

Robert Hamm

„Im Sinne eines intellektuellen Abenteuers ...“

**Vom Verlust vermeintlicher Sicherheiten
zum Zugewinn produktiver Unsicherheit
durch kollektive Erinnerungsarbeit.**

Internationale Perspektiven: Methode, Entwicklung, Adaptionen

Skript für den Beitrag zum:

Symposium zur Erinnerungsarbeit in der LehrerInnenbildung, Wien, 3. Mai, 2018



Diese Veröffentlichung erfolgt unter der Creative-Commons-Lizenz:

CC-BY-NC-ND

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

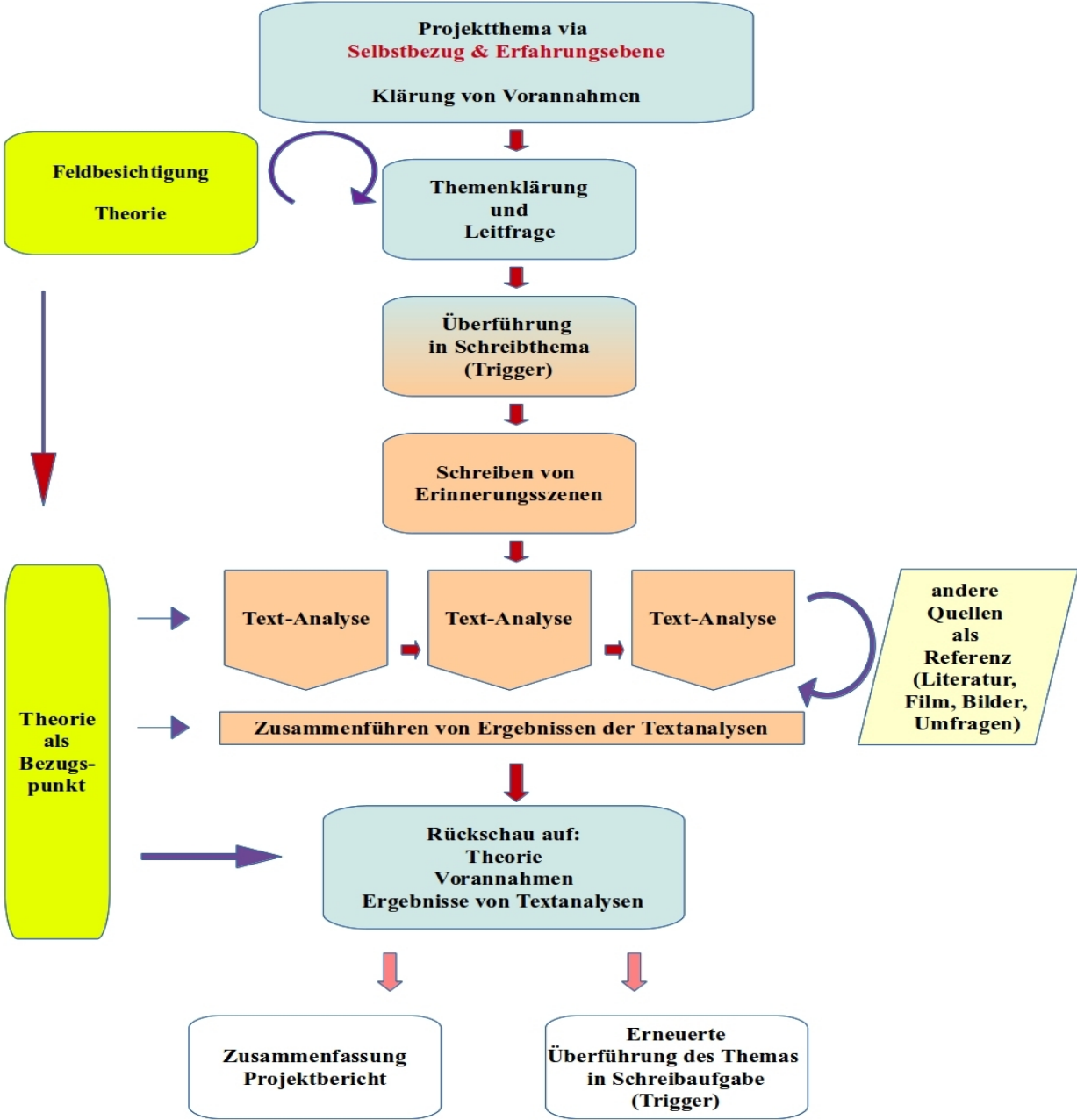
BY (Namensnennung): Sie müssen den Namen des Autors nennen, wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie wurden entlohnt.

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

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

In Erinnerungsarbeit wird mit aufgeschriebenen Erinnerungen gearbeitet. Es werden kurze Szenen – häufig zu alltäglichen Erlebnissen – geschrieben und dann analysiert. Kann man also sagen, Erinnerungsarbeit ist Textarbeit? Oder gehört da noch mehr dazu? Hierzu eine Skizze, die sozusagen das Gesamtpaket darstellt:

Kollektive Erinnerungsarbeit - Arbeitsschritte



Erinnerungsarbeit wurde in den 80er Jahren von Frigga Haug und der Gruppe Frauenformen entwickelt, und zwar an den Schnittstellen von akademischer Forschung, feministischer und marxistischer Theorie und politischer Praxis.

