

Auch eine Philosophie der Praxis braucht eine Praxis

Hamm, Robert

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hamm, R. (2021). Auch eine Philosophie der Praxis braucht eine Praxis. *Das Argument*, 336, 56-64. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85904-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Robert Hamm

Auch eine Philosophie der Praxis braucht eine Praxis

In der Kindertagesstätte morgens zwischen 8 und 9 Uhr. Von den Erzieherinnen haben sich etliche telefonisch krankgemeldet. Die Leiterin ist außer Haus. Die stellvertretende Leiterin entscheidet, dass Kleingruppenangebote an diesem Tag nicht wie geplant stattfinden. Stattdessen sollen Kolleginnen, die diese Angebote vorbereitet haben, die Betreuung der Regelgruppen mit abdecken.

Dieses Szenario wird weiter unten wieder aufgenommen. Auf ihm baut eine Erinnerungsszene auf, die in einer beruflichen Fortbildung geschrieben und bearbeitet wurde. An der Fortbildung nahmen vier stellvertretende Leiterinnen aus Kindertagesstätten teil. Darin wandten sie eine an den Rahmen der beruflichen Fortbildung angepasste Variante der Kollektiven Erinnerungsarbeit an. Die Veranstaltung kam auf Initiative der Fachberaterin des Trägers der Kindertagesstätten zustande. Als externe Anleitung moderierte ich die Fortbildung. Über einen Zeitraum von einem halben Jahr trafen wir uns insgesamt siebenmal, jeweils für etwa drei Stunden. Der hier vorgelegte Bericht basiert auf der Dokumentation dieser Veranstaltung.

Im ersten Treffen der Gruppe tauschten die Teilnehmerinnen Alltagserfahrungen aus ihrer beruflichen Praxis aus. Ein wiederkehrendes Motiv darin war die Beschreibung, in der Position der stellvertretenden Leitung irgendwo ›zwischen den Stühlen‹ zu sein, also nicht mehr ›Nur-Erzieherin‹, aber auch nicht ›Nur-Leiterin‹, irgendwie von beidem etwas, aber nichts so ganz richtig. Sie fassten dies in der Formulierung: Nicht Fisch, nicht Fleisch, das alltägliche Spagat im Job.

Im Anschluss an das erste Treffen führte ich mit den Teilnehmerinnen jeweils ein Einzelgespräch. In diesen Gesprächen identifizierten sie genauer diejenigen Themen im Hinblick auf ihre beruflichen Aufgaben, die sie je individuell am stärksten beschäftigten. Dies ist eine der im hier dokumentierten Projekt angewandten Adaptionen der Kollektiven Erinnerungsarbeit. Die Eingangsgespräche stellen einerseits eine Dienstleistung an die Teilnehmerinnen dar. Sie sind gleichzeitig eine Dienstleistung an die Gruppe, da die in ihnen vertieften Gedankengänge der Teilnehmerinnen in den folgenden Gruppendiskussionen produktiv wirken. In der Fortbildung nutzten wir den zur Verfügung stehenden organisatorischen Spielraum voll aus und stellten Abschriften der Eingangsgespräche her.¹

Aus der Eingangsdiskussion und den Einzelgesprächen wurde deutlich, dass Vieles, was im Rahmen der beruflichen Tätigkeit in Kindertagesstätten als selbstverständlich angenommen wurde, durch einfaches Nachfragen sehr schnell als erklärungsbedürftig erschien. Wobei dann der Versuch, dasjenige in Worte zu fassen, was erklärt werden soll, zu keinem für die Sprecherin selber zufriedenstellenden

