

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen

Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge

Annedore Prengel^{1,*}

¹ Universität Potsdam i.R. und Goethe Universität Frankfurt am Main

* Kontakt: prengel@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: Studierende in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen verfügen über reiche Erfahrungen im Bildungswesen. Der Beitrag fragt danach, wie subjektive Erlebnisse, die Studierende aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen erinnern, vergegenwärtigt werden und zu wissenschaftlichen Studieninhalten in Beziehung gesetzt werden können. Die Konzeption der „Erinnernden Introspektion und Empathie“ wird anhand ausgewählter Beispiele und Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“ vorgestellt. Methodische Schritte einschließlich des für diese Form der Erinnerungsarbeit unverzichtbaren Arbeitsbündnisses werden begründet. Nutzen und Risiken sowie Variations- und Übertragungsmöglichkeiten der Arbeitsweise werden erwogen. Über theoriegeschichtliche Hintergründe und grundlegende historisch-systematische Anknüpfungspunkte wird informiert. Ethische Orientierungen für pädagogische Studien- und Ausbildungsgänge werden vorgeschlagen.

Schlagwörter: Erinnerungsarbeit, Pädagogische Ethik, Pädagogische Beziehungen, Introspektion, Empathie, Arbeitsbündnis, Ich-Geschichte, Gestaltpädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Fallarbeit



Einleitung

Wenn Studierende ihr Studium aufnehmen, bringen sie reiche Wissensschätze über Bildungssituationen mit sich. Etwa zwölf bis fünfzehn Jahre lang haben sie in Kindergärten, Schulen und anderen Bildungsorten Erfahrungen gesammelt. Studiengänge, die Voraussetzung sind für pädagogische Berufe, werden also von Teilnehmenden durchlaufen, die – anders als wohl in den allermeisten Studiengängen – überaus vertraut sind mit Ereignissen und Strukturen, auf die sich Forschung, Lehre und ihre Ausbildung beziehen. Neu für sie sind die wissenschaftlichen Aussagesysteme über pädagogische Arbeitsfelder, die Gegenstand des Studiums sind.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der folgende Beitrag hoch- und fachschuldidaktischen Möglichkeiten, in denen persönliche Erfahrungen und wissenschaftliches Wissen mit Gewinn aufeinander bezogen werden. Es geht um die Frage: Wie können die subjektiven Erlebnisse, die Studierende aus ihrer Kindheit und Jugend in Bildungseinrichtungen erinnern, vergegenwärtigt werden? Wie können sie sprachlich gefasst und in Beziehung gesetzt werden zur Aneignung wissenschaftlichen Wissens und zu den beruflichen Perspektiven (Heinrich, Wolfswinkler, van Ackeren, Bremm & Streblov, 2019)?

In der Auseinandersetzung mit dieser Frage habe ich vor etwa 30 Jahren in Lehramtsstudiengängen und anderen pädagogischen Studiengängen eine hochschuldidaktische Konzeption der Erinnerungsarbeit entwickelt und erprobt und seither immer wieder eingesetzt und auch verändert. Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Interaktionen bilden dabei einen Interessenschwerpunkt, der vielfach aufgefächert und variiert werden kann. Dabei geht es um eine Arbeitsweise der *Erinnernden Introspektion und Empathie* (Prengel, 2014), die das Verbalisieren, Schreiben und Reflektieren von *Erinnerungsgeschichten* ermöglicht. Es handelt sich um eine Form der Fallarbeit, die der Erkundung einzelner pädagogischer Situationen in der rückwirkend erschlossenen Perspektive der Kinder und Jugendlichen dient. Die erinnerten Erlebnisse werden in schriftliche Kurzgeschichten überführt, damit sie den Beteiligten für ihre Auswertung zur Verfügung stehen. Dabei kann sich das Nachdenken über die kurzen Fallgeschichten sowohl auf *eigenes* erinnertes Erleben als auch auf *fremde* Fälle, die in Berichten von Anderen gefasst sind, beziehen (Reh, Geiling & Heinzl, 2010; Shulman, 2004; Garvin, 2003).

Ziel der Methode der *Erinnernden Introspektion und Empathie* ist es, in Lehr- und Fortbildungsveranstaltungen ein verlässliches Zeitfenster der Konzentration auf seelisches Erleben von Kindern oder Jugendlichen zu schaffen, das sich in interaktiven pädagogischen Situationen ereignet. Eine solche einfache Zielsetzung wird selten verfolgt; so kann es leicht geschehen, dass pädagogische Studiengänge und Fortbildungsprogramme durchlaufen werden, ohne dass die Studierenden jemals Gelegenheit hatten, sich mit der Ebene subjektiven Erlebens und Fühlens bewusst auseinanderzusetzen. Das psychische Erleben der Adressaten von Bildung ist existenziell für die Persönlichkeitsentwicklung und für emotionale, soziale und kognitive Lernprozesse. Mit einer solchen Erinnerungs- und Vergegenwärtigungsarbeit wird angestrebt, den Zugang zur Kinderperspektive zu stärken und die Solidarität mit Kindern zu fördern. So soll ein persönlich grundgelegtes Verständnis für die Bedeutung der Ethik des Lehrer- und Erzieherhandelns geweckt werden.

Dass die Vermittlung einer Empathie fördernden ethischen Orientierung in pädagogischen Studiengängen notwendig ist, zeigen folgende Forschungsbefunde: Pädagogisches Handeln geschieht in allen Bildungsstufen mehrheitlich anerkennend oder neutral. Zugleich verhält sich ein Teil der in den verschiedensten pädagogischen Berufen Tätigen häufig so verletzend, dass von seelischer Gewalt gesprochen werden muss. Diese Personen sind oft nicht in der Lage, sich die Auswirkungen ihres destruktiven pädagogischen Handelns auf Kinder vor Augen zu führen. Sie tendieren teilweise dazu, bedenkenlos traumatisierend mit Kindern und Jugendlichen umzugehen (Wysujack, 2021; Bastian-Becker, 2007; Enderlein, 2007; Schubarth & Winter, 2012; Prengel, 2019b, 2012;

Maywald, 2019; Hafeneger, 2013). Solche Anerkennungsmängel tragen ihrerseits wieder zur Entwicklung der Gewalttätigkeit von Heranwachsenden bei (Sitzer, 2009).

Die Fallgeschichten, um die es hier geht, dienen dem Lernen in Seminar- und Workshopsituationen. Darüber hinaus können die aus Erinnerungsübungen hervorgehenden Texte auch Gegenstand wissenschaftlicher Dokumentenanalysen sein. Sie gehören dann in eine ganze Reihe von Studien, in denen Erwachsene verschiedener Altersgruppen rückwirkend nach früheren Erfahrungen in ihren Bildungsbiografien befragt werden. Beilspiele für standardisierte oder offene Befragungsstudien sind zum Beispiel die Erhebungen von Volker Krumm und Team in Österreich (Krumm & Eckstein, 2002) oder die frühe Umfrage zum Thema Schulerinnerungen von Willi Schohaus in der Schweiz (Schohaus, 1933). Immer wieder wird eine Erkenntnis zutage gefördert: Die Befragten berichten, dass sie eine – mehr oder weniger ausgeprägte – Anerkennung durch die für sie verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen genossen haben *und* dass sie teilweise eklatante Verletzungen durch Erwachsene selbst erlitten oder miterlebt haben. Die Befragten können anhand ihrer Erinnerungen zu bedeutenden Zeitzeugen werden, deren Erkenntnisperspektiven quellenkritisch (Glaser, 2010) zu würdigen sind. Darüber hinaus enthalten auch belletristische, biografische und autobiografische Texte vielfach aufschlussreiche Passagen über Bildungserfahrungen, die in Lehre und Forschung analysiert und genutzt werden können (Geiling & Heinzel, 2000; Casale, 2005).¹

Der Beitrag umfasst im Anschluss an diese Einleitung vier Teile. Im *ersten* Teil werden Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“ anhand von ausgewählten Beispielen vorgestellt. Methodische Schritte einschließlich des für diese Form der Erinnerungsarbeit unverzichtbaren Arbeitsbündnisses werden im *zweiten* Teil erläutert und begründet. Im *dritten* Teil werden Nutzen und Risiken sowie Variations- und Übertragungsmöglichkeiten dieser Arbeitsweise erwogen. Der *vierte* Teil informiert über theoriegeschichtliche Hintergründe der Arbeit mit Ich-Geschichten und schlägt grundlegende historische und theoretische Anknüpfungspunkte vor, die in Seminaren genutzt werden können. Der Beitrag *schließt* mit einem Ausblick auf ethische Orientierungen, die in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen hilfreich sein können.

1 Merkmale der Textsorte „Ich-Geschichte“

Zentral für die Konzeption der *Erinnernden Introspektion und Empathie* sind erinnerte Szenen, die in Form von „Ich-Geschichten“ gefasst werden. Anhand der folgenden Textbeispiele² lassen sich exemplarisch Merkmale der in den Seminaren entstehenden Kurztexte veranschaulichen.

Textbeispiel 1: *Im Mathematikunterricht: Es ist schlechtes Wetter, deshalb dürfen wir heute die große Pause in unserem Klassenraum verbringen. Ich bin in der zweiten Klasse und plaudere und spiele ausgelassen mit meinen Freundinnen. Mit dem Klingelzeichen kommt meine Klassenlehrerin herein und alle Kinder setzen sich sofort auf ihre Plätze. Dann beginnt der Mathematikunterricht. Frau Meier gestaltet den Anfang der Mathestunde fast immer gleich. Sie fordert verschiedene Kinder auf, mündlich vor der ganzen Klasse Aufgaben vorzurechnen. Heute habe ich so ein komisches Gefühl und spüre irgendwie, dass sie auch mich dran nehmen wird. Mein Bauchgefühl täuscht mich nicht, denn ich bin gleich als Erste an der Reihe. Ich werde nervös und meine Hände fangen an zu schwitzen. Ich muss Aufgaben ausrechnen, die Frau Meier am Rechenschieber darstellt. Die erste Rechnung gelingt mir recht zügig und richtig, daher werde ich etwas*

¹ Ich danke Rita Casale für Hinweise zu Belletristik als Erkenntnisquelle.

² Die folgenden sechs Textbeispiele stammen aus der Sammlung Prenzel (2017) oder aus der Dokumentation von Vogelsaenger (2022, Online-Supplements zu diesem Heft); letztere enthält zahlreiche weitere Ich-Geschichten von Studierenden. Alle Namen wurden anonymisiert.

sicherer und beruhige mich ein wenig. Die zweite Aufgabe kann ich beim ersten Versuch jedoch nicht korrekt lösen. Ich muss so lange überlegen, bis ich auf das richtige Ergebnis komme. Dabei wird mir immer heißer und mein Bauch verkrampft sich. Als ich die folgende Aufgabe wieder falsch ausrechne, wird Frau Meier wütend und schreit mich an. Ihr Kopf ist dabei hochrot. Alle anderen Kinder sind ganz still, mein Kopf ist komplett leer und ich habe einfach nur Angst.

Textbeispiel 2: Der Lehrer kommt und sagt zu uns, dass wir jetzt selbst ein Gedicht schreiben sollen. Das kann ich nicht, ich hab keine Ahnung, wie das geht, das kann ich nicht. Ich schaue nach links und rechts; einige fangen auch wirklich an, was zu schreiben. Ich kann das nicht. Für mich sind die anderen Aufgaben schon schwer genug, ich kann doch sowas nicht. Ich starre auf mein leeres Blatt. Der Lehrer kommt und fragt mich, was los sei. Ich sage ihm, ich kann das nicht. Aber wir haben doch schon mehrfach darüber gesprochen. Das wohl, aber ich kann das einfach nicht. Das sage ich ihm auch. Aber probieren Sie es doch einfach mal, Sie brauchen das auch nicht vorzutragen. Aber ich kann das trotzdem nicht. Obwohl ich ein langsamer Arbeiter bin, rasen meine Gedanken. Ich kann das nicht – Soweit kommt's noch, dass ich Geschichten erfinde – Ich muss mich sowieso schon so anstrengen, jetzt nicht noch das dazu – Das kann der nicht von mir verlangen – Was mache ich bloß? Der Lehrer geht wieder – ich sitze starr da. Gut, dass er mich in Ruhe lässt.

Textbeispiel 3: Ich bin gerade so grantig. Den ganzen Tag schon gehen mir die alle da so auf den Nerv. Die mögen mich ja gar nicht. Es ist zum Schreien. Ah, da kommt Katrin (die Kindergartenpädagogin). Was will die denn? Schickt sie mich raus? In die Garderobe vielleicht? Das sagt sie dann meiner Mama – die wird schimpfen. Nein, ich mag mich nicht beruhigen! Katrin spricht ganz ruhig und leise. Ich solle mit ihr mitkommen. Sie nimmt mich an der Hand. Wo geht sie mit mir hin? Sie geht mit mir zum Hängesessel. Muss ich jetzt schaukeln? Das will ich doch gar nicht. Katrin hebt mich hoch, setzt mich auf ihren Schoß und beginnt mit mir zu schaukeln. Die anderen Kinder stehen um uns herum und schauen uns zu. Die schauen so blöd. Ich zeig ihnen die Zunge. Ich mag die anderen nicht. Katrin fragt mich, ob ich ihr helfen könne. Was will sie denn? Singen soll ich mit ihr? Ja, das mache ich. Wir singen ein Schaukellied. Ich singe ihr mein Lieblingslied vor. Sie singt mit. Drei andere Kinder setzen sich neben den Hängesessel und singen auch mit. Wir singen alle gemeinsam. Lange und viele Lieder. Ich bin zufrieden. Nur ich darf bei Katrin sitzen und schaukeln. Bis ich nicht mehr mag und mit zwei anderen Kindern, die bei uns gesessen sind, spielen gehe. Weil ich will.

