

Bachelor Thesis

Modul BA 115

*Der Vergangenheit auf der Spur -
Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe.
Worin liegt der Nutzen für die Kinder und Jugendlichen?*

Jessica Maier

Marktplatz 12, DE- 79539 Lörrach

jessica.maier@students.fhnw.ch

Matrikel-Nr. 14-474-399

eingereicht bei

Prof. Linus Marcello Schumacher

Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Basel

Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Basel, im Juni 2017

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit biografischem Arbeiten in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Biografiearbeit als Methode kann dort sehr hilfreich sein, „wo Krisen oder Wendepunkte in der Lebensgeschichte eine Rückschau erfordern oder wo unbekannte oder unverstandene Teile der Biografie der Erklärung und Verarbeitung bedürfen“ (Lattschar 2007, zit. nach Lattschar/Wiemann 2013: 13). Sie birgt jedoch auch Risiken, über die man sich als durchführende Person bewusst sein sollte.

Nach einer vertieften Auseinandersetzung mit thematischen Begriffsklärungen, relevanten Dimensionen der Kinder- und Jugendarbeit und Biografiearbeit als Kerngegenstand wird schliesslich konkret Bezug genommen zum biografischen Arbeiten im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe und dem davon ausgehenden Nutzen für die Kinder und Jugendlichen. Im Schlussteil wird Bilanz gezogen und grundlegende Erkenntnisse zur Fragestellung *„Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – Worin liegt der Nutzen für die Kinder und Jugendlichen?“* vorgestellt.

Abbildungsverzeichnis	4
1. Einleitung	5
2. Thematische Begriffsklärungen	7
2.1. Biografie.....	7
2.1.1. Dimensionen von Biografie	8
2.1.1.1. Vergessen und Verdrängen	8
2.1.1.2. Die Bedeutungsstrukturiertheit	8
2.1.1.3. Sequenzielle Erfahrungsaufschichtung	9
2.1.1.4. Biografie als subjektive Konstruktion	9
2.1.1.5. Biografie als Prozess.....	10
2.1.1.6. Kognitive, emotionale und körperliche Dimension von Biografie	10
2.1.1.7. Kultureller Kontext	10
2.2. Biografieforschung	11
2.3. Biografiearbeit	12
2.4. Biografiearbeit vs. Therapie	13
2.5. Der Methodenbegriff	13
2.5.1. Verortung der Biografiearbeit	14
3. Relevante Dimensionen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.....	15
3.1. Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention.....	15
3.2. Kindliche Bedürfnisse.....	16
3.2.1. Die Bedürfnispyramide nach Maslow	16
3.2.2. Grundbedürfnisse nach Brazelton/Greenspan	17
3.3. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen	17
3.3.1. Zur ökonomisch-räumlichen und sozialen Lebenswelt	17
3.3.2. Zur geistigen Lebenswelt	18
4. Biografiearbeit	20
4.1. Theoretischer Bezug	20
4.1.1. Psychosoziale Entwicklung nach Erikson.....	20
4.1.2. Die Bindungstheorie nach J. Bowlby	21
4.2. Zum Gegenstand der Biografiearbeit.....	22
4.2.1. Die biografische Selbstreflexion	22
4.2.2. Das autobiografische Gedächtnis	23
4.2.3. Die Erinnerung als biografische Wissensressource.....	23
4.3. Ziele der Biografiearbeit	24

4.4. Die „10 Gebote“ der Kommunikation mit Kindern	25
5. Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	28
5.1. Charakteristik und Alltag	28
5.2. Kontext und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen	29
5.2.1. Die Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe	30
5.3. Voraussetzungen und Ansprüche an die Professionellen	31
5.4. Biografiearbeit in den unterschiedlichen Altersstufen	32
5.5. Relevante Besonderheiten der kindlichen Entwicklung	34
6. Biografiearbeit und Methodik.....	37
6.1. Das Lebensbuch als exemplarische Methode.....	37
7. Über den Nutzen von Biografiearbeit	40
7.1. Identitätsentwicklung.....	40
7.2. Stabilisierung und Hilfe zur Bewältigung	41
7.3. Bewältigung von Traumata.....	42
7.4. Ressourcenaktivierung.....	43
7.5. Kontinuität, Sinnfindung und Lebensplanung	43
7.6. Wirklichkeit konstruieren und wahrnehmen.....	44
7.7. Rekonstruktion der Lebensgeschichte.....	45
7.8. Orientierung geben	45
8. Besonderheiten und Herausforderungen.....	46
8.1. Sensible Informationen.....	46
8.2. Schwierige Themen.....	46
9. Beantwortung der Fragestellung	48
10. Fazit	50
Quellenverzeichnis.....	53
Internetquellen.....	56
Ehrenwörtliche Erklärung: Erklärung der/des Studierenden zur Bachelor Thesis.....	57

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach Maslow
Sandra Nee (Hg.) (2017). In:
http://www.altenpflegeschueler.de/Bilder/clip_image004.jpg [Zugriffsdatum: 22.
März 2017].

1. Einleitung

Der Analyse und dem Verstehen von Biografien und Lebensverläufen kommt für das professionelle Handeln im Rahmen sozialer Profession zunehmend Bedeutung zu. Als konkrete Folge aktueller politischer und sozialstaatlicher Entwicklungen und einer damit verbundenen „Individualisierung“ sozialer Probleme stellt sich für die Soziale Arbeit die Frage, wie Biografien, Lebenskrisen und Erfahrungen des Scheiterns methodisch „entschlüsselt“ werden können, um Klientinnen und Klienten geeignete Hilfen anbieten zu können. Für die Soziale Arbeit sind Fragen der Einschränkung der Autonomie der Lebenspraxis und der Bewältigung von Lebenspraxis zentral. Die Berücksichtigung lebensgeschichtlicher Zusammenhänge ermöglicht, diese in ihrem historischen und sozialen Kontext zu sehen, Ressourcen zu erkennen und daraus Interventionen abzuleiten. (Hauptert/Schilling/Maurer 2010: 7)

Biografiearbeit wird im ersten Augenblick häufig mit der Arbeit mit älteren Menschen in Verbindung gebracht. Sie kann auch in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit eingesetzt werden, meist ist sie jedoch eingebettet in längerfristige Betreuungs- und Beratungsprozesse, wie z.B. die Vermittlung und Betreuung von Pflege- oder Adoptivkindern und ihren Familien (vgl. Hölzle 2011: 32).

Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe haben ein besonderes biografisches Merkmal, das Leben und Aufwachsen ausserhalb ihrer Herkunftsfamilie. Sie kennzeichnen sich durch viele unterschiedliche Geschichten, unterschiedliche Hintergründe und Lebensbedingungen. Oftmals liegen mehrere Beziehungsabbrüche, Wohnortwechsel und sonstige Brüche hinter ihnen. Der Eintritt in eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe stellt für viele Heranwachsenden einen weiteren Bruch dar (vgl. Lattschar/Wiemann 2008: 29ff.).

Brüche jeglicher Art können in der Vergangenheit eines heranwachsenden Menschen Lücken und ungeklärte oder unbearbeitete Themen und Angelegenheiten hinterlassen. Häufig bleiben die Kinder und Jugendlichen dann mit diesen Lücken, Themen und Angelegenheiten alleine zurück. Biografiearbeit kann dort ansetzen, wo biografische Aspekte ungeklärt oder offenblieben und die Heranwachsenden bei der Aufarbeitung, Komplettierung und/oder Bewältigung ihrer Vergangenheit unterstützen.

Die Tatsache, dass es derzeit ausschliesslich Praxiserfahrung und keine Forschungen über die Auswirkungen von Biografiearbeit auf junge Menschen gibt (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 26), nahm die Autorin als Anlass, sich vertieft mit dem Thema der Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, dem aktuellen Erkenntnis-

stand und dem Nutzen für die Kinder und Jugendlichen auseinanderzusetzen. Somit stellt sich folgende Frage:

Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Worin liegt der Nutzen für die Kinder und Jugendlichen?

Hierfür sollen zunächst thematisch relevante Begriffe (Kapitel 2), bedeutsame Dimensionen der Kinder- und Jugendarbeit (Kapitel 3) und Aspekte der Biografiearbeit (Kapitel 4) erläutert werden. In Folge dessen wird Biografiearbeit konkret im Arbeitsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe beleuchtet (Kapitel 5), der Nutzen für die Kinder und Jugendlichen (Kapitel 6) untersucht und Besonderheiten und Herausforderungen des biografischen Arbeitens mit Kindern und Jugendlichen (Kapitel 7) zusammengetragen, um schliesslich in einem letzten Schritt Bilanz zu ziehen.

2. Thematische Begriffsklärungen

In einem ersten Schritt bedarf es einiger Begriffsklärungen, die für das ganzheitliche Erfassen und Verstehen von Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe wesentlich sind. Zunächst wird der Begriff der Biografie (Kapitel 2.1.) und die Dimensionen von Biografie (Kapitel 2.1.1.) näher erläutert. Anschliessend werden die Begrifflichkeiten der Biografieforschung (Kapitel 2.2.) und Biografiearbeit (Kapitel 2.3.) beleuchtet, um sie in einem nächsten Schritt in den Bezug zur Therapie (Kapitel 2.4.) zu setzen. Abschliessend befasst sie sich mit dem Methodenbegriff (Kapitel 2.5.) und der damit verbundenen Verortung der Biografiearbeit (Kapitel 2.5.1.).

2.1. Biografie

Nach Ruhe (2012: 21) meint Biografie „die eigene Lebensgeschichte im engen Sinne“.

Eine Biografie enthält Daten, Fakten und äussere Lebensumstände. Ebenso beinhaltet sie geistig-seelische Prozesse, die emotionale Entwicklung, kulturelle und zeitgeschichtliche Einflüsse sowie persönliche Erinnerungen (vgl. Wiemann 2011: 2).

„Biografie beschreibt einen Prozess, der mit der Geburt eines Menschen beginnt und mit dessen Tod endet.“ (Raabe 2004: 9)

Miethe (2014: 12) unterscheidet den Begriff der Biografie klar von dem des Lebenslaufs:

Im Unterschied zu einem Lebenslauf werden mit dem Begriff der Biografie nicht nur alle Daten und ihre zeitliche Abfolge erfasst, sondern zusätzlich auch die Bedeutungen, die die Biografien diesen geben. In diesem Sinne umfasst eine Biografie immer mehr als ein Lebenslauf. Sie erfasst sowohl die biografischen Daten (Lebenslauf) als auch die Interpretation dieser Fakten.

„Biografie bedeutet Lebensbeschreibung (das griechische Wort bios = leben, gráphein = schreiben, zeichnen, abbilden, darstellen). Der Begriff deutet bereits an, dass eine Biografie kein passives Abbild eines Lebens darstellt, sondern dass eine Lebensbeschreibung ein Gestaltungsprodukt ist, ein Ergebnis von reflexiven, selektiven und gestaltenden Prozessen.“ (Klingenberg 2003, zit. nach Hölzle 2011: 31)

2.1.1. Dimensionen von Biografie

In diesem Kapitel geht es zunächst um die verschiedenen Dimensionen von Biografie, welche Voraussetzung für das umfassende Verstehen von Biografie und die Arbeit mit ihr sind. Zuerst geht es um das Vergessen und Verdrängen (Kapitel 2.1.1.1.), anschliessend werden die Bedeutungsstrukturiertheit (Kapitel 2.1.1.2.), die sequenzielle Erfahrungsaufschichtung (Kapitel 2.1.1.3.), Biografie als subjektive Konstruktion (Kapitel 2.1.1.4.), als Prozess (Kapitel 2.1.1.5.) sowie die kognitive, emotionale und körperliche Dimension von Biografie (2.1.1.6.) betrachtet. Abschliessend wird Biografie im kulturellen Kontext (Kapitel 2.1.1.7) näher beleuchtet.

„Geschichte zu haben“ ist eine soziale Notwendigkeit, es macht uns individuell und erklärbarer. Ohne Geschichte sind wir nicht erkennbar. Gerade in Zeiten der verstärkten Individualisierung nimmt die Notwendigkeit der eigenen Verortung zu (vgl. Ruhe 2014: 11).

2.1.1.1. Vergessen und Verdrängen

„Vergessen ist eine wichtige Funktion des menschlichen Lebens. Es sortiert das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Kurzlebige vom Langlebigen und manchmal auch den Schmerz von der Lust. Würden wir jedes Gefühl in seiner ursprünglichen Tiefe behalten, würde es uns zerreißen. Je besser wir vergessen können, desto erfüllender ist die Erinnerung.“ (Ruhe 2014: 18) Jedoch ist manches Vergessen in Wirklichkeit Verdrängung, was dazu führt, dass wir uns an Ereignisse nicht mehr erinnern können, obwohl sie uns eigentlich geläufig sein müssten. Vergessen als Verdrängung hat zwei Seiten: während ein wichtiger Teil des Lebens gezeugnet wird und dadurch ungelebt bleibt, können wir gerade deswegen weiterleben, weil eben nicht alles Leid und jede Erfahrung ständig wieder aufsteigen müssen (vgl. ebd.: 17f.).

2.1.1.2. Die Bedeutungsstrukturiertheit

Die Bedeutungsstrukturiertheit von Biografien meint, dass wir von der Geburt an oder gar schon im Mutterleib pausenlos mit Eindrücken konfrontiert werden, diese aber in irgendeiner Form selektieren. Wir nehmen nicht alles wahr, was uns umgibt, sondern sind ständig damit beschäftigt aus der Vielfalt der Eindrücke diejenigen herauszufiltern, die für uns eine Bedeutung haben, d.h. wir treffen unbewusst eine Auswahl aus der Vielfalt der Eindrücke. Das, was uns bedeutsamer erscheint, registrieren wir, anderes merken wir überhaupt nicht, obwohl möglicher-

weise genau dieser Fakt für einen anderen Menschen ganz zentral ist. (Miethe 2014: 13)

Die Bedeutungsstrukturiertheit ist für das biografische Arbeiten ausserordentlich wichtig, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass ein biografisches Datum eine Bedeutung an sich hat. Es erhält diese Bedeutung erst durch die Verknüpfung mit eigens gemachten Erfahrungen (vgl. ebd.: 12). Dies bedeutet, dass die jeweilige Bedeutung von Ereignissen nie als bekannt vorausgesetzt werden kann, sondern immer individuell erfragt und kommuniziert werden muss (vgl. ebd.: 14).

2.1.1.3. Sequenzielle Erfahrungsaufschichtung

Im Verlaufe eines Lebens machen wir eine Vielzahl an Erfahrungen. An einige können wir uns bewusst erinnern, an andere nicht. Wie und was wir herausfiltern aus der Vielzahl der Ereignisse, die wir erleben, hängt auch davon ab, was wir zuvor erlebt haben. Genauso weiß man inzwischen, dass Menschen sogar von Erfahrungen geprägt werden können, die vor ihrer eigenen Geburt lagen, indem (unbearbeitete) Themen der Familie unbewusst an die nächste Generation weiter tradiert werden. (Rosenthal 1997/Radebold u.a. 2008, zit. nach Miethe 2014: 14)

Das Treffen von Entscheidungen findet immer vor dem Hintergrund statt, was dem jeweiligen Menschen zu diesem Zeitpunkt bekannt war. Somit ist für das Verstehen dieser Entscheidungen anderer Menschen die Berücksichtigung der Erfahrungsaufschichtung zentral (vgl. ebd.: 14). „Wie ein Mensch sich an einem bestimmten Zeitpunkt seines Lebens entschieden hat, kann nur adäquat verstanden werden, wenn wir in Betracht ziehen, was dieser Mensch bis zu diesem Zeitpunkt wissen konnte.“ (Miethe 2014: 14f.) Für die Biografiearbeit bedeutet dies, dass früher Passiertes nicht durch etwas später Stattfindendes erklärt werden kann (vgl. ebd.: 14). Ebenso bedeutet es, dass nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass Ereignisse in der exakten zeitlichen Reihenfolge wiedergegeben werden (vgl. ebd.: 15). Offenheit ist somit beim biografischen Arbeiten in der Gesprächsführung von grosser Bedeutung, damit die BiografInnen „ihre Biografie entlang der nur von ihnen selbst bekannten Schwerpunkte strukturieren und erzählen können“ (Miethe 2014: 15).