1 Zur Verwendung derartiger Gesprächsprotokolle in kollektiven Forschungsprojekten vgl. auch Busse, Ehses & Zech, 2000.

Resultat führte. Stattdessen verwickelte man sich in Widersprüchlichkeiten, fand Lücken im eigenen Wissen, wo man sich vorher eigentlich 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 dass sich die Begründungen bezogen, in Frage. 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 Eingangsinterviews ergaben, betrafen z. B. Fragen nach dem individuellen Umgang mit strukturellen Vorgaben, nach der Begründungslogik von Gehaltsunterschieden, nach Konzepten von Autorität und ihrer Auswirkungen in Alltagssituationen. In den Diskussionen kristallisierte sich die Kategorie der Personalführung als ein Thema heraus, das alle Teilnehmerinnen gleichermaßen beschäftigte. Zu dieser Kategorie heißt es in den Materialien der Gruppe: *Als zusammengesetztes Wort besteht es 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 in der Kategorie der Führung, zum Führen gehören immer Geführte. Nun ist aber die Stellvertretende Leitung einerseits sowohl Führende als auch Geführte, als sie auch andererseits selber zum Personal gehört. Das spiegelt sich dann in der Spagat-Erfahrung.*

Als Leitfrage, die während der im weiteren Verlauf des Projektes stattfindenden Arbeit mit den eigenen Erinnerungen eine Möglichkeit des thematischen Rückbezugs herstellen sollte, formulierte die Gruppe: »Wer führt wen, wie und warum? Und, wo führt das alles hin?« Zum Schreiben der für die Kollektive Erinnerungsarbeit zentralen Materialien in Form von Erinnerungsszenen einigten sich die Teilnehmerinnen auf den Triggersatz »Als ich einmal eine Anweisung erteilte.«

Alle Teilnehmerinnen schrieben unter dieser Überschrift einen Text zu einer selbst erlebten und erinnerten Begebenheit. Das oben geschilderte Szenario bietet den Hintergrund für eine dieser Szenen. Die Autorin (Anna) beschreibt darin, wie sie als stellvertretende Leiterin einer Erzieherin (Anke)² mitteilt, dass aufgrund der personellen Unterbesetzung das von der Erzieherin mit einer Kollegin vorbereitete Kleingruppenangebot nicht von beiden gemeinsam durchgeführt werden kann. Daher soll sich die Erzieherin mit der Kollegin absprechen, wer von den beiden die Betreuung einer der Regelgruppen übernimmt. Die Erzieherin reagiert verärgert. Die stellvertretende Leiterin ärgert sich innerlich über die Reaktion, sagt jedoch nichts weiter. Die Erzieherin lenkt ein und sagt zu, die Übernahme der Betreuung mit ihrer Kollegin abzuspoken. Die stellvertretende Leiterin bedankt sich und geht.

In ihrem Text schmückt die Autorin die Geschichte aus. Insbesondere beschreibt sie ausführlich ihre Überlegungen in der Situation, dabei um das Verständnis der Leserinnen werbend, die Entscheidung nachzuvollziehen als fair und verant-

2 Anna und Anke sind Pseudonyme, die in der Geschichte verwendet wurden.

wortungsbewusst. In der Fortbildung bearbeitete die Gruppe den Text nach dem textanalytischen Modell basierend auf Frigga Haugs Darstellungen in den Vorlesungen zur Erinnerungsarbeit (1999, 199ff). Die gesamte Erinnerungsszene und Textanalyse können nachgelesen werden in einer Veröffentlichung zu Anwendungen, Variationen und Adaptionen der Kollektiven Erinnerungsarbeit, die im Juni 2021 erscheinen wird (Hamm, i.e. 2021). Im Rahmen des Artikels hier sollen nur einige wesentliche Aspekte aufgegriffen werden.

Zur Konstruktion der Autorin des Textes arbeitete die Gruppe heraus, dass die Verfasserin Anna in der Geschichte als eine Person konstruiert hatte, die ihre Gefühle kontrolliert, dabei nach Außen ruhig auftritt und eine freundliche Umgangsform wahrt (selbst, wenn sie sich innerlich ärgert). In der Szene wurde sie als umsichtig dargestellt, das ›Ganze‹ im Blick habend. Anke, die Erzieherin, hingegen war konstruiert als impulsgesteuert: ihr »steht das Gefühl ins Gesicht geschrieben«. Wir sahen diese Konstruktion der beiden als Produkt des wechselseitigen Bezugs und stellten eine Verbindung her zu der Hierarchie bei der Trennung von Arbeit in Hand- und Kopfarbeit: Eine wechselt die Windeln, die andere plant den Einsatz der Windelwechslerrinnen.

