FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Basel, 28.06.2013

Biografiearbeit mit Jugendlichen

Die Methode Erzählcafé - ein Projekt

Vorgelegt von:

Friederike Schweigler

Eingereicht bei:

Frau Prof. Johanna Kohn

Juni 2013

Abstract

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist das ‚Erzählcafé' als eine spezifische Methode der Biografiearbeit mit Jugendlichen. Zunächst werden die Schlüsselbegriffe im Zusammenhang der Biografiearbeit inhaltlich geklärt. Es wird auf die gesellschaftlichen Einflüsse und die Lebensphase Jugend thematisch eingegangen, um diese anschließend in den Bezug zur Sozialen Arbeit im Bereich Biografiearbeit mit Jugendlichen zu stellen. Nachfolgend wird eine Methode der Biografiearbeit, das Erzählcafé, eingeführt. Dazu wird die Methode mit Hilfe wissenschaftlicher Fachliteratur erörtert. Da die Methode originär in der Alten- und Gemeinwesenarbeit Anwendung findet, wird sie nun theoretisch auf die Arbeit mit Jugendlichen angepasst, um sie daraufhin in der Praxis durchzuführen und anschließend auszuwerten. In der Konklusion dieser Arbeit wird aufgezeigt, dass die Methode Erzählcafé sehr wohl für die Arbeit mit Gruppen von Jugendlichen geeignet ist.

Inhaltsverzeichnis

Abstract 2

Inhaltsverzeichnis 3

1. Einleitung 5
1.1 Die Bedeutung der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit 5
1.2 Inhalt und Fragestellung dieser Arbeit 5

2. Biografiearbeit 7
2.1 Der Begriff Biografie 7
2.2 Biografie und Soziale Arbeit 8
2.3 Biografiearbeit und Biografieforschung 9
2.4 Ziele der Biografiearbeit 11
2.5 Formen und Methoden der Biografiearbeit 13

3. Jugend und Biografiearbeit 15
3.1 Anforderungen der biografischen Strukturierung in der Postmoderne 15
3.1.1 Die Postmoderne 15
3.1.2 Die Auswirkungen des Strukturwandels der Gesellschaft auf die individuelle Lebensgestaltung 17
3.1.3 Für die Lebensgestaltung benötigte Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen 18
3.2 Die Lebensphase ‚Jugend' und die in ihr zu erfüllenden Aufgaben 19
3.2.1 Jugend als Entwicklungsaufgabe und Qualifikationsphase 20
3.2.2 Jugend als Entwicklungsaufgabe (persönliche Individuation) 20
3.2.3 Jugend als Qualifikationsphase (soziale Integration) 21
3.2.4 Jugend in der Postmoderne 22
3.3 Der Auftrag der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen 23
3.3.1 Jugendliche Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit 23
3.3.2 Bereiche der Soziale Arbeit mit Jugendlichen 24
3.3.3 Soziale Arbeit auf der Basis des Bewältigungsansatzes 25
3.3.4 Soziale Arbeit mit Jugendlichen 27
3.4 Jugend und Biografiearbeit 29
3.4.1 Biografiearbeit mit Jugendlichen, allgemein 29
3.4.2 Biografiearbeit mit speziellen Gruppen 30
3.4.3 Voraussetzungen und Erschwernisse in der Biografiearbeit 31
3.5 Kurzfassung des gesamten Kapitels 32

4. Erzählcafé 33
4.1 Kurze Geschichte der Erzählcafés 33
4.2 Die Rahmenbedingungen der Erzählcafés 33
4.3 Ziele, Themen und Gestaltung der Erzählcafés 35
4.3.1 Erzählcafés als Kommunikationsräume 35
4.3.2 Erzählcafés als Wohlfühlräume 36
4.3.3 Erzählcafés als Bildungsräume 37

4.3.4 Erzählcafés als Kulturräume 38
4.4 Die Rollen der Beteiligten in einem Erzählcafé 39
4.4.1 Die Rolle und die Aufgabe der Moderierenden 39
4.4.2 Die Rollen von Erzählgast, Erzählenden und Zuhörenden 40
4.5 Einsatzbereiche für Erzählcafés 41
4.6 Kriterien zur Bewertung von Erzählcafés 41