Textbeispiel 4: Heute habe ich gespürt wie wichtig ich meiner Klassenlehrerin Frau Z. bin. Meine Mutter ist krebskrank und hat nicht mehr lange zu leben. Ich halte es oft nicht zu Hause aus, wenn ich sie anschau, „schaue ich dem Tod in die Augen“. Aus diesem Grund war ich auch die letzten Tage statt in der Schule mit älteren Freunden unterwegs, da muss ich dann nicht daran denken. Mit meinem Vater kann ich über die Situation auch nicht reden, der arbeitet und hat kaum Zeit für mich – wenn, dann streiten wir nur. Frau Z. hat meinen Vater über meine Abwesenheit informiert. Sie und Frau R. haben dann meinen Vater und mich eingeladen in die Direktion. Da haben wir dann über alles gesprochen. Frau Z. hat mir gesagt, dass es für sie ganz wichtig ist, dass ich wieder in die Schule komme, dass wir den anderen nur sagen, dass ich zu Hause Schwierigkeiten habe, aber nicht mehr. Ich habe richtig gemerkt, dass es den beiden – Frau Z. und Frau R. – sehr wichtig ist, dass ich wieder komme und auch mit meinem Vater über alles reden soll und auch mit ihm gemeinsam weinen soll, wenn mir danach ist. Es hat sehr gut getan, dass ich anderen Menschen nicht egal bin, dass ich ihnen wichtig bin, sie sich für mich Zeit nehmen. Morgen Freitag brauche ich noch ein bisschen Zeit für mich – am Montag gehe ich wieder in meine Klasse. Darauf freue ich mich schon.

Textbeispiel 5: *Ich spiele mit den anderen Kindern meiner Klasse ein Theaterstück für die Eltern. Ich bin der König. Frau Sandy hat mir geholfen mich schön anzuziehen. Ich trage einen roten, samtigen Umhang mit Goldornamenten. Ich soll auf dem roten Sofa liegen. Meine Krone sitzt ein bisschen schief, weil das Liegen mit der Krone nicht so gut geht. Alle Mitschüler und Mitschülerinnen stehen um mein Sofa und sind besorgt. Sie sind besorgt, weil der König krank ist. Ich muss nur einen Satz sagen, aber das fällt mir unheimlich schwer, weil es ein französischer Satz ist. Ich habe den Satz schon so oft geübt, aber jetzt gerade fällt er mir nicht mehr ein. Die anderen flüstern ihn mir vor, das finde ich sehr nett und lieb. Die Eltern und die Lehrerin warten nun auf meinen Satz, damit das Spiel weiter gehen kann. „Je suis malade“, rufe ich laut und das Publikum klatscht. Ich bin erleichtert. Nun brauche ich nur noch ruhig hier zu liegen und abzuwarten, bis alle anderen ihren Text gesagt haben und das Theaterstück zu Ende ist. Zum Schluss darf ich aufstehen und mich zusammen mit allen anderen verbeugen, und nochmals, und nochmals ... Die Eltern klatschen immer weiter. Ich habe wunderbar gespielt. ICH BIN EINE SCHAUSPIELERIN!*

Textbeispiel 6: *Ich bin blond. In meiner Klasse machen die Jungs immer wieder doofe Blondinenwitze und denken, dass sie mich damit ärgern können. Können sie aber nicht. Es sei bewiesen, dass Blondinen dumm seien. Ich kann das aber nicht glauben. Was soll die Intelligenz mit der Haarfarbe zu tun haben und was passiert, wenn ich mir die Haare braun färbe? Erhalte ich dann augenblicklich einen IQ von 120? „Alles nur blödes Geschwätz“, sagt meine Lehrerin zu mir. „Du hast das Privileg, so schönes Haar zu tragen. So trage sie mit Würde und sei stolz, aber nicht herablassend den anderen gegenüber. Du wirst merken, bald sind deine Haare kein Thema mehr.“ Gruppeneinteilung. Ich soll mit den Blondinenwitz-Jungs zusammenarbeiten. Sie wollen nicht. Ich sei blond und dumm. Ich hole tief Luft, um mich zu verteidigen. Da die Lehrerin: „Das ist eine spannende These, die ihr habt. Ist es nicht an der Zeit, sie endlich zu überprüfen?“ Wir lösen den Auftrag gemeinsam. Am Anfang etwas ängstlich, doch dann mit zunehmender Vertrautheit beteiligten wir uns gleichermassen am Geschehen. Wir arbeiten zusammen und lösen die Aufgabe gut. Die Stunde ist zuende. Ich begeben mich in Richtung Pausenplatz. Einer der Jungs ruft mich und rennt zu mir: „Darf ich dich was fragen?“ „Klar!“, antworte ich. „Verrätst du mir wie du es schaffst, dass deine Haare immer so schön glänzen?“*

Die Geschichten, die während der Erinnerungsarbeit, die hier vorgestellt wird, verfasst werden, weisen bestimmte inhaltliche und formale Merkmale auf.

Inhaltliche Merkmale:

- Sie thematisieren eine konkrete Situation in einem pädagogischen Arbeitsfeld.
- Sie rekonstruieren Lehrer-Schüler-Interaktionen oder Erzieher-Kind-Interaktionen. Hinzukommen meist auch Peer-Interaktionen.
- Sie erzählen vom Handeln einer Lehrerin oder eines Lehrers oder einer anderen pädagogischen Fachkraft.
- Sie beziehen teilweise Reaktionen aus dem weiteren Umfeld, z.B. von anderen Lehr- und Fachkräften, Leitungspersonen oder Eltern, ein.
- Sie bemühen sich aufzudecken, was eine Schülerin, ein Schüler oder z.B. auch ein Kindergartenkind in der Situation tut, denkt und fühlt (emotional, körperlich, kognitiv). Dabei kann es sich um einen auf Introspektion beruhenden Selbstbericht oder um einen aus Perspektivenübernahme hervorgehenden Bericht über die empathische Identifikation mit einem anderen Kind oder Jugendlichen handeln.
- Sie haben das Potenzial, Arbeitshypothesen über pädagogische Ereignisse entstehen zu lassen (s.u. Kap. 2.1 zu den Erkenntnisperspektiven).

Formale Merkmale:

- Es handelt sich um kurze Texte, umschreibbar z.B. als Kurzgeschichte, Szenenportrait oder „Erahtes Schülertagebuch“.
- Die Texte sind stets verfasst in der 1. Person Singular. Es ist nicht bekannt und wird nicht aufgedeckt, ob es sich bei einer Ich-Geschichte um einen Selbstbericht oder ob um einen Identifikationsbericht handelt.
- Die Texte vergegenwärtigen das Ereignis, sie sind verfasst im Präsens.

Die inhaltlichen und formalen Charakteristika stiften eine gemeinsame Struktur in einer Lehrveranstaltung mit meist recht unterschiedlich motivierten und schreibfähigen Teilnehmenden. Auf diese Weise bieten sie gemeinsam Halt und Entlastung und können zugleich Freiräume für kreatives Schreiben von Geschichten (Baake & Schulze, 1993), das sehr heterogene und ganz unterschiedlich emotional bewegende Erfahrungen fasst, sichern. Die Strenge und Klarheit einer solchen Struktur ist geeignet, dichte, häufig ästhetisch schön gestaltete Narrationen zu begünstigen. Zugleich sind die inhaltlichen und formalen Vorgaben nicht dogmatisch einzuhalten. Es kommt vor, dass die vorgegebenen Merkmale von einzelnen Studierenden nicht vollständig eingehalten werden. Dafür haben einzelne Schreibende ihre guten, bewussten oder unbewussten Gründe, die zu respektieren sind.

2 Methodische Schritte mit Arbeitsbündnis

2.1 Settings, Zielgruppen und Erkenntnisperspektiven

Jeder auf die Wahrnehmung von subjektiven Erfahrungen ausgerichtete Bildungsansatz hat die Bedingungen des Settings zu berücksichtigen, denn das Setting ermöglicht und begünstigt jeweils die Bildungsprozesse. Die Arbeitsform der *Erinnernden Introspektion und Empathie* wurde für interaktive Workshops in Lehrveranstaltungen an Universitäten, anderen Hochschulen oder Fachschulen entwickelt. Sie wurde so konzipiert, dass sie in Klein- und Großgruppen mit Studierenden, vor allem aus erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen, in einer Sitzung zu pädagogisch relevanten Themen durchführbar ist. In der Regel ist eine 90-minütige Sitzung angemessen; mindestens aber 60 Minuten werden gebraucht. Je nach individueller Situation kann selbstverständlich mehr Zeit eingeplant werden, zum Beispiel in einem Blockseminar. Auch können in Veranstaltungen, die im Wochenrhythmus stattfinden, mehrere Sitzungen für die Erinnerungsarbeit und ihre Auswertung eingeplant werden. Der Workshop kann in jeder Art Raum realisiert werden. Gut geeignet ist ein Stuhlkreis, in großen Gruppen ein doppelter Stuhlkreis.

Zum Setting in der regulären Hoch- und Fachschullehre gehört, dass die hier beschriebene Konzentration auf seelisches Erleben der Lernenden einen Baustein in Seminaren oder Vorlesungen mit unterschiedlichsten erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Themen bildet. Dieser Baustein wird mit vielseitigen anderen Lernformen, vor allem Vorträgen, Diskussionen, Hospitationen und Gruppenarbeiten, kombiniert. Darüber hinaus ist es wichtig, die Studierenden zum Lesen von Texten, auch von Lehrbüchern, anzuleiten, in denen einschlägige wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden (s. Kap. 4.).

Die Teilnehmenden in Studien- und Ausbildungsgängen sind häufig junge Menschen, die kaum Praktikums- und Hospitationserfahrungen haben. Demgegenüber verfügen sie über überreiche Erfahrungen aus ihrer langjährigen Kindergarten- und Schulzeit. Die Konzeption *Erinnernde Introspektion und Empathie* bezieht sich zunächst primär auf diese Zielgruppe, um Zugänge zu ihren impliziten bildungsbiografischen Wissensschätzen zu erschließen, etwas davon explizit werden zu lassen, in Worte zu fassen und zu wissenschaftlichem Wissen in Beziehung zu setzen.

Die Übung *Erinnernde Introspektion und Empathie* kann selbstverständlich in allen berufsbiografischen Phasen, also auch in Fortbildungen mit Lehr- und Fachkräften, in Situationen eingesetzt werden, in denen es begründetes Interesse daran gibt, die eigenen Kindheitserfahrungen in pädagogischen Arbeitsfeldern zu erkunden. Für die Arbeit mit professionellen Praktikern wurde eine weitere Form der hier vorgestellten Konzeption entwickelt, die einen etwas anderen Schwerpunkt setzt: Im Verfahren *Professionelle Empathie* werden die Teilnehmenden angeleitet, sich an eine interaktive Szene aus ihrer beruflichen Praxis zu erinnern und sich dabei in die Perspektive eines Kindes oder Jugendlichen hineinzuversetzen und eine Ich-Geschichte, z.B. mit Hilfe der Metapher eines „erahnten Tagebucheintrags“, zu schreiben (vgl. Prenzel, 2014).

Studierende lernen von den frühen Phasen ihrer Ausbildung an mehr und mehr pädagogische Arbeitsfelder mit ihren Akteuren kennen und wachsen zunehmend in die Rolle der erziehenden und unterrichtenden Lehr- und Fachkräfte hinein. Daraus folgt, dass Berufsanfänger auch schon recht früh Übungen zur Übernahme der Perspektiven einzelner Kinder und Jugendlicher, die sie selbst betreut oder unterrichtet haben oder die sie in Hospitationen beobachtet haben, praktizieren können.

Die Erkenntnisperspektive der Methode *Erinnernde Introspektion und Empathie* richtet sich – den genannten Zielen entsprechend – in der Rückschau auf das subjektive Erleben von Kindern oder Jugendlichen in pädagogischen Interaktionen. In der Regel steht in den Workshops zunächst *eine* Erinnerungsgeschichte pro teilnehmender Person im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Über den jeweils individuellen Fall hinaus ermöglicht die Serie der in einer Seminargruppe in einem Leseritual hörbar werdenden *vielen* individuellen Erinnerungsgeschichten der Teilnehmenden eine Perspektivendezentrierung. Von der Konzentration auf individuelles Erleben einer Einzelperson wandert die Aufmerksamkeit auf plurales Erleben der Vielen in einer Gruppe.