Erinnerungsarbeit ist einerseits praktische Kritik traditionell männlich dominierter Wissenschaft, indem sie direkt an der Erfahrungsebene der TeilnehmerInnen in Projekten ansetzt – und damit insbesondere die aus dem traditionellen Wissenskanon ausgeschlossenen Perspektiven von Frauen mit in den Blick nimmt.

Sie ist gleichzeitig eine Weiterentwicklung der Selbsterfahrungsgruppen, indem darin die mitgeteilten Erfahrungen und Erinnerungsgeschichten in einem systematischen analytischen Rahmen als zu untersuchendes Material benutzt, und kritische Bezüge zu vorgängiger Theorie hergestellt werden.

Das ist in der Skizze durch die farblichen Hervorhebungen dargestellt.

Erinnerungsarbeit beinhaltet also Textarbeit, und zwar als zentrales Element, sie beschränkt sich jedoch nicht auf Textarbeit allein. Die Textarbeit ist eingebettet in einen umfassenderen Rahmen, in den sowohl die Vorannahmen der TeilnehmerInnen als auch vorgängige Theorie zum jeweils behandelten Thema als zu überprüfende Bezugspunkte gehören.

Die zentrale Stellung der Textbearbeitung leitet sich aus einigen Grundannahmen ab, die in die Entwicklung von Erinnerungsarbeit mit eingeflossen sind. Dazu zählen die Annahmen,

- daß, was wir als unsere Persönlichkeit ansehen, ein Prozeß inter-aktiven Einarbeitens in historisch vorgefundene gesellschaftliche Zusammenhänge ist,
- daß es dabei eine ständige Tendenz zum Ausblenden von Widersprüchen gibt,
- daß die Verhandlungen über Bedeutungen in diesem Prozeß den Gebrauch von Sprache voraussetzen,

- daß Sprache jedoch kein neutrales Instrument ist, sondern
- daß über vorhandene Sprache Politik gemacht wird, die quasi durch uns hindurch spricht, wenn wir uns der Sprache bedienen.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, unsere Mitteilungen, hier in Form von geschriebenen Erinnerungsszenen auch als Untersuchungsgegenstand einer kritischen Prüfung zu unterziehen – entsprechend die zentrale Rolle der Textbearbeitung in Erinnerungsarbeit.

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

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

der bei vielen Menschen in ähnlicher Weise abläuft und sich nur in Nuancen unterscheidet.

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

Dabei ist Erinnerungsarbeit ein Gruppenverfahren. Das ist insbesondere wiederum für die kritische Begutachtung der Erinnerungsszenen wichtig. Erst der Blick der anderen Gruppenmitglieder ermöglicht es, die eigenen blinden Flecken zu erkennen. Wie das im Zuge von Textanalysen vor sich geht, werden wir heute nachmittag in den Workshops noch praktisch sehen.¹

Nun gibt es aber weder ein Copyright auf den Begriff Erinnerungsarbeit, noch auch gibt es ein Regelbuch, das die Einzelheiten der Anwendung von Erinnerungsarbeit verbindlich vorschreibt. Vielmehr bedarf jede Anwendung der Anpassung an die Interessen der TeilnehmerInnen und an die jeweiligen lokalen Bedingungen.

Dementsprechend sind im internationalen Rahmen Anwendungen der Methode dokumentiert, bei denen an unterschiedlichen Stellen Anpassungen vorgenommen wurden. Einige Beispiele:

Das fängt an mit Gruppenzusammensetzung und Gruppengrößen. Es gibt

¹ siehe hierzu z. B. Frigga Haug's Darstellungen in den Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit (1999), oder auch die Dokumentation auf meiner Webpage zum Transfer der Methode in die ErzieherInnen-Ausbildung (www.roberthamm.net/wp/erinnerungsarbeit/erinnerungsarbeit-in-der-erzieherinnen-ausbildung/).

Anwendungen in geschlechtshomogenen und geschlechtsgemischten Gruppen. Es gibt Anwendungen, bei denen lediglich zwei Menschen im Dialog miteinander Erinnerungsszenen austauschen und gegenseitig analysieren (Bryant/Livholts, 2007, SWE/AUS. Clift/Clift, no year, UK/USA.), und andere in denen Gruppen von über 30 TeilnehmerInnen beteiligt sind (O'Reilly-Scanlon/Crowe/Weenie, 2004, CAN. Widerberg. 2016, NOR).

Die Dauer von Projekten reicht von einmaligen Treffen (Johnson/Singh/Gonzalez, 2014, USA) bis zu mehrjähriger Zusammenarbeit (Blake/Hearn/Barber/Jackson/Johnson/Luczynski, 2016, UK).

Schreibthemen werden unterschiedlich gestellt, da gibt es einzelne Trigger-Begriffe (Hammond/Cross/Moore, 2016, UK), oder klar umrissene Situationen (pro:fem, 2007, DE).

Die Zeit zum Schreiben kann nur eine Stunde betragen (UK-Gruppen im CCCS), oder auch bis zu mehreren Wochen (Lehrende aus Freien AlternativSchulen, 2007, DE).

In den meisten Projekten werden zwar berichtende Schilderungen nach dem Modell von Frauenformen geschrieben, es gibt aber auch autobiografische Essays (Kokko, 2012, FIN), oder Texte in Gedichtform (Cornforth/Lang/Wright, 2011, NZ).