Eine für alle Beteiligten humorvolle Entdeckung aus der Textanalyse war die Klischeehaftigkeit der Erinnerungsgeschichte: Leitung abwesend, Haus voll, Kolleginnen krank, Notfallprogramm! Für alle im Erziehungswesen Beschäftigten ist das ein wieder und wieder gehörtes (und erzähltes) Szenario. Wir stellten fest, dass wir im Erzählen dieser Art Geschichten so geübt sind, dass es uns gar nicht mehr auffällt, dass wir es tun.³ Und auch auf Seiten von Leserinnen bewirkt die Bedienung der entsprechenden Klischees eine Zustimmung, ohne dass es noch weiteren Nachfragens bedarf.

Über das Klischee hinaus fanden wir in der Geschichte eine Botschaft, die sich so zusammenfassen ließ: *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 in der Szene nicht authentisch verhalten kann, ihren Ärger verbergen, ihre Emotionen kontrollieren muss.* Dieses Ergebnis der Textbearbeitung diente als Brücke für weitere inhaltliche Diskussionen.

3 Es gibt noch andere Geschichten, die im Erziehungswesen klischeehaft wiedergegeben werden, z. B. über unpünktliche oder unzuverlässige Eltern, die sich nicht an Vorgaben halten; Verwaltungsvorgaben, die den Erzieherinnen das Leben schwer machen; Unterbezahlung trotz hoher Kompetenz. Einerseits fließen darin konkrete Erfahrungen ein, sie haben also einen realen Kern. Andererseits ist es doch bemerkenswert, dass diese Geschichten schon von angehenden ErzieherInnen, die noch in der Fachschule in Ausbildung sind, wie gestochen kopiert wiedergegeben werden können. Sie stellen so etwas wie den verpflichtenden Schatz an beruflichen Miserengeschichten dar. In ihrer Einseitigkeit können sie hilfreich sein für standespolitische Zwecke, und gleichzeitig können sie den Weg vorstellen zu einer differenzierten Betrachtung gesellschaftlicher Verhältnisse, die die entsprechenden Erfahrungen erst bedingen.

Die analytische Bearbeitung von selbstgeschriebenen Erinnerungsszenen ist eine Möglichkeit, eine Philosophie der Praxis praktisch zu machen.

Nachdem man gezeigt hat, dass alle (Menschen) Philosophen sind, sei es auch auf ihre Weise, unbewusst, weil schon allein in der geringsten Äußerung einer wie immer gearbeteten intellektuellen Tätigkeit, der »Sprache«, eine bestimmte Weltauffassung enthalten ist, geht man zum zweiten Moment über, zum Moment der Kritik und der Bewusstheit, das heißt zu der Frage: ist es vorzuziehen, »zu denken«, ohne sich dessen kritisch bewusst zu sein, auf zusammenhanglose und zufällige Weise, das heißt an einer Weltauffassung »teilzuhaben«, die mechanisch von der äußeren Umgebung »auferlegt« ist [...], oder ist es vorzuziehen, die eigene Weltauffassung bewusst und kritisch auszuarbeiten und folglich, im Zusammenhang mit dieser Anstrengung des eigenen Gehirns, die eigene Tätigkeits-sphäre zu wählen, an der Hervorbringung der Weltgeschichte aktiv teilzunehmen, Führer seiner selbst zu sein und sich nicht einfach passiv und hinterrücks der eigenen Persönlichkeit von außen den Stempel aufdrücken zu lassen? (Gramsci 2012,1375)