Die Erkenntnisperspektive der Teilnehmenden kann introspektiv-erinnernd oder empathisch-erinnernd ausgerichtet sein. Das heißt, die Teilnehmenden konzentrieren sich auf *eigenes* inneres Erleben während eines Ereignisses aus ihrer Kindergarten- und Schulzeit oder auf das vermutete Erleben eines *anderen* Kindes oder Jugendlichen während einer pädagogischen Situation, die sie damals miterlebt haben und die sie so beeindruckt hat, dass sie noch daran denken müssen. In der Ausbildung erlauben die Erinnerung an Szenen aus der Kindergarten- und Schulzeit und der Austausch darüber, dass eine Brücke geschlagen werden kann von dem reichen, allen verfügbaren Erfahrungsschatz hin zu den erziehungswissenschaftlichen Studieninhalten sowie zur Vermittlung einer Ethik pädagogischen Handelns.

Wie jede kognitive Situation bringt auch die fokussierte Erinnerungssituation perspektivisch bedingte und begrenzte Erkenntnisse hervor (Graumann, 1960, 2002). Die Einsicht in die perspektivische Bedingtheit und Begrenztheit der Ich-Geschichten ist folgenreich: Die Kurzgeschichten sind zu lesen als Dokumente persönlichen Erlebens, die *begründete Arbeitshypothesen* über pädagogisch relevante Ereignisse beinhalten können. Das heißt, die Ich-Geschichte erzählt nicht, „wie es war“, sondern welche Erinnerungsspuren rückblickend von Studierenden hervorgebracht werden. Als solche sind sie aussagefähig im Hinblick auf langfristig wirksame Erfahrungen, die im Bildungswesen gemacht werden. Als solche sind die Einsichten, die sie ermöglichen – wie jede wissenschaftliche Aussage – immer wieder auch erneuerbar, wenn neues Wissen gewonnen wird.

2.2 Arbeitsschritte und Arbeitsbündnis

Hilfreich ist es für die Planung selbsterfahrungsorientierter Bausteine in Lehrveranstaltungen, von einer *fünfphasigen* Grundstruktur auszugehen:

- I. Planungsphase mit Ankündigung und Vorbereitung im Vorfeld
- II. Einstiegsphase mit Begrüßung, Vorstellung der Beteiligten, Vorstellung des geplanten Ablaufs, Einführung ins Thema und Arbeitsbündnis
- III. Experimentalphase mit präzise auf das Thema abgestimmten und sorgfältig angeleiteten kreativen Aktivitäten
- IV. Auswertungsphase mit Reflexion der experimentellen Erfahrungen
- V. Abschlussphase mit Transfer, Seminarbilanz und Abschied

In den folgenden Abschnitten werden diese Phasen erläutert und begründet.

2.2.1 Planungsphase

Zur *Planungsphase* gehört, dass die Leiterin oder der Leiter die selbsterfahrungsorientierte Sitzung sorgfältig plant. Dabei werden das Thema, das Setting und Informationen über die Teilnehmenden einbezogen. Vorausschauend werden Entwicklungen so weit wie möglich antizipiert. Bereits im Seminar- oder Vorlesungsplan wird die Sitzung, die der bildungsbiografischen Erinnerung gewidmet ist, ausgewiesen. Die Teilnehmenden werden zuvor darüber informiert, dass ihre wertvollen jahrelangen persönlichen Erfahrungen mit Schule oder anderen Bildungseinrichtungen und ihr umfassendes Wissen darüber ins Studium einbezogen werden sollen und dass dafür besondere Vereinbarungen getroffen werden. Sie werden gebeten, zu dieser Sitzung möglichst frühzeitig zu kommen, um für den geplanten interaktiven Baustein gemeinsam einen einfachen (oder bei großer Teilnehmerzahl doppelten) Stuhlkreis zu erstellen, wann immer die räumlichen Verhältnisse das zulassen.

Während der Planungsphase ist es wichtig, dass die Lehrenden sich folgende Voraussetzungen von Erinnerungsarbeit klar machen: Jede Form einer seriösen selbsterfahrungsorientierten Arbeit in pädagogischen Institutionen erfordert sowohl eine klare Strukturierung als auch ein besonderes Arbeitsbündnis, das angemessene Regeln etabliert. Die in Hochschulveranstaltungen und Unterricht verbreiteten und dort auch meist sinnvollen Formen der Diskussion um Für und Wider von Argumenten können den Ansprüchen eines Austauschs über persönliche Erfahrungen nicht gerecht werden. Darum müssen zwischen der Seminarleitung und den Teilnehmenden besondere Vereinbarungen getroffen werden, die geeignet sind, Transparenz herzustellen, Orientierung zu bieten, Halt zu geben, Begrenzungen zu sichern, Schutz zu gewährleisten und Retraumatisierungen vorzubeugen. Aufgabe solcher Vereinbarungen ist es, eine klare Struktur zu schaffen, die mit ihrem Rahmenwerk erst den geschützten und begrenzten Raum konstruiert, in dem sich die Einzelnen die Freiheit nehmen können, existenzielle Erfahrungen zu thematisieren, oder auch, sich *nicht* darauf einzulassen.

2.2.2 Einstiegsphase

In der *Initialphase* der so vorbereiteten Sitzung wird nach einer Begrüßung, Vorstellung und Verlaufsinformation eine kurze *thematische Einführung* durch die Seminarleitung gegeben. Sie dreht sich darum, eine kognitive Brücke zwischen dem Thema der Lehrveranstaltung und der Erinnerungsarbeit in der Workshop-Sitzung zu schlagen und die kreativen Arbeitsformen zu begründen. Da jedes erziehungswissenschaftliche beziehungsweise pädagogische Thema in seiner emotionalen und relationalen Relevanz betrachtet werden kann, ist die Bezugnahme auf eine Fülle denkbarer Studieninhalte möglich. Darum wird je nach Veranstaltungsthema erläutert, welche Bedeutung persönliche Erfahrungen von Kindern oder Jugendlichen zum Beispiel für die Vermittlung der Prinzipien der Menschenrechtsbildung, für das Gelingen integrativer Prozesse, für kognitives

Lernen, für ein didaktisches Konzept, für eine geschlechtergerechte Bildung, für den Umgang mit Diversität usw. haben können. Allerdings gibt es Themen, die für Erinnerungsübungen in pädagogischen Settings unangebracht und riskant sind (s. Kap. 3.2).

Grundlegend für den Arbeitsprozess insgesamt ist das *Arbeitsbündnis*. Die Teilnehmenden erfahren während der Initialphase, dass es bei der Konzentration auf persönliche Erfahrungen um etwas Kostbares geht, das des besonderen Schutzes bedarf, sodass es dafür notwendig ist, ein besonderes Arbeitsbündnis mit ihnen zu schließen.

Dieses Arbeitsbündnis, das für die Arbeit an *Introspektion und Empathie* unerlässlich ist, enthält vier Elemente, die in der Initialphase erläutert werden:

Information über die *Leitungsfunktion und Arbeitsschritte*: Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass die Leiterin oder der Leiter eine klare Struktur vorgibt und den Arbeitsprozess Schritt für Schritt anleitet; die sechs oben genannten Phasen werden knapp benannt.

Vorgabe des Prinzips der *Freiwilligkeit*: Jede selbsterfahrungsorientierte Arbeit in nicht-therapeutischen Settings muss auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruhen. Es ist ethisch und fachlich unzulässig, Teilnehmende zur Offenheit zu nötigen. Die Teilnehmenden werden darüber informiert, dass sie selbst entscheiden sollen, ob sie die Aktivität, die die Leitungsperson vorschlägt, ausführen wollen oder nicht. Sie sollen herausfinden, ob der jeweilige Vorschlag für sie passend ist. Falls jemand feststellt, dass er einer Anleitung jetzt nicht folgen will oder dass eine Übung nicht gut für ihn ist, wird er gebeten, der Anleitung nicht zu folgen. Stattdessen sollte er die vorgegebene Aktivität so modifizieren, dass sie individuell passend ist. Auch sollte die Leiterin ein passendes Ersatzangebot, z.B. Materialien für die „Arbeit am fremden Fall“, bereithalten (s. Kap. 3.2). Es ist unerlässlich, den Teilnehmenden zu vermitteln, dass sie die Freiheit haben, „nein“ zur Erinnerungsarbeit an ihrer eigenen Biografie zu sagen. In einem Setting mit mehr oder weniger unbekanntem Menschen ist diese Regel aus demokratiepädagogischen, psychologischen und professionellen Gründen unverzichtbar. Die Teilnehmenden sollen nicht angehalten werden, einer Autorität zu folgen, und sie sollen nicht Gefahr laufen, sich zu überfordern. Vielmehr wird mit der Regel der Freiwilligkeit die wichtige Schutzfunktion von psychischem Widerstand ernst genommen. Wenn Teilnehmende ihre Beteiligung selbst verantworten, bietet das für sie selbst und für die Leitung Schutz vor Überforderung.

Zugleich darf aber die Möglichkeit des Abstandnehmens nicht übermäßig betont werden, weil es auch darum geht, Menschen Mut zu machen, sich auf die Kommunikation auf der Ebene existenzieller Erfahrungen einzulassen. Die Erläuterung dieses Prinzips bedarf also des Augenmaßes. Dabei ist es in dieser Situation angemessen, das Prinzip der „selektiven Offenheit“ nach Ruth Cohn (1975) zu erläutern.

Vorgabe des Prinzips der *Nichtbewertung*: Neben dem Prinzip der Freiwilligkeit bildet das Prinzip der Nichtbewertung ein Herzstück der selbsterfahrungsorientierten Arbeit. In gesellschaftlichen Institutionen, vor allem im Bildungssystem, sind wir von der Gewohnheit geprägt, hierarchisch zu denken, zu bewerten, zu zensieren und dabei auch häufig zu *entwerten*. Den Teilnehmenden muss vermittelt werden, dass während des Workshops für eine gewisse Zeit angestrebt wird, einen möglichst bewertungsfreien, vor allem *entwertungsfreien* Raum zu etablieren. Damit geht einher, dass angesichts der Unterschiedlichkeit persönlicher Erfahrungen eine respektvolle Haltung gefragt ist. Im hier umgrenzten Zeitraum kann erprobt werden, wie es ist, sich frei und anerkennend auf eine Erfahrung zu konzentrieren. Auch gibt es erfahrungsgemäß Seminarsituationen, in denen verdeutlicht werden muss, dass zum respektvollen Handeln auch gehört, während bestimmter Arbeitsphasen nicht gleichzeitig Medien zu nutzen, zu essen, zu trinken oder mit anderen zu reden. Dafür kann auf die Pausen verwiesen werden.

Mit dem Prinzip der Nichtbewertung geht natürlich einher, dass Selbsterfahrungs-elemente, auch wenn sie in Workshop-Bausteinen in konventionellen Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, grundsätzlich nicht benotet werden dürfen. Damit lernen die Teil-

nehmenden auch für ihre eigene pädagogische Praxis, dass es einem Vertrauensbruch gleichkommt, Mitteilungen über persönliche Erfahrungen hervorzulocken und sie anschließend als notenrelevante Leistung zu beurteilen. Auch darüber müssen die Teilnehmenden informiert werden, zumal sie in Schulen und Hochschulen oft daran gewöhnt werden, dass ihre schriftlichen und mündlichen Beiträge meist benotet werden. Freilich widerspricht es in Lehrveranstaltungen dem Prinzip der Nichtbewertung nicht, in der Regel zu erwarten, dass persönlich relevante Texte gemeinsam mit den anderen leistungsrelevanten Texten zwar vorgelegt, aber eben nicht in die Benotung einbezogen werden. Falls Teilnehmende vom Prinzip der Freiwilligkeit so Gebrauch gemacht haben, dass keine „Erinnerungsgeschichte“ entstanden ist oder dass sie ihren Text nicht preisgeben wollen, kann, um die Gleichheit der Anforderungen zu gewährleisten, die Abgabe eines individuell passenden, ggf. allgemein-fachlich angelegten Ersatztextes vereinbart werden. Mit der Erwartung, dass aus dem Workshop-Baustein ein Text hervorgehen soll, der als nicht benotbare Leistung vorgelegt wird, wird die Ernsthaftigkeit und Wichtigkeit des Selbsterfahrungselements unterstrichen – mit der Unterlassung jeglicher Einordnung dieser Leistung in eine Notenskala werden gleichzeitig der Respekt vor der persönlichen Erfahrung und die Freiheit für Kreativität und Heterogenität betont.

Vorgabe des Prinzips der *Anonymisierbarkeit* und *Vertraulichkeit*: In allen erzieherischen und sozialen Berufen ist Schweigepflicht selbstverständlich; hieran kann im Arbeitsbündnis angeknüpft werden, wenn das Prinzip der Vertraulichkeit benannt wird. Da in einem Seminarsetting, in dem eine relative Unverbindlichkeit und Fremdheit gegeben ist, nach außen und nach innen für den Schutz der Teilnehmenden besonders gesorgt werden muss, ist der folgende methodische Kunstgriff hilfreich: Alle erinnerten Texte werden in der ersten Person Singular im Präsens verfasst, und es wird nicht aufgedeckt, wer sich hinter der Ich-Geschichte verbirgt. Protagonist der aus einem pädagogischen Kontext erinnerten Kindheitsszene kann sowohl die im Seminar anwesende Person selbst als auch ein anderes Kind sein, das im Mittelpunkt eines miterlebten Ereignisses steht (s.o.). In manchen Gruppensituationen kann es sogar sinnvoll sein, auch anzuregen, dass es möglich ist, auf Wunsch eine Ich-Geschichte, die aus erinnelter Literatur kommt, zu notieren oder eine Zeichnung anzufertigen, um Distanzierungsmöglichkeiten anzubieten. Weil jede im Seminar entstehende Geschichte als Ich-Geschichte verfasst wird, bleiben Name und Identität des Protagonisten stets anonym. Es bleibt unbekannt, ob sich der Text auf einen Ausschnitt aus dem eigenen Leben, aus miterlebten Geschehnissen oder aus Lektüre bezieht – es sei denn, Teilnehmende entscheiden selbst, dazu etwas mitzuteilen. Dieser Kunstgriff der Anonymisierung schützt die Teilnehmenden, fordert sie zur Selbstverantwortung heraus und stärkt ihre persönliche und professionelle Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Indem potenziell das subjektive Erleben und die Menschenwürde jedes Kindes als gleich wichtig für die zu verfassende Ich-Geschichte gelten, kann das Denken im Sinne menschen- und kinderrechtlicher Universalität gefördert werden.