Es gibt Projekte, in denen nicht mehr Texte als Analysematerial benutzt werden, sondern z. B. Fotoalben (Michell/Weber, 1999, CAN), selbstgemalte Bilder (Gillies/Harden/Johnson/Reavey/Strange/Willig, 2005, UK), oder selbstgemachte Gegenstände (Kokko, 2012, FIN).

Eine Beobachtung, die sich bei der Durchsicht der entsprechenden Dokumentationen

einstellt, ist, daß die verschiedenen Ansätze zur Weiterentwicklung der Methode weitgehend unvermittelt nebeneinander stehen. Es fehlt eine übergreifende Debatte zur Weiterentwicklung der Methode.

Wobei der Begriff Weiterentwicklung schon die Assoziation eines Fortschritts aufruft. Doch stellen alle Adaptionen immer einen Fortschritt dar? Was z. B. ist der methodische Gewinn, wenn nicht mehr geschriebene Texte analysiert werden, sondern Erinnerungen lediglich mündlich vorgetragen und diskutiert werden (Masinga, 2012, ZA. Mitchell/Weber, 1999, CAN). Läuft das nicht in die Schiene der Selbsterfahrungsgruppen zurück, die Erinnerungsarbeit doch eigentlich aufheben sollte? Ist das also noch Erinnerungsarbeit?

Diese Frage ist zwiespältig. Zum einen ist sie berechtigt, wenn es darum geht, eine gemeinsame Verständigungsebene zu finden, z. B. im internationalen Austausch über die Methode. Zum anderen führt sie in die falsche Richtung, wenn es nämlich darum geht, die Effekte einer bestimmten Anwendung einzuschätzen.

Erinnerungsarbeit ist immer ein Prozeß des Gedankenaustauschs lebender Menschen. Dabei ist die Auflösung der im wissenschaftlichen Bereich traditionellen Trennung in ForscherInnen und Erforschte ein charakteristisches Element von Erinnerungsarbeit. Damit einher geht, daß die TeilnehmerInnen ein je eigenes Interesse an dem jeweiligen Projekt haben. Und es sind letztlich deren Lernerfahrungen mittels der gemeinsamen Arbeit, die die Einzelheiten einer Anwendung bestimmen sollten. Die Frage nach dem Label – also 'Ist das noch Erinnerungsarbeit oder nicht?' – ist darin zweitrangig. Entscheidend ist, was die TeilnehmerInnen aus dem gemeinsamen Prozeß für sich gewinnen wollen und können.

Aus dieser Perspektive ist es dann wichtig, sich die Umsetzung der einzelnen Schritte in einem Erinnerungsarbeitsprojekt anzusehen, und auf ihre Effekte für die

TeilnehmerInnen hin zu beurteilen.

Ein Beispiel für Effekte aus der Sicht von TeilnehmerInnen: „*Wir kamen uns in Konstruktionen unseres Selbst und unserer Handlungen auf die Schliche. Wir erkannten, daß wir Irrtümer lebten, 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 Kontextes, der unsere Wahrnehmungen, Einsichten und Handlungen wesentlich tiefer prägt, als wir vermutet hatten. (...) Wir haben gelernt in Widersprüchen zu denken und sie als produktiv wahrzunehmen.*“ (Lehrende aus Freien AlternativSchulen, 2007, pp. 103, 104)