In vielen Fällen würde eine Passage wie diese aus Antonio Gramscis Gefängnisheften im Rahmen einer beruflichen Fortbildung im Erziehungsbereich als überzogen und pathetisch wahrgenommen werden, vor allem wenn es um das geht, was Stephen Brookfield als »nuts and bolts« (1995, 8) bezeichnet, also Praxisreflexion im Hinblick auf Optimierung von institutionellen Abläufen. Es ist ein Verdienst der Projektgruppen aus den Frauenformen-Kollektiven, mit der Kollektiven Erinnerungsarbeit ein Instrument bereitgestellt zu haben, welches eine Philosophie der Praxis praktisch werden lassen kann, und zwar ganz und gar unpathetisch. Das öffnet Wege, in beruflichen Reflexionsprozessen über die Ebene von »nuts & bolts« hinaus zu gelangen.

So auch in der Gruppe der stellvertretenden Leiterinnen. Die Erinnerungsgeschichten stellten den Zugang zu einem thematischen Transfer her. In der Kollektiven Erinnerungsarbeit ist dieser Schritt wesentlich, er führt zu dem »zweiten Moment [...] der Kritik und der Bewusstheit«. Am Beispiel der Beschäftigung mit Annas Szene (im Folgenden kursiv aus der Dokumentation des Fortbildungsprojektes):

Wir dachten darüber nach, welche Alternativen sich 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 mitgeteilt bekommen – und damit diese Entscheidung den Leserinnen mindestens als »nachvollziehbar«, eher noch als »richtig« und u.U. sogar als »zwingend« nahegelegt wird. Andererseits aber wird Anke nur eine Kurzversion des gesamten Entscheidungsfindungsprozesses (das Hin- und Her-Abwägen auf Seiten von Anna) mitgeteilt. 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, im Gespräch mit Anke besser 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.

Aus eine strukturelle Alternative spielten wir den Gedanken durch, dass die Entscheidung über den Einsatz der einzelnen Erzieherinnen (das schließt natürlich Praktikantinnen, FSJler etc. mit ein) nicht von Anna (also der Leitung) getroffen wird, sondern dass z.B. um 9:00 h morgens ein kurzes Plenum der Erwachsenen in der Einrichtung stattfindet, in dem die jeweils heutige 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 ja 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 an einem jeweiligen Tag anwesenden Erzieherinnen einfach unter sich absprechen, wer was wann wo mit wem macht (Aufsicht, Angebote, etc.);
- Befürchtungen, dass es dazu führen würde, dass sich Einzelne stets die Rosinen herauspicken würden [...] 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 bei einem solchen Plenum anwesend sei, die Erzieherinnen schlicht die Erwartung haben, dass die Leitung die Entscheidung trafe – 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 fanden, dass es eine Dynamik, ein Wechselspiel zwischen Team und Leitung gibt (und allgemeiner zwischen Führenden und Geführten), dass es also nie so ist, dass Führung 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. 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.

Wir stellten fest, 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 etc.). Führung braucht also nicht unbedingt Leitung. Und ausgehend vom Gedanken, dass wir nur so führen können, wie es die Geführten zulassen, verschob sich unsere Perspektive auf die Kategorie Personalführung. Dies dreht sich dann in einer 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; oder: das Personal führt die Leitung) verkürzt sind.

Was uns aus diesem Diskussionsstrang auf jeden Fall bleibt, ist die Erkenntnis, dass wir hinsichtlich der Begrifflichkeiten Leitung und Führung nochmals genauer hinschauen müssen: Was bedeuten sie (uns) eigentlich, wie benutzen wir sie, wie füllen wir sie in gelebter Realität mit Handlung, konkret in unserer Arbeitssituation?