2.1.1.4. Biografie als subjektive Konstruktion

„Biografien sind immer subjektive Konstruktionen.“ (Miethe 2014: 15) Menschen deuten die sie umgebenden Fakten, in der für sie passenden Art und Weise und jeder Mensch kann sich ähnelnde Fakten vollkommen anders deuten. Wir entwickeln unsere eigene

Weltsicht, lagern Erfahrungen spezifisch ab und deuten sie. Die erinnerte Lebensgeschichte ist nie identisch mit dem, was wirklich passiert ist. Was Menschen also als biografisch relevant wahrnehmen, hängt von der sogenannten Gegenwartsschwelle ab, die aktuelle Perspektive, aus der die eigene Lebensgeschichte heraus betrachtet wird (vgl. ebd.: 15f.). Für die Biografiearbeit bedeutet dies, dass Begriffe wie „Lüge“ und „Wahrheit“ für sie „keine relevanten Kategorien [sind], da sie nicht weiterhelfen bzw. kontraproduktiv sind. Jede Wahrnehmung der Realität ist subjektiv“ (Miethe 2014: 17). In der Biografiearbeit geht es niemals um den Realitätsgehalt von Fakten, sondern lediglich um das Verstehen des „Eigen-Sinns“ biografischer Erzählungen. Biografien sind somit subjektive Wahrheiten (vgl. ebd.: 17).

2.1.1.5. Biografie als Prozess

Da das Leben aus einem ständigen Prozess besteht, in dem immer wieder Neues geschieht, ist „auch eine Biografie nicht statisch, sondern in einem ständigen Prozess der Veränderung“ (Miethe 2014: 17). Je nach aktueller Lebenssituation und Befindlichkeit sind verschiedene Teile der Biografie von Bedeutung. Eine biografische Erzählung wird immer aus der Gegenwart heraus erzählt (vgl. ebd.: 17f.).

2.1.1.6. Kognitive, emotionale und körperliche Dimension von Biografie

„Eindrücke unseres Lebens nehmen wir `mit allen Sinnen` wahr.“ (Miethe 2014: 21) Das Leben schreibt sich in den Körper ein und bleibt in diesem erhalten. Der Körper vermittelt bewusst und unbewusst Botschaften von uns, über uns und für andere (vgl. ebd.: 21). „Biografie ist somit immer auch die aktive Auseinandersetzung des menschlichen Körpers mit sich selbst. Körper- und Sinneswahrnehmungen können gezielt genutzt werden um Erinnerungen anzuregen.“ (Werder 2009; Buchholz/Schürenberg 2009, zit. nach Miethe 2014: 21)

2.1.1.7. Kultureller Kontext

„Im Biografischen manifestiert sich viel Gesellschaftliches.“ (Mäder 2010: 54) Die Umfelder des Menschen sind Gesellschaft und werden von dieser politisch und sozial gestaltet. Die Gesellschaft entwickelt die Lebensbedingungen und –möglichkeiten und die ethischen und religiösen Grundlagen (vgl. Ruhe 2014: 14).

Gesellschaft ist gefrorene Geschichte. In ihren Strukturen drücken sich Regelwerke, Werte und die Verkehrsformen aus, die beherrscht werden müssen, um existieren zu können. Die Biografie eines Menschen kann nicht losgelöst von Gesell-

schaft verstanden werden. Wer sich selbst verstehen will, braucht Verständnis für die sozialen und politischen Bedingungen, unter denen er lebt. (Ruhe 2014: 14)

Der Akt des Sich-Erinnerns ist an sich zwar ein individuell-intimes Phänomen, welches eng verwoben ist mit der jeweiligen Situation, Befindlichkeit und Lebensgeschichte des sich erinnernden Subjekts. Der kulturelle Kontext jedoch, der die individuelle Leistung des Erzählens überhaupt erst möglich macht, bleibt der zentrale Bezugspunkt (vgl. ebd.: 14).

2.2. Biografieforschung

Biografisch orientierte Forschung ist bereits seit den 1930er Jahren aus amerikanischen Lebenslauf- und Fallanalysen sowie aus qualitativen Studien zu den Lebensbedingungen bestimmter Gesellschaftsgruppen bekannt. In Deutschland legte sich der Fokus der Lebenslaufforschung Ende der 1970er Jahre hauptsächlich auf die Strukturen eines institutionalisierten Lebenslaufs als zentrale Ablaufmuster. Sie thematisierte die Zusammenfügung von Gesellschaft und Individuum sowie das Zusammenspiel gesellschaftlicher Ordnungsmuster und individueller Lebensgestaltung (vgl. Jansen 2011: 17f.).

Ingrid Mieth (2014: 24) definiert Biografieforschung als „sozialwissenschaftliche Forschungstradition (...), bei der Biografie dazu genutzt wird, zu allgemeinen sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen zu kommen und diese Ergebnisse zu publizieren“. Biografische Forschungen können wesentliche Grundlagen für die Biografiearbeit schaffen, haben jedoch nicht zum Ziel mit den Menschen in eine direkte pädagogische Beziehung zu treten.

Krüger und Deppe (2010, zit. nach Bigos 2014: 74) verstehen unter Biografieforschung die Zusammenfassung „aller Forschungsansätze der Sozialwissenschaften (...), die als Datengrundlage Lebensgeschichten haben“.

Nach Jansen (2011: 19f.) geht es in der Biografieforschung darum, „subjektive Sinnstrukturen vor dem Hintergrund relevanter Kontexte (...) systematisch (...) als Verdichtungen und Relevanzstrukturen herauszuarbeiten und sichtbar zu machen“. Sie betont den Unterschied zur Biografiearbeit, bei welcher es ebenso um das Wahrnehmen und Verstehen subjektiver Sinnstrukturen geht, dies jedoch in die konkrete Unterstützung und Begleitung von Menschen eingebettet ist (vgl. Jansen 2011: 20f.).

Baacke (1993: 60, zit. nach Jansen 2011: 20) fügt ergänzend seinen Beitrag, „Gründe für menschliches Verhalten zu finden, wonach zumindest subjektiv genau das zu tun war, was getan wurde“ hinzu.

Miethe hebt den Unterschied zur Biografiearbeit hervor, denn bei dieser „ist das Hauptinteresse auf die Menschen selbst gerichtet, mit und an deren Biografie gearbeitet wird. Die Kommunikation erfolgt in der unmittelbaren Interaktion. (...) Ein wissenschaftliches Erkenntnis- und Publikationsinteresse besteht hier nicht“ (2014: 24f.).

2.3. Biografiearbeit

„Es gibt keinen einheitlichen Gebrauch für die Verwendung des Terminus „Biografiearbeit“.“ (Miethe 2014: 21) Er setzt sich aus den Worten „Biografie“ und „Arbeit“ zusammen. Der Arbeitsbegriff hebt hierbei hervor, dass das Erinnern oft „mit dem Einsatz von Kraft, Anstrengung, Mühsal und Plage (= Arbeit) verbunden ist“ (Dörr 2010: 45).

Oftmals werden anstatt einer definitorischen Klärung des Begriffes eher Ziele und Arbeitsfelder thematisiert (vgl. Miethe 2014: 22). Die Biografiearbeit kennt unterschiedliche Ansätze, Interessen und Arbeitsfelder, in denen der einzelne Mensch mit seinen Erfahrungen, Erlebnissen, Urteilen und Bilanzen im Mittelpunkt steht (vgl. Ruhe 2012: 10). Während ihr Ausgangspunkt immer in der Gegenwart ist, nimmt sie in der Regel grössere Zeitabschnitte der Vergangenheit oder der Zukunft in den Blick. Biografiearbeit kann sich retrospektiv auf die Bewältigung der Vergangenheit, das Erleben der Gegenwart sowie prospektiv auf die Gestaltung der Zukunft beziehen (vgl. Hölzle 2011: 33). Im Kontext sozialer Arbeit ist sie immer partizipativ, dialogisch und kooperativ angelegt und darauf ausgerichtet, „gemeinsam mit den KlientInnen einen verstehenden Zugang zu ihrem Erleben und ihrer Lebensbewältigung unter Einbeziehung relevanter biografischer, kultureller und politischer Ereignisse sowie ihrer bisherigen und aktuellen Lebenswelt zu entwickeln“ (Hölzle 2011: 33). Ruhe (2014: 27) bezeichnet den Begriff der Biografiearbeit als „Sammelbegriff“ für verschiedene Formen professionell und wissenschaftlich unterstützter Erinnerungsarbeit.

Biografiearbeit meint (...) eine strukturierte Form der Selbst- und Fremdrelexion in einem regelhaften professionellen Setting, in dem an und mit der Biografie gearbeitet wird. Die angeleitete Reflexion der Vergangenheit dient dazu, Gegenwart zu verstehen und Zukunft zu gestalten. Durch eine Einbettung der individuellen Lebensgeschichte in den gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang sollen

neue Perspektiven eröffnet und Handlungspotenziale erweitert werden. (Miethe 2011: o.S., zit. nach Ruhe 2014: 23f.)

2.4. Biografiearbeit vs. Therapie

Es ist ausserordentlich schwierig, den Begriff der Biografiearbeit in Richtung der Therapie abzugrenzen. Diese Schwierigkeit ergibt sich dadurch, dass beide Ansätze die Arbeit an der Biografie in den Mittelpunkt ihres Interesses stellen und ein ähnliches Ziel verfolgen: Menschen durch die Reflexion ihrer Biografie einen gelingenderen Alltag zu ermöglichen. Auch das Methodenspektrum der Biografiearbeit ähnelt zu weiten Teilen dem therapeutischer Ansätze und viele durchführende Professionelle verfügen über therapeutische Qualifikationen (vgl. Miethe 2014: 28).

Therapie setzt ein Krankheitsbild voraus, welches eine „Heilbehandlung mit dem Ziel der Wiederherstellung von Gesundheit erforderlich macht“ (Miethe 2014: 30). Bei der Biografiearbeit hingegen geht es nicht darum, bereits definierte Probleme zu lösen, sondern um das Anschauen und Bearbeiten von Lebensabschnitten, ohne eine konkrete Zielvorstellung zu haben. Die häufigste in der Literatur vorgenommene Unterscheidung ist der Aspekt der unterschiedlichen „Tiefe“, in der gearbeitet wird. Die Biografiearbeit arbeitet mehr mit bewusst zugänglichen biografischen Themen, die neu organisiert und interpretiert werden können. Es ist jedoch möglich, dass durch die Biografiearbeit unbewusste Konflikte berührt werden (vgl. ebd.: 29). In einem solchen Fall besteht das Ziel dann aber „nicht in der Abarbeitung und Bewältigung dieser Konflikte, sondern nur im Aufzeigen, in einer Sensibilisierung für das Vorhandensein konflikthafter Persönlichkeitsstrukturen und unverarbeiteter Problemlagen“ (Gudjons u.a. 1994, zit. nach Miethe 2014: 29). Biografiearbeit kann zwar auch heilsame therapeutische Effekte haben (vgl. Klingenberger 2003: 195), selbst ist sie jedoch nicht als Therapie zu betrachten (vgl. Miethe 2014: 29).

2.5. Der Methodenbegriff

Geißler und Hege (1995, zit. nach Galuske 2013: 30) verstehen unter einem Konzept ein „Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methoden und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind“.

Eine Methode wäre somit ihrem Verständnis nach dem Konzept unterzuordnen: „Methoden sind (...) konstitutive Teilaspekte von Konzepten. Die Methode ist ein vorausgedachter Plan der Vorgehensweise.“ (Geißler/Hege 1995, zit. nach Galuske 2013: 31)

Verfahren und Techniken wären als drittes Element schliesslich „Einzelelemente von Methoden. (...) Methoden und Techniken unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Komplexität“ (Geißler/Hege 1995, zit. nach Galuske 2013: 29). Methoden umfassen in Folge dessen „im Regelfall ein ganzes Set an unterschiedlichen Techniken/Verfahren“ (Galuske 2013: 31). Verfahren und Techniken können „als Antworten auf Detailprobleme im komplexen Weg von der Identifikation eines Problems zur angestrebten Lösung beschreiben“ (Galuske 2013: 32).

Im folgenden Kapitel soll nun eine Verortung der Biografiearbeit in den Methodenbegriff vorgenommen werden.

2.5.1. Verortung der Biografiearbeit

Nach dem Methodenverständnis von Geißler und Hege wäre Biografiearbeit ein Konzept, welches Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren enthält. Die Grenzen sind jedoch fließend und auch in der Fachliteratur herrscht keine Einigkeit über eine klare Verortung der Biografiearbeit in den Methodenbegriff.

Lattschar (2007, zit. nach Lattschar/Wiemann 2013) definiert Biografiearbeit als „eine strukturierte Methode in der pädagogischen und psychosozialen Arbeit“. Laut Hölzle (2011: 32) basiert Biografiearbeit auf „strukturierten Methoden“. Nach Ruhe (2014: 36) hat Biografiearbeit „kein geschlossenes Methodensystem, ist auch keine Übermethode, sondern fokussiert Methoden.“ Klingenberg (2003: 195) wiederum definiert Biografiearbeit klar als „Methode, um die Vergangenheit zu erobern, um damit Orientierung für die Zukunft zu bekommen.“

Aufgrund nicht klar verlaufender Grenzen und Widersprüchlichkeiten in der Überzahl der Fachliteratur fällt es schwer, Biografiearbeit in den Methodenbegriff einzuordnen. Da es nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, eine konkrete Abgrenzung vorzunehmen, soll im restlichen Verlauf dieser Arbeit gleichermaßen sowohl von Biografiearbeit als Methode, als auch von Methoden der Biografiearbeit gesprochen werden.

3. Relevante Dimensionen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Dieses Kapitel beleuchtet relevante Dimensionen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Zu Beginn werden für die Biografiearbeit bedeutende Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention (Kapitel 3.1.) beschrieben. Im Kapitel der kindlichen Bedürfnisse (Kapitel 3.2.) werden sowohl die Bedürfnispyramide nach Maslow (Kapitel 3.2.1.), als auch die sieben Grundbedürfnisse eines Kindes von Brazelton/Greenspan (Kapitel 3.2.2.) vorgestellt. Anschliessend werden die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (Kapitel 3.3.) näher untersucht. Während zunächst die ökologisch- räumliche und soziale Lebenswelt in den Blick genommen wird, wird in einem nächsten Schritt die geistige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen betrachtet.

3.1. Kinderrechte nach der UN-Kinderrechtskonvention

„Rechte von Kindern und Jugendlichen sind ein wesentlicher Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe.“ (Rätz/Schröer/Wolff 2014: 40) Sie haben im Rechtsverständnis einen besonderen Status, da Kinder und Jugendliche beim Aufwachsen und der Entwicklung von Selbstständigkeit auf die Erwachsenen angewiesen sind (vgl. ebd.: 41).