5. Erzählcafé mit Jugendlichen 42
5.1 Beschreibung bestehender Erzählcafés mit Jugendlichen 42
5.1.1 Erfahrungen aus intergenerativen Erzählcafés 42
5.1.2 Erfahrungen aus Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung 43
5.2 Planung der Erzählcafés 43
5.2.1 Vorüberlegungen 43
5.2.2 Mögliche Stolpersteine 44
5.2.3 Gewählte Gestaltung der projektierten Erzählcafés 45
5.2.4 Ziele 46
5.3 Durchführung der Erzählcafés 47
5.3.1 Beschreibung 47
5.3.2 Durchführung 48
5.3.3 Auswertung 48
5.4 Resümee 51

6. Zusammenfassende Erkenntnisse 52
6.1 Erkenntnisse über Biografiearbeit, allgemein und mit Jugendlichen 52
6.2 Erkenntnisse über Erzählcafés als Methode in der Sozialen Arbeit 53
6.3 Erkenntnisse über die Anwendbarkeit der Methode Erzählcafé mit Jugendlichen 55

7. Quellenverzeichnis 58

8. Anhang 61

9. Ehrenwörtliche Erklärung 65

1. Einleitung

1.1 Die Bedeutung der Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit

„Soziale Arbeit weist in ihren praktischen Handlungsvollzügen und in ihren wissenschaftlichen Konzepten und Diskursen vielfältige Bezüge zu Biografie auf." (Jakob 2011:198) Während im wissenschaftlichen Zweig der Sozialen Arbeit Biografieforschung betrieben wird, arbeiten Professionelle in der praktischen Sozialen Arbeit ohne Ausnahme mit Menschen. Sie haben mit diesen Personen in ihrem ‚Geworden sein' zu tun, also mit deren Biografien. Es wird täglich Biografiearbeit initiiert, gestaltet und geleistet. Dies kann je nach Auftrag, Einrichtung und ausführenden Personen unbewusst und ungeplant geschehen. Oder aber Biografiearbeit wird explizit gestaltet. Diese bewusst gestaltete Biografiearbeit findet vor allem in Fallanalysen, diagnostischen Prozessen, Hilfeplanverfahren, Beratungskontexten und therapienahen Handlungsbereichen statt (vgl. ebd.:198). Im Konzept der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit nach Thiersch sind die biografischen Bezüge implizit gegeben (vgl. ebd.: 204). Böhnisch stellt in seinem Entwurf der Sozialpädagogik der Lebensalter mit dem Begriff der ‚biografischen Lebensbewältigung' den biografischen Bezug in der Sozialen Arbeit explizit her (vgl. Böhnisch 2012: 44). Biografiearbeit ist also in jedem Fall, sowohl in den theoretischen Konzepten als auch im praktischen Alltag der Sozialen Arbeit, ein zentrales Moment. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich deshalb eingehender mit diesem wichtigen Thema in der Sozialen Arbeit.

1.2 Inhalt und Fragestellung dieser Arbeit

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Biografiearbeit mit Jugendlichen im Allgemeinen und die Methode des Erzählcafés im Besonderen.

Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Biografie, Biografieforschung und Biografiearbeit für die Praxis der Sozialen Arbeit beschrieben und definiert. Die Biografiearbeit wird mit Hilfe der aufgeführten Ziele, Formen und Methoden vertiefend dargestellt.

Um das Thema einzugrenzen wurde der Bereich Biografiearbeit mit Jugendlichen ausgewählt.

Das dritte Kapitel hat einen eigenen Gedankenaufbau. Es kommt einem Plädoyer für die Biografiearbeit mit Jugendlichen gleich. Zu Beginn wird unsere Gesellschaft aus der Sicht mehrerer Soziologen beschrieben. Darauf aufbauend werden die Anforderungen der Lebensgestaltung aufgezeigt, die an die Menschen aller Altersgruppen in unserer Gesellschaft gestellt werden. Anschließend wird die Lebensphase Jugend erläutert und dargestellt, welche Aufgaben die Jugendlichen in dieser Phase zu bewältigen haben. Ein dritter Gedankenstrang kommt mit der Beschreibung des Auftrags der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen hinzu. Am Ende des Kapitels wird herausgestellt wie wichtig die Biografiearbeit im Rahmen

