnen.

Die in der Frage nach sensiblen Themen aufgehobene Grundannahme ist weiterhin, dass es ebensolche Themen gibt. Das ist richtig und falsch zugleich. Es ist richtig, wenn man die entsprechenden gesellschaftlichen Diskurse in Betracht zieht und auf die Wahrscheinlichkeit abhebt, dass eine durchschnittliche Person die in diesen Diskursen aufbereiteten dominanten Vorstellungen zur Sensibilität eines jeweiligen Themas teilt. Es ist falsch, wenn man diese Vorstellungen als naturgegeben ansieht. Es ist weiterhin falsch, davon auszugehen, dass es diese durchschnittliche Person in gelebter Realität gäbe. Sie ist genauso eine vereinfachende Fiktion wie jede andere Kategorisierung, »die Frauen«, »die Männer«, »die Deutschen«, »die Mitglieder von Karnevalsvereinen«. Derlei Kategorisierungen erleichtern uns die alltägliche Orientierung im gesellschaftlichen Mit- und Gegeneinander. Sie sehen aber stets von der konkreten Person ab. Die Einschätzung der Sensibilität eines Themas für Kollektive Erinnerungsarbeit sollte sinnvollerweise auf der Basis der konkret Beteiligten, deren Hintergrund, deren Interessen sowie der schon erwähnten anderen Einflussfaktoren erfolgen.

Lungile Masinga initiierte in Südafrika ein Projekt, an dem acht Schwarze Lehrerinnen teilnahmen. Darin ging es darum, ein

»Verständnis davon zu erlangen, wer wir als sexuelle Wesen sind« (Masinga 2012, 121). Alle Lehrerinnen unterrichteten in ihren jeweiligen Schulen zu Themen sexueller Aufklärung. Das Projekt war Teil einer von Lungile Masinga im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführten Forschungsarbeit. Für das gemeinsame Projekt hatte sie geplant, sich in den Gruppentreffen auf das Erzählen von Geschichten (und den Austausch darüber) zu beschränken. Parallel dazu sollten die Teilnehmerinnen in Form eines Tagebuchs Erinnerungen aufschreiben, die ihnen im Zuge der thematischen Beschäftigung noch einfielen. Die schriftlich festgehaltenen Erinnerungen sollten nur ihr selbst für eine weitere Bearbeitung zur Verfügung gestellt, nicht jedoch in der Gruppe diskutiert werden. Die Idee dahinter war, dass es sich bei Erinnerungen zum Thema sexuelle Aufklärung und eventuell eigenen sexuellen Erfahrungen um ein emotional sensibles Thema handelt und die Lehrerinnen sie möglicherweise nicht in einer Gruppe diskutieren wollten.

Die Gruppe beschränkte sich demzufolge auf einen Diskussionsprozess, in dem die Zuhörerinnen durch Fragen und Einwände ein besseres Verständnis der mündlich erzählten Geschichten zu erlangen versuchten. Teilweise benutzten sie Audio-Aufnahmen der Treffen, um nachzuvollziehen, was genau gesagt wurde.

Im Laufe des Projekts stellte sich heraus, dass alle Lehrerinnen alle Erinnerungen, die sie in ihren Tagebüchern festhielten, auch in der Gruppe vortrugen. Das umfasste auch Geschichten, die aus dem herausfielen, was als alltägliche Erfahrungen anzusehen ist.<sup>41</sup> Im Nachhinein stellt Lungile Masinga fest: »Als der Prozess voranschritt, begann ich mich zu fragen, was ›sensible Themen‹ bedeutet und für wen ein Thema sensibel ist. Ist es die Person, die über ein Thema berichtet, oder jene, die zuhört und sich vorstellt, dass es für sie an der Stelle der anderen ein sensibles Thema wäre? In meinem Verständnis waren sensible Themen solche, bei denen man über Tod, Missbrauch, Gewalt in Beziehungen usw. spricht. Man denkt sich diese Themen automatisch als traumatisch. Ich nahm daher an, wenn eine Teilnehmerin eine derartige Geschichte erzählte, dass sie einen gewissen Grad an negativen Flashbacks haben würde, die gefährlich für ihre gegenwärtige mentale Stabi-

<sup>41</sup> Sie präsentiert bspw. die Geschichte einer Teilnehmerin, die davon berichtet, wie ihr Ex-Partner versucht, sie, ihre Kinder und sich selbst umzubringen. Auch in einer weiteren Erinnerungsgeschichte ging es laut Lungile Masinga um den Versuch eines Mannes, seine Partnerin und deren Mutter zu erschießen.

lität sein könnte. Allerdings erwies sich das für alle Teilnehmerinnen in meiner Studie als nicht zutreffend« (ebd., 132).

Ob ein Thema als sensibel einzuschätzen ist, hängt laut Lungile Masinga wesentlich von der Beziehung zwischen ErzählerIn und ZuhörerIn ab. Das ist sofort nachvollziehbar. In einer anderen Form spielte dieser Aspekt schon eine Rolle im Projekt der KünstlerInnen in Schweden. Dort wurde auf die Möglichkeit hingewiesen, dass manche Themen mit Fremden einfacher zu besprechen sind als mit engen FreundInnen. Auch der Grad an Vertrauen unter den Gruppenmitgliedern wurde als wichtiger Faktor bei Kollektiver Erinnerungsarbeit erwähnt. Darauf hebt Lungile Masinga ebenfalls ab, wenn sie schreibt: »In unserem Fall mag die Art der Umgebung, die durch die gemeinschaftliche Teilnahme hergestellt wurde, und die Entwicklung von Vertrauen und gegenseitiger Fürsorge die Wirkung der Geschichte abgemildert haben. [...] Einige der Geschichten, die von den Teilnehmerinnen mitgeteilt wurden, schienen in die ›sensible Kategorie‹ zu fallen, wie z. B. als Malindi die Geschichte erzählte, wie ihr Freund auf sie und ihre Mutter geschossen hatte. Die Intensität und die Details der Geschichte sowie die Antworten und Fragen der anderen Teilnehmerinnen hätte einige zusammenbrechen lassen können. Aber sie konnte nicht verstehen, warum wir dachten, es wäre schwierig für sie, die Geschichte zu erzählen. Was wir nicht realisierten, war, dass sie das Erzählen als Beginn einer Heilung ansah. [...] Für mich hängt vieles davon ab, in welcher Umgebung ein Gespräch stattfindet. Die Treffen waren ein sicherer Hafen für uns alle. Was eine Re-Traumatisierung der Erzählerin oder der Zuhörerinnen hätte sein können, wurde stattdessen zu einem heilenden Werkzeug für alle« (ebd.).

Unabhängig vom institutionellen Rahmen, akademisch, selbstorganisiert, berufliche Fortbildung: Wo auch immer ein Projekt mit Kollektiver Erinnerungsarbeit begonnen wird, sollte sich die Gruppe über den Zweck der gemeinsamen Arbeit im Klaren sein. Empathie und Erkenntnisinteresse stehen dabei in einem produktiven Spannungsverhältnis, das im konkreten Verlauf von Gruppentreffen immer als zu verhandelndes Problem auftauchen kann. Es ist nicht vorhersagbar, ob, wann und in welcher Intensität Emotionen aufkommen, die besser auf der Stelle anerkannt und bedient werden.

Rebecca Eaker, Anneliese Singh und Corey Johnson berichten von einem Projekt in den USA zu elterlichen Reaktionen auf



Kinder, die nicht mit traditionellen Gendervorstellungen konform gehen. Im Austausch über eine Erinnerungsszene »wurde diese Geschichte zu einem Kristallisationspunkt, an dem die TeilnehmerInnen Empathie teilten und zuhörten. [Die Autorin der Szene ...] beschrieb, wie die Missbilligung seitens ihres Vaters sie weit ins Erwachsenenalter beeinflusste. Die TeilnehmerInnen boten Hilfe und Bestätigung, als [...] die Autorin [...] fortfuhr zu beschreiben, dass sie keine Beziehung mehr zu ihrem Vater habe, aufgrund seiner Wahl, eine nicht-authentische Version ihrer selbst zu verlangen. Durch ihre Tränen drückte sie den anderen TeilnehmerInnen gegenüber Dankbarkeit für ihre Unterstützung aus.« (Eaker, Singh & Johnson 2018, 55)

Empathisches emotionales Feedback und Unterstützung sind einerseits hilfreich, um innerhalb einer Gruppe eine Vertrauensbasis herzustellen. Andererseits besteht die Notwendigkeit, von Empathie zu analytischem Verständnis zu schreiten, damit Erkenntnis möglich wird. »Empathie macht blind«, schrieb Frigga Haug (1977, 229), und um über die Blindheit der Empathie hinauszugelangen, bedarf es des distanzierten Blicks. Das Problem des konkreten Umgangs mit eventuell ausgelösten Emotionen lässt sich nicht mit einem Patentrezept beantworten. Was zum Beispiel tun, wenn ein Gruppenmitglied in emotionalem Aufruhr und Ärger die gesammelten Erinnerungstexte der anderen TeilnehmerInnen zerreißt? Oder wenn einem Gruppenmitglied die Tränen in die Augen schießen, während die anderen über seinen oder ihren Text sprechen? Beides sind Beispiele aus real durchgeführten Projekten. Im ersten Fall brach die Gruppe nach einer kurzen Phase betroffenen Schweigens am betreffenden Tag die gemeinsame Arbeit ab und verlegte sich in der Folge auf andere Formen der Kooperation. Im zweiten Fall brachte das Weinen die anderen TeilnehmerInnen für einen Moment zum Schweigen. Dies wurde jedoch gewendet in ein gemeinsames Lachen aller Gruppenmitglieder über sich selbst und das vermeintliche Gefangensein in Emotionsketten. Das wiederum hatte einen spannungslösenden Effekt, und die Gruppe arbeitete nach kurzer Zeit sogar produktiver zusammen als vorher.

Menstruationserfahrungen sind ein Thema, das leicht ins Klischee der sensiblen Themen einsortiert werden dürfte. Damit befasste sich, initiiert von Glenda Koutroulis, eine Gruppe von Frauen in Australien ebenfalls im Rahmen eines Dissertationsprojekts. In ihren Reflexionen zur Anwendung der Methode nimmt sie

den Begriff der Therapie auf. Das Untersuchen von Fragen an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft, wie es für Kollektive Erinnerungsarbeit typisch ist, braucht ihrer Meinung nach nicht nur soziologische Phantasie, sondern auch eine soziologische Sensibilität, die »eine Art Therapie im antiken Sinne der Klärung des Wissens über sich selbst« (C. W. Mills, in Koutroulis 2008, 101) auslösen kann. In dieser Form verschiebt sie den Therapiebegriff weg von der Reparatur individueller Mängel und der (Wieder-)Eingliederung defizitärer, beschädigter Individuen in eine unhinterfragte Normalität.

In ähnlicher Orientierung richtet Erica Burman ihren Blick auf das Potenzial Kollektiver Erinnerungsarbeit in Verbindung mit Modellen der Gruppenpsychotherapie. Sie sieht Gemeinsamkeiten darin, dass es »nicht darum [geht], die individuelle Erfahrung den Gruppennormen entsprechend zu korrigieren, sondern die Aufmerksamkeit vielmehr auf die Art und Weise zu richten, mit der die Gruppe (moralische) Normen reproduziert« (Burman 2002, 92). Sie hebt hervor, dass »Erinnerungsarbeitsgruppen keine Orte sind, in denen es sich bequem einrichten lässt. Hauptanliegen ist ja eben nicht das Wohlbefinden der einzelnen Gruppenmitglieder, und die Arbeit in der Gruppe wird für einige Teilnehmerinnen ein schmerzhafter Prozess sein.« Darin sieht sie Parallelen zu gruppenanalytischen Therapieformen, in denen es darum geht, »Konformitätsdruck aufzudecken und zu ermutigen, ihm zu widerstehen« (ebd.). Eine praktische Erprobung der Kompatibilität der beiden Methoden ist bisher jedoch noch nicht dokumentiert.

## **6.5 Lernumgebung, Erwartungen und Erwartungserwartungen**

Es gibt eine Reihe von Anwendungen Kollektiver Erinnerungsarbeit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen. Üblicherweise kommen die entsprechenden Seminare auf Initiative einzelner DozentInnen zustande, die selber mit der Methode in Kontakt kamen. Für die Studierenden sind universitäre Lehrveranstaltungen per Definition Lernveranstaltungen. Doch Lehren und Lernen sind zwei Paar Schuhe. Was die Lehrenden lehren (oder zu lehren meinen), ist nicht notwendigerweise, was die Lernenden lernen. Lernen ist immer gebunden an eine Lernumgebung, die die Lern-

prozesse auf vielfältige Art beeinflusst, und zwar je nach Lernumgebung unterschiedlich.

In einer Betrachtung zum Potenzial einer Lernmethode ist es daher notwendig, die jeweilige Lernumgebung zu berücksichtigen, in der die Methode angewandt werden soll. Für die Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit in universitären Lehrveranstaltungen gibt es in der internationalen Literatur etliche Beispiele (z. B. Breiter & Witt 1991; Schratz, Walker & Schratz-Hadwich 1995; Kaufman 2008; Norquay 2008; Liinason 2009; Ovens & Tinning 2009; Grimwood & Johnson 2019; Witt-Löw 2020). Auf einige davon wird später exemplarisch näher eingegangen. Im Hinblick auf mögliche Stolperfallen soll hier zunächst ein Beitrag von Susan Heald aufgegriffen werden, der sich mit Effekten befasst, die sie in Lehrveranstaltungen zur Frauenforschung beobachtet hat.

Sie berichtet von ihren Erfahrungen als Dozentin in Ontario, Kanada in einem Seminar, in dem sie Kollektive Erinnerungsarbeit einsetzte. In ihrem Essay von 2004 stellt sie fest, dass Studierende des Öfteren Schwierigkeiten mit der Verwendung autobiografischer Materialien haben und Widerstände gegen die Lernanforderung im Seminar entwickeln. Bei ihrer Suche nach Ursachen dafür spricht sie eine Reihe von Aspekten an, die der Lernumgebung (in ihrer spezifischen historisch-räumlichen Situation) geschuldet sind.<sup>42</sup> Sie bezieht sich auf die disziplinäre Trennung in voneinander abgeschottete (Fach-)Bereiche mit institutionellen Schutzwällen zur Verteidigung vermeintlicher Erbhöfe (z. B. Autobiografie als ›Eigentum‹ des Literaturstudiums, das nicht in die Soziologie oder Frauenforschung gehöre), die der interdisziplinären Herangehensweise von Kollektiver Erinnerungsarbeit entgegensteht. Ein an der standardisierten Messbarkeit von Forschungsergebnissen orientiertes Verständnis von Wissenschaft und die damit einhergehende Missachtung gegenüber offener, diskursiver und interpretativer Analyse und Wissenserzeugung tut ein Übriges. Studierende, die in eine entsprechende Umgebung hineinkommen und die so angelegten Vorannahmen, was richtige Wissenschaft ausmacht,

<sup>42</sup> Susan Heald ordnet diese Aspekte in vier Kategorien: »knowledge-making practices, pedagogic practices, individualism/individuation and institutional(ized) practices and politics« (2004, 59ff.). Es ist an dieser Stelle weniger relevant, die einzelnen Aspekte einer Kategorie zuzuordnen, als auf deren Verwobenheit hinzuweisen. Daher wird der Bezug auf die Kategorisierung hier lediglich in einer Fußnote erwähnt, jedoch im Text nicht weiter verfolgt.

übernehmen, haben notwendigerweise Schwierigkeiten, sich auf eine Lernmethode einzulassen, die den normativen Ansprüchen aus diesen Vorannahmen widerspricht. »Disziplinen teilen und vereinfachen ein komplexes Ganzes; Positivismus lehrt, dass nur die ›Fakten‹ zählen; und Autobiografie wird gelehrt in einer Weise, die das Lesen des Lebens der AutorInnen als einmalig, getrennt vom Leben der LeserInnen und hauptsächlich wichtig zum Verständnis der individuellen Anstrengungen und Erfolge der AutorInnen nahelegt. Ist es da ein Wunder, dass Studierende nicht gelernt haben, einen Text als *Modell* zu lesen: die Prozesse der AutorInnen in der Produktion des Textes zu sehen? Studierende wurden stattdessen gelehrt, dass ihre Rolle darin besteht, den Inhalt zu ›kapiere‹, auswendig zu lernen und wiederzugeben« (Heald 2004, 67).

Susan Heald spricht auch die Einwilligung Studierender zu ihrer Positionierung als Objekt von Bevormundung an, als komplementäres Gegenstück zur Statuszuschreibung der Lehrenden als ExpertInnen. Und sie stellt fest, »dass feministische Professorinnen, die sich weigern, den ihnen zugestandenen Mantel der Autorität im Ausagieren der Expertin zur Schau zu tragen, für Studierende schwer in die Position der ›Professorin‹ einzuordnen sind« (ebd., 68). Das gleiche Motiv kam auch im oben dargestellten Projekt der stellvertretenden Kita-Leiterinnen im Zusammenhang mit dem Begriff der Personalführung auf. Es geht dabei darum, dass man eine durch ungeschriebene normative Erwartungen angetragene hierarchische Statuszuschreibung konkret ausagiert – und infolge von Erwartungserwartungen die entsprechenden Normen im Sinne eines vorausseilenden Gehorsams auch reproduziert, z. B. im Fall der stellvertretenden Leiterinnen oder von Lehrenden in Universitäten. Den »Mantel der Expertin« gemäß der erwarteten Erwartungen der Studierenden zur Schau zu tragen, hat neben der Auswahl der »richtigen« Themen und der »richtigen« Methoden auch eine rein körperliche Ebene. In einer detaillierten Untersuchung zu körperlichen Praxen in der Schule hat Antje Langer auf die Übernahme von Körperpraktiken hingewiesen, die notwendig sind, um aus dem Körper der Lehrenden einen *Lehrkörper* zu machen. Das ist in Universitäten nicht anders. Kleidung, Körperhaltung, Sprachduktus, Gestik und Mimik, Positionierung im Raum etc. spielen eine entscheidende Rolle für die Legitimität der Lehrenden, als Lehrende anerkannt zu werden. »Es geht hierbei um den in einer bestimmten Situation lehrenden Körper. Er wird als ein [...] Mit-

tel innerhalb spezifischer Interaktionsgefüge konstruiert« (Langer 2008, 184).

Auf institutionellem Status beruhende Hierarchien sind dem spezifischen Interaktionsgefüge der Universität (wie auch der Schule) inhärent. Auch Lehrende, die in ihren Seminaren Kollektive Erinnerungsarbeit einsetzen, sind von den Studierenden nach wie vor durch Status unterschieden. Sie haben sich jedoch bewusst dazu entschieden, sich auf einen ko-konstruktiven Prozess mit den Studierenden einzulassen, der der traditionellen hierarchischen Rollenaufteilung via formeller Statuszuschreibung zuwiderläuft. Studierende, die diese suchen und in den ausagierten Interaktionsmustern nicht finden, also die Expertin nicht mehr erkennen, weil diese den Mantel, den sie zur Schau stellen sollte, abgelegt hat, reagieren leicht irritiert, widerständig, versuchen unter Umständen, die vertrauten hierarchischen Muster dennoch irgendwie einzuklagen. In Seminaren, in denen Kollektive Erinnerungsarbeit angewandt werden soll, kann das zu unproduktiven Scharmützeln führen. Statt sich produktiv mit dem jeweiligen Thema zu beschäftigen, geht es dann darum, die gewohnten Rollenskripts zu verhandeln. Das kann für sich genommen ein lehrreicher Prozess sein. Aus Sicht der Lehrenden ist es jedoch ein eher nerviges Herumgezerre, wo sie sich mit den Studierenden lieber gemeinsam an einem Thema entlang auseinandersetzen würden.

In Universitäten, die von Studierenden ausschließlich als Durchgangsstation auf dem Weg in den (möglichst bestbezahlten) Job verstanden werden, mit DozentInnen, die dieses Verständnis teilen, mit Programmen, die es sowohl voraussetzen als auch bedienen, stellt Kollektive Erinnerungsarbeit eine Herausforderung dar. Wo Lehren an Universitäten gleichgesetzt wird mit »Vorlesung halten« und Lernen als »Vorgelesenes wiedergeben«, entwickeln Studierende leicht eine »Art ›Nur die Fakten bitte-Einstellung. [Sie] sind dann weniger interessiert an einer Erforschung ihrer selbst oder anderer; sie wollen wissen, was in der Prüfung drankommt, oder zumindest Wissen so in kleine Teile aufgespalten bekommen, dass es verpackt und weggesteckt werden kann und ihnen äußerlich bleibt. Sie wollen die Art Dienstleistung, wie sie von den großen Firmen versprochen wird: schnell, einheitlich, keine Überraschungen« (Heald 2004, 78). Das geht mit Kollektiver Erinnerungsarbeit nicht.

Diese Art Reibungsflächen stellen ein Konfliktpotenzial auch in anderen Lernumgebungen dar, in denen das Lernen in einem

Prüfungs- und Benotungszusammenhang stattfindet. Wo das Tauschwertinteresse dominiert, wird man mit dem Angebot oder auch der Forderung einer Orientierung an Gebrauchswertigem auf Widerstand stoßen. Dass Studierende die Tauschwertorientierung übernehmen, ist nicht verwunderlich. Es ist keine persönliche Fehlleistung. Es ist eine an realen gesellschaftlichen Verhältnissen ausgerichtete strategische Orientierung, die für alle Menschen, die ihre Arbeitskraft verkaufen, eine von Zeit zu Zeit notwendige Überlebensstrategie darstellt. Als nicht überwindbarer Reflex, der alle Lebensbereiche durchzieht, schneidet es einen aber leicht von möglichen befreienden Verbindungen ab, wird zur Selbstfesselung. Die Strategie als Option beizubehalten, aber sich von dem Reflex frei zu machen, kann schwierig sein. Es ist dringend notwendig.

Letztlich verweisen alle in diesem Kapitel angeführten Aspekte auf die Wichtigkeit, sich über den Einsatzrahmen, in dem Kollektive Erinnerungsarbeit angewandt werden soll, möglichst umfassend klar zu sein und sich die zwischen Methode und Lernumgebung bestehenden Spannungsfelder bewusst zu machen.

## 7 Anfangen

E-Mail Marion an Tina

liebe tina, wir können uns am samstag um 11 uhr treffen. jonas hat uns wieder einen Raum im gewerkschaftshaus besorgt. dort können wir ungestört reden. bis dann, m.

Samstag

Marion: Wie lange haben wir heute Zeit?

Jonas: Von mir aus bis nachmittags. Anja ist mit Hanne auf der Rollschuhbahn. Das geht bis um 4. Und den Raum hier können wir den ganzen Tag nutzen.

Tina: Ich hab auch nichts anderes vor.

Marion: Also kein Zeitdruck? Das ist gut.

Tina: Ich habe eine kleine Check-Liste mitgebracht, was wir auf jeden Fall klären müssten. Wollen wir die mal durchgehen?

Jonas: Gute Idee.

Tina: Zeit und Ort hatten wir schon per E-Mail geklärt. Einmal im Monat ein Treffen an einem Samstag ist möglich. Jonas meinte, der Raum hier stünde immer zur Verfügung. Nächster Punkt wäre TeilnehmerInnen. Ich nehme nicht an, dass wir zu dritt bleiben wollen, oder?

Marion: Nachdem ich mich ein bisschen eingelesen habe, muss ich sagen, es gibt doch etliche Versuche, Kollektive Erinnerungsarbeit zum Beispiel zu zweit zu machen, oder sogar ganz alleine.

Jonas: Was ist denn daran kollektiv?

Marion: Die Leute, die das gemacht haben, reden nur noch von memory work, nicht mehr von Collective Memory-Work, das ist ja alles in Englisch. Aber mal abgesehen vom Label, das draufgeklebt wird – nur weil es nicht in einer Gruppe stattfindet, ist es ja nicht automatisch was Schlechtes.

Tina: Ich würde schon lieber mit einer Gruppe arbeiten. Fünf, sechs, sieben wären gut. Das fängt schon damit an, dass immer mal jemand zu einem Termin nicht kann. Und überhaupt macht es mehr Spaß, wenn ein paar mehr Leute dabei sind.

Marion: Es hilft auch bei der Arbeitsteilung, falls wir Protokolle schreiben oder Literatur sichten wollen.

Jonas: Da sind wir uns schon einig. Und gerne auch noch ein, zwei Männer, falls wir die finden.

Tina: Sollen wir mal klären, was unser Lernumfeld ist? Es ist doch bemerkenswert, dass wir nicht in einem traditionellen Setting zusammenkommen.

Marion: Keine Hochschule, keine VHS, kein berufliches Fortbildungsinstitut, keine betriebliche Fortbildung.

Tina: Keine Anmeldung, keine Kursgebühr.

Marion: Keine Teilnahmebescheinigung, keine Abschlussprüfung.

Jonas: Und keine Anwesenheitspflicht. Wie bei den Aktionsgruppen für Gesellschaftswandel. Die sind alle gescheitert.

Marion: Warum eigentlich?

Jonas: Weil die Leute, die die Gruppen lokal angeschoben haben, ganz schnell ausgebrannt sind. Es gab zu wenig Verbindlichkeit, zu wenig Mitarbeit, zu wenig Zuverlässigkeit.

Tina: Ich seh schon. Das kann für uns auch ein Problem sein.

Jonas: Deshalb ist es besser, wir fangen erst richtig an, wenn wir genug sind, um den einen oder anderen Abgang zu verkraften.

Tina: Gebongt. Nächster Punkt.

Marion: Moment noch. Da ist eine Anforderung mit verbunden. Wir müssen zusehen, dass wir uns auf das konzentrieren, was wir wollen, ohne uns untereinander Stress zu machen. Ab und zu mal relaxen ist wahrscheinlich wichtig.

Tina: Wir haben keinen Zeitdruck von außen. Wir sollten uns auch keinen von innen machen. Aber feste Termine finde ich immer von Vorteil.

Jonas: Ich auch, geht gar nicht anders.

Marion: Okay, was ist das Nächste?

Tina: Themenentwicklung. Das hab ich mir aufgeschrieben, weil ich die Infos zu den Schwedinnen so faszinierend fand.

Jonas: Du meinst die Geschichte mit der Problemverschiebung, Überführung, Verlagerung? Das hat mir Marion zugeschickt. Ist das nicht Haarspalterei? Wozu denn noch 'n Begriff und noch 'n Begriff?

Tina: Sie erklären es doch. Du kannst ein Thema aus dem Abstrakten ins Konkrete überführen, indem du auf Erfahrung zielst und Geschichten dazu schreibst. Und du kannst die Geschichten auf



überraschende und vorher nicht gedachte Zusammenhänge hin untersuchen, die du als Basis für eine Verlagerung nimmst. Ich finde das ein spannendes Vorgehen. Würde ich gerne auch so machen.

Marion: Das würde bedeuten, dass wir uns von vornherein vornehmen, mindestens zwei Runden Erinnerungsszenen zu schreiben. Bringt das ein Zeitproblem?

Jonas: Erinnerst du dich an die Rechnung, die wir im Zug aufgestellt haben? Pro Szene ein Treffen. Schon wenn wir bloß zu fünf sind, fünf Szenen, fünf Treffen. Dazu die Vorbereitung, dann das Ganze noch mal. Da reicht uns ein Jahr nicht mit den monatlichen Terminen.

Tina: Das müssen wir ausprobieren. Mal angenommen, wir sind zu fünf, das heißt nicht, dass wir alle fünf Texte analysieren müssen. Vielleicht gibt es thematische Überlappungen. Vielleicht finden wir schon nach zwei oder drei Texten ein neues Schreibthema. Falls nicht, auch nicht schlimm, dann machen wir einfach weiter, solange wir Spaß dran haben.

Jonas: Der Weg ist das Ziel, hör ich da so bisschen raus.

Tina: Ich würde es Methodensouveränität nennen, Aneignung. Wir schauen einfach, was für uns jeweils am besten passt.

Marion: Ist mir auch recht.

Tina: Literatur. Feldbesichtigung. Wollen wir das machen?

Marion: Auf jeden Fall. Das gehört doch dazu.

Jonas: Das können wir arbeitsteilig machen. Es muss ja nicht in ein ausgearbeitetes schriftliches Referat ausarten. Einfach in die Runde bringen, was wir gelesen haben.

Tina: Okay, kommt auch auf die Liste. Wenn wir das Thema haben, schauen wir, was wir dazu an interessantem Material finden.

Marion: Was haltet ihr von der Idee, Szenen zu spielen?

Jonas: Ich hab keine Lust auf Psychodrama.

Marion: Ich sage ja nicht Psychodrama. Es versteht sich doch von selbst, dass wir hier keine Therapiegruppe gründen.

Tina: Ich würde erst mal mit Texten arbeiten wollen. Schauen, was kommt und wie wir miteinander auskommen. Ich würde es immer auf das Aufdecken von Selbstkonstruktionen in der Vergesellschaftung beziehen wollen.

Marion: Ich denke da einfach an ein bisschen Spaß haben. Viele der Szenen, die sich in der Literatur finden, kann man gut als

Ausgangspunkt benutzen, um sie zu spielen und alle möglichen Verfremdungen damit anstellen. Das stelle ich mir lustig vor. Vor allem, wenn die eigene Szene von anderen gespielt wird, überspitzt, übertrieben, mit neuen Ideen angereichert.

Tina: Also keine didaktische Absicht dahinter.

Marion: Nicht die Bohne.

Tina: Wie wäre es, wenn wir das als Möglichkeit im Auge behalten und unterwegs entscheiden? Vielleicht kriegen wir den richtigen Kick dazu, wenn wir die Erinnerungsszenen geschrieben haben.

Marion: Geschrieben und analysiert. Das meine ich doch. Es bringt ja nichts, die einfach so nachzuspielen. Wir wollen doch den Staub, der sich darin abgesetzt hat, aufwirbeln.

Jonas: Ich bin vor allem gespannt, ob das mit der Enteignung klappt.

Tina: Du meinst, ob du uns deinen Text vertrauensvoll zur weiteren Behandlung übereignen kannst? Da ist bestimmt was dran. Wer weiß, was wir an liebgewordenen Selbstfesselungen in unsere Geschichten einarbeiten. Ich kann mir vorstellen, da stellt sich schnell ein Reflex der Verteidigung ein, wenn wir die vorgeführt kriegen.

Marion: Verteidigen der Kompetenz in der Inkompetenz.<sup>43</sup> Wir halten eben gerne an unseren alltäglichen Naivitäten fest. So gesehen, vielleicht entrümpelt ihr mir ja einige liebgewonnene Sicherheiten aus meinem Naivitätskästchen. Ein bisschen Abenteuer ist dabei.

Tina: erinnert ihr euch an die stilisierten Geschichten der KünstlerInnen?

Jonas: Das wird für mich kein Problem sein. Ich sehe es eher als Herausforderung, einen Text zu fabrizieren, der nicht gleich die Lösung mitliefert.

Marion: Ich muss mich wahrscheinlich vom Berichtsformat befreien. Das ist, was ich ständig schreibe.

Tina: Ich schreibe ganz viel Projektentwürfe, Leitfäden, Verlaufsprotokolle und solchen Kram. Ich hoffe mal, dass mir das nicht in die Quere kommt.

Jonas: Wollen wir uns mal dem Thema widmen?

<sup>43</sup> Marions guter schlechter Umgang mit diversen Feministinnen hat dazu geführt, dass sie ab und zu unwissentlich auf Quellen zurückgreift, deren Herkunft sie gar nicht benennen kann. Das hier kommt aus dem zweiten Frauenformen-Band (Haug u. a. 1983, 81), siehe auch Frigga Haugs Vortrag auf der 4. Westberliner Volksuni (Haug 1983).

Tina: Wir brauchen etwas, was uns alle angeht. Am besten etwas, was uns grade beschäftigt, vielleicht sogar ein bisschen unbehaglich ist, ein Problem eben.

Marion: Leidensdruck, da hatte ich mit Paul schon drüber geredet. Aber da sollten wir aufpassen, denn Männlein und Weiblein haben unterschiedliche Erfahrungen. Es sollte etwas sein, was uns auch in einer gemischten Gruppe verbindet. Was mir zum Beispiel schon seit längerem auf den Keks geht sind die Erwartungserwartungen im Job.

Jonas: Deine alltäglichen rituellen Kleinkriege als Schulinspektorin?

Marion: Alle erwarten, dass alle erwarten, dass alles so abläuft, wie es dann abläuft, wenn alle alles so machen, wie sie erwarten, dass alle es erwarten.

Tina: Und machen alle alles so, wie sie erwarten, dass alle es erwarten?

Marion: Verdammte Scheiße, ja! Das ist ja genau das Problem. Und ich bin mittendrin.

Tina: Dein Job ist allerdings auch prädestiniert dafür. Wir haben im Bildungszentrum auch unsere eingefahrenen Gleise, aber sicher nicht so krass wie in der Schulbehörde.

Jonas: Es muss ja nicht im Job sein. Erwartungserwartungen gibt es auch anderswo. Letztens war ich bei einem überregionalen Gewerkschaftstreffen. Da waren Leute von der Bundesebene dabei. Normalerweise treffen wir uns immer hier im Haus. Aber diesmal waren wir im besten Hotel am Marktplatz. Ich hab den Kollegen, der das Treffen organisiert hat, hinterher gefragt, warum. Der sagt mir dann, hier im Haus hätten wir keine passenden Räume. So ein Quatsch. Dem ging es bloß um den Eindruck. Bewirtung inklusive.

Tina: Das kenne ich auch. Der Vorsitzende des Paritätischen kommt, und schon wird das Tafelsilber rausgeholt. Schlicht, weil unsere Chefin meint, das müsse so sein. Erwartungserwartung. Und wenn der Typ vom Paritätischen dann antantzt, erwartet er wahrscheinlich auch, dass wir von ihm erwarten, dass er sich mit dem Tafelsilber hofiert besonders wohlfühlt. Vielleicht wäre ihm die Bockwurst mit Brot von der Frittenbude hundertmal lieber.

Marion: Schön und gut. Aber das sind eher Sachen, die ihr bei anderen beobachtet. Wir brauchen doch etwas, das uns selber angeht. Mir geht es so, dass ich ständig mit den Erwartungserwartungen kämpfe.

Tina: Ich sitze mit am Tisch, wenn es zum Bankett geht. Und da bin ich auch schön still. Das höchste der Gefühle ist, dass ich statt Sekt bloß Selters nehme. Das fällt nur niemandem auf. Aber auch sonst gibt es immer wieder Situationen, in denen ich was tue, bloß weil ich denke, dass es von mir erwartet wird.

Jonas: Ich war mal für zwei Jahre im Vorstand vom Rollschuhclub. Im ersten Jahr bin ich sogar zur Weihnachtsfeier gegangen, weil ich die Erwartungen der anderen nicht enttäuschen wollte. Hanne hat sich kringelig gelacht. Sie meinte, das sei bloß meine Einbildung und dass ich mir nicht ins Hemd machen soll, es würde kein Hahn danach krähen, ob ich da bin oder nicht.

Marion: Und keine Henne.

Jonas: Was?

Marion: Henne, weibliches Gegenstück zum Hahn. Sprachliche Sensibilität für Geschlechterstereotype.

Tina: Pflanzst du da einen Samen für neue Erwartungserwartungen? Sprechen mit Sternchen? Auch so ein Erwartungsdilemma. Den Sprachgebrauch an Gruppen anpassen. Letztens hatten wir ein Seminar mit einer Gruppe aus dem LGBTQ-Spektrum. Da habe ich schon im Vorfeld mit meinem Kollegen abgesprochen, dass wir gleich Sternchen sprechen, weil wir erwartet haben, dass das von uns erwartet wird.

Marion: Dann ist das vielleicht gar kein schlechtes Thema.

Tina: Und es spielt eine große Rolle in der alltäglichen Reproduktion von Gesellschaft.

Marion: Stimmt, solange alle funktionieren, funktioniert alles. Da steckt alles Mögliche drin: Normen, Regeln, Autorität, Loyalität, Konformismus.

Jonas: Vorauseilender Gehorsam.

Tina: Taktik und Strategie. Mir fallen sogar schon ein paar Sachen ein, die als Literatur passen könnten.

Jonas: Haben wir also ein Thema?

Tina: Das ging doch schnell, Erwartungserwartungen, ja. Jetzt brauchen wir nur noch ein paar Menschen, die mitmachen wollen.

Marion: Am besten versuchen wir das über persönliche Kontakte. Ich würde Freunde und Bekannte ansprechen.

Jonas: Freund\*innen meinst du?

Marion: Logisch. Und Bekannt\*innen auch.

Jonas: Wie wäre eine Rundmail über den Gewerkschaftsverteiler?

Tina: Sicher. Überschrift: Erwartungserwartungen. Zwei Absätze zum Thema, zwei zur Methode, Kontaktadresse und Telefonnummer, und dann sehen, was zurückkommt.

Jonas: Mach ich, ich schick euch eine Kopie. Und wenn die Mail raus ist, frage ich bei einzelnen Leuten gezielt nach. Es gibt schon ein paar, von denen ich denke, die könnten Interesse haben.

Tina: Prima. Wir bleiben in Kontakt und sehen uns spätestens in vier Wochen wieder.

## 8 Kollektive Erinnerungsarbeit – Konzepte in universitärer Lehre

Während sich Marion, Jonas und Tina auf den Weg machen, soll im folgenden Kapitel gezielt auf Lehrveranstaltungen an Universitäten eingegangen werden, in denen Adaptionen der Kollektiven Erinnerungsarbeit zur Anwendung kommen. Ich werde einige Lehrkonzepte exemplarisch vorstellen, die Dozentinnen in verschiedenen Ländern und Fachbereichen entwickelt haben.

- Feministische Medienforschung (Johanna Dorer, Wien, Österreich)
- LehrerInnen-Ausbildung (Judith Kaufman, New York, USA)
- LehrerInnen-Ausbildung (Kerstin Witt-Löw, Wien, Österreich)
- IT & Lernen in Organisationen (Mette Wichmand & Ditte Kolbaek, Aalborg, Dänemark)
- LehrerInnen-Ausbildung (Naomi Norquay, Montreal, Kanada)
- Frauenstudien & Gender Studies (Michelle Byers, Kanada)
- Wirtschaftsstudium (Anett Hermann, Wien, Österreich)

### 8.1 Feministische Medienforschung

Das erste Beispiel kommt aus Österreich. Am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien hat Johanna Dorer ein Konzept für den Kurs »Übung zur feministischen Medienforschung« entwickelt, in dem sie Erinnerungsarbeit als Forschungsmethode vorstellt. Das gesamte Kapitel zu dieser Anwendung beruht auf persönlicher Kommunikation mit Johanna Dorer (E-Mails 22.8.–19.9.2018). Das sei hier mit Dank betont.

Das Konzept ist ausgelegt für einen Kurs mit 30–35 Studierenden über ein Semester mit insgesamt 7 Einheiten von jeweils 3 Stunden. Der Zeitraum zwischen zwei Kurstagen beträgt in der Regel zwei Wochen.

Am ersten Tag wird die Methode in enger Anlehnung an das Format aus den Frauenformen-Projekten dargestellt. Die Studierenden erhalten eine Literaturliste mit Veröffentlichungen zu qualitativen Forschungsmethoden, Frigga Haugs *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit* (1999a), mehrere Bände der Reihe Frauenfor-

men sowie einige Arbeiten, die direkt aus dem Kurs in früheren Jahren resultierten (u. a. Dorer 2000, 2008).

Bis zum zweiten Termin haben die Studierenden zwei Aufgaben:

- a) Literatur zur Erinnerungsarbeit zu sichten und darauf aufbauend eine Hausarbeit zum Thema »Was ist Erinnerungsarbeit« zu verfassen;
- b) einen Erinnerungstext zu einem Schreibthema zu verfassen, das aus einer Diskussion am ersten Tag entsteht.

Die Entscheidung über die Themenformulierung obliegt der Dozentin, da sie den Überblick hat, welches Thema sich am besten für Erinnerungsarbeit eignet. Einige Beispiele: Als er/sie das erste Mal im Internet war; Er/sie schaut *Taxi Orange*; Er/sie schaut Sport; Er/sie heute auf Facebook; Als er/sie ein Europa-Thema rezipierte; Er/sie schaut Werbung.