Die UN-Kinderrechtskonvention, das internationale Übereinkommen über die Rechte des Kindes, wurde im November 1989 von den Vereinten Nationen angenommen. Sie ist das Instrument, welches die teilnehmenden Staaten verpflichtet, sich aktiv für das Kindeswohl einzusetzen und ist das UNO-Vertragswerk mit der weltweit grössten Akzeptanz (vgl. Unicef 2016). Sie beinhaltet Versorgungs-, Schutz- und Partizipationsrechte. Den Partizipationsrechten wird eine grosse Bedeutung beigemessen. Hierbei geht es darum, Kinder und Jugendliche als Träger subjektiver Rechte anzusehen und auf ihre Wünsche und Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen (vgl. Rätz/Schröer/Wolff 2014: 274). In der Schweiz wurde das Übereinkommen im Februar 1997 ratifiziert und trat nur einen Monat später in Kraft (vgl. Informationsplattform humanrights 2016).

Gemäss Art. 3 Abs. 1 verpflichten sich die Vertragsstaaten, bei allen das Kind betreffenden Massnahmen, das Wohl des Kindes vordergründig zu berücksichtigen. Nach Art. 8 Abs. 1 und 2 verpflichten sie sich zudem,

das Recht des Kindes zu achten, seine Identität (...) ohne rechtswidrige Eingriffe zu behalten. Werden einem Kind widerrechtlich einige oder alle Bestandteile seiner Identität genommen, so gewähren die Vertragsstaaten ihm angemessenen Bei-

stand und Schutz mit dem Ziel, seine Identität so schnell wie möglich wiederherzustellen (vgl. Unicef – Konvention über die Rechte des Kindes o.J.).

3.2. Kindliche Bedürfnisse

Nachdem nun für die Biografiearbeit relevante Kinderrechte vorgestellt wurden, geht es in einem nächsten Schritt um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Vorgestellt werden zunächst die Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow (Kapitel 3.2.1.) sowie die sieben Grundbedürfnisse eines Kindes nach Thomas Berry Brazelton und Stanley I. Greenspan (Kapitel 3.2.2.).

3.2.1. Die Bedürfnispyramide nach Maslow

Die Bedürfnispyramide nach dem Psychologen Abraham Maslow benennt die Grundbedürfnisse des Menschen. Diese sind hierarchisch geordnet, den Sockel bilden die „Physiologischen Bedürfnisse“, während die Spitze die „Selbstverwirklichung“ des Menschen darstellt. Dazwischen befinden sich hierarchisch aufsteigend die „Sicherheitsbedürfnisse“, die „Sozialen Bedürfnisse“ und die „Individualbedürfnisse“ (z.B. Wertschätzung, Erfolg, Unabhängigkeit). Nach Maslow zeichnen die höher stehenden Bedürfnisse den Menschen spezifisch aus, sie sind allerdings nicht notwendig für sein Überleben (vgl. Ruhe 2014: 13).



Abb. 1: Bedürfnispyramide nach Maslow

(In: http://www.altenpflegeschueler.de/Bilder/clip_image004.jpg).

Nach Ruhe (2014: 13) wird Biografie dann bewusst, „wenn Chancen für die Befriedigung höherer Bedürfnisse entstehen, die jenseits der reinen Existenzsicherung Wachstum ermöglichen.“

3.2.2. Grundbedürfnisse nach Brazelton/Greenspan

Der amerikanische Kinderarzt T. Berry Brazelton und der Kinderpsychiater Stanley Greenspan haben sieben Grundbedürfnisse von Kindern benannt, „deren Befriedigung Voraussetzung für eine glückliche Entwicklung der Kinder ist“ (Epp 2011: 2):

- Das Bedürfnis nach beständigen, liebevollen Beziehungen
- Das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit
- Das Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach entwicklungsgerechten Erfahrungen
- Das Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen
- Das Bedürfnis nach stabilen, unterstützenden Gemeinschaften und kultureller Kontinuität
- Das Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft

Die genannten Grundbedürfnisse sind voneinander abhängig, auch in ihrer Wirkung (vgl. Nowotny 2009: 22ff.).

3.3. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen

„Die Jugendzeit war und ist eine Zeit der Erwartungen und Hoffnungen, der Wünsche und Träume.“ (Klingenberger 2003: 35)

Klingenberger (2003: 99) unterscheidet zwischen der ökologisch-räumlichen und sozialen Lebenswelt sowie der geistigen Lebenswelt eines Menschen. So soll nachfolgend zuerst die ökologisch-räumliche und soziale Lebenswelt (Kapitel 3.3.1.) beschrieben werden und im Anschluss daran die geistige Lebenswelt eines Menschen (Kapitel 3.3.2.).

3.3.1. Zur ökologisch-räumlichen und sozialen Lebenswelt

Die Lebensphase der Kindheit unterliegt einem ständigen Wandel (vgl. Klingenberger 2003: 33).

„Die primäre Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist die Familie.“ (BMFSFJ 2005: 52) Überwiegend wachsen Kinder und Jugendliche in Lebensformen auf, die der

traditionellen Zwei-Eltern-Familie entsprechen. Jedoch wachsen sie auch immer häufiger in wechselnden familiären Konstellationen oder alternativen Familienformen auf, wie z.B. in Patchwork-Familien, Stieffamilien oder Alleinerziehendenhaushalten (vgl. ebd.: 52). Auch sind Kinder heutzutage häufig mit der Trennung oder Scheidung ihrer Eltern konfrontiert (vgl. ebd.: 53). Das Anpassen an ein Leben in einer neuen familiären Konstellation erfordert von den Kindern und Jugendlichen „die Bewältigung von Veränderungen im Alltag sowie in den sozio-emotionalen Beziehungen“ (BMFSFJ 2005: 54). Dies kann sich positiv auf die Entwicklungs- und Lernprozesse der jungen Menschen auswirken, jedoch können derartige Belastungen auch zu Entwicklungs- und Lernverzögerungen führen (vgl. ebd.: 54).

Sowohl der Kindesalltag, wie auch die Biografien der jungen Menschen sind zudem heute „weitgehend institutionell strukturiert“ (Büchner 2002, zit. nach BMFSFJ 2005: 58). Zu dieser Institutionalisierung tragen u.a. die Vermehrung von Kinderbetreuungsangeboten oder die grosse Zahl an Freizeitangeboten, welche den Heranwachsenden von Vereinen o.ä. zur Verfügung gestellt werden, bei. Durch das Schaffen spezifischer Lebensräume für Kinder und Jugendliche verfestigt sich zudem einerseits die Trennung der Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen, andererseits differenzieren sie sich mit der wachsenden Angebotsvielfalt aus. Institutionelle Lebenswelten strukturieren überwiegend den Alltag, sie bestimmen und begrenzen die Handlungs- und Bewegungsräume (vgl. ebd.: 58). Der Begriff der „Terminkindheit“ verdeutlicht die zunehmende zeitliche Strukturierung des Alltags der Heranwachsenden (vgl. ebd.: 58).

Das Erwachsenwerden ist komplizierter geworden. Es ist „ein Projekt, das in eine Welt hineinführt, die zunehmend unlesbar geworden ist, für die unsere Erfahrungen und unsere Begriffe nicht ausreichen, um eine stimmige Interpretation oder eine verlässliche Prognose zu erreichen“ (Keupp o.J., zit. nach Klingenberger 2003: 34).

3.3.2. Zur geistigen Lebenswelt

Die geistige Lebenswelt eines Menschen besteht zunächst einmal aus Deutungsmustern, bei welchen es sich um Bilder und Interpretationen handelt, die wir uns aus speziell Erlebtem von der Welt im Allgemeinen gemacht haben. Diese Deutungsmuster können sich im Laufe einer Biografie wandeln, wie beispielsweise die Vorstellung von Treue oder Liebe. Auch gehören zu unseren Lebenswelten sogenannte Skripts bzw. Drehbücher, in welchen spezifische Handlungsabläufe umschrieben sind, die bestimm-

men, wie man „richtig“ an eine Sache herangeht (vgl. Klingenberger 2003: 99f.). Auch „der Aufbau solcher Skripts ist (...) biografischen Wandlungen unterworfen“ (Klingenberger 2003: 100).

Auch Interaktionsmuster, Umgangs- und Gesprächsformen gehören in die individuelle Lebenswelt eines Menschen, ebenso wie Handlungserwartungen, mit denen man dem Leben gegenüber tritt (z.B. „Alles wird immer so bleiben, wie es ist“). Schliesslich sind in den Lebenswelten der Menschen auch Legitimationsmuster zu finden, welche (moralische) Bewertungen enthalten, z.B. die Vorstellung davon, was gut und böse ist. Auch solche Legitimationsmuster sind biografischen Wandlungen unterworfen (vgl. ebd.: 100).

Um mit Kindern Biografiearbeit durchführen zu können, braucht es sowohl Wissen über die beschriebenen Lebenswelten, als auch bestimmte Kompetenzen bzw. Fähigkeiten:

- Biografische Kompetenz
- Deutungskompetenz
- Entscheidungsfähigkeit
- Konfliktkompetenz
- Beziehungsfähigkeit
- Persönliche Fehlerfreundlichkeit
- Fähigkeit, in Systemen zu handeln
- Transferkompetenz
- Fähigkeit, sich und andere zu ermutigen (vgl. ebd.: 44f.)

4. Biografiearbeit

Neben der Berücksichtigung der beiden Lebenswelten und dem Vorhandensein bedeutsamer Kompetenzen spielen auch weitere Aspekte eine wichtige Rolle, wenn man gemeinsam mit Heranwachsenden an ihrer Biografie arbeiten möchte. Doch zunächst einmal soll die Biografiearbeit theoretisch verortet werden (Kapitel 4.1.). Im Anschluss daran wird näher auf den Gegenstand (Kapitel 4.2.) und Ziele der Biografiearbeit (Kapitel 4.3.) eingegangen und in einem letzten Schritt werden die „10 Gebote“ der Kommunikation mit Kindern (Kapitel 4.4.) erläutert.

4.1. Theoretischer Bezug

4.1.1. Psychosoziale Entwicklung nach Erikson

In seinen Schriften hat sich Erikson überwiegend mit der Identitätsbildung auseinandergesetzt, er entwickelte das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung, welches acht Phasen menschlicher Entwicklung beinhaltet (Säuglingsalter bis reifes Erwachsenenalter), die jeweils phasenspezifische Krisen und Konflikte beinhalten (vgl. Vößing 2012: 14). Bei Erikson wird der Mensch durch die Bewältigung dieser Krisen und Konflikte vorangetrieben. Werden diese sogenannten „Entwicklungsaufgaben“ produktiv gelöst, ist man bereit für die nächste Stufe. Ist dies nicht der Fall, beeinträchtigt dies den gesamten weiteren Lebensweg des Menschen (vgl. Fend 2005: 404).

Die Adoleszenz hat hierbei einen besonderen Stellenwert, in ihr erfolgt die Identitätsfindung. Das ihr korrespondierende Problem ist die Identitätsdiffusion. In diesem Altersabschnitt geht es darum, eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu finden (vgl. ebd.: 402f.). Gelingt dies nicht, kann sich die Identitätsdiffusion bei der jungen Person z.B. in Identitätsbefangenheit oder in der Flucht in eine negative Identität bzw. in eine Pseudoidentität zeigen (vgl. ebd.: 404f.). „Entwicklungsaufgaben und Ereignisse schaffen oft Probleme und verursachen nicht selten Krisen.“ (Oerter/Montada 2008: 36)

Das biografische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen kann an dieser Stelle ansetzen und durch das Be- und Aufarbeiten der persönlichen Lebensgeschichte versuchen, biografische Lücken zu schliessen und sich positiv auf die Identitätsfindung der jungen Person bzw. auf das Gelingen der Entwicklungsaufgabe „Identität vs. Identitätsdiffusion“ auszuwirken. Auch kann Biografiearbeit bei nicht bewältigter Entwicklungsaufgabe

versuchen, nachträglich Identität zu schaffen und sich somit positiv auf die Bewältigung der nachfolgenden Entwicklungsaufgaben auszuwirken.

4.1.2. Die Bindungstheorie nach J. Bowlby

John Bowlby (1984) hat sich intensiv mit Bindung und Bindungsqualität beschäftigt. Nach ihm entwickelt ein Kind das „Bindungsverhaltenssystem“, welches dafür sorgt, dass es nicht in Gefahr gerät, indem es bei der Bezugsperson komplementär ein Fürsorgeverhalten auslöst. Das Bindungs- und Fürsorgesystem sind nach Bowlby aus der Evolution heraus entstanden und sollen das Überleben der Spezies sichern (vgl. Oerter/Montada 2008: 213). „Jedes Kind entwickelt im Verlaufe der ersten Lebensjahre eine personenspezifische Bindung, sofern es ein Minimum an Interaktionskontakt mit einer Person hat.“ (Oerter/Montada 2008: 213f.)

Bowlby definiert Bindung als psychologisches Konstrukt, welches Verhalten, Motivation und Emotion des Kindes den Erfordernissen der jeweiligen Situation anpasst. Befindet sich das Kind in einer sicheren Situation, wird kein Bindungsverhalten aktiviert. Das Kind fühlt sich sicher und wagt es, den Raum zu erforschen. Fühlt sich das Kind hingegen unsicher, wird das Bindungsverhalten aktiviert und es beginnt beispielsweise, die Bezugsperson zu suchen, sich festzuklammern oder es weint (vgl. ebd.: 214).

Für den Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe kann relevant sein, dass auch ein häufiger Wechsel von Bezugspersonen zu Bindungslosigkeit führen kann. In einem solchen Fall dient diese Bindungslosigkeit von Seiten des Kindes dem Schutz vor wiederkehrendem Enttäuschungs- und Trennungsschmerz. Zeigt ein Kind bei Krankheit oder Bedrohung ein unsicheres Bindungsverhalten gegenüber späteren Bezugspersonen, kann dies auf schwierige Erfahrungen mit früheren Bezugspersonen hinweisen (vgl. Bigos 2014: 44f.).

Die Heimunterbringung eines Kindes ist in der Regel eine typische bindungsrelevante Situation, die Unsicherheit und Furcht beim Kind auslöst und automatisch sein Bindungssystem aktiviert. Es sucht Schutz und Sicherheit bei seinen Bezugspersonen, die es durch die Trennung von diesen nicht unmittelbar erhalten kann. Somit ist davon auszugehen, dass das Kind mit den typischen Trennungsverhaltensweisen von Weinen bis leidvollen Reaktionen, Wut oder mit aggressivem Verhalten reagiert, um die Bezugsperson zur Rücknahme des Antrags auf Heimaufnahme zu bewegen. (Bigos 2014: 46)

Das innere Bindungsmodell entwickelt sich nach Bowlby im Alter von einem Jahr und stabilisiert sich zunehmend bis zum Alter von sechs Jahren (vgl. ebd.: 50). „Die Kontinuität der Bindungsqualität vom Kleinkind bis zum Jugendalter ist abhängig von der Qualität der Beziehung zwischen Kind und Bindungsfigur, insbesondere von dem sich stabilisierenden mentalen Bild elterlicher Verfügbarkeit.“ (Bigos 2014: 50f.) Je konstanter folglich die Lebensbedingungen mit den Bezugspersonen bleiben, desto eher ist das kontinuierliche Bindungsmuster bis in das Erwachsenenalter hineingegeben (vgl. ebd.: 51). Bindungskonzepte sind grundsätzlich veränderbar, da Menschen dazu in der Lage sind, „basierend auf Erfahrungen mit anderen Bezugspersonen, diese auf andere Situationen zu übertragen und in ihre vorhandenen Bindungsrepräsentanzen im Sinne einer Veränderung zu integrieren“ (Bigos: 2014: 53).