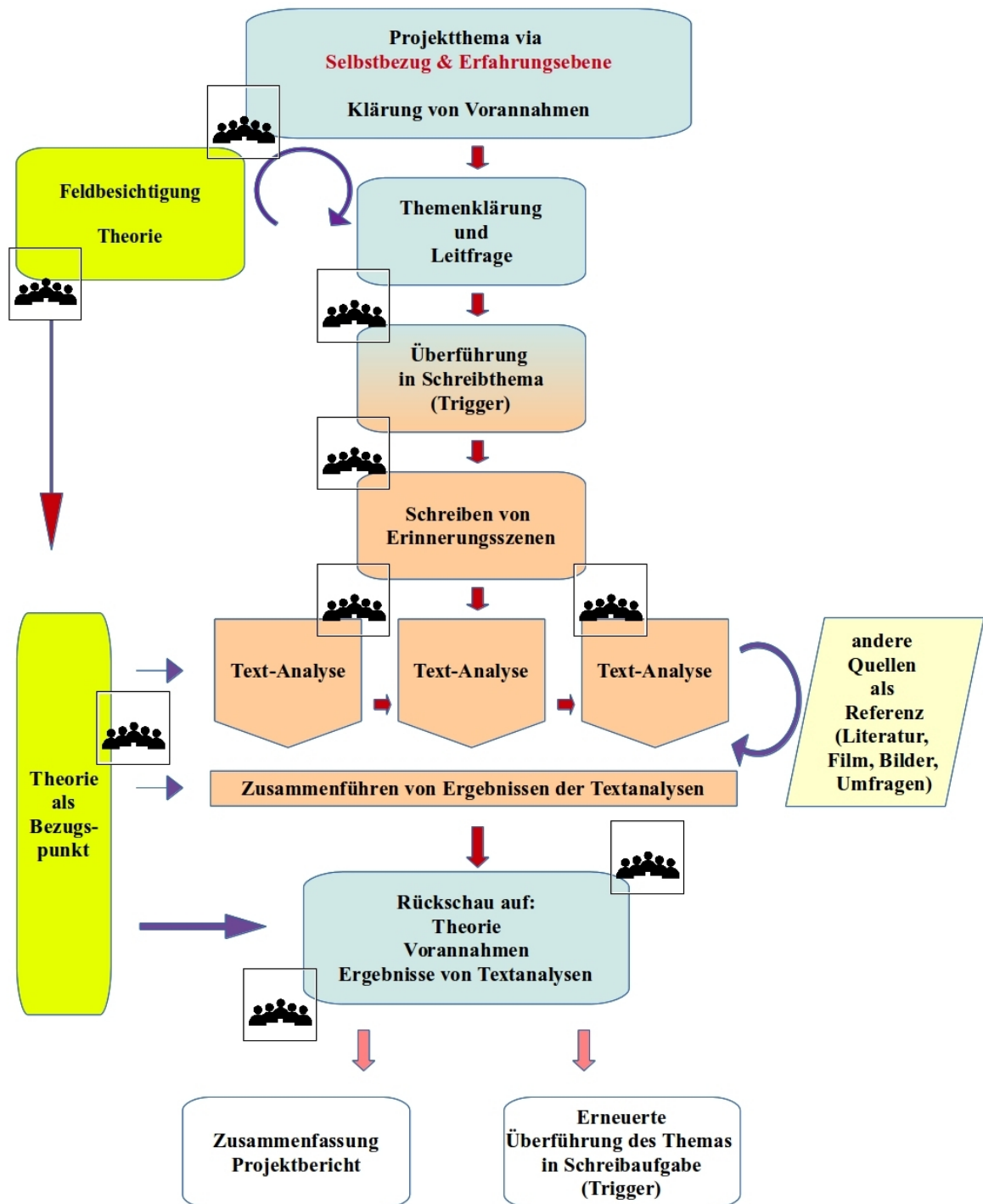
Dieses Zitat stammt aus dem Bericht einer Gruppe von LehrerInnen in Deutschland. Diese Gruppe beschäftigte sich über fünf Wochenendseminare hinweg mit dem Thema “Erfahrungslernen”. Im Rahmen ihres Projektes schrieben und analysierten die LehrerInnen Erinnerungsszenen, aber auch fiktive Liebesbriefe und Visionstexte. Als Theoriebezug lasen sie Texte von Walter Benjamin, Michel Foucault, Ernst Bloch, Antonio Gramsci, Bertold Brecht. Ihre Arbeit umfaßte alle in der Skizze enthaltenen Arbeitsschritte, wobei alle an allem beteiligt waren.

Diese Gruppe wurde in ihrem Projekt von Frigga Haug betreut und angeleitet. Daher brauchten sich diese LehrerInnen also nicht eine ihnen bis dahin unbekannte Methode durch Versuch und Irrtum aneignen.

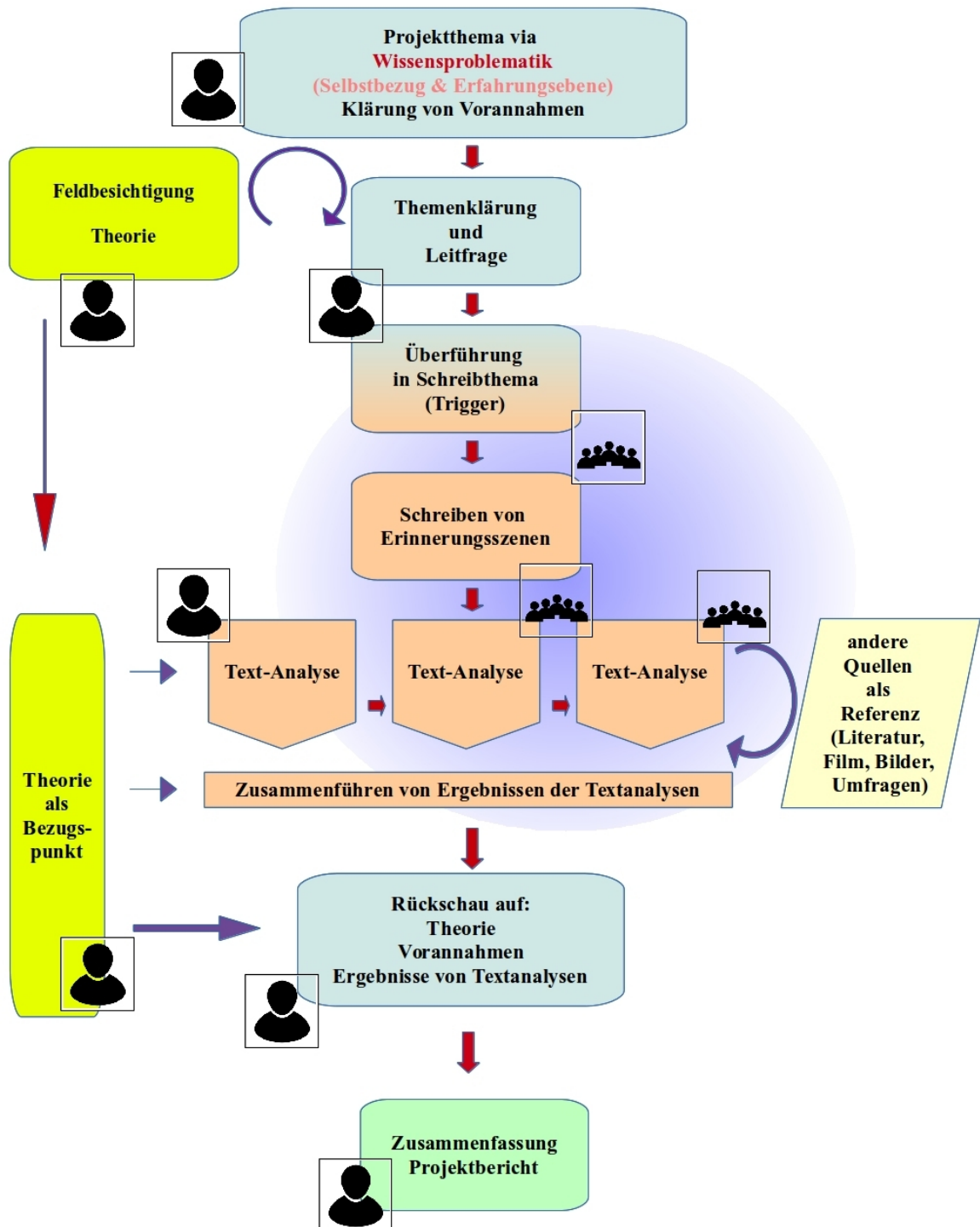
Das Gesamtpaket hat ja eine gewisse Komplexität. Das sollte man nicht unterschätzen. Daher überrascht es nicht, daß es auch im internationalen Vergleich etliche Anwendungen gibt, die in verschiedener Form eine Betreuung, oder Anleitung beinhalten.