Die Studierenden schicken die Erinnerungstexte per E-Mail an die Dozentin, die sie sammelt. Vorgaben für das Schreiben der Erinnerungstexte beziehen sich auf Umfang (maximal eine Seite), Formatierung (Word-Dokument, 12 Punkt Schriftgröße, 1,5 Zeilen Abstand), Perspektive (in 3. Person schreiben, keine Ich-Erzählung, ein Erlebnisaufsatz) sowie Anonymität (kein Name für die Hauptperson, lediglich als »er« oder »sie« benannt). Auf Anonymität legt Johanna Dorer besonderen Wert. Sie betont ausdrücklich, dass es im Kurs um ein wissenschaftliches Seminar mit Methodenausrichtung geht, nicht um Selbstfindung und/oder psychische Komponenten.

Am zweiten Kurstag erfolgt im ersten Teil (90 Minuten) die Orientierung auf die Bearbeitung der Erinnerungstexte. Dazu dienen ein Auszug aus dem Frauenformen-Band von 1995 (Haug & Hipfl) sowie eine Zusammenstellung von Thesen zur Anwendung der Methode basierend auf Veröffentlichungen von 1990 (Haug) und 1993 (Haubenreisser & Stöckmann). Im zweiten Teil der Veranstaltung (90 Minuten) wird ein Erinnerungstext exemplarisch bearbeitet. Die Erinnerungstexte aller TeilnehmerInnen hat die Dozentin in einem Dokument gesammelt. Die Texte sind durchnummeriert, AutorInnen werden nicht namentlich benannt.

An den folgenden vier Kurstagen arbeiten die TeilnehmerInnen in Kleingruppen aus jeweils 5–6 Studierenden. Jede der Kleingruppen ist dabei an zwei Kurstagen im Seminar anwesend – also maximal 15–18 Studierende – und bearbeitet jeweils zwei Erinnerungs-

texte aus der Sammlung. Während sie an der Textanalyse arbeiten, geht die Dozentin von Gruppe zu Gruppe und hilft bei auftauchenden Problemen weiter. Die Kleingruppen entscheiden selber, welche der Texte aus der Sammlung sie bearbeiten wollen. Ist eine Autorin in der Gruppe, kann sie sich für einen anderen Text starkmachen, ohne sich als Autorin zu erkennen geben zu müssen. Die Anonymität der AutorInnen ist im Seminar verbindlich.

Für die Textanalysen benutzen die Gruppen einen Leitfaden mit »Fragen an den Text«, der inhaltlich dem gleicht, was in Kapitel 4.2 unter der Rubrik »Dekonstruktion« im Rahmen der Textanalyse vorgestellt wurde. Ergänzend kommen Fragen hinzu, die sich explizit auf Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit im Text beziehen. Die Kleingruppen verfassen Protokolle zu ihren Textbearbeitungen. Dafür stellt ihnen die Dozentin ein Schema mit Kategorien zur Verfügung, auf die in den Protokollen eingegangen werden kann. So waren zum Beispiel in einem Kurs, in dem es um die mediale Aufbereitung der Fußball-Europameisterschaft ging, Kategorien angeboten wie: Interesse für Fußball, Fachkenntnisse, Bedeutung der Medien, Geschlechterstereotype (reproduziert oder durchbrochen), alle jeweils bezogen auf Konstruktionen von Weiblichkeit im Vergleich zu Konstruktionen von Männlichkeit in den Texten.

Am letzten Kurstag kommt die Gesamtgruppe zu einer gemeinsamen Auswertung der Kleingruppenarbeiten zusammen. Es kann vorkommen, dass zwei Kleingruppen aufgrund der unabhängig voneinander erfolgten Textauswahl den gleichen Erinnerungstext bearbeiten. Das bietet zusätzlich die Chance, die entsprechenden Ergebnisse zu vergleichen. Im Anschluss an den letzten Kurstag haben die Studierenden maximal 4 Wochen Zeit, eine Abschlussarbeit abzugeben. Diese hat den Charakter eines »Mini-Forschungsberichts« zu den Ergebnissen der Kleingruppenarbeit. Die Abschlussarbeiten können als Einzelarbeiten mit einem Umfang von 4–5 Seiten verfasst werden oder als Gruppenarbeiten mit entsprechend größerem Umfang.

In Johanna Dorers Anwendung der Erinnerungsarbeit sind die auf persönliche Erkenntnisse zielenden Elemente (psychologische Komponente) minimiert. Es geht um die Bearbeitung des jeweiligen Themas, nicht um Selbsterfahrung. Ihrer Meinung nach bestehen die Lernerfahrungen der Studierenden meist darin, zu sehen, wie mit Sprache Realität erzeugt wird und wie sie selber unbewusst



Geschlechterstereotype reproduzieren. Aus Sicht der Lehrenden konstatiert sie, dass viele TeilnehmerInnen mit Sprachanalyse Probleme haben, da ihnen oft Grundlagen fehlen. Es fällt ihnen schwer, Wörter gemäß ihrem Charakter zu unterscheiden oder zentrale Aussagen im Text zu benennen.

Stärken des Einsatzes der Methode im Kurs sieht Johanna Dorer in einem Zugewinn an Sprachschulung seitens der Studierenden, aber auch darin, dass Prozesse des »Doing Gender« bewusst gemacht werden und die Studierenden einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich ihrer eigenen Identität in Geschlechterverhältnissen davontragen. Letzteres ist ein Effekt, der sich auch dann einstellt, wenn der Fokus auf der Methode als wissenschaftlichem Forschungsinstrument liegt.

Johanna Dorer sieht einige Problembereiche für ihr Kurskonzept im gegebenen institutionellen Rahmen. Die Gruppe ist mit 30 TeilnehmerInnen zu groß (daher die Teilung an den beiden Kurstagen). Das Konzept muss sich jedoch an dieser Anzahl orientieren, da sie als Regelgröße für die Seminare in der entsprechenden Kursreihe festgelegt ist. Nicht optimal ist es, wenn Studierende mit geringer Motivation im Kurs sind. Das kann vorkommen, wenn ihnen ein Methodenseminar im Portfolio fehlt und sie den Kurs belegen, weil er zeitlich passt, sie aber nicht an Erinnerungsarbeit und/oder feministischer Medienforschung interessiert sind. Der Zeitraum reicht nicht aus, um Erinnerungsarbeit mit anderen Methoden zu kombinieren und eine qualifizierte Methodendiskussion zu führen. Auch die u. U. notwendige Zeit für das Erlernen der Textbearbeitung kann ein Problem darstellen. Johanna Dorer meint, es braucht viel Übung, einen Text zu dekonstruieren und sprach- und diskurstheoretisch zu analysieren; Studierende verstehen oft erst ab dem dritten oder vierten Text, worum es wirklich geht.

Die Kursstruktur ist von Johanna Dorer straff durchgeplant. Den Studierenden werden immer wieder Hilfestellungen in Form von Leitfaden, Beratung, aber auch in Form von vorstrukturierten Arbeitsaufträgen gegeben. Dabei ist ihr Lehrkonzept sehr eng an den Modellen aus den Frauenformen-Projekten ausgerichtet. In einer Erinnerung an ihre eigene Kursteilnahme als Studentin beschreibt Doris Allhutter die Anwendung der Methode als »aus dem Lehrbuch« (2018).

## 8.2 LehrerInnenausbildung I

Judith Kaufmans erste Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit als Lehrmethode fand 1998 in einem Seminar mit angehenden LehrerInnen statt, für das über ein Semester hinweg jeweils drei Stunden pro Woche zur Verfügung standen. Themen waren dabei kindliche Entwicklung, Kultur, Schule und Gemeinschaft.

Zu Beginn des Seminars schrieben die Studierenden je eine Erinnerungsszene zu einem Triggerwort (z. B. »Sporthalle«, »Pausen«, »Tests«), die sie in der ersten Phase über einen Zeitraum von vier Wochen hinweg diskutierten. Diese Diskussionen waren noch allgemeiner Art, es gab kein explizites Textanalyse-Schema.

Die zweite Phase des Seminars dauerte sechs Wochen. Während dieser Zeit befassten sich die Studierenden mit Literatur zu den Seminarthemen, die Judith Kaufman ausgewählt hatte.

Im letzten Drittel des Kurses kehrten die Studierenden für weitere vier Wochen zu den anfangs verfassten Erinnerungsszenen zurück und analysierten sie nun vor dem Hintergrund der zwischenzeitlich aus der Literatur erarbeiteten theoretischen Bezüge (siehe Kaufman 2008). »Am Ende des Semesters hatte ich den Eindruck, sie [...] konnten die Bedeutung ihrer Erinnerungen und deren Analyse als wichtig für die Reflexion ihrer eigenen Sozialisation in Bezug auf Lernen und Lehren einschätzen« (Judith Kaufman, E-Mail, 7.9.2020).

In späteren Lehrveranstaltungen passte sie ihr Konzept an. In einem Kurs zu »Multikulturelle Perspektiven bezüglich früher Kindheit und kindlicher Entwicklung« lasen die Studierenden anfangs ein Kapitel zur Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit (Kaufman 2008). Ohne spezielle Fokussierung auf einen Triggerbegriff schrieben sie dann Texte zu ihren frühesten Erinnerungen an Schule.

In Kleingruppen bearbeiteten sie die Texte, suchten nach Klischees, Verallgemeinerungen und Leerstellen. Über die ersten Wochen des Semesters beschäftigten sich die Studierenden weiterhin mit volkstümlichen Darstellungen von Lernen und Lehren in Fernsehen, Film, Literatur, Social Media. Etwa zur Hälfte des Semesters erstellten die Kleingruppen einen Entwurf ihrer Analysen, die Judith Kaufman las und kommentierte. Dabei gab sie Hinweise auf mögliche Verbesserungen, offene Diskussionsstränge, weitere Literatur etc.

Daraufhin überarbeiteten und vertieften die Kleingruppen ihre Analysen und verfassten am Ende des Semesters eine abschließende Seminararbeit.

Im Rückblick auf dieses Seminar meint Judith Kaufman, es wäre besser gewesen, wenn alle Szenen zu einem bestimmten Triggerwort geschrieben worden wären. Einfach nach der »frühesten Erinnerung« an Schule zu fragen, brachte Szenen hervor, die sich thematisch auf ein sehr breites Spektrum verteilten. Entsprechend brauchten die Kleingruppen recht lange, bevor sie ihren jeweiligen thematischen Fokus fanden.

Zwar stellt sie fest, dass die Studierenden in ihren Seminararbeiten zum Teil sehr gute Analysen präsentieren. Eine der Gruppen konzentrierte sich auf die Leerstellen in den Texten. Darüber kamen die Studierenden zu einer Diskussion über den Mangel an Diversität in ihren Klassen und auch im behandelten Unterrichtsstoff. In einer zweiten Gruppe schrieben die Studierenden als Teil ihrer Bearbeitungen eine zweite Version ihrer Erinnerungstexte. Das brachte ihnen die Einsicht, wie kunstvoll ihre Geschichten so konstruiert sind, dass sie zu dem Bild passen, das sie sonst von sich selbst präsentieren. Diese Gruppe diskutierte und kritisierte auch die in ihren Geschichten erwähnte schulische Praxis, Zusammenarbeit und gegenseitiges Helfen unter SchülerInnen zu unterbinden.

Ein weiteres Ausschöpfen der mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit spezifisch möglichen Lernerfahrungen war nach Judith Kaufmans Einschätzung jedoch lediglich einer der Gruppen möglich. »Ich habe den Eindruck, dass nur eine der Kleingruppen Erinnerungsarbeit als ein Mittel erfahren hat, das hilfreich ist für das Verstehen und Unterbrechen<sup>44</sup> ihrer Gedanken zu Schule und zu sich selber als LehrerInnen« (Judith Kaufman, E-Mail, 7.9.2020).

Die Reflexion zu diesem Kurs bewegte sie, im folgenden Semester das Kurskonzept wiederum neu anzupassen. In einem Seminar unter dem Titel »Forschung mit jungen Kindern« gab sie nun als Trigger für das Schreiben von Erinnerungsszenen den Begriff »Test« vor.

In diesem Kurs waren vier Studierende, die im Studium bereits Erfahrung mit Erinnerungsarbeit gemacht hatten. Bei der Gruppeneinteilung achtete Judith Kaufman darauf, dass in jeder Kleingruppe mindestens eine dieser vier Studierenden vertreten war.

---

<sup>44</sup> Im Englischen »interruption« (abbrechen, stören, aussetzen, ausschalten, unterbrechen etc.). Ich habe mich für »Unterbrechen« entschieden, weil es m. E. am ehesten den vor dem Unterbrechen liegenden »Fluss« (hier: der Gedanken) mit einschließt.

Zu den Resultaten der Analysen am Semesterende meint sie: »Ein spezifisches Triggerwort im zweiten Kurs zu benutzen, half den Studierenden, ihre Erinnerungen als ein Ganzes zu diskutieren. Zu große Unterschiede und zu geringe Übereinstimmungen [in den Erinnerungsszenen] behinderten den ersten Kurs. Der zweite Kurs hatte den Vorteil, dass es vier Studierende gab, die schon am ersten Kurs teilgenommen hatten. Ich denke, die Analysen im zweiten Kurs waren dadurch besser. Einige der Studierenden waren durch die Erinnerungsarbeit stark beeindruckt. Das könnte als »ausreichend« für einen Kurs gesehen werden, in dem ich darum kämpfe, den Studierenden genügend Erfahrung mit Erinnerungsarbeit zu ermöglichen, um schärfere Kritik an menschlicher Entwicklung und Leistungsbewertung in Bezug auf Schule üben zu können« (ebd.).

### 8.3 LehrerInnenausbildung II

Die längste Praxis von allen Lehrenden, die Erinnerungsarbeit in Lehrveranstaltungen an Universitäten einsetzen, hat Kerstin Witt-Löw in Wien. Gemeinsam mit Marion Breiter hat sie schon seit Beginn der 90er Jahre am Institut für Erziehungswissenschaften im Bereich Frauenforschung Seminare zu Themen wie »Mutterbilder«, »psychosexuelle Sozialisation« und »Erfolgsangst« durchgeführt. »Der Andrang der Studentinnen, die an unserer Lehrveranstaltung teilnehmen wollten, war groß. 2001 erhielten wir von der Universität Wien für unser Lehrveranstaltungskonzept einen Preis für innovative Lehre. Am Institut für Erziehungswissenschaften nahmen wir mit der Frauenforschung allerdings nur einen Randplatz ein. Wir waren dem Bereich der Wahlfächer zugeordnet und als externe Lektorinnen am Institut nicht integriert. Viele Jahre lang führten wir die Lehrveranstaltung in den Räumlichkeiten einer Frauenberatungsstelle und nicht in einem universitären Hörsaal durch. Vor knapp zehn Jahren wechselten wir auf Einladung von Studienprogrammleiterin Ilse Schrittmesser an das Institut für LehrerInnenbildung an der Universität Wien. Die Lehrveranstaltung »Kollektive Erinnerungsarbeit zum Lernen in der Schule« ist jetzt Teil des Curriculums in der LehrerInnenausbildung und war in den vergangenen Jahren verschiedenen Bereichen wie »Pädagogische Professionalität«, »Erziehen und Beraten« oder »Forschungsmethoden« zugeordnet. Unser Ansatz ist immer der glei-

che geblieben: ausgehend von den eigenen ›Schulgeschichten‹ vertiefen die Studierenden ein pädagogisches Thema. Sie sollen ihre Handlungsfähigkeiten als zukünftige LehrerInnen erweitern und ihre Handlungsmöglichkeiten in der Institution Schule ausloten. Inzwischen ist meine Kollegin Marion Breiter in Pension, und ich leite die Lehrveranstaltungen nun alleine« (Witt-Löw 2020, 360).

Am Kurs nehmen in der Regel 25 Studierende teil. Er beginnt mit einer zweistündigen Vorbesprechung. Diese beinhaltet Informationen zu organisatorischen und zeitlichen Anforderungen im Kurs, eine erste allgemeine Vorstellung des methodischen Vorgehens in der Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit sowie eine Einstimmung auf das Kursthema.

Als weitere Termine finden zwei Wochenendseminare statt, eines in kurzem zeitlichem Abstand zur Vorbesprechung, das zweite zum Ende des Semesters. In der Zeit zwischen den beiden Blockseminaren arbeiten die Studierenden selbständig in Kleingruppen, unterstützt durch einen (oder zwei) Supervisionstermin(e) mit Kerstin Witt-Löw.

Das erste Wochenendseminar beinhaltet:

*Samstag (6 Stunden)*

- interaktive Spielformen zum Einstieg zwecks Herstellung einer konstruktiven und lebendigen Arbeitsatmosphäre
- Sammlung von Vorwissen und Vorstellungen der Studierenden anhand der Frage »Was macht eine gute Lehrperson aus?«
- Vorstellung des Konzepts »good enough teacher« durch Kerstin Witt-Löw, in Anlehnung an Winnicotts Ideen zur »good enough mother«
- historische Einordnung und theoretische Grundlagen der Kollektiven Erinnerungsarbeit durch Kerstin Witt-Löw
- exemplarische praktische Bearbeitung einer Modellgeschichte mittels textanalytischer Fragestellungen
- Bildung von Kleingruppen (die »Kollektive«, die im weiteren Semesterverlauf mit ihren selbstverfassten Erinnerungsszenen arbeiten werden)
- Einigung innerhalb der Arbeitsgruppen auf ein Schreibthema, zu dem die Studierenden bis zum nächsten Tag eine Erinnerungsszene schreiben

*Sonntag (5 Stunden)*

- Im Plenum: Reflexion zum Schreibprozess
- Diskussion zu Kooperation und Vereinbarung von Regeln für die Zusammenarbeit in den Arbeitsgruppen (wichtig dabei: es handelt sich nicht um eine Therapiegruppe, analysiert werden Texte, nicht Personen)
- In den Kleingruppen: Erstes Lesen und Diskutieren der Erinnerungsszenen
- Organisatorische Absprachen und Entwickeln von Arbeitsplänen in den Arbeitsgruppen (z. B. Arbeitsteilungen, es werden Protokolle erstellt, Kommunikation)

Über die folgenden drei Monate bearbeiten die Kleingruppen selbständig ihre Erinnerungsszenen und vertiefen das Thema, zu dem sie sie geschrieben haben. Teil der Aufgabe ist eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung mittels ausgewählter Fachliteratur zu ihrem jeweiligen Thema.

Etwa zur Hälfte des Semesters trifft Kerstin Witt-Löw jede Kleingruppe zu einem einstündigen Supervisionstermin. Darin stellen die Kleingruppen ihren zwischenzeitlichen Diskussionsstand vor, sofern notwendig werden offene Fragen zum Umgang mit den Erinnerungsszenen geklärt, und Kerstin Witt-Löw gibt weitere Anregungen zu möglichem Literaturstudium. Wenn es sinnvoll erscheint, kann ein zweiter Supervisionstermin vereinbart werden.

Im zweiten Wochenendseminar zum Semesterende stellen die Kleingruppen ihre Ergebnisse nacheinander im Plenum zur Diskussion. Im Anschluss werden die aus den Einzelreferaten ersichtlichen Themenstränge in ein Handlungsproblem überführt. Die Studierenden gruppieren sich neu in Diskussionsgruppen, die in Bezug auf die so identifizierten Handlungsprobleme in pädagogischer Praxis überlegen, welche Handlungsmöglichkeiten Lehrpersonen in konkreten Schulsituationen haben. Das Wochenendseminar endet mit einer Reflexion zu Ablauf und Inhalt der Lehrveranstaltung.

Als Spannungsfeld beim Einsatz von Kollektiver Erinnerungsarbeit in universitären Lehrveranstaltungen sieht Kerstin Witt-Löw die institutionell vorgeschriebene Beurteilung der Seminararbeiten. »Da die Lehrveranstaltung Teil des Curriculums für Lehramtsstudierende ist, gelten auch die institutionellen Vorgaben. Diese umfassen für die Studierenden das Prozedere der Anmeldung,

die Verbindlichkeit von Anwesenheit und die Erfüllung der Vorgaben für einen erfolgreichen Abschluss der Lehrveranstaltung. Als Lehrveranstaltungsleitung müssen wir u.a. Ziele und ein transparentes Beurteilungssystem vorgeben. Regelmäßig werden diese und weitere Punkte am Seminarende von den Studierenden mit einem standardisierten elektronischen Fragebogen evaluiert und die Ergebnisse der Evaluation werden zentral an der Universität ausgewertet. Dieses System der Benotung und der gegenseitigen Bewertung steht im Widerspruch zu der Offenheit der Methode der Kollektiven Erinnerungsarbeit, eine Offenheit, die sowohl den Prozess als auch das Ergebnis betrifft. Zudem kann die Benotung zu einem Spannungsfeld auch in den Arbeitsgruppen führen, wenn die Beiträge der einzelnen Studierenden zur Gruppenarbeit als nicht gleichwertig empfunden werden. Denn ihre Arbeit wird von uns kollektiv und damit für alle gleich bewertet, der gesamte Studienerfolg wird jedoch individuell beurteilt. Einige Studierende benötigen gute Noten für ein finanzielles Stipendium, für sie ist eine ausgezeichnete Gesamtleistung der Gruppe besonders wichtig. Ich reduziere das Dilemma der Benotung meiner Studierenden, indem ich das Beurteilungsspektrum klein halte, soweit alle formalen und inhaltlichen Vorgaben von den Studierenden erfüllt worden sind« (Witt-Löw 2020, 369).

## **8.4 IT und organisationales Lernen**

In einem sechswöchigen Kurs mit dem Titel »ICT and Learning in Organisations« setzen Mette Wichmand und Ditte Kolbaek Kollektive Erinnerungsarbeit als Methode ein, um die Erfahrungen der TeilnehmerInnen aus dem Arbeitsleben als Quelle für gemeinsames Lernen zu nutzen.<sup>45</sup> Der Kurs findet im Rahmen eines Teilzeit-Masterstudiums an vier dänischen Hochschulen statt (Roskilde, Aarhus, Aalborg, Kopenhagen). Voraussetzung für die Zulassung sind neben einem abgeschlossenen Bachelor-Studium mindestens zwei Jahre Berufserfahrung in dem relevanten Beruf. Die meisten TeilnehmerInnen haben schon einen Master's Degree und eine wesentlich längere Berufserfahrung. Sie kommen aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern, z. B. Gesundheitswesen, Schulen, IT-

<sup>45</sup> Dieser Abschnitt beruht auf einem intensiven Austausch mit Ditte Kolbaek, der an dieser Stelle dafür ausdrücklich gedankt sei.

Branche. Die Motivation der Studierenden ist hoch. Das Studium ist mit 20 Arbeitsstunden pro Woche, die neben der jeweiligen Berufstätigkeit anfallen, zeitaufwendig. Die meisten Lernaktivitäten erfolgen online.

Der Kurs von Mette Wichmand und Ditte Kolbaek findet am Anfang des dritten Semesters statt. Er beginnt mit einer zweitägigen Präsenzveranstaltung (Donnerstag bis Samstag). Schon im Juni, zum Ende des vorherigen Semesters, erhalten die Studierenden eine kurze schriftliche Einführung, in der die Kollektive Erinnerungsarbeit als qualitative Forschungsmethode vorgestellt wird. Sie bekommen die Aufgabe, eine Erinnerungsszene (3. Person; nicht länger als zwei Seiten) zu schreiben. Das Schreibthema geben die Kursleiterinnen vor: »Eine persönliche Erfahrung, in der Informationstechnologie Lernen und das Teilen von Wissen in deiner Arbeit ermöglichte oder behinderte«. Die Studierenden werden darüber informiert, dass die Erinnerungsszenen im Kurs mit der Klasse geteilt werden und als empirisches Material für alle Teilnehmenden zur Verfügung stehen sollen. Die geschriebenen Erinnerungsszenen schicken die Studierenden vor der Präsenzveranstaltung per E-Mail an die Kursleiterinnen. Diese wählen zwei der eingereichten Szenen für eine exemplarische Bearbeitung in der Klasse aus.

Am ersten Tag bearbeiten die Studierenden die zwei ausgewählten Erinnerungsszenen, wobei sie auf ein Schema aus Algirdas Julien Greimas' Aktantenmodell (1971, 165) zurückgreifen. Sie suchen in den Texten nach den Beziehungen zwischen dem (handelnden) Subjekt, dessen Objekt (der Begierde) sowie den helfenden oder opponierenden Kräften (AkteurInnen) in den beschriebenen Situationen. Mette Wichmand und Ditte Kolbaek bedienen sich dieses Zugangs zu den Texten, da das Aktantenmodell den Studierenden aus vorhergehenden Beschäftigungen schon bekannt ist. Dadurch kann im Kurs auf die zeitintensive Einführung eines anderen Textanalyse-Schemas verzichtet werden.

Für die Textbearbeitung haben die Studierenden 90 Minuten Zeit. Sie findet in der Gesamtgruppe von ca. 20–25 Studierenden statt. Während dieser Arbeitsphase beschränken sich die Kursleiterinnen darauf, Beiträge der Studierenden zu protokollieren und wesentliche Aussagen an einer Tafel zu visualisieren, wobei sie die Aussagen in thematischen Clustern zusammenfassen. Dieses Vorgehen bringt verschiedene Lesarten, Interpretationen und Perspek-



tiven der Studierenden in einer Gesamtschau zusammen. Dadurch entsteht ein Bild der jeweils beschriebenen erinnerten Situation, das deren Komplexität verdeutlicht. Es geht den Kursleiterinnen hier also nicht darum, die eine »richtige« Analyse eines Textes zu erarbeiten. Beabsichtigt ist vielmehr die Ausweitung der Perspektive über das je eigene Situationsverständnis der Studierenden hinaus.

Die zweitägige Präsenzveranstaltung beinhaltet ferner mehrere Vorlesungen über Theorien zu Organisationen und zum Lernen in Organisationen, einen Gastvortrag, etliche Reflexionsphasen der Studierenden untereinander (z. T. mit Erstsemester-Studierenden, z. T. in Jahrgängen) sowie ganz zentral einen Schwerpunkt auf der Bildung von arbeitsfähigen Kleingruppen. Diese Kleingruppen (2–4 Studierende) arbeiten nach Beendigung des Präsenzseminars gemeinsam für weitere 6 Wochen an einer Studienarbeit.

Die sechswöchige Arbeitsphase wird von den Studierenden selbst organisiert, i. d. R. in Form von Online-Kommunikation. Auch die Themen für die Studienarbeiten suchen sich die Kleingruppen selber aus. Vorgabe ist hierbei, dass sich die Arbeit auf ein Problem des organisationalen Lernens bezieht, in dem Informationstechnologie eine Rolle spielt, wobei es nicht zwingend einen Bezug zu den Erinnerungsszenen geben muss. Dennoch stellen Mette Wichmand und Ditte Kolbaek fest, dass sich die Themen häufig direkt aus den Erinnerungsszenen ergeben, die die Studierenden geschrieben haben.

Aus Sicht der Dozentinnen sind die Erinnerungsszenen im Kurs extrem wichtig, weil die Studierenden durch sie oft zum ersten Mal realisieren, dass ihre persönlichen Probleme im Grunde genommen strukturelle Probleme sind. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, individuelles Verhalten als strukturell verankert zu erkennen, was für das Verstehen organisationalen Lernens essentiell ist.

In vielen Fällen schreiben die Studierenden über persönliche Erlebnisse, die sie vorher nicht in Worte gefasst hatten. Allein die Erkenntnis, dass andere im Kurs ähnliche Erlebnisse beschreiben, vergleichbare Erfahrungen gemacht haben, vor den gleichen Problemen stehen –selbst über die Grenzen der verschiedenen Berufsfelder hinweg –, wirkt für die Studierenden schon erleichternd und befreiend. Plötzlich wird, was vorher u. U. als persönliches Versagen in einer kritischen Situation interpretiert wurde, zu einem organisationalen Problem.

Ebenso helfen die Erinnerungsszenen, anhand der in den eigenen Geschichten wiedergegebenen Vorkommnisse die im Kurs vorgestellten Theorien als auf konkrete Praxis anwendbar zu entdecken. Dazu schreiben Mette Wichmand und Ditte Kolbaek: »Als ein Beispiel: Die Studierenden erhielten eine Einführung in Nonakas Theorie zur Herstellung organisationalen Wissens. Darin enthalten ist u. a. ein theoretisches Verständnis von Technologie als nicht lediglich ›Werkzeuge‹, sondern als ›Räume‹, in denen wir zusammenarbeiten. Indem wir die Studierenden auffordern, ihre Erinnerungsszenen mittels Nonakas Theorien zu lesen, ermuntern wir sie, in ihren Geschichten über Technologien als Räume nachzudenken, die Möglichkeiten und Hindernisse für die Wissensproduktion erzeugen. [...] Im Zusammenspiel zwischen Theorie und Geschichten haben die Studierenden die Chance, Theorie als eine Brille zu erfahren, die eine vermeintlich bekannte Realität in neuem Licht erscheinen lässt, bspw. indem Technologie als ›sozialer Raum‹ gesehen wird. Die Theorie selber wird zudem weniger abstrakt, sie wird auf Praxis bezogen, indem sie auf die Berufserfahrungen der Studierenden angewendet wird. Das Zusammenbringen von Erinnerungsszenen und Theorien ermöglicht den Studierenden, auch die Beschränkungen der Theorie zu erkennen, etwa wenn sie feststellen, dass Technologie in einer Geschichte nicht als ›sozialer Raum‹ definierbar ist und zum Verständnis der Geschichte weitere theoretische Begriffe eingebracht werden müssen. Schließlich schärft sich der Blick der Studierenden für mögliche kollektive Fragen, die es wert sind, diskutiert, untersucht zu werden, und zwar sowohl aus praktischer als auch aus theoretischer Sicht« (Wichmand & Kolbaek 2021, o. S.).

## 8.5 LehrerInnenausbildung III

Das nächste Beispiel stammt aus einem Kurs, den Naomi Norquay in Toronto im Rahmen der LehrerInnenausbildung entwickelt hat. Der gesellschaftliche Kontext, in dem die Ausbildung stattfindet, ist zunehmend durch Menschen heterogener Herkunftsgeschichten, Ethnien, Hautfarben geprägt. »Eine unserer Aufgaben in der Ausbildung von LehrerInnen [...] ist, die Studierenden darauf vorzubereiten, in diesen Schulen zu unterrichten, mit EinwanderInnen und Flüchtlingen in einer Umgebung, die oft voll von rassistischen

Ansichten und Denkansätzen ist« (Norquay 2008, 151). Daraus leitet sich der thematische Schwerpunkt des Kurses ab.

Die einzige Gruppe in Kanada, die keine Einwanderungsgeschichte hat, sind die Mitglieder der First Nation Communities. Einwanderung nach Kanada war zu unterschiedlichen Zeiten durch je unterschiedliche politische Vorgaben reguliert. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert z. B. kamen EinwanderInnen überwiegend aus Großbritannien und Frankreich. Von 1929 bis 1945 war Einwanderung nach Kanada so gut wie nicht möglich, zwischen 1952 und 1966 wiederum wurden Arbeitskräfte insbesondere aus Italien und Griechenland angeworben, ab Mitte der 70er Jahre wurden verstärkt Flüchtlinge in Kanada aufgenommen (ebd., 155).

Da die Politik der Regulation der Einwanderung in den verschiedenen historischen Epochen in den Familiengeschichten der Studierenden auffindbar ist, werden sie zu Beginn des Kurses aufgefordert, ihre eigene Familiengeschichte aufzuschreiben. Statt selbstverfasster Erinnerungsszenen stellen diese Geschichten das Arbeitsmaterial im Kurs dar. Unterstützend bietet Naomi Norquay den Studierenden einige Fragestellungen an, z. B.: Wann kam die Familie nach Kanada? Herkunftsland? Wer kam? Alter zur Zeit der Einwanderung? Sprache der EinwanderInnen? Ausbildung, Beruf im Herkunftsland? Gründe für die Auswanderung? Wer wurde zurückgelassen? (Ebd., 170) Nicht alle können alle Fragen auf der Stelle beantworten. Es bleiben kleinere oder größere Lücken. Das macht neugierig, mehr über die Herkunft der eigenen Familie zu erfahren. Die so erstellten Materialien dienen den Studierenden als Einstieg in einen Austausch über ihre je individuelle(n) Herkunftsgeschichte(n). Dieser findet in Gruppen statt, die entsprechend den Einwanderungs-Epochen<sup>46</sup> der Familien zusammengestellt werden. Dadurch wird der kollektive, gesellschaftliche Charakter der Geschichten deutlich.

Im weiteren Kursverlauf sind die Studierenden dazu aufgefordert, ein Familienmitglied über ihre Einwanderungsgeschichte zu interviewen. Dazu dienen die gleichen Fragen, die im Seminar zuvor verwendet wurden. Im Anschluss füllen die Studierenden jene Lücken, zu denen sie durch das Interview neue Information bekommen haben. Die so ergänzten Materialien bilden den Stoff

<sup>46</sup> In Naomi Norquays Bericht zu dem Kurs findet sich kein Hinweis auf TeilnehmerInnen mit einem First Nation Hintergrund.

für weitere Diskussionen im Kurs. Die Studierenden »untersuchen ihre eigenen Geschichten und die der anderen. Dies wird unterstützt durch Diskussionen in der Klasse, Vorträge zur Einwanderungspolitik, einen Film über die Internierung und Deportation von Japan-KanadierInnen während und nach dem 2. Weltkrieg, etliche persönliche Berichte zu Einwanderung und Identität von EinwanderInnen, akademische Artikel zu EinwanderInnen und Schule« (ebd.).

Basierend auf den im Kurs gesammelten, vorgestellten und diskutierten Materialien schreiben die Studierenden zum Ende des Kurses eine Selbstreflexion. Darin sind sie aufgefordert, insbesondere ihre eigene Schulerfahrungen einzubeziehen und sich mit Fragen nach Zugehörigkeit (Zugehörigkeitsgefühl), Ansprüchen und Berechtigungen, kultureller Wirkmächtigkeit, nationaler oder ethnischer Identität auseinanderzusetzen.

Es ist ersichtlich, wie Naomi Norquays Kurskonzept sich einerseits von dem ursprünglich entwickelten Vorgehen der Kollektiven Erinnerungsarbeit entfernt. Andererseits bleiben entscheidende Orientierungen weiterhin erhalten. Die intensive Beschäftigung mit den (individuellen und kollektiven) Einwanderungsgeschichten ermöglicht den Studierenden ein Bewusstsein vom eigenen Gewordensein in gesellschaftlichem Rahmen. Ein wichtiger Aspekt ist dabei das Aufdecken von sprachlichen Verschleierungen, hier in Form von Klischees, die von den Studierenden als vermeintliche Begründung für die Auswanderung von Vorfahren aus ihren Herkunftsländern und ihre Einwanderung nach Kanada vorgebracht wurden. »Auf der Suche nach einem besseren Leben«, »sein Glück versuchen« dort, »wo die Straßen mit Gold gepflastert sind«, sind solche Formulierungen. Naomi Norquay spricht dabei von Mythen der kanadischen Einwanderung, zu denen auch das Klischee »rags to riches« (vom Tellerwäscher zum Millionär) zählt. An diesem Punkt ist die Suchrichtung in ihrem Seminar auf das Aufdecken von Selbstkonstruktionen gerichtet, die im gesellschaftlichen Ganzen als Selbstfesselungen wirken.

In ihrer Reflexion über das Kurskonzept und ihre Erfahrungen als Dozentin geht Naomi Norquay auf das Phänomen des Widerstands ein. »Wenngleich ich fand, dass die meisten Studierenden durch die Aufgaben in transformativer Weise lernten, so gab es bei einigen doch auch Widerstand dagegen. Stattdessen sedimentierten sich deren subjektive Positionen und Weltansichten. [...] Generell

gesprächen verweigerten widerständige Studierende eine Beschäftigung mit den eigenen Familien-Geschichten, stellten stattdessen lediglich kurzgefasste Kommentare zur Verfügung. Viele dieser Kommentare waren ähnlich dem Klischee vom »besseren Leben. [...] Ungerechtigkeit, Intoleranz, Ungleichheiten jeglicher Art wurden nicht beleuchtet, angenommen oder vermutet. Diese Studierenden sahen ihre eigene Identität und Lebensumstände ausschließlich als Resultat harter individueller Arbeit oder persönlichen Glücks« (ebd., 164).

Naomi Norquay beobachtet, dass diese Art Widerstand bei einigen Studierenden im weiteren Studienverlauf nachlässt. Bezogen auf den Einsatz von Erinnerungsarbeit in Lehrveranstaltungen stellt sie fest: »Wenn Erinnerungsarbeit nicht als wissenschaftliche Untersuchungsmethode angewandt wird, bei der Leute die Wahl haben, teilzunehmen oder auch nicht, sondern als Methode der Lehre, dann ist sie nicht immun gegen Widerstand. Eine Ironie dabei ist, dass Widerstand einer der besten Gründe ist, Erinnerungsarbeit als Lehrmethode einzusetzen!« (ebd., 165).

## 8.6 Frauenstudien und Gender Studies

Michele Byers ist eine der Frauen, die in der Gruppe in Halifax mitgearbeitet haben (s. o., Kapitel 3.4). Ihre Erfahrung mit der Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit bezieht sich auf die Adaption der Methode als *Collective Biography*. Für ein Graduiertenkolleg (Master in Frauen- und Genderstudien) suchte sie 2010 nach möglichen Angeboten in einem Methodenseminar. Sie reservierte in ihren Kursplanungen zwei Einheiten für eine praktische Einführung in die Anwendung von *Collective Biography*. Die Seminargruppe umfasste 10 Studierende. Im Vorlauf zur ersten Einheit einigten sie sich für die gemeinsame Arbeit auf das Thema »Meine erste Erfahrung mit Feminismus«. Die Studierenden hatten die Aufgabe, sich auf die Einheit vorzubereiten, indem sie sich zu diesem Thema Erinnerungsgeschichten überlegten, die dann im Seminar vorgestellt und diskutiert werden sollten. Diese Vorbereitung war rein gedanklich, die Geschichten wurden zu diesem Zeitpunkt noch nicht geschrieben (Byers u. a. 2014).

In der gemeinsamen Einheit erzählten die TeilnehmerInnen nacheinander ihre Erinnerungen. Am Ende des Tages schrieben

alle ihre Erinnerungsszenen. Das geschah im Seminarraum. Die Texte wurden vor Ort fertiggestellt. Am zweiten Tag wurden die schriftlichen Fassungen der Geschichten in der Gruppe vorgelesen. Die anderen TeilnehmerInnen stellten Fragen zum Verständnis und gaben ihre Eindrücke und Empfindungen beim Zuhören wider. So wurde versucht, »sich gegenseitig dazu zu bringen, mehr zu erinnern und weiter in die spezifische Erinnerung einzutauchen, die das Herz der Geschichte bildet« (ebd., 215).

In Workshops, in denen Collective Biography in vollem Umfang angewendet wird, stellt dieses Vorgehen lediglich einen Zwischenschritt dar, der dazu führt, dass die TeilnehmerInnen ihre Erinnerungstexte einer detaillierten Überarbeitung unterziehen. Im Kurs von Michele Byers war dies aufgrund der Begrenzung auf zwei Kurseinheiten nicht möglich. Die Studierenden schrieben jedoch über das gesamte Seminar hinweg wöchentliche Einträge in ein Lerntagebuch. Es sind die diesen Lerntagebüchern zugrunde liegenden Prozesse der (Selbst-)Reflexion, auf die diese Beschäftigung mit Collective Biography letztlich zielte.

Die Studierenden waren angehalten, auch die (Lern-)Erfahrungen während der Anwendung der Erinnerungsarbeit in ihrem Lerntagebuch festzuhalten. Damit jedoch nicht genug. »Die Studierenden sollten über ihre Reaktionen auf die Erinnerungsgeschichten reflektieren, als diese zum ersten Mal im Seminar gelesen wurden. Sie wurden dann mehrere Monate später [...] aufgefordert, über ihre Reaktionen nochmals zu reflektieren, nachdem sie die Erinnerungsgeschichten ein weiteres Mal alleine gelesen hatten« (ebd.). Michele Byers stellt in ihrem Kursbericht fest, dass das nochmalige Befassen mit den Texten beim »zweiten Lesen« dem Prozess eine Tiefe gab, die anders nicht ermöglicht worden wäre.