2.2.3 Experimentalphase

Die *Experimentalphase* umfasst drei Teile. Zunächst wird in einer angeleiteten Erinnerungsreise individuell eine Szene *erinnert*. Danach wird die erinnerte Interaktionsszene als Kurzgeschichte in Ich-Form im Präsens *aufgeschrieben*. Anschließend folgt ein Leseritual in der Gruppe, in dem die Geschichten *zu Gehör gebracht werden*. Dabei besteht, wie im Arbeitsbündnis vereinbart, die Möglichkeit, die Übungsanleitungen als Vorschläge aufzufassen, die von den einzelnen abgewandelt oder ausgelassen werden können oder an deren Stelle eine Ersatzaktivität treten kann (s. Kap. 3.2).

Die Erinnerungsübung soll in einer Atmosphäre meditativer Stille stattfinden. Die Leiterin oder der Leiter leitet in Form einer Erinnerungsreise zur Konzentration auf eine Interaktionsszene an, die sich in einem pädagogischen Feld der Kindheit ereignet hat. Diese verbale Anleitung wird klar eingegrenzt, indem den Teilnehmenden gesagt wird, wann sie beginnt und wann sie endet. Sie werden aufgefordert, sich auf sich selbst zu

konzentrieren, die Augen zu schließen oder auf einen Punkt im Raum zu schauen und sich dann gedanklich in die Vogelperspektive zu begeben. Sie werden angeleitet, ihre Kita- bzw. Schulzeit zu überschauen und durch die Bildungsstufen zurückzuwandern, zum Beispiel bis zum Schulanfang oder auch bis zum Kindergartenbesuch. So können viele Ereignisse von ferne überschaut werden.

Für die eigentliche Fokussierung auf eine einzelne Szene wird an dieser Stelle das jeweilig gewählte Thema in einer präzisen Formulierung benannt und kann so oder so ähnlich lauten: *„Ich schlage Ihnen vor, die Ereignisse an Ihrem inneren Auge vorbeigleiten zu lassen und eine Szene zu suchen, in der ein Kind Anerkennung oder Missachtung durch eine Fach- oder Lehrperson erlebt, und sie vor Ihrem inneren Auge festzuhalten (zur Variation von Themen s. nächsten Absatz). Sie brauchen nicht zu grübeln, welche Szene richtig wäre, sondern Sie können einfach das Ereignis auswählen, das Ihnen einfällt, das Ihnen der Zufall jetzt zufallen lässt. Holen Sie diese Szene wie mit einem Zoom nah heran, betrachten Sie den Raum, in dem das Ereignis stattfindet, sei es drinnen oder draußen, zum Beispiel im Schulhaus. Sie können sich jetzt klar machen, welche anderen Personen beteiligt sind und was sie tun und sagen und wie das betroffene Kind (der Jugendliche) aussieht und was es sagt und tut. Wenn Sie das Ereignis so betrachten, schlage ich Ihnen vor, sich einmal in das Mädchen oder den Jungen hineinzuversetzen. Was denkt er oder sie in diesem Moment, welche Gefühle sind im Inneren da, wie ist der innere Monolog oder das innere Fernsehen dieses Kindes oder Jugendlichen während dieser Szene beschaffen? Ich schlage Ihnen vor, die Empfindungen dieser Person in dieser Szene immer deutlicher werden zu lassen und gedanklich festzuhalten. Sie können dann langsam in Ihrem eigenen Tempo mit Ihrer Aufmerksamkeit hierher zur Gruppe zurückkehren, sich Ihr Schreibzeug nehmen und die Erfahrungen des Kindes in dieser Situation in der 1. Person Singular und im Präsens als Kurzgeschichte in Form einer Ich-Geschichte aufschreiben. Falls dafür jemand noch etwas fragen muss, geben Sie mir ein stummes Zeichen, ich werde leise zu Ihnen kommen. Und damit höre ich auf zu sprechen und Sie können nach und nach langsam beginnen, Ihre Ich-Geschichte aufzuschreiben.“*

Von den vielen Variationsmöglichkeiten für die wichtigen inhaltlichen Weichenstellungen in einer solchen Ansprache seien im Folgenden Modifikationen zur Themenstellung erläutert, und zwar die Themenstellung in Korrespondenz zum gesamten Veranstaltungsthema sowie thematische Fokussierungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von der Gruppengröße und dem zeitlichen Rahmen. Die thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung kann je nach Veranstaltungsthema und -art variieren. Dabei erweist sich das Thema *Anerkennung/Verletzung* als außerordentlich geeignet, weil es in den Erfahrungen und Erinnerungen aller Zielgruppen eine so erhebliche Rolle spielt, dass damit bedeutsame Ereignisse aus den unterschiedlichsten pädagogisch-biografischen Situationen in den Vordergrund gerückt werden können. Als Beispiele für andere Themen, die an dieser Stelle in Korrespondenz zum Seminarthema in der Anleitung eingesetzt werden können, seien genannt:

- *eine interaktive Szene, in der ein Kind die Erfahrung macht, integriert zu sein;*
- *eine interaktive Szene, in der etwas Inklusives passiert;*
- *eine interaktive Szene, in der ein Kind eine Erfahrung macht, die sich auf seine Geschlechtszugehörigkeit bezieht;*
- *eine interaktive Szene, in der ein Kind am Schulanfang durch eine Lehrerin oder einen Lehrer anerkannt oder verletzt wird.*

Die Begriffe für die Protagonisten der Szenen werden je nach Zielsetzung gewählt; es kann von Mädchen und Jungen, Schülerinnen und Schülern, Kindern und Jugendlichen, Personen, Menschen, Lernenden usw. in unterschiedlichen Kombinationen die Rede sein. Dabei können Fokussierungen auf eine engere Gruppe (ein Kind) erweitert werden um Ergänzungen, die diese Gruppe wiederum öffnen (ein Kind oder ein Jugendlicher).

Das heißt, für die Imaginationen der Teilnehmenden wird eine Hilfestellung zur Zentrierung vorgegeben, aber auch jenseits davon – im Sinne des Prinzips der Freiwilligkeit – ist es schön, Wahlfreiheit in der Anleitung mitschwingen zu lassen. So ist zum Beispiel in Seminaren zum Anfangsunterricht zusätzlich zur Fokussierung auf den Anfangsunterricht mit Begriffen wie „Kind“ oder „Erstklässler“ die Öffnung der Erinnerungen hinsichtlich des Alters der Protagonisten mit Begriffen wie „Schülerin/Schüler“, „Jugendliche“, „Mädchen und Jungen“, „Kindergartenkind“ hilfreich. Denn auch jenen Studierenden, die sich nicht an ihre ersten Schuljahre zurückerinnern können, soll das Mitmachen umstandslos ermöglicht werden. Es wäre ein Fehler, in einem Seminarsetting, wie es hier vorausgesetzt wird, die Erinnerungslücke zu problematisieren, denn die Leitungsperson hat dazu kein Mandat und keine Bearbeitungsmöglichkeit, es sei denn, die Studentin oder der Student spricht von sich aus davon.

Es gibt Themen, die für Workshops in Studien- und Ausbildungssettings ungeeignet sind und die darum nicht als Erinnerungsimpuls verwendet werden sollten. Dazu gehören:

- Themenstellungen, die ausschließlich Erinnerungen an schmerzhaftere Ereignisse hervorrufen, weil sie retraumatisierend wirken können;
- Themenstellungen, die auf Erfahrungen jenseits des professionellen Arbeitsfeldes fokussieren, weil sie den professionellen Kompetenzbereich der angehenden Lehr- und Fachkräfte überschreiten;
- Themenstellungen, die einengend auf bestimmte persönliche Erfahrungen fokussieren, weil sie psychische Übergriffe der Seminarleitung den Studierenden gegenüber beinhalten können.
- Für die passende thematische Eingrenzung während der fokussierenden Anleitung sind neben dem Veranstaltungsthema auch die Gruppengröße und der zeitliche Rahmen zu berücksichtigen. Normalerweise kann das Thema so angeboten werden, dass an dieser Stelle z.B. nach einer Erfahrung mit anerkennendem oder verletzendem Lehrer- bzw. Erzieherhandeln gefragt wird und es den Teilnehmenden überlassen ist, eine eher glückliche oder eher unglückliche Erinnerung einzubringen. Dann entsteht in der Gruppe ein gemischtes Gesamtbild. Auch ist es gut möglich, nur nach gelingenden Erfahrungen, z.B. nach einem integrierenden Ereignis, zu fragen. Noch einmal sei betont: Niemals aber sollte in dem hier zur Diskussion stehenden Setting die Vergegenwärtigung *nur* eines problematischen Ereignisses initiiert werden, um nicht direkt nur Schmerzhaftes zu evozieren, ohne andere Möglichkeiten offen zu lassen.

Wenn eine Gruppe klein und der zeitliche Rahmen, zum Beispiel in einem Blockseminar, nicht zu eng bemessen ist, können zwei Durchgänge des Erinnerns, Aufschreibens, Lesens und Auswertens (s.u.) praktiziert werden, indem in der ersten Runde die Erinnerung an ein verletzendes Ereignis und in der zweiten an ein anerkennendes Ereignis initiiert wird – in *dieser* Reihenfolge, um *nach* den kummervollen die glücklicheren Erinnerungen zuzulassen und auf diese Weise mit tröstlicheren Erfahrungen abzuschließen.

Wie erläutert, kann die Anleitung eine selbst- oder miterlebte Szene aus der eigenen Kindergarten- oder Schulzeit ins Gedächtnis rufen, und immer, wenn noch deutlichere Distanzierungsmöglichkeiten angemessen erscheinen, kann explizit angeboten werden, auf Wunsch eine Szene zu wählen, die man zum Beispiel vom Lesen oder vom Hörensagen kennt, ohne dass dann offenbart wird, ob es sich um einen eigenen oder einen fremden Fall handelt.

Auf die Erinnerungsübung folgt eine *Übung kreativen Schreibens*, in der die Teilnehmenden in konzentrierter Arbeit, meist ungeordnet an Einzelplätzen im Raum verteilt, ihre vergegenwärtigte Szene schriftlich verbalisieren,³ während die Leiterin oder der

³ Für Textbeispiele siehe Fußnote 2.

Leiter aufmerksam bei der Gruppe bleibt, um auch durch eine hohe Präsenz die Relevanz der Tätigkeit anschaulich zu verkörpern. In der so aufrechterhaltenen ruhig-konzentrierten Atmosphäre können im Übergang vom Erinnerungs- zum Schreibprozess gegebenenfalls noch auftretende Fragebedürfnisse (zum Beispiel auch von verspätet Eingetroffenen) durch stumme Gesten angezeigt und leise flüsternd individuell geklärt werden. Weil sich erfahrungsgemäß Fragen zu diesem Zeitpunkt oft darauf beziehen, ob eine Schreibidee „richtig“ sei, reicht es meist, die Fragenden einfach zu ermutigen, das, was ihnen eingefallen ist, was immer es sei, zu notieren oder, wenn das naheliegt, ein anderes Medium zu nutzen und zum Beispiel etwas zu zeichnen. (Für den außerordentlich seltenen Fall, dass jemand die Situation eindeutig für sich unpassend findet und ganz aussteigen will, s. Kap. 3.)

Die Frage „*Wer braucht noch Zeit?*“ leitet den Abschluss des kreativen Schreibens und die Rückkehr ins Plenum ein. Dabei muss die Schwierigkeit, dass Einzelne unterschiedlich viel Zeit zum Schreiben benötigen, bewältigt werden. Wenn an der Körpersprache eines Teils der Gruppe sichtbar wird, dass die Kurzgeschichten geschrieben sind, kann angeregt werden, dass sie ihren Text mit Abstand noch einmal überschauen und eine Überschrift ergänzen. Wenn während des Schreibens Plätze im Raum verteilt eingenommen wurden, kann man ruhig schon beginnen, den Stuhlkreis wieder herzustellen. So kann man den noch Schreibenden ein wenig mehr Zeit lassen, ihre Texte abzuschließen, und ihnen zugleich den Beginn der Weiterarbeit im Plenum signalisieren. Falls jemand noch Vieles nicht geschrieben haben sollte, kann er gebeten werden, den Rest zunächst in Stichworten festzuhalten.