Eine spezielle Entwicklung in der Anwendung von Erinnerungsarbeit betrifft die Verwendung der Methode in Forschungsprojekten, die von einzelnen ForscherInnen durchgeführt werden. Hierbei verschieben sich die Arbeitsanteile. Auch das kann auch anhand der Ablaufskizze dargestellt werden. Dazu nochmals zwei Schaubilder:

Modell 1 – alle sind an allem beteiligt



Modell 2 – individuelle Forschungsprojekte



In Modell 1 sind alle Gruppenmitglieder an allen Arbeitsabläufen beteiligt. Das kann durchaus auch Delegation von Aufgaben bedeuten, z. B. wenn einzelne TeilnehmerInnen bestimmte Literaturquellen studieren und dann in Berichtform in die Gruppendiskussionen einbringen. Die Arbeitsabläufe und inhaltliche Ausrichtung eines Projektes werden jedoch von Anfang bis Ende gemeinsam bestimmt.

In Modell 2 werden die vorgängigen Arbeiten, also Themenklärung, Feldbesichtigung, Entwicklung der Leitfrage, bis hin zur Überführung in Schreibthemen von den InitiatorInnen alleine geleistet. Für die Textarbeit (also Schreiben und Analysieren von Erinnerungsszenen) wird dann eine Gruppe gebildet. Die TeilnehmerInnen dieser Gruppen sind weder an Theoriesichtung beteiligt, noch auch nehmen sie an den nachbereitenden Arbeiten teil. Diese werden wiederum durch die InitiatorInnen alleine geleistet.

Dieses Modell ist insbesondere in Projekten gängig, die im Rahmen von akademischen Qualifikationsarbeiten durchgeführt wurden (z. B. Pirker, 2003, AUT. Hammond, 2013, UK). Es findet sich jedoch auch in Projekten, die weniger umfassend sind (z. B. Ovens/Tinning, 2009, AUS). Ein wichtiger Unterschied besteht hier in der veränderten Ausgangsposition. Die Themen sind im wesentlichen als Wissensproblematik definiert, Selbstbezug und Erfahrungsebene der InitiatorInnen können hinzukommen, das ist jedoch nicht zwingend. Die Lernerfahrungen der TeilnehmerInnen sind in diesen Projekten weder in Planung noch in Aufarbeitung zentral. Daher ist es auch kein Wunder, daß im Hinblick auf die Lernerfahrungen von TeilnehmerInnen in derlei Projekten international eine Informationslücke besteht. Es gibt in den mir bekannten Veröffentlichungen dazu keine systematisch dokumentierten Rückmeldungen direkt von TeilnehmerInnen. Natürlich kann man annehmen, daß die TeilnehmerInnen hier Lernerfahrungen machen – wie diese sich jedoch von jenen in Projekten, in denen alle an allem beteiligt sind, unterscheiden, und zwar auch bezogen auf die jeweilige Adaption im Umgang mit Texten

(Schreiben, Analyse) wäre zu untersuchen.

Lernerfahrungen von Teilnehmerinnen stehen hingegen ausdrücklich im Zentrum von Anwendungen von Erinnerungsarbeit im Rahmen von Ausbildungssituationen. Wir werden ja gleich noch von Kerstin Witt-Löw zu ihrer Anwendung der Methode hier in Wien hören. Eine gute Beschreibung der Adaption von Erinnerungsarbeit im Rahmen der Lehrerinnen-Ausbildung gibt es auch von Judith Kaufman (2008), (USA).

Sie benutzt Erinnerungsarbeit in einem Seminar, das über 15 Wochen läuft. Im Hinblick auf die Seminarplanung verändert sie die Ablaufstruktur. Zum Einstieg in das Seminar schreiben die Studierenden. Die Schreibthemen werden dabei von Judith Kaufman vorgegeben. Sie bestehen aus einzelnen Stichworten, z. B. Tests, Pause, Sporthalle. Während der ersten vier Wochen im Seminar schreiben, lesen und diskutieren die Studierenden diese Texte. Im Anschluß daran folgt eine siebenwöchige Phase, in der die Studierenden sich mit Kurslektüre befassen, also Texte zu Schultheorie lesen und im Seminar diskutieren. Während der letzten vier Wochen werden dann die eingangs erstellten Text nochmals thematisiert. Dabei wird die Analyse aufgrund der mittlerweile angeeigneten theoretischen Bezüge um wesentliche Dimensionen erweitert.