Am Beispiel dieses Kurses werden einige weitere Aspekte deutlich, die bei der Planung einer Adaption von Kollektiver Erinnerungsarbeit zu Lehrzwecken bedenkenswert sind. Eine erste diesbezügliche Beobachtung von Michele Byers betrifft das Thema, das in der Gruppe als Trigger für die Erinnerungsgeschichten gewählt wurde. Einige der Studierenden wandelten die ursprüngliche Triggerzeile in ihren Reflexionen im Lerntagebuch ab (sowohl parallel zu den Kurseinheiten als auch in der späteren rückblickenden Reflexion). Aus »Meine erste Erfahrung mit Feminismus« wurde bei ihnen »Was brachte dich zum Feminismus?«. In Anwendungen, bei denen der Trigger aus lediglich einem Begriff besteht

(siehe oben, z. B. Judith Kaufman), ist ein solches Phänomen kaum denkbar. In Fällen hingegen, in denen der Trigger aus einem ausformulierten Satz besteht, kann es durchaus vorkommen, und zwar nicht erst in rückblickenden Reflexionen, sondern schon beim Schreiben von Erinnerungsszenen. Das muss für die gemeinsame thematische Beschäftigung kein Nachteil sein. Es muss jedoch bei der Bearbeitung der Szenen berücksichtigt werden. Es verweist auf Facetten des behandelten Themas, die für die jeweiligen TeilnehmerInnen von Bedeutung sind und schon deshalb in die gemeinsame Diskussion einbezogen werden sollten.

Im Rahmen der konkreten Anwendung von Michele Byers ist diese Beobachtung noch in anderer Hinsicht von Bedeutung. Eine Erfahrung, auf die sich die Studierenden in ihren Reflexionen des Öfteren beziehen, ist das Gefühl der Unsicherheit. Es zieht sich auf unterschiedlichen Ebenen durch das Erleben im Kurs: Das eigene Geschriebene könnte als schlecht beurteilt werden; die geschilderte Erinnerung könnte als unpassend angesehen werden; die eigenen Gedanken könnten als zu banal abgetan werden. Es ist davon auszugehen, dass derlei Unsicherheiten verbreitet vorkommen, sowohl allgemein bezogen auf vermeintlich zu wahrende akademische Standards als auch spezifisch in Kursen, die einen direkten Bezug zu politisch aufgeladenen Themen haben. Davon sind Frauenforschung und Gender Studies nicht frei. Auch dort werden Erwartungen und Erwartungserwartungen ständig neu ausgehandelt. Entsprechend die Angst, im Methodenseminar im Fachbereich Gender Studies als unzureichend feministisch vorgeführt zu werden, in diesem Falle noch verschärft als Angst, sich durch die eigene Erinnerungsgeschichte als solches selber vorzuführen.

Wenn Studierende die Schreibaufgabe in der Form verschieben wie im Seminar von Michele Byers, entsteht innerhalb der Gruppe eine neue Dynamik. »Meine erste Erfahrung mit Feminismus« ist ein Thema, das kein Bekenntnis zur eigenen Positionierung beinhaltet. »Was brachte dich zum Feminismus?« unterstellt diese Positionierung. Das kann im Rahmen eines solchen Seminars eine machtstrategische Wirkung innerhalb der Gruppe haben. Wie erwähnt, stellt die Verschiebung von Schreibthemen (auch im Nachhinein z. B. in Diskussionsbeiträgen und/oder Reflexionen) als solches kein Problem dar. In Fällen wie dem hier berichteten ist es allerdings wichtig, die Wirkungen auch im Hinblick auf die

unter den TeilnehmerInnen ablaufenden Prozesse der Verhandlung von Position und Status bewusst zu machen.

In Bezug auf von den Studierenden zurückgemeldete Resultate der (Selbst-)Reflexion erwähnt Michele Byers beispielsweise die Einsicht, dass eine Erinnerung nicht an Maßstäben von richtig und falsch gemessen werden kann, sondern als in produktiver Verbindung zur Ausgangsfrage stehend zu sehen ist, auch wenn diese Verbindung nicht auf den ersten Blick erkennbar sein mag. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die bei einer Studentin aufkommende Frage: »Wie kann ich über Identität schreiben, die durch meine Gemeinschaft definiert ist? Was, wenn das ›Ich‹, das ich bin, nur durch andere definiert werden kann?« Derlei Lernresultate gehen über das von der Gruppe abgesteckte Gebiet der thematischen Beschäftigung hinaus. Sie sind unerwartet und überraschend, aus Sicht der Lehrenden aber umso wertvoller.

Andererseits beobachtet auch Michele Byers, ähnlich wie Naomi Norquay, dass nicht alle Studierenden für die potenziellen Lernresultate gleichermaßen offen sind. Sie zitiert aus dem Lerntagebuch einer Studentin, in dem es hieß: »Der akademische Trotzanfall: Starrsinn und Lernen und sich mit neuen und herausfordernden Ideen auseinandersetzen. – Die wichtigste Lehre für mich in diesem Semester kam aus dieser Aktivität. Diese Lehre war, dass ich eine Art akademischen Trotzanfall hatte. Damit meine ich, sich selber vom Lernen von Neuem abzuschotten. Wie ich nun zugeben muss, ist dies nicht die beste Herangehensweise. Mit dieser Einsicht, offen zu sein, meine ich, fähig zu sein, neue Ideen zu erkennen. Ich meine nicht, dass man jede neue Theorie oder Methode, die einem über den Weg läuft, annehmen muss, aber ich muss mich mit neuen und herausfordernden Konzepten auseinandersetzen, wenn ich als Akademikerin weiterkommen will, und speziell als feministische Wissenschaftlerin« (in: Byers 2014, 226). Eine solche Einsicht ist noch grundlegender als die oben erwähnten Lernresultate; und zwar nicht nur für feministische Wissenschaftlerinnen, sondern ganz allgemein für jede und jeden. AkademikerInnen haben keinen Monopolanspruch auf vernunftgeleitetes Lernen.



## 8.7 Wirtschaftsstudium

An der Wirtschaftsuniversität Wien bietet Anett Hermann einen Kurs mit dem Titel »Diversität in Teams« an. Der Kurs ist Teil des Bachelor-Programms mit verschiedenen Studiengängen (z. B. BWL, Internationale BWL, Wirtschaftsrecht). Die Studierenden wählen in ihrem Hauptstudium aus einem Angebot von 20 Spezialisierungen ihren je individuellen Interessen entsprechend zwei sog. Spezielle Betriebswirtschaftslehren (SBWL) aus. Das Angebot dieser SBWL umfasst das gesamte Spektrum betriebswirtschaftlicher Themen. Jedes Themengebiet umfasst dabei fünf Kurse. Der Kurs zu Diversität in Teams findet im Rahmen der SBWL mit dem Titel »Diversitätsmanagement« statt.

In diesem Setting hat Anett Hermann die Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit in ihr Kurskonzept eingebaut. Anders als Johanna Dorer (siehe oben) verbindet sie in ihrem Kurskonzept die Kollektive Erinnerungsarbeit mit einer zweiten Forschungsmethode (Feldstudie mit teilnehmender Beobachtung). Die inhaltliche Ausrichtung des Kurses beschreibt sie im Seminar-Info: »Die Lehrveranstaltung dient dem individuellen und dem gruppenbezogenen Erfahrungslernen zu Diversität und Diversitätsmanagement in Teams sowie der theoretischen Wissensvermittlung. Der Fokus liegt dabei auf der Verbindung zwischen Wissensaneignung zu gruppendynamischen Prozessen, konkret Minoritäten und Majorität, und Selbstreflexion zum eigenen Minderheitenstatus in unterschiedlichen Gruppen entsprechend einer selbstgewählten Diversitätskategorie bzw. -dimension« (Verzeichnis WU Wien 2019/20).

Im Kurs sind 30 Studierende einer Plenumsgruppe zugeordnet.<sup>47</sup> 24 Stunden Präsenzveranstaltungen sind über das Semester hinweg auf fünf Termine mit einer Dauer von jeweils vier oder fünf Stunden verteilt. Am ersten Tag erfolgt eine Einführung zum Thema »Diversität in Teams«. Dabei angesprochen werden Inhalte wie Charakteristika sozialer Gruppen, soziale Kategorisierung, Ingroup-Outgroup-Effekte, Intersektionalität in Teams, Abhängigkeiten und Machtverhältnisse, Diversitätsklima, Teamperformance und Teamentwicklung. An diesem Tag bilden die Studierenden Kleingruppen mit i. d. R. 5 oder 6 Mitgliedern. Die Kleingruppen

---

<sup>47</sup> Der Kurs wird für 2 solche Plenumsgruppen angeboten, so dass pro Semester 60 Studierende daran teilnehmen können.

haben den Arbeitsauftrag, bis zum zweiten Seminartag eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen. Dazu sollen sie zunächst eine Diversitätsdimension (z. B. Geschlecht, Alter, Herkunft, Sprache/Dialekt, Familienstand, Status) auswählen und sich dann im Rahmen einer Feldstudie in eine Situation begeben, in der sie sich als Gruppe bezogen auf diese Diversitätsdimension in einer Minderheitenposition befinden. Beispiele dazu umfassen Gruppen von Männern, die an einer Ballettklasse teilnahmen, Studierende ohne körperliche Behinderung, die beim Training eines Rollstuhl-Basketball-Clubs mitmachten, oder eine Gruppe, die für einen Tag Obdachlose in Wien begleitete. Direkt im Anschluss an die Feldstudie schreiben die Studierenden einen Erinnerungstext über die Erfahrung in der durchlebten Situation. Diese Texte bringen sie am zweiten Seminartag mit in den Kurs.

Der zweite Seminartag findet drei Wochen nach der ersten Veranstaltung statt. An diesem Tag gibt Anett Hermann eine kurze Einführung in die Kollektive Erinnerungsarbeit und erklärt die Textanalyse. Die Studierenden erhalten eine Übersicht über mögliche Analysekriterien ähnlich den Fragen an den Text, die im Modell für die Dekonstruktion der Erinnerungsszene vorgestellt wurden (siehe Kapitel 4.2). Die Kleingruppen beginnen sodann mit der Bearbeitung der Erinnerungsszenen der eigenen Gruppe. Anett Hermann geht während dieser Arbeitsphase von Gruppe zu Gruppe und bietet Hilfestellung, wo nötig. Dieses Vorgehen zielt darauf, die Studierenden in die Lage zu versetzen, im Anschluss an den Seminartag mit den Erinnerungsszenen als Gruppen selbstständig weiterzuarbeiten.

Ausgehend vom zweiten Seminartag haben die Kleingruppen als Arbeitsauftrag die Zusammenstellung einer Präsentation ihrer vorläufigen Ergebnisse für einen der nächsten beiden Seminartage sowie das Verfassen eines schriftlichen Projektberichts, der am Ende des Kurses abgegeben wird. Diese beiden Elemente gehen in die Beurteilung am Kursende ein, zusammen mit einer Klausur, die am letzten Tag geschrieben wird, sowie einer individuellen Reflexion der Arbeit in der eigenen Kleingruppe. Die zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Seminartagen liegen weiterhin bei ca. 3 Wochen. In der Präsentation und im Projektbericht sollen die Erkenntnisse aus der Feldstudie und der Arbeit mit den Erinnerungsszenen auf die zum Kursbeginn eingeführten Theorien bezogen und mit ihnen verschränkt werden.

Der Ansatz von Anett Hermanns Kurskonzept verfolgt drei Lern-ebenen:

- a) Die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, sich dem Thema »Diversität in Teams« im Sinne von Erfahrungslernen überhaupt erst einmal zu nähern. Dabei geht es darum, persönliche Anknüpfungspunkte zu finden, die die Relevanz des Themas für die Studierenden deutlich machen können.
- b) Die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, die aus persönlichen Erfahrungen erwachsenen Eindrücke, Beschreibungen und Alltagstheorien in eine intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zu Diversität, Teams und Gruppen zu überführen.
- c) Die Studierenden sollen die Möglichkeit haben, einen Einstieg in die Planung und praktische Durchführung eines Forschungsprojekts zu finden. Es ist eine Übung, für viele die erste überhaupt, in Anwendung einer Forschungsmethode, Entwicklung einer Forschungsfrage, Datenerhebung und Auswertung. (Anett Hermann, persönliche Kommunikation, 1.10.2018)

Die Lernumgebung im Wirtschaftsstudium unterscheidet sich von derjenigen in Gender Studies, LehrerInnen-Ausbildung oder feministischer Medienforschung. Anett Hermann meint, den Studierenden fehle in der Regel der Bezug zu Frauenforschung, zu kritischer Theorie und zum Hintergrund der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Wenn sie im Seminar Informationen zu deren Entstehungsgeschichte bekommen, haben viele anfangs die Vorstellung, dass es eine ziemlich »altmodische Herangehensweise« sei. Entsprechend ist Anett Hermann immer wieder erstaunt, dass es in den Reflexionen der Studierenden am Kursende keine kritischen Äußerungen zur Methode gibt. Stattdessen stellt sie fest: »komischerweise [...] das finden alle immer ganz toll« (ebd.).

Durch eine Kooperation mit Anett Hermann war es möglich, mit TeilnehmerInnen an ihrem Kurs eine Erhebung zu deren Lernerfahrungen durchzuführen. Ergebnisse dieser Erhebung werden im nächsten Kapitel dargestellt. Damit verändert sich die Perspektive von derjenigen des Lehrens hin zu jener des Lernens.

## 9 Kollektive Erinnerungsarbeit in universitärer Lehre – Lernerfahrungen

Grundlage dieses Kapitels ist die Auswertung einer Serie von Interviews mit Studierenden aus Anett Hermanns Kurs an der Wirtschaftsuniversität Wien. Von den 30 im Kurs eingeschriebenen Studierenden nahmen 13 an der Interview-Serie teil. Mit ihnen führte ich zuerst Eingangs-Interviews im Anschluss an die Einführungsveranstaltung. Nach Beendigung des Kurses fanden im zeitlichen Abstand von einem bis drei Monaten Feedback-Interviews statt. Die Gespräche dauerten zwischen 60 und 120 Minuten. In den Eingangs-Interviews ging es darum, die Erwartungen der Studierenden an den Kurs (und sich selbst) sowie ihren Bezug zum Kursthema (Diversität in Teams) vor ihrem jeweiligen persönlichen Hintergrund zu erfragen. Die Feedback-Interviews dienten dazu, herauszufinden, welche Erfahrungen die Studierenden im Kurs gemacht und was sie daraus gelernt haben.

### 9.1 Wirtschaftsstudium – KEA und Erfahrungslernen

Die Studierenden, die an den Interviews teilnahmen, gehörten drei verschiedenen Kleingruppen an. Die erste Gruppe unternahm als Feldstudie einen Besuch bei »Dialog im Dunkeln« (DD) mit einer Frühstücksführung.<sup>48</sup> Die zweite Gruppe besuchte gemeinsam eine Gaming-Messe (GM), auf der Computerspiele vorgestellt wurden. Die dritte traf sich bei einem Besuch mit Mitgliedern des Österreichisch-Somalischen Kulturvereins (ÖSK) in dessen Vereinsräumen.

Aus den Interviews lässt sich das Vorgehen in den Gruppen rekonstruieren. Entsprechend dem Kurskonzept schrieben alle TeilnehmerInnen direkt im Anschluss an ihren jeweiligen Besuch einen Erinnerungstext, in dem sie auf ein Erlebnis (oder mehrere) während des Besuchs eingingen. Am zweiten Seminartag brachten alle ihre Erinnerungstexte mit ins Seminar. In den Kleingruppen lasen

<sup>48</sup> *Dialog im Dunkeln* ist eine »Ausstellung, bei der es nichts zu sehen gibt«. Kleingruppen von BesucherInnen werden dabei von blinden oder sehbehinderten Guides durch völlig abgedunkelte Räume begleitet, in denen Alltagssituationen nachgestellt sind (siehe auch: [www.imdunkeln.at](http://www.imdunkeln.at)). Bei der Frühstücksführung ist ein gemeinsames Frühstück inbegriffen, das ebenfalls in völliger Dunkelheit stattfindet.

sie die Texte der anderen Kleingruppenmitglieder und markierten Textelemente gemäß Kategorien aus dem Katalog der Analysekriterien, den Anett Hermann ihnen zur Verfügung stellte. Alle Gruppen schauten dabei auf die Selbstdarstellung der AutorInnen, die Darstellung anderer Personen, die Beschreibung von Gefühlen, die Perspektive, aus der geschrieben wurde (»ich« oder »wir«). Eine der Gruppen achtete zudem auf Hinweise auf Minderheits- oder Mehrheitsverhältnisse sowie auf die Verwendung genderneutraler Sprache, eine andere auf Widersprüche und Leerstellen in den Texten.

Alle Gruppen organisierten die weitere Arbeit mit den Erinnerungsszenen in Form von Delegation. Jedem Teilnehmer/Jeder Teilnehmerin wurde ein Erinnerungstext zugewiesen, zu dem er/sie eine schriftliche Analyse verfasste. Als Basis für die Verschriftlichung benutzten die Studierenden die Notizen (und die markierten Texte) vom zweiten Seminartag. Diesen Arbeitsschritt unternahmen sie jeweils allein für sich. Fertige Verschriftlichungen stellten sie auf einer der gesamten Gruppe zugänglichen Online-Plattform ein. So ergab sich eine Sammlung schriftlicher Analysen, die von den Studierenden in ihren Projektbericht eingefügt wurden. Verglichen mit den in Kapitel 4 vorgestellten Analyseschritten decken sie in etwa die Schritte Dekonstruktion der Texte und Rekonstruktion der Charaktere ab.

Zwei der drei Gruppen trafen sich ein weiteres Mal außerhalb der Kurstermine, um die gemeinsame Präsentation erster (Zwischen-) Ergebnisse zu besprechen. In der dritten Gruppe übernahmen zwei Studierende die Aufgabe, die Präsentation vorzubereiten. Sie schickten ein Konzept per WhatsApp an die anderen Gruppenmitglieder, es fand jedoch keine Diskussion dazu in der Gruppe statt. Die Präsentationen wurden sechs bzw. drei Wochen vor dem letzten Kurstermin im Plenum vorgestellt.

In allen Gruppen erfolgte die Erstellung des Projektberichts arbeitsteilig. Jeweils einzelne Studierende verfassten bestimmte Teile des Berichts, die über ein allen zugängliches Online-Dokument gesammelt wurden. In einer Gruppe wurde dieser Bericht von einem Mitglied auf Kohärenz hin durchgesehen und überarbeitet. In einer anderen Gruppe wurde er im Anschluss an die Präsentation von einem Mitglied um einen weiteren Teil (Hypothese) ergänzt. In diesen beiden Gruppen lief die Kommunikation über den Projektbericht online über WhatsApp. Die dritte Gruppe traf sich nochmals, um letzte Details vor der Abgabe zu diskutieren.

In den Gesprächen mit den Studierenden fragte ich explizit danach, was sie im Kurs gelernt haben. Die Ergebnisse lassen sich unter einigen Stichworten zusammenfassend darstellen:

#### a) Teamarbeit, Gruppenerfahrungen

Alle GesprächspartnerInnen brachten diesen Aspekt im Laufe des Gesprächs auf. In neun der dreizehn Interviews war es das Erste, was ihnen auf die Frage, was sie im Kurs gelernt hatten, einfiel. Dabei sticht vor allem die Rückmeldung der Mitglieder einer der drei Gruppen heraus, die allesamt darauf hinwiesen, dass die Arbeit außergewöhnlich gut lief. Einer der Teilnehmer meinte: »Teamarbeit kann auch gut verlaufen«, eine andere: »Gruppenarbeit kann auch funktionieren.« Von einem neutralen Standpunkt aus betrachtet ist das keine besondere Einsicht. Vom Standpunkt der Studierenden ist es ungewöhnlich. Ihre Erfahrungen mit Gruppenarbeit sind schlecht. Schon in den Eingangsgesprächen wurden Vorbehalte gegenüber der Aussicht geäußert, in Gruppen arbeiten zu müssen. Die Betroffenen fürchteten Trittbrettfahren, Koordinationsprobleme, mangelnde Zielorientierung bei anderen. Dass sie damit keine Probleme hatten, veranlasst die TeilnehmerInnen der ersten Gruppe zu eindrucklichen Kommentaren. Eine Teilnehmerin meint, das sei eine »richtige Vorzeigarbeit« gewesen, eine andere spricht von einer »megaguten Gruppenerfahrung«. Allerdings gibt es auch eine Stimme in dieser Gruppe, die die Beziehungen als eher oberflächlich charakterisiert. Das steht jedoch nicht im Widerspruch zu den anderen Kommentaren. Auch der Teilnehmer, der dies äußert, betont die gute Zusammenarbeit und sieht diese Erfahrung für sich als ein Lernresultat. Sein Hinweis auf oberflächliche Beziehungen deutet darauf hin, dass tiefergehende Beziehungen für die hier verlangte Zusammenarbeit nicht notwendig sind. Im institutionellen Rahmen des eng getakteten Studiums sind sie unter Umständen sogar ein Hindernis.

Die Rückmeldungen aus den anderen beiden Gruppen zur Gruppenarbeit sind ebenfalls positiv, wenn auch nicht so enthusiastisch wie in der ersten. Hier berichten TeilnehmerInnen auch von Schwierigkeiten, die in der gemeinsamen Arbeit auftauchten (z. B. Unzuverlässigkeit im Nutzen von WhatsApp als Kommunikationsmedium, mangelndes Interesse bei einzelnen Gruppenmitgliedern, Arbeitsverteilung). Allerdings betonten alle GesprächspartnerInnen einhellig, dass diese Schwierigkeiten ausgeräumt werden

konnten und in Form der Präsentation und des Projektberichts ein sehr gutes Resultat erzielt wurde.

Neun der dreizehn Studierenden ziehen aus diesen Erfahrungen auch theoretische Schlüsse. Am häufigsten erwähnt wird dabei die Einsicht, wie wichtig in Gruppen eine gute Kommunikation ist, insbesondere das Festlegen von Zielen, die von allen mitgetragen werden, eine klare Arbeitsteilung und das frühzeitige Ansprechen möglicher Probleme.

Die von Anett Hermann eingebrachte Theorie zu Phasenmodellen der Teamentwicklung wird von fünf der dreizehn TeilnehmerInnen als neu gelerntes Wissen erwähnt.

#### b) Die Feldstudien

Die Feldstudien hinterlassen bei den Studierenden bleibende Eindrücke. Sobald sie erzählen, was sie dabei erlebt haben, können sie viele Details erinnern. Einhellig ist in allen Interviews die Einschätzung der Besuche als wichtiges Erlebnis. Sowohl die Tatsache, dass die Gruppe dabei gemeinsam aus dem räumlichen Rahmen der Universität ins »richtige Leben« hineingeht, als auch die spezifischen Erlebnisse bei ihren Besuchen werden von allen TeilnehmerInnen hoch geschätzt.

Lernresultate aus den Besuchen beziehen sie auf:

DD – die sinnliche Erfahrung des (simulierten) Blindseins; die daraus resultierende Hilflosigkeit; andere Sinne werden wichtiger, aber vollständiges Substituieren ist nicht möglich;

GM – die Gaming-Community als sehr inklusives Feld; Geschlecht und Ethnie spielen keine Rolle; die Messe ist barrierefrei gestaltet und Menschen mit Behinderungen können teilnehmen; das Kennenlernen neuer Computerspiele;

ÖSK – das Bewusstsein, dass es soziale Gruppen gibt, über die man wenig weiß; welche Hürden junge Flüchtlinge zu überwinden haben, wenn sie studieren wollen; Informationen zu Organisation und Finanzierung des Vereins; Informationen zu Fluchtursachen und Lebensbedingungen in Somalia; dass viele der Somalier in Somalia »gute Berufe« hatten, aber in Wien keine entsprechenden Jobs finden; wie sehr die Bereiche von Frauen und Männern im Verein getrennt sind. Beim Besuch in den Vereinsräumen trafen die Studierenden lediglich Männer an. Die Frage nach Geschlechterverhältnissen blieb den Teilneh-

merInnen dieser Gruppe nach dem Besuch als eine offene Frage erhalten.

#### c) Arbeit mit Texten/Erinnerungsszenen

Aus der Arbeit mit den Erinnerungstexten resultierende Lernergebnisse betreffen sowohl das Schreiben als auch die Bearbeitung. In ihrer Anleitung zum Schreiben der Erinnerungsszenen rät Anett Hermann, möglichst aus dem Bauch heraus zu schreiben. Ein solches unbedarftes Schreiben, »ohne darüber nachzudenken«, wie es eine der TeilnehmerInnen ausdrückt, stellte für etliche anfangs eine Hürde dar. Schreiben ist für die Studierenden häufig mit rigiden Anforderungen an Stil und Form verbunden, wobei man viele Fehler machen kann (besonders im Rahmen von abzugebenden Seminararbeiten). Letztlich schafften es alle TeilnehmerInnen, passende Erinnerungstexte zu verfassen. Das Lernresultat ist die Erfahrung, dass »man das kann« und es noch dazu gar nicht so schwerfällt. Eine Teilnehmerin findet im Nachhinein, dass es eine gute Übung dafür war, einfach aufs Papier zu bringen, was man erlebt hat.

Das vergleichende Lesen der Erinnerungstexte bringt ins Bewusstsein, dass unterschiedliche Leute unterschiedlich schreiben. So wird ein schon vorhandenes, unhinterfragtes Alltagswissen im Projekt bewusst wahrgenommen. Drei der TeilnehmerInnen benennen dies explizit als Lernresultat, wobei sie alle aus der gleichen Gruppe kamen. In dieser Gruppe wurden die Texte auch unter dem Aspekt genderspezifischen Sprachgebrauchs verglichen. In diese Rubrik fällt weiterhin, dass unterschiedliche Personen nicht nur unterschiedliche Schreibstile, sondern schon vorher unterschiedliche Wahrnehmungen haben, die erst durch den (hier in geschriebener Form stattfindenden) Austausch darüber deutlich werden. Dies wird von zwei Studierenden in ihren Interviews erwähnt. Zwei weitere beziehen sich in ihrer Rückmeldung auf die Textanalyse, durch deren Anwendung sie gelernt haben, »was man alles aus einem Text lesen kann« und dass dies viel mehr ist, als wenn man einen Text »nur liest«.

#### d) Selbstreflexion

Aus dem Projekt DD zieht eine Teilnehmerin die Erkenntnis, dass Mitleid und Mitgefühl auf einer Projektion beruhen kann. Eine andere meint, das Projekt habe ihr bewusst gemacht, dass sie vielleicht doch nicht so fortschrittlich und reflektiert ist, wie sie gedacht



hatte. Diesen Schluss zieht sie aus den in ihrer Erinnerungsszene aufgefundenen Spuren des Mitleidsblicks, der die Fähigkeiten und die Autonomie von Blinden ausblendet und von einem Mangel an Bewusstsein für alternative Lebensrealitäten zeugt.

Aus dem Projekt ÖSK entsteht einem Teilnehmer ein stärkeres Bewusstsein der eigenen Privilegien als EU-Bürger, bezogen auf das kostenfreie Studium, das den somalischen Flüchtlingen nicht zugänglich ist. Eine weitere Teilnehmerin dieser Gruppe erkennt, wie sehr sie sich als Frau in männerdominierter Umgebung eingeschüchtert fühlt und dass es dafür eigentlich keinen Grund gibt. Eine dritte bemerkt, wie sehr auch sie Vorurteile in sich trägt, hier bezogen auf dunkelhäutige Männer, und zieht aus dem freundlichen Empfang in den Vereinsräumen den Schluss, dass man eine andere Person erst kennenlernen sollte, bevor man sich eine Meinung über sie bildet. Eine vierte wird sich durch das Projekt ihrer eigenen (unklaren) Position in Bezug auf ihre Herkunft bewusster. Ihre Eltern stammen nicht aus Österreich, sie selber ist in Wien geboren und aufgewachsen. Durch die Beschäftigung mit der Lebensrealität der somalischen Flüchtlinge relativiert sich ihr Blick. Statt wie zuvor ihre familiäre Herkunft außerhalb Österreichs als Identitätsmarker zu betonen, habe sie jetzt gemerkt, dass sie viel mehr Österreicherin sei, als sie selbst erwartet hätte. Sie meint im Interview, sie wisse selbst nicht mehr, was sie ist; es sei nicht mehr so schwarz-weiß wie vorher. Aber sie hat kein genaues Wort dafür.

#### e) Minderheit/Mehrheit und Theorie zu Diversität

Das Verhältnis von Minderheiten und Mehrheiten spielt in Anett Hermanns Kurs eine zentrale inhaltliche Rolle. Auch hierzu benennen Studierende im Anschluss an das Seminar Lernergebnisse. Alle GesprächspartnerInnen sind sich darüber bewusst, dass in Theorien zu Diversität von sogenannten Diversitätsdimensionen gesprochen wird. Sie benutzen das entsprechende Vokabular auch in den Interviews.<sup>49</sup>

Ausdrücklich führen vier Mitglieder der Gruppe GM als Lernresultat aus dem Projekt die Einsicht an, dass eine Gruppe Rückhalt gibt, wenn man in einer Minderheitenposition ist; man fühle sich

<sup>49</sup> Anett Hermann verwendet im Kurs das Modell der »Four Layers of Diversity« von Lee Gardenswartz und Anita Rowe ([www.gardenswartzrowe.com](http://www.gardenswartzrowe.com)). Die Studierenden benennen ihre Kenntnis dieses Konzepts nicht explizit als Lernresultat, es ist hier dennoch mit aufgeführt; siehe dazu auch den folgenden Abschnitt.

sicherer und selbstbewusster. Einer der vier bemerkt, dass dies keine grundlegend neue Erkenntnis ist. Sie sei jedoch durch das praktische Erleben und die bewusste Inszenierung der Gruppe als Minderheit geschärft worden.

Von zwei TeilnehmerInnen aus dem Projekt ÖSK kommen Rückmeldungen zu Erkenntnissen bezüglich Mehrfachdiskriminierung und Theorien der Intersektionalität. Aus dem gleichen Projekt nehmen ebenfalls zwei TeilnehmerInnen die Erkenntnis mit, dass Minderheit nicht gleich Minderheit ist und dass es auch Minderheiten gibt, die nicht unterdrückt sind. Eine weitere Erkenntnis, die ein Teilnehmer dieser Gruppe anführt, ist, wie Menschen ihre Gewohnheiten aufgrund von empfundenem (Mehrheits-)Druck auf der Ebene alltäglichen Verhaltens anpassen.

Die Wahrnehmung einer Studierenden hat sich durch den Kurs dahingehend verschoben, dass sie sich stärker bewusst ist, dass die Integration einer Person nicht nur von individuellem Extrovertiertsein abhängt, sondern auch davon, was das Umfeld möglich macht. »Wenn die einen auslachen, kann ich noch so extrovertiert sein, es wird nicht klappen.«

Eine Kursteilnehmerin hat die Erkenntnis mitgenommen, dass bei der Betrachtung von Minderheitenerfahrungen verschiedene Ebenen (Individuum, Gruppe, Organisation) bedacht werden müssen. Das hat einen direkten Bezug zu Elementen der (Organisations- und Gruppen-)Theorie, die zu Kursbeginn vorgestellt wurde.

Einem anderen Kursteilnehmer ist klar geworden, dass sich die gesamte Diversitätstheorie auf Machtunterschiede bezieht. Er hat erkannt, dass Minderheit im Diversitätskontext nicht quantitativ zu sehen ist, sondern im Begriffspaar Minorität/Majorität ein Gefälle von Macht ausgedrückt wird.

#### f) Sonstiges

Ein Mitglied der Gruppe DD beschreibt als Lernresultat die Erkenntnis, dass man an der Universität mit kreativen Präsentationen erfolgreich sein kann. In ihrer Präsentation stellte die Gruppe die Frühstückssituation, die sie erlebt hatte, im Seminarraum nach. Allen Anwesenden im Plenum gaben sie eine Augenbinde und luden sie ein, mit verbundenen Augen an einem von der Gruppe vorbereiteten Snack teilzunehmen. Im Anschluss moderierten sie eine Diskussion über die Erfahrungen in der Situation, wobei sie Brücken zu ihren eigenen Reflexionen in den Erinnerungstexten

schlugen. Das im Interview genannte Lernresultat war, dass eine solche aus dem an der Universität sonst üblichen Präsentationsschema (Vortrag, Powerpoint) herausfallende Herangehensweise mit der vollen Punktzahl benotet wurde.<sup>50</sup>

Zwei andere TeilnehmerInnen bezogen sich in ihren Interviews ausdrücklich auf das Erlernen von Methoden, wobei für sie die Feldforschung im Vordergrund stand. Die Arbeit mit den Erinnerungsszenen ordneten sie als Dokumentation und Reflexion dem Besuch unter.

### g) Transfer

Lernresultate bringen eine Neuordnung im Denken, Fühlen, Handeln mit sich, je nach Ausmaß mehr oder weniger folgenreich. Die Studierenden beziehen sich in ihren Gesprächen auch auf solche Neuordnungen. Sie überführen das Gelernte in (gute) Vorsätze, Wünsche. Was die Studierenden als Fazit aus dem Projekt ziehen, lässt sich sprachlich in Form von allgemeinen Thesen darstellen. Die entsprechenden Sätze sind zum Teil beschreibender Art, zum Teil sind sie direkte Handlungsaufforderungen. Die Grenze zwischen beiden ist im realen Erleben (nicht nur) der Studierenden fließend. Eine Auswahl:

- Man sollte Minderheiten nicht aus der Perspektive der Mehrheit betrachten, sondern ihre Realität aus ihrer Sicht sehen.
- Das Bewusstsein sollte in den Betrieb (Beruf) übertragen werden, dass es wichtig ist, Meinungen und Gefühlen anderer mit Verständnis zu begegnen, und dass die Bereitschaft, zuzuhören und miteinander zu reden, für das effektive Arbeiten im Team bedeutsam ist.
- Akzeptanz von anderen reicht nicht. Wenn man nicht aktiv dagegen handelt, unterstützt man das Machtgefälle. »Diversität leben« heißt: aktiv gegen das Machtgefälle handeln.
- Diversität umsetzen bedeutet, dass Entscheidungen unabhängig von Dimensionen der Diversität getroffen werden. Einziges Kriterium darf sein: Anforderungen und rationale Lösungen.
- Sich über eine vermeintliche Minderheitenposition in eine Opferrolle zu konstruieren, kann (und wird) ausgenutzt werden, um (politische) Ziele zu verfolgen.
- An der WU geht es normalerweise darum, eine Lösung für ein

<sup>50</sup> Anett Hermann fordert die Studierenden in ihrem Kurs explizit dazu auf, kreative und interaktive Lösungen für ihre Präsentationen zu entwickeln.

Problem finden zu müssen. Im Kurs kam »lediglich Erkenntnis« heraus. Das war aber gut. Lernen (Forschung) ist ein Prozess; der beginnt nicht mit der Lösung. Und nicht jeder Prozess endet mit einer hundertprozentigen Antwort. Erkenntnis ist auch ein Resultat.

- Theorie und Praxis können zusammengehen. (Verallgemeinert aus der Erfahrung im Seminar, dass die vorgestellte Theorie sich in der Feldstudie als praxisrelevant erweist.)
- Vielfalt kann positiv zu Gruppenarbeiten, zu Teams beitragen.
- Interaktive Gestaltung und freies Sprechen bei Präsentationen ist ein gutes Modell und zur Nachahmung zu empfehlen.
- KundInnengruppen sind divers, es ist naheliegend, dass Unternehmen divers sind. Diversität hat einen wirtschaftlichen Faktor, »keinen so ethischen«. Es ist einfach naheliegend, dass man sich an die KundInnengruppe anpasst.
- Man sollte versuchen, Minderheiten besser zu integrieren, indem man einen Anknüpfungspunkt zu ihnen findet.
- Man sollte solidarisch auf andere Menschen achten. Nicht jeder geht es in jeder Situation gleich, und man fühlt sich an manchen Orten nicht so gut wie an anderen. Nicht jeder hat das Glück, sich aussuchen zu können, wo er sich in einem bestimmten Moment befindet. Das sollen wir bewusst haben, weil wir in einer Situation stärker sind und den Schwächeren helfen sollen, nicht unterzugehen.
- Man sollte nicht mit Leuten umgehen als »einer Minderheit« oder »einer Mehrheit« zugehörig.
- Bevor man Diversität in einem Unternehmen oder einer Organisation managt, muss man die Personen verstehen.

## 9.2 Lernerfahrungen – Einschätzungen I

Die von den Studierenden berichteten Lernerfahrungen sind direktes Resultat der Umsetzung eines durchdachten Lehrkonzepts. In einer institutionell strukturierten Lernumgebung erfüllen Lernende ein von außen gesetztes (Lern-)Pensum, das ihnen von den Lehrenden angetragen und dessen Erfüllung von diesen in Form der Benotung bewertet wird. Eine erste Einordnung der berichteten Lernerfahrungen bezieht sich daher auf das Lehrkonzept. Wird im Kurs erreicht, was im Konzept angestrebt ist? Also für die Studierenden:

- sich dem Thema Diversität in Teams durch das Finden persönlicher Anknüpfungspunkte überhaupt erst einmal anzunähern, es als bedeutsam zu erkennen;
- persönliche Erfahrung (Eindrücke, Beschreibungen, Alltagstheorien) in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zu Diversität, Teams, Gruppen zu überführen;
- ein Forschungsprojekt (für viele erstmals) praktisch durchzuführen, die Anwendung einer Forschungsmethode (inklusive Forschungsfrage, Datenerhebung, Auswertung) zu üben.

Keine Frage, das klappt. Und zwar in einer Weise, die von den Studierenden als außergewöhnlich erfahren und als außergewöhnlich gut erinnert wird. Dabei stechen zwei Bereiche deutlich hervor. Das sind zum einen die Erfahrungen der Gruppenarbeit, zum anderen die Eindrücke aus den Feldstudien. Die Feldstudien stellen einen Bruch dar. Sie sind einmalig, sie haben eine räumliche und körperliche Dimension. Sie führen aus der Universität hinaus in die »richtige Welt«, dorthin, wo das »echte Leben« spielt. Wenn die Studierenden in ihren Interviews darüber sprechen, fallen ihnen sofort zahlreiche Details ein. Das steht im Kontrast zu ihren Erinnerungen an die Treffen der Projektgruppen (Wo war das noch mal? Was haben wir da noch mal gemacht?) und an die Kurstermine, sowohl zur Textarbeit als auch auf Theorie bezogen. Für die Studierenden ist jeder Kurstermin lediglich einer unter vielen. Sie sind mindestens im fünften Semester, manche auch noch weiter im Studium. Hunderte Male sind sie in dieser Zeit durch die Treppenhäuser der Universität gewandert, sind mit Aufzügen von Stockwerk zu Stockwerk gefahren, haben sich in Seminarräumen und Hörsälen in (unbequeme) Bänke gesetzt, Powerpoint-Präsentationen auf Whiteboards mehr oder weniger interessiert angeschaut, Vorträgen von Lehrenden mehr oder weniger aufmerksam zugehört, haben sich in Bibliothek und Projekträumen als Kleingruppen getroffen, ihre Laptops und Handys immer dabei, in Bereitschaft, jederzeit online irgendwelche mehr oder weniger wichtigen WhatsApp-, Facebook-, Twiternachrichten aufzurufen. Wie langweilig kann das werden? Was davon bleibt im Gedächtnis? Da ist der Besuch bei *Dialog im Dunkeln*, auf der Gaming-Messe, im Österreichisch-Somalischen Kulturverein eine völlig andere Welt. Kein Wunder, dass dies viel stärkere Eindrücke hinterlässt. Als Ansatz für ein Lehrkonzept, das auf Erfahrungslernen zielt, ist diese Herangehensweise hervorragend geeignet.

Zum Einsatz der Kollektiven Erinnerungsarbeit in Kombination mit der Feldstudie meint Anett Hermann, »das ist natürlich alles ganz abgespeckt. [...] Aber es ist unheimlich produktiv, wenn man über Gruppen und Ein- und Ausschlussmechanismen, Barrieren usw. spricht« (Hermann, 2018). Im Rahmen des Kurses sind die Erinnerungsszenen wichtig, weil sie in der Reflexion über die Feldstudien auf das eigene Erleben orientieren. Also nicht: über die Anderen (die Blinden, die GamerInnen, die SomalierInnen), sondern über sich selbst in Beziehung zu jenen nachdenken. Für die meisten Studierenden ist diese Perspektive ein Novum und als solche eine Erkenntnis. Anett Hermann spricht in ihrer Einschätzung zu den Effekten des Kurses von Aha-Erlebnissen auf Seiten der Studierenden. »Wie geh ich mit anderen um? Was heißt denn das, selber mal in der Minderheit zu sein?« (Anett Hermann, persönliche Kommunikation, 1.10.2018)

Die Aufarbeitung der Erinnerungsszenen bleibt jedoch oberflächlich. Das sehen einzelne Studierende. »Es ging ja bei der Analyse auch darum, was sind die Ideologien, die Ansichten, die Meinungen des Autors. Wie spiegeln sich diese wider in der Arbeit? Das wurde zum Beispiel bei meiner Analyse gar nicht behandelt. Oder, wie ändert sich auch vielleicht die Person, das Verhalten der Person während des Gesprächs eben, und wie sieht man das in der Erinnerungsarbeit? Also gibt es irgendwelche Veränderungsprozesse im Denken, in Denkmustern? Das wurde alles nicht gemacht bei meiner Analyse.« Zur Erinnerung: Die Texte wurden am zweiten Kurs-tag auf sprachliche Elemente hin durchgesehen, dann an die Gruppenmitglieder mit der Aufgabe der Verschriftlichung der Resultate delegiert. Eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Texten fand in keiner der Gruppen statt. Im Vergleich zu den Ansprüchen, die sich im Konzept der Kollektiven Erinnerungsarbeit finden, stellt dies (lediglich) einen ersten Schritt dar.