der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen ist, um diese in ihrer Bewältigung der Lebensphase Jugend im gesellschaftlich geprägten Alltag zu unterstützen.
Im vierten Kapitel wird eine Methode der Biografiearbeit, das Erzählcafé, anhand der Geschichte, sowie der Ziele, Themen und Gestaltung dargestellt.
Die Methode Erzählcafé stammt ursprünglich aus der Alten- und Zeitzeugenarbeit. Sie ist nicht für die Anwendung mit einer Gruppe von ausschließlich Jugendlichen prädestiniert. Die Herausforderung des Projekts ‚Erzählcafé mit Jugendlichen' besteht darin, diese Methode für die Arbeit mit Jugendlichen praxistauglich und anwendbar zu machen. Im fünften Kapitel werden die Voraussetzungen hierfür theoretisch erarbeitet um anschließend die praktische Durchführung von zwei Erzählcafé mit Jugendlichen zu beschreiben und auszuwerten.
Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Kapitel zusammengefasst. Erst werden Erkenntnisse zu zwei Themenbereichen erörtert:

- Biografiearbeit mit Jugendlichen
- Erzählcafés als Methode der Sozialen Arbeit

Sodann wird die Fragestellung dieser Arbeit beantwortet:

Ist das Erzählcafé eine für die Arbeit mit Jugendlichen geeignete Methode der Biografiearbeit?

Das Projekt, mit Jugendlichen ein Erzählcafé zu gestalten, war gespeist von folgenden Vorüberlegungen:
Erzählcafés werden in der Regel in einem öffentlich zugänglichen Raum angeboten, in dem jeder die Möglichkeit hat, teilzunehmen. Sie sind in diesem Sinne ein niederschwelliges Angebot und eine Einladung zum Erzählen und zur Selbstreflexion.
In der heutigen Zeit kommt der biografischen Gestaltung eine große Bedeutung zu. Hierfür wird Selbstreflexion benötigt. Gerade in der Lebensphase Jugend finden viele Umbrüche statt. Eine Kompetenz zur Bewältigung dieser Phase ist die Selbstreflexion. Erzählen findet heute nicht mehr selbstverständlich statt. Im Zeitalter von Medien und Medienkonsum wird das Zusammensitzen und einander aus dem Leben Erzählen, sowohl innerhalb jugendlicher Gruppen, als auch in intergenerativen Gruppen, vernachlässigt. Trotzdem ist das Erzählen ein menschliches Grundbedürfnis und ein gut geeignetes Mittel zur Selbstreflexion. Die Methode ‚Erzählcafé' bietet Gelegenheit und Anregung zur Selbstreflexion für jeden Jugendlichen, nicht nur für Jugendliche in speziell prekären Situationen.
Der Autorin waren das an der FHNW besuchte Modul ‚Erzählcafé' bei Frau Kohn, je ein erlebtes Erzählcafé in Zürich und in Berlin, sowie die Durchführung von einzelnen ‚Probeerzählcafés' im persönlichen Umfeld intensive Erlebnisse, die auf das Schreiben dieser Arbeit einen zentralen Einfluss hatten. Gespräche mit zwei langjährigen Besucherinnen des Berliner Erzählcafés, der Berliner Moderatorin und den Beteiligten der Probeerzählcafés ergänzten und bereicherten die gewonnenen Einblicke und Erfahrungen.

2. Biografiearbeit

In diesem Kapitel werden die Grundbegriffe Biografie, Biografiearbeit und Biografieforschung erklärt. Sie werden sowohl beleuchtet als auch zu einander und zu ähnlichen Begriffen abgegrenzt. Sodann wird näher auf die Ziele und die Methoden der Biografiearbeit eingegangen.

2.1 Der Begriff Biografie

Zunächst ein Blick auf die Etymologie des deutschen Wortes „Biografie". Das Wort ist eine Neubildung aus dem 18. Jahrhundert und wird mit ‚Lebensbeschreibung' umschrieben. Es geht auf die griechischen Wörter *bios* = das Leben und *graphein* = schreiben zurück (vgl. Herkunftswörterbuch 2007: 97).

Biografie ist eine theoretische Konzeption. Sie ist in vielen verschiedenen Fachdisziplinen relevant. Zu nennen sind unter anderem die Soziologie, Psychologie, Ethnologie, die Erziehungs-, Geschichts- und Literaturwissenschaften, sowie die Soziale Arbeit. In diesen Fachbereichen wird der Begriff Biografie unter verschiedenen fachdisziplinären Interessen fokussiert und betrachtet. Zugleich wurden eigene Forschungstraditionen gebildet und angewandt (vgl. Gahleitner/Miethe 2011: 73).