Diese Vorgehensweise ist insofern sehr sinnvoll, als sie die Studierenden quasi dort abholt, wo sie sich gerade selber befinden. Der Selbstbezug dient als Grundlage für die Sichtung von Theorie, die wiederum im Rückbezug auf die selbst verfaßten Erinnerungsszenen angewandt wird. So lassen sich die sonst leicht als getrennt nebeneinander stehenden Weltaufschlüsse in Theorie und gelebter Praxis als tatsächlich miteinander verbunden erkennen.

Das ist im Übrigen ein wichtiges Element im Hinblick auf das Potential der Methode

Erinnerungsarbeit. Ein Zitat dazu aus einem Aufsatz von Judith Kaufman, Adrienne Hyle, Margaret Ewing, Diane Montgomery und Patricia Self. Im Rückblick auf ein mehrjähriges Projekt zum Thema weibliche Sozialisation und Naturwissenschaften schreiben sie: *„Als ein Resultat unseres Projektes hat sich unsere Beziehung zu traditioneller Wissenschaft geändert. (...) Wir werden nie wieder auf Wissenschaft in der gleichen Weise schauen. (...) Erinnerungsarbeit ermöglichte uns, Wissenschaft auf die Ebene persönlicher Erfahrung zu bringen.“* (2003, p. 3)

Ein solches Resultat ist natürlich ganz im Sinne der Erfinderinnen der Methode.

Bei der Planung und Durchführung von Erinnerungsarbeit im Rahmen von Ausbildungssituationen ist jedoch stets der insitutionelle Hintergrund mit zu bedenken.

Eine sinnvolle Teilnahme an einem Erinnerungsarbeitsprojekt setzt ein Eigeninteresse voraus. In universitären Zusammenhängen ist dies leichter herstellbar, weil die Studierenden hinsichtlich der Teilnahme an einem Seminar meist eine Wahlmöglichkeit haben. Erinnerungsarbeit wurde jedoch auch schon in schulischen Zusammenhängen ausprobiert. (Behrens, 2002, DE. Purohit/Walsh, 2003, USA. Hurley, 1994, AUS)

Hier entsteht die Notwendigkeit einen produktiven Umgang mit Elementen wie Teilnahmeverpflichtung, Benotungskontext, formalen und informellen Rollenzuschreibungen zu finden. Diese Elemente können als Störfaktor eine sinnvolle Anwendung von Erinnerungsarbeit stark behindern. So gibt es hierbei zwar einerseits die Notwendigkeit, die Methode an lokale Bedingungen anzupassen, allerdings ist die Adaptionfähigkeit von Erinnerungsarbeit auch nicht endlos dehnbar. Insofern besteht eine ebensolche Notwendigkeit, die Bedingungen an die Methode anzupassen. Eine ausführlichere Darstellung dazu in Bezug auf den Transfer von Erinnerungsarbeit in die schulische ErzieherInnen-Ausbildung findet sich auf

meiner Webpage (www.roberthamm.net).

Hinsichtlich möglicher Adaptionen möchte ich weiterhin zwei Aspekte ansprechen. Der erste betrifft die Rolle von DozentInnen in Projekten gemeinsam mit Studierenden, der zweite die Frage nach dem Umgang mit emotional schwierigen Themen.

Sirpa Kokko hat in Finland mit zwei nach Geschlecht getrennten Gruppen von Lehramtsstudierenden zu geschlechtsspezifischen Erfahrungen mit Handarbeits/Werkunterricht gearbeitet. Dieses Projekt ist schon dadurch interessant, daß die TeilnehmerInnen nicht mehr Texte bearbeiten. Stattdessen benutzen sie selbst hergestellte Produkte aus Handarbeits- und Werkunterricht als Trigger für eine Gruppendiskussion. Unabhängig davon – und lediglich darauf möchte ich jetzt eingehen – spricht Sirpa Kokko jedoch auch ihre Rolle im Projekt an, hier bezogen auf die Gruppe männlicher Studenten: *Anfangs versuchte ich mich als Mitglied der Gruppe zu verhalten indem ich an den Diskussionen teilnahm und von meinen eigenen Erfahrungen sprach (...) Allerdings fühlte sich das einigermaßen aufgesetzt an. Als ältere Frau und erfahrene Handarbeits/Werklehrerin hatte ich kaum etwas gemeinsam mit den Schuljungenerfahrungen dieser jungen männlichen Studenten. Daher entschied ich, mich mehr oder weniger auf das Zuhören und fragende Kommentieren der Geschichten der männlichen Studenten zu konzentrieren.* (2012, p. 181)

Daraus entsteht die Frage, wie sich DozentInnen in solcherlei Projekten verhalten, bzw. am besten verhalten sollten? Offensichtlich kann der Verzicht auf das Einbringen eigener Diskussionsbeiträge auch eine vertane Chance bedeuten, indem den Studierenden eventuell hilfreiche, herausfordernde, verunsichernde, weiterbringende Anregungen (auch: Aufregungen) vorenthalten werden.