Wären weitere Schritte im gegebenen Rahmen überhaupt möglich? Thematisch sicherlich, Öffnungen gibt es reichlich. In der Gruppe, die sich mit den somalischen Flüchtlingen traf, waren insgesamt sieben Studierende, von denen vier keinen österreichischen Pass hatten. Die Frage nach der Verschränkung von Nationalität mit Identität stellt sich für eine Teilnehmerin durch das Projekt in der Form von »Was bin ich eigentlich? Bin ich Österreicherin? Bin ich es nicht?«. Die Kategorie der Nation (als Identitätsmarker) wurde in der Gruppe jedoch nicht hinterfragt. Die Tatsache, dass

die Gruppe bei ihrem Besuch in den Vereinsräumen nur Männer antraf, wurde von allen InterviewpartnerInnen lebhaft erinnert. Ebenso die Schilderung der Schwierigkeiten eines jungen Somaliers, einen Studienplatz an der WU zu bekommen (und die Tatsache, dass er dafür Studiengebühren bezahlen muss). Diese Themen kamen auch in den Erinnerungstexten zur Sprache. Sie bieten Öffnungen für eine weitergehende Diskussion von gesellschaftlichen (institutionellen, religiösen) Strukturen, der Selbstpositionierung in und gegenüber diesen Strukturen und der Einarbeitung Einzelner in dieselben. Ein Teilnehmer beim Besuch der Gaming-Messe bemerkte im Erinnerungstext, dass in der Halle überall Werbung platziert war. Ein anderer erwähnte, dass die Tätigkeiten der HelferInnen geschlechtsspezifisch unterschiedlich waren. Frauen arbeiteten am Empfang und im Service, Männer in der Technik und Moderation. Auch dies sind Öffnungen für weitergehende Analyse und Diskussion. Die Gaming-Messe wird von allen TeilnehmerInnen als inklusive Veranstaltung gelobt. Dass es sich um eine kommerzielle Veranstaltung handelt, wird dazu nicht in Beziehung gesetzt. Die Selbstreflexion der Gruppenmitglieder bei *Dialog im Dunkeln* zum Phänomen des Mitleidsblicks verbleibt auf ihrer je individuellen Ebene. Sie wird nicht in eine Diskussion überführt, z. B. über seine Erzeugung als gesellschaftliches Phänomen und seine Funktion im Diskurs über Leistung als Maßstab in verschiedenen Lebensbereichen.

Alle TeilnehmerInnen bringen ein inhaltlich-thematisches Interesse mit in den Kurs. Das geht aus den Eingangsinterviews hervor. Sie sehen den Kurs aber gleichzeitig als eine Veranstaltung, von der sie ein bestimmtes Ergebnis in Form von Benotung erwarten. Im Kursverlauf ist das entscheidende Kriterium Effizienz, nicht Erkenntnis. Letztere entsteht auch (in den im vorigen Kapitel berichteten Grenzen), sie wird jedoch in den Gruppen nicht als Sprungbrett für weiteres Hinterfragen genutzt. Die Lernanstrengungen der Studierenden orientieren sich an den Bedingungen der spezifischen Lernumgebung. Die Präsentation ist wichtig.<sup>51</sup> Für die

---

<sup>51</sup> Laut Auskunft von Anett Hermann werden die Studierenden im Wirtschaftsstudium permanent mit der Anforderung konfrontiert, gute Präsentationen abzuliefern. Von DozentInnen angewandte Beurteilungskriterien für »gut« beinhalten häufig Forderungen nach »adrettem, seriösem Erscheinen«. Die Form ist wichtig. Wird Powerpoint perfekt bedient? Ist das Make-up zu grell? Sitzt die Krawatte? Welche Körperhaltung wird beim Vortrag eingenommen? etc. Vor diesem Hintergrund ist es kein Wunder, dass die gute

Vorbereitung steht nur ein kurzer Zeitraum zur Verfügung. Die Arbeit in der Gruppe wird delegiert. Die Resultate werden zusammengefügt wie bei einer Addition. Für ein weiteres In-Beziehung-Setzen, Hinterfragen bleibt kein Raum.

Auch zur im Kurs eingebrachten Theorie haben viele der Studierenden ein funktionales Verhältnis. Die Ergebnisse der Arbeit mit den Erinnerungstexten sollen gemäß Kurskonzept in der Präsentation und im Projektbericht mit Theorien zu Diversität, Teams und Gruppen verschränkt werden. Zusätzlich schreiben die Studierenden in der letzten Kurseinheit eine Klausur, in der es um diese Theorien geht. Auf die Frage, ob es auch theoretische Erkenntnisse gibt, die sie aus dem Projekt gezogen hat, meint eine Teilnehmerin, spontan falle ihr nichts ein. Die Theorie, »die wir durchgenommen haben, war ja für diese Prüfung«. Sie findet, Prüfungslernen sei »mitteleffektiv« für langfristiges Lernen, und sie kann »nichts sagen dazu, gerade«.<sup>52</sup> Diese nette Charakterisierung bringt auf den Punkt, wo für die meisten Studierenden die Prioritäten angesichts ihrer Lernumgebung liegen, wenngleich es auch Einzelne gibt, die sich gerne mit Theorie befassen. Sie sind es, die in den Gruppen die entsprechenden Arbeitsteile übernehmen und demzufolge mehr als die anderen in theoretischen Dimensionen über die Kursthemen sprechen können.

Zwei Theorieaspekte bleiben jedoch nicht nur einzelnen TeilnehmerInnen über das Kursende hinaus präsent. Der erste bezieht sich auf das Phasenmodell der Gruppenarbeit. Anett Hermann stellt im Kurs das Modell von Bruce Tuckman zu Phasen der Teamentwicklung vor (1965)<sup>53</sup>, gefasst in der einprägsamen Formel »Forming, Storming, Norming, Performing« (später auch »Adjourning«). Die Verbindung von praktischem Tun in den Projekten und theoretischem Erklären bietet den Studierenden eine Möglichkeit, eigenes Erleben und Verhalten parallel zum Tun zu reflektieren. Der Nutzen einer solchen Lernerfahrung liegt auf der Hand, er ist den Studierenden auch bewusst. Sie drücken das in ihren Rückmeldungen deutlich aus.<sup>54</sup> Der zweite bleibende Theorieaspekt ist, dass alle TeilnehmerInnen in ihren Interviews von Diversitätsdimensionen

---

Note angesichts einer unorthodox, kreativ gestalteten Präsentation ausdrücklich als Lernresultat erwähnt wird.

<sup>52</sup> Das betreffende Gespräch fand sechs Wochen nach dem Klausurtermin statt.

<sup>53</sup> Anett Hermann benutzt im Kurs eine Darstellung dieses Modells von Donelson Forsyth.

<sup>54</sup> Randbemerkung: Es ist im Übrigen erstaunlich, dass es in der Literatur zur Kollektiven



sprechen. Dazu ist anzumerken, dass das entsprechende Konzept in der Veranstaltung von Anett Hermann nicht zum ersten Mal vorgestellt wurde. Wie erwähnt ist ihr Kurs einer von fünf im Rahmen der Spezialisierung »Diversitätsmanagement«. Für die Studierenden war der Kurs »Diversität in Teams« je nach Studienplanung der zweite oder dritte aus dieser Reihe. Sie hatten daher schon im Vorfeld von Diversitätsdimensionen gehört. Dass das Konzept von Anett Hermann nochmals eingeführt wurde, war in diesem Sinne eine Wiederholung. Diesem Umstand mag geschuldet sein, dass die Studierenden in den Interviews darauf nicht explizit als Lernresultat verweisen. Dass sie die Terminologie in ihren Sprachgebrauch übernehmen, ist aber genau das: ein Lernresultat. Jede wissenschaftliche Disziplin hat ihr eigenes System von Fachbegriffen. Die Anpassung des eigenen Sprachgebrauchs an den entsprechenden Jargon ist Teil der Anforderungen, die die Studierenden erfüllen müssen (z. B. um in Klausuren gut abzuschneiden). Sie ist zum anderen ein Effekt des Eingebundenseins in eine »Community of Practice« (Wenger 2008), auch wenn diese Praxis im Rahmen der Universität im Wesentlichen darin besteht, über die außerhalb der Universität sich abspielende Praxis zu reden (lesen, schreiben).

### 9.3 Lernerfahrungen – Einschätzungen II

In Bezug auf die Lernerfahrungen der Studierenden in diesem Beispiel lässt sich feststellen, dass sie deutlich aus dem im Rahmen ihres Studiums sonst Üblichen herausfallen, diesen erweitern. Der Beitrag, den die Adaption der Kollektiven Erinnerungsarbeit dazu leistet, ist nicht zu unterschätzen. In einer Betrachtung zum Potenzial der Methode als Lernmethode ist es sinnvoll, die Lernerfahrungen anderen Einschätzungen zu ihren Effekten gegenüberzustellen. Das soll anhand von Stichworten geschehen, von denen etliche zuvor bereits erwähnt wurden. Wenn dabei Möglichkeiten angesprochen werden, die über das in den Projektgruppen in Anett Hermanns Seminar Geleistete hinausgehen, so ist dies nicht als Abwertung von deren Arbeit zu verstehen, sondern als Hinweis auf mögliche Erweiterungen.

---

Erinnerungsarbeit international keine Bezüge auf gruppeninterne Dynamik(en) gibt, die das Phasenmodell Tuckmans in Betracht ziehen. Hier ist eine Lücke, die zu füllen wäre.

- Sprachschulung

In ihrer Einschätzung zu den Stärken der Kollektiven Erinnerungsarbeit in der universitären Lehre hat Johanna Dorer auf den Gewinn hingewiesen, den Studierende aus der Textbearbeitung in puncto Sprachverständnis ziehen. Im Fall des Kurses von Anett Hermann wird die Einsicht in unterschiedliche Sprachgebräuche auch von Studierenden als Lernresultat benannt. Eine Ebene, die in den Interviews nicht erwähnt wird, betrifft den Charakter von Sprache als Mittel des Aushandelns von Bedeutungskonstruktionen. Sprache als Mittel, durch das Politik »durch uns hindurch spricht«, kam im Kurs nicht vor. Die Bearbeitung der Texte in den Projektgruppen bleibt auf der Ebene der Beobachtung. Es wird festgestellt, dass Texte unterschiedlich verfasst sind, dass mal mehr, mal weniger Gefühle ausgedrückt werden, dass in der Ich- oder Wir-Form geschrieben wird. Es kommt jedoch nicht zur Diskussion darüber, was z. B. diese oder jene Form des Schreibens mit den LeserInnen macht, welche Bedeutungen dadurch nahegelegt werden oder auf Basis welcher unhinterfragten alltäglichen Annahmen diese oder jene Konstruktion der AutorInnen überhaupt verwendet und verstanden werden kann. Die Ebene des »latenten Praxiszusammenhangs« (Haug 1999a, 220) kommt nicht in den Blick.

- Alltägliche Erfahrung als relevantes Material für Erkenntnis erkennen

Die Bemühung, alltägliche Erfahrung als relevantes Mittel in Forschungsvorhaben einzubringen, steht ganz am Anfang der Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Die Erkenntnis, dass dies tatsächlich möglich ist, ist ein immer wieder auftretender Effekt bei ihren Anwendungen. Ohne Zweifel haben auch die Studierenden in Anett Hermanns Kurs die Erfahrung gemacht, dass es möglich ist. Bis dato fehlt ihnen eine Art kritische Meta-Reflexion zum Charakter von (wissenschaftlicher) Forschung, insbesondere bezüglich der Legitimation bestimmter Vorgehensweisen. Von daher ist es nicht möglich, die Effekte dieser Erfahrung für sie genauer einzuschätzen. Dennoch ist es ein Resultat, das ihnen nicht wieder verloren gehen wird. Die Relevanz persönlichen Erlebens, die Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt in der Forschung praktisch erfahren zu haben, steht ihnen als Fundus zur Verfügung, auf den sie später immer wieder zurückgreifen können.

- Fragen können Antworten sein

Den Studierenden in Anett Hermanns Kurs bleiben nach Kursende Fragen übrig, was sie aber nicht als Erkenntnis definieren. Das hat mit dem Verständnis dessen zu tun, wie sich Erfolg in Forschung definiert. Lediglich ein Teilnehmer thematisiert dies in seinem Interview, wenn er davon spricht, dass Erkenntnis auch ein Resultat sein kann. Die Orientierung in ihrem (BWL-)Studium zielt auf das Finden von Lösungen. In den Projektgruppen gibt es kein bewusstes Weitertreiben der Frage(n).

»Die richtige Frage zu finden, ist im Grunde erst Resultat eines Forschungsprozesses, nicht dessen Anfang« (Innsbrucker Autorinnenkollektiv, in Haug & Hauser 1986, 79). »Ein Forschungsprozess lebt von seiner selbstproduzierten Unendlichkeit: ›alte‹ Fragen bringen in ihren Beantwortungen ›neue‹, führen auf neue Felder, in andere Untersuchungsstränge« (ebd., 120). Eine der größten Stärken von Kollektiver Erinnerungsarbeit besteht gerade darin, Fragen weiterzutreiben. Ohne Fragen gibt es keine Problemverschiebung, und oft sind die besten Fragen jene, die aus einer Überraschung resultieren. Erinnerungstexte bieten viele Überraschungen, wenn man sich nur darauf einlässt. Methodisch ist es daher unter Umständen hilfreich, TeilnehmerInnen just darauf hinzuweisen und ihnen die entsprechenden Routen ausdrücklich naheulegen. Eine Möglichkeit, die Wichtigkeit von Fragen stärker ins Bewusstsein zu rücken, wäre bspw. die explizite Formulierung des Arbeitsauftrags, in den Projektbericht einen Abschnitt zu im Projekt aufkommenden Fragen und ihrer Herleitung einzufügen.

- Selbstverständliches als fragwürdig sehen
- Naivität verlieren
- Produktive Verunsicherung

Diese Begriffe tauchten im Zusammenhang mit dem Projekt der stellvertretenden Leiterinnen von Kindertagesstätten auf. Die Orientierung des forschenden Blicks auf den je eigenen gelebten Alltag bringt eine Perspektive ins Spiel, die alltägliche Sicherheiten infrage stellt. Das trifft auch für die Studierenden im Kurs »Diversität in Teams« zu. Dass daraus eine produktive Verunsicherung entsteht, lässt sich aus den Interviews vereinzelt herauslesen. Beispiele dafür sind oben unter der Rubrik Selbstreflexion erwähnt.

Am Beispiel der von allen erwähnten Erfahrungen mit Gruppenarbeit lässt sich weiterhin aufzeigen, dass es Punkte gibt, an denen produktive Verunsicherung nicht nur vereinzelt, sondern als allgemeine Erfahrung entstehen könnte. Es kommt aber nicht dazu, und Gründe dafür lassen sich in der konkreten Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit finden.<sup>55</sup> Thema des Kurses ist Diversität in Teams. Die praktische Gruppenarbeit in den Projekten wird durch theoretische Betrachtungen zu Beginn des Kurses und im Feedback zu Präsentationen unterstützt. Im Kurs liegt ein Augenmerk darauf, die Arbeitsprozesse in der Gruppe transparent zu machen.

Es gibt schon am ersten Kurstag (für die WU) ungewöhnlich viel Zeit für die Gruppen, sich intern zu organisieren. Der zweite Kurstag ist fast völlig der konkreten Zusammenarbeit in der Gruppe vorbehalten. Die Studierenden lernen im aktiven Tun. Die Rolle der Dozentin gleicht der einer Coachin (Facilitation). In den Textbearbeitungen gehen alle Projektgruppen auf die Position der AutorInnen in der Gruppe ein: Schreiben sie aus der Ich- oder aus der Wir-Perspektive? Dieser Schwerpunkt ist dem Einfluss der Dozentin geschuldet, die ihn den Gruppen nahelegt, da er thematisch zur inhaltlichen Ausrichtung des Kurses passt. In ihrem Feedback nach Ende des Projekts äußern die GesprächspartnerInnen ihre Überraschung (und Zufriedenheit) darüber, dass eine Gruppenarbeit tatsächlich funktioniert. Sie haben auch gleich die Erklärung dafür parat. Diese finden sie im Kurskonzept, der theoretischen Begleitung der entsprechenden Praxis. Und ebenso haben sie die Begründung dafür parat, warum es anderweitig nicht funktioniert: »Die Chemie stimmt nicht« oder in der Gruppe sind andere, die sich als TrittbrettfahrerInnen erweisen, denn letztlich kommt es »auf die Person an«. Womit sich alle Theorie wieder in ein nebulöses »es ist halt so« aufzulösen droht.

An den Feedback-Interviews nahmen dreizehn Studierende (von 30 im Seminar eingeschriebenen) teil. Es ist ziemlich unwahrscheinlich, dass es sich hierbei um dreizehn Vorzeigestudierende handelt, die bei allen Gruppenarbeiten, an denen sie während des Studiums teilnehmen, alle Termine pünktlich einhalten, immer zuverlässig kommunizieren, alle Arbeitsaufträge gewissenhaft erledigen etc.

---

<sup>55</sup> Das Beispiel der Gruppenerfahrungen ist hier deshalb angeführt, weil es im Feedback von allen TeilnehmerInnen aufgegriffen wurde. Weiter oben wurden schon andere thematische Öffnungen erwähnt, die genauso gut weitergeführt werden könnten, um auf der Suche nach produktiver Verunsicherung Selbstverständliches infrage zu stellen.

Aus der Bearbeitung der Erinnerungstexte ließe sich ohne weiteres eine Brücke schlagen zur Frage nach Beziehungen von Individuum zu Gruppe, von Gruppe zu Gesellschaft, der institutionellen Eingebundenheit von Gruppen, internen Tradierungen etc. – notwendig dafür wäre die bewusste Problemverschiebung als Resultat der Textbearbeitungen. Das aber ist im Rahmen der zeitlichen Vorgaben inklusive Arbeitsaufträgen (die wiederum der Notwendigkeit eines benoteten Leistungsnachweises geschuldet sind) praktisch unmöglich. Selbst wenn in einer Gruppe das Interesse bestünde – das Ausnutzen des Potenzials der Kollektiven Erinnerungsarbeit steht hier in einem Spannungsverhältnis zur Lernumgebung.

- Forschung als inhärent kollektiv erkennen
- Gruppe als Anker und treibende Kraft erleben und erkennen

»Etwas, das ich mitnahm, ist auf jeden Fall Gemeinschaft im Tun, im Denken, und auch eine Veränderung im Denken über Forschung als inhärent kollektiv, ob wir es so verstehen oder nicht; und in einer Art, bewusster gleichberechtigte Forschungsbeziehungen herzustellen.« Diese verallgemeinerte Erkenntnis wurde von Erin Dyke als Lernerfahrung aus dem Projekt im Hayward Collective gezogen (s. o., Kapitel 3.3). Darin stecken zwei unterschiedlich einzuordnende Bezüge zu Kollektivität und Gemeinschaft. Bei der von ihr erwähnten Veränderung im Denken über Forschung als inhärent kollektiv geht es um Vorstellungen vom Verhältnis zwischen Forschenden und Erforschten. Sie liegt auf der Linie der Ansprüche, die von feministischer Kritik in vielfacher Weise am traditionellen Wissenschaftsbetrieb geäußert wurden. Angestrebt wird eine Forschung, in der nicht mit dem Labor-Blick von oben auf ProbandInnen als »die da unten« geschaut wird. Die Aufhebung der Trennung von Forschenden und Erforschten ist im Konzept der Kollektiven Erinnerungsarbeit vorausgesetzt. Durch das Erleben der praktischen Umsetzung in einem konkreten Projekt und die Reflexion dieses Erlebens kommt es zu der beschriebenen Veränderung im Denken über Forschung. Das ist, worauf Erin Dyke sich bezieht. Es zieht sich als grundlegende Haltung durch Anwendungen Kollektiver Erinnerungsarbeit, ist sowohl Voraussetzung als auch Resultat.

Den Studierenden in Anett Hermanns Kurs stellt sich die Frage nach dem Charakter von Forschungsbeziehungen nicht. Aus den

Eingangsgespräche ist zu entnehmen, dass sie das Studium als einen Schritt in die Arbeitswelt verstehen. Es ist eine notwendige (u. U. auch hilfreiche) Durchgangsstation auf dem Weg zu einem Job, einer Karriere, je nachdem. Sie sehen sich nicht als Forschende, sondern als Lernende. Gelernt wird, was im Studium gelehrt wird. Der Bezugsrahmen für das zu Lernende ist einerseits der Studien-erfolg im Sinne des Bestehens der Prüfung(en), andererseits die praktische Anwendung im Beruf, und der wird in der »Wirtschaft« gesehen, nicht in Universität oder Forschung.

Es kann natürlich sein, dass im weiteren Studienverlauf für einige der Studierenden die Perspektive einer akademischen Karriere attraktiv wird (oder überhaupt erst in den Blick kommt). Zum Zeitpunkt des Projekts sind sie an diesem Punkt jedoch (noch) nicht. Nicht umsonst weist Anett Hermann darauf hin, dass es im Kurs für viele Studierende darum geht, überhaupt erst einmal eine Idee davon zu gewinnen, was es heißt, ein Forschungsprojekt durchzuführen.

Die Gruppe als Anker und treibende Kraft erleben, die Erfahrung von Gemeinschaft im Tun und Denken spricht eine weitere Ebene an. Gleichberechtigte Beziehungen sind noch keine Garantie dafür. In den Projektgruppen sind alle von vornherein gleichberechtigt. Das ist für die Studierenden eine gängige Erfahrung. Sie werden in vielen Seminaren zu Gruppenarbeiten verpflichtet, wobei die Gruppenbildung häufig rein zufällig ist. Die Gleichberechtigung wird als Problem erlebt, da sie dazu führt, dass man niemanden per Status auf die Einhaltung von Absprachen oder die Erledigung bestimmter Aufgaben verpflichten kann. Das positive Feedback zur Gruppenarbeit seitens der Studierenden in Anett Hermanns Kurs beruht darauf, dass die entsprechenden Schwierigkeiten nicht auftauchen, bzw. wo sie auftraten, schnell gelöst werden konnten. Dass das klappte, hat neben der schon erwähnten Verschränkung von Theorie (zu Teamarbeit) und Praxis wesentlich damit zu tun, dass die Gruppe als funktionale Einheit gesehen wird. Das Ergebnis muss stimmen, der Weg dorthin möglichst ohne Reibung verlaufen. Es klappt: alles gut. Dass dabei der Eindruck einer gewissen Oberflächlichkeit der Beziehungen übrig bleibt, kann nicht über- raschen.

Als Beispiel, dass dies auch im Rahmen des Studiums nicht unbedingt so sein muss, sei hier auf eine Projektgruppe im Kurs von Kerstin Witt-Löw (s. o., Kapitel 8.2) in der LehrerInnen-Ausbildung

hingewiesen. Im Feedback beschreibt eine Gesprächspartnerin, dass sich die Gruppe außerhalb der Universität in privater Umgebung (der WG einer der TeilnehmerInnen) zur gemeinsamen Arbeit mit Erinnerungstexten getroffen hat. Diese Treffen fanden abends statt, dauerten mehrere Stunden, die Beteiligten aßen und tranken zusammen und befassten sich dennoch (oder gerade deswegen) sehr intensiv mit den Erinnerungstexten. Als Resultat beschreibt die Gesprächspartnerin das »starke Zusammenwachsen« innerhalb der Gruppe. Im Sinne einer Lernerfahrung geht das in Richtung auf Erin Dykes Begriff der Gemeinschaft im Tun und Denken.

Was aus einer solchen Beobachtung zusätzlich gezogen werden kann, ist der Hinweis auf Set und Setting, die Wechselwirkung zwischen äußeren Einflüssen und innerer Haltung, Stimmung, Erwartung als nicht zu vernachlässigendem Faktor für die Entstehung von (Lern-)Resultaten. Nicht umsonst bleibt der Bruch mit der Universitäts-Routine (s. o., Feldstudie) intensiver im Gedächtnis. Der bleibende Eindruck der Gemeinschaft im Tun und Denken, von der Erin Dyke spricht, beruht ebenfalls auf der Erfahrung gemeinsam mit ihrer Gruppe auf dem Land verbrachter Seminar-Wochenenden. Wenn eine Gruppe die Arbeit mit Erinnerungsszenen in Form von additivem Zusammentragen individueller Beiträge auf einer Online-Plattform organisiert, ist diese Dimension nicht erreichbar.

- **Therapeutischer Effekt**

Auf das Missverständnis von Kollektiver Erinnerungsarbeit als Therapie wurde schon oben ausführlicher eingegangen. Dennoch wird von therapeutischen Effekten berichtet (s. o., Kapitel 6.4). Angesichts dieser Berichte und des häufigen Auftretens dieses Missverständnisses ist es bemerkenswert, dass die Studierenden aus Anett Hermanns Kurs in den Interviews keinerlei Bezug auf Therapie oder therapeutische Effekte nehmen. Ein solcher Bezug kommt ihnen offensichtlich nicht in den Sinn. Therapie ist im Diskurs ihrer »Community of Practice« nicht relevant. Wirtschaft ist hier in erster Linie Betriebswirtschaft; darin zählt, was zählbar ist, Erfolg ist Effizienz, messbarer Output.

In anderen Fachbereichen gibt es andere Erfahrungen. Mia Liinason beschreibt ein Beispiel aus einem Kurs mit 23 TeilnehmerInnen im Rahmen eines Masterstudiums in Gender Studies in Schweden. Der Kurs lief über zwei Wochen, wobei einer der Kurstage für

eine Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit reserviert war. Mia Liinason berichtet, dass die Studierenden wiederholt auf den Vergleich von Kollektiver Erinnerungsarbeit und Therapie zurückkamen. »Einige waren überrascht, dass wir mit solch einer Methode in einem akademischen Kurs arbeiten wollten. Eine Studierende sagte: ›Ich war in feministischer Therapie, und ich mochte es, aber das war eine Gruppe außerhalb der Universität.‹ Warum kamen sie auf den Therapiebegriff zurück? Und warum war es schwierig für die Studierenden, den Unterschied zwischen einer therapeutischer Methode und dieser Forschungsmethode zu verstehen?« (Liinason 2009, 81).

Diese Fehleinschätzung von Kollektiver Erinnerungsarbeit verweist laut Mia Liinason auf die besonders in feministischen Kreisen tiefsitzende Überzeugung, das Arbeiten mit Erfahrungen habe eine therapeutische Funktion, die Frauen von Unterdrückung befreien könne. »Auch wenn das zutreffen mag auf die Weise, wie Erfahrungen in Selbsterfahrungsgruppen behandelt wurden, so muss es nicht für alle Arbeit gelten, die auf Erfahrungen basiert. Der Widerstand gegen die Methode (›Das ist keine Therapie!‹) war komplex. Er kann allerdings vor allem [...] als Rekonstruktion einer Verbindung zwischen Arbeiten mit Erfahrungen und Therapie gesehen werden« (ebd., 84). Indem die Studierenden die Methode mit Therapie verbanden, bestätigten sie eine bestimmte Version feministischer Geschichte, für die die Gleichsetzung von Arbeiten mit Erfahrung und Therapie als Weg zu Befreiung (über Individuation und Selbsterfahrung) charakteristisch ist, und wandten sich gleichzeitig gegen die Verortung der Übung. »Durch die Zuordnung von ›feministischer Therapie‹/›Arbeiten mit Erfahrungen‹ zu einem Raum außerhalb der Universität drückten die Studierenden ihre Erwartung aus, dass akademischer Feminismus mit Theorien arbeite (im Unterschied zum Arbeiten mit Erfahrungen). Da [Kollektive Erinnerungsarbeit] als zu einer anderen Sphäre zugehörig angesehen wurde, verweigerten einige Studierende ihre Teilnahme an einer Übung, bei der unsere eigenen Geschichten als Material benutzt wurden« (ebd., 86). Aus Sicht von Studierenden, die sich einem Diskurs verpflichtet fühlen, in dem Individuation und Selbsterfahrung als Befreiungsstrategie gilt, stellt die Aufforderung, selbstverfasste Erinnerungsszenen als Material für ein besseres Verstehen ihres eigenen (widersprüchlichen) Einarbeitens in gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen zu benutzen, eine Zumutung dar.



Dieses Beispiel macht deutlich, wie sehr sich die jeweilige Ausgangsposition von TeilnehmerInnen an Projekten Kollektiver Erinnerungsarbeit darauf auswirken kann, was letztendlich als Lernerfahrung möglich ist. Diese Ausgangsposition ist aber nichts, was sich die TeilnehmerInnen aus Lust und Laune ausgesucht haben. In ihr spiegelt sich vielmehr deren je individuelle gesellschaftliche Geschichte wie auch das Lernumfeld, in dem sie sich bewegen. Kollektive Erinnerungsarbeit als Methode einzuführen ist für eine Dozentin im Pädagogikstudium mit anderen Reaktionen seitens der Studierenden verbunden als im Psychologiestudium. Sowohl das »Niveau diskursiven Denkens«<sup>56</sup> als auch die hegemoniale Ausrichtung der Diskurse in den jeweiligen Feldern unterscheidet sich. Entsprechend tauchen Fragen nach der Gleichsetzung von Kollektiver Erinnerungsarbeit mit Therapie in Gender Studies auf, nicht aber im Wirtschaftsstudium.

- Selbstkonstruktionen entdecken
- Verknüpfung von Gesellschaft und individuellem Verhalten erkennen
- Sich als in historisch von Menschen gemachten Verhältnissen lebend begreifen

Diese drei ineinander verwobenen Aspekte sind von Anfang an mit Kollektiver Erinnerungsarbeit verbunden: als Zielvorstellung jeweils auf das spezifische Projektthema bezogen; als Suchrichtung grundlegend für die Herangehensweise der Methode allgemein. Man muss sich nur den zweiten Frauenformen-Band anschauen, um zu sehen, wie daraus entsprechende Lernerfahrungen erwachsen.<sup>57</sup>

Der Sinn einer solchen Suche liegt im Auffinden von Spuren der Vergesellschaftung, die als Sedimente des (früheren) Hineinarbeitens in gesellschaftliche Strukturen im (jeweils heutigen) Alltag auf das Handeln einwirken. In psychologischem Jargon könnte man z. B. von Prägungen sprechen. Das fasst jedoch die angezielte Bestimmung der Wechselwirkungen zwischen eigener Aktivität und Strukturen der Fremdbestimmung nur unzureichend.

<sup>56</sup> Diese Formulierung stammt von Karen Haubenreisser.

<sup>57</sup> Siehe dazu insbesondere das Schlusskapitel »Marxismus und Sexualität«, in dem ein auf Basis der in der Gruppe gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse nach vorn gerichteter Ausblick formuliert wird (Haug u. a. 1983, 189ff.).

Zur Zeit der Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit Anfang der 80er Jahre war es den Frauen im Projekt Frauenformen wichtig, auf die Eigenaktivität von Frauen im Prozess ihrer Vergesellschaftung explizit hinzuweisen, also »dass wir uns selber nicht als Natur und unhinterfragbare Gegebenheiten akzeptieren, sondern als geworden und also veränderbar«. Mit dem Begriff »historisch leben« orientierten sie darauf, »dass wir Bedingungen, die einschnüren, zu verändern versuchen, dass wir die Welt bewohnbarer machen wollen« (Haug u. a. 1983, 21). Selbstveränderung steht hier als Voraussetzung und Resultat untrennbar verbunden mit Veränderung der Umstände.

Claudia Mitchell und Sandra Weber (1999) haben den Begriff des »historisch leben« in Fortbildungsveranstaltungen mit LehrerInnen aufgenommen. In Adaptionen der Kollektiven Erinnerungsarbeit haben sie in Workshops mit Schulfotografien (Einschulung, Klassenfotos etc.) gearbeitet. Die TeilnehmerInnen tauschten Erinnerungsgeschichten zur Entstehung der Bilder aus. Sie nutzten die Fotos für eine Analyse der darin festgehaltenen Posen und Anordnungen sowie deren Verbindung zu ihren (Berufs-)Biografien. In ihrem Buch übernehmen Claudia Mitchell und Sandra Weber die gerade zitierte Passage aus dem Frauenformen-Band wörtlich (Mitchell & Weber 1999, 73), beschränken sich jedoch lediglich auf den ersten Teil, der sich auf Gewordensein und Veränderbarkeit bezieht. Der zweite Teil, bezogen auf die Veränderung einschnürender Bedingungen, bleibt außen vor. Die Rückmeldungen von Teilnehmerinnen an solchen Workshops, die im Buch zu finden sind, beziehen sich auf Selbstwahrnehmung (damals und heute), Rollentausch (erst Schülerin, später Lehrerin), Geschlechtsrollen (Lehrkräfte in Grundschulen sind fast alle weiblich), Außenpräsentation (die gestellten Aufnahmen mit aufgesetztem Lächeln) und auf die Wirkung der Bilder als Anker für Familiengeschichten. Auch solche Resultate können weitere Reflexionsprozesse nach sich ziehen. Es ist jedoch festzuhalten, dass gesellschaftliche Bedingungen in den Rückmeldungen keine Rolle spielen.

Die gestellten Posen in den Bildern werden gesehen, ebenso die geschlechtsspezifische Rollenaufteilung im Erziehungswesen oder die (nicht erfüllten) Träume und Ideale von früher. Ohne eine erweiterte Perspektive auf die Verknüpfungen dieser Phänomene mit gesellschaftlichen Strukturen (und deren historischer Entwicklung) als Bedingung für die spezifische gelebte Realität (genau

*diese* Posen, genau *diese* Rollenaufteilung, genau *jene* Träume und Ideale) bleibt eine solche Erkenntnis auf halbem Wege stehen. Wenn ihnen die Posen, die geschlechtsspezifische Rollenaufteilung, die nicht erfüllten Träume und Ideale sauer aufstoßen, was bleibt LehrerInnen aufgrund solch einer halben Erkenntnis in der Praxis anderes übrig, als einseitig nach individuellen Lösungen zu suchen? Und wie weit kommen sie damit?

Auch die Studierenden im Kurs in Wien berichten von Erkenntnissen aus Selbstreflexion bzw. ziehen Schlüsse aus den Erfahrungen in ihren Projekten. Aber auch hier fehlt der Bezug zu gesellschaftlichen Strukturen und ihrer historischen Entstehungsgeschichte. Es ist hilfreich, wichtig und gut, sich des Mitleidsblicks zu entledigen. Es würde weiter führen, wenn man sich die Geschichte des Mitleidsblicks, dessen Anrufung und Benutzung auf gesellschaftlicher Ebene anschauen würde. Es ist hilfreich, wichtig und gut, sich vorzunehmen, Minderheiten zu integrieren, sie nicht aus der Mehrheitsperspektive zu betrachten, anderen Meinungen und Gefühlen mit Verständnis zu begegnen etc. Es würde weiter führen, wenn man sich zusätzlich zur Konstruktion von Minderheiten und Mehrheiten, zum Sinn und Nutzen solcher Konstruktion(en) im Rahmen bestimmter (heutiger) gesellschaftlicher Verhältnisse vor dem Hintergrund der geschichtlichen Herstellung genau dieser Verhältnisse Gedanken machte.

Als explizit in den methodischen Ansatz der Kollektiven Erinnerungsarbeit eingearbeitetes Herangehen braucht das Auffinden von Spuren der Vergesellschaftung die bewusst darauf ausgerichtete Perspektive in der Arbeit mit den Erinnerungsszenen bzw. anderen benutzten Materialien. Wo diese Perspektive nicht vorhanden ist, bleiben die möglichen Lernerfahrungen hinter dem Potenzial der Methode zurück.

- In Widersprüchen denken
- Widersprüche als produktiv wahrnehmen

Widersprüchen kommt in der Kollektiven Erinnerungsarbeit eine zentrale Bedeutung zu. Es geht dabei darum, der Tendenz zum Ausblenden von Widersprüchen in gelebter Wirklichkeit das bewusste Aufdecken und Benennen von Widersprüchen entgegenzusetzen.<sup>58</sup> Verschränkt mit der Suche nach Spuren der Vergesell-

<sup>58</sup> Die Dokumentation im vierten Band der Reihe Frauenformen zu einem Seminar an der

schaftung erfordert auch dies einen entsprechenden Blick auf das Material. Die daraus erwachsende Entromantisierung, der Verlust einer unschuldigen Naivität bezogen auf das bearbeitete Thema, das Ausleuchten blinder Flecken, all das sind Lernresultate.

Aber noch unabhängig von auf das konkrete Projektthema bezogenen Ergebnissen ist das Erlernen eines solchen Blicks ein mögliches und anzustrebendes Lernresultat der Anwendung von Kollektiver Erinnerungsarbeit. Das wurde schon deutlich im Resümee aus den Frauenformen-Projekten, das in Kapitel 2.4 zitiert wurde. Dort wird auf den Effekt hingewiesen, Phänomene in Widersprüchen zu beschreiben, auf die Erkenntnis, dass Entwicklung etwas ziemlich Anstrengendes ist und nur gelingen kann, wenn man nicht alleine ist. Und zu den Frauen, die an den Projekten teilnahmen, heißt es: »[Man] erkennt sie auch am Misstrauen gegenüber allzu gemütlichen Gedanken und Lebenspraxen – gegen das Glatte und Eindeutige, gegen das Zurücklehnen in Selbstverständliches wie einen Sessel« (Haubenreisser & Gottwalz 2002, 61).

In der Rückschau auf ihr Projekt sprachen die LehrerInnen aus Freien Alternativschulen von der Erkenntnis, Irrtümer zu leben in dem Bemühen, etwas Gutes und Richtiges zu tun, nur an der Oberfläche der Reflexion des eigenen Daseins zu kratzen. Als Resultat ihres Projekts sehen sie das Verständnis eines gesellschaftlichen Kontexts, der ihre Wahrnehmungen, Einsichten und Handlungen wesentlich tiefer prägt, als sie vermutet hatten. Als Lernresultat benennen sie die Fähigkeit, in Widersprüchen zu denken und diese als produktiv wahrzunehmen.

Keins der Interviews mit den Studierenden in Wien enthält Aussagen, die in eine solche Richtung weisen. Selbst aus der Gruppe, die die Suche nach Widersprüchen und Leerstellen in den Erinnerungsszenen in ihre Textanalysen integrierten, kommen keine ähnlich gearteten Rückmeldungen. Widerspruch ist keine für sie relevante oder im Laufe des Kurses relevant gewordene Kategorie, um auf die Welt und die eigene Position darin zu blicken. In dieser Hinsicht wird das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit hier nicht ausgeschöpft.

---

Universität Innsbruck (Haug & Hauser 1986, 77ff.) kann dafür als exemplarisch gelesen werden. In diesem Projekt war das Thema gefasst unter dem Titel »Widersprüche leben«.

## 10 Kollektive Erinnerungsarbeit in Lernumgebungen außerhalb der Universität

Berichte über Konzepte der Adaptionen von Kollektiver Erinnerungsarbeit gibt es auch aus anderen Lernumgebungen als der Universität. Einige davon sollen im Folgenden betrachtet werden, angefangen mit zwei Versuchen in Sekundarstufenklassen.