Die von uns in der Bearbeitung der Szene herausgearbeitete Beherrschung bzw. Kontrolle von Emotionen beschäftigte uns auch noch weiter. Wir stellten fest, dass es eine allgemeine Sichtweise gibt, nach der Emotionen zeigen als Schwäche gesehen wird. 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 diskutierten auch, dass es eine in uns selber konflikthafte Forderung ist, Gefühle stets zu kontrollieren. Dazu das Beispiel, in dem einen ein Telefonanruf so ärgert und man sich darüber aufregt, dass man mitten im Gespräch schlicht den Hörer auflegt (zu Zeiten von analogen Telefonen mit Hörer und Gabel konnte man das auch noch schöner zelebrieren: auf die Gabel knallen!). Bei der Schilderung dieses Beispiels hieß es denn auch, das war wohl nicht besonders ›professionell‹. Gleichzeitig gibt es gerade im Erziehungsbereich den Anspruch, authentisch zu sein, was aber hieße: Wenn es brodet, lass es raus!

Die Forderung nach Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung gibt es ebenso auf der Ebene der Erzieherinnen, die ihre Gefühle Kindern gegenüber kontrollieren sollen (welche eigentlich, betrifft das alle Gefühle gleich?). Und wir fanden es 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 aus eigenen Erfahrungen beantworten können. Es ist jedoch auf jeden Fall eine mögliche Route für weitere Erkundungen. Wobei wir dabei aber nicht hinter die schon erreichte Einsicht, dass Leitung und Führung nicht das gleiche sind, zurückfallen sollten.

Eine weitere Frage war, wieweit es möglich sei, in Kitas eine ›Kommando-Führung‹ zu verwirklichen, 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 abhängig ist von der Kooperation des Personals, und da es im Kita-Bereich mittlerweile tradierte Standards gibt, die einen Kommando-Stil schwierig durchsetzbar machen würden.

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

Was das Beispiel in Bezug auf die Kollektive Erinnerungsarbeit deutlich machen kann, ist, wie die Arbeit mit den Erinnerungsszenen erst über den Rückbezug auf den thematischen Diskussionszusammenhang ihren eigentlichen Sinn entfaltet. In der Suche nach größerer Klarheit angesichts erfahrener Widersprüche in eigenem Erleben und in eigenen Erklärungsmustern entdecken die Teilnehmerinnen über die Analyse der eigenen Erinnerungsszenen eine zunehmend komplexe Verwobenheit von historischen Entwicklungen, strukturellen Verhältnissen und persönlichem Handeln. Klarheit und Komplexität stehen hier nicht im Gegensatz zueinander. Vielmehr stellt gerade die gesteigerte Einsicht in die Komplexität erst Klarheit her.

Wie erwähnt stammt das angeführte Beispiel nicht aus dem Bereich akademischer Forschung, sondern aus einem Projekt beruflicher Fortbildung. Ein solches Anwendungsfeld ist ganz im Sinne einer Philosophie der Praxis in einer doppelten Bewegung Philosophie praktisch verankert: Philosophinnen über den Zugang zur konkreten Wirklichkeit auf die Einheit von Theorie und Praxis verpflichtend; und Praktikerinnen über die kritische Begutachtung von konkreter Praxis und Alltagstheorien den Zugang zur Philosophie eröffnend.

Dass das nicht ohne Einsatz geht, liegt auf der Hand. In pädagogischen Arbeitsfeldern gehört es jedoch in der Zwischenzeit zu allgemein anerkannten Standards, Praxisreflexion als essenziellen Bestandteil der Arbeit anzusehen. In der praktischen Umsetzung klaffen Anspruch und Wirklichkeit wohl oft noch auseinander. Bedingt durch personelle Engpässe häufen die Beschäftigten leicht große Mengen an Überstunden an, übernehmen Notdienste, füllen Lücken in Dienstplänen. Das kann dazu führen, dass die Zeit, die eigentlich für Praxisreflexion zur Verfügung stehen sollte, anders verwendet wird, und zwar noch unabhängig davon, ob diese Zeit den Notwendigkeiten der beruflichen Anforderungen entspricht.