Zum *Leseritual* kommt die Gruppe nach der Schreibphase im Sitzkreis zusammen, und die Regeln für den Austausch im Plenum werden erklärt. Die Lesungen der einzelnen *Ich-Geschichten* werden voneinander getrennt durch kurze Pausen, die etwa „einen Atemzug“ lang dauern. Die Texte werden ohne jede weitere Erläuterung vorgetragen, denn sie können in der einmal gefundenen Form ausdrucksstark für sich sprechen. Das Leseritual kann unterschiedlich inszeniert werden. Ein einzelner Lesesessel im Kreis oder Halbkreis, der nacheinander von den jeweils Lesenden eingenommen wird, kann die besondere Würde der in den Text gegossenen Erfahrung hervorheben und zeigt den Studierenden eine Möglichkeit der Ritualisierung, auch im Hinblick auf ihre spätere Praxis, auf. Die Reihenfolge kann dem Verlauf des Sitzkreises folgen oder jeder Lesende wählt in ungeordneter Reihenfolge einen Nachfolger. Bei knapper Zeit können die Studierenden einfach nacheinander im Kreis an die Reihe kommen. Für aktives und zugewandtes Zuhören und das Halten der Aufmerksamkeitsspannung in der Gruppe ist das Vorbild der Leiterin oder des Leiters förderlich. Je nach Gruppensituation kann es angebracht sein, mehr oder weniger intensiv, explizit zu betonen, dass aufmerksam und respektvoll zugehört werden soll. In großen Gruppen kann es entlasten, auszusprechen, dass es kein Problem ist, wenn während des tendenziell recht lang dauernden Leserituals die Aufmerksamkeit entgleitet, und dass man einfach wieder zum Zuhören zurückkehren kann. Das Leseritual ermöglicht eine Praxis des Zusammenbringens von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, denn eine hohe Wertschätzung für die eigene Person wird unmittelbar verknüpft mit der Wertschätzung der anderen Person. Freude und Leid werden geteilt. Der eigenen Erfahrung kann Ausdruck verliehen werden, in die existenziellen Erfahrungen anderer kann Einblick genommen werden, Anteilnahme kann geweckt werden; all das kann aufregend und spannend sein, erfreuen, empören oder auch trösten. Unerlässlich ist, dass zu Beginn des Leserituals ausgesprochen wird, dass in Einklang mit dem Prinzip der Freiwilligkeit im vereinbarten Arbeitsbündnis jede und jeder sagen kann: „*Ich möchte nicht lesen*“. Die Experimentalphase schließt mit einer Resonanz bietenden und zur Reflexion überleitenden Aussage der Leiterin oder des Leiters, mit der sie oder er die in der Gruppe zur Sprache gebrachten Texte in ihrer existenziellen Bedeutung würdigt.

2.2.4 Auswertungsphase, Abschluss und Verknüpfungen

Die Auswertungsphase sollte mindestens aus den fünf Aktivitäten *Einzelarbeit* für persönliche Notizen, *Partnerggespräch*, *Plenumsgespräch*, *Wissensvermittlung* und *Abschlussrunde* bestehen. Darüber hinaus sind vielseitige weitere Auswertungsschritte denkbar, z.B. *Brief an eine Person aus einer Geschichte* oder *Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen* (s.u. in diesem Kap.).

In einem ersten recht kurzen Auswertungsschritt, der *Einzelarbeit*, werden die Teilnehmenden gebeten, ihre Empfindungen und Gedanken zu notieren. Sie erfahren gleich, dass diese persönlichen Eindrücke nicht vorgelesen werden sollen. Dann besteht ein in der Regel unerlässlicher Auswertungsschritt in einem *Partnerggespräch zu zweit* (ggf. zu dritt). In diesem nicht öffentlichen Austausch können sich die Studierenden ungezwungen über die erlebten Erfahrungen des Erinnerns, Schreibens, Lesens und Zuhörens oder eben auch des Nicht-Schreibens oder Nicht-Lesens, also darüber, „*wie es war*“, unterhalten. Dabei geht die Atmosphäre von der zuvor deutlich ritualisierten hochkonzentrierten Situation wieder in eine eher informell getönte Stimmung über.

Daran anschließend erfolgt ein *Austausch im Plenum*. Die Teilnehmenden können sich frei fühlen, von ihren Erfahrungen zu berichten oder Überlegungen, Kommentare und Fragen mitzuteilen. Erfahrungsgemäß kommen dann häufig drei Aspekte des Themas zum Ausdruck: Die Ich-Geschichten werden inhaltlich kommentiert, Konsequenzen daraus werden gezogen, und methodische Aspekte der Erinnerungs- und Schreibübung sowie des Leserituals werden erörtert. Es ist ratsam, Freiheit für verschiedenste Redebeiträge nebeneinander zuzulassen und sie im Sinne eines assoziativen Brainstormings zu sammeln. Die Seminarleitung trägt mit Sorge dafür, dass keine rechthaberische Debatte Raum greift, in der bewertende Argumente hin- und hergeworfen werden.

Wenn die Studierenden sich geäußert haben, bilden Erläuterungen der Seminarleitung einen Teil der Auswertungsphase. Dazu gehören Kommentare zu den Aussagen der Teilnehmenden und die Vermittlung von Wissen über Inhalte und Verfahren des Workshops. Nachträgliche Erläuterungen zur Bedeutung des Arbeitsbündnisses und zu den methodischen Schritten sind nützlich, da die Beteiligten, nachdem sie alle Phasen erlebt haben, den Sinn der Arbeitsweisen auf neue Weise verstehen oder auch infrage stellen können.

An das Ende eines Workshops zu persönlichen Erfahrungen gehört in jedem Fall eine *Abschlussphase*. Vereinbarungen zur zukünftigen Weiterarbeit mit Ich-Geschichten können getroffen werden. Ratsam ist, dass die Leiterin oder der Leiter anbietet, dass Teilnehmende sich bei Bedarf an sie wenden können. Die Veranstaltung schließt mit einer passenden Form der Bilanzierung, die von einzelnen ausführlichen Stellungnahmen im Kreis bis – bei Zeitmangel – zu einem „*Einwort-Blitzlicht*“ über die individuelle Stimmung reichen kann. Die selbsterfahrungsorientierte Arbeit kann abgeschlossen werden mit einem Dank der Leitungsperson für Vertrauen und Mitarbeit.

In den folgenden beiden Absätzen werden nun noch zwei mögliche zusätzliche Auswertungsschritte vorgestellt: *Brief an eine Person aus einer Geschichte* und *Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen*. Diese Aktivitäten können den jeweiligen Veranstaltungszielen und zeitlichen Rahmenbedingungen entsprechend variiert und eingesetzt werden.

Auswertungsmöglichkeit *Brief an eine Person aus einer Geschichte*: In Seminarsituationen mit viel Zeit besteht eine gute Möglichkeit, von der biografischen Ebene eine Brücke zur professionellen Ebene zu schlagen, darin, dass die Teilnehmenden zu einer *kurzen Einzelarbeit* aufgefordert werden. Der Vorschlag lautet, dass sie sich eine Person aus den vielen Geschichten, sei es die eigene oder die eines anderen, auswählen und aus ihrer gegenwärtigen Sicht einen *Brief*, der aus einem Satz besteht, an diese Person schreiben. In einer weiteren sehr kurzen *Leserunde* können anhand der Briefe vielfältige Reaktionen auf die Erinnerungsgeschichten zum Ausdruck gebracht werden. So bleiben die Teilnehmenden mit ihren Resonanzen auf die Erinnerungs- und Schreibübung nicht allein. In den Briefen klingen auch schon Konsequenzen auf der professionellen Ebene an,

wenn zum Beispiel Zustimmung zu oder Empörung über bestimmte(n) pädagogische(n) Handlungsweisen zum Ausdruck kommen.

Auswertungsmöglichkeit Gruppenarbeit zu professionellen Konsequenzen: Wenn zeitliche Möglichkeiten für weitere Auswertungsschritte bestehen, zum Beispiel in Blockseminaren oder in einer Folge von Seminarterminen, kann eine Gruppenarbeit anschließen, um systematisch Konsequenzen für die Ethik des Lehrer- oder Erzieherhandelns aus den biografischen Erfahrungen abzuleiten und sie zum Beispiel als Mindmap, als Plakat oder in Form anderer kreativer Medien festzuhalten. Die Gruppenergebnisse können im *Plenum* zur Diskussion gestellt werden. Wenn aufgrund der Gruppengröße zahlreiche Ich-Geschichten entstanden sind, bietet sich für weitere Auswertungsschritte ihre *qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse* an. Einem oder mehreren Teams werden die Kurzgeschichten übergeben, um sie unter verschiedenen Aspekten auszuzählen, z.B. nach Geschlecht oder Alter der Protagonisten, Anlass der Situationen usw. Ihre Ergebnisse können sie dann zum Beispiel anhand grafischer Darstellungen und ausgewählter Fälle in einer späteren Sitzung vorstellen. Damit wird eine gedankliche Verbindung von den existenziellen Erfahrungen über ihr kognitives Verständnis bis hin zu sozialstatistischen Zusammenhängen gespannt.

Verknüpfungen: Schließlich bieten die Erinnerungsgeschichten einen reichen Quellenfundus, um sie in weiteren Sequenzen der Lehrveranstaltung zu wissenschaftlichem Wissen in Beziehung zu setzen. Lehrende können die Lektüre wissenschaftlicher Texte anbieten, dazu gehören:

- qualitative empirische Studien, die zum Verständnis der Komplexität pädagogischer Situationen beitragen;
- quantitative empirische Studien, die den Grad der Verbreitung bestimmter Phänomene im Bildungswesen aufdecken;
- bildungstheoretische Studien, die dem Verständnis der dokumentierten Einzelerfahrungen im Kontext größerer wissenschaftlicher Aussagesysteme dienen und Analysekatoren zugänglich machen;
- historische Studien, die Zusammenhänge der persönlichen Erfahrungen mit langfristigen Entwicklungen in Bildungssystemen vermitteln und so zur Pflege des kulturellen Gedächtnisses beitragen;
- bildungspolitische Entwürfe, die die Konsequenzen, die aus persönlichen Erfahrungen gezogen werden, an systemische Innovationen anschlussfähig machen.

Darüber hinaus kann die Arbeit mit Erinnerungsgeschichten weitere empirische Lehr-Forschungsprojekte inspirieren. So liegt es nahe, dass Studierende Befragungsinstrumente entwickeln, um selbst Interviews zu Schulerfahrungen z.B. mit Peers, Kindern oder älteren Menschen durchzuführen. Auch kann es sich anbieten, dass Studierende in Hospitationen und Praktika pädagogische Interaktionen beobachten, protokollieren und reflektieren. Bedeutsam sind auch Schülerhilfeprojekte, in denen Studierende einzelne Kinder betreuen (Heinzel & Prenzel, 2016; Heinzel & Krasemann, 2019). Weitere wertvolle Zugänge zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Beziehungen können über film- und literaturwissenschaftliche Recherchen von Studierenden erschlossen werden (Casale, 2005).

3 Möglichkeiten und Grenzen des Arbeitens mit Erinnerungsgeschichten

Im Folgenden geht es darum, einige Variationen zu den bisher vorgestellten Arbeitsmöglichkeiten mit Erinnerungsgeschichten vorzustellen. Dabei werden auch Ersatzaktivitäten erläutert, zu denen man Teilnehmende anleiten kann, wenn sie entscheiden, sich in der Lehrveranstaltung nicht mit ihren persönlichen Erfahrungen zu beschäftigen. Potenziale, Grenzen und Risiken der Arbeit mit selbsterfahrungs-basierten Kurztexten in pädagogischen Kontexten werden erwo-gen.

3.1 Variationen

Die Methode der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexten kann in unterschiedlichsten Settings eingesetzt werden. Sie muss dann jeweils passend variiert werden. Stets gehört das Arbeitsbündnis mit den Regeln Transparenz, Freiwilligkeit, Nichtbewertung, Vertraulichkeit und Anonymisierbarkeit dazu, weil es den Prozess rahmt und sichert.

So eignen sich alltagsnahe Schreibimpulse wie zum Beispiel „*Erahtes Schülertagebuch*“ oder „*Brief eines Kindes an seine Erzieherin*“ auch für Personen, die relativ wenig Nähe zur Auseinandersetzung mit psychischen Prozessen haben. Wenn in pädagogischen Feldern Handlungsweisen von Kindern oder Jugendlichen als schwierig oder unverständlich empfunden werden, können Pädagogen zu kreativen Erkundungen ange-regt werden. Sie können zum Beispiel allein oder im Team in Form eines Brainstormings sammeln, was sie vermuten, was ein solches Kind nach einer konfliktreichen Situation denken könnte oder was es in sein Tagebuch oder in einen Brief an die beteiligte Pädagogin schreiben würde (vgl. z.B. Dlugosch, 2006). Aufgrund ihrer Alltagsnähe ist diese Übung in vielen Fällen geeignet, unkompliziert Ansätze zur Perspektivenübernahme zu initiieren und das reichhaltige intuitive Wissen der Pädagogen zu erschließen.