### 10.1 Schreibwerkstatt mit einer 8. Klasse

Christopher Walsh (2007, auch Purohit & Walsh 2003) berichtet von einem Projekt mit SchülerInnen einer 8. Klasse in einer innerstädtischen Schule in New York, in dem es darum ging, Geschlechterstereotype zu hinterfragen. Als Englischlehrer war er unzufrieden mit den vermeintlich fortschrittlichen Lehr-Lern-Programmen in seinem Fachbereich. Er fand, dass darin normative Vorannahmen steckten, die mit dem realen Leben einer innerstädtischen Schule nichts zu tun hatten. Die entsprechenden Programme gingen an Jugendlichen vorbei, die sich im außerschulischen Alltag Sorgen über Nahrung, Unterkunft und Streetgangs machen müssen. Sie halfen ihnen nicht, die Beziehungen zwischen Sprache, Darstellungsformen und menschlichen Erfahrungen zu verstehen und wie Diskurse um Rasse, Klasse, Gender und Sexualität die Herausbildung von persönlicher Identität beeinflussen. Einen Weg dahin erhoffte er sich durch Elemente der Kollektiven Erinnerungsarbeit.

»Ich bat die SchülerInnen, Erinnerungsszenen zu schreiben, die wir dann gemeinsam analysierten. In der ersten Phase mussten sie sechs verschiedene Erinnerungen schreiben, meist bezogen darauf, als sie sehr jung waren. In der zweiten Phase analysierte ich die Erinnerungen im Kollektiv mit den SchülerInnen. Zusammen entwickelten wir Theorien, so dass die SchülerInnen zu einem gemeinsamen Verständnis der gesellschaftlich konstruierten Aspekte in den Erinnerungen gelangen konnten. In der dritten Phase schrieben die SchülerInnen die Erinnerungen im Anschluss an Gruppendiskussionen neu, in denen einige der Alltagstheorien, die in den Texten als Vorannahmen zu finden waren, in Zweifel gezogen wurden. Das gab ihnen die Möglichkeit, aufs Neue zu schreiben, außerhalb des Diskurses, der ihnen zu der Zeit zur Ver-

fügung stand, als sie die in den Erinnerungsszenen beschriebenen Begebenheiten erlebt hatten« (Walsh 2007, o. S.).

Zum Ende des Projekts wurden die gesammelten Texte in zwei Dokumentationen für die beteiligten SchülerInnen gedruckt. Diese waren begeistert von der Sammlung der anonymen Geschichten, denn sie handelten von ihrem eigenen Leben. Christopher Walsh fand in den Geschichten erhebliches Potenzial, um geschlechtsspezifische Diskurse anzuschauen. »Als Lehrer war ich in der Lage zu sehen, wie die Wünsche der SchülerInnen, was sie einmal werden wollten, aufgrund bestimmter geschlechtsspezifischer Diskurse konstruiert waren. Die Herausforderung war, einen Weg zu finden, dass sie das auch sahen« (Walsh 2007, o. S.). Er gab den SchülerInnen die Aufgabe, die in den Erinnerungsszenen geäußerten Vorstellungen über Jungen und Mädchen aufzulisten. Weiterhin sollten sie Zitate dazu aus den Geschichten auswählen. Die Gegenüberstellung der Auszüge machte deutlich, wie geschlechtsspezifische Identitäten und der Gebrauch normativer Sprachmuster mit der Teilnahme an entsprechenden Diskursen verbunden waren. Für die Mehrzahl der SchülerInnen wurde ersichtlich, wie ihre Antworten durch Filme und Fernsehen beeinflusst waren. Christopher Walsh berichtet, die analytische Arbeit mit den Erinnerungsszenen führte unter den SchülerInnen zu sehr intensiven Diskussionen darüber, ob ihre Geschichten anders ausgefallen wären, wenn ihnen andere sprachliche Ausdrucksmittel zur Verfügung gestanden oder sie andere Wege gekannt hätten, über Zukunftsvorstellungen und Berufswünsche zu reden.

Die Rolle, die Christopher Walsh in seiner Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit einnimmt, ist eindeutig eine Lehrerrolle. Er interpretiert diese Rolle auf Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit Fragen des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Er geht davon aus, dass SchülerInnen fähig sind, Diskurse zu verstehen und zu analysieren, entgegen der verbreiteten Haltung, »sie als naiv einzuschätzen. Wenngleich wir mehr Erfahrung und Zugang zu Theorie haben, ist es wichtig, das Wissen der SchülerInnen als wertvoll anzuerkennen. Dabei geht es nicht nur darum, die Stimme der SchülerInnen zu hören – was in vielen Zusammenhängen lediglich meint, ihre Ideen zu übernehmen –, sondern auch darum, ihnen zu helfen zu bestimmen, in welcher Weise ihre Stimme in verschiedenen Kontexten Macht und Bedeutung hat« (Purohit & Walsh 2003, 173). Das Potenzial der

Kollektiven Erinnerungsarbeit hängt in einem Beispiel wie diesem ganz wesentlich von den inhaltlichen Beiträgen des Lehrers ab.

## 10.2 Projektwochen in Sekundarstufen

Ulrike Behrens unternahm den Versuch, Kollektive Erinnerungsarbeit mit Sekundarstufenklassen im Rahmen von schulischen Projektwochen durchzuführen. Dabei ging es ihr einerseits darum, die Möglichkeit der Übertragung der Kollektiven Erinnerungsarbeit in den schulischen Kontext zu untersuchen. Andererseits befassten sich alle Projekte mit dem Thema des Lernens. Die Ergebnisse ihrer Studien flossen in Ulrike Behrens' Dissertation ein (2002a). Die Projekte wurden an verschiedenen Schultypen in Deutschland (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium) mit Projektgruppen aus den Klassenstufen 7–12 durchgeführt.

Das Lernumfeld bedingt Anpassungen. Dazu gehört ganz zu Anfang die zeitliche Einpassung in den schulischen Rahmen. In allen Projekten arbeiteten die beteiligten Gruppen jeweils über eine Woche hinweg an 4–5 Vormittagen im Block. Ulrike Behrens bewertet dies als eine extreme zeitliche Reduktion im Vergleich zu wöchentlich stattfindenden Seminaren an Universitäten, womöglich fortlaufend über mehrere Semester. Weitere Variationen im Konzept bezogen sich wesentlich auf vier Bereiche.

- a) Im Vergleich zu einem Universitätsseminar oder einer selbstorganisierten Studiengruppe ist die Arbeit mit Theorien in den Schulprojekten stark reduziert. Angesichts des Entwicklungsbedarfs der SchülerInnen und des eng gesteckten zeitlichen Rahmens ist eine weitergehende Feldbesichtigung und Auseinandersetzung mit womöglich konkurrierenden Theorien im Projekt nicht möglich.
- b) Die Anreicherung der Aktivitäten im Projekt durch Spiele und Entspannungsübungen trägt der Schwierigkeit Rechnung, sich über einen längeren Zeitraum auf eine intensive thematische Beschäftigung zu konzentrieren. »Nun ist es auch in der Erwachsenenbildung hinreichend bekannt (wenn auch gerade in Universitäten so gut wie nie realisiert), dass es sinnvoll ist, konzentrierte Arbeitsphasen durch wechselnde Elemente der Bewegung, der körperlichen Aktivität und des Spiels aufzulockern. Wir haben also zwischen den einzelnen Arbeitsblöcken verschiedene Spiele

- angeboten [...] als Gegengewicht zur konzentrierten Denkarbeit [...] aber auch, um eine lockere Atmosphäre zu fördern und Verkrampfungen und Peinlichkeiten gegenüber den anderen immer wieder den Boden zu entziehen« (Behrens 2002b, 69).
- c) Qualifizierende Übungen dienen der Einführung von Gepflogenheiten, »die man bei SchülerInnen nicht als üblich voraussetzen kann« (ebd.), wie bspw. das konzentrierte Zuhören, wenn andere sprechen. Pantomimische Spielformen bereiten auf die später im Projekt gestellte Aufgabe vor, eine Szene als Rollenspiel darzustellen.
- d) Die methodisch-didaktische Aufbereitung der einzelnen Arbeitsschritte der Textbearbeitung soll den SchülerInnen den Zugang zu dem sonst möglicherweise als zu abstrakt und komplex empfundenen Vorgehen erleichtern. So ersetzte bspw. »das schon erwähnte Rollenspiel, in dem pantomimisch der Kern einer Szene durch mehrere Kleingruppen dargestellt wurde, das bloße Gespräch über das zentrale Thema der Szene. Die Dekonstruktion der zu bearbeitenden Szene versuchten wir nach Möglichkeit wörtlich zu nehmen: Durch das Auseinanderbauen des Textes mit Schere und Klebstoff zwangen wir uns selbst, uns wirklich mit dem kompletten Text zu befassen. [...] Leerstellen kamen die jugendlichen ForscherInnen wiederum in einem Gedankenspiel auf die Spur. Sie sollten sich vorstellen, als RegisseurInnen einer Fernsehserie die Szene schlüssig verfilmen zu müssen, und erstellten dann in kleinen Gruppen eine Checkliste von Informationen und Hintergründen, die ihnen zum Verständnis der Szene fehlten« (ebd., 70f.).

Die Projekte wurden von Ulrike Behrens, Heide Kutzner, Cornelia Lörpen und Eva Klöckner moderiert. Die LehrerInnen der betreffenden Klassen (Kurse) waren bei der Projektarbeit nicht dabei, »um den TeilnehmerInnen unbekümmertes Arbeiten und Denken zu erleichtern« (Behrens 2002a, 78). Das Projektkonzept sah vor, dass die SchülerInnen auf der Basis freiwilliger Teilnahme in den Projekten mitarbeiten würden. Das konnte nicht in allen Fällen garantiert werden. Die resultierenden Schwierigkeiten unterscheiden sich dabei nicht von denen, die im anwesenheitspflichtigen regulären Unterricht auftreten. Jene SchülerInnen, die eigentlich etwas ganz anderes machen wollen oder kein Interesse am Thema haben, werden schnell zu Störfaktoren, zumal wenn ihnen keine



Ausweichmöglichkeit geboten wird, sie also im Raum verbleiben müssen. Weiterhin war geplant, dass sich die Projektgruppen an Orten außerhalb der Schule treffen. Für die Gruppen, denen dies durch ihre Schulen möglich gemacht wurde, war die Kollektive Erinnerungsarbeit auch ein Bruch mit der sonstigen Routine. Das bot laut Ulrike Behrens mehrere Vorteile, von der Abwesenheit einer Pausenklingel »bis hin zur Schaffung eines für die TeilnehmerInnen neuen ästhetischen Raumes, der es ihnen leichter machte, die eigenen Produkte wichtig zu nehmen« (ebd., 71).

In den Projektgruppen wurde in der Regel lediglich einer der von den TeilnehmerInnen verfassten Texte gemeinsam bearbeitet, was dem knappen zeitlichen Rahmen und den angepassten Arbeitsformen geschuldet war. Die Arbeit mit den Texten wurde methodisch und inhaltlich durch die Moderatorin(nen) begleitet und umfasste alle jene Schritte, die in den Frauenformen-Projekten entwickelt wurden. In ihrer Einschätzung zu Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen in Sekundarstufen betont Ulrike Behrens, dass es wünschenswert wäre, den Zeitraum für derlei Projekte auszuweiten. Die auf eine Woche begrenzte gemeinsame Arbeitszeit führte dazu, dass die Gruppen nicht über erste Zwischenergebnisse hinaus kamen. Diese Einschätzung trifft sie vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit der Methode, die auf längerfristigen kollektiven Forschungsprozessen beruhen. Sie spiegelt die oben beschriebenen Resultate der Studierenden im Kurs von Anett Hermann. Es ist wie ein Kratzen an der Oberfläche. Darunter wird ein interessantes Muster sichtbar, aber es kommt nicht dazu, dieses zu untersuchen.

Die vielleicht größte Hürde bei der Übertragung der Kollektiven Erinnerungsarbeit in schulische Zusammenhänge besteht laut Ulrike Behrens im wesentlichen Lernergebnis von Schulkarrieren, »nämlich das ›Schülern‹: mogeln, schlau gucken, nur das Nötigste an Aufmerksamkeit aufwenden, die ›da vorne‹ den Prozess gestalten lassen, Lernerfolge vortäuschen usw.« (ebd., 72). Wobei dies nicht nur für Jugendliche gelte. Es ist ein Merkmal, das sich genauso bei Erwachsenen findet, sobald Freiwilligkeit und themenbezogene Motivation nicht vorausgesetzt werden können.

Die Logik schulischer Abläufe führt dazu, dass SchülerInnen eine funktionale Orientierung auf möglichst schnelles, unaufwendiges Erledigen von Aufgaben entwickeln. Das möglichst zügige Abarbeiten gestellter Aufgaben lohnt sich in ganz alltäglichen

Situationen. »Haben wir Pause, wenn wir fertig sind?« (Behrens 2002a, 111) Ein solches Herangehen steht quer zum Durchdringen einer Thematik, dem Ziel, Fragen weiterzutreiben, die Muster unter der Oberfläche zu untersuchen. Als Kontrast dazu beschreibt Ulrike Behrens den Arbeitsprozess mit einer Projektgruppe, die als AG nach Schulschluss stattfand. Sie findet, dass sich diese AG in Hinblick auf Eigenständigkeit des Mitdenkens und der Diskussion deutlich von den anderen Gruppen abhob. Als Grund dafür sieht sie neben dem etwas höheren Alter (Klassenstufen 11 und 12) insbesondere die absolute Freiwilligkeit der Teilnahme. Anders als bei sog. »Wahlpflicht-Kursen« investieren in dieser Gruppe alle TeilnehmerInnen Zeit und Aufwand über den verpflichtenden Rahmen hinaus. Ihre Motivation ist thematisch begründet.

Trotz der in ihren Schilderungen aufscheinenden Vorbehalte kommt Ulrike Behrens zu dem Schluss, dass es möglich ist, Kollektive Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen durchzuführen, solange man sich der Schwierigkeiten bewusst ist, »die die Reichweite der Ergebnisse möglicherweise begrenzen« (Behrens 2002b, 71). In ihrem Projektkonzept geht sie solche Schwierigkeiten aktiv an, indem sie die Parameter an genau jenen Stellen der Schulwirklichkeit verändert, deren Resultat erst die Verschülerung von Kindern (und in Folge Jugendlichen) ist.

Daher drängt sich als etwas verschobene Einschätzung auf: Kollektive Erinnerungsarbeit mit *Jugendlichen* ist möglich, sofern das methodische Vorgehen an ihren Entwicklungsstand, ihre Theoriekenntnis und Arbeitsfähigkeit angepasst wird. Es ist keine Frage des Lebensalters, ob TeilnehmerInnen in der Lage sind, das Potenzial der Methode für ihre Lernanstrengungen auszuschöpfen. Natürlich bedarf es eines Mindestmaßes an Abstraktionsfähigkeit. Was dem Ausschöpfen dieses Potenzials jedoch entscheidend im Wege steht, sind der Lernumgebung geschuldete Einflussfaktoren sowohl auf organisatorischer Ebene als auch in Form von Arbeitshaltungen, Rollenerwartungen und Selbstbildern der Jugendlichen. Im alltäglichen Umgang von Menschen fungieren unterschiedliche Statusbezeichnungen als Zuschreibungen, und mit Lucien Sève könnte man sagen: In ihrer je individuellen konkreten körperlich-psychischen Gestalt vergegenständlichen die Jugendlichen die Individualitätsform »SchülerIn«. Je mehr sie dabei »schülern«, umso weniger sind sie in der Lage, Nutzen aus Lernmöglichkeiten der Kollektiven Erinnerungsarbeit zu ziehen.

### 10.3 Reflexionsmethode in pädagogischen Berufen

Weiter oben habe ich schon etliche Beispiele erwähnt, in denen Menschen aus pädagogischen Berufen mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit Aspekte ihrer beruflichen Praxis reflektiert haben. Einige solcher Projekte fanden im Rahmen von Dissertationsarbeiten statt (Rocco 1999, Masinga 2012, Stutelberg 2016), andere kamen als Fortbildungsangebote in pädagogischer Praxis zustande (Mitchell & Weber 1999, Beals u. a. 2013). In Kapitel 4 wurde eine Anwendung der Methode mit stellvertretenden Leiterinnen in Kindertagesstätten geschildert, und im Eingangskapitel sprach Paul während der Begegnung im Zug über ein Projekt mit LehrerInnen, die sich mit Ritualen in Schulen befassten. Dieses Projekt fand 2011 in Irland im Rahmen einer LehrerInnen-Fortbildung unter meiner Betreuung statt (Hamm 2013). Der Zeitrahmen war auf acht zweistündige Treffen innerhalb von drei Monaten begrenzt. Zu den Treffen am späten Nachmittag kamen die LehrerInnen direkt nach Schulschluss in die Räume des lokalen »Education Centre«<sup>59</sup>. Das Vorgehen in dieser Fortbildung folgte ziemlich genau dem Modell, das dem Diagramm in Kapitel 2 zugrunde liegt. Die ersten beiden Treffen dienten der Themenklärung und der Formulierung einer Leitfrage, in vier weiteren wurden Erinnerungstexte bearbeitet und in den zwei letzten ein Transfer auf die pädagogische Praxis der LehrerInnen hergestellt.

Die wesentlichste Adaption in dieser Gruppe betrifft die Rollenverteilung im Projekt. Eine Feldbesichtigung hinsichtlich vorhandener publizierter Theorien zu Ritualen und Ritualisierungen in Schule war den Teilnehmenden im gegebenen Zeitrahmen unmöglich. Sie arbeiteten alle in Vollzeitstellen, hatten Familie und weitere soziale Verpflichtungen. Diese Aufgabe fiel daher mir in der Rolle als Anleitung zu. Ich brachte Auszüge ausgewählter Literatur in die Gruppe ein, zugeschnitten auf die jeweils geführten Diskussionen. Auch die methodischen Schritte moderierte ich am Anfang sehr stark. Die Textanalyse-Kompetenz der LehrerInnen stellte sich allerdings schnell her. Schon ab der zweiten Bearbeitung einer Erinnerungsszene war eine Anleitung nicht mehr nötig. Dennoch ist die Anleitung (hier als Facilitation bezeichnet) in einem solchen Projekt von besonderer Wichtigkeit: »Meine Aufgabe als Facilitator

---

<sup>59</sup> Vergleichbar einer VHS, jedoch vorwiegend auf Zielgruppen in pädagogischen Berufen und pädagogische Themen ausgerichtet.

war vor allem, zu gewährleisten, dass die TeilnehmerInnen sich sicher genug fühlten, um ihre persönlichen Beiträge in der Gruppe einzubringen. Die zweite Aufgabe war, auch mit meinem eigenen Input zu den Diskussionen beizutragen, ohne dabei eine Dozentenposition einzunehmen« (Hamm 2013, 45).

Die Fortbildung der stellvertretenden Leiterinnen in Kindertagesstätten, die in Kapitel 4 behandelt wurde, fand nach dem gleichen Muster statt. Das Rollenverständnis in der Anleitungsposition folgt hierbei dem Modell der organischen Intellektuellen. »Gerade, dass auch die anleitende Person über die gleichen Erfahrungen verfügt, entbindet und entlastet sie von der bloßen Expertenfunktion und eröffnet einen gemeinsamen Raum der Diskussion. Es regt aller Phantasie zugleich an und vermeidet elitäres Urteil« (Haug 1999a, 207). »Ich nenne diese Person in der Erinnerungsarbeit eine organische Intellektuelle. Der Begriff stammt von Gramsci und bezeichnet eine Gestalt, die innerhalb einer Gruppe, ihr zugehörig, intellektuelle Aufgaben für die Gruppe übernimmt. Im Fall von Erinnerungsarbeit heißt das z. B. auch, dass es keine Arbeitsteilung für das Schreiben von Erfahrungen gibt« (ebd., 206). Entsprechend schreibt auch die anleitende Person eine eigene Erinnerungsszene, die den anderen Texten gleichgestellt von der Gruppe bearbeitet wird.

Die Frage der Interpretation der Anleitungsfunktion lässt sich nicht für alle Anwendungen Kollektiver Erinnerungsarbeit gleich beantworten. Aus den universitären Anwendungen wurde deutlich, dass die DozentInnen je nach Lehr/Lern-Konzept im Seminar unterschiedliche Herangehensweisen wählen. Auch in außeruniversitären Lernumgebungen bedingen institutionelle Gegebenheiten notwendige Anpassungen. So zum Beispiel bei Anwendungen in Fachschulen für ErzieherInnen in Deutschland und in einem Projekt in Österreich, an dem Studierende und Lehrende unterschiedlicher Institutionen beteiligt waren.

#### **10.4 Kollektive Erinnerungsarbeit in sozialpädagogischen Fachschulen**

In vier Projekten in sozialpädagogischen Fachschulen in Deutschland arbeitete ich mit angehenden ErzieherInnen zu den Themen »Lohngerechtigkeit«, »Idealismus/Realismus im ErzieherInnen-Beruf« und »Geld macht Beziehungen«. Zu diesen Projekten ist

eine detaillierte Dokumentation online zugänglich, in der sich auch eine Handreichung zur Anwendung von Erinnerungsarbeit in der ErzieherInnen-Ausbildung findet (Hamm 2017). In drei Fällen handelte es sich um Blockseminare über eine Woche, ein Projekt lief über sechs Tage verteilt auf drei Wochen. Drei Projekte fanden mit ganzen Klassenverbänden von 25 Studierenden statt, am vierten nahm eine Projektgruppe von sechs Studierenden teil.

In der intensiven Nachbereitung zu einer dieser Anwendungen sprachen die Studierenden über Arbeitsformen im Projekt, die sie als positiv erlebten und als unterschiedlich zum regulären Unterricht. Sie bezogen sich dabei auf Kleingruppenarbeiten und Kreisgespräche, was insofern bemerkenswert ist, als genau diese Arbeitsformen auch im regulären Unterricht angewandt werden. Auf die kuriose Wahrnehmung des Gleichen als ungleich angesprochen, fanden die Studierenden eine Erklärung in vermeintlich persönlichen Qualitäten der Anleitung (»coole Socke«). Eine solche Erklärung greift eindeutig zu kurz. Der Grund für die unterschiedliche Wahrnehmung liegt vielmehr in einer *Umkehr von Prämissen*. Natürlich gibt es in einem LehrerInnen-Kollegium genauso »coole Socken«, und natürlich geben sich LehrerInnen viel Mühe, ihren Unterricht gut vorzubereiten, interessant zu gestalten, auf die Studierenden einzugehen, deren Interessen zu beachten etc.

Was aber die Position von LehrerInnen gegenüber Studierenden grundsätzlich von der einer externen Anleitung unterscheidet, ist zum einen der Zwang zur Benotung. Für LehrerInnen ist spätestens bei der Zeugnisausgabe Schluss mit »coole Socke« – das wissen die Studierenden, und zwar bereits im Voraus. Entsprechend sind die zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen LehrerInnen und Studierenden immer schon durch den Benotungskontext belastet. Zum anderen ist der (Lern-)Prozess bei der Kollektiven Erinnerungsarbeit prinzipiell ergebnisoffen. Es gibt keine im Vorhinein benennbaren inhaltlichen Resultate; sie ergeben sich erst aus dem Prozess. Ein solches Herangehen unterscheidet sich grundsätzlich von jenem, in dem Ergebnisse bereits feststehen und über den Arbeitsprozess von den Studierenden lediglich im Nachvollzug durchexerziert werden. Auch an einer Fachschule für Sozialpädagogik sind Lernziele von vornherein definiert. Sie mögen noch so offen formuliert sein – den Studierenden treten sie als Forderung entgegen, die sie zu erfüllen haben und an deren Erfüllung der Erfolg durch Übersetzung in eine Ziffernskala von eins bis

sechs gemessen wird. Wenn LehrerInnen verschiedene Arbeitsformen vorgeben, dann sind diese nur verschiedene Pfade, die letztlich auf das gleiche Ziel hinführen müssen. So betrachtet sind daher die Arbeitsformen beliebig. Wie auch immer die LehrerInnen ihre Aufgaben stellen, die Zielvorgabe wird von den Studierenden im Hintergrund stets mitgedacht.

Im Kollektiven Erinnerungsarbeitsprojekt hingegen liegt der Fokus für die Anleitung auf dem Finden eines (gemeinsam) zu gehenden Weges zu einem im Voraus noch nicht bestimmten Ziel. Ein solches Herangehen überlässt es letztlich den TeilnehmerInnen im Projekt, zu entscheiden, wo genau sie hinwollen. Ihr Ziel unterliegt keiner Zensur – im doppelten Sinne des Wortes. Dementsprechend kann auch die Anwendung der gleichen Arbeitsformen bei je unterschiedlichen Prämissen unterschiedlich wahrgenommen werden. Die »coole Socke« ist deshalb »cool«, weil sie in einen selbst gestalteten Lernprozess nicht bevormundend eingreift und ihn auch nicht anhand von außen gesetzter Kriterien in ein numerisches Bewertungsschema pressen muss. Wenn Erinnerungsarbeit schulintern geplant und von LehrerInnen betreut wird, dann stellt sich die Frage, wieweit es möglich ist – und zwar sowohl für LehrerInnen als auch für Studierende –, eine solche Umkehr von Prämissen glaubwürdig vorzunehmen und in gemeinsamer Projektarbeit umzusetzen. Solange die schulischen Regularien nicht verändert werden, ist eine Antwort darauf in jedem Einzelfall durch die Beteiligten zu verhandeln.

## 10.5 Kollektive Erinnerungsarbeit mit PädagogInnen in Österreich

An einer Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit mit PädagogInnen in Österreich nahmen Studierende und Lehrerinnen aus einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik sowie Lehramtsstudierende und Lehrende des Instituts für das künstlerische Lehramt gemeinsam teil. Das Projekt fand im Rahmen einer Forschungswerkstatt<sup>60</sup> zur Anwendbarkeit von (wissenschaftlichen) Forschungsmethoden in Bildungsprozessen statt. Es ist zusammen mit weiteren Forschungswerkstätten in einem Band von 2012

<sup>60</sup> Sogenannte »Research Studios«

dokumentiert (Ortner & Thuswald 2012). Das Projekt wurde von Rosemarie Ortner und Marion Thuswald angeleitet. Inhaltlich drehten sich alle Forschungswerkstätten unter dem Titel »Facing the Differences« um den Umgang mit Differenzen in pädagogischen Situationen.

Insgesamt waren 18 TeilnehmerInnen an der Kollektiven Erinnerungsarbeit beteiligt. Das Projekt lief über zwei Semester, in denen die Gruppe insgesamt an vier vollen und vier halben »Forschungstagen« gemeinsam arbeitete. Die einzelnen Schritte im Projekt entsprachen im Wesentlichen dem Modell aus Kapitel 2. Die Bearbeitung von Erinnerungsszenen<sup>61</sup> erfolgte in Kleingruppen mit vier bis sechs TeilnehmerInnen. Im Konzept für das Projekt wurde der Leitfaden für die Textbearbeitung erweitert um die Frage nach alternativen Handlungsmöglichkeiten der ProtagonistInnen in den Szenen. Für diesen Schritt benutzten die Kleingruppen das Zeichnen von Comics. »Jede Subjektkonstruktion steht mit bestimmten Handlungsweisen im Zusammenhang, wird durch diese konturiert bzw. eröffnet [sic!] sie und verschließt andere. Mit einem anderen Handeln verschiebt sich die Subjektkonstruktion und umgekehrt. [...] Im Zeichnen sollten Handlungsalternativen möglichst konkret ›durchgespielt‹ und weitere Handlungsweisen gefunden werden« (ebd., 69).

Für den Schritt des Zusammenführens der Ergebnisse der Kleingruppen überlegten sich Rosemarie Ortner und Marion Thuswald das Format einer »analytischen Erzählung«. Das bedeutet, die TeilnehmerInnen einer jeweiligen Kleingruppe erzählten den anderen im Plenum von den Ergebnissen ihrer Textbearbeitung. »Die dabei entstehenden Strukturierungen wurden von einer anderen Person notiert und zum Verfassen eines Textes benutzt, der dann von der Analysegruppe diskutiert und adaptiert wurde. Dieses Vorgehen ermöglichte es, in einer Gruppe mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen im Formulieren abstrakter analytischer Texte dennoch einen möglichst kollektiven Text zu verfassen, ohne dass das Schreiben selbst kollektiv erfolgen muss« (ebd.).

<sup>61</sup> Das Schreibthema lautete: »Als ich einmal mit einem Vorurteil umgehen musste«. Rosemarie Ortner und Marion Thuswald merken dazu an, dass sich der Begriff »Vorurteil« als relativ schwierig erwies, »da er bereits reflexiv ist und sich Szenetitel besser eignen, die konkrete Emotionen ansprechen« (2012, 67). Zur Frage nach geeigneten Schreibthemen siehe auch Kapitel 6.3.

Ein besonderes Merkmal dieses Projekts ist die heterogene Gruppenzusammensetzung. Die TeilnehmerInnen hatten als Lehrende und Studierende (bzw. SchülerInnen) in ihren alltäglichen institutionellen Beziehungen hierarchisch unterschiedene Statuspositionen inne. Die Annahme im Projektkonzept war, dass alle Beteiligten dennoch eine Gemeinsamkeit teilen, indem sie pädagogisch tätig sind, und dass diese Gemeinsamkeit es allen ermöglichen würde, sich als ExpertInnen ihrer eigenen pädagogischen Praxis einzubringen. In ihrer Nachbereitung zu dem Projekt stellen Rosemarie Ortner und Marion Thuswald fest, dass »bei manchen das Selbstverständnis als SchülerIn im Vergleich zu dem einer angehenden PädagogIn« dominierte (ebd., 77). Die praktischen Probleme in der Zusammenarbeit fingen dabei schon mit der gegenseitigen Ansprache an. In einer Feedback-Runde stellte eine der beteiligten Lehrerinnen fest: »Ich habe auch gemerkt, dass sich SchülerInnen schwertun, zu mir Du zu sagen. Vor allem, weil sie in der Schule dann wieder Sie sagen mussten. In unserer Schule ist es einfach nicht üblich, dass SchülerInnen die LehrerInnen mit Du anreden. Manchen ist es überhaupt nicht schwergefallen, und manche haben bis zum Schluss jede Anrede überhaupt vermieden« (Gerda Jelenc, in Ortner 2012, 106). Die Kollektive Erinnerungsarbeit »stellt somit ein Experiment dar, in hierarchisch strukturierten Bildungsinstitutionen mit einem dem Anspruch nach hierarchiekritischen Begriff von Kollektivität zu operieren. Die Forschungsgruppe wurde von Beginn an als heterogen benannt, zugleich die Beteiligten – kontrafaktisch – als gleichberechtigt Forschende angesprochen. Diese Anrufung ist bisweilen widersprüchlich, eröffnete aber gerade dadurch einen Verhandlungsspielraum, ein Experimentierfeld für Reflexion und Umarbeitung von machtvollen Praktiken« (Ortner & Thuswald 2012, 78).

Basierend auf den Erfahrungen aus der Forschungswerkstatt verfasste Marion Thuswald unter dem Begriff Lehr-Lern-Arrangement ein Konzept für die Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit in Reflexionsprozessen zu pädagogischen Situationen<sup>62</sup> (Thuswald, o. J.). In detaillierten Beschreibungen werden darin 12 Phasen für die Durchführung eines Projekts mit Kollektiver Erinnerungsarbeit skizziert, das über einen Zeitraum von mindestens 25 Stunden lau-

<sup>62</sup> Auch die anderen Forschungswerkstätten (Research Studios) aus »Facing the Differences« wurden in derartige Lehr-Lern-Arrangements überführt. So sind insgesamt vier dieser Dokumente online abrufbar ([http://www.facingthedifferences.at/?page\\_id=783](http://www.facingthedifferences.at/?page_id=783)).



fen sollte (plus Pausen und Zeit für den Einstieg und Abschluss jedes Projekttags bzw. jeder Seminareinheit). Die Phasen umfassen:

- Einen Rahmen für kollegiale Zusammenarbeit schaffen
- Über pädagogische Situationen sprechen
- Den Impulssatz<sup>63</sup> vereinbaren
- Erinnerungsgeschichten schreiben
- Die Geschichten kennenlernen
- Mit dem Leitfaden (für die Textanalysen) arbeiten
- Über die Analysen sprechen
- Analytische Erzählungen schreiben
- Standbilder zu den Beziehungen aufstellen<sup>64</sup>
- Comics zu den Handlungsmöglichkeiten zeichnen
- Die Analysen zusammenführen
- Die kollegiale Zusammenarbeit reflektieren

Keine andere Veröffentlichung zur Kollektiven Erinnerungsarbeit stellt ein derart minutiös durchgeplantes Konzept zur Verfügung. Zur Verdeutlichung sei das Beispiel der dritten Phase (Den Impulssatz vereinbaren) aufgeführt, die laut Konzept in einer Einheit von 2 Stunden durchgeführt werden soll. Diese Einheit ist unterteilt in:

- Was ist ein Impulssatz (10 Minuten)
- Brainstorming zu Themen (10 Minuten)
- Impulssätze formulieren (15 Minuten)
- Impulssätze bewerten (30 Minuten)
- Diskussion und Entscheidung im Plenum (45 Minuten)
- Auftrag zum Geschichtschreiben (10 Minuten)

Jeder der in der Einheit geplanten Schritte ist in dem Lehr-Lern-Arrangement bis in Details hinein ausgeführt, kommentiert und mit Anregungen versehen, z. B. das Sammeln der Vorschläge für Schreibthemen auf großen Plakaten: »Alle Impulssätze, die für eine oder mehrere Personen in der Gruppe gar nicht passen, bekommen ein »x«, die anderen werden mit »+« (passt 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, +, -), so lange, bis alle Gruppen alle Plakate mit Impulssätzen bewertet haben. Die Zeit für die Bewertung in der Kleingruppe soll

<sup>63</sup> Das ist der Triggersatz, in dem das Schreibthema gefasst wird.

<sup>64</sup> Standbilder bezieht sich hier auf die Technik des Statuentheaters wie in Kapitel 3.4 beschrieben.

auf wenige Minuten beschränkt werden, damit der Prozess insgesamt nicht so lange dauert« (ebd., 20).

Das Lehr-Lern-Arrangement richtet sich als Angebot an Lehrende und FortbildnerInnen in Aus- und Weiterbildung von pädagogisch Tätigen, z. B. »Praxis-, Pädagogik- und DidaktiklehrerInnen sowie Universitätslehrende in der Erziehungswissenschaft, Lehrende an Pädagogischen Hochschulen oder FortbildnerInnen in der Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung, die Erfahrung darin haben, Reflexionsprozesse anzuleiten und mit einer Gruppe über pädagogische Situationen zu sprechen. [...] Es eignet sich sowohl für nicht-universitäre pädagogische Ausbildungen [...] als auch für pädagogische Ausbildung im tertiären Bereich« (ebd., 5). Durch die Form und minutiöse Darstellung kann dieses Konzept wie ein kommentiertes Drehbuch als didaktische Einheit benutzt werden.

## **10.6 Perspektivwechsel in Erzählwerkstätten an Volkshochschulen**

Den Begriff Drehbuch benutzen auch Jo Krøjer und Camilla Hutters in ihrem Methodenhandbuch für Erzählwerkstätten (2006), das aus einem Pilotprojekt an dänischen Volkshochschulen entstand. Darin ging es darum, ein Konzept für eine Veranstaltung zu entwickeln, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Hilfe bei ihrer Berufsentscheidung dienen konnte. Hintergrund war die Beobachtung, dass aufgrund des Verschwindens fester Autoritäten und Traditionen die Aufgabe der Entwicklung eines sinnvollen Kontexts im Leben mit einer Zunahme an komplexen Entscheidungsprozessen verbunden ist. Entsprechend erleben Jugendliche die Berufswahl häufig als Schwierigkeit. Volkshochschulen boten sich aufgrund ihrer niedrighwelligen Einstiegsmodalitäten und relativ informellen Lern- und Beratungsatmosphäre als passender Rahmen für unterstützende Angebote an.

In ihrem Pilotprojekt führten Jo Krøjer und Camilla Hutters drei Werkstätten durch, an denen insgesamt 19 junge Menschen im Alter von 19 bis 25 Jahren teilnahmen. Sie nannten die Veranstaltung Erzählwerkstätten, weil in ihnen die Beschäftigung mit Erzählungen der TeilnehmerInnen zentral ist. Allerdings erweitern sie ihr Konzept um die Verschriftlichung von Erzählungen, orientiert am Modell der Kollektiven Erinnerungsarbeit.

Die Erzählwerkstätten sind auf einen Zeitraum von 8 Stunden ausgelegt. Diese sind auf zwei Tage verteilt, um den TeilnehmerInnen intensivere Reflexionsprozesse zu ermöglichen. Die einzelnen Phasen beinhalten schrittweise (nach Krøjer & Hutter 2006, 35–42):

*Tag 1*

- Vorstellungsrunde und Einführung
- Brainstorming zum Thema
- Paarweises thematisch orientiertes Interview (und Zusammentragen der Ergebnisse)
- Erste Schreibphase (in der Erinnerungsgeschichten geschrieben werden)
- Vorlesen der Erinnerungsgeschichten, Fragen und Kommentare der anderen TeilnehmerInnen

*Tag 2*

- Zweite Schreibphase (in der die Erinnerungsgeschichten überarbeitet werden)
- Vorlesen und Kommentieren der überarbeiteten Geschichten (Was fällt mir in der neuen Erzählung auf? Was war für mich die wichtigste Entdeckung?)
- Ausblick, Handlungsoptionen, Gesellschaftsbezug (Welche Handlungsoptionen sehen wir für die Hauptfigur der Geschichte? Welche Ratschläge könnten wir PolitikerInnen geben?)

Das Konzept ist ausgelegt für eine Gruppengröße von 4–8 TeilnehmerInnen. Auch in diesem Methodenhandbuch gehen die Autorinnen sehr detailliert auf die einzelnen Phasen ein und geben Ratschläge z. B. zu Raumgestaltung, Pausenregelungen und Rekrutierung von TeilnehmerInnen.

Was bei dem von Jo Krøjer und Camilla vorgestellten Modell heraussticht, ist die doppelte Schreibphase. Die Texte werden in der ersten Schreibphase in der ersten Person Singular (Ich-Form) geschrieben und von den AutorInnen in der Gruppe vorgelesen. Die anderen TeilnehmerInnen stellen Fragen zum Inhalt und kommentieren die Geschichten anhand ihrer Eindrücke. Für diese Rückmeldungen stehen pro Geschichte ca. 15–20 Minuten zur Verfügung. In ihrem Methodenhandbuch weisen die Autorinnen darauf hin, dass es wichtig ist, die Tendenz zur spontanen Problemlösung zu vermeiden. Damit ist gemeint, dass ZuhörerInnen auf die in der

Erinnerungsszene geschilderte Problematik sofort mit einer Lösung reagieren: »Mach es einfach so, dann klappt das schon.« Diese spontanen Problemlösungen beruhen meist auf Halbwissen und wirken letztlich nicht klärend. Sie verstellen vielmehr den Weg zu einem Hinterfragen des dargestellten Problems. Der moderierende Einfluss durch die Anleitenden ist wichtig, um derlei Tendenzen abzuwenden. Die TeilnehmerInnen nehmen die Fragen und Kommentare der anderen mit nach Hause und schlafen eine Nacht darüber.

Der zweite Tag beginnt mit der zweiten Schreibphase. Dieses Mal schreiben die TeilnehmerInnen die Geschichte in der dritten Person Singular. Dabei nehmen sie jene Fragen und Kommentare der anderen vom Vortag mit auf, die ihnen noch wichtig erscheinen. Sie geben der Geschichte einen prägnanten Titel. Auch diese Geschichten werden in der Gruppe vorgelesen und im Hinblick auf Veränderungen und neue Eindrücke seitens der ZuhörerInnen besprochen.

Aus den Rückmeldungen, die Jo Krøjer und Camilla Hutters in ihrem Methodenhandbuch vorstellen, geht hervor, dass die TeilnehmerInnen den Perspektivwechsel von der Ich-Form der ersten Erzählung zum distanzierten, verfremdeten Schreiben in der dritten Person als erkenntnisreich erfahren. Er wird erlebt als ein Weg, neue Sichtweisen auf (althergebrachte) Probleme zu gewinnen, umso mehr, als der Prozess in der Erzählwerkstatt ein kollektiver ist. Die vormals isoliert auf das eigene Dasein bezogene Geschichte wird zu einem geteilten, gemeinsamen Erlebnis, das in vielen neuen Facetten erscheint.

Im Pilotprojekt war die gemeinsame Problematik der TeilnehmerInnen die Schwierigkeit der Berufswahl. Jo Krøjer und Camilla Hutters betonen mehrfach, dass es in der Veranstaltung nicht darum gehen kann, dass die TeilnehmerInnen darin die »richtige Wahl« treffen; es handelt sich nicht um eine kollektive Berufsberatung. Vielmehr geht es darum, das Verständnis der TeilnehmerInnen für Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu erweitern, basierend auf einer besseren Einschätzung des Gesamtkontexts, aus dem ihre Entscheidungsproblematik resultiert. Dazu zählen immer auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen diese Problematik überhaupt erst auftaucht. Demzufolge beenden sie ihre Erzählwerkstatt mit dem Ausblick auf die politische Ebene.