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

Es würde den Rahmen bei weitem sprengen, sollten hier alle Facetten der inhaltlichen Diskussionen während des Projektes dargestellt werden. Weitere Themen

und Fragen, die in der Gruppe aufkamen und verfolgt wurden, beinhalten z.B.: Unterschiedliche Arbeitsanforderung in pädagogischen Einrichtungen, Pädagogik vs. Administration, Leistung und Lohn, Historische Modelle von Autorität und deren Bezug zu Pädagogik, gesellschaftlicher Auftrag und praktische Umsetzung, persönliche und gesellschaftliche Verantwortung, individuelle Handlungsspielräume in bürokratischen Strukturen, Gebrauchswert pädagogischer Arbeit und Gebrauchswert herstellung durch pädagogische Arbeit, Hierarchien und Arbeitsorganisation. Die Liste ließe sich verlängern.

Natürlich konnte in den sieben Treffen der Gruppe eine solche Fülle thematischer Aspekte nicht in jedem einzelnen Punkt bis ins Detail hinein diskutiert werden. Die zur Verfügung stehende Zeit und das aus der Textarbeit resultierende intensive Infragestellen von vermeintlichen Selbstverständlichkeiten reichten jedoch, um nachhaltige Effekte für die Teilnehmerinnen zu ermöglichen. Stimmen⁴ dazu:

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 dazugehören. Wenn ich das jetzt hier lese, diese Wörter, die ich damals gesagt hab, oder die Themen, die mich beschäftigt haben, das ist so ein ganzes Paket. Wir hatten die Möglichkeit, über dieses ganze Paket, Autorität, Weisungsbefugnis, Respekt, Akzeptanz, über alles haben wir gesprochen. Und uns wurde das nochmal viel bewusster, was alles drin steckt 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 habe 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)

[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. So ein 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.

4 Auszüge aus Feedback-Interviews mit Teilnehmerinnen.

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 habe ich mir darüber nie Gedanken gemacht, was in so einem Satz drin steckt und dieses so auseinander bohren: 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) [...] 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 weiter machen 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.«

Diesem letzten Kommentar ist nur beizupflichten. Er verweist auf eine Möglichkeit, die gleichzeitig eine Selbstverpflichtung darstellt, nicht hinter das einmal erreichte Niveau kritischer Praxisbegutachtung zurückzufallen. Nicht umsonst ist Kollektive Erinnerungsarbeit eine Arbeit mit (je eigenen) Erinnerungen im *Kollektiv*. Allein zieht sich keine Philosophin aus dem Sumpf träumerischen Schwärmens. Aber genauso wenig ist es den Praktikerinnen einzeln möglich, ihre Praxis philosophisch zu durchdringen. Was fehlt? Ein kleiner Schritt bloß: sich organisieren, um die Zeiten und Räume kämpfen, in denen das momentan (historisch) Mögliche, das Bereichernde aus dem Zustand des »Wäre« in den Zustand des »Ist« überführt wird. Die (wie auch immer zwiespältigen) Kämpfe im Erziehungsbereich über die letzten 50 Jahre haben den Praktikerinnen eine Plattform geschaffen, die für diesen Schritt vielversprechender ist als in vielen anderen beruflichen Bereichen.

Literatur

Brookfield, Stephen, *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco 1995

Busse, Stefan, Christiane Ehse u. Rainer Zech, »Kollektive Autobiographieforschung (KAF) als subjektwissenschaftliche Methode« [48 Absätze], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 4, 2000, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000246>.

Gramsci, Antonio, *Gefängnishefte*, Bd. 6, hgg. v. Klaus Bochmann, Wolfgang Fritz Haug u. Peter Jehle, Hamburg 2012

Hamm, Robert, *Kollektive Erinnerungsarbeit – Anwendungen, Variationen, Adaptionen weltweit*, Hamburg, erscheint Juni 2021.

Haug, Frigga, *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*, Hamburg 1999

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 Irischen Research Council (IRC) im Rahmen des EU-Programms Horizon 2020 unter dem Marie Skłodowska Abkommen No. 713279