Biografisches Arbeiten ist für Kinder in stationären Settings gut geeignet, da diese Kinder und Jugendlichen meist viele Beziehungsabbrüche erlebt haben. Oftmals tun sie sich schwer damit, Vertrauen zu fassen und sich auf neue Beziehungen einzulassen. Biografiearbeit kann sich hier schützend und integrationsstärkend auswirken. Sie kann zudem ein Versuch sein, die Heranwachsenden zu stabilisieren, ihnen Orientierung zu geben und sie dabei zu unterstützen, ein Gefühl der Ich-Stärke zu entwickeln. Das Befassen mit der Biografie und das Annehmen von ihr kann zudem resilienter machen (vgl. Ruhe 2014: 21).

4.2. Zum Gegenstand der Biografiearbeit

Um einen genaueren Einblick in die Biografiearbeit zu erhalten, geht es in diesem Kapitel um den Gegenstand, den „Kern“ des biografischen Arbeitens. In einem ersten Schritt soll die biografische Selbstreflexion (Kapitel 4.2.1.) näher erläutert werden, anschließend das autobiografische Gedächtnis (Kapitel 4.2.2.). Zum Abschluss folgt die Erinnerung als biografische Wissensressource (Kapitel 4.2.3.).

4.2.1. Die biografische Selbstreflexion

Biografische Selbstreflexion findet laufend statt. Menschen beschäftigen sich kontinuierlich mit ihren Lebensgeschichten. Sie erzählen aus ihrem Leben, teilen Erinnerungen oder Erfahrungen mit ihren Mitmenschen, sie planen ihr Leben, verzweifeln manchmal daran, sind auf der Suche nach dem Sinn des Lebens und nach ihrem persönlichen Lebensglück. Fragen wie „Wer bin ich?“ oder „Wer will ich sein?“ sind die

existenziellen Fragen nach der eigenen Identität und dem eigenen Selbstverständnis (vgl. Hölzle 2011: 32). „Es sind die Fragen, die Menschen sich stellen, wenn sie sich Rechenschaft ablegen wollen über ihre bisherigen Erfahrungen und Lebensleistungen, ihren derzeitigen Standpunkt, die Planung ihrer Zukunft oder die grundsätzliche Ausrichtung ihres Lebens.“ (Hölzle 2011: 32)

4.2.2. Das autobiografische Gedächtnis

Wenn Menschen von ihrem Leben erzählen oder ihre Lebensgeschichte mit anderen Menschen teilen, wird das „autobiografische Gedächtnis“ aktiviert (vgl. Haupt/Schilling/Maurer 2010: 36). Es wird „als Teilbereich des episodischen (Langzeit-) Gedächtnisses definiert, in dem Erinnerungen an komplex strukturierte Erlebnisse mit starkem Selbstbezug repräsentiert sind“ (Roebbers/Schneider 2006, zit. nach Oerter/Montada 2008: 498). Das autobiografische Gedächtnis enthält nicht den wiederkehrenden Alltag, sondern die besonderen Situationen, wie z.B. Geburtstage, Feste (vgl. Markowitsch/Welzer 2005, zit. nach Hölzle 2011: 34) oder andere markante Lebensveränderungen. Aussergewöhnliche, positive und schöne Erinnerungen sind leicht erinnerbar, vorzeigbar und dokumentierbar. Oftmals bilden normative Vorgaben und gesellschaftliche Erwartungen hierbei die Struktur gebende Rahmung für die Erinnerung und Aussendarstellung. Negative Ereignisse und Erfahrungen, die beispielsweise mit Orientierungslosigkeit, Gewalt oder Tod verknüpft sind, sind schwer zu bewältigen und zu dokumentieren. Es fällt somit selten leicht, sie als Teil der eigenen Lebensgeschichte zu akzeptieren (vgl. Hölzle 2011: 34).

4.2.3. Die Erinnerung als biografische Wissensressource

Zentral für das Bewusstsein der eigenen Identität, die sich in einer bestimmten Kontinuität des Erlebens, Wissens und Handelns ausdrückt, ist die Fähigkeit, sich erinnern zu können. Menschen geben einem Geschehen eine bestimmte Bedeutung, die damit zusammenhängt, wie sie die Welt und sich selbst wahrnehmen. Sie konstruieren einen Zusammenhang, der ihrem Bedürfnis entspricht, sich selbst in der Welt zu positionieren und sich bei dieser Identitätsarbeit selbst zu (er)finden und zu erkennen. Das menschliche Subjekt konstituiert seine Welt, seine Beziehungen zu sich selbst und zu anderen, seine Gefühle und seine Empfindungen durch seine Narrationen. In diesen Narrationen formt das Subjekt seine Lebenserinnerungen. (Haupt/Schilling/Maurer 2010: 35f.)

Jedes menschliche Handeln, Denken und Fühlen ist das Resultat erbrachter Gedächtnisleistung. Es ist nur möglich, weil wir Erinnerungen an Erlebtes und Erfahrenes in uns haben. Das Gedächtnis besteht aus dem Wahrnehmungsgedächtnis, dem Kurzzeitgedächtnis und dem Langzeitgedächtnis. Das Wahrnehmungsgedächtnis speichert zunächst alle Informationen und entscheidet dann, was ins Kurzzeitgedächtnis geht. Menschen sind nicht in der Lage, alles Erlebte zu speichern, sie müssen unterscheiden. Im Kurzzeitgedächtnis werden alle Informationen verarbeitet, die wahrgenommen werden. Dort bleiben sie weniger als eine Minute lang. Das Kurzzeitgedächtnis entscheidet schliesslich darüber, was dem Langzeitgedächtnis zugeführt wird. Ob die Informationen dort tatsächlich verankert werden, hängt davon ab, mit welchen Kodierungen sie versehen sind. Das Langzeitgedächtnis ist darauf angewiesen, dass Informationen durch z.B. Emotionen oder besondere Lerntechniken ausreichend kodiert werden (vgl. Ruhe 2014: 15f.). „Einige Gedächtnisforscher sind der Ansicht, dass aus dem Langzeitgedächtnis nichts verloren gehe und das Vergessen lediglich das Misslingen des Abrufs von Inhalten aus dem Speicher sei.“ (Ruhe 2014: 15f.) Folglich muss gespeichertes „gesucht werden“, da es in der Regel nicht direkt verfügbar ist. Für die Biografiearbeit können hierbei Assoziationen, Signale, Trigger und andere Reize hilfreich sein (vgl. ebd.: 15f.).

Zusammenfassend lässt sich der Gegenstand der Biografiearbeit so beschreiben, als dass die Erinnerung als Grundlage für jegliches menschliche Handeln, Denken und Fühlen dient. Gegenstand des biografischen Arbeitens ist schliesslich das Anleiten und Begleiten der biografischen Selbstreflexion unter Berücksichtigung der Kenntnisse über das autobiografische Gedächtnis (vgl. Baumgärtner 2010: 15).

4.3. Ziele der Biografiearbeit

„Biografiearbeit gelingt, wenn auf zielgerichtete Vorgaben verzichtet werden kann und die Begegnenden sich allein an Mitteilungswünschen und gegenwärtigen Erfahrungen orientieren.“ (Ruhe 2012: 10)

„Biografiearbeit wird zum „Lückenschluss“. Sie komplettiert quasi die Erinnerungen mit dem Ziel, die Gegenwart verständlicher werden zu lassen. Biografiearbeit in diesem Verständnis ist stark klienten- und zielorientiert. Sie will vor dem Hintergrund der „biografischen Selbstreflexion“ Wachstum und persönliche Weiterentwicklung ermöglichen.“ (Ruhe 2014: 25f.)

Nach Klingenberger (vgl. 2003: 42f.) verfolgt Biografiearbeit mehrere Ziele. Sie bietet die Möglichkeit, Lebensgeschichte, aktuelle Lebenssituation und mögliche Lebensentwürfe zu reflektieren. Auch macht sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Entwicklungen von Menschen erfahrbar und schafft eine Basis für gemeinsames Lernen. Durch Biografiearbeit wird biografisches Wissen generiert, welches unterschiedliche Qualitäten hat und Kenntnisse über die eigene, persönliche Welt, über die gemeinsame, geteilte Welt sowie über die gemeinsame Zeit, teilweise aus zweiter Hand durch Zeitzeugen oder Wissenschaften vermittelt.

Nach Hölzle (2011: 32) hat Biografiearbeit das Ziel, „Menschen in ihrer Entwicklung ihrer Lebensbewältigung, Lebensführung und Lebensplanung zu unterstützen (...).“

4.4. Die „10 Gebote“ der Kommunikation mit Kindern

Im folgenden Kapitel sollen die „10 Gebote“ der Kommunikation mit Kindern nach Ryan und Walker (2004) vorgestellt werden, da Wissen über Haltung, Umgang und Kommunikation für das biografische Arbeiten mit Heranwachsenden sowohl essentiell für die Prozessgestaltung, als auch für den positiven Verlauf der gemeinsamen Erkundung der Vergangenheit ist. Auch kann die richtige Kommunikation ausschlaggebend für den „Ertrag“ des biografischen Arbeitens für die sich erinnernde Person sein.

1. Vermeidung von Phrasen

Kinder erkennen Phrasen und ihr Gebrauch sagt ihnen, dass ihnen ein Mensch gegenübersteht, der nicht weiss, wie man mit ihnen spricht. Typische Phrasen hierzu wären beispielsweise „Gehst du gerne in die Schule?“ oder „In welcher Klasse bist du?“ Auf diese Art und Weise sollte man keine Unterhaltung mit einem Kind beginnen. Die beste Art, mit einem Kind ins Gespräch zu kommen, ist Nettigkeiten auszutauschen („Ich freue mich sehr dich zu kennen“) oder sich vorzustellen und von sich zu erzählen. Kinder reagieren besser darauf, wenn man sich ihnen allmählich annähert, als wenn sie von einer so grossen Person überwältigt werden. Man darf und soll sich in der Begegnung mit dem Kind Zeit lassen (vgl. Ryan/Walker 2004: 24).

2. Die Annahme, dass jedes Kind, mit dem man arbeiten wird, verborgene Anliegen hat, die niemals zuvor adäquat bearbeitet wurden.

Speziell fremduntergebrachte Kinder teilen die Erfahrung, von ihren Eltern oder anderen Betreuungspersonen getrennt worden zu sein. In der direkten Arbeit mit dem Kind

stellt man möglicherweise fest, dass ihm in der Vergangenheit jemand fähiges und sensibles dabei geholfen hat, zu verstehen was geschah. Es ist jedoch die sicherere Variante, anzunehmen, dass bisher niemand die verborgenen und konfuse Anliegen des Kindes angemessen eingeschätzt hat (vgl. ebd.: 25).

3. Fremduntergebrachte Kinder wurden verletzt.

Man sollte nicht annehmen, dass ein Kind unberührt und ungeschädigt ist, weil es von aussen so dargestellt wird. Vermutlich haben bereits oftmals Menschen im Umgang mit dem Kind nichts wahrgenommen. Die Regel ist, dass immer Geschichten versteckt liegen, die zum Teil unbearbeitet blieben (vgl. ebd.: 25).

4. Es ist wesentlich zu erfahren, wie das Kind seine Situation begreift.

Es ist essentiell, darüber Bescheid zu wissen, was in einem Kind vorgeht, um es richtig und wahrheitsgemäss vor anderen Personen, wie z.B. Heimerziehern vertreten zu können. Man muss das Kind nicht um einer selbst Willen verstehen, sondern darauf vorbereitet sein, sein Verständnis vor anderen kommunizieren zu können (vgl. ebd.: 25).

5. Spezielle Methoden helfen dabei, mit dem Kind zu kommunizieren.

In der Regel kommunizieren Kinder lieber über andere Werkzeuge als über die Verbalisierung. In der direkten Arbeit mit dem Kind muss herausgefunden werden, welche Werkzeuge einem Kind liegen, um sie auch benutzen zu können (vgl. ebd.: 26). Solche Werkzeuge können beispielsweise Zeichnungen, Spiele oder gemeinsame Aktivitäten sein.

6. Man sollte darauf einstellen sein, regelmässig mit dem Kind zu arbeiten und präsent zu sein.

Unklare Versprechen seitens der Fachperson („Wir sehen uns irgendwann demnächst wieder“) können vom Kind nicht richtig erfasst werden und können sich destruktiv auswirken. Sie vermitteln dem Kind, dass man unberechenbar, unzuverlässig und unauffindbar ist, weshalb der Kontakt zu einem Kind während der biografischen Arbeit regelmässig gestaltet werden muss. Vorhersagbarkeit ist für das Kind eine wichtige Eigenschaft in der gemeinsamen Arbeit (vgl. ebd.: 26f.).

7. Die Erfahrungen eines jeden Kindes sind einzigartig.

Man sollte es vermeiden, aus bereits erlebten Fällen auf aktuelle, ähnliche Fälle zu schliessen. Man weiss nie, was eine Erfahrung in einem Kind ausgelöst hat und wie bedeutend sie für es ist (vgl. ebd.: 27). „Täuschend ähnliche Erfahrungen haben für verschiedene Kinder sehr verschiedene Bedeutungen.“ (Ryan/Walker 2004: 27)

8. Man muss dem Kind dabei helfen, eine „offizielle“ Geschichte zu entwickeln.

Hierbei geht es nicht um das Verbergen biografischer Einzelheiten. Vielmehr geht es darum, gemeinsam mit dem Kind eine verständliche, klare und akzeptable Erklärung seiner Lebensumstände zu erarbeiten. Es ist wichtig für das Kind, eine sozial akzeptable und logische Erklärung dafür zu haben, wer es ist, woher es kommt und wieso es hier ist. Ohne das Vorhandensein einer solchen Erklärung, bleibt das Kind mit seiner eigenen Darstellung zurück und kann in die Situation kommen, etwas zu erfinden (vgl. ebd.: 27f.).

9. Man sollte versuchen, das Kind aus verschiedenen Blickwinkeln zu sehen.

„Es gibt nicht nur den einen richtigen Weg, ein Kind zu sehen und zu erleben.“ (Ryan/Walker 2004: 28) Man sollte nach einer Kombination aus verschiedenen Eindrücken und Wahrnehmungen über das Kind suchen, denn die Wahrheit liegt dazwischen verborgen. Es ist wichtig, hierauf bezogen Sensibilität und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln (vgl. ebd.: 28).

10. Man sollte sich darüber im Klaren sein, dass man dazu verpflichtet ist, jeder Betreuungsperson die wahre Geschichte des Kindes mitzuteilen.

Viele Sozialarbeiter haben das Gefühl, dem Kind Unrecht zu tun, wenn sie die ganze und traurige Geschichte eines Kindes erzählen. Sie verschweigen bestimmte Dinge, um das Kind zu schonen. Doch diese speziellen Details einer Biografie werden immer wieder aus der Vergangenheit des Kindes auftauchen und können Probleme oder Schwierigkeiten auslösen (vgl. ebd.: 28f.).

Nachdem nun die Grundlagen des biografischen Arbeitens sowie Grundregeln der Kommunikation mit Kindern erläutert wurden, sollen diese in einem nächsten Schritt in den direkten Bezug zur stationären Kinder- und Jugendhilfe gesetzt werden.

5. Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Das nachfolgende Kapitel vertieft die Thematik der Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe und verbindet somit das Arbeitsfeld des biografischen Arbeitens mit dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe.