Auch in dieser Anwendungsform kommt der Anleitung (im Methodenhandbuch »Werkstattleiter« genannt) eine zentrale Funktion zu. Entsprechend der institutionellen Einbindung in ein

Volkshochschulprogramm ist die anleitende Person verantwortlich für Logistik und Organisation. Sie ist darüber hinaus unverzichtbar, um in zufällig aufgrund einer ausgeschriebenen Thematik zustande kommenden Gruppen die Arbeitsprozesse zu moderieren und die der Methode entsprechende inhaltliche Ausrichtung aufrechtzuerhalten (z. B. um das »spontane Problemlösen« zu unterbinden oder auf die Verschränkung von Gesellschaft und Individuum zu orientieren). Für Gruppen, deren TeilnehmerInnen mit dem Format Erzählwerkstatt schon Erfahrung haben, ist es möglich, diese Aufgaben anders zu verteilen.

## 10.7 Mind scripting – Betriebliche Fortbildung im Software-Bereich

Ein letztes Beispiel für die Adaption Kollektiver Erinnerungsarbeit in einer Lernumgebung außerhalb der Universität bezieht sich auf zwei Projekte mit Software-EntwicklerInnen in Österreich, geplant und angeleitet von Doris Allhutter. Als Mitarbeiterin am Institut für Gender- und Diversitätsforschung an der Wirtschaftsuniversität Wien hatte sie die Möglichkeit, eine Adaption der Kollektiven Erinnerungsarbeit in zwei Firmen als betriebliche Reflexionsmethode zu nutzen. In ihren Berichten zu den Projekten verwendet sie als Bezeichnung für die Methode den Begriff *mind scripting* (Allhutter 2012). Die Informationen in diesem Abschnitt beruhen auf einem ausführlichen Gespräch mit Doris Allhutter (4.5.2018), für das ihr herzlich gedankt sei.

In einem der beiden Betriebe wurden Computerspiele entwickelt, im zweiten Programme für Suchmaschinen. Beide Betriebe beschäftigten ca. 20 MitarbeiterInnen. An den Projekten nahmen jeweils die Kernteams von ca. 12 MitarbeiterInnen teil, die in ihrem beruflichen Alltag mit der Entwicklung von Software befasst waren. Die Kooperation wurde mit den Betriebsinhabern nach Konsultation mit den Teams vereinbart. Für die Teams stand in den Projekten die Idee im Vordergrund, ausgehend von einer Bestandsaufnahme alltäglicher Erfahrungen im Arbeitsprozess mögliche Felder für Verbesserungen zu identifizieren und diese dann einer erweiterten Reflexion zuzuführen. Doris Allhutter hatte zusätzlich ein Interesse an der Frage, wie bei der Entwicklung von Software Geschlecht in die hergestellten Programme eingeschrieben wird.

Die Verwendung eines neuen Begriffs für die Methode begründet Doris Allhutter mit der Anschlussfähigkeit im anvisierten Arbeitsfeld. Es liegt nahe, dass im Software-Bereich ein Titel wie *mind scripting* eher Akzeptanz erfährt als Kollektive Erinnerungsarbeit. Insofern war die Wahl des Titels eine pragmatische Entscheidung, um an bestehenden Sprachgebrauch (u. a. im Rahmen von Management-Methoden) anzuschließen.

Im konkreten Projektverlauf wurde das Vorgehen in den einzelnen Schritten der Methode an die Umgebung angepasst. Bevor die Teams in den gemeinsamen Arbeitsprozess einstiegen, wurden mit allen TeilnehmerInnen Einzelinterviews geführt, in denen sie über ihre Arbeitssituation, ihre Aufgaben und darin auftauchende Probleme sprachen.<sup>65</sup> Aufgrund der Auswertung dieser Interviews wurden Themenbereiche identifiziert, bei denen die Teams von einer erweiterten Reflexion profitieren konnten.

Am Beispiel der Spielentwicklungsfirma: »[...] die hatte gerade ein konkretes Spiel entwickelt. Und sie hatten sich zum Ziel gesetzt, [...] einen Qualitätssprung zu machen. Und deswegen haben wir<sup>66</sup> sie erst mal dazu befragt, was sie unter Qualität verstehen, wie sie denn ihre Qualität genau verbessern wollen und welche Qualitätskonzepte, sozusagen vom Informatischen her, sie im Kopf haben dazu, um das zu erreichen. Und dann haben wir als Thema mit ihnen zu impliziten Qualitätsvorstellungen gearbeitet. [...] Wir haben zusammengebracht, was sie als Team bewegt, und haben einen Vorschlag dazu gemacht, was wir bearbeiten könnten als Thema, haben gefragt, ob das auch etwas ist, wovon sie den Eindruck haben, dass sie das weiterbringt als Team« (Doris Allhutter, persönliche Kommunikation, 4.5.2018).

Im ersten Treffen mit allen Gruppenmitgliedern wurde gemeinsam ein Schreibthema formuliert (»Als ich das letzte Mal ein Computerspiel ausprobiert habe«), zu dem die TeilnehmerInnen Erinnerungstexte schrieben. Dabei folgten sie dem üblichen Vorgehen des Schreibens in der dritten Person. Die fertigen Erinnerungstexte brachten die TeilnehmerInnen zum zweiten Treffen

---

<sup>65</sup> Dieses Vorgehen wurde schon beim Projekt der stellvertretenden Kindertagesstättenleiterinnen erwähnt. Es hat den Vorteil, dass eine große Menge Material im Voraus gesammelt wird, aus dem sich übereinstimmende Themen und Fragen ziehen lassen. Es hat den Nachteil, dass es extrem zeitaufwendig ist.

<sup>66</sup> Doris Allhutter wurde in dem Projekt von Sara John und Edeltraut Hanappi-Egger unterstützt.

mit. An einem Beispieltext aus einem anderen Zusammenhang wurde zunächst das Prinzip der Dekonstruktion der Texte erläutert. In einer ca. 15-minütigen Demonstration wurde dabei erklärt, welche Kategorien als Suchkriterien dienen (Charaktere, Handlungen, Emotionen, Klischees etc.). Auch die Vorgabe, bei der Arbeit mit den selbstverfassten Texten nicht über die AutorInnen, sondern lediglich über den Text zu sprechen, wurde dargestellt. Dann wurde einer der Texte aus der Gruppe exemplarisch mit allen TeilnehmerInnen zusammen bearbeitet. Im Anschluss daran bildeten sich Kleingruppen, in denen die weiteren Texte dekonstruiert wurden. Die Kleingruppenarbeiten wurden von Projektmitarbeiterinnen (Doris Allhutter und Kolleginnen) begleitet. »Wir haben nicht nur die Fragen gestellt. Wir haben punktuell versucht, sie dorthin zu führen, dass sie Zusammenhänge rausarbeiten. Also zum Beispiel in den Texten, wo wir die Perspektive so gewendet hatten, als ich einmal ein Computerspiel ausprobiert hab, wo sie sich sozusagen als User imaginieren, da gab es immer so einen Switch in den Texten, wo sie einmal aus Usersicht, einmal aus professioneller Sicht geschrieben haben. Das hat sich sprachlich unterschiedlich angehört. Das ist mit unterschiedlichen Themen in Verbindung gebracht worden, in einem unterschiedlichen Schreibstil. So etwas deutlicher zu machen, [...] das war schon auch unsere Rolle« (ebd.).

Die Ergebnisse der Dekonstruktion wurden jedoch in der Gruppe von den TeilnehmerInnen keiner weitergehenden Analyse unterzogen. »Das ist der Schritt, den wir nicht mehr mit der Gruppe gemacht haben. [...] die Theoriekritik sozusagen, das war mein analytischer Schritt« (ebd.). Die von Doris Allhutter gezogenen Schlüsse wurden der Gruppe in einem weiteren Treffen zur Diskussion vorgestellt. Im Anschluss an diese Diskussion erstellten die Anleiterinnen einen Abschlussbericht in Form einer Fallstudie, die der Gruppe (bzw. der Firma) zugeleitet wurde. Ein Hilfsmittel für die Auswertung der einzelnen Schritte in diesem Prozess stellten die von allen Gruppentreffen erstellten Audio-Aufnahmen dar.

Der wesentlichste Aspekt der Anpassung in dieser Form der Kollektiven Erinnerungsarbeit betrifft wiederum die Rolle der Anleitung. Sie ähnelt dem Verständnis einer externen Organisationsberatung. Die Anleiterinnen in den hier beschriebenen Projekten schrieben keine eigenen Erinnerungsszenen, übernahmen jedoch wesentliche Aufgaben bei der Auswertung der Dekonstruktion der Texte. Der thematische Transfer, ein Rückbezug auf das

übergeordnete Projektthema, eine Problemverschiebung nach der Textbearbeitung, wird hier nicht von der Gruppe vorgenommen. Die Verantwortung dafür übernehmen die Anleitenden. Das wirkt im konkreten Fall einer (inner-)betrieblichen Reflexion entlastend für die TeilnehmerInnen. Denn natürlich ist auch die Gruppensituation des Teams im Rahmen des mind scripting im betrieblichen Umfeld beeinflusst durch gegenseitige Abhängigkeiten, die über die momentane Situation hinausweisen.

Doris Allhutter sieht mind scripting als eine »kollektive Methode, in der Resultate durch die Verhandlung von Bedeutungskonstruktionen gewonnen werden« (Allhutter 2012, 687). Im realen Ablauf einer Anwendung innerhalb eines Betriebs sind aber Beziehungsstrukturen unter den TeilnehmerInnen von essentieller Wichtigkeit. In Bezug auf die Phase der Präsentation der Theoriekritik beobachtet Doris Allhutter, »dass am Anfang sehr rege mitdiskutiert wurde und dass dann in beiden Fällen die Unternehmensleitung manches ins rechte Licht rücken wollte« (Doris Allhutter, persönliche Kommunikation, 4.5.2018). Indem die externe Fachkraft die Rolle übernimmt, im Laufe des Arbeitsprozesses auf Basis des gesammelten Materials (Eingangsgespräche, Gruppendiskussionen, Erinnerungsszenen, Dekonstruktionen) eine Reihe von Thesen zu erstellen, fungiert sie als *Advocatus Diaboli*. Dadurch können Themen angesprochen und Thesen ausgesprochen werden, die innerhalb der Gruppe wichtig sind, aber aufgrund der gegebenen Beziehungsstrukturen normalerweise unter dem Teppich gehalten werden. Kollektive Erinnerungsarbeit öffnet Argumentationsräume. Wie weit diese Öffnung gehen kann, ist im Einzelfall abzuwägen. »Zum Beispiel haben wir in der Gruppe bei den Suchmaschinen auch über Selbstbestimmung und Fremdbestimmung gesprochen. Es kommen natürlich dann Themen auf, wo es um Ideologien in der Arbeitspraxis geht. Das kann man nicht vermeiden, das ist auch gut. Aber es ist eine Gratwanderung in einem hierarchischen Zusammenhang. Man kann es zulassen, wenn es passiert. Und man muss es in einem Rahmen halten, der für alle okay ist. [...] Unser Ansatz war, um Lernen zu bestimmten Themen oder auch in einem emanzipatorischen Sinne möglich machen zu können, ist es nötig, Hierarchien anzusprechen. Es ist eine Gratwanderung, das auf eine Art und Weise zu machen, dass man dort keinen Trümmerhaufen hinterlässt« (ebd.).



## 11 Paul und Tina

Paul: Kollegin.

Tina: Kollege.

Paul: Ewig nicht gesehen. Deshalb weiß ich auch gar nicht, wie es euch mit der Erinnerungsarbeit ergangen ist.

Tina: Super. Wir sind schon über ein halbes Jahr dran und richtig gut unterwegs.

Paul: Du hattest mal erwähnt, dass ihr euch monatlich treffen wollt.

Tina: Richtig, wir treffen uns samstags, nehmen uns von morgens 10 bis abends 5 Zeit. Alle bringen was zu essen mit. Wir machen Pausen, einmal sind wir mittags zwei Stunden spazieren gegangen.

Paul: Wie viele seid ihr denn?

Tina: Sieben. Anfangs waren wir neun. Wir hatten im Bekann-tenkreis herumerzählt, was wir vorhaben, und Jonas hat den Gewerkschaftsverteiler benutzt. Das hat gut geklappt. Aus der Gewerkschaft kamen zwei Männer und eine Frau. Von den Männern ist einer im Personalrat im öffentlichen Dienst, der andere ist Elektriker und nebenbei noch in einer syndikalisti-schen Gruppe organisiert. Die dritte war erst seit einem Jahr in der Gewerkschaft. Sie ist nach zwei Treffen ausgestiegen. Marion brachte zwei Freundinnen mit, eine langjährige Feministin, die bei einem Verlag arbeitet, und eine Theaterpädagogin, die sich mit prekären Jobs über Wasser hält. Ich hatte eine Kollegin aus dem Bildungszentrum mitgebracht. Aber die ist auch nicht mehr dabei.

Paul: Warum sind die beiden ausgestiegen?

Tina: Meine Kollegin hat sich verabschiedet, weil ihre Mutter einen Unfall hatte und mindestens bis nächsten Sommer pflegebedürf-tig ist. Die Gewerkschafterin meinte, es sei eine Zeitfrage. Aber ich glaube, sie kam mit der langsam-analytischen Vorgehens-weise nicht klar. Mir schien sie in unseren Gesprächen immer ein bisschen gehetzt.

Paul: Jugendliche Ungeduld?

Tina: Nö, die war Mitte 40. Der Elektriker ist Mitte 20, die Theater-pädagogin ist auch grade erst mit ihrer Ausbildung fertig. Alter ist bei uns kein Argument.

Paul: Und wie seid ihr die Methode angegangen?

Tina: Marion, Jonas und ich hatten uns auf den Begriff Erwartungserwartungen als Einstieg geeinigt. Du weißt schon, die ganzen Geschichten um vorausseilenden Gehorsam, ungeschriebene Gesetze. Damit haben wir auch die anderen eingeladen. Unser erstes Treffen dauerte noch lediglich drei Stunden. Aber das war so interessant, dass wir uns von da ab ganztags organisiert haben. Stefan, der Mensch im Personalrat, hatte damit die größten Probleme, weil er samstags zuhause fürs Kochen zuständig ist. Aber er hat es hingekriegt. Die Theaterpädagogin spielt Hockey, aber ihre Spiele sind immer sonntags. Bei den anderen war es von vornherein kein Problem.

Paul: Das ist das Organisatorische.

Tina: Logisch, das Organisatorische ist der Knackpunkt. Wir sind ja nicht an der Uni oder im VHS-Kurs mit festen Terminen und einer Dozentin, die dafür sorgt, dass alles seinen sozialistischen Gang geht.

Paul: Dass Organisation wichtig ist, ist mir klar. Spannend finde ich aber, wie ihr an die inhaltliche Arbeit herangegangen seid. Geschichten schreiben, Analysen und so. Das ist, was im Vorfeld immer als gar so schwierig fantasiert wird.

Tina: Beim ersten Treffen hat Marion die Führung übernommen. Das war nicht abgesprochen. Sie hat eine kurze Einleitung gegeben, wie wir auf die Idee kamen, zu der Gruppe einzuladen. Und dann hat sie sozusagen einfach weiter durch das Treffen moderiert. Die wichtigste Absprache an diesem Tag war, dass wir uns Zeit lassen, Schritt für Schritt gehen, keinen Druck machen, kein Ziel im Voraus formulieren, einfach sehen, wo wir ankommen. Das war wohl auch der Knackpunkt für die Frau, die dann nach dem zweiten Treffen nicht mehr kam. Die war mehr auf Ergebnisse aus.

Paul: Habt ihr da schon über Erwartungserwartungen geredet?

Tina: In Exkursen immer wieder. Es wussten ja alle, dass das der thematische Einstieg sein sollte. Wenn ihnen das Thema nichts gesagt hätte, wären sie nicht da gewesen. Schon in der Vorstellungsrunde hatten alle was dazu zu erzählen. Aber vertieft haben wir das beim ersten Treffen noch nicht. Wir haben vor allem über die Methode geredet. Lediglich am Ende haben wir eine kurze Runde zu möglichen Fragen gemacht, die uns beschäftigen. Das war aber noch ein bisschen diffus. Alle waren so: »Warum verhalten wir uns eigentlich so komisch?« Aber das ist noch keine

passende Frage. Wir mussten es konkreter machen, also über bestimmte Lebensbereiche reden und uns vielleicht anfangs auf einen konzentrieren, damit wir nicht in diesem diffusen Verhaltensbrei versinken. Ich habe vorgeschlagen, dass wir bis zum zweiten Treffen ein Stück von Klaus Ottomeyers Text zu ökonomischen Zwängen und menschlichen Beziehungen<sup>67</sup> lesen. Da, wo es um die drei Sphären geht, kennst du doch, oder?

Paul: Warenmarkt, Arbeitswelt, Freizeit- und Privatbereich, meinst du das?

Tina: Ja. Wir haben uns entschieden, uns auf die Arbeitswelt zu konzentrieren. Warenmarkt war für uns alle nicht interessant. Freizeit- und Privatbereich fanden wir auch spannend. Aber wir dachten, das ist vielleicht für den Anfang zu unterschiedlich zwischen uns. Da erschien uns die Arbeitswelt einfacher. Die Diskussion dazu hat uns den ganzen Vormittag beschäftigt.

Paul: Du bist jetzt schon bei eurem zweiten Treffen?

Tina: Ja. Am Nachmittag haben wir dann mit Geschichten-Erzählen verbracht.

Paul: Geschichten erzählen? Aber noch nicht schreiben, oder wie?

Tina: Nein, geschrieben haben wir da noch nicht. Jede hat ihre Geschichte erzählt, ein Erlebnis ganz allgemein zu Erwartungserwartungen auf der Arbeit. Das war 'ne lustige Sammlung, Verteidigung beim Einstieg in den Öffentlichen Dienst, Bier holen auf der Baustelle, hochhackige Schuhe zum Einstellungsgespräch anziehen, so richtig klischeehaft. Wir haben uns zum Teil kringelig gelacht über uns selber. Die anderen haben den ErzählerInnen Feedback gegeben, vor allem Fragen, was ihnen unklar war. In einigen Fällen haben die ErzählerInnen mehrere Episoden vermischt. Wir haben gemeinsam darüber nachgedacht, welche davon aufgeschrieben werden sollte. Die Geschichten haben wir bis zum nächsten Treffen geschrieben.

Paul: Hattet ihr keinen expliziten Triggersatz?

Tina: Wir haben uns an dem Vorschlag der Schwedinnen orientiert, also erst mal Geschichten sammeln zu Erwartungserwartungen auf der Arbeit. Dann die Geschichten bearbeiten und sehen, ob sich überraschende Perspektiven auftun. Seitdem haben wir in drei weiteren Treffen je eine Geschichte bearbeitet. So richtig mit Tabelle und allem Pipapo. Aber das Interessanteste ist meiner

<sup>67</sup> Ottomeyer (2004)

Meinung nach immer, was danach kommt. Ich würde sagen, wir haben schon eine Routine entwickelt. Der Vormittag ist Textbearbeitung. Dann essen wir gemeinsam. Am Nachmittag verschieben wir das Thema. Ich sagte ja schon, einen Tag sind wir spazieren gegangen. Das ergab sich aus einer Geschichte, in der es um die Arbeit als Fahrradkurier ging und wie sich Erwartungserwartungen in unterschiedlichen Stadtvierteln unterscheiden. Wir sind durch die Stadt und haben uns die Szenerie dazu angeschaut. Letztes Mal hatte die Verlagsfrau einen Film mitgebracht. Den haben wir uns gemeinsam angeschaut und diskutiert, immer in Verbindung zur Textarbeit vom Morgen.

Paul: Das heißt, ihr habt bisher fünf Treffen gehabt, drei Texte bearbeitet. Wie lange wollt ihr an den Texten weiterarbeiten?

Tina: Wir machen noch einen. Dann wollen wir eine zweite Schreibrunde einlegen. Wie das Schreibthema heißen wird, da müsste ich jetzt spekulieren.

Paul: Spannend. Meinst du, ich könnte mal dazukommen?

Tina: Das müsste man mit den anderen abklären. Unser nächstes Treffen ist allerdings schon nächste Woche. Besser wäre vielleicht das übernächste Treffen. Da könntest du sogar eine Geschichte mitbringen zum neuen Schreibthema.

Paul: Ja, frag mal die anderen und schick mir einfach eine Nachricht, ob es klappt.

E-Mail Tina an Paul

Hallo, Kollege,

wir haben am Samstag darüber geredet, dich zum nächsten Treffen einzuladen. Alle waren der Meinung: prima – komm dazu.

Als Eintrittskarte musst du eine Geschichte schreiben. Die Fahrradkuriergeschichte hatte ich beim Gespräch letzte Woche schon erwähnt, und wie die verschiedenen Räume in der Stadt darin wichtig waren. Es gab in den meisten Geschichten Bezüge zu Raum und Raumverfügung, wer darf wo was legitimerweise tun und was auch nicht. Wir haben uns daher entschlossen, als Schreibthema den Titel »Die Tür« zu wählen. Einzige Einschränkung zur Erinnerungsszene ist, dass wir uns nach wie vor auf Geschichten aus der Arbeitswelt beschränken wollen.

Das Treffen soll so ablaufen, dass wir den Vormittag für eine Rückschau auf unseren bisherigen Arbeitsprozess reservieren.

Dabei wollen wir zwei Ressourcen anzapfen. Die erste ist Literatur zur Kollektiven Erinnerungsarbeit. Marion hat eine Auswahl zusammengestellt. Sie schickt sie an alle und wir verteilen dann Lesestoff, ein, zwei Sachen pro Person, die wir bis zum nächsten Treffen lesen. Die zweite Ressource bist du! Wir werden dich mit Fragen löchern, sei gewarnt.

Am Nachmittag lesen wir uns dann die neuen Geschichten vor und kommentieren sie. Deine natürlich auch, wenn du es bis dahin mit uns aushältst.

Herzlich, Tina

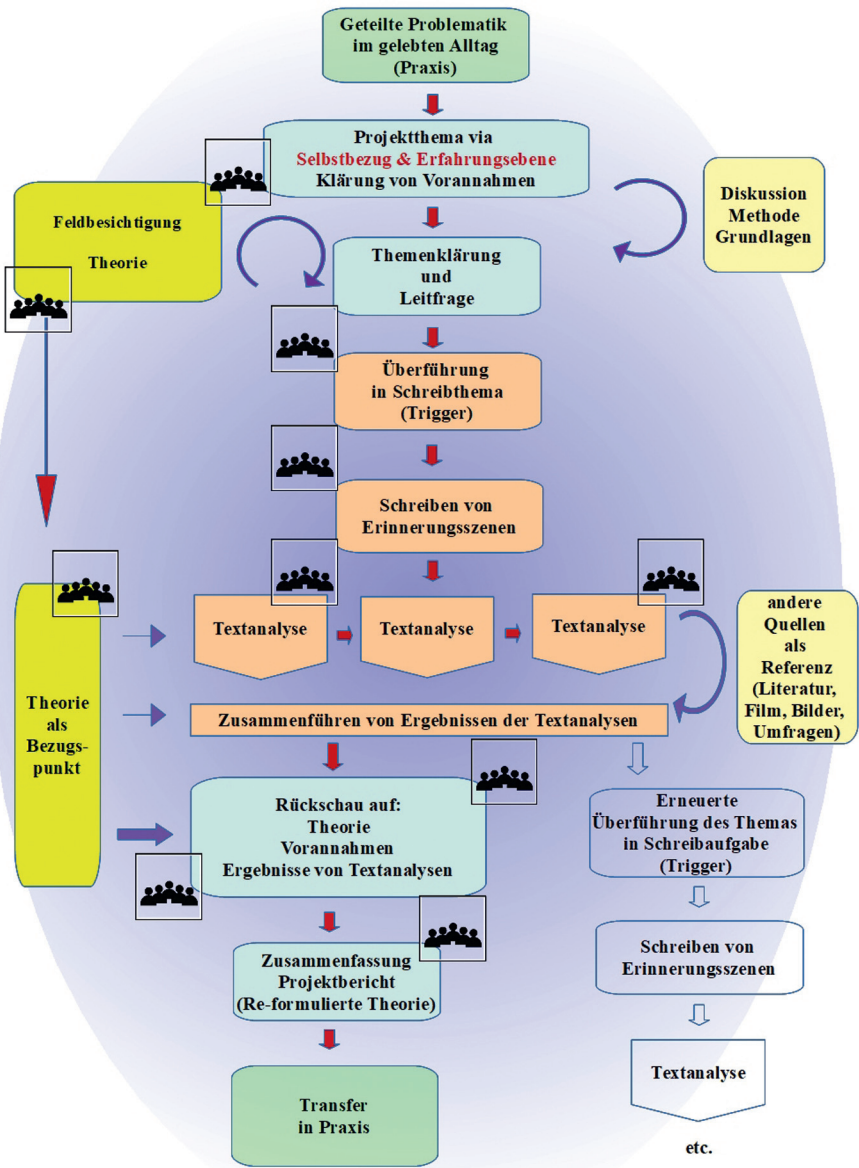
## 12 Projektdesign – Arbeitsteilung und Lernpotenzial

Kollektive Erinnerungsarbeitsprojekte fallen nicht von Bäumen wie reife Aprikosen. Es braucht eine oder mehrere Personen, die ein Konzept dafür entwerfen. Aus allem, was bis hierher an Informationen und Einschätzungen zur Kollektiven Erinnerungsarbeit vorgestellt wurde, geht hervor, dass es einen gehörigen Spielraum für Anpassungen an lokale Bedingungen und Ziele gibt. Im zweiten Kapitel wurde der prototypische Ablauf eines Projekts skizzenhaft dargestellt. Der Vorteil dieser bildlichen Darstellungsform liegt darin, dass das Gesamtgeschehen quasi auf einen Blick ersichtlich wird. Ihr Nachteil ist, dass eine Klarheit suggeriert wird, die im richtigen Leben nicht zutrifft. Um die Nuancen im Vorgehen, mögliche Schwierigkeiten unterwegs oder auch Wechselwirkungen zwischen konzeptionellen Entscheidungen zu Projektbeginn und möglichen Auswirkungen zu Projektende zu verstehen, braucht man weitere Erläuterung.

In der oben präsentierten Skizze waren die einzelnen Schritte in ihrer Reihenfolge zu sehen, also das »Was« und das »Wann« eines Projekts. Fragen nach dem »Wer« und »Wie« wurden in den weiteren Kapiteln anhand verschiedener Adaptionen der Kollektiven Erinnerungsarbeit behandelt. Derlei Fragen sind bei der Planung eines Projekts stets mit zu bedenken. Je nachdem, wie sie beantwortet werden, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die konkrete Umsetzung. Entsprechend dem hier im Buch gewählten Schwerpunkt soll nun an einigen Beispielen bildlich dargestellt werden, wie sich bei unterschiedlichen Projektkonzeptionen aus Sicht der Lernenden das Potenzial der Kollektiven Erinnerungsarbeit als Lernmethode verändert. Zu diesem Zweck wird das Modell aus Kapitel 2 jeweils mittels Piktogrammen »bevölkert«.

### 12.1 Erstes Beispiel: Durchgängig kollektive Konzeption

In diesem Modell sind alle Gruppenmitglieder prinzipiell an allen Aspekten der Kollektiven Erinnerungsarbeit beteiligt. Das schließt Delegation nicht von vornherein aus. Es ist möglich, dass z. B. Literatur zum Thema arbeitsteilig gelesen oder bei größeren Gruppen



Durchgängig kollektive Konzeption

die Textbearbeitung in Kleingruppen durchgeführt wird. Wichtig ist in solchen Fällen, dass die Resultate der Kleingruppen im Plenum rückgemeldet und zur Diskussion gestellt werden. Alle methodischen und inhaltlichen Schritte im Projektverlauf werden in diesem Fall von allen TeilnehmerInnen gemeinsam bestimmt. Entsprechend umfassend ist das Potenzial an Lernmöglichkeiten für die Einzelnen. Das ist durch die Unterlegung in der Skizze angedeutet.

Ein solches Herangehen eignet sich insbesondere für Gruppen, die sich die Methode autodidaktisch aneignen möchten. Beispielhaft dafür steht das Kollektiv von Judith Kaufman und Kolleginnen (siehe Kapitel 3). Auch Gruppen, deren TeilnehmerInnen mit der Methode bereits vertraut sind und nicht zum ersten Mal damit arbeiten, ist es normalerweise ohne Probleme möglich, dieser Konzeption zu folgen.<sup>68</sup> Damit eine Gruppe in dieser Weise zusammenarbeiten kann, ist es notwendig, dass die TeilnehmerInnen genug Zeit und Geduld mitbringen, um sich auf u. U. langsame Entscheidungsprozesse einzulassen.

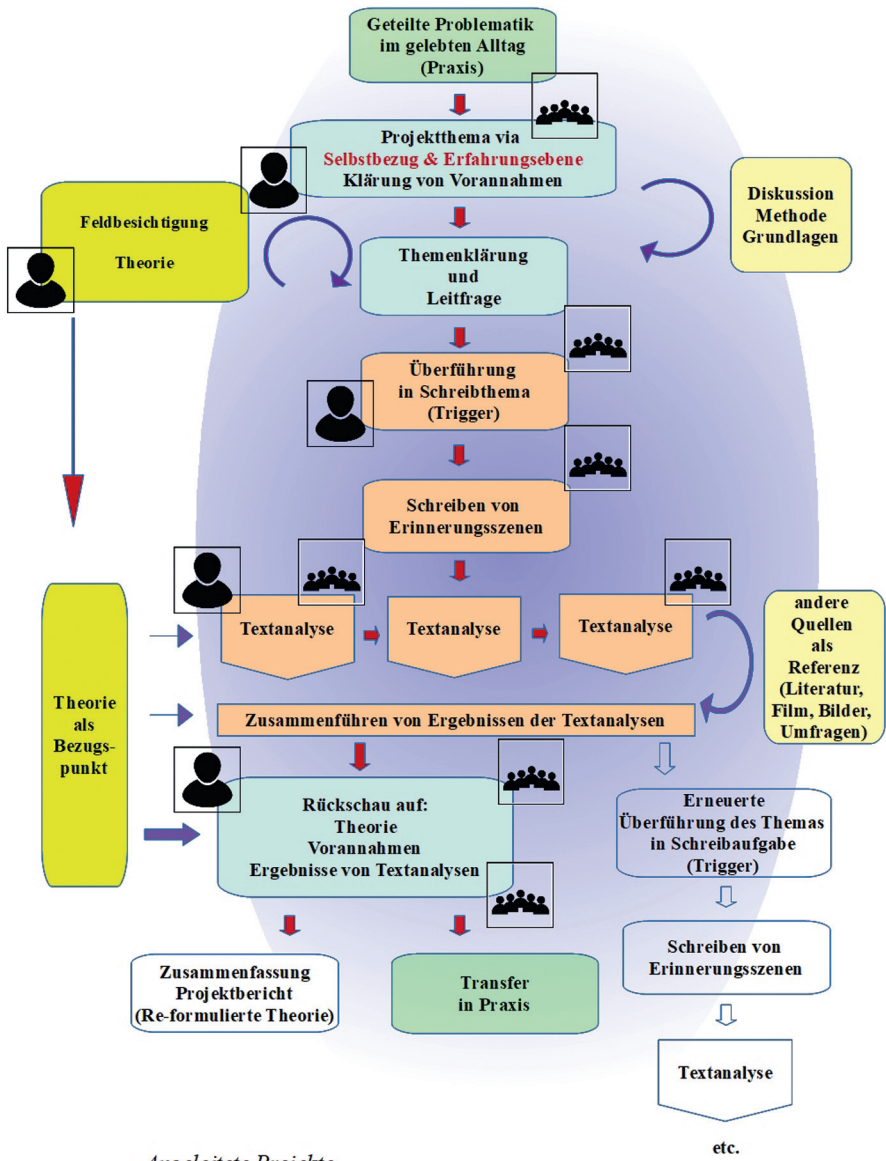
## 12.2 Zweites Beispiel: Angeleitete Projekte

Nicht alle Gruppen können oder wollen sich auf den selbstorganisierten Prozess der Methodenaneignung (mit möglichen Umwegen durch Versuch und Irrtum) einlassen. In solchen Fällen ist die moderierende Hilfe einer Anleitung von Vorteil. Zur Frage der Anleitung in Kollektiver Erinnerungsarbeit meint Melanie Stitz: »[...] dass zunächst eine Leitung in der Kollektiven Erinnerungsarbeit nützlich ist, eine Art Moderation, sonst dreht sich eine Gruppe womöglich im Kreis oder hält sich zu lange an einem Punkt auf und will Einigkeit erzielen, wo doch auch unterschiedliche Aspekte nebeneinanderstehen können. Solcherart Moderation, am besten rotierend, sollte begründet und gemeinsam vereinbart sein. Dass alle beisammensitzen und loslegen, funktioniert eher in Gruppen, die in der Methode und miteinander erfahren sind. Beim ersten

---

<sup>68</sup> Rachel Thomson (2019) berichtet bspw. von einem über lange Jahre hinweg immer wieder re-aktivierten Kreis von Sozialwissenschaftlerinnen in England, die sich punktuell treffen, um mittels Kollektiver Erinnerungsarbeit ihre Forschungsvorhaben zu reflektieren.





Angeleitete Projekte

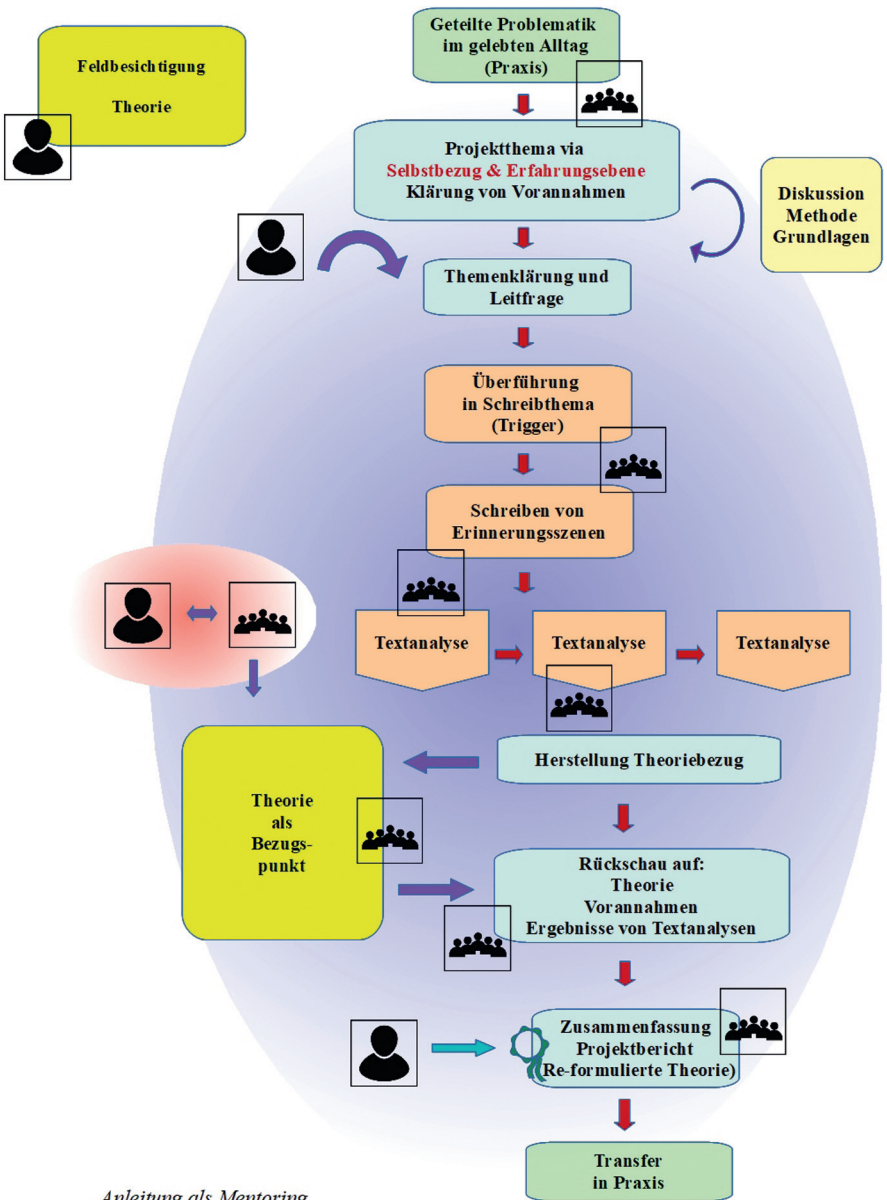
Mal braucht es eine Einführung für alle zum Ablauf, den Grundannahmen und Spielregeln« (Stitz 2020, 393).

Neben der Notwendigkeit, Methodenkenntnis erst zu erlangen, spielen rein pragmatische Gründe eine Rolle, wenn es um Aufgabenverteilung in Projekten geht. Kommt Kollektive Erinnerungsarbeit z. B. in einem Bildungsurlaub, einem VHS-Kurs, einer betrieblichen Fortbildung, einem Wochenendseminar zur Praxisreflexion oder ähnlichen Zusammenhängen zum Einsatz, dann ist es in den seltensten Fällen realistisch, dass TeilnehmerInnen sich intensiv mit theoretischer Literatur zum Thema befassen. Diese Aufgabe fällt daher jenen Personen zu, die die entsprechenden Projekte anleiten. Ein solches Szenario verschiebt die Lernmöglichkeiten der TeilnehmerInnen im Projekt. Das heißt nicht, dass sie sich nicht dennoch mit Theorie (Literatur) befassen können, aber es ist für den Projektablauf konzeptionell nicht notwendig. Wenn sie es nicht tun, führt das nicht zu thematischen Blockierungen oder gruppeninternen Konflikten (z. B. Vorwürfen wegen nicht getaner Arbeit).

In dieser Konzeption sind die Anleitenden prinzipiell an allen Arbeitsphasen aktiv beteiligt. Sie schreiben eigene Erinnerungsszenen, die genauso wie die aller anderen bearbeitet werden (können). Ihre Rolle im gemeinsamen Arbeitsprozess ist die der organischen Intellektuellen. In Projekten, bei denen die Anzahl der TeilnehmerInnen so groß ist, dass während der Textbearbeitung eine Aufteilung in Kleingruppen sinnvoll ist, muss abgewogen werden, welcher Aspekt dringlicher ist: die Anleitung der Kleingruppen in der Textanalyse (z. B. wenn die TeilnehmerInnen darin noch ungeübt sind) oder die Einbeziehung der Anleitenden in die Textbearbeitung in einer Kleingruppe.

### **12.3 Drittes Beispiel: Anleitung als Mentoring**

Als drittes Beispiel soll die Adaption der Kollektiven Erinnerungsarbeit im Lehrkonzept von Kerstin Witt-Löw (s. o., Kapitel 8.2) grafisch nachvollzogen werden. Die anleitende Person steht hier außerhalb des Gruppenprozesses, schreibt keine eigenen Texte, ist bei der Textanalyse nicht anwesend. Allenfalls gibt sie dazu anhand eines Beispieltexts eine einführende exemplarische Demonstration. Ihre Rolle ist am besten mit dem Begriff Mentoring beschrieben.



ben. Die Gruppen arbeiten weitgehend selbständig, stehen mit der anleitenden Person jedoch in Kontakt, können sich bei Bedarf mit Nachfragen an sie wenden und (ganz wesentlich) haben fest vereinbarte Supervisionstermine, bei denen der Arbeitsprozess und seine weitere Richtung reflektiert wird.