Falls die Übung in Gruppen eingesetzt wird, in denen biografische oder gruppendy-namische Vertiefungen zum Arbeitsbündnis gehören, kann der Text einer Ich-Geschichte anhand verschiedener Fragestellungen ausgewertet werden, zum Beispiel: Welche neuen Arbeitshypothesen erschließt der Text über die Bedürfnisse des Kindes, das ihn vielleicht so oder ähnlich geschrieben haben könnte? Finden sich in dem Text Aspekte, die auch in der Biografie der Pädagogin, die ihn geschrieben hat, eine Rolle spielen? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik der Kindergruppe entdecken? Lassen sich in dem Text Zusammenhänge mit der Gruppendynamik des Pädagogenteams entdecken?

Die Arbeit mit Ich-Geschichten ist nur eine Methode unter vielen anderen und kann vielfältig kombiniert werden. Für die professionelle Perspektivenübernahme, die dazu dient, Arbeitshypothesen über das seelische Geschehen von Personen in Bildungssi-tuationen zu gewinnen, um kreative pädagogische Angebote zu entwickeln, werden zahlreiche Methoden angeboten, die in Seminaren, Teambesprechungen, Intervisionsgruppen und Supervisionsgruppen genutzt werden können (vgl. z.B. Gudjons, 1987; Dlugosch, 2006; Reiser, 2006). Verfahren der perspektivischen Fokussierung werden in diesem Beitrag im Hinblick auf *pädagogische* Aus- und Fortbildung vorgeschlagen. Selbstverständlich eignen sie sich auch für alle anderen Berufe, in denen die Fähigkeit zur Empathie mit anderen Menschen wesentlich ist.

3.2 Ersatzaktivitäten

In diesem Beitrag wird immer betont, dass die Teilnahme an Selbsterfahrungsübungen in Lehrveranstaltungen nur freiwillig erfolgen sollte. Daraus folgt, dass die Seminarlei-tung den Teilnehmenden, die sich entschieden haben, im Seminarkontext ihre persönli-chen Erfahrungen *nicht* zu thematisieren, Ersatzaufgaben zur Verfügung stellen muss.

Die betroffenen Teilnehmenden erhalten einen gut verständlichen Artikel oder mehrere Texte mit Erinnerungsgeschichten von unbekanntem Autoren, verbunden mit dem Auftrag, sie zu lesen, Fragen dazu zu beantworten und – je nach zeitlichen Möglichkeiten – in Partner- oder Gruppenarbeit darüber zu sprechen. Die Texte für die Ersatzaufgabe werden passend zum Seminarthema zusammengestellt.

Für die Ersatzaufgaben sind oft Ich-Geschichten von unbekanntem Autoren mit Aussagen zum subjektiven Erleben eines Heranwachsenden mit leiblichen, emotionalen und kognitiven Aspekten geeignet. Die Teilnehmenden, die sich ihrem eigenen persönlichen Erleben nicht seminaröffentlich widmen möchten, werden gleichwohl aufgefordert, sich mit der Ebene existentieller Erfahrungen auseinanderzusetzen. In allen Berufen, für die die Arbeit mit Menschen zentral ist, bildet die bewusste Beachtung existentieller persönlicher Erlebnisse eine zentrale Voraussetzung von Professionalität. Der Respekt vor persönlichen Grenzziehungen von Teilnehmenden ist unverzichtbar; darum muss in Lehrveranstaltungen auch die Absage an Aktivitäten rund um eigene Erinnerungstexte respektiert werden. Aber zugleich gehört es unverzichtbar zur Ausbildung, dass sich zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen intensiv mit der Bedeutung persönlicher Empfindungen für Entwicklung und Lernen auseinandersetzen. Ohne das Bemühen, in einer Haltung der Perspektivenübernahme den subjektiven Sinn kindlichen Agierens verstehen zu wollen, ist pädagogische Professionalität mangelhaft entwickelt.

Fragestellungen, die die Seminarleitung vorgeben kann für die Auseinandersetzung mit den „fremden“ Ich-Geschichten, sollten zum Seminarthema passen. Sie können Fragen aufwerfen wie zum Beispiel:

- *Welche Merkmale weist das in der Ich-Geschichte beschriebene pädagogische Handeln auf?*
- *Was löst dieses pädagogische Handeln bei den Kindern aus?*
- *Was sind vermutlich die Gefühle der Kinder in der Ich-Geschichte?*
- *Was sind vermutlich die Gefühle der Erwachsenen in der Ich-Geschichte?*
- *Wie bewerten Sie das beschriebene pädagogische Handeln?*
- *Möchten Sie anderes pädagogisches Handeln vorschlagen? Wenn ja, welches?*
- *Welche Gründe haben Sie dafür?*
- *Welche Studien kennen Sie, in denen Bezüge zum pädagogischen Handeln in der Ich-Geschichte zu finden sind?*

Die Ersatzaufgaben, die hier vorgeschlagen werden, können vielfach variiert werden. Die genannten Aufgabenbeispiele sollen dazu anregen, dass für Seminarsituationen aller Art jeweils passende Ersatzaufgaben entwickelt werden.

3.3 Potenziale, Risiken und Leitungsaufgaben

Die evaluationsorientierte Auswertung⁴ der Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Kurztexen in der pädagogischen Aus- und Fortbildung aus den letzten drei Jahrzehnten bietet Einsichten in ihre Potenziale und Risiken und dient der weiteren Klärung von Leitungsaufgaben. Ich habe mehr als 250 Workshops mit sicher mehr als 5.000 Teilnehmenden geleitet, in denen ich Varianten der hier beschriebenen Methode mit großen und kleinen Gruppen eingesetzt habe. Hier berichte ich zunächst aus der Leitungsperspektive über meine Erfahrungen.

In all den Jahren erwiesen sich zentrale Elemente kontinuierlich als tragfähig; dazu gehören das *Arbeitsbündnis* mit den unverzichtbaren Prinzipien Freiwilligkeit und Nichtbewertung, die *Experimentalphase* mit meditativ gestimmter Anleitung, kreativer

⁴ Umfassende systematische Evaluationen zu den hier vorgestellten Arbeitsweisen stehen noch aus. Dennoch bilden die jahrelangen Erfahrungen und studentischen Rückmeldungen reiche Quellen für selbstkritische Analyse von Potenzialen und Risiken.

Für Seminarevaluationen siehe den Beitrag von Vogelsaenger (2022, S. 34–42 in diesem Heft).

Schreibphase und Leseritual sowie die prozess- und inhaltsorientierte *Auswertung*. Als eine Stärke dieses Ansatzes erwies sich ihr hohes Potenzial für die Inspiration von Studierenden (und berufstätigen Pädagogen) zu einer introspektiven und empathischen Haltung. Damit ging die Vermittlung von Einsichten in die Relevanz von Subjektivität und Intersubjektivität einher. Anhand der Ich-Geschichten wurden diese Zusammenhänge wie von selbst evident. Auf dieser Basis wurde auf immer wieder erstaunliche Weise eine weitere Stärke sichtbar: die hohe Qualität, Dichte, Spannung und Aussagefähigkeit der in der aufmerksamen Gruppe im Leseritual zu Gehör gebrachten Kurztexte und ihr außerordentliches Bildungspotenzial für die Teilnehmenden. Die Tatsache, dass (fast) jede teilnehmende Person selbst eine bedeutsame subjektive Erfahrung individuell in Worte fasst und den subjektiv bedeutsamen Worten der anderen zuhört, ermöglicht dreierlei: Selbstachtung, Anerkennung der Anderen und gemeinsames Konzentrieren auf einen relevanten Gegenstand. Darum nahm ich die Arbeit an individuellen seelischen Prozessen in der Gruppe nicht nur als persönlich und professionell relevant, sondern zugleich auch als menschenrechtlich und demokratiepädagogisch wertvoll wahr.

Wie zeigten sich in diesen vielen Sitzungen biografisch relevante Erfahrungen? Typisch war, dass die erinnerten Geschichten dazu führten, dass Studierende ihren Lehrern gegenüber einerseits Dankbarkeit für glückliche Schuljahre, für Verständnis und für Anforderungen artikulierten. Andererseits war auch typisch, dass Schmerz und Empörung wegen teilweise schwerwiegender Verletzungen zum Ausdruck gebracht wurden. Es kam immer wieder vor, dass schmerzliche Empfindungen aufgrund einer Demütigung durch eine Lehrperson in den Vordergrund einer Erinnerung drängten, obwohl in der Anleitung eine neutrale Fokussierung thematisiert wurde. Auch miterlebte Einsamkeit und Isolation von Mitschülern wurden häufig als Quelle von Leid auch von den in der erinnerten Szene nicht selbst adressierten Kindern thematisiert. Ich-Geschichten, in denen es um Verletzungen durch Lehr- und Fachkräfte ging, wurden in allen Bundesländern, in Ost und West sowie im deutschsprachigen Ausland unvermindert in den langen Jahren, von denen hier die Rede ist, aufgeschrieben.

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden im Anschluss an ihre Erfahrungen mit der Methode der *Erinnernden Introspektion und Empathie* fielen (von extrem seltenen Ausnahmen abgesehen) durchgängig positiv aus. Sie berichteten immer wieder, dass ihnen eine intensive Vergegenwärtigung von Bildungserfahrungen in ihrer Kindheit ermöglicht wurde, dass die anerkennende Workshopatmosphäre bei schmerzlichen Erinnerungen tröstlich wirkte, dass der Rückblick auf gelingende Kindheitserfahrungen in der Schule beglückend war und dankbar sein ließ.

Angesichts dieser äußerst guten Bilanz bildeten in all den Jahren nur drei krisenhafte Vorkommnisse Ausnahmen. In einem Blockseminar mit etwa 25 Teilnehmenden an einer Universität schlossen sich drei gemeinsam teilnehmende Paare der Erinnerungübung gegenüber in einer ablehnenden aggressiven Haltung zusammen. Die Ablehnung konnte nicht aufgelöst werden, sodass ich ihnen anhand einer Aufgabe an Texten in einem anderen Raum den Ausstieg aus der selbsterfahrungsorientierten Arbeit ermöglichte. Vermutlich brachte schon das Antippen von innerem Erleben eine angestaute Aggressivität gegen Lehrende in den Vordergrund, in der sich die Paare untereinander bestätigten und die während des Seminars andauerte. In einem anderen Blockseminar verabschiedete sich eine Studentin, weil für sie das Seminar- und damit auch Workshop-Erinnerungsthema „Erfahrung eines Kindes in Not“ außerordentlich belastende Empfindungen aktualisierte, die sie keinesfalls im Seminar ansprechen wollte. Das Gespräch mit ihr ergab, dass sie auf Unterstützung durch therapeutische Betreuung und durch persönliche Beziehungen zurückgreifen konnte, und führte zu einer Vereinbarung über eine individuelle wissenschaftliche Ersatzleistung für die Seminarphase, der sie nun einvernehmlich fernblieb. Die dritte Krisenerfahrung ereignete sich in einer eintägigen Fortbildung, in der eine Teilnehmerin nach einer Workshop-Phase, in der es darum ging, sich

mit einem der Schüler, die sie unterrichtete, zu identifizieren und das „Erahnte Schülertagebuch“ zu schreiben, die Gruppe verließ. Sie gab irritiert an, sich nicht mehr in dem Raum aufhalten zu können, in dem derart Negatives provoziert wurde, das nun an diesem Ort immer noch räumlich vorhanden sei. Diese Teilnehmerin kritisierte, dass das Arbeitsbündnis mit dem Prinzip der Freiwilligkeit nicht ausreiche und dass die Leiterin explizit darauf hinzuweisen habe, dass Teilnehmende auf Wunsch die Sitzung verlassen könnten. Auch sie erbrachte für die versäumte Seminarzeit eine vereinbarte schriftliche Ersatzleistung.

Die drei hier geschilderten Ereignisse waren für mich wertvolle Lernanlässe, trotz des extrem seltenen Vorkommens solcher Krisen. Anhand dieser Ausnahmeerfahrungen kann ich krisenhaften Ereignissen bewusster vorbeugen. Einige Handhabungen des Arbeitsbündnisses können an dieser Stelle noch konkreter gefasst werden:

Die thematische Fokussierung, zu der die Teilnehmenden während der Erinnerungsreise eingeladen werden, sollte sich auf pädagogische Arbeitsbeziehungen beziehen, denen die Ausbildung gilt. So überschritt zum Beispiel mein oben beschriebener Vorschlag, die Studierenden sollten sich mit einem „Kind in Not“ identifizieren, den Horizont des professionellen Arbeitsfeldes, auf das sich der Studiengang bezog, und wirkte sich darum zu entgrenzend aus.

Die thematische Fokussierung, zu der die Teilnehmenden während der Erinnerungsreise eingeladen werden, darf nicht ausschließlich Erinnerungen an verletzende Situationen anregen. So kann zum Beispiel der Impuls, sich in das Erleben eines „Kindes in Not“ hineinzusetzen, die Gefahr einer zu schmerzlichen Erinnerung mit sich bringen.