Zuerst sollen Charakteristika der stationären Kinder- und Jugendhilfe vorgestellt werden (Kapitel 5.1.). Anschliessend geht es in diesem Kontext um die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (Kapitel 5.2.), Voraussetzungen und Ansprüche an die durchführenden Professionellen (Kapitel 5.3.) und Biografiearbeit in den verschiedenen Altersstufen einer heranwachsenden Person (Kapitel 5.4.). Abschliessend sollen für die Biografiearbeit relevante Besonderheiten der kindlichen Entwicklung beleuchtet werden (Kapitel 5.5.).

5.1. Charakteristik und Alltag

„Mit dem Begriff der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird heute eine ausdifferenzierte sozialpädagogische Infrastruktur innerhalb des Sozialstaates bezeichnet.“ (Rätz/Schröer/Wolff 2014: 5) Sie ist ein sozialer Dienstleistungsbereich, der sich auf Interventionsaufgaben und das sogenannte Wächteramt des Staates bezieht sowie eine öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen vorsieht (vgl. ebd.: 15).

Die klassische Form der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen ist die Heimerziehung (vgl. ebd.: 163).

Unter Heimerziehung (...) versteht man heute eine stationäre Form der Hilfen zur Erziehung. Sie ist eine Unterbringungsform, die über 24 Stunden, also über Tag und Nacht ausserhalb der Herkunftsfamilie eines Kindes oder Jugendlichen in Heimen oder anderen Wohnformen, wie z.B. in betreuten Wohngruppen, stattfindet. Sie wird darum auch als sog. „Fremdunterbringung“ bezeichnet. Grundsätzlich spricht man von einer „Fremdunterbringung“, wenn Kinder und Jugendliche kurzfristig oder langfristig ausserhalb der eigenen Familie wohnen, versorgt und dort erzogen werden. (Rätz/Schröer/Wolff 2014: 168)

Die Unterbringung in einem Heim ist gewohnheitsmässig für Kinder geeignet, die eine starke emotionale Verbindung zu ihrer Herkunftsfamilie haben. Sie entlastet den Erziehungsalltag im elterlichen Haushalt und komplettiert die Familie durch eine verlässliche Alltagsstruktur mit kindgerechter Freizeitgestaltung sowie regelmässigem Essen,

Schlaf, pädagogischem Umgang sowie Unterstützung bei den Hausaufgaben. Das Heim belässt die emotionalen Beziehungen in der Herkunftsfamilie, daher stellt es nur eine geringe Konkurrenz zu ihr dar. In einem Heim sind Fachpersonen tätig, welche für den Umgang mit verhaltensauffälligen und erziehungsschwierigen Kindern geschult und qualifiziert sind. Das im Heim lebende Kind besucht die öffentliche Schule (vgl. Rosch/Hauri 2016: 439). Die Aufgabe der Heimerziehung besteht aus der sozialpädagogischen Betreuung, Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Diese hat das Ziel, ihnen einen sozialpädagogischen Lebensort zu gewähren sowie entwicklungsfördernde Erfahrungen zu eröffnen. Heime sind als gruppenpädagogische Settings angelegt, in welchen die Heranwachsenden in der Regel in Wohngruppen leben. Bei der Fremdunterbringung handelt es sich um ein künstlich gestaltetes Setting, weswegen das Konzept der Heimerziehung auf „Normalisierung“ ausgerichtet ist, sie soll so alltagsnah wie möglich erfolgen (vgl. Rätz/Schröer/Wolff 2014: 174f.).

Im folgenden Kapitel sollen nun, ergänzend zu den Charakteristika der Heimerziehung, Kontext und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen untersucht werden, welche in einem stationären Setting untergebracht sind.

5.2. Kontext und Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

Jeder Erziehungshilfe gehen individuelle und familiäre Leidensgeschichten, aber auch Prozesse sozialer Etikettierung voraus. Denn es ist unmittelbar einleuchtend, dass in der „öffentlichen Erziehung“ soziales Verhalten seine Bedeutung als „abweichend“ (...) erst durch die normative Optik der Institutionen sozialer Kontrolle erhält. Es ist zudem immer auch eine Frage vorhandener oder nicht vorhandener Ressourcen, ob ein Familienproblem (...) zu einem „Fall“ von erzieherischen Hilfen wird – oder ob diese anderweitig (...) gelöst (...) werden können. (Krause/Peters 2014: 32)

Kinder und Jugendliche, welche aus ihrer Herkunftsfamilie in ein Heim kommen, haben dort selten Kontinuität und Zuverlässigkeit erlebt. Durch die Unterbringung in einem Heim haben sich die Lebensbedingungen vieler Kinder und Jugendlichen erheblich verbessert (vgl. ebd.: 121).

Durch ihr (Fehl-)Verhalten weisen die Kinder im Heim sehr deutlich und meist unübersehbar ihre unmittelbare Umgebung auf die Existenz bedeutender Schwierigkeiten innerhalb ihrer familiären Systeme hin (vgl. Schauder 2003, zit. nach Bigos 2014: 39). Oftmals ist es ihre einzige Möglichkeit, die enormen psychischen Belastungen in ihrer

Herkunftsfamilie zu ertragen. Meistens werden die von den Heranwachsenden erlebten Gefühle der Hilflosigkeit bis hin zur Verlassenheit über aggressives Verhalten zu kompensieren versucht. Auch besteht oftmals eine grosse Diskrepanz zwischen inner- und ausserfamiliär gültigen Normen und Werten (vgl. Bigos 2014: 39).

5.2.1. Die Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe

In den 1980er Jahren entwickelte sich der Diskurs um die sogenannte Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe. Diese sollte nicht mehr von den Logiken der Institutionen und deren autoritären Strukturen entworfen werden, sondern von den alltäglichen Lebenswelten der Heranwachsenden ausgehen. Mit der Lebensweltorientierten Kinder- und Jugendhilfe sollte die Haltung der pädagogischen Fachkräfte von dem Grundgedanken der demokratischen Beteiligung der Kinder und Jugendlichen getragen sein, von einer institutionenorientierten Eingriffsmentalität in die Familien hat man sich abgekehrt (vgl. Rätz/Schröder/Wolff 2014: 269f.).

Ein sozialpädagogischer Zugang legt den Fokus darum vor allem auf die Beschaffenheit der Lebenslage, in der sich die Heranwachsenden befinden und sucht nach stabilisierenden und unterstützenden Veränderungsmöglichkeiten. Eine sozialisatorische Perspektive geht davon aus, dass die Bedingungen der sozialen und gesellschaftlichen Umwelt einen massgebenden Einfluss auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse haben. Die entwickelten Zukunftsvorstellungen eines jungen Menschen, die Art und Weise der Lebensgestaltung, welche Wert- und Moralvorstellungen er vertritt und welche Entfaltungsräume tatsächlich gegeben sind, hängen massgebend von den in der Lebenslage gegebenen Handlungsspielräumen ab (vgl. ebd.: 265). Die Lebenslagen vieler Kinder und Jugendlichen zeichnen sich in unserer Gesellschaft durch begrenzte Handlungsspielräume und Nichtanerkennung von Bedürfnissen aus (vgl. Böhnisch/Schefold 1985, zit. nach Rätz/Schröder/Wolff 2014: 266). Daher stellt sich die Frage, wie die Lebenslage dieser Heranwachsenden pädagogisch und sozialitisch mitgestaltet werden kann. Die Sozialpädagogik verfolgt hierbei das Ziel, Lebensbedingungen zu schaffen, welche den Individuen nicht nur existenzielle Sicherheit geben, sondern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen, die schliesslich zu einem autonomen Leben führen. Es soll eine erweiterte Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche ermöglicht werden, in der diese sich nicht um die Sicherung ihrer Handlungsfähigkeit sorgen und ihren Alltag nicht bloss als ein alltägliches „Über-die-Runden-kommen“ erleben, sondern sich in der Gestaltung sozialer Perspektiven erfahren zu können. Daher braucht es

sozial abgesicherte und überdauernde Bewältigungsumwelten für sie, in welchen Strukturen zur Selbstwertschöpfung, der Erlangung von Anerkennung sowie der Entwicklung sozial gerichteter Selbstwirksamkeit entstehen können (vgl. Rätz/Schröer/Wolff 2014: 265ff.).

5.3. Voraussetzungen und Ansprüche an die Professionellen

Aus der biografischen Arbeit mit Heranwachsenden heraus, ergeben sich gewisse Voraussetzungen und Ansprüche, die für die durchführenden, prozessbegleitenden Personen durchaus wichtig, orientierend und somit handlungsleitend sein können.

Lattschar und Wiemann (2013: 75f.) betonen die Wichtigkeit einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Eltern des jungen Menschen: „Es geht in der Biografiearbeit nicht darum, das Verhalten der Eltern zu beschönigen oder in einem besseren Licht darzustellen. Gemeint ist die innere Haltung des Respekts gegenüber den Herkunftseltern, die gleichzeitig Achtung und eine Wertschätzung des Kindes ist.“ Biografiearbeit soll in einer Atmosphäre durchgeführt werden, die von Wertschätzung und Akzeptanz getragen ist (vgl. ebd.: 77).

Ruhe (2014: 38) betont die Wichtigkeit des Zuhörens: „Wer biografisch arbeitet, schenkt Zeit und Entspannung. Aus dieser inneren Haltung heraus ermöglicht man dem Erinnernden, die Vergangenheit zu aktualisieren.“ Auch ist es wichtig, Interesse zu haben und somit aktiv teilzuhaben. Dieses Interesse muss aus der Person herauskommen, es kann nicht künstlich hergestellt werden. Des Weiteren müssen biografisch Arbeitende sich um eine Haltung des Trauerns und Leidens bemühen und mitleiden können. Durch das gemeinsame Fühlen und Teilen des Schmerzes wird dieser ertragbarer. Doch es ist auch eine Aufgabe des Professionellen, Menschen aus der Befangenheit ihrer Eindimensionalität herauszuholen, in dem sie Perspektiven eröffnen und das bislang nicht Denkbare zumindest für möglich zu erachten (vgl. ebd.: 38ff.).

Wer mit einem Kind Biografiearbeit macht, benötigt Wachsamkeit und Geduld für die Hinweise, die das Kind geben könnte. (...) Die Person muss dem Kind gegenüber auch einfühlsam sein. Es gibt keine Gebrauchsanweisung für die Biografiearbeit, das Kind ist jedoch immer der Schlüssel dafür. Es liegt in der Verantwortung des Erwachsenen, Wege zu finden, die es dem Kind ermöglichen, über sein Leben zu sprechen; man sollte es vermeiden, die eigene Betrachtungsweise aufzudrängen. (Walker/Ryan 2004: 18f.)

Man muss dazu bereit sein, Veränderungsprozesse bewusst wahrzunehmen (vgl. Ruhe 2012: 12).

Auch wird das Erinnern von Heranwachsenden von verschiedenen Faktoren beeinflusst. Beispielsweise beeinträchtigen verwirrende Fragen oder starke Emotionen die Erinnerungen (vgl. Fuhs 2012: 89).

Abschliessend ist festzuhalten, dass „Biografiearbeit (...) erst zu dem Zeitpunkt begonnen werden [sollte], an dem man die Methode wirklich verstanden hat und sich die Zeit nehmen kann, sie mit dem Kind umzusetzen“ (Walker/Ryan 2004: 12). Ebenso ist zu bedenken, dass „das Erinnern und das Erzählen von Erinnertem (...) bestimmte Wirkungen nach sich ziehen [kann]“ (Klingenberger 2003: 59).

5.4. Biografiearbeit in den unterschiedlichen Altersstufen

Biografiearbeit ist grundsätzlich mit Kindern jeden Alters möglich. Sie muss jedoch in ihrer Intensität und Tiefe sowie auch der Methodenwahl dem Alter, Entwicklungsstand und Interesse des Kindes angepasst sein. Kinder, die bereits früh Beziehungsabbrüche, unsichere Bindungen, Verluste oder Traumata erleiden mussten, lassen sich in ihrem Entwicklungsstand nicht ohne weiteres einordnen. Die nachfolgenden Phasen stützen sich u.a. auf die Phasenlehre von Erikson (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 43):

Das Säuglings- und Kleinkindalter (bis 3 Jahre):

Kleinkinder sind abhängig von ihren Bezugspersonen und können die Stimmungen und Gefühle dieser wahrnehmen, sie jedoch nicht von den eigenen unterscheiden. In diesem Altersabschnitt werden die Grundlagen für Selbstvertrauen, Sicherheit, späteres Sozialverhalten und Kontaktfähigkeit gelegt. Feinfühlig auf das Kind reagierende Erwachsene dienen ihrem Kind als „sichere Basis“, von welcher es die Welt erforschen und Neugier entwickeln kann. Fehlt der Bezugsperson die Feinfühligkeit im Umgang mit dem Kind, kann dies zu einer unsicheren Bindung führen. Das Einordnen in sichere oder unsichere Bindungsmuster kann hilfreich sein. Auch erlebt sich das Kind in dieser Altersstufe zunehmend als handelnde Person und die Basis für die Entwicklung des Gewissens wird gelegt (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 45). „Hat ein Kind keine zuverlässigen Bezugspersonen bis zum Alter von anderthalb Jahren, entsteht eine Verunsicherung über Normen und Werte.“ (Lattschar/Wiemann 2013: 45f.)

Bei Kleinkindern kann Biografiearbeit das Erzählen von Geschichten sowie das Sammeln oder Dokumentieren von Informationen oder Erinnerungsstücken beinhalten. Auch kann bereits dem jungen Säugling seine Geschichte erzählt werden (vgl. ebd.: 46f.).

Das Kindergartenalter (3-6 Jahre)

Das Kind besitzt ein Vorstellungsvermögen, kann sich Dinge ins Gedächtnis rufen und verwendet Begriffe. Die Vorstellungswelt des Kindes ist durch animalistische und finalistische Deutungen geprägt. Es nimmt unlebendige Gegenstände als lebendig wahr und unterstellt Dingen Absicht und Zweck (vgl. ebd.: 47).

Kinder im Kindergartenalter gestalten ihre Gegenwart, sie leben weniger mit Erinnerungen (vgl. Ruhe 2014: 18). „Das Erinnernte hat eher anekdotischen Charakter, dient der Illustrierung der Gegenwart (...).“ (Ruhe 2014: 18) Viele Methoden, die in Kindertagesstätten häufig eingesetzt werden, können unter Biografiearbeit gefasst werden. Spiele greifen in der Vergangenheit erlebte Rollen auf, thematisieren Alltagserfahrungen und arbeiten das Geschehene auf. Biografiearbeit ist hier nicht intentional. Auch von Kindern gemalte Bilder thematisieren die eigenen Lebenserfahrungen. Es bedarf hierbei lediglich das Bewusstsein der Akteure (z.B. der Erzieherinnen und Erzieher), was sich in diesen Aktivitäten ereignet (vgl. ebd.: 18f.). Erwachsene sollen nicht abwarten, bis ein Kind seine Situation thematisiert, sondern von sich aus initiativ werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 49).

Das Grundschulalter (7-11 Jahre)

In diesem Altersabschnitt entsteht bei Kindern ihr Selbstkonzept. In dieser Phase können entweder Selbstvertrauen oder mangelndes Selbstvertrauen sowie Gefühle des Versagens entstehen. Konflikte werden häufig mit Aggression und Wutausbrüchen „gelöst“ und die Kontrolle starker Gefühle fällt oftmals noch schwer. Auch beginnt das Kind nun in sprachlichen Begriffen zu denken (vgl. ebd.: 50).

Kinder sind in diesem Alter leicht für Biografiearbeit zu motivieren, da das Interesse an der eigenen Person nun hoch ist. Man kann beispielsweise gemeinsam an einem Lebensbuch arbeiten. Oftmals wird auch ein Stammbaum angefertigt, um das Thema der „Familie“ aufzugreifen (vgl. ebd.: 51). Gruppenarbeit eignet sich für Kinder ab ca. acht Jahren, da ab diesem Alter die Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit vorhanden ist (vgl. ebd.: 67).