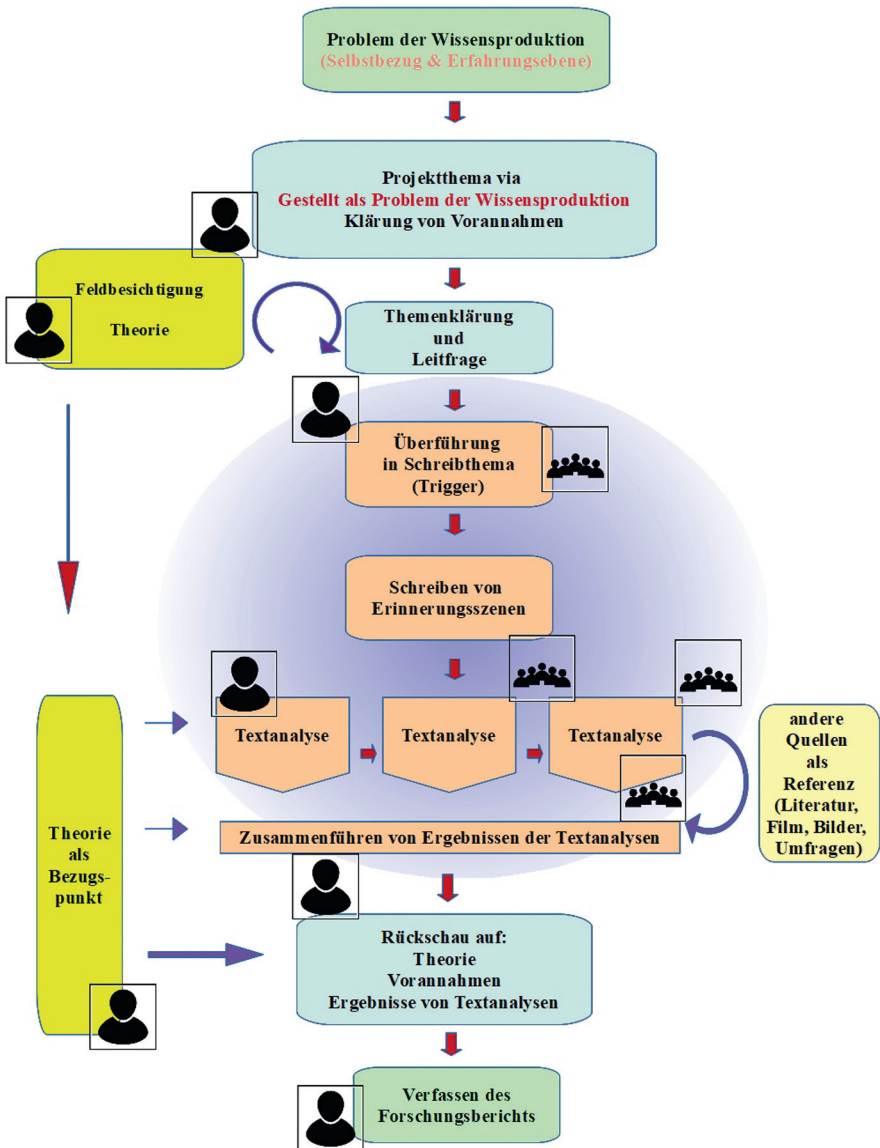
Der spezifischen Lernumgebung der Universität ist die Bewertung des Projektberichts (Seminararbeit, Präsentation) geschuldet. Die Folgen der Einbindung Kollektiver Erinnerungsarbeit in einen Benotungskontext wurden schon ausführlich behandelt. Die Beteiligten (Lehrende, Lernende) müssen einen tragfähigen Umgang damit aushandeln. Die Störfaktoren der Tauschwert-Orientierung, die dadurch ins Spiel kommen, ändern jedoch an der Ausrichtung der Konzeption auf ein bestimmtes Lernpotenzial nichts. Studierende, die an einem solcherart strukturierten Seminar teilnehmen, sind von vornherein in alle mit der Kollektiven Erinnerungsarbeit verbundenen (Lern-)Aktivitäten involviert.

Dieses Modell ist ohne weiteres übertragbar auf andere Zusammenhänge (z. B. politische Gruppen, berufliche Reflexion, Fortbildungsveranstaltungen), natürlich befreit vom Zwang der bewertenden Begutachtung am Ende.

## 12.4 Viertes Beispiel: Individuelle Forschungsprojekte

Es gibt eine ganze Reihe von Anwendungen Kollektiver Erinnerungsarbeit, die im Rahmen von Qualifikationsarbeiten entstanden. Einige wurden weiter oben schon erwähnt (z. B. Stutelberg 2016; Masinga 2012; Behrens 2002). Weitere Beispiele: Lynn Burnett (2007) arbeitete in Australien zu Erfahrungen junger lesbischer Frauen in der Phase nach ihrem Coming-out, Ralph Hammond (2013) in England zur beruflichen Identität von PhysiotherapeutInnen, Prabha Jerrybandan (2015) in Kanada zu Selbstbildern und Geschichte von indo-karibischen Frauen in Kanada und Maria Vlachou (2016) in England zu Erfahrungen von internationalen Wirtschaftsstudenten im Rahmen der Globalisierung des Studiums.

In den entsprechenden Projekten ist das Ausgangsproblem als eines der Wissensproduktion gestellt. Da die Projekte im Rahmen akademischer Konventionen entstehen, obliegt es den InitiatorInnen, sämtliche Arbeiten bis mindestens zur Überführung



des Projektthemas in ein Schreibthema allein durchzuführen.<sup>69</sup> Normalerweise werden TeilnehmerInnen für die Projekte erst auf Basis der bis zu diesem Punkt entwickelten Fragestellungen und Vorgehensweisen gesucht. Das steht nicht im Widerspruch dazu, dass die Teilnehmenden den InitiatorInnen (z. B. durch private oder berufliche Kontakte) schon im Voraus bekannt sein und zwischen ihnen auch schon informelle Absprachen hinsichtlich einer Teilnahme bestehen können. Im vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist, dass die Teilnehmenden in den ersten Phasen konzeptionell von einer Mitarbeit ausgeschlossen sind. Sollten sie daran mitarbeiten, würden die InitiatorInnen Legitimationsprobleme gegenüber ihren SupervisorInnen und akademischen Prüfungskomitees bekommen, was die verlangte individuelle AutorInnenschaft der letztlich als Dissertation oder Master-Thesis eingereichten Arbeit betrifft. Zusätzlich bedeutet die Einbeziehung anderer in den Planungsprozess und die Entwicklung der im Projekt verfolgten Fragestellung(en) so gut wie immer eine Verschiebung der von den InitiatorInnen beabsichtigten thematischen Ausrichtung. In Gruppen, die nicht mit dem Ziel einer Qualifikationsarbeit initiiert werden, ist das sehr gewünscht. Für das Verfolgen eines individuellen Forschungsprojekts ist es mindestens eine Erschwernis; und es birgt die Gefahr, dass die Gruppe die Fragestellung so weit von der anvisierten Thematik verschiebt, dass sie als Material für die Dissertation oder Master-Thesis nicht mehr verwendbar ist.

Auch die zum Projektende anstehenden Schritte der Rückschau auf Theorie, Vorannahmen und Ergebnisse der Textanalysen sowie das darauf basierende Verfassen des Forschungsberichts (in Form der Qualifikationsarbeit) bleiben den InitiatorInnen vorbehalten. Wiederum aus den gleichen Gründen wie zu Beginn: da sie mit der Arbeit nachweisen sollen, dass sie als alleinige AutorInnen in der Lage sind, neues Wissen zu produzieren. Daher umfasst in derart

---

<sup>69</sup> Wie allein allein ist, ist eine andere Frage. Das intellektuelle Genie, welches aus sich selbst heraus neues Wissen gebiert, mag eine nette Vorstellung sein. Im richtigen Leben braucht auch ein noch so hirnlastiges menschliches Wesen Austausch, Anregung und Kritik anderer. Die einzelnen Anteile in Prozessen der Wissensgenerierung jeweils einer individuell identifizierbaren Person (bzw. in akademischen Standards eigentlich eher: einem Namen) zuzuordnen, muss auch als Resultat der Etablierung der Individuation als Ideal gesehen werden. Neben allem anderen ist Kollektive Erinnerungsarbeit praktische Kritik genau dieses Prozesses.

konzipierten Projekten die Einbeziehung von TeilnehmerInnen maximal die Phasen von der Überführung des Projektthemas in ein Schreibthema bis zum Zusammenführen der Textanalysen. Die Aufhebung der Trennung von Forschenden und Erforschten wird hier zum Teil wieder aufgehoben, und zwar nicht aus persönlicher Böswilligkeit der InitiatorInnen. Die Ausrichtung am institutionellen Rahmen bestimmt die Konzeption.

In etlichen der erwähnten Arbeiten wird die widersprüchliche Situation, in die sich die InitiatorInnen solcher Projekte bewusst begeben, reflektiert. »Der Charakter der Dissertationsarbeit bringt es letztlich mit sich, dass eine Person mehr investiert hat, finanziell und emotional, als die anderen in der Erinnerungsarbeitsgruppe. Als eine Methode ermöglicht Erinnerungsarbeit eine gleichberechtigte Machtverteilung unter den Gruppenmitgliedern. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis, entsprechend der Erinnerungsarbeitsmethode die Stimmen aller Teilnehmerinnen gleichberechtigt einzubeziehen, und den Realitäten akademischer Machtstrukturen wurde von der Autorin dieser Studie scharf erlebt. Teilnahme an den Gruppentreffen war natürlich freiwillig, die Autonomie der Frauen achtend. Während jede Teilnehmerin neue Erkenntnisse und Sichtweisen zu sich selbst und anderen mitnahm, konnte lediglich die Autorin über [den Inhalt] der Meta-Analyse entscheiden, da Dissertationen derzeit [...] ausschließlich angenommen werden, wenn sie von einer Person verfasst sind. Während die Beiträge der Gruppe und deren anfängliche Analyse in der Methode als entscheidend anerkannt sind, verlangt der Charakter der Dissertationsarbeit, dass die Gruppe an einem bestimmte Punkt des Prozesses ausgeschlossen wird, um die individuelle Meta-Analyse der Autorin zum Vorschein zu bringen.« (Burnett 2007, 269).

Die InitiatorInnen haben in solchen Projekten im Vergleich zu den TeilnehmerInnen einen strukturell bedingten Überschuss an Zielvorstellungen. Das macht sich auf der Ebene gelebter Wirklichkeit bemerkbar. »Durch meine Integration in die Gruppe musste ich versuchen, Kontrolle über die Treffen abzugeben, spürte aber dennoch den Drang, meine Studie voranzutreiben. Diese Spannung wurde nicht geringer. Während der Treffen war ich ständig darauf bedacht, wann und wie einzugreifen, wann die Diskussion laufen zu lassen, selbst wenn wir vom Thema abkamen, wie sehr das zuzulassen und wann und wie zu versuchen, die Diskussion

wieder auf den Fokus des Treffens zu leiten. Ich machte mir Sorgen über ihre Reaktionen: Würden sie das als Eingreifen durch mich als Forscher sehen – so dass ich Kontrolle über sie behalten würde, von der ich gehofft hatte, sie abgeben zu können – oder würden sie es als akzeptablen Beitrag eines anderen Teilnehmers ansehen, der hilft, das Treffen beim Thema zu halten? Dieser Balanceakt war auch in meinem Umgang mit der alltäglichen Logistik der Treffen präsent. [...] Auch hier fand ich mich wieder ›zuständig‹. Verpflegung zur Verfügung stellen (Tee, Kaffee, Kekse, Früchte), dafür sorgen, dass der Raum warm und einladend ist (z. B. nachschauen, dass die Heizung läuft, den Raum vorbereiten, ein Tischtuch ausbreiten, hinterher aufräumen), als Erster ankommen und als Letzter gehen, [all das] machte mich zum Anleiter und stand meiner Rolle als Teilnehmer entgegen. [...] Indem ich diese Beobachtungen mache, erkenne ich, dass meine Rolle gespalten war: Ich war der Forscher, der am meisten in die Studie investierte, und ich wollte Teilnehmer sein. Es war meine Verantwortung, für das Wohlbefinden der TeilnehmerInnen zu sorgen, vor und nach den Treffen E-Mails zu versenden, in Verbindung zu bleiben, bis die Datenerhebung beendet war« (Hammond 2013, 211ff.).

Dass in beiden Zitaten auf Investitionen Bezug genommen wird, ist nicht zufällig. Die Kosten für derlei Forschungsprojekte tragen die InitiatorInnen. Sie investieren Geld und Zeit. Ihre Investition soll sich lohnen. Am Ende soll ein Diplom, ein akademischer Titel, eine Zugangsberechtigung zu hoffentlich gut bezahlten Jobs stehen. Auch das ist, wie schon bei den Studierenden in Wien, ein Kreuzen von Gebrauchswertinteresse und Tauschwertinteresse. Es wird durch die Teilnehmenden leicht umgekehrt gespiegelt: Wir machen mit, aber es ist »dein« Projekt – womit sie natürlich den Nagel auf den Kopf der zugrunde liegenden Struktur treffen. Eine Aneignung durch die TeilnehmerInnen kann im Rahmen dieser Konzeption aus strukturellen Gründen allenfalls in Teilen stattfinden.

Das schränkt das Potenzial als Lernmethode für die TeilnehmerInnen ein, in der Skizze visualisiert durch die deutlich verringerte Unterlegung. Auch in solchen Projekten besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, andere Sichtweisen auf ihre bisherigen Selbstkonstruktionen zu gewinnen, bis dahin unbewusste sprachliche Muster zu erkennen etc., umso mehr, als sie in einen über mehrere Termine hinweg sich entwickelnden gemeinsamen



Diskussionsprozess eingebunden sind.<sup>70</sup> Was ihnen konzeptionell im Rahmen dieser Projekte nicht mehr möglich ist, ist die Einbindung von derlei Erkenntnissen in ein kritisches Hinterfragen der Zusammenhänge von Theorie(n) und Praxis. Was ihnen ebenfalls nicht möglich ist, ist das Erlangen einer auf Erfahrung basierenden umfassenden Methodenkompetenz bezüglich der Anwendung Kollektiver Erinnerungsarbeit. Ihre Erfahrungen mit der Methode bleiben fragmentarisch – wenngleich aus der individuellen Sicht der TeilnehmerInnen auch diese Erfahrungen immer noch sehr beeindruckend und nachhaltig sein können.

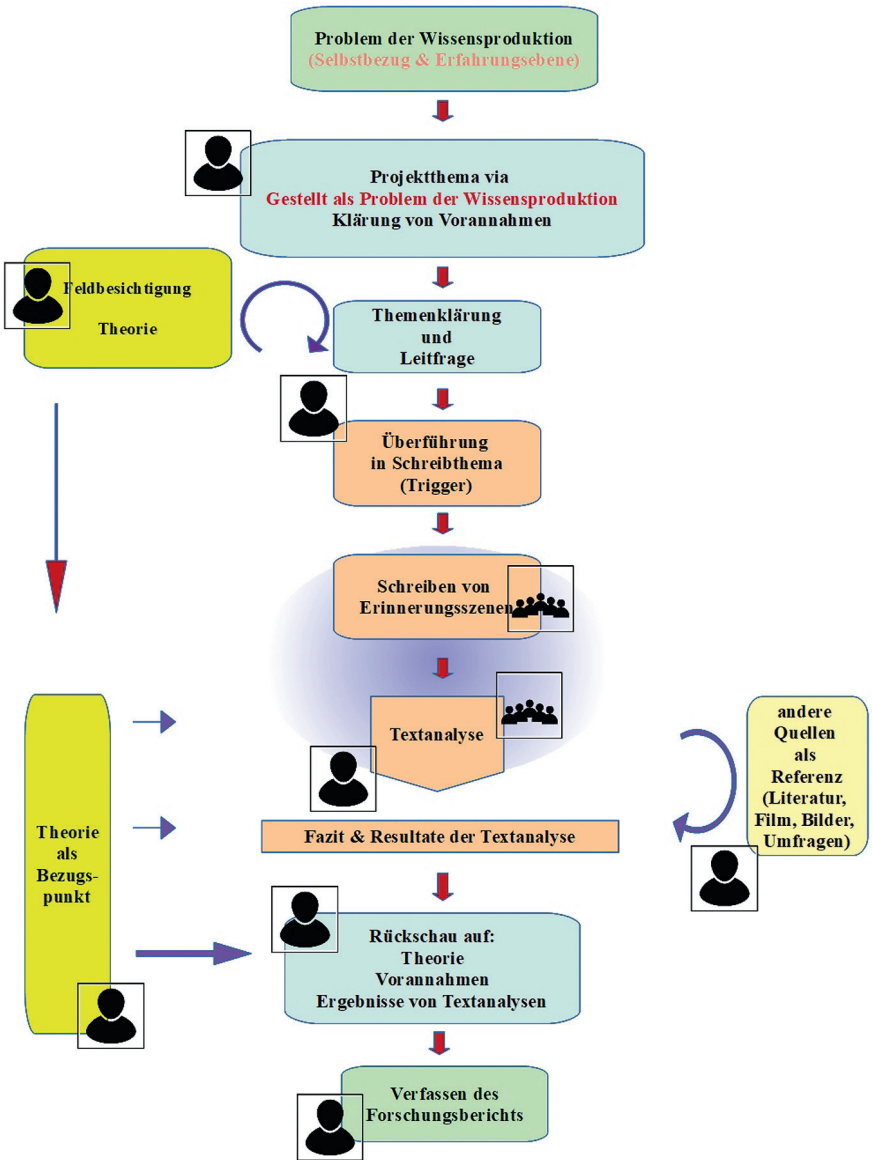
Diese Einschätzung ist nicht so zu verstehen, dass es Unsinn wäre, Kollektive Erinnerungsarbeit für Forschungsvorhaben im Rahmen von Qualifikationsarbeiten zu verwenden. Ganz im Gegenteil! Es ist wünschenswert, die Methode in dieser Enklave akademischer Traditionsbewahrung weiter zu verbreiten und die zugrunde liegende Struktur dabei stets mit zu kritisieren. Ob und wann es dadurch zu einem Umschlag von Quantität in Qualität kommen kann, ist auszuprobieren.

## 12.5 Fünftes Beispiel: Fokusgruppen-Modell

Noch einen Schritt weiter geht das Konzept der Anwendung von Kollektiver Erinnerungsarbeit in Form von Fokusgruppen. Es wurde am ausführlichsten von Corey Johnson als Modell für die Planung und Durchführung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten vorgestellt (Johnson 2018). Er präsentiert eine Liste »allgemeiner Elemente Kollektiver Erinnerungsarbeit« für Menschen, die mit dem Gedanken spielen, die Methode in ihrer Forschungsarbeit anzuwenden.

- »Verstehe die philosophischen Grundlagen der Kollektiven Erinnerungsarbeit und begründe ihre Verwendung für deine Studie
- Bestimme das zentrale Phänomen und fokussiere [dich] darauf
- Sichte die Literatur und entwirf deinen konzeptionellen Rahmen
- Verfasse dein Positionspapier und mache einen Plan für durchgehende Reflexion
- Bestimme die Erinnerungen, die deine Forschungsfrage betreffen
- Entscheide das Kriterium für dein Sample [TeilnehmerInnen]

<sup>70</sup> Die Anzahl der Treffen in solchen Projekten liegt üblicherweise zwischen 6 und 12.



Fokusgruppen-Modell

- Entwirf deinen Triggersatz
  - Rekrutiere dein Sample und halte es informiert über jeden Schritt
  - Terminiere die Fokusgruppe und bereite sie vor
  - Moderiere die Fokusgruppe
  - Bereite die Daten für Analyse und Information vor
  - Führe Analyse und Interpretation durch
  - Setz dich mit der Präsentation auseinander
  - Prüfe auf Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Authentizität«
- (Johnson & Oakes 2018, 130)

In den weiter oben erwähnten Projekten im Rahmen akademischer Qualifikationsarbeiten schlagen sich die InitiatorInnen mit dem Dilemma herum, wie sie die Kollektive Erinnerungsarbeit so weit wie nur möglich als kollektive Arbeit durchführen können. Im Fokusgruppenmodell spielt diese Überlegung keine Rolle mehr. Noch bevor sich die TeilnehmerInnen treffen, wird ihnen ein Schreibthema zugeschickt, zu dem sie eine Erinnerungsszene verfassen sollen. Die geschriebenen Szenen bringen sie zum (Fokus-) Gruppentreffen mit. Dort werden die Szenen vorgelesen und jeweils von den TeilnehmerInnen kommentiert und diskutiert. Mit dem Ende des Gruppentreffens ist die Einbeziehung der TeilnehmerInnen auch schon wieder beendet. Ihre Aufgabe in dieser Konzeption ist entlang dem Standard von (moderierten) Gruppendiskussionen modelliert. Sie liefern durch ihre Erinnerungsgeschichten und die Diskussionen im Fokusgruppentreffen die Daten, die von dem/der Forschenden analysiert werden. Die Folge einer solchen Konzeption ist eine weitestgehende Reduzierung der durch die Methode für die TeilnehmerInnen möglichen Lernerfahrungen, wie die nochmals verkleinerte Unterlegung in der Visualisierung verdeutlicht.

Von der Ausgangsidee bei der Entwicklung von Kollektiver Erinnerungsarbeit – Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt in wissenschaftlicher Forschung – bleibt bei einem solchen Vorgehen nicht viel übrig. Das Fokusgruppenmodell löst das Spannungsverhältnis zwischen Kollektiver Erinnerungsarbeit und traditionellen akademischen Standards einseitig in Richtung Einpassung auf. Es dient sich den akademischen Standards leichter an als der Versuch, die Idee der Kollektivität in Forschungsprojekten auszuweiten. Das Potenzial als Lernmethode wird hierbei für die TeilnehmerInnen auf ein Minimum reduziert. Aus ihrer Sicht ähnelt die

Fokusgruppe einer moderierten Selbsterfahrungsgruppe, die sich einmal trifft und persönliche Geschichten austauscht. Auch das kann Lerneffekte erzeugen, doch schon verglichen mit den erwähnten Projekten akademischer Qualifikationsarbeiten, bei denen die Gruppen sich über einen längeren Zeitraum regelmäßig treffen und mit ihren Erinnerungstexten befassen, stellt das Fokusgruppenmodell allenfalls einen Appetithappen dar.

Das Schreiben und Diskutieren von Erinnerungsszenen ist auch in anderen Settings möglich: Leila Ahmadi-Rinnerhofer und Inge Pröstler (2013) haben es bspw. in einer LehrerInnen-Fortbildung angewandt, bei der die TeilnehmerInnen in einem 2,5 Stunden dauernden Workshop kurze Erinnerungstexte schrieben und in Kleingruppen diskutierten. Karin Widerberg (2008, 124) berichtet von einem ähnlichen Vorgehen im Rahmen einer akademischen Konferenz. Das Potenzial als Lernmethode ist dabei das gleiche wie beim Fokusgruppenmodell.

Mit dem Fokusgruppenmodell ist man nur noch einen letzten Schritt davon entfernt, die Gruppe aus der Erinnerungsarbeit völlig herauszustreichen. Auch das wurde schon gemacht. In einer Serie von Projekten in Österreich, die im Rahmen eines Postgraduierten-Studiums durchgeführt wurden, baten die Forschenden ihre TeilnehmerInnen darum, Erinnerungsszenen zu schreiben und an sie weiterzuleiten. Die Szenen wurden von den Forschenden gesammelt und analysiert (Egger 2012; Girardi 2012). In einigen Fällen führten die Forschenden ergänzende Interviews, um Aspekte in den Erinnerungsszenen zu klären, zu denen sie noch Fragen hatten (Kikl 2009; Kuntschke 2011). In diesen Projekten kamen die TeilnehmerInnen überhaupt nicht als Gruppe zusammen. Schon begrifflich beziehen sich diese Arbeiten nicht mehr auf *Kollektive* Erinnerungsarbeit; stattdessen sprechen die Autorinnen von Erinnerungsarbeit (also minus kollektiv). So zum Beispiel in Ingrid Eggers Arbeit: »Als Forschungsmethode wurde die Erinnerungsarbeit nach Frigga Haug [...] gewählt. Hierfür wurden 15 PsychotherapeutInnen, welche schon lange im Feld der Traumatherapie tätig sind, darum gebeten, Erinnerungstexte [...] zu verfassen. Die eingelangten Texte wurden mittels Textsortentrennung und Textanalyse nach Fritz Schütze (1987) und Philipp Mayring (2003) ausgewertet« (Egger 2012, 3).

Sowohl das Fokusgruppenmodell als auch das Sammeln von Erinnerungsgeschichten kann im Einzelfall für ein bestimmtes

Forschungsvorhaben durchaus passend sein, das ist also nicht das Problem. Das Problem liegt vielmehr darin, dass über so weit auseinanderliegende Anwendungen wie diese beiden Formen einerseits und auf langfristige intensive Lernprozesse ausgerichtete kollektive Projekte andererseits in den gleichen Begriffen gesprochen (oder geschrieben) wird. Hier macht sich der in den Frauenformen-Bänden früh eingeführte Verzicht auf die Betonung des Kollektivs in der Methodenbezeichnung bemerkbar. Das gilt sowohl für die deutschsprachige Literatur als auch insbesondere für die frühen Übersetzungen ins Englische, die die Basis für vielerlei Adaptionen lieferten. Es ist weiterhin problematisch, wenn das Arbeiten mit Erinnerungen (minus kollektiv) als Lernmethode mit Kollektiver Erinnerungsarbeit gleichgesetzt wird. Die Lernpotenziale unterscheiden sich ganz wesentlich. Und es ist letztlich ein Problem der Orientierung, also auch ein Problem der jeweiligen momentanen Praxis als politisches Handeln. »Ich finde es ganz befremdlich, jemanden eine Erinnerungsszene schreiben zu lassen und die an anderer Stelle auszuwerten und Schlüsse zu ziehen. Die Grundlage ist für mich, dass die Forschenden, die Lernenden ihre eigenen Erinnerungen zum Material nehmen und nicht über ›die anderen‹ sprechen. Der Gegenstand und sie selbst verändern sich beim Bearbeiten. In den Lernprozess, in die Dekonstruktion und Analyse, sind die Produzentinnen also selbst verwickelt. [...] Ein [...] Punkt ist das Eingebettetsein der Methode in ein selbst artikuliertes Lernbegehren. Es geht um den Wunsch, handlungsfähig zu werden und besser zu verstehen, wie wir uns als Subjekte in die Verhältnisse hineinarbeiten« (Stitz 2020, 391). Einer solchen Orientierung als geteiltes Interesse aller Beteiligten werden das Fokusgruppenmodell und das Sammeln von Erinnerungsgeschichten nicht gerecht.

Auch hier sei betont, dass es nicht darum geht vorzuschlagen, von derlei Anwendungen prinzipiell Abstand zu nehmen. Erstens können sie den jeweils aktuellen Bedürfnissen der Beteiligten entsprechen, zweitens können sie den Beteiligten Spaß machen, und drittens können den TeilnehmerInnen auch hierbei neue Fragen erwachsen (die dann allerdings im Rahmen der Veranstaltung aus Gründen konzeptioneller Beschränkung nicht weiterverfolgt werden können). Im Sinne begrifflicher Klarheit wäre es jedoch angebracht, für diese Ansätze eine andere Bezeichnung zu finden.

## 13 Mythenbildung ist keine Bildung

Im Gewerkschaftshaus, Samstag, später Vormittag: Marion, Tina, Jonas, Nihal, Stefan, Yaro, Susanne und Paul.

Susanne: Mir geht die Sache mit den Erinnerungen durch den Kopf. Die Australierinnen schreiben in *Emotion and Gender*, man sollte die früheste Erinnerung zu einem Thema ausgraben, also praktisch zurück in die Kindheit.

Marion: Das könnten wir mit unserem Thema gar nicht machen.

Susanne: Warum nicht? Wir haben mit Erwartungserwartungen angefangen. Da hätten wir ganz allgemein unsere früheste Erinnerung zu Erwartungserwartungen aufschreiben können.

Nihal: Als ich das erste Mal etwas tat, von dem ich dachte, ich sollte es tun, weil ich dachte, andere erwarten es von mir.

Stefan: Mag schon sein, aber wir haben uns auf die Arbeitswelt konzentriert.

Susanne: Bestreitet ja niemand. Ich frage bloß: Kämen wir mit den frühesten Erinnerungen zum gleichen Resultat?

Paul: Die Idee, dass die frühesten Erinnerungen eine besondere Bedeutung haben, hängt mit dem Hintergrund der Gruppe in Australien zusammen. Da ist ein bisschen psychoanalytische Spurensuche dabei. Und man kann ja nicht abstreiten, dass wir Geschichten, die uns als Anker für Selbstkonstruktionen dienen, über die Zeit hinweg fortschreiben.

Marion: Wir schreiben sie fort, aber wir verändern sie auch. Und für das Ziel des Aufdeckens der Selbstkonstruktion ist es nicht wichtig, ob ich die erste oder die letzte Erinnerung zu einem Thema hervorhole. Vielleicht ist sogar die letzte, also die jüngste am besten, weil die meiner jetzigen Situation am nächsten liegt.

Paul: Spannende These. Es gibt auch Versuche, Erinnerungen an die Zukunft zu schreiben. Das hat Frigga Haug mal mit Studierenden in einem Seminar zum Verlust an Zukunftsfähigkeit gemacht. Die haben Geschichten dazu geschrieben, wie sie sich einen geglückten Tag vorstellen.

Susanne: Okay, aber ich frage trotzdem, ob man nicht zu unterschiedlichen Resultaten kommt.

Yaro: Kommt man nicht immer zu unterschiedlichen Resultaten? Ist nicht jedes Projekt einmalig, nicht genau so wiederholbar?

Paul: Das sehe ich auch so. Trotzdem gibt es wiederkehrende Motive. Wenn das nicht der Fall wäre, könnte man gar nicht erst auf ein Thema hin orientieren. Wichtiger als die Zeitspanne, die man beim Erinnern überbrückt, ist aber, was man mit den Geschichten macht.

Nihal: Genau dazu habe ich eine Frage. In den Workshops in den dänischen Volkshochschulen, oder auch in den Uni-Seminaren von Michele Byers schreiben die Leute zwar Texte, aber die werden gar nicht analysiert. Jedenfalls nicht so, wie wir das gemacht haben, Dekonstruktion, Rekonstruktion, thematischer Transfer und so. Da frage ich mich, ja was denn nun? Fisch, Fleisch, Aprikosen oder Apfelmus? Erinnerungsarbeit oder Erinnerungsarbeit?

Paul: Es ist natürlich ein Unterschied, ob man sich die Geschichten vorliest und 10 Minuten Kommentare dazu abgibt oder ob sie mit einem genauen Analyseschema dekonstruiert werden. Man muss sich die Gruppen anschauen. Wie kommen die zustande? Was sind die Ziele? Es hat keinen Sinn, das gegeneinanderzustellen. Die einen können sagen: ›Ihr macht das ja völlig falsch, weil ihr die Texte nicht dekonstruiert. Da kann ja nichts anderes bei rauskommen, als was ihr schon vorher wusstet. Wollt ihr euch nicht irgendwann mal aus dem eigenen Saft freischwimmen?‹ Und die anderen können antworten: ›Ihr mit eurer Dekonstruktion seid ja völlig abgefahren. Was wollt ihr eigentlich? Wir tun, was uns guttut. Menschen sind doch keine Seziermasse und auch keine Lego-Häuser, die man mal eben so in Einzelteile zerlegen könnte.‹ So eine Debatte führt zu nichts.

Nihal: Die Analyse zerlegt doch nicht Menschen, sondern Texte.

Paul: Manche sehen die Textanalyse als Zerfleddern von Geschichten, die ihnen in genau der Form wichtig sind, wie sie sie erzählen.

Susanne: Politisch ist es ein Rückschritt, wenn Geschichten zu sakralen Objekten werden. Mythenbildung ist keine Bildung.

Paul: Aber politisch ist es auch wichtig, nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Ich habe Nihals Frage so verstanden, dass es darum geht, die richtige Praxis zu entwickeln.

Nihal: Und dabei die falsche zu kritisieren.

Paul: Aber richtig und falsch sind Begriffe, die immer erst in Beziehung auf einen Ankerpunkt Sinn ergeben. Richtig-an-sich ist schon falsch, genauso wie Falsch-an-sich falsch ist.

Jonas: Wenn du sagst, Richtig-an-sich ist falsch und Falsch-an-sich ebenso, dann widersprichst du dir doch selber, denn das kannst du ja nur sagen, wenn es ein Richtig-an-sich gäbe. Da es das aber deiner Meinung nach nicht gibt, ist es falsch, wenn du meinst, ein Richtig-an-sich sei schon falsch.

Paul: Meine Güte, hattest du nicht mal gesagt, du denkst lieber geradeaus als um die Ecke? Aber du hast ja recht, erst müssen Standpunkte geklärt werden.

Marion: Standpunkte denkt man sich aber nicht mal eben so aus, und man wechselt sie auch nicht wie Unterwäsche. Die entstehen aus Lebenslagen, aus gesellschaftlicher Position und deren Vermittlung mit Wünschen, Hoffnungen, Begehren, Erwartungen. Das ist der Begründungszusammenhang. Die Begründungsmuster, die wir uns zurechtlegen, spiegeln die ganze Widersprüchlichkeit dieser Gemengelage.

Paul: Und in Kollektiver Erinnerungsarbeit suchen wir nach den Mustern, wie wir mit Widersprüchen in diesen Begründungszusammenhängen umgehen.

Nihal: Das klappt aber nicht, wenn man sich nur mal so ein paar Geschichten erzählt, womöglich noch ein paar Solidaritätsbekundungen austauscht und dann nach Hause geht.

Paul: Wie gesagt, deshalb muss man sich die Gruppen anschauen, wie die zustande kommen und was die wollen.

Tina: Man muss sich auch die Rahmenbedingungen anschauen. War es nicht so, dass die Workshops in Dänemark auf zwei halbe Tage ausgelegt sind?

Paul: Stimmt. Und Michele Byers hat in ihrem Kurs auch nur eine einmalige Veranstaltung über einen Tag eingeplant. Da ist einfach keine Zeit für mehr. Man könnte wohl eine exemplarische Bearbeitung mit dem Analyseschema machen. Aber das würde bedeuten, dass es so 'ne Art Crash-Kurs in Kollektiver Erinnerungsarbeit wäre, in dem es schlicht darum geht, die Methode kennenzulernen.

Marion: Wenn man sich die Unterschiede im Umgang mit den Texten anschaut, passt dann noch der Begriff der Methodenfamilie?

Paul: Der Begriff trifft, wenn es um so was geht wie Collective Biography oder das mind scripting von Doris Allhutter. Aber nimm zum Beispiel Michele Byers. Sie macht ja Collective Biography, also schon eine Variante von Kollektiver Erinnerungsarbeit. Aber sie sagt selbst, es ist nur ein Teil des gesamten Vorgehens, eine



aus zeitlicher Not geborene Verkürzung, aber keine methodologisch begründete Adaption.

Yaro: Das mit der Verkürzung sehe ich auch im Fokusgruppenmodell aus den USA. Da geht es um die Anwendung der Methode im Rahmen von wissenschaftlichen Forschungsprojekten. In Corey Johnsons Modell sind alle Schritte der Methode vorhanden. Aber die Arbeit der Gruppe ist auf ein einmaliges Treffen beschränkt. Die Leute kommen mit ihren im Voraus geschriebenen Texten, lesen sie vor, andere kommentieren. Aber dann gehen sie nach Hause und das war's.

Stefan: Vorlesen und kommentieren machen wir auch, heute Nachmittag zum Beispiel.

Yaro: Aber für uns ist das nur der Einstieg in die Arbeit mit den Texten. Dort ist es für die, die die Texte geschrieben haben, Einstieg und Ende zugleich. Alles vorher und alles nachher machen die ForscherInnen. Beim Lesen dachte ich mir, wow, *Collective Memory-Work light*.

Paul: Du meinst, es ist ein bisschen Etikettenschwindel?

Yaro: Da wäre ich vorsichtig. Ich glaube schon, dass da echtes Interesse vorhanden ist. Bloß bleibt in dem Konzept die Idee, was ein Kollektiv ist oder sein kann, sehr oberflächlich.

Tina: Na gut, aber was ist deine Frage?

Yaro: Was hat es dann mit dem Lernen auf sich? Der Titel des Buches lautet *Collective Memory Work. A Methodology for Learning with and from Lived Experience*. Es wird also direkt als Lernmethode verkauft.

Susanne: Methodologie und Methode sind zwei verschiedene Sachen.

Yaro: Damit nehmen sie es nicht so genau im Buch. Es ist aber für meine Frage gar nicht so wichtig. Ich meine, wer lernt in so einer Anordnung was, oder auch, wer kann darin überhaupt was lernen?

Paul: Fokusgruppen sind eine verbreitete Forschungsanordnung. In Deutschland spricht man eher von Gruppendiskussionen. Das Ziel dabei ist nicht, dass die TeilnehmerInnen etwas lernen, sondern dass die Forschenden aus den Diskussionen der TeilnehmerInnen etwas lernen. Was die TeilnehmerInnen sagen, wie sie aufeinander eingehen oder auch nicht, wie sie Argumente formulieren, im Gesprächsverlauf ihre Positionen verändern, das wird von den Forschenden protokolliert und hinterher ausgewer-

- tet. Natürlich passiert auch für die TeilnehmerInnen etwas dabei. Aber das ist nicht das erste Ziel. Fokusgruppen sind keine Lernmethode, oder wenn, dann nur als Kollateralschaden.
- Nihal: Da bin ich mir nicht so sicher. Ich habe während des Studiums ein Projekt mit Jugendlichen zu Zukunftsängsten angesichts der ökologischen Krise durchgeführt. Wir haben zum Projekteinstieg eine Gruppendiskussion geführt. Das hatte was mit Lernen zu tun.
- Paul: Habt ihr außer der Gruppendiskussion noch was anderes gemacht?
- Nihal: Ja, klar, die haben zwei Theaterworkshops gehabt.
- Paul: Dann ist die Gruppendiskussion Teil eines längeren Prozesses. Das ist ein anderes Konzept als die Fokusgruppe. Die ist ein einmaliges Treffen. Der Zweck dabei ist, die Fragen der Forschenden zu beantworten. Die Teilnehmenden diskutieren miteinander. Sie kriegen daher auch immer mal was Neues mit, aber das ist ein Nebeneffekt.
- Marion: Das hängt aber vom Thema ab. Fokusgruppen wurden zuerst in der Marktforschung eingesetzt. Soll das neu entwickelte Spülmittel grün oder gelb eingefärbt werden? Was meinen die Verbraucherinnen? Ohne großes I, aus ersichtlichen Gründen.
- Paul: Ich hör die Ironie. Aber so schwarz-weiß ist es auch wieder nicht. Gruppendiskussionen als Mittel der Meinungsforschung sind zum Beispiel gar keine so schlechte Idee.
- Jonas: Mal ganz einfach gesagt: Wenn wir als Gruppe Kollektive Erinnerungsarbeit machen, dann diskutieren wir. Also machen wir eine Gruppendiskussion.
- Yaro: Wenn du das so siehst, kannst du auch unser Gelaber während der Mittagspause als Gruppendiskussion bezeichnen.
- Marion: Und die Peinlichkeiten beim Austausch von Schulerinnerungen beim Jahrgangstreffen als Erinnerungsarbeit.
- Yaro: Das ist wohl ein Problem dabei. Was wird wie bezeichnet?
- Paul: Um da Klarheit zu schaffen, müsste man so etwas wie ein Markenzeichen in die Methodenbezeichnung einbauen.
- Susanne: Nennen wir es statt Kollektiver Erinnerungsarbeit die Frauenformen-Methode. Dann schreiben wir einen klar festgelegten Ablauf dafür fest. Schon haben wir eine neue Kirche gegründet. Und alle, die es nicht genauso machen wie vorgeschrieben, werden rausgeschmissen. Ganz entgegen der ursprünglichen Absicht. Es ging doch um Verbreitung.

Stefan: Meiner Meinung nach sollte die Idee verteidigt werden.

Susanne: Aber doch nicht mittels Dogma.

Stefan: Nein, mittels Praxis. Was wir hier machen über das letzte halbe Jahr, das sollte verbreitet werden.

Jonas: Bevor wir uns mit Selbstlob überschütten, vielleicht besser noch 'ne Frage. Ich hab ein Zitat mitgebracht: »In diesem Raum vielfältiger Bewegungen (Momente) erfuhren wir unsere Körper nicht als feste biografische Einheiten verortet in Zeit und Raum, sondern als flüssiges, zeitreisend nomadisches Werden, sowohl handelnd als auch behandelt, durch Geschichten, die in der Gruppe hergestellt wurden.«<sup>71</sup> Wer redet denn im Alltag von flüssigem, zeitreisend nomadischem Werden aufgrund von Bewegungsmomenten? Wer in der Frühschicht in der Krankenhausküche Töpfe, Pfannen, Kannen und Geschirr herumwuchtet, wer im Lagerhaus 8 Stunden lang irgendwelchen Krempel aus einem Regal ins nächste räumt, wer an der Werkbank stundenlang Fahrradspeichen in die Felgen drückt ...