Es ist weiterführend, stets Erinnerungen an gelingende Ereignisse einzubeziehen. Wenn wir es versäumen – bei aller notwendigen Kritik an Missständen, auch gute Erfahrungen bewusst werden zu lassen, besteht die Gefahr einer Reduzierung auf Skandale, die zu Lehrerschelte und pessimistisch-pauschaler Bildungsaversion verführen könnten. Demgegenüber ermutigt die Aufmerksamkeit, die bewusst wertvolle, geglückte und hilfreiche pädagogische Interaktionen vor Augen ruft, die Teilnehmenden. So kann zum Beispiel die Fokussierung „*Eine Szene, in der etwas Inklusives gelingt*“ auch subtile gute pädagogische Handlungsmöglichkeiten vor Augen rufen und so Freude und Zuversicht erzeugen.

Es ist grundsätzlich immer damit zu rechnen, dass Studierende an Lehrveranstaltungen teilnehmen, die nicht bereit sind, sich überhaupt auf die Ebene tiefer emotionaler Erfahrung zu begeben, und die mit introspektiven und empathischen Wahrnehmungen überfordert sind. Um auch dieser Gruppe gerecht zu werden, müssen Leitungspersonen zur Sicherheit zusätzliche Materialien bereithalten. Solche Texte sollen die Arbeit am „fremden Fall“ oder eine kognitive Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen (s. Kap. 3.2).

In der Leitungsrolle müssen wir uns auch darauf einstellen, dass es selten vorkommen kann, dass Teilnehmende das Bedürfnis haben, die Gruppensitzung vorzeitig zu verlassen. In einer solchen Situation müssen wir dazu bereit sein, ihnen die Möglichkeit anzubieten, eine Ersatzleistung zu erbringen. Dabei sollte ein solches Aussteigen von Studierenden anerkennend und mit einem fürsorglichen Kontaktangebot begleitet werden. Es ist ratsam, zu klären, ob Teilnehmende außerhalb des Seminars Gesprächspartner haben, denen sie vertrauen und bei denen sie sich Hilfe holen können.

Die allgemeinen Leitungsaufgaben und -qualifikationen, die hier vorgestellt werden, können nicht in einen einheitlichen Arbeitsstil münden. Im Einklang mit den persönlichen und professionellen Stärken und Schwächen ist es wichtig, dass jede und jeder Lehrende eine eigene unverwechselbare Handschrift der Gruppenleitung entwickelt. Auch verändert sich der individuelle Arbeitsstil im Laufe der Zeit mit vielfach wechselnden Erfahrungen immer weiter.

Halten wir fest: Für jeden, der die Leitung einer Bildungsveranstaltung verantwortet, geht es darum, einen Stil auszubilden, der der eigenen Persönlichkeit und dem eigenen

Ausbildungsstand gemäß ist und die persönlichen und professionellen Stärken und Schwächen berücksichtigt. Dabei birgt die Arbeit mit selbsterfahrungsorientierten Bausteinen besondere Herausforderungen, die sowohl Kompetenzen der kognitiv orientierten Wissensvermittlung als auch Kompetenzen der psychosozial orientierten Erfahrungsvermittlung erfordern. Leiterin oder Leiter brauchen ein ausreichendes Maß an Autorität und Integrität, um einen geschützten Freiraum für die Arbeit der Teilnehmenden herzustellen und abzusichern. Dazu ist eine Zusatzausbildung in einem selbsterfahrungsorientierten pädagogischen oder gruppenpädagogischen Verfahren hilfreich.

4 Theoretische Bezüge

Vielfältige Theoriebausteine weisen Bezüge zu der in diesem Beitrag vorgestellten Form der Erinnerungsarbeit auf. Dazu gehören Erkenntnisse aus interdisziplinären wissenschaftlichen Aussagesystemen wie Psychoanalyse, Humanistische Psychologie, Pädagogische Psychologie, Sozialphilosophie, Philosophie der Menschenrechte sowie Bildungstheorien mit ihren früh-, schul-, sozial-, sonder- und erwachsenenpädagogischen Verzweigungen. Jede dieser wissenschaftlichen Perspektiven vermag es, bestimmte Weltausschnitte zu erhellen, und muss andere ausblenden. Auch ist daran zu denken, dass wissenschaftliche Aussagen stets vorläufig sind, weil immer wieder neue Aspekte entdeckt werden. Rückblickend zeichnet sich ab, dass die Entwicklung der Konzeption der *Erinnernden Introspektion und Empathie* auf einem langjährigen und bis heute un-abgeschlossenen wechselseitigen Austausch zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und hochschul- und fortbildungsdidaktischen Erfahrungen beruht. Um den Rahmen dieses Aufsatzes nicht zu sprengen, möchte ich im Folgenden eine knappe Auswahl an Theoremen erwähnen, die die Entwicklung der Arbeit mit Ich-Geschichten beeinflusst haben und für ihr Verständnis hilfreich sind. Sie werden versehen mit einer knappen Auswahl an Literaturangaben.

Zunächst sind einflussreiche Theoreme aus der Psychoanalyse zu nennen. Grundlegend sind die Kategorien des Unbewussten und der persönlichen Beziehungen, deren Dynamik dem rationalen Verständnis zugänglich gemacht werden kann. Die aus der Psychoanalyse hervorgehende psychoanalytische Pädagogik (Gerspach, 2009; Reiser, 2006; Leber & Reiser, 1973) sowie die aktuelle relationale Psychoanalyse (Altmeyer & Thomä, 2006; Hierdeis, 2016) heben die Bedeutung hervor, die dabei der Verlässlichkeit des Settings, der Halt gebenden und anerkennenden pädagogischen Beziehung, den Peerbeziehungen sowie den Beziehungen zum Lerngegenstand zukommt. In psychoanalytischer Perspektive wird auch die Bedeutung der Gegenübertragung, die in allen pädagogischen Beziehungen relevant ist, untersucht (Devereux, 1967; Maroda, 2004).

Im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts entwickelte sich aus psychoanalytischen Grundlagen und weiteren Einflüssen die *Humanistische Psychologie*. Charakteristisch ist, dass kreative Verfahren in psychotherapeutischen Prozessen genutzt werden, um Bewusstheit für emotionale und leibliche Vorgänge zu stärken. Dazu gehören *Gestaltpsychologie* und *Gestaltpädagogik* (Fuhr, Sreckociv & Gremmler-Fuhr, 1999; Burow & Gudjons, 1998). Sie zeichnen sich durch die therapeutische und pädagogische Arbeit mit der *Identifikationsmethode* aus. Mit der Konzentration auf eine Person, einen Gegenstand oder einen anderen Aspekt in der Form von *Ich-Aussagen* und *im Präsens* werden heterogene Anteile gespürt, vergegenwärtigt und sprachlich gefasst. Die Entwicklung der Erinnerungsarbeit mit Hilfe von Ich-Geschichten, die im Zentrum dieses Aufsatzes steht, wurde durch den Gestaltansatz inspiriert. Dabei war der therapeutische Stil der Mitbegründerin der Gestalttherapie, Lore Perls (1905–1990), mit der mich eine jahrelange Freundschaft verband, einflussreich (Appel-Opper, Prenzel & Wirbel, 2021). Aus dem Spektrum der Humanistischen Psychologie ging auch der von Ruth Cohn (1912–2010)

begründete Ansatz der *Themenzentrierten Interaktion* hervor. Es ist ein Ansatz, der psychoanalytische und humanistisch-psychologische Elemente im Hinblick auf pädagogische Prozesse gründlich transferiert (Reiser, 2006).

Auch nach der Bedeutung der mit der Humanistischen Psychologie verbundenen *positiven Psychologie* ist an dieser Stelle zu fragen. Denn diese Richtung betont den Wunsch nach einem erfüllten, beglückenden Leben von Kindheit an, verknüpft mit der Verminderung des Leidens (Maslow, 1981; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Darin zeigen sich Bezüge zur Perspektive der Rekonstruktion von schmerzlichen und guten Erfahrungen in den Workshops, über die in diesem Beitrag berichtet wird. Die Erinnerungsarbeit dient u.a. dazu, gute Erfahrungen zu vergegenwärtigen, zu stärken und zu ihrer Verbreitung im Bildungswesen beizutragen. Allerdings unterscheidet sie sich von einseitigen Ausrichtungen der positiven Psychologie. Philipp Mayring (2012) hat in einem überzeugenden Überblicksartikel herausgearbeitet, welche Bedeutung verschiedenen Formen der Glücksforschung zukommt. Er stellt klar, dass anhand von Elementen der positiven Psychologie teilweise oberflächliche Ansätze entwickelt wurden. Er kritisiert zurecht deren naive und affirmative Leistungs Betonung, falsches Glücksversprechen und ideologische Rechthaberei. Solche Verfallsformen können allerdings die Bedeutung der wichtigen Erkenntnisse zu menschlichen Grundbedürfnissen, die in dieser Forschungsrichtung untersucht wurden, nicht minimieren.

In den Studien der *Bedürfnisforschung* und der *Bindungsforschung* werden die konkreten Beziehungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen untersucht. Befunde aus diesen Studien machen nachdrücklich bewusst, dass die Heranwachsenden *verlässliche und zugleich Freiheit erlaubende Beziehungen* zu den für sie verantwortlichen Erwachsenen brauchen und welche Bedeutung pädagogischen Beziehungen und Peerbeziehungen zukommt (Deci & Ryan, 1993, 2000; Becker-Stoll, 2019, 2022 in diesem Heft). Diese Forschungsrichtung ist geeignet, die Kritik an verletzender verbaler Gewalt, die einen Schwerpunkt in der Workshopkonzeption bildet, maßgeblich zu untermauern.

Sozialphilosophische Anerkennungstheorien widmen sich, auch empirisch fundiert, der umfassenden Bedeutung, die in menschlichen Verhältnissen der Anerkennung zukommt. Wir brauchen Anerkennung wie Sauerstoff zum Leben (Todorov, 1996). Die Theorien, die die Relevanz von Anerkennung analysieren, weisen deutliche Bezüge zu Theorien auf, die die schädliche Wirkung *verbaler Gewalt* analysieren (Honneth, 1990, 1992, 2018; Pollmann, 2010; Kuch & Herrmann, 2007, 2010). Beide Richtungen helfen, die große Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen zu verstehen. Von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern werden diese Ansätze rezipiert und im Hinblick auf Situationen lebenslangen Lernens vielseitig aufgefächert (Prenzel, 2020a; Schütz, 2018; Helsper, Sandring & Wiezorek, 2005) und in ihren Ambivalenzen reflektiert (Balzer & Ricken, 2010; Schlömerkemper, 2020).

Vor dem weiten Hintergrund der hier genannten und vieler weiterer Forschungsrichtungen ist eine ganze Reihe an empirischen *erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsansätzen* entstanden, die sich der Bedeutung der Qualität pädagogischer Beziehungen theoretisch und empirisch widmen. Sie analysieren vielseitige Facetten des Beziehungsgeschehens in Kindergärten, Schulen und weiteren Bildungsorten (Prenzel, 2019b; Künkler, 2011; Becker, 2014, 2019; Becker & Prenzel, 2010; Fischer & Richey, 2021; Hagenauer & Raufelder, 2021; Hehn-Oldiges, 2021; Weltzien & Schmidt, 2016; Boll & Remsperger-Kehm, 2021). *Beobachtungsstudien* streben an, Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Gleichaltrigen zu beobachten, zu dokumentieren und zu interpretieren. Sie bilden eine Quelle für bedeutsames Wissen, das – unabhängig von subjektiven Erinnerungen – ein weites Spektrum an Einsichten in pädagogische Beziehungssituationen ermöglicht, die aus externer Perspektive beobachtbar sind (vgl. z.B. König, 2010; Denn, Heinzel & Lipowsky, 2017; Prenzel, 2019b; Weltzien & Schmidt, 2016; Oswald, 2002; Breidenstein, 2006). Schließlich sind auch Studien zu

nennen, die verschiedene Erhebungsverfahren, wie z.B. Dokumentenanalysen, Befragungen und Beobachtungen, kombinieren, um vielseitige Einsichten in pädagogische Verhältnisse zu gewinnen (vgl. z.B. Urieta, 2011).

Angesichts der Pluralität wissenschaftlicher Aussagesysteme, die die pädagogische Erinnerungsarbeit inspiriert haben und von denen hier nur eine Auswahl knapp benannt wurde, stellt sich die Frage, wie Verbindungen zwischen ihnen geknüpft werden konnten. Die *Philosophie der Menschenrechte* stiftet diese gemeinsame Orientierung (Menke & Pollmann, 2007). Die *Kinderrechtskonvention* und die *Behindertenrechtskonvention* sind wegweisende internationale Vereinbarungen, die konkrete Anforderungen an Bildungssysteme formulieren (Maywald, 2012; Bielefeldt, 1998, 2009). Diese beiden menschenrechtlichen Deklarationen prangern zwei für schulische Interaktionen typische Diskriminierungsformen an: Adulismus, also Diskriminierung aufgrund des Alters (Richter, 2013; Alexi, 2014), und Ableismus, also Diskriminierung aufgrund von Leistungsfähigkeit (Buchner, Pfahl & Traue, 2015). Zunächst richten sich die menschenrechtlichen Anforderungen an staatliches Handeln, das für Maßnahmen zur Realisierung dieser Rechte zu sorgen hat. Darüber hinaus begründen die Menschenrechte auch Anforderungen an alltägliches pädagogisches Handeln. Damit kommt eine *professionsethische Perspektive* ins Spiel, die nun abschließend thematisiert wird.