Das Jugendalter (ab 12 Jahren)

Das Jugendalter ist geprägt durch den Prozess der Identitätsfindung. Jugendliche stehen unter hohem psychischen Druck: Häufig fallen in diese Phase der Schulabschluss sowie der Zwang, eine berufliche Identität zu finden. Auch wollen sie den Standards und Trends der Gleichaltrigen entsprechen. Stimmt das Selbstbild mit den äusseren Anforderungen nicht überein, führt dies zu Minderwertigkeitsgefühlen, Selbstablehnung, schweren Krisen oder gar zu Suizidgefährdung. Die Jugendzeit ist geprägt von hormonellen und körperlichen Veränderungen sowie starken inneren Turbulenzen, Spannungen und Stimmungsschwankungen. Sie verlangen „mehr Freiheiten“, wollen ihr „Leben geniessen“ und Pflichten umgehen (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 51f.).

Im Altersabschnitt der Jugend wird es überwiegend schwieriger, die Jugendlichen für die Biografiearbeit zu motivieren. Eltern oder andere Erwachsene in Elternfunktionen können nun nicht mehr die optimalen Personen zur Durchführung sein. Das vorsätzliche Sprechen über die eigene Geschichte stösst zudem weniger auf Interesse als beispielsweise das Verwenden alterstypischer Medien. Auch Ausflüge an biografisch bedeutsame Orte können hilfreich sein (vgl. ebd.: 54).

Nachdem nun betrachtet wurde, ob und wie Biografiearbeit in den verschiedenen Altersabschnitten möglich ist, sollen in einem nächsten Schritt für die Biografiearbeit bedeutsame Aspekte der kindlichen Entwicklung in den Blick genommen werden, um das bisher zusammengesetzte Bild über die Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu vervollständigen.

5.5. Relevante Besonderheiten der kindlichen Entwicklung

Das Weltbild des Kindes ist in den früheren Lebensjahren durch das egozentrische Denken bestimmt. Das Kind bezieht somit alles auf sich und schliesst von sich auf die Umwelt. Es ist noch nicht dazu in der Lage, Relativierungen vorzunehmen und es glaubt, dass es mit seinen Gedanken und Handlungen Ereignisse hervorbringen kann. Auch ist das Denken des Kindes geprägt von einem magischen Denken. Da es noch keine naturwissenschaftlichen Erklärungen für bestimmte Phänomene hat und die Welt aus seiner Person heraus sieht, geht es davon aus, dass es mit seinem Willen auch Ereignisse wie Regen, Sonne usw. beeinflussen kann. Die gesamte Vorschulzeit ist von dem Spannungsverhältnis zwischen magisch-animistischem Denken und der Realität geprägt (vgl. Weinberger 2013: 60).

Ab einem Alter von ca. drei Jahren wird das Denken des Kindes als prä-operational oder prä-logisch bezeichnet (Anschauliches Denken). Das Denken des Kindes hängt massgeblich mit seiner unmittelbaren Wahrnehmung zusammen. Es ist nicht dazu in der Lage, das Prozesshafte von Veränderung zu begreifen. Es hat noch nicht die Möglichkeit, einen Prozess in der Vorstellung rückgängig zu machen oder mehrere Faktoren einer Situation zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Schenk-Danziger 1988, zit. nach Weinberger 2013: 61).

Das Kind ist bei allem was es tut im „Hier und Jetzt“. Ab einem Alter von ca. drei Jahren bekommt das Kind ein Zeitgefühl, es kann „gestern“ und „morgen“ unterscheiden. Grössere Zeiten sind noch schwieriger zu erfassen. Emotionale Ereignisse wie z.B. Weihnachten oder Geburtstag können hier Orientierung geben.

Das Kind ist durchaus in der Lage, sich Erinnerungen aus seiner frühen Kindheit ins Gedächtnis zu rufen, ein bewusstes Erinnern an diese Zeit ist allerdings schwierig. Ab einem Alter von 6 Jahren kann das Kind sich bereits immer besser an bestimmte Orte, Personen oder Handlungen erinnern. Das Wiedererkennungsgedächtnis ist hierbei jedoch wesentlich besser ausgeprägt als das Erinnerungsvermögen. Stark emotional besetzte Ereignisse werden bereits wesentlich früher gespeichert und mit negativen oder positiven Schlüsselreizen besetzt (vgl. Weinberger 2013: 62).

Ab dem Grundschulalter ist das Kind nicht mehr an seine augenblickliche Wahrnehmung gebunden, die äussere Welt gewinnt an Beständigkeit. Die Wahrnehmung des Kindes ist jedoch auch in diesem Alter noch häufig emotional besetzt (vgl. ebd.: 68).

„Sprachliche und schriftliche Äusserungen von Kindern sind vom Stand ihrer kognitiven Entwicklung und von ihrer Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit abhängig. (...) Häufig verschränken Kinder sprachlichen und körperlichen Ausdruck auf dramaturgische Weise.“ (Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007, zit. nach Heinzl 2012: 27)

Für die Biografiearbeit ebenso bedeutsam kann das Wissen darüber sein, dass Kinder Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden können, Gefälligkeitsantworten geben und noch kein moralisches Bewusstsein haben. Sie besitzen noch zu wenig Erfahrung, um ihre Erlebnisse angemessen kommentieren zu können. Die kindliche Logik folgt eigenen, schweren bis überhaupt nicht nachvollziehbaren Wegen (vgl. Mayall 1994, zit. nach Hülst 2012: 55).

Nachdem nun thematisch relevante Begrifflichkeiten, bedeutsame Dimensionen der Kinder- und Jugendarbeit, theoretisch bedeutendes Wissen zur Biografiearbeit an sich und Biografiearbeit konkret in der stationären Kinder- und Jugendhilfe näher beleuchtet wurden, soll die exemplarische Methode des Lebensbuches vorgestellt werden, bevor konkret Bezug zum Nutzen des biografischen Arbeitens genommen wird.

6. Biografiearbeit und Methodik

Es gibt für das biografische Arbeiten mit Kindern eine grosse Auswahl an geeigneten Methoden. Das Spektrum reicht von niedrighschwelligigen, stabilisierenden Methoden bis hin zu intensiven, tiefen Übungen (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 27). Viele Übungen sollen Kinder konkret dazu ermutigen, ihre Gefühle wahrzunehmen, zu beschreiben und sich mit ihrem sozialen Umfeld auseinanderzusetzen und zu beschäftigen (vgl. ebd.: 27).

Im Folgenden soll die Methode des „Lebensbuches“ vorgestellt werden, welches eine exemplarische Methode für das biografische Arbeiten mit Kindern darstellt.

6.1. Das Lebensbuch als exemplarische Methode

„Insbesondere in der Arbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern wird das sogenannte Lebensbuch eingesetzt. Durch vorgegebene Fragen, Grafiken und Anregungen werden Kinder ermutigt, ihren Lebensweg festzuhalten. Das Lebensbuch verkürzt Biografien, öffnet aber insbesondere für Darstellungsgeübte Perspektiven und neue Blickwinkel.“ (Ruhe 2012: 141)

Im Folgenden werden die typischen Elemente des Lebensbuches vorgestellt:

- *Woher ich komme:*
Kinder wissen häufig nicht, woher Babys kommen. Man sollte zuerst herausfinden, wie viel ein Kind bereits weiss, bevor man mit ihm darüber spricht. Zeitpunkt und Geburtsgewicht des Kindes kann man im entsprechenden Krankenhaus erfragen. Beispielsweise könnte das Kind dann ein Ziffernblatt malen, welches den Geburtszeitpunkt veranschaulicht oder man kann das Geburtsgewicht in Zuckerpäckchen in das Lebensbuch kleben (vgl. Ryan/Walker 2004: 57).
- *Meine Geburtsurkunde:*
Ryan und Walker (vgl. ebd.: 58f.) betonen, dass das Vorhandensein einer Fotokopie der Geburtsurkunde einen grossen Effekt für die Kinder mit sich brachte. Selbst kleine Kinder schienen die Wichtigkeit des Dokuments zu begreifen: Die Sichtbarkeit ihrer Geburt und der Besitz einer Identität, die ihnen niemand wegnehmen kann
- *Wer ist wer:*

Heutzutage gibt es neben der traditionellen, stabilen Kernfamilie weitere, verschiedene Familienmodelle, in die Kinder hineingeboren werden können (vgl. ebd.: 61). Dies hat zur Folge, „dass Kinder viel komplexere Beziehungen verstehen und auf sich übertragen müssen, als das früher der Fall war“ (Ryan/Walker 2004: 61). Es ist nicht ungewöhnlich, dass Familiensituationen nicht konstant bleiben und Elternteile sich nach einer Trennung wieder neu liieren, möglicherweise ihre Kinder mit in die Familie bringen oder gemeinsam mit dem neuen Partner neue Kinder geboren werden. Für ein Kind ist es bedeutend, seine Beziehung zu den einzelnen Familienmitgliedern seiner Herkunftsfamilie und wenn möglich auch deren Verbleib und gegenwärtige Situation zu begreifen (vgl. ebd.: 61f.).

Wir leben in einer Ära der Fortsetzungsmonogamie, in der eine von drei Ehen geschieden wird. Viele Leute gehen eheähnliche Beziehungen ein, die beständig sind und in denen sie Kinder haben. (...) Manche dieser Beziehungen enden schliesslich. Mit der Zeit kann es ein verwirrendes Geflecht von Geschwistern, Halbgeschwistern und Stiefgeschwistern geben. (Ryan/Walker 2004: 61f.)

Es ist wichtig, sich darüber bewusst zu sein, dass solche Familiengeflechte nicht ungewöhnlich sind und es für Kinder wichtig ist, sie zu verstehen.

➤ *Mein Stammbaum:*

Um einen Stammbaum zu erstellen, ist die leibliche Familie des Kindes die beste Informationsquelle. Das Erstellen und das Veranschaulichen des Platzes, welchen das Kind in der Herkunftsfamilie innehat, kann sehr wichtig sein (vgl. ebd.: 62). „Die Kenntnis der gesamten Familie kann für Kinder schmerzlich sein, weil es unterstreicht, dass sie von ihrer Herkunftsfamilie und ihren Vorfahren abgeschnitten sind. Dennoch kann es auch eine grosse Hilfe für Kinder sein, um einige Erlebnisse zu verstehen, die zu dem Verlust ihrer Familie führten.“ (Ryan/Walker 2004: 62) Wird eine Rückplatzierung des Kindes in die Herkunftsfamilie angestrebt, ist es sehr wichtig, dass das Kind über die dort stattgefundenen Veränderungen Bescheid weiss. Sollte eine Rückplatzierung nicht angestrebt werden und die Veränderungen in der Familie sind ein Grund dafür, sollte das Kind auch darum wissen (vgl. ebd.: 64.).

➤ *Meine eigene Landkarte:*

Dieses Kapitel kann dem Kind ein Gefühl für die räumlichen Veränderungen in seinem Leben geben. Umzüge und sonstige räumliche Veränderungen des Kindes und auch

der Herkunftsfamilie können darin markiert werden. Die Landkarte kann dem Kind dabei behilflich sein, seine Lage oder einen Teil davon zu verstehen (vgl. ebd.: 64).

➤ *Meine Lebensgrafik:*

Eine Lebensgrafik kann ein simples Diagramm sein, das dabei helfen kann, die Veränderungen im Leben des Kindes zu begreifen. Diese Lebensgrafik wird auch schmerzvolle Ereignisse beinhalten, die das Kind möglicherweise zu vermeiden versucht. Es ist jedoch möglich, dass das Kind darauf zurückkommt, wenn es dazu bereit ist. Die Lebensgrafik kann dem Kind dabei helfen, Zeiten und Ereignisse zu verstehen (vgl. ebd.: 67f.).

➤ *Besuch der Vergangenheit:*

Kinder leugnen oftmals, dass bestimmte Ereignisse in ihrer Vergangenheit geschehen sind. Das Bereisen der Plätze, an denen das Kind gelebt hat, kann, wenn man davon überzeugt ist, dass es mit vielen Aspekten seiner Lebensgrafik vertraut ist, dazu führen, dem entgegenzuwirken. Besuche dieser Art erfordern eine gute Vorbereitung und die durchführenden Personen sollten bedenken, dass sie bei traumatisierten Kindern verdrängte Erinnerungen wieder aufleben lassen können. Vergangenheitsbesuche können auch dazu führen, dass Kindern Erlebnisse bewusst werden, an welche sie sich vorher nicht mehr erinnern konnten. Sie kann dem Kind dabei behilflich sein, das eigene Leben in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. ebd.: 68ff.).

➤ *Fotos und Videos von mir:*

„Fotografien sind ein unschätzbare und wesentlicher Teil der Biografiearbeit. Sie sind nicht nur eine Aufzeichnung vergangener Ereignisse, sondern auch ein Mittel, durch das ein Kind in der Lage sein kann, über die Vergangenheit zu sprechen und Empfindungen darüber auszudrücken.“ (Ryan/Walker 2004: 71). Auch das Einbeziehen von Videoaufnahmen kann dem Kind bei der Bewältigung der Vergangenheit helfen. Es kann verstärkend auf das biografische Arbeiten wirken (vgl. ebd.: 72).

7. Über den Nutzen von Biografiearbeit

„Die Interessen und Anlässe [von Biografiearbeit] sind unterschiedlich, geprägt von Initiatoren und Betroffenen.“ (Ruhe 2012: 14)

Kindern, die getrennt von ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen, bleibt oftmals die Möglichkeit versagt, sich über ihre Vergangenheit zu informieren und zurückliegende Ereignisse klären zu können. Ihre Vergangenheit scheint verloren oder gar in Vergessenheit geraten zu sein. Verlieren Kinder ihre Vergangenheit aus den Augen, kann es schwierig für sie sein, sich emotional und sozial zu entfalten. Thematisieren Erwachsene die Vergangenheit nicht mit ihnen, kann es für sie den Anschein haben, ihre Vergangenheit wäre sehr schlimm gewesen. Biografiearbeit stellt hierbei den Versuch dar, Kindern Teile ihrer Vergangenheit zurückzugeben, denn alle Kinder haben Anspruch auf genaue Informationen über ihre Vergangenheit und Familie. Biografisches Arbeiten kann zudem ein Mittel sein, dem Kind altersgemäße Informationen zu geben und ihm somit zu ermöglichen, fundierte Entscheidungen zu treffen (vgl. Walker/Ryan 2004: 13ff.). Sie kann „Kindern eine strukturierte und verständliche Möglichkeit [geben], über sich selbst zu reden. Sie kann Klarheit schaffen, wo es bedenkliche und idealisierte Fantasien gibt“ (Ryan/Walker 2004: 15).

Die Entdeckung der eigenen Geschichte ist für Kinder und Jugendliche sehr bedeutend. Es kann verstörend oder sogar krankmachend sein, sie nicht zu kennen oder nicht bewusst wahrgenommen zu haben. Biografiearbeit will Wachstum und persönliche Weiterentwicklung möglich machen (vgl. Ruhe 2014: 26).

Das biografische Arbeiten kann sich verschiedenartig auswirken und somit je nach Anlass und Interesse unterschiedliche Nutzen für die Heranwachsenden mit sich bringen.

7.1. Identitätsentwicklung

„Psychologisch gesehen ist persönliche Identität die einzigartige Kombination persönlicher Merkmale, deren man sich selbst bewusst ist und mit der man sich selbst anderen darstellen kann.“ (Oerter/Montada 2008: 964)

Hölzle (2011: 38) definiert Identität als „das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse

Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit anderen eine gewisse Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben“.