Der zweite Aspekt findet sich explizit beschrieben in einem Projekt von Lungile Masinga aus Südafrika (2012). Im Rahmen ihrer Doktorarbeit hat sie Erinnerungsarbeit in einer Fortbildung mit einer Gruppe von acht Lehrerinnen angewandt, die in ihren Schulen sexuellen Aufklärungsunterricht gaben. Dabei 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 Journals Erinnerungen aufschreiben, die ihnen im Zuge der thematischen Beschäftigung noch einfielen. Die schriftlich festgehaltenen Erinnerungen sollten nur der Anleiterin für eine weitere Bearbeitung zur Verfügung gestellt, nicht jedoch in der Gruppe diskutiert werden. Der Idee hinter dieser Trennung war, daß es sich bei Erinnerungen zum Thema sexuelle Aufklärung und eventuell eigener sexueller Erfahrungen um ein emotional schwieriges Thema handelt, und daß die Lehrerinnen derlei Erinnerungen u. U. nicht in einer Gruppe diskutieren wollten.

Interessanterweise stellt Lungile Masinga jedoch fest, daß alle Lehrerinnen alle Erinnerungen, die sie in ihren Journalen festhielten, auch in der Gruppe vortrugen.

Daraus ergibt sich einerseits die Frage, was denn eigentlich ein „emotional schwieriges Thema“ ist, bzw. wie es zu einem „emotional schwierigen Thema“ wird, oder auch gemacht wird. Andererseits verweist diese Beobachtung auf eine der Methode Erinnerungsarbeit inhärente Erfahrungsmöglichkeit. Die Gruppe als Resonanzforum kann in Erinnerungsarbeit eine sehr große Bedeutung gewinnen. Durch das gegenseitige Mitteilen von je eigenen Erfahrungen ergibt sich in den Diskussionen leicht eine große Nähe zwischen den TeilnehmerInnen, die es möglich macht, auch über ansonsten als „emotional schwierige“ Themen ohne Probleme sprechen zu können. Natürlich spielt hier das methodische Design eine Rolle, denn eine Gruppe, die sich nur einmal für 90 Minuten trifft wird kaum an diesen Punkt gelangen.

Wie schon erwähnt gibt es auch Adaptionen der Methode, in denen solch einmalige Treffen angewandt werden. Auch hierzu noch ein Beispiel.

In den USA haben Corey Johnson, Anneliese Singh und Maru Gonzalez eine Studie mit jungen Erwachsenen, die sich als homosexuell, transgender oder queer verstanden, zu ihren Schulerfahrungen hinsichtlich sexueller Identität durchgeführt (2014). Die TeilnehmerInnen schrieben Erinnerungsszenen. Diese wurden dann in einem 90-minütigen Gruppentreffen diskutiert. Der Charakter dieser Treffen entspricht einer Fokusgruppe. Die Gruppendiskussion wird von den ForscherInnen aufgezeichnet und dient als Material für weitere Analyse. Das Design der Studie folgt dem Modell 2 im Schaubild oben, wenngleich es sich dabei nicht um eine Qualifikationsarbeit handelte. Basierend auf den Ergebnissen ihrer Studie haben Corey Johnson, Anneliese Singh und Maru Gonzalez dann eine Handreichung für LehrerInnen zum Umgang mit LGBTQ-Jugendlichen in Schulen produziert.

An diesem Punkt will ich es vorerst mit Beispielen belassen. Bei Bedarf können wir das im Gespräch später noch ausweiten.

Zum Ende meines Beitrags möchte ich jedoch nochmals kurz auf die Komplexität des Gesamtpakets eingehen. In dieser Hinsicht möchte ich jedoch auf drei Punkte hinweisen, für den Fall, daß sich jemand überlegt Erinnerungsarbeit im eigenen Arbeitsfeld anzuwenden:

Erstens kann es ein ganz spannendes Unterfangen sein, sich eine Methode wie Erinnerungsarbeit autodidaktisch – idealerweise im Rahmen einer kleinen Gruppe – zu erarbeiten. Das ist ohne Weiteres möglich, denn mittlerweile gibt es doch ausreichend Literatur, die dabei Hilfestellung leisten kann.

Zweitens besteht immer die Möglichkeit, sich an Menschen zu wenden, die die Methode schon angewandt haben, mit der Bitte um Zusammenarbeit, Hilfestellung, möglicherweise auch Betreuung einer Gruppe. Mit ist noch niemand begegnet, der/die einer solchen Anfrage prinzipiell abweisend gegenüber stehen würde.

Drittens, und das ist wohl das Wichtigste, ist es immer eine Frage der Herangehensweise. Dazu nochmal ein Zitat, diesmal aus Neuseeland. Es stammt von einer Gruppe LehrerInnen von denen zwei auch als Dozentinnen an Hochschulen arbeiten. Sie schreiben zur Frage des Nutzens von Erinnerungsarbeit, daß wenn sie: *„... nicht nur ein Werkzeug zur akademischen Theoriebildung sondern für LehrerInnen nützlich sein sollte, ist es notwendig, Theorie in wohl dosierten Schritten in den Prozess mit einzubeziehen. (...) Unser Prozess bezog das unterschiedliche Vorwissen aller Beteiligten ein, ohne akademisches Wissen darin zu bevorteilen. Wir erkannten damit des Recht der am Prozess Beteiligten an, die Modalitäten der Analyse jeweils selber zu bestimmen.“* (Beals et al., p. 425)

Also: Wir bestimmen die Methode, nicht die Methode bestimmt uns.