5 Ethische Orientierungen in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen

Ansätze der pädagogischen Ethik beziehen sich auf alle pädagogisch relevanten Handlungsebenen, also die institutionelle, didaktische, professionelle, relationale und bildungspolitische Ebene (Prengel, 2020b). Die Arbeitsweise *Erinnernde Introspektion und Empathie* bezieht sich primär auf die Handlungsebene der pädagogischen Beziehung. Sie soll dazu beitragen, Studierende in pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen auf die Bedeutung einer Ethik pädagogischer Beziehungen aufmerksam zu machen. Dazu dient die Verknüpfung von zwei Modi des Lernens: Lernen anhand persönlich bedeutsamer Lebenserfahrungen mit pädagogischen Beziehungen im Bildungswesen soll verknüpft werden mit der Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Qualität pädagogischer Beziehungen.

In den letzten Jahren ist ein Manifest entstanden, das zehn Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen umfasst. Die Leitlinien beziehen sich auf alle pädagogischen Arbeitsfelder. Sie benennen sowohl ethisch begründete als auch ethisch unzulässige pädagogische Handlungsmuster, die allesamt empirisch vorfindlich sind. Das Manifest *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* wird herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut und vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Entstehungsort und zugleich Mitherausgeber ist Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. im bildungshistorisch bedeutsamen brandenburgischen Ort Reckahn (Reckahner Reflexionen, 2017).

Die *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* lauten:

„Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.

5. *Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.*
6. *Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.*

Was ethisch unzulässig ist

7. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.*
8. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.*
9. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.*
10. *Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen, 2017, S. 4).⁵*

Eine Broschüre, in der die Leitlinien ausführlich begründet werden, sowie weitere Materialien sind online und in gedruckten Fassungen erhältlich. Inzwischen sind auch Vertiefungsprojekte zu einigen dieser Leitlinien entstanden. Dazu gehören *Online-Kurse*, eine Wanderausstellung, ein Entwicklungsprojekt für *aner kennende fachdidaktische Leistungsrückmeldungen* und ein *Material für die Hand von Kindern und Jugendlichen*. Die beiden letztgenannten Vorhaben sollen abschließend in knapper Form vorgestellt werden.

Das Vorhaben „*Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung*“ widmet sich der Konkretisierung der Leitlinien Nr. 3 und Nr. 8. Die Einsicht, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist, ist grundlegend für die geplanten Hilfsmittel. Den Schwerpunkt des Vorhabens bilden dabei diagnostisch-fachdidaktische Stufenmodelle im Sinne des Formativen Assessment (einschließlich Self- und Peer-Assessment), indem sie für die einzelnen Stufen die Benennung von *erreichten Lernständen* und jeweils dazu passende *pädagogische Angebote* kombinieren. Für die einzelnen Schulfächer soll damit die Anerkennung bei Leistungsrückmeldungen gefördert werden, um Verletzungen durch ableistende Diskriminierung zu vermindern.

Das „*Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder*“ wurde entwickelt, um die Arbeit von Lehr- und Fachkräften im Sinne der Leitlinien Nr. 6 und Nr. 10 zu unterstützen. Das Regelbüchlein verbindet anschauliche Bilder der österreichischen Grafikerin Lore Samhaber mit folgenden klaren und knappen Formulierungen von Regeln für Kinder:

1. *Jedes Kind hat eine gleiche Würde. Jedes Kind ist wertvoll und liebenswert.*
2. *Ich Sorge gut für mich.*
3. *Ich Sorge gut für die anderen.*
4. *Ich Sorge gut für die Dinge und die Umwelt.*
5. *Wenn ich traurig oder wütend bin, suche ich jemanden, mit dem ich darüber sprechen kann.*

⁵ Informationen zur Zielsetzung, Begründung und Geschichte der *Reckahner Reflexionen* bietet eine Broschüre; verfügbar unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/04/ReckahnerReflexionenBroschuere_2021.pdf; Zugriff am 15.11.2021.

Darüber hinaus werden auf der Webseite der *Reckahner Reflexionen* vielseitige weitere Informationen angeboten: <https://paedagogische-beziehungen.eu>; Zugriff am 15.11.2021.

6. *Wenn mir jemand weh tut oder Angst macht, sage ich: „Stopp!“. Wenn es nicht aufhört, hole ich Hilfe. Hilfe holen ist nicht petzen.*
7. *Wenn ich jemandem weh getan habe, mache ich es wieder gut. Bei „Stopp!“ höre ich darauf.*
8. *Wenn jemand schlecht über mich spricht, glaube ich an mich.*
9. *Alle Kinder und Erwachsenen bemühen sich, nach den Regeln zu handeln. Das ist nicht immer leicht. Wir helfen uns dabei.*
10. *Wir denken über die Regeln nach und sprechen über sie. Wir stellen selbst Regeln auf, die allen Kindern oder Jugendlichen helfen.*
11. *Die Goldene Regel: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu!*
12. *Tu dir selbst und anderen nicht weh!*⁶

Der ethische Gehalt des Manifests zur Qualität pädagogischer Beziehungen und der Regeln, die hier in für Kinder möglichst gut verständlicher Sprache gefasst sind, entspricht auch den Prinzipien des Arbeitsbündnisses, an denen sich das in diesem Beitrag vorgestellte Verfahren orientiert.

Literatur und Internetquellen

- Alexander, P.A., Furlong, M.J., Gilman, R., & Huebner, S.E. (Hrsg.). (2014). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York, NY: Routledge.
- Alexi, S. (2014). *Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzh5n>
- Altmeyer, M., & Thomä, H. (2006). *Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Appel-Opper, J., Prenzel, A., & Wirbel, U. (2021). *Lore Perls – Erinnerungen an die Mitbegründerin der Gestalttherapie. Ein Interview von Julianne Appel-Opper mit Ute Wirbel und Annedore Prenzel*. Unveröff. Manuskript. Berlin.
- Baacke, D., & Schulze, T. (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Juventa.
- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768394_003
- Bastian-Becker, B. (2007). Entgleisende Beziehungen in deutschen Schulen – Zur malignen Dynamik zwischen Kindern, Lehrern und Eltern aus psychoanalytischer Sicht. In B. Overwien & A. Prenzel (Hrsg.), *Recht auf Bildung: Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 224–234). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Becker, U. (2014). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszugänge* (S. 165–175). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.19>
- Becker, U. (2019). Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. *Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten*, 2, 44–46.

⁶ Begründungen für die einzelnen Regeln bietet die Pädagogische Handreichung zum *Regelbüchlein*; verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/handreichung/>; Zugriff am 15.11.2021. Das grafisch von Lore Samhaber gestaltete *Regelbüchlein* kann im Internet heruntergeladen und als gedrucktes Heft in Reckahn bestellt werden. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuuechlein-2/>; Zugriff am 15.11.2021.

- Becker, U., & Prenzel, A. (2010). Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?* (S. 184–198). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Becker-Stoll, F. (2019). *Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: <https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/>.
- Becker-Stoll, F. (2022). Die Bedeutung der Beziehungsqualität in Lehr-Lern-Situationen: Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (5), 55–75. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4863>
- Bielefeldt, H. (1998). *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: wbG Academic.
- Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufgabe3.pdf.
- Boll, A., & Remsperger-Kehm, R. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas: eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742556>
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Buchner, T., Pfahl, L., & Traue, B. (2015). *Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen*. Zugriff am 05.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273>.
- Burow, O.A., & Gudjons, H. (1998). *Gestaltpädagogik in der Schule*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Casale, R. (2005). Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 19–34). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839402863-001>
- Cohn, R. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denn, A.-K., Heinzel, F., & Lipowsky, F. (2017). „Und Marie, jetzt traust du dich.“ – Verbindung von quantitativer und qualitativer Forschung bei der Analyse des Interaktionsverhaltens von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. In F. Heinzel & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 21) (S. 188–192). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_32
- Devereux, G. (1967). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. München: Hanser.
- Dlugosch, A. (2006). „So hab’ ich das noch nie gesehen ...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. *Friedrich Jahresheft*, XXIV, 128–131.

- Enderlein, O. (2007). Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 212–223). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhr, R., Sreckociv, M., & Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.). (1999). *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Garvin, D.A. (2003). *Making the Case. Professional Education for the World of Practice*. Zugriff am 08.11.2021. Verfügbar unter: <http://harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case.html>.
- Geiling, U., & Heinzl, F. (Hrsg.). (2000). *Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR. Studierende erforschen ihre Kindheiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gilman, R., Huebner, E.S., & Furlong, M.J. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Glaser, E. (2010). Dokumentenanalyse und Quellenkritik. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 365–375). Weinheim: Juventa.
- Graumann, C.F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111348759>
- Graumann, C.F. (2002). Toleranz und Perspektivität. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6) (S. 22–30). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99542-1_2
- Gudjons, H. (1987). *Spielbuch Interaktionserziehung. 180 Spiele und Übungen zum Gruppentraining in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (Hrsg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Heinrich M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblow, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 243–258. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
- Heinzl, F., & Krasemann, B. (2019). Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 67–80. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.05>
- Heinzl, F., & Prengel, A. (2016). Lehrerbildung mit Fallgeschichten – ein Beitrag zur inklusiven Pädagogik. In H. Hahn, I. Esslinger-Hinz & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 276–292). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helsper, W., Sandring, S., & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 179–206). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80502-7_6

- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Missachtung. Grundmotiv einer Moral der Anerkennung. *Merkur*, 501, 1043–1054.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2018). *Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte*. Berlin: Suhrkamp.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2002). *Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?* Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/21612760/geht-es-ihnen-gut-oder-haben-sie-noch-kinder-in-der-schule>.
- Kuch, H., & Herrmann, S.K. (2007). Symbolische Verletzbarkeit und sprachliche Gewalt. In S.K. Herrmann, S. Krämer & H. Kuch (Hrsg.), *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung* (S. 179–210). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405659-007>
- Kuch, H., & Herrmann, S.K. (2010). Philosophien sprachlicher Gewalt – Eine Einleitung. In H. Kuch & S.K. Herrmann (Hrsg.), *Philosophien sprachlicher Gewalt* (S. 7–37). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839418079>
- Leber, A., & Reiser, H. (Hrsg.). (1973). *Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven Sozialer Berufe*. Neuwied: Luchterhand.
- Maroda, K.J. (2004). *The Power of Countertransference. Innovations in Analytic Technique*. Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Maslow, A.H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Druck nach Typoskript, 9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2012). *Zur Kritik der Positiven Psychologie*. Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/73873181-Zur-kritik-der-positiven-psychologie-mayring-philipp.html>.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Menke, C., & Pollmann, A. (2007). *Philosophie der Menschenrechte*. Hamburg: Junius.
- Oswald, H. (2002). *Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Pollmann, A. (2010). Demütigung. In A. Pollmann (Hrsg.), *Unmoral. Ein Philosophisches Handbuch. Von Ausbeutung bis Zwang* (S. 92–100). München: C.H. Beck.
- Prenzel, A. (2012). Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen* (S. 178–194). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (2014). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 219–246). Stuttgart: Kohlhammer.

- Prenzel, A. (2017). *Sammlung unveröffentlichter narrativer Texte*. Unveröff. Manuskript. Potsdam.
- Prenzel, A. (2019a). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4., um ein aktuelles Vorwort erg. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Prenzel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz* (2. Aufl.). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpbj>
- Prenzel, A. (2020a). *Destruktive Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern – Empirische und theoretische Zugänge*. Reckahn: Netzpublikationen der Rochow Akademie. Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/destruktive-beziehungen-in-paedagogischen-arbeitsfeldern-empirische-befunde-und-theoretische-zugaenge/>.
- Prenzel, A. (2020b). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. (2017). Hrsg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, Deutsches Jugendinstitut, München, MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Reckahn: Rochow-Edition. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- Reh, S., Geiling, U., & Heinzl, F. (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2013). *Adulthood: die erste erlebte Diskriminierungsform?* Zugriff am 10.11.2021. Verfügbar unter: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf.
- Schlömerkemper, J. (2020). *Pädagogische Diskurs-Kultur: Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742461>
- Schohaus, W. (1933). *Schatten über der Schule. Eine kritische Betrachtung. Mit einer Sammlung von 82 Schulbekenntnissen*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). *Problematisches Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema* (Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam, hrsg. v. A. Prenzel & H. Schmitt). Zugriff am 19.11.2021. Verfügbar unter: <https://reckahner-museen.byuseum.de/de/rochow-museum/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb>.
- Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Juventa.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim: Juventa.
- Todorov, T. (1996). *Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie*. Berlin: Wagenbach.
- Urieta, K. (2011). *Kinder in schwierigen Übergangssituationen vom Elementar- zum Primarbereich. Eine biografieanalytische Studie*. Berlin: Curach Bhan.

- Vogelsaenger, W. (2022a). Anerkennung und Missachtung in der Schule – zur Biographiearbeit von Lehramtsstudierenden. Entstehung der Materialien. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 34–42. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5730>
- Weltzien, D., & Schmidt, H.W. (2016). *Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Wysujack, V. (2021). *Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen unter Anerkennungstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31256-5>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Prenzel, A. (2022). Erinnerungsgeschichten in pädagogischen Ausbildungs- und Studiengängen. Ziele, Arbeitsbündnis, Arbeitsschritte und theoretische Bezüge. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (5), 5–33. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4862>

Online verfügbar: 06.11.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>