Ein gesundes Identitätsgefühl ist lebenswichtig. Besitzt man ein schwach ausgeprägtes Identitätsgefühl, kann dies Kinder und Jugendliche behindern und ihre Fähigkeit, neuen Herausforderungen gegenüber zu treten, einschränken. Im schlimmsten Fall kann ein schwaches Identitätsgefühl Kinder „lähmen“, so dass sie übermässig an der Vergangenheit hängen und sich nicht dazu bringen können, an die Zukunft zu denken. Auch kann ein schwach ausgeprägtes Identitätsgefühl zu Apathie und einer depressiven, fatalistischen Einstellung führen (vgl. Walker/Ryan 2004: 17). Erikson ging davon aus, dass der Besitz eines Identitätsgefühls auch als Voraussetzung dafür dient, enge emotionale Beziehungen eingehen zu können und die Fähigkeit zur Intimität entwickeln zu können (vgl. Hölzle 2011: 36).

Aus diesem Grund besteht eine wichtige Funktion der Biografiearbeit darin, Menschen bei der Entwicklung ihrer Identität sowie der Integration von Erfahrungen in das eigene Lebens- und Selbstkonzept zu unterstützen (vgl. Gudjons 2008; Lattschar/Wiemann 2007; Ruhe 2003, zit. nach Hölzle 2011: 35). „Diese Funktion der Biografiearbeit kommt besonders zum Tragen, wenn es um die Verarbeitung von lebensgeschichtlichen Brüchen, Krisen und kritischen Lebensereignissen geht“ (Filipp 2007, zit. nach Hölzle 2011: 35). Hierzu zählen einschneidende, ungeplante und unvorhersehbare Lebensereignisse wie beispielsweise Verlust- und Trennungserlebnisse. Das biografische Arbeiten an Diskontinuitäten hat in der Biografiearbeit die Funktion, biografische Brüche bewältigen zu können und dadurch die Identitätsentwicklung zu stärken. Die Frage danach, wer man ist, wo die eigenen Wurzeln liegen und was man werden oder sein will, stellt das Streben nach dem eigenen Selbstverständnis, nach Selbsterkenntnis und nach einer eigenen, unverwechselbaren Identität dar (vgl. Hölzle 2011: 35f.).

7.2. Stabilisierung und Hilfe zur Bewältigung

„Bewältigung [umfasst] alle Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen, Gefühlen oder Ereignissen, die eine Person in ihrer Handlungsfähigkeit oder ihrem Wohlbefinden bedrohen oder einschränken, d.h. ihre aktuell verfügbaren Ressourcen übersteigen.“ (Greve 2008, zit. nach Hölzle 2011: 39)

Wer ein Bewusstsein für sich selbst hat, tritt selbstsicherer auf. Auch ermöglicht die Annahme des Selbst Perspektivenwechsel. Wird die eigene Geschichte als solche angenommen und verstanden, kann dies stärken und resilienter machen. Wer verdrängt, schwächt sich dagegen meistens (vgl. Ruhe 2014: 21).

Das Erinnern an die Vergangenheit, das Verabschieden der Vergangenheit und das Widmen neuer Anforderungen in der Gegenwart für die Zukunft, kann eine stärkende und schützende Funktion haben. Die Erinnerungsprozesse können als eine Art „Impfung“ angesehen werden, die einen heilsamen Effekt auf das „innere Leben“ der Person haben (vgl. Hauptert/Schilling/Maurer 2010: 45).

Eine Funktion von Biografiearbeit besteht folglich darin, „Menschen bei der Bewältigung einschneidender und belastender Lebensereignisse zu unterstützen und sie in krisenhaften biografischen Umbruchsituationen zu stabilisieren. Eine konstruktive Begleitung im Rahmen von Biografiearbeit setzt das Verständnis der innerpsychischen Regulationsprozesse voraus, die bei der Bewältigung von Belastungen von Bedeutung sind“ (Hölzle 2011: 39).

Erfährt eine heranwachsende Person soziale Unterstützung, kann sich dies erleichternd, wohltuend und selbstwertsteigernd auswirken. Für Menschen, deren Selbstideal Unabhängigkeit und Autonomie darstellen, kann die Inanspruchnahme von Hilfe auch als Selbstwertbedrohung wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 40).

7.3. Bewältigung von Traumata

Traumatische Erlebnisse äussern sich in Erfahrungen extremsten Stresses, bei denen entweder das Leben anderer, oder das eigene Leben bedroht wird. Hierzu zählen das Miterleben von Ereignissen, wie beispielsweise Krieg, Folter oder Naturkatastrophen (vgl. ebd.: 41).

„Biografiearbeit kann die Bewältigung und Integration von einschneidenden Lebensereignissen und –veränderungen erleichtern, indem die KlientInnen unterstützt werden, ihr subjektives Erleben auszudrücken und sich mit der Situation auseinander zu setzen, sich ihrer Ressourcen zur Problembewältigung bewusst zu werden.“ (Hölzle 2011: 41)

Biografisches Arbeiten kann zwar die Integration der traumatischen Erfahrung unterstützen, jedoch keine Psychotherapie ersetzen (vgl. ebd.: 41).

7.4. Ressourcenaktivierung

Eine wichtige Funktion von Biografiearbeit besteht darin, aktuell und lebensgeschichtlich erworbene Ressourcen für den Umgang und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse und biografischer Herausforderungen zu aktivieren und verfügbar zu machen. In der Regel sind die Lebensbedingungen des Klientels der Sozialen Arbeit durch soziale Benachteiligung, materielle und psychosoziale Belastungen sowie einen Mangel an entwicklungsfördernden Ressourcen geprägt. Die Aktivierung von Ressourcen kann einen wesentlichen Wirkfaktor für die Stimulierung konstruktiver Veränderungs- und Bewältigungsprozesse darstellen (vgl. Grawe 1998, zit. nach Hölzle 2011: 42).

Herriger (2006, zit. nach ebd.: 43) schlägt hierzu vor, die „Bearbeitung von strukturellen Alltagsbelastungen und auf die Verwirklichung von Lebenszielen und Identitätsprojekten auszudehnen“. Er definierte die funktionale Bedeutung von Ressourcen und unterschied zwischen positiven Personenpotentialen (personale Ressourcen) und Umweltpotentialen (soziale Ressourcen), welche von der Person zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, zur gelingenderen Bearbeitung von belastenden Alltagsanforderungen sowie zur Realisierung langfristiger Identitätsziele genutzt werden können, um somit zur Sicherung der psychischen Integrität, zur Kontrolle des Selbst und der Umwelt sowie zum biopsychosozialen Wohlbefinden beitragen können (vgl. Herriger 2006, zit. nach Hölzle 2011: 43).

7.5. Kontinuität, Sinnfindung und Lebensplanung

Eine wichtige Funktion des biografischen Arbeitens besteht in der sinnstiftenden Verknüpfung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dies ist besonders dann von Bedeutung, wenn Brüche in der Lebensgeschichte oder Diskontinuitäten wie Trennung oder der Tod eines nahestehenden Menschen zu verarbeiten sind. Ziel der Biografiearbeit ist hierbei, die verschiedenen Lebenswelten, Lebensabschnitte und –erfahrungen wieder sinnhaft miteinander in Verbindung zu bringen, so dass sie als feste Bestandteile des eigenen Lebens akzeptiert und somit integriert werden können. Durch die Erarbeitung einer als sinnvoll erlebbaren Lebensgeschichte und die damit verbundene Klärung bisher unverstandener Teile der eigenen Biografie sichert und stärkt das Erleben von Kontinuität und Kohärenz und stellt daher eine wichtige Grundlage der Gesundheit und des Wohlbefindens dar (vgl. Hölzle 2011: 47).

Hiermit kommt der Biografiearbeit klar die Funktion zu, das Subjekt in dessen eigener Lebensgeschichte zu erfassen und zu verstehen. Hierzu ist es notwendig, Verknüpfun-

gen zwischen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft sowie verschiedener Lebensbereiche und Rollen herzustellen (vgl. ebd.: 50).

Um das Gefühl der Kohärenz erleben zu können, müssen die einzelnen Erfahrungen im Bezug zur eigenen Lebensgeschichte als verstehbar, handhabbar und als sinnhaft erlebt werden. Das Verstehen der eigenen Lebensgeschichte erschliesst sich dabei nicht nur im Rückgriff auf das eigene Leben. Bedeutsame Kontexte für die Selbstreflexion sind Familientraditionen, Vorbilder und Werte, die innerhalb der Familie transportiert wurden sowie die historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Wertvorstellungen, die sowohl Optionen als auch die Grenzen der Entwicklungsmöglichkeiten bestimmt. (Hölzle 2011: 50)

Biografiearbeit wirkt unterstützend bei der Sinngebung, Sinnklärung und Sinnsuche. Wird das Vergangene bewusst wahrgenommen, werden Begründungen möglich, warum die Zukunft lebenswert ist (vgl. Ruhe 2014: 34).

7.6. Wirklichkeit konstruieren und wahrnehmen

„Wer an seinen Lebensspuren arbeitet, kann Entwicklungen besser verstehen und als Wachstum einordnen. Das Erinnern ist glaubendes und glaubhaftes Erkennen eigenen oder fremden Lebens, ist zudem die Anerkennung des eigenen Lebens.“ (Ruhe 2014: 19)

Wer seine Vergangenheit kennt und akzeptiert, kann das Gegenwärtige besser anerkennen. Wer weiss, woher er kommt, weiss besser, wohin er will. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit kann heilsam sein. Je mehr man sich mit seiner Biografie auseinandersetzt, desto weniger schmerzen vergangene Ereignisse (vgl. ebd.: 19).

Jeder Mensch konstruiert seine eigene, individuelle Wirklichkeit. „Das, was wir Erinnerung nennen, ist nicht Beschreibung des Vergangenen, sondern ein komplexes und kompliziertes Konglomerat der Reproduktion von vergangener Wirklichkeit, des Erlebens dieser Wirklichkeit, des Speicherns dieses Erlebens, des Zugriffs auf das Gedächtnis und der Intention des Zugriffs.“ (Ruhe 2014: 19f.) Die Biografie eines Menschen entspricht nicht zwangsläufig der Realität, denn offenbar filtern Menschen ihre Erfahrungen und Erlebnisse, um eine für sie tragbare Wirklichkeit zu erschaffen (vgl. ebd.: 19f.).

Biografiearbeit kann eine hilfreiche Arbeitsmethode sein, um Menschen dabei zu begleiten, sich vertieft mit ihrer Biografie auseinanderzusetzen, um in Folge dessen die

eigene Wirklichkeit und das eigene Leben besser kennenzulernen, anzuerkennen und somit eine Grundlage für eine gelingende Zukunft zu legen.

7.7. Rekonstruktion der Lebensgeschichte

Bei der Biografiearbeit geht es um die Integration der Lebensgeschichte, um das Verstehen des Vergangenen, welches durch dessen Verarbeitung angetrieben werden soll. Im Idealfall kommt es zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Lebensbrüchen, sonstigen Beschädigungen oder Situationen des Scheiterns, um schliesslich Annahme und Aussöhnung mit dem Geschehenen zu erreichen (vgl. Ruhe 2014: 33).

Biografiearbeit nimmt aber auch die Lebensleistungen in den Blick und ermöglicht die stärkende Perspektive des Erfolges. Erinnerungen werden so zu Ressourcen für die Zukunft. Die Vergangenheit gibt über die Erinnerungen ihrer Erfahrungen preis und öffnet sie so für Lebensbilanzen. Die Gegenwart nutzt die Bilanzen, um das eigene Leben zu gestalten und zu bewältigen. Die Zukunft erhält so Perspektive und Ressourcen für die Lebensplanung. (Ruhe 2014: 33f.)

7.8. Orientierung geben

„Individualisierung, Atomisierung und Isolierung führen nicht zu Klärung und Selbstdefinition, sondern zu Desorientierung, Ahnungslosigkeit und Fremdheit. Erklären können sich Menschen nur sozial. Je mehr das soziale System versagt, desto heimatloser und fremder wird der Mensch.“ (Ruhe 2012: 9)

Biografiearbeit ist überall möglich und notwendig, wo das Leben unübersichtlich geworden ist und die Orte des Einzelnen nicht erkennbar sind. Der Mensch muss sich seiner selbst vergewissern und einen Platz finden können, der Begründungen für die Vergangenheit und Legitimationen für die Zukunft aufweist. Dort, wo dies immer weniger oder weniger gut gelingt, werden Helferinnen und Helfer gebraucht, die hierbei mit der Biografiearbeit unterstützend tätig sein können und dabei helfen, die Geschichten der Betroffenen zu stützen und ihnen schliesslich an die Oberfläche zu helfen (vgl. Ruhe 2012: 9f.).

8. Besonderheiten und Herausforderungen

Nachdem im Verlaufe dieser Arbeit Biografiearbeit im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe betrachtet wurde, werden nun Besonderheiten und Herausforderungen untersucht, die mit dem biografischen Arbeiten verbunden sein können. Als professionelle, durchführende und begleitende Person ist es wichtig, sich über eventuell auftretende Schwierigkeiten oder Herausforderungen bewusst zu sein. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel der Umgang mit sensiblen Informationen (Kapitel 7.1.) und schwierigen Themen (Kapitel 7.2.) thematisiert.

8.1. Sensible Informationen

Kinder zeigen ihre biografischen Dokumentationen, wie beispielsweise das Lebensbuch, gerne ihren Freundinnen und Freunden oder anderen Menschen. Es ist jedoch nicht sicher, dass diese adäquat und behutsam mit den darin enthaltenen Informationen umgehen. Aus diesem Grund sollte mit dem Kind besprochen werden, dass biografische Dokumentationen sehr private Informationen beinhalten und man sich gut überlegen sollte, mit wem man diese teilen möchte (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 71). „Die Frage, wie gegenüber der Umwelt mit privaten, schmerzlichen Themen umzugehen ist, wird immer eine Gratwanderung bleiben.“ (Lattschar/Wiemann 2013: 71) Man darf dem Kind aus Sorge, es könnte unbedacht sensible Informationen weitergeben, niemals wichtige Sachverhalte vorenthalten oder verschweigen (vgl. Wiemann 2006, zit. nach ebd.: 71). Verbieht man Kindern, bestimmte Informationen oder Ereignisse mit anderen Menschen zu teilen, errichtet man eine Mauer zwischen dem Kind und seinem sozialen Umfeld. Man sollte es darauf hinweisen, dass nicht alle Menschen „normal“ über schwierige und traurige Themen sprechen können (vgl. ebd.: 71f.).

Auch müssen Erwachsene lernen, graue Flecken in der Biografie eines Kindes zu akzeptieren und diese gemeinsam mit ihm aufzuarbeiten. Die Lücken in der Biografie einer heranwachsenden Person sind eine Folge ihrer Startbedingungen und individueller Lebensumstände (vgl. ebd.: 198).