Marion: Ist das deine Frage?

Jonas: Natürlich nicht. Meine Frage ist, was sagt es uns, wenn so über Kollektive Erinnerungsarbeit gesprochen wird?

Tina: Die Sprache, die da benutzt wird, ist kein notwendiges Merkmal der Methode. Sie sagt allerdings etwas zu der Situation, aus der heraus die Autorinnen schreiben. Aber ich verstehe deine Frage sehr gut. Sie verweist auf Gräben zwischen Menschen. Wenn AkademikerInnen es nicht fertigbringen, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse in eine Sprache zu fassen, die allgemein nachvollziehbar ist, dann brauchen sie sich nicht zu wundern, wenn sie als Nerds abgetan werden.

Marion: Sprache ist Politik, nicht wahr?

Tina: Ja, sie überbrückt oder sie vertieft Gräben.

Jonas: Wenn es ums Ausheben von Gräben geht, dann ist »nomadisches Werden« ein sprachlicher Schaufelbagger.

Paul: Dein Zitat stammt aus einem Artikel, der sich an ein bestimmtes Publikum richtet. Sprache ist nicht von vornherein schlecht, bloß weil sie anders daherkommt, als man es gewohnt ist. Manchen läuft beim Reimen eine wohlige Gänsehaut über den Rücken, anderen stellen sich vor Grusel die Nackenhaare quer.

<sup>71</sup> Gannon, Byers, Rajiva & Walsh (2014, 73)

Stefan: Aber sollte man nicht versuchen, Dinge so verständlich auszudrücken wie möglich?

Paul: Manchmal wird es aber komplex, und dann hat auch das auf Verständlichkeit pochende Hirn ein bisschen Arbeit zu leisten.

Jonas: Das meine ich doch gar nicht. Ich denke bloß, was sagt es über Kollektive Erinnerungsarbeit? Und wenn ihr jetzt sagt, eigentlich nicht so viel, kann ich damit gut leben.

Marion: Es sagt aber vielleicht was über die Lebensumstände, in denen sich die Leute alltäglich bewegen, die so was schreiben. Da ist dein Hinweis auf die Krankenhauskantine, das Lagerhaus und die Werkbank ganz wertvoll. Der Graben zwischen den Lebensbereichen müsste halt mal zugeschüttet werden und nicht noch weiter ausgebagert.

Stefan: Als Personalrat frage ich mich schon lange, ob es nicht einen Weg gibt, die Gräben zwischen den Beschäftigten bei uns zu überbrücken. Es gibt Beamte, Angestellte, ArbeiterInnen, Prekäre, PraktikantInnen, FSJler, was weiß ich noch alles. Es gibt die politischen Vorgesetzten und den öffentlichen Auftrag. Nach allem, was ich bisher mitgekriegt habe, könnte Kollektive Erinnerungsarbeit etliche Lampen zum Glühen bringen. Aber wenn ich mit KollegInnen rede, kommt immer wieder: Was bringt uns das? Wenn ich dann anfangs zu erklären, von wegen Handlungsfähigkeit und so, dann komm ich ins Schwimmen. Die wollen was Handfestes. Letztens hat mir eine junge Kollegin aus der Verwaltung in bestem Anglobusinessdeutsch gesagt: »Tangible results, sonst nix.« Wie kann ich ihr klarmachen, dass eine Reflexion eigener Begründungsmuster zu erweiterter Handlungsfähigkeit führt?

Tina: Lernen ist, was die Lernenden tun. Du beschreibst dich in einer Position als Lehrender. Sie wird es verstehen, wenn sie es verstehen will. Wenn du aber nicht versuchst, es ihr klarzumachen, hat sie von vornherein keine Möglichkeit, es zu verstehen. Mein Rat: dranbleiben.

Paul: Wenn du über die Anwendung der Kollektiven Erinnerungsarbeit in einem konkreten Betrieb oder in einer Abteilung bei euch im Rathaus nachdenkst, dann musst du die Ausgangsposition der Beschäftigten dort sehen.

Stefan: Das ist mir klar. Vieles ist einfacher, wenn die innerbetriebliche Hierarchie in einer Gruppe keine Rolle spielt. Das ist auch ein Grund, warum viele bei uns externe Fortbildungen vorzuziehen.

Paul: Der Ansatz von Doris Allhutter könnte für euch vielleicht interessant sein. Kollektive Erinnerungsarbeit mit einer externen Fachkraft, die entlastende Funktionen im Prozess übernimmt.

Stefan: In den Kindertagesstätten machen sie zum Teil Teamsupervision. Wir haben mal mit KollegInnen in der Stadtplanungsabteilung darüber nachgedacht, ob das auch was für sie wäre. Aber die Begeisterung hielt sich in Grenzen.

Marion: Kollektive Erinnerungsarbeit ist anders als Teamsupervision. Wir haben etliche Schulen, an denen sich LehrerInnen Gedanken zu Konzeptionsentwicklung machen. Ich denke immer, in genau dem Bereich würde Kollektive Erinnerungsarbeit Sinn ergeben. Als Einstieg oder als reflexive Schleife, um die Grundlagen klarzukriegen. Standpunkte. So was wäre sicher auch für eure Planungsabteilung ganz toll.

Stefan: Mal sehen, ich bleib dran. Sonst noch Fragen?

Marion: Mich beschäftigt die Frage nach den Wirkungen auf die Einzelne. Kollektive Erinnerungsarbeit, und dann? Es gibt die Berichte von Leuten, die von einer umfassenden Veränderung für sich sprechen: Wir können Wissenschaft nicht wieder betreiben wie vorher. Es hat mir völlig neue Horizonte eröffnet. Wir haben erkannt, dass wir in Irrtümern leben. Entromantisiert und von dannen. Auf wie viele trifft so was denn zu? Und wie steht Kollektive Erinnerungsarbeit zu transformativem Lernen?

Yaro: Auf wie viele das zutrifft, können wir an uns selber rausfinden. Wer von euch glaubt denn, unterwegs zu völlig neuen Horizonten zu sein?

Nihal: Wir haben in der Ausbildung auch mit Text gearbeitet und mit der Umsetzung in Spiel. Aber so eine genaue Sezierarbeit habe ich noch nie gemacht. Das wird mir bestimmt bleiben.

Susanne: Neue Horizonte gibt es sicherlich. Aber ob das eine umfassende Veränderung für mich bringt, ich weiß nicht.

Jonas: Du bist seit mehr als 20 Jahren in feministischen Kreisen unterwegs. Was ist eine umfassende Veränderung? Die Wirkungen hängen davon ab, was die Leute von vorher mitbringen.

Yaro: Wir machen hier doch historisch-materialistische Analyse. Wir üben uns in dialektischem Denken und Argumentieren. Leute, die das noch nie gemacht haben, werden hinterher begeistert darüber reden, wenn es ihnen gefallen hat und sie was daraus ziehen konnten.

Tina: Für mich ist's ein Schritt zurück nach vorne. Ich war früher

in einem Lesekreis, in dem wir uns mit Fragen der Vereinbarkeit von Marxismus und Feminismus befasst haben. Die Leute von damals sind in alle Winde verstreut. Da ist keine Struktur übrig geblieben. Was wir hier machen, kommt dem ziemlich nahe. Ich finde Anschluss an meine politische Geschichte, das ist der Schritt zurück. Und ich finde Anschluss an euch, das ist der Schritt nach vorne. Vielleicht ist der wahre Effekt von Kollektiver Erinnerungsarbeit weniger in erweiterter Handlungsfähigkeit zu sehen, sondern in erweiterter Anschlussfähigkeit.

Stefan: Vielleicht beruht erweiterte Handlungsfähigkeit auf erweiterter Anschlussfähigkeit?

Marion: Darauf bin ich gar nicht gekommen. Aber logisch, schon auf der Ebene des intensiven gemeinsamen Tuns<sup>72</sup>. Aber dann natürlich auch auf der Ebene neuer Anschlussperspektiven.

Jonas: Du meinst, im Anschluss an ein Projekt?

Marion: Ja. Neue Perspektiven eröffnen den Blick auf neue Handlungsräume.

Jonas: Was meintest du mit Transformation, nach der du gefragt hattest?

Marion: In den USA sprechen sie viel von transformativem Lernen. Das findet ihr auch in der englischsprachigen Literatur zur Erinnerungsarbeit. Es gibt sogar eine Anwendung, bei der die Methode als narrative Transformation bezeichnet wird.

Paul: Aber die stammt aus Deutschland. Das ist von Bettina Törpel. Sie hat mit einer Gruppe im IT-Bereich ausprobiert, ob sich die Methode als Hilfe bei der Produktentwicklung und der Entwicklung von Arbeitsmitteln eignet.<sup>73</sup> Sie schreibt, dass sich die Geschichten im Prozess verändern, es wird also das Narrativ transformiert. Und gleichzeitig kommt es infolgedessen zu Veränderungen im Leben der TeilnehmerInnen, es wird also durch die narrative Arbeit etwas für sie transformiert.

Susanne: Sollte man nicht eher sagen, die TeilnehmerInnen transformieren etwas, also aktives Eingreifen statt mystischem schicksalhafterem Geschehen?

Marion: Ja, stimmt. Aber meine Frage ist, wie Kollektive Erinnerungsarbeit zur Theorie des transformativen Lernens steht. Eine

---

<sup>72</sup> Zu diesem Aspekt siehe auch den Bericht von Frigga Haug zur Vorgeschichte der Entwicklung der Kollektiven Erinnerungsarbeit (Haug 2008, 91ff.).

<sup>73</sup> Das Projekt, auf das sich Bettina Törpel in ihrem Bericht bezieht, fand 2001 statt (Törpel 2004).

zentrale Figur darin ist Jack Mezirow.<sup>74</sup> Er meint, dass die bedeutendsten Transformationen eine Kritik der Grundannahmen der Lernenden über sich selber und über die Welt bedingen. Transformatives Lernen dreht sich darum, von uns als normal angenommene Regeln, Kategorien, Sprache, Ideologien, Standards, Werte, Religion, Normen auf den Prüfstand zu stellen.

Tina: Sagt er nicht auch, die Theorie transformativen Lernens sei im Prinzip die Lehre davon, wie Erwachsene lernen, vernünftig zu denken und rationale Entscheidungen zu treffen, wie sie sich verhalten?

Marion: Ja, das läuft alles auf Vernunft und Argumentation hinaus. Das bessere Argument soll die Handlung bestimmen. Ich habe aber bisher noch nichts gefunden, was die Beziehung zwischen transformativem Lernen und Kollektiver Erinnerungsarbeit thematisiert. Das hat mich überrascht.

Nihal: Ist nicht jedes Lernen transformativ?

Tina: Wenn Lernen keine Veränderung ist, dann ist es auch kein Lernen. Transformatives Lernen ist dann so was wie roter Klatschmohn oder schwarze Kohle. Es ist aber ein Begriff, der sich als neutral fortschrittlich verkaufen lässt, ohne schwere politische Lasten mit sich zu tragen, wie beispielsweise emanzipatorisches Lernen.

Paul: Dazu fällt mir der Zusammenhang zwischen Methode und Bewegung ein. Kollektive Erinnerungsarbeit ist ein Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen von Frauen innerhalb der Frauenbewegung. Sie entstand in Auseinandersetzungen um politische Positionen.

Tina: Meinst du linke Positionen von marxistischen Organisationen?

Paul: Auch, aber nicht nur. Worum es mir geht, ist, die Methode nicht als Erfindung eines genialen Geists zu erkennen, sondern als Ausdruck eines bestimmten gemeinsamen Bedürfnisses. Das zielt auf Befreiung. Aber Bedürfnisse nach Befreiung wurzeln in einer spezifischen historischen Situation. Und da die Entstehung der Methode die Bewegung voraussetzt: Was bleibt von der Methode übrig, wenn die Bewegung verschwindet?

Susanne: Ist nicht die Tatsache, dass du als Mann eine solche Frage stellst, schon Zeugnis davon, dass die Methode über die Bewegung hinauswirkt?

<sup>74</sup> Vgl. Mezirow (1991, 2009)

Tina: Und ob die Bewegung verschwunden ist, das beurteilen verschiedene Frauen unterschiedlich. Die Bewegung bewegt sich. Vielleicht heißt das einfach, die Methode muss sich mitbewegen? Oder auch, ob wir es wollen oder nicht, sie bewegt sich sowieso. Oder noch besser, sie wird bewegt, weil sie immer wieder aufs Neue von Leuten an ihre jeweilige Situation angepasst wird.

Susanne: Nicht nur die Kollektive Erinnerungsarbeit ist ein Resultat von Frauenbewegung. Die Untersuchungsstrategie von Dorothy Smith, institutionelle Ethnografie, ist noch so ein Beispiel für eine Methode, der ein Befreiungsbegehren zugrunde liegt. Es geht um Aneignung, das Auskundschaften des Terrains zur besseren Bestimmung von Handlungsmöglichkeiten.

Yaro: Und die Wirkung aus einer Bewegung bewegt auch andere in anderen Bewegungen. Nimm zum Beispiel das Konzept der militanten Untersuchung aus dem Operaismus, auch darin ist das Ziel Befreiung, Untersuchung von Bedingungen als gleichzeitige politische Intervention. Ist das nicht auch ein Teil dessen, was wir hier gerade machen? Stellen wir nicht durch unsere Praxis erweiterte Anschlussfähigkeit und damit erweiterte Handlungsfähigkeit her?

Paul: Das stelle ich gar nicht in Frage. Aber was bedeutet es für die Prozesse, die möglich sind, wenn Kollektive Erinnerungsarbeit außerhalb von Bewegungszusammenhängen angewandt wird?

Stefan: Du meinst beispielsweise in regulären Uni-Seminaren?

Paul: Oder in VHS-Kursen, oder in beruflicher Fortbildung, oder, oder, oder. Wird Kollektive Erinnerungsarbeit in solchen Situationen nicht zu einer Trockenübung?

Marion: Bist du nicht derjenige, der die Ausweitung der Anwendungsbereiche ständig propagiert?

Paul: Na und, heißt das, dass ich es nicht dennoch hinterfragen darf?

Susanne: Nur zu. Aber weißt du die Antwort darauf nicht sowieso schon?

Paul: Mich interessieren eure Antworten.

Nihal: Also ich finde es nur gut. Das geht in die gleiche Richtung wie vorhin bei Stefans Problem. Wie soll man etwas kennenlernen, wenn niemand es einem zeigt, wenn man es nirgendwo findet? Die Methode zeichnet einen Weg, die Welt zu sehen. Allein diesen Weg zu erkennen, ist schon ein Riesengewinn – egal, ob



ich mich als Teil einer Bewegung verstehe, ob ich in einem Uni-Seminar sitze oder in einer betrieblichen Fortbildungsveranstaltung.

Tina: Und was ich ganz wichtig finde, ist die Herangehensweise, sich selber als Teil des Problems zu verstehen, um Teil der Lösung zu werden. Das ist auch gleichzeitig das Schlusswort. Ich verzichte generös auf weitere Fragen und wir widmen uns dem flüssigen, zeitreisend nomadischen Verschmelzen von Hefestückchen und heißer Schokolade.





## Literaturverzeichnis

- Ahmadi-Rinnerhofer, L. & Pröstler, I. (2013). *Biografie-Arbeit: »Das werde ich nie vergessen!«* Workshopbericht der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Wien – Fachtagung 2013 für professionelle PädagogInnen.
- Allhutter, D. (2012). Mind Scripting: A Method for Deconstructive Design. *Science, Technology & Human Values* 37(6), 684–707.
- Barber, R., Blake, V., Hearn, J., Jackson, D., Johnson, R., Luczynski, Z. & McEwan, D. (2016). *Men's stories for a Change. Ageing Men remember*. Champaign (IL): Common Ground Publishing.
- Beals, F., Braddock, C., Dye, A., McDonald, J., Milligan, A. & Strafford, E. (2013). The Embodied Experiences of Emerging Teachers: Exploring the potential of Collective Biographical Memory Work. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* 13(5), 419–426.
- Behrens, U. (2002a). *Das Rätsel Lernen*. Gießen: Focus.
- Behrens, U. (2002b). Kollektive Erinnerungsarbeit mit SchülerInnen? Erfahrungen mit dem Methodentransfer. In: J. Meyer-Siebert, I. Nowak & V. Rego Diaz (Hg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen* (S. 63–75). Hamburg: Argument.
- Berg, A. (2008). Silence and Articulation – Whiteness, Racialization and Feminist Memory Work. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, Vol. 16(4), 213–227.
- Blake, V., Hearn, J., Jackson, D., Barber, R., Johnson, R. & Luczynski, Z. (2016). »Doing memory work with older men: the practicalities, the process, the potential«. *Working with Older People* 20(4), 209–213. <https://doi.org/10.1108/WWOP-09-2016-0021> [letzter Zugriff 10.6.2021].
- Blake, V., Hearn, J., Jackson, D., Barber, R., Johnson, R. & Luczynski, Z. (2018). »Ageing, gender politics and masculinities: reflections on collective memory work with older men«. *Working with Older People* 22(2), 93–100. <https://doi.org/10.1108/WWOP-09-2017-0028> [letzter Zugriff 10.6.2021].
- Breiter, M. & Witt, K. (1991). Kollektive Erinnerungsarbeit zur weiblichen Erfolgsangst. Ein erfolgreiches Frauenforschungs-Seminar. In: E. Birmily, D. Dablander, U. Rosenbichler, M. Vollmann (Hg.), *Die Schule ist männlich* (S. 79–88). Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Burman, E. (2002). Erinnerungsarbeit als feministische Gruppenarbeit: Therapeutische Beziehungen in der Lehre. In: J. Meyer-Siebert, I. Nowak & V. Rego Diaz (Hg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen* (S. 89–98). Hamburg: Argument.
- Burnett, L. (2007). *Purple Poppies in/and fields of green: Young lesbians speak out*. PhD-Thesis. Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
- Busse, S., Ehses, C. & Zech, R. (1999). Biografische Muster in deutschen Politisierungsprozessen. *Journal für Psychologie* 7(3), 10–31.
- Busse, S., Ehses, C. & Zech, R. (2000). Collective Research in Autobiography as Method of the Science of the Subject. *Forum: Qualitative Research* 1(2), Art. 4.
- Byers, M. with Brunet, C., Dickie, A., Frisina, S., Gervais, D., Russell, P. & Sampson, J. (2014). From Workshop to Classroom: Collective Biography as Feminist Pedagogy. In: M. Gonick & S. Gannon (Hg.), *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood* (S. 211–230). Toronto: Women's Press.
- Cataldi, S. (1993). *Emotion, Depth, and Flesh: A Study of Sensitive Space*. Albany (NY): SUNY Press.
- Clare, M. & Johnson, R. (2000). Method in our Madness? Identity and Power in a Memory Work Method. In: S. Radstone (Hg.), *Memory and Methodology* (S. 197–224). Oxford, New York: Berg.
- Coffee, A. (2016). *Stories and Bodies: Reading and Writing White Femininity*. Unveröff. Diss., University of Minnesota.
- Crawford, J., Kippax, S., Onyx, J., Gault, U. & Benton, P. (1992). *Emotion and Gender*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage.
- Cushing-Leubner, J. (2017). *Accompaniment for the climb: Becoming reparational language educator of Spanish as a ›heritage‹ language*. Unveröff. Diss., University of Minnesota.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006). *Doing Collective Biography*. Maidenhead: Open University Press.
- Dorer, J. (2000). Geschlechterkonstruktionen in der Aneignung und Anwendung des Internet. Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Medien und Zeit* 15(2), 40–51.
- Dorer, J. (2008). Geschlechterkonstruktion im Prozess der Rezeption politischer Berichterstattung. In: J. Dorer, B. Geiger & R. Köpl (Hg.), *Politik – Medien – Geschlecht* (S. 172–187). Wiesbaden: VS.

- Eaker, R., Singh, A. & Johnson, C. (2018). How do adults remember their parents' reaction to gender nonconformity? In: C. Johnson (Hg.), *Collective memory work. A methodology for learning with and from lived experience* (S. 43–57). New York: Routledge.
- Egger, I. (2012). »Bezogenes Schweigen«. Jetzt-Momente in der Traumatherapie. Unveröff. MA-Thesis, ARGE Bildungsmanagement Wien.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1989). *Überwachen und Strafen* (8. Aufl.) Frankfurt: Suhrkamp.
- Gannon, S., Byers, M., Rajiva, M. & Walsh, S. (2014). Deterritorializing Collective Biography. In: M. Gonick & S. Gannon (Hg.), *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood* (S. 59–78). Toronto: Women's Press.
- Gillies, V., Harden, A., Johnson, K., Reavey, P., Strange, V. & Willig, C. (2004). Women's collective constructions of embodied practices through memory work: Cartesian dualism in memories of sweating and pain. *British Journal of Social Psychology* 43, 99–112.
- Gillies, V., Harden, A., Johnson, K., Reavey, P., Strange, V. & Willig, C. (2005). Painting pictures of embodied experience: the use of nonverbal data production for the study of embodiment. *Qualitative Research in Psychology* 2, 199–212.
- Girardi, C. (2012). *Schulwege zur sicheren Bindung. Videogestütztes Lehrertraining auf Basis der Bindungstheorie in der Sonderschule*. Unveröff. MA-Thesis, ARGE Bildungsmanagement Wien.
- Gonick, M. & Gannon, S. (2014). Introduction: Girlhood Studies and Collective Biography. In: M. Gonick & S. Gannon (Hg.), *Becoming girl. Collective biography and the production of girlhood* (S. 1–16). Toronto: Women's Press.
- Greimas, A. J. (1971). *Strukturelle Semantik*. Braunschweig: Vieweg & Sohn.
- Grimwood, B. & Johnson, C. (2019). Collective memory work as an unsettling methodology in tourism. *Tourism Geographies*, DOI: 10.1080/14616688.2019.1619823 [letzter Zugriff 10.6.2021].
- Hamm, R. (2011). *Screwdrivers, spanners and scalpels – making a case for memory-work*. Präsentation, NUIM Maynooth Conference »New Agendas in Social Movement Studies«, 26.11.2011.

- Hamm, R. (2013). *Memory-Work as a method of critical reflection*. Sligo.  
Veröffentlicht online: <http://www.roberthamm.net/wp/wp-content/uploads/2017/11/memory-work.pdf>
- Hamm, R. (2017). »Im Sinne eines intellektuellen Abenteurers.« *Eine Handreichung zur Anwendung und Einschätzung von Erinnerungsarbeit als Methode in der ErzieherInnen-Ausbildung*. Veröffentlicht online: <http://www.roberthamm.net/wp/wp-content/uploads/2018/10/erzieherinnenausbildung-und-erinnerungsarbeit.pdf>
- Hamm, R. (2021). Auch eine Philosophie der Praxis braucht eine Praxis. *Das Argument* 336, 56–64.
- Hammond, R. (2013). *The construction of physiotherapists identities through collective memory work*. Unveröff. Diss., University of Brighton.
- Hansson, K. (2020). Remembering (Art)Work: Collective Memory-Work in Higher Arts Education and Research. *Other Education* 9(1), 112–135.
- Haubenreisser, K. & Gottwalz, E. (2002). Die (etwas) andere Erinnerungsarbeit. In: J. Meyer-Siebert, I. Nowak & V. Rego Diaz (Hg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen* (S. 57–63). Hamburg: Argument.
- Haubenreisser, K. & Stöckmann, M. (1993). Der andere Blick – Erinnerungsarbeit als Methode im Bildungsurlaub. In: F. Haug & E. Wollmann (Hg.), *Hat die Leistung ein Geschlecht? Erfahrungen von Frauen* (S. 139–151). Hamburg: Argument.
- Haug, F. (1977). *Erziehung und gesellschaftliche Produktion: Kritik des Rollenspiels*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Haug, F. (1980). Opfer oder Täter – Über das Verhalten von Frauen. *Das Argument* 123, 643–649.
- Haug, F. (1983). Die Moral ist zweigeschlechtlich wie der Mensch. *Das Argument* 141, 653–673.
- Haug, F. (Hg.), mit Andresen, S., Bünz-Elfferding, A., Hauser, K., Lang, U., Laudan, M., Lüdemann, M., Meir, U., Nemitz, B., Niehoff, E., Prinz, R., Rätzzel, N., Scheu, M. & Thomas, C. (1983). *Sexualisierung der Körper: Frauenformen 2*. Berlin: Argument.
- Haug, F. (1987). *Female Sexualisation. A Collective Work of Memory*. London, New York: Verso.
- Haug, F. (1990). *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument.
- Haug, F. (1992). *Beyond Female Masochism*. London, New York: Verso.
- Haug, F. (1999a). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument.
- Haug, F. (1999b) Memory-work as a method of social science research: A detailed rendering of memory-work method. [www.friggahaug.inkrit.de](http://www.friggahaug.inkrit.de).

- Haug, F. (2008). Wie Pelagea Wlassowa Feministin wurde. In: F. Haug, *Die Vier-in-einem-Perspektive. Politik von Frauen für eine neue Linke* (S. 91–98). Hamburg: Argument.
- Haug, F. (2015). *Der im Gehen erkundete Weg*. Hamburg: Argument
- Haug, F. (2018). *Selbstveränderung und Veränderung der Umstände*. Hamburg: Argument.
- Haug, F. & Hauser, K. (Hg.). (1986). *Der Widerspenstigen Lähmung*. Berlin: Argument.
- Haug, F. & Hipfl, B. (1995). *Sündiger Genuß?* Hamburg: Argument.
- Heald, S. (2004). »Just my opinion?« Women's Studies, Autobiography and the University. In: A. Braithwaite, S. Heald, S. Luhmann & S. Rosenberg, *Troubling Women's Studies. Pasts, Presents and Possibilities* (S. 43–90). Toronto: Sumach Press.
- Hyle, A., Montgomery, D. & Kaufman, J. (2020). Talking about Memory-Work. *Other Education* 9(1), 346–358.
- Innsbrucker Autorinnenkollektiv. (1986). Widersprüche leben. Stützpunkte weiblicher Identität. In: F. Haug & K. Hauser, *Der Widerspenstigen Lähmung* (S. 77–121). Berlin: Argument.
- Jansson, M., Wendt, M. & Ase, C. (2008). Memory work reconsidered. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research* 16(4), 228–240.
- Jansson, M., Wendt, M. & Ase, C. (2009). Teaching Political Science through Memory Work. *Journal of Political Science Education* 5, 179–197.
- Johnson, C. (Hg.). (2018). *Collective memory work. A methodology for learning with and from lived experience*. New York: Routledge.
- Johnson, C. & Oakes, H. (2018). Are you next? Common Elements of Collective Memory Work. In: C. Johnson (Hg.), *Collective memory work. A methodology for learning with and from lived experience*. (S. 129–148). New York: Routledge.
- Kaufman, J. (2008). Schooling and socialization: Memory-work with preservice teachers. In: A. Hyle, M. Ewing, D. Montgomery & J. Kaufman (Hg.), *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work* (S. 173–184). Lanham: University Press of America.
- Kaufman, J., Ewing, M., Montgomery, D., Hyle, A. & Self, P. (1995). Thinking about science through memory-work. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 17–21, 1995.



- Kaufman, J., Ewing, M., Montgomery, D., Hyle, A. & Self, P. (2003). *From Girls in their Elements to Women in Science – Rethinking Socialization through Memory-Work*. New York: Peter Lang.
- Kikl, C. (2009). *Die Bedeutung von Diversity Management unter besonderer Berücksichtigung von relevanten Unterschieden für den Verein JUVIVO*. Unveröff. MA-Thesis, ARGE Bildungsmanagement Wien.
- Kippax, S., Crawford, J., Waldby, C. & Benton, P. (1990). Women negotiating heterosex: implications for AIDS prevention. *Women's Studies International Forum* 13(2), 533–542.
- Koutroulis, G. (2008). Memory-work as Sociological Method. In: A. Hyle, M. Ewing, D. Montgomery & J. Kaufman (Hg.), *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work* (S. 95–111). Lanham: University Press of America.
- Krøjer, J. & Hutter, C. (2006). *Metodehåndbog i fortælleværksteder*. København: Folkehøjskolernes Forening i Danmark.
- Kuhn, A. (1995). *Family Secrets*. London, New York: Verso.
- Kuntschke, E. (2011). *Kaiser, König, Edelmann ... Biografien der BewohnerInnen im Arbeitsalltag der Pflegenden. Umgang und Konsequenzen*. Unveröff. MA-Thesis, ARGE Bildungsmanagement Wien.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Lehrende aus Freien Alternativschulen. (2007). *Aus Erfahrung lernt man nichts. Ohne Erfahrung kann man nichts lernen*. Hamburg: Argument.
- Liinason, M. (2009). Un/expected encounters in memory work. Notes from the field of feminist teaching. In: D. Gronold, B. Hipfl & L. Lund (Hg.), *Teaching with the Third Wave*. Utrecht University: Athena.
- Lorenz-Meyer, D. (2015). Retooling memory work as re-enactment. In: P. Hinton & P. Treusch (Hg.), *Teaching with feminist materialisms* (S. 83–98). Utrecht: ATGENDER.
- Martin-Kerr, K.-G. (2016). *Women who love women in Jamaica*. Unveröff. Diss., University of Minnesota.
- Marx, K. (1975). Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels, *Ausgewählte Werke, Bd. 1* (S. 196–200). Berlin: Dietz.
- Masinga, L. (2012). Journeys to self-knowledge: methodological reflections on using memory-work in a participatory study of teachers as sexual educators. *Journal of Education* 54, 121–137.
- McLeod, J. & Thomson, R. (2009). *Researching Social Change*. London: Sage.

- Meyer-Siebert, J. & Schmalstieg, C. (2002). Frauenformen. 20 Forschungsjahre wider den (feministischen) Zeitgeist. In: J. Meyer-Siebert, I. Nowak & V. Rego Diaz (Hg.), *Die Unruhe des Denkens nutzen* (S. 43–55). Hamburg: Argument.
- Meyer-Siebert, J., Nowak, I. & Rego Diaz, V. (Hg.). (2002). *Die Unruhe des Denkens nutzen*. Hamburg: Argument.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In: J. Mezirow, E. Taylor & Associates (Hg.), *Transformative Learning in Practice* (S. 18–31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing Ourselves as Teachers. Beyond Nostalgia*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Morisse, I., Sauerwald, P., Wilke, H. & Zank-Weber, M. (1982). Unsicherheit in der Politik – Gewerkschafterinnentagebuch. *Das Argument* 135, 635–643.
- Norquay, N. (2008). Pedagogical uses of memory-work through family immigration stories. In: A. Hyle, M. Ewing, D. Montgomery & J. Kaufman (Hg.), *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work* (S. 151–172). Lanham: University Press of America.
- Ortner, R. (Hg.). (2012). *exploring differences*. Wien: Löcker.
- Ortner, R. & Thuswald, M. (2012). In Differenzen schreiben. Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: R. Ortner (Hg.), *exploring differences* (S. 65–82). Wien: Löcker.
- Ovens, A. & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 25, 1125–1131.
- Ottomeyer, K. (2004). *Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen. Soziales Verhalten im Kapitalismus*. Münster: Lit (Orig. 1977, Reinbek: Rowohlt).
- Pease, B. (2000). *Recreating Men: Postmodern Masculinity Politics*. London: Sage.
- Popular Memory Group. (1982). Popular Memory: theory, politics, method. In: R. Johnson, G. McLennan, B. Schwarz & D. Sutton (Hg.), *Making histories. Studies in history writing and politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Projekt Frauengrundstudium. (1980). *Frauen-Grundstudium 1*. Berlin: Argument.

- Projekt Frauengrundstudium. (1982). *Frauen-Grundstudium 2*. Berlin: Argument.
- Projekt Frauengrundstudium. (1984). *Frauen-Grundstudium 3*. Berlin: Argument.
- Purohit, K. & Walsh, C. (2003). Interrupting discourses around gender through collective memory work and collaborative curriculum research in middle school. *Sex Education* 3(2), 171–183.
- Radstone, S. (Hg.). (2000). *Memory and Methodology*. Oxford, New York: Berg.
- Rocco, S. (1999). *One day my prince will come: the discursive production of the desire for (hetero)sexual marriage*. PhD Thesis James Cook University, Australia.
- Schratz, M., Walker, R. & Schratz-Hadwich, B. (1995). Collective memory-work: the self as a re/source for re/search. In: M. Schratz & R. Walker, *Research as Social Change*, 41–67. New York: Routledge.
- Sève, L. (1977). *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt/M.: Marxistische Blätter (Neuausgabe 2016 als *Die Welt ändern – das Leben ändern*, hg. von K. Weber. Hamburg: Argument).
- Singh, A. & Johnson, C. (2018). *Using collective memory work to create safer schools for queer and trans students*. In: C. Johnson (Hg.), *Collective memory work. A methodology for learning with and from lived experience* (S. 102–116). New York: Routledge.
- Stitz, M. & Stier, F. (2020). Eckpunkte in der Kollektiven Erinnerungsarbeit. *Other Education*, 9(1), 390–402.
- Stutelberg, E. (2016). *These are Stories About our Bodies: Collective Memory Work and the Pedagogical Imaginaries of Our Teacher Bodies*. Unveröff. Diss., University of Minnesota.
- Thomson, R. (2019). Präsentation SAI-Conference, 11.5.2019, NUI Galway, Ireland.
- Thuswald, M. (o. J.). LLA – In Widersprüchen handeln ([www.facingthedifferences.at](http://www.facingthedifferences.at)).
- Törpel, B. (2004). Narrative Transformation: Designing Work Means by Telling Stories. In: ATIT 2004, Proceedings of the First International Workshop on Activity Theory Based Practical Methods for IT-Design, 2–3. September 2004, Copenhagen, Denmark (S. 123–134).
- Travis, M. (2003). *Detach to Power. The Collective Memory-Work Experience*. Unveröff. Diss., The Fielding Graduate Institute.

- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63(6), 384–399.
- Verzeichnis der Lehrveranstaltungen, Wirtschaftsuniversität Wien 2019/20.
- Vlachou, M. (2016). *Researching Experience in Global Higher Education*. Unveröff. Diss., Universität Leicester, UK.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Übersetzung: Alex Kozulin. Cambridge (MA), London (UK): MIT Press.
- Walsh, C. (2007). Unfixing knowledges: Queering the literacy curriculum. In: Australian Association for Research in Education – International Education Research Conference, 25–29 November 2007, Fremantle, Western Australia.
- Wenger, E. (2008, Orig. 1998). *Communities of Practice*. Cambridge: University Press.
- Wichmand, M. & Kolbaek, D. (2021). Collective Memory Work. A method for turning adult learners' work-life experiences into a rich collective knowledge resource in higher education. In: *Adult Learning*. Online 17.04.2021. <https://doi.org/10.1177%2F10451595211004767> [letzter Zugriff 10.6.2021].
- Widerberg, K. (1998). Teaching gender through writing »experience stories«. *Women's Studies International Forum* 21(2), 193–198.
- Widerberg, K. (2008). For the Sake of Knowledge: Exploring Memory-Work in Research and Teaching. In: A. Hyle, M. Ewing, D. Montgomery & J. Kaufman (Hg.), *Dissecting the mundane. International perspectives on memory-work* (S. 113–132). Lanham: University Press of America.
- Witt, K. (1985) *Pubertätsmuster. Aspekte der körperlichen und sexuellen Sozialisation von Frauen*. Unveröff. Diss., Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Witt-Löw, K. (2020). Collective Memory-Work for Teacher Training. *Other Education* 9(1), 359–373.
- Zech, R. (1988). *Kollektive-Autobiografie-Forschung*. Hannover: Expressum.
- Zemp, A. & Stier, F. (2020). »The Ugly« – Unsichtbar, am Rand und doch mitten in Basel. Basel: Soziologisches Seminar der Universität Basel.

# Frigga Haug bei Argument



## Erinnerungsarbeit

Broschur · ISBN 978-3-88619-383-7

Erinnerungsarbeit wird die sozialwissenschaftliche Methode genannt, Erfahrungen von Frauen zu nutzen, um die blinden Flecken in den vorhandenen Sozialisierungstheorien zu entfernen. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass die einzelnen Menschen im Laufe ihrer Geschichte ihre Persönlichkeit so bauen, dass eine stimmige Realität für sie entsteht. Die Thematik wird durch große Bereiche von Moral und Verantwortung, von Arbeit und Politik bis ins Reich der Träume verfolgt.

»Der Ansatz der Erinnerungsarbeit traut sich zu, die Erfahrungen der Einzelnen radikal ernstzunehmen.«

*Schlangenbrut*

»Die Autorin versucht nicht, ihre Standpunkte und Forderungen hinter Wenn und Abers zu verwischen; ihre klare Formulierung macht sie angreifbar. Daher ein unschätzbares Buch.« *An.Schläge*

# Frigga Haug bei Argument



## **Der im Gehen erkundete Weg. Marximus-Feminismus**

Broschur · ISBN 978-3-86754-502-0

Um aus der Geschichte zu lernen, erfahrungsgeladene Theorien zu ergreifen und dabei die Bodenhaftung, die Verbindung zum gelebten Leben zu behalten, gilt es, die Widersprüche nicht zu fürchten, sondern im Gegenteil aufzuspüren und fruchtbar zu machen. Das Ermitteln des persönlichen Anteils an der Gesellschaft ist ein Schritt in diese Richtung. Herrschaft und Unterdrückung reproduzieren sich als Verstrickung, als Geflecht aus Kompetenz und Unterworfenheit, Widerstand und Zustimmung. Nur mit der Bereitschaft, die scheinbare Sicherheit gewohnter Denkschemata infrage zu stellen, lässt sich marxistische Gesellschaftsanalyse für demokratischen Aufbruch einsetzen. Dieses Buch erzählt die Bildungsgeschichte eines Begriffs und zugleich die einer feministischen Marxistin: In der Erkundung eigener Praxen und Gewissheiten zeigt Frigga Haug Forschung als einen nicht nur Gesellschaft durchleuchtenden, sondern auch autobiografischen Prozess. Marxismus-Feminismus ist ein im Gehen erkundeter Weg.

## Frigga Haug bei Argument



### **Die Unruhe des Lernens**

Broschur · ISBN 978-3-86754-516-7

Lernen ist ein widersprüchlicher Prozess. Es gibt nicht bloß »eine richtige« Strategie. Lernen ist als Bewegung un abgeschlossen und oft zwiespältig. Menschen reagieren auf frustrierende Verhältnisse mit Lernwiderstand, tragen damit zu ihrer Verstein erung bei. Diese »versteinerten Verhältnisse zum Tanzen zu bringen« braucht Anstrengungen von den lernenden Subjekten selbst. Frigga Haug lädt dazu ein, die Unruhe des Lernens als etwas Produktives zu denken. Sie studiert das Lernen und das Lehren, analysiert Lerntheorien, deckt gesellschaftliche Lernverhältnisse auf und zeigt emanzipatorische Methoden.

In DIE UNRUHE DES LERNENS finden sich die wesentlichen Beiträge aus dem Buch »Lernverhältnisse« (2003). Sie sind vielfältig überarbeitet und zudem ergänzt um neuere Texte: zur kritischen Psychologie von Widerstand, über Kritik als Triebkraft für Veränderung sowie zum Thema Roboter als Lehrer.

# Frigga Haug bei Argument



## **Selbstveränderung und Veränderung der Umstände**

Broschur · ISBN 978-3-86754-508-2

In welchen stürmischen, ja krisenhaften Zeiten entwickelte sich feministisches Denken und was gehört an historischem Zeitwissen zum Verständnis dazu? Lernen, Selbstveränderung und Veränderung der Umstände sind nicht einfach als glückliches Wachstum zu erfahren, wie etwa eine Pflanze gedeihen kann, sondern der Prozess ist schwierig, es gibt Verletzungen und Scheitern, aber ungleich den Pflanzen können die Menschen ihre Lernerfahrungen festhalten und tradieren.

Um Handlungsfähigkeit im Kleinen wie im Großen zu gewinnen, muss man die gesellschaftlichen Verhältnisse studieren und darin die Rolle der Geschlechter begreifen. Die vereinfachenden Geschichten von der Männermacht, die zumeist durch übergriffige Sexualität die Frauen klein hält, sind für die Medien ein auflagen erhöhendes Skandalon, aber sie arbeiten dagegen, dass man aus der Geschichte lernen und Kraft gewinnen kann.

Frigga Haugs Texte erhellen den Zusammenhang von Selbstveränderung und Veränderung der Umstände.