Um den Begriff Biografie zu erklären ist es sinnvoll, diesen vom Begriff Lebenslauf abzugrenzen. Kerkhoff und Halbach stellen fest „Biografie ist mehr als Lebenslauf" und verwenden das schöne Bild von der Innenseite und Außenseite einer Person (Halbach/Kerkhoff 2002: 9). Der Lebenslauf beschreibt die Außenseite einer Person. Mit ihm wird „die zeitliche Abfolge zentraler biografischer Ereignisse erfasst" (Miethe 2011: 11). Er beinhaltet formale Daten wie z.B. das Geburtsjahr, Eltern, Jahr der Einschulung und die Berufsausbildung. Inhaltlich hängt er davon ab zu welchem Zweck er geschrieben wird. Die gelisteten Daten werden nur benannt (vgl. ebd.: 12). Im Gegensatz dazu ist die Biografie die Innenseite einer Person. Sie beschreibt aufbauend auf den Daten des Lebenslaufs die subjektiven Bedeutungen und Interpretationen, die diese Personen diesen Fakten geben (vgl. ebd.: 12). Biografie entsteht durch die „ausschnitthafte Erfahrungsaufschichtung des Erlebten" (Retkowski 2012: 42). Jakob (2011:199) beschreibt „Biographie ist nicht das gelebte Leben, sondern *eine Geschichte*, in der der / die Biographieträger(in) Ereignisse und Erfahrungen in eine Ordnung bringt und dabei Biographie „herstellt"." Sie sagt damit aus, dass jede Geschichte individuell und einzigartig ist. Diese Geschichten sind subjektive Konstruktionen und dürfen deshalb nicht mit ‚wahr' oder ‚falsch' bewertet werden (vgl. Miethe 2011: 15 f.). Die Eindrücke der Erlebnisse werden sowohl in der kognitiven als auch in der emotionalen und körperlichen Dimension aufgenommen und können dementsprechend bei Erinnerungen auch in diesen drei Bereichen wieder erlebt werden (vgl. ebd.: 21). Biografien enthalten Allgemeines und Individuelles. Jede Person steht immer in einer Wechselwirkung mit der sie umgebenden Gesellschaft. Die einzelne Biografie ist in diese Zusammenhänge

eingebettet (vgl. ebd.: 19). Biografien sind gelebtes Leben, im Sinn von Zeit, Vergangenheit und Geschichte. Biografie beschreibt keinen statischen Zustand, sondern ist ein „Prozess der Entwicklung und Veränderung persönlicher Identitätskonstruktionen im Wechselspiel mit gesellschaftlichen Konstellationen" (Gahleitner/Miethe 2011: 73). Eine weitere Sichtweise erklärt Retkowski (2012: 41): „Der Begriff der B[iografie] bezeichnet die Versprachlichung der lebensgeschichtlichen Erfahrungswelt".

Die verschiedenen Aspekte von Biografie lassen sich also wie folgt zusammenfassen: Einer Person widerfahren in ihrem Lebenslauf verschiedene Ereignisse; sie hat Erlebnisse und Erfahrungen. Diese werden während des Erlebens selektiv und bedeutungsstrukturiert in den kognitiven, emotionalen und körperlichen Dimensionen aufgenommen. Bei der Vergegenwärtigung dieser Erfahrungen wählt die Person Ausschnitte; sie erinnert sich, setzt die Erinnerungen in einen sinnhaften Bezug und bewertet sie im Nachhinein. Um von einer Biografie zu sprechen müssen die Erinnerungen in Worte gefasst oder als Text aufgeschrieben sein. Kennzeichen einer Biografie sind Individualität, Einzigartigkeit, Wandel, ständige Veränderung, Rekonstruktion der Vergangenheit aus dem ‚Jetzt' und die Wechselwirkung sowohl in der erlebten Vergangenheit zwischen Individuum und Umgebung, als auch in der gegenwärtigen Rekonstruktion zwischen Individuum und Umgebung.

2.2 Biografie und Soziale Arbeit

„*Biographie* ist zu einer *zentralen Kategorie in Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit geworden*". (Jakob 2011:198) Jakob zeigt auf, dass im sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Alltag der Fachkräfte die Biografien ihrer Klienten und Klientinnen Thema sind. Dies geschieht einerseits in dem Setting der Fallarbeit, bei der explizit auf die Biografie eingegangen wird. Oder es ereignet sich nebenbei, wenn in einer ungeplanten Bezugnahme Adressatinnen und Adressaten Äußerungen zu vergangenen Ereignissen geben. In jedem Fall erhalten die Fachkräfte Einblicke in die Biografien Ihrer Klientinnen und Klienten. Auf diesen Einblicken basieren Anamnesen, Zielformulierungen und spätere Interventionen. Dadurch sind die Fachkräfte nicht nur Beobachter und Beobachterinnen, sondern sie greifen auch aktiv in die Konstruktion der Biografien ihrer Klientinnen und Klienten ein (vgl. ebd. 198). In der Biografiearbeit sind die Professionellen immer Teil des Prozesses. Die Leitenden, und in einer Gruppenarbeit auch die Teilnehmenden, „bestimmen mit, welche Teile der Biografie in den Vordergrund treten und erzählt werden und welche nicht" (Miethe 2011: 18). Biografiearbeit ist sehr komplex und die Professionellen benötigen Kompetenzen und Qualifizierungen. Dabei geht es nicht nur um das Erlernen von Methoden der Biografiearbeit. Eine zentrale Bedeutung kommt der Aneignung einer reflexiven Haltung und einer kritischen Analysefähigkeit bezüglich der angewandten Methoden zu (vgl. Dausien 2005: 10). Für die Soziale Arbeit ist es wichtig, wie die biografische Dimension aufgegriffen wird. Zu fragen ist,

welche Methoden Anwendung finden müssen, damit biografische Lern- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet und unterstützt werden können, anstatt diese zu unterbinden (vgl. ebd.: 7).

2.3 Biografiearbeit und Biografieforschung

In der Beschäftigung mit Biografie finden sich viele verschiedene Termini. Sie reichen von Biografiearbeit, biografischer (Fall-) Arbeit, biografischem Lernen, biografischer Selbstreflexion über biografische Orientierung, dem biografischen Ansatz bis hin zu Biografieforschung. In der Mehrheit der verwendeten Literatur werden die Bereiche in Biografiearbeit und Biografieforschung eingeteilt. Biografische Fallarbeit, biografische Orientierung etc. werden dabei synonym mit Biografiearbeit verwendet. Biografieforschung wird jedoch meist als eine eigene Kategorie genannt. Diese unklare Begriffsbenutzung liegt mitunter an den verschiedenen Traditionslinien, die in die Arbeit mit Biografien eingeflossen sind. Im Wesentlichen handelt es sich um drei Hauptlinien, die Einfluss auf die Arbeit mit Biografien hatten:
1. Die Sozial- und Erziehungswissenschaften. Sie haben die Biografieforschung ausgebaut. 2. Der weite Bereich der (Psycho-) Therapie und Psychologie. Aus diesen Bereichen stammen die Psychoanalyse, die humanistische Psychologie und die verschiedenen Therapierichtungen. 3. Die Geschichtswissenschaften. Sie arbeiten mit Oral History (vgl. Miethe 2011: 46). Im Folgenden werden die beiden Begriffe Biografiearbeit und Biografieforschung genauer erklärt um einen gemeinsamen Boden für die darauffolgenden Gedanken zu legen.

Biografieforschung ist ein anerkannter Forschungsansatz der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Die Forschung ist vor allem im Bereich der Soziologie verortet. Sie befasst sich mit der Rekonstruktion von Lebensverläufen und deren Sinnkonstruktionen. Der individuelle Lebenslauf wird in seiner Einmaligkeit und Ganzheitlichkeit als eine Schlüsseldimension des gesellschaftlichen Zusammenlebens gewürdigt (vgl. Hillmann 2007: 105). In der Biografieforschung werden verschiedene Ansätze und Methoden angewandt. Es wird entweder mit Dokumenten der unterschiedlichsten Art, wie Tagebüchern, Briefen und Fotos gearbeitet. Oder es werden als Methode biografische Erzählungen generiert und ausgewertet, z. B. das narrative Interview. Die Geschichtswissenschaften haben mit ihrer Methode der Oral History (Erzählte Geschichte) die Biografieforschung mitgeprägt. In der Forschungspraxis wird heute überwiegend mit Interviewmaterialien gearbeitet (vgl. Jakob 2011: 200). Ziel der Forschung ist es, die Menschen in ihrem ‚Gewordensein' zu verstehen. Es wird analysiert wie Menschen Herausforderungen meistern, mit Übergängen im Leben umgehen, Krisen lösen oder auch auf ihrem Lebensweg scheitern (vgl. Gudjons/Pieper/Wagener-Gudjons 2008: 15). Je nach Forschungsfrage wird auch untersucht, was mögliche Ursachen und Zusammenhänge hinter den Lebensverläufen sind, wo Resilienzen vorhanden waren, was Personen gestärkt oder was ihre Lebensgestaltung erschwert hat. Allen Forschungen ist eigen, dass sie Dokumente und Interviews von Personen mit Distanz und zeitlicher Verzögerung auswerten. Der Mensch

ist nur Biografieträger, er steht nicht als solcher im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Die Forschenden haben nicht das Ziel, mit individuellen Menschen in eine pädagogische Beziehung zu treten (vgl. Miethe 2011: 24f.).

Bisher gibt es in der Literatur keine einheitliche Definition und Verwendung des Begriffs ‚**Biografiearbeit**' (vgl. ebd.: 22). Im weitesten Sinn beschreibt Biografiearbeit die Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte; sie ist biografische Selbstreflexion. Weiterhin findet der Begriff Verwendung wenn Individuen und Gruppen in der Selbstreflexion angeleitet werden (vgl. Hölzle 2011: 31). Um den Begriff Biografiearbeit besser erfassen zu können, wird er hier anhand zentraler Elemente charakterisiert:

- Biografiearbeit stellt einen pädagogischen Ansatz dar. Die verwendeten Methoden stammen aus den unterschiedlichsten Handlungsfeldern, z.B. Pädagogik und Therapie (vgl. Miethe 2011: 24).
- Biografiearbeit ist eine strukturierte, angeleitete Form der Selbstreflexion in einem professionellen Setting, die von einem ganzheitlichen Menschenbild ausgeht (vgl. ebd.: 24).
- Das Hauptinteresse ist auf die Menschen selbst gerichtet, es wird mit ihnen und an ihren Biografien gearbeitet (vgl. ebd.: 25).
- Die Person wird in der Biografiearbeit in den individuellen, gesellschaftlichen und tiefenpsychologischen Dimensionen wahrgenommen (vgl. Ruhe 2009: 134).
- In der Biografiearbeit setzt sich das Individuum mit sich selbst ‚neu' ins Verhältnis (vgl. Dausien 2005: 6).
- „Biografiearbeit ist die Reflexion der Vergangenheit zur Gestaltung der Zukunft". (Miethe 2011: 23) Durch die Beschäftigung mit den Fragen ‚woher komme ich?', ‚wer bin ich ?' und ‚wohin kann ich gehen?' können neue Lebenszusammenhänge eröffnet werden (vgl. Gudjons et al. 2008:17).
- „Biografische Selbstreflexion kann letztendlich nicht geplant, sondern nur moderiert werden. Die Richtung für den Einzelnen ist immer offen und soll es auch bleiben." (ebd.: 30)
- Freiwilligkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die Biografiearbeit. In Zwangskontexten ist auszuhandeln, in wieweit Biografiearbeit möglich ist (vgl. Miethe 2011: 38).
- In der Biografiearbeit sollte die Haltung aller beteiligten Personen von Wertungen frei sein; eine unvoreingenommene Suchhaltung sollte gefunden und eingenommen werden. Es geht um das vorbehaltlose Registrieren und das Vermeiden von vorschnellen Antworten (vgl. Gudjons et al. 2008: 19).
- Biografiearbeit ist deutlich von Therapie abzugrenzen. Bei Bedarf sollten Personen an Therapeuten weitergeleitet werden. Während in der Therapie therapeutische Prozesse bewusst angestrebt werden, können sie in der Biografiearbeit auch nicht intendiert entstehen (vgl. ebd.: 21).

Zur Verdeutlichung wird der Begriff der Biografiearbeit vom Begriff ‚biografisches Lernen' abgegrenzt. Biografisches Lernen wird einerseits als Oberbegriff für Lernprozesse verstanden. Er wird verwendet wenn lebensgeschichtliche Aspekte und Fragestellungen in den jeweiligen Lernvorgang einbezogen werden (vgl. Vogt 1996: 38). Andererseits sprechen Fachpersonen von biografischem Lernen wenn biografisch orientierte Didaktik angewandt wird. Es steht aber nicht die Biografie im Mittelpunkt, sondern sie wird zum besseren Verständnis als didaktisches Mittel eingesetzt (vgl. Miethe 2011:27).
Das folgende Schaubild von Stiller verdeutlicht die Unterschiede zwischen Biografiearbeit und Biografieforschung. Er verwendet biografisches Lernen als Oberbegriff für Lernprozesse.