8.2. Schwierige Themen

Haben Kinder oder Jugendliche in ihrer Vergangenheit schwere belastende Erfahrungen gemacht (Misshandlung, psychische Krankheit der Eltern, Alkohol- oder Drogenabhängigkeit der Eltern, Gewalt- oder Suiziderfahrungen in der Familie, lebensverkürzende Krankheit eines Elternteils etc.), sollten sich die Bezugspersonen selbst zu Ex-

pertinnen und Experten der jeweiligen Situation der Heranwachsenden machen. Geschehnisse solcher Art und Schwere werden von Kindern emotional gespeichert. Klammert die Bezugsperson diese Themen aus, lässt sie das Kind mit dieser grossen Last alleine. Auch die Erwartung, das Kind spreche ein solches Thema von sich aus an, überträgt ihm eine zu grosse Verantwortung. Es gilt, einem Kind niemals biografische Informationen vorzuenthalten. Man kann es darüber informieren, dass man über bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse informiert ist, da Kinder die Fähigkeit besitzen, schwere Tatsachen des Lebens als gegeben anzunehmen, wenn sie von Erwachsenen dabei unterstützt werden. Für die meisten Heranwachsenden ist dies Befreiung und Entlastung, wenn sie das Erlebte bewusst erfassen und für sich einordnen können (vgl. ebd.: 179). „Kinder haben ganz offensichtlich ein grösseres Potenzial, Schweres zu verarbeiten, als Erwachsene sich vorstellen. (...) Wenn Erwachsene den schweren Themen standhalten, sind sie ein gutes Modell und fördern die Resilienz des jungen Menschen.“ (Lattschar/Wiemann 2013: 179f.) Dies bedeutet nicht, dass dem Kind schonungslos harte Fakten genannt werden sollen, denn dies könnte das Kind erneut traumatisieren. Es bedeutet vielmehr, dass schwere Informationen in eine zusammenhängende Darstellung der Ereignisse (Gefühle des Kindes, positive und negative Erlebnisse etc.) eingebettet sein sollten. Auch benötigt das Kind zu diesem Zeitpunkt bereits ein adäquates Mass an Stabilität sowie einen sicheren Rahmen (vgl. ebd.: 180).

9. Beantwortung der Fragestellung

Dass Biografiearbeit in den letzten Jahren eine solche Bedeutung gewinnen konnte, ist Ausdruck eines Defizits und Symptom für die sich immer stärker ausdifferenzierende Gesellschaft, in der Spezialisten- und Expertentum auf allen Ebenen, bis in die menschliche Kommunikation hinein, gefordert und gefördert wird. Biografiearbeit spezialisiert weiter. Sie muss und will darauf aufmerksam machen, dass das Leben, das Schicksal des Einzelnen einen Wert hat. (Ruhe 2012: 10)

In einer immer unübersichtlicher werdenden Welt, welche zwischen Globalisierungsstrategien und Individualisierungsschüben schwankt, gibt es anscheinend einen Bedarf an Orientierung (vgl. ebd.: 7). „Je mehr das soziale System versagt, desto heimatloser und fremder wird der Mensch.“ (Ruhe 2012: 9) Biografiearbeit als „Arbeitsmethode“ (Ryan/Walker 2004: 12) ist vielfältig einsetzbar und kann dazu beitragen, die Orientierungslosigkeit des Individuums zu mindern. Durch die „Rückschau auf das eigene Leben geschieht Einbettung in das gesellschaftliche Leben, wächst Verständnis für das Eigene. Biografiearbeit ermöglicht, sich sinnhaft als Bestandteil eines Kontinuums zu definieren“ (Miethe 2014: 22). Gerade für Kinder und Jugendliche kann es verheerend sein, ihre Vergangenheit und Geschichte nicht zu kennen oder bewusst wahrgenommen zu haben (vgl. Ruhe 2014: 26). Dies verdeutlicht die enorme Wichtigkeit davon, gemeinsam mit Kindern an ihren Lebensgeschichten, Erlebnissen und Erfahrungen zu arbeiten, denn mittels Biografiearbeit „lässt sich die Lebensgeschichte eines Menschen strukturiert aufzeichnen und die Verarbeitung lebensgeschichtlicher Ereignisse fördern“ (Ruhe 2014: 25).

Doch neben dem Versuch, Orientierung wiederherzustellen, kann Biografiearbeit noch mehr. Sie will Wachstum und persönliche Weiterentwicklung ermöglichen (vgl. Ruhe 2014: 26). Auch kann sie dazu beitragen, das lebenswichtige Identitätsgefühl eines Menschen wiederherzustellen oder zu verstärken. Sie kann stabilisierend wirken und die Heranwachsenden bei der Bewältigung negativer Erfahrungen sowie der Vergangenheit im Allgemeinen unterstützen und heilsame Effekte auf das „innere Leben“ einer Person haben (vgl. Hauptert/Schilling/Maurer 2010: 45). Biografiearbeit kann die Bewältigung von Traumata positiv beeinflussen und aktuell und biografisch erworbene Ressourcen für den Umgang und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse und biografischer Herausforderung aktivieren und verfügbar machen (vgl. Grawe 1998, zit. nach Hölzle 2011: 42). Weiter kann sie Kontinuität schaffen und die Sinnfindung und Lebensplanung der jungen Menschen unterstützen. Durch das Erleben von Kontinuität

und Kohärenz kann sie ebenso eine wichtige Grundlage für Gesundheit und Wohlbefinden darstellen (vgl. ebd.: 47). Biografisches Arbeiten kann zudem dabei helfen, Wirklichkeit zu konstruieren, bewusst wahrzunehmen und das eigene Leben als solches anzuerkennen (vgl. Ruhe 2014: 19). Ebenso dient sie der Rekonstruktion der Lebensgeschichte und kann Lebensbilanzen für die Gestaltung der Gegenwart sowie der Planung und Bewältigung der Zukunft eröffnen (vgl. ebd.: 33f.).

Biografisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen kann sich auf vielfältige Weise positiv auf das Kind bzw. die heranwachsende Person auswirken und einen grossen Gewinn für die Persönlichkeitsentwicklung und das Identitätsgefühl eines Menschen darstellen. In einem nächsten Kapitel soll die Biografiearbeit abschliessend aus einer kritischen Perspektive heraus betrachtet werden. Neben der Herausforderung für die Soziale Arbeit, sollen u.a. auch weiterführende Gedanken untersucht werden.

10. Fazit

Biografisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen kann sich vielseitig auswirken und bei professioneller, fachlicher Durchführung und Begleitung positive Nachwirkungen auf das Leben der Heranwachsenden haben. Jedoch sollte bedacht werden, dass Biografiearbeit als Methode nicht ohne weiteres von jedermann durchführbar ist. Sie benötigt sowohl ein regelhaftes, professionelles Setting (vgl. ebd.: 33), als auch spezifische Fachkompetenzen (siehe Kapitel 3.3.2.). Als Professioneller sollte man sich darüber im Klaren sein, dass sich Biografiearbeit, wie auch die Soziale Arbeit, an Normen und Werten orientiert, die massgebend und handlungsleitend für das Arbeiten mit Menschen sind, wie beispielsweise Selbstbestimmung und Autonomie. Dies bedeutet für das biografische Arbeiten, dass Freiwilligkeit und Bereitschaft der heranwachsenden Personen unabdingbar und grundsätzlich für das gemeinsame Arbeiten sind. Ohne das Vorhandensein dieser Werte (Widerstand, Widerwillen, Desinteresse etc.) sollte Biografiearbeit nicht durchgeführt werden. Auch sollten sich Tempo und Tiefe der biografischen Arbeit an der Befindlichkeit der sich erinnernden Person orientieren und ihrem individuellen Bedarf entsprechen. Für das biografische Arbeiten ist es handlungsleitend, die sich erinnernde Person als Expertin bzw. Experte in Bezug auf das eigene Leben zu sehen, da es ein höchst intimer und privater Prozess ist, der von der Person selbst ausgehen sollte.

Während des Prozesses der Durchführung sollte man äusserst sensibilisiert dafür sein, wie die heranwachsende Person das biografische Arbeiten aufnimmt und darauf reagiert. Biografiearbeit ist ein individueller Prozess, in dem nicht voraussagbar ist, was sie mit einer Person macht und was sie in ihr auslösen kann. Hierbei gilt es, sich zuerst einmal selbst bewusst zu werden, ob man dazu in der Lage ist, Biografiearbeit fachlich kompetent durchzuführen und die Gefühle und Emotionen der Person adäquat auffangen zu können. „Biografiearbeit sollte erst zu dem Zeitpunkt begonnen werden, an dem man die Methode wirklich verstanden hat und sich die Zeit nehmen kann, sie mit dem Kind umzusetzen. Wir schulden es den Kindern, so viel Sorgfalt wie möglich walten zu lassen.“ (Ryan/Walker 2004: 12) Von Bedeutung ist auch, sich darüber bewusst zu sein, dass Biografiearbeit Methode und Hilfestellung ist. Wie es sich grundsätzlich mit Methoden und Theorien verhält, so gibt es auch im biografischen Arbeiten keine Garantien für Auswirkungen und den weiteren Verlauf. Man sollte dringend vermeiden anzunehmen, dass durch Biografiearbeit die Probleme der Heranwachsenden gelöst werden, die Probleme der Vergangenheit plötzlich irrelevant sind oder die Heranwach-

senden sich nicht mehr damit auseinandersetzen müssen. Biografiearbeit ist lediglich ein Versuch, eine Möglichkeit und eine Chance, Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung und Aufarbeitung ihrer Vergangenheit zu unterstützen. Auch wenn Biografiearbeit durchaus eine „heilende Wirkung“ (Sautter u.a. 2004/Rosenthal 1995, zit. nach Miethe 2014: 29) haben kann, ist sie selbst jedoch nicht als Therapie zu betrachten (vgl. ebd.: 29). Sollten beispielsweise die Lebensumstände eines Kindes eine Langzeittherapie bei ausgebildeten Fachkräften erfordern, so sollte Biografiearbeit keinesfalls als Ersatz dafür benutzt werden (vgl. Ryan/Walker 2004: 27).

Es stellt für die Soziale Arbeit eine grosse Herausforderung dar, den genannten Aspekten gerecht zu werden. Es ist herausfordernd, eine fachlich begründete Entscheidung zur Anwendung und Sinnhaftigkeit von Biografiearbeit in Bezug auf eine heranwachsende Person zu treffen. Es ist herausfordernd, den psychischen und physischen Zustand des Kindes und eventuell eintretbare Wirkungen adäquat einzuschätzen. Es ist herausfordernd einzuschätzen, ob man der Durchführung biografischen Arbeitens gewachsen ist und die Methode fachgerecht anleiten kann. Da es bislang keine Forschungen über die Auswirkungen von Biografiearbeit auf junge Menschen gibt (vgl. Lattschar/Wiemann 2013: 26), stellt es eine Herausforderung dar, den Umgang mit dem Kind alters- und entwicklungsgerecht zu gestalten und stets nach neuem Wissen zu streben und sich weiterzubilden. Hiermit verbunden wird es für die zukünftige Soziale Arbeit von grosser Bedeutung sein, das biografische Arbeiten im Allgemeinen sowie auch spezifisch auf den Bereich der stationären Kinder- und Jugendhilfe weiter zu erforschen und Kenntnisse über Auswirkungen, Chancen und Risiken zu erlangen, um die Methode praktisch mehr zu etablieren. Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fachärzten, Psychiatern etc. kann für das biografische Arbeiten sowohl als Vorbereitung (Abklären eventueller Wirkungen oder der psychischen Stabilität der Person), während der Durchführung (Begleitung, Unterstützung) als auch im Anschluss daran (Auffangen eventuell aufkommender therapeutischer Themen, weitere Begleitung) von grossem Nutzen sein und sollte daher unbedingt ebenfalls in den Prozess miteinbezogen werden.

Aufgrund der Dringlichkeit und grossen Bandbreite an Vorteilen und positiven Effekten, sollten Einrichtungen, gerade in einer professionalisierten Sozialen Arbeit daran interessiert sein, Biografiearbeit als Leistungsmerkmal in ihre Hilfeplanung aufzunehmen (vgl. Lattschar/Wiemann 2008: 73). Da sie unterschiedliche Ansätze, Blickrichtungen, Interessen und Arbeitsfelder kennt (vgl. Ruhe 2012: 10), kann sie ein vielseitiges und

hilfreiches Instrument sein, um „gemeinsam mit den KlientInnen einen verstehenden Zugang zu ihrem Erleben und ihrer Lebensbewältigung (...) zu entwickeln“ (Hölzle 2011: 33).

Quellenverzeichnis

- Baumgärtner, Karin (2010). Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. Veröffentlichte Bachelorarbeit. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bigos, Sabrina Isabelle (2014). Kinder und Jugendliche in heilpädagogischen Heimen. Biografische Erfahrungen und Spuren aus Adressatensicht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- BMFSFJ (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Dörr, Margret (2010). Erinnerung als biografische Wissensressource. In: Haupt, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hg.). Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Profession. Bern: Peter Lang AG. S.35-52.
- Epp, Georg (2011). Was Kinder brauchen. Sieben Grundbedürfnisse. Bielefeld: Amt für Jugend und Familie.
- Fend, Helmut (2005). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fuhs, Burkhard (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.80-103.
- Galuske, Michael (2013). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gurrulat, Heidrun/Markert, Elisabeth Christa/Nischak, Almute/Schollas, Thomas/Stachowske, Ruthard (2007). Systemische Erinnerungs- und Biografiearbeit. 1. Aufl. Tübingen: Systemischer Verlag.

- Hauptert, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hg.) (2010). Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Profession. Bern: Peter Lang AG.
- Heinzl, Friederike (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hölzle, Christina (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 31-54.
- Hülst, Dirk (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzl, Friederike (Hg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.52-79.
- Jansen, Irma (2011). Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. S. 17-30.
- Klingenberg, Hubert (2003). Lebensmutig. Vergangenes erinnern, Gegenwärtiges entdecken, Künftiges entwerfen. 1. Aufl. München: Don Bosco Verlag.
- Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela (2013). Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mäder, Ueli (2010). Was biografische Zugänge erhellen... In: Hauptert, Bernhard/Schilling, Sigrid/Maurer, Susanne (Hg.). Biografiearbeit und Biografieforschung.

schung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Profession. Bern: Peter Lang AG. S. 53-70.

- Malti, Tina/Perren, Sonja (Hg.) (2016). Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Miethe, Ingrid (2014). Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Nowotny, Elke (2009). Was heisst Kindeswohl? In: Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. (Hg.). Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. 11. Aufl. Berlin: Kinderschutz-Zentrum e.V.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) (2008). Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rätz, Regina/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2014). Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rosch, Daniel/Hauri, Andrea/Heck, Christoph (Hg.) (2016). Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz. Recht und Methodik für Fachleute. Hochschule Luzern. Luzern: Haupt Verlag.
- Ruhe, Hans Georg (2012). Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ryan, Tony/Walker, Rodger (2004). Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.) (2016). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Trede, Wolfgang (2014). Was sind erzieherische Hilfen? In: Krause, Hans-Ullrich/Peters, Friedhelm (Hg.). Grundwissen erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 15-33.
- Vößing, Astrid (2012). Jugendkrisen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht unter besonderer Berücksichtigung der Magersucht. Veröffentlichte Inaugural-Dissertation. Humanwissenschaftliche Fakultät. Köln.
- Weinberger, Sabine (2013). Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wiemann, Irmela (2011). Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. . Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpfen. Präsentation zum Fachseminar. Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule. Bern.

Internetquellen

- Informationsplattform humanrights (Hg.) (2016). In: <http://www.humanrights.ch/de/menschenrechte-schweiz/uno/kinderrechtskonvention/> [Zugriffsdatum: 16. März 2017].
- Unicef (Hg.) (o.J.). Konvention über die Rechte des Kindes. In: <https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes.pdf> [Zugriffsdatum: 16. März 2017].
- Unicef (Hg.) (2016). In: vgl. https://www.unicef.ch/sites/default/files/attachements/unicef_fs_die-kinderrechtskonvention_2016.pdf. [Zugriffsdatum: 16. März 2017].