Auf dieser Basis ist ein schrittweises Überschreiten bisheriger Erkenntnisgrenzen und die gemeinsame Erforschung je eigener Vergesellschaftung als intellektuelles Abenteuer möglich, das zum Verlust vermeintlicher Sicherheiten und zum Zugewinn produktiver Unsicherheit führt.

Literatur

Beals, Fiona Mary & Braddock, Catherine & Dye, Alison & McDonald, Julie & Milligan, Andrea & Strafford, Ed. (2013). The Embodied Experiences of Emerging Teachers: Exploring the potential of Collective Biographical Memory Work. in: *Cultural Studies* ← → *Critical Methodologies* 13(5) 419-426

Behrens, Ulrike. (2002). *Das Rätsel Lernen*. Gießen, Focus Verlag

Blake, Vic & Hearn, Jeff & Barber, Randy & Jackson, David & Johnson, Richard & Luczynski, Zbyszek. (2016). Doing memory work with older men: the practicalities, the process, the potential. University of Huddersfield Repository, download:

Bryant, Lia & Livholts, Mona. (2007) Exploring the Gendering of Space by Using Memory Work as a Reflexive Research Method. in: *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 6(3), 2007, pp 29 – 44

Clift, Bryan & Clift Renée. (no year). Toward a „Pedagogy of Reinvention“: Memory Work, Collective Biography, Self Study, and Family.

Cornforth, Sue & Lang, Steve & Wright, Jeannie. (2012). Writing ourselves in Waikawa: Bitter (sweet) waters. in: *Emotion, Space and Society* 5 (2012) 156 – 163
download: http://opus.bath.ac.uk/55932/3/Clift_Clift_2017.pdf

Gillies, Val & Harden, Angela & Johnson, Katherine & Reavey, Paula & Strange, Vicky & Willig, Carla. (2005). Painting pictures of embodied experience: the use of nonverbal data production for the study of embodiment. in: *Qualitative Research in Psychology* 2005; 2: 199-212

Hammond, Ralph & Cross, Vinette & Moore, Ann. (2016). The construction of professional identity by physiotherapists: a qualitative study. in: *Physiotherapy* 102 (2016) 71–77

Hammond, Ralph. (2013) *The Construction of physiotherapists' identities through collective memory work*. University of Brighton.
<http://eprints.hud.ac.uk/29432/>

Hurley, Jennifer. (1994). Music Video and the Construction of Gendered Subjectivity (Or How Being a Music Video Junkie Turned Me into a Feminist). in: *Popular Music*, Vol. 13, No. 3, Australia / New Zealand Issue (Oct., 1994), pp. 327-338
in: *McGill Journal of Education*, Vol. 39 No. 1, Winter 2004, pp 29 – 44

Johnson, Corey & Singh, Anneliese & Gonzalez, Maru. (2014). “It's Complicated”: Collective Memories of Transgender, Queer, and Questioning Youth in High School. in: *Journal of Homosexuality*, 61:419–434, 2014

Kaufman, Judith & Ewing, Margaret & Montgomery, Diane & Hyle, Adrienne & Self, Patricia. (2003). *From Girls in their Elements to Women in Science – Rethinking Socialization through Memory-Work*. New York, Peter Lang Publishing

Kaufman, Judith. (2008). Schooling and Socialization: Memory-work with Preservice Teachers. in: *Dissecting the Mundane*. University Press of America

Kokko, Sirpa. (2012). Learning crafts as practices of masculinity. Finnish male trainee teachers' reflections and experiences. in: *Gender and Education*, Vol. 24, No. 2, March 2012, 177– 193

Lehrende aus Freien AlternativSchulen. (2007). *Aus Erfahrung lernt man nichts. Ohne Erfahrung kann man nichts lernen*. Hamburg, Argument Verlag

Masinga, Lungile. (2012). Journeys to self-knowledge: methodological reflections on using memory-work in a participatory study of teachers as sexuality educators. in: *Journal of Education; Special Issue: Memory and Pedagogy Vol. 54*, pp. 121 – 137

Mitchell, Claudia & Weber, Sandra. (1999). *Reinventing ourselves as teachers beyond nostalgia*. London. Routledge

O'Reilly-Scanlon, Kathleen & Crowe, Christine & Weenie, Angelina. (2004). *Pathways to Understanding: „Wahkohtowin“ as a Research Methodology*.

Ovens, Alan & Tinning, Richard. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. in: *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 1125–1131

Pirker, Bettina. (2003). *Schuld ohne Sühne Lo.Li.Ta. Eine Frauenfantasie?* Klagenfurt

pro:fem (Hrsg.), (Haubenreisser, Karin & Huntgeburth, Angelika & Peine, Elke & Peper, Heike & Rupp, Heike & Strehlow, Marlies & Wittenberg, Siegrid mit Haug, Frigga & Meyer-Siebert, Jutta). (2007). *Das feministische Dschungelbuch*. Hamburg, Argument Verlag

Purohit, Kiran & Walsh, Christopher. (2003). Interrupting Discourses Around Gender Through Collective Memory Work and Collaborative Curriculum Research in Middle School. in: *Sex Education*, Vol. 3, No. 2, 2003, 171 – 183

Widerberg, Karin. (2016). Explorative Teaching and Research—From Memory Work to Experience Stories. in: *Creative Education*, 2016, 7, pp. 1935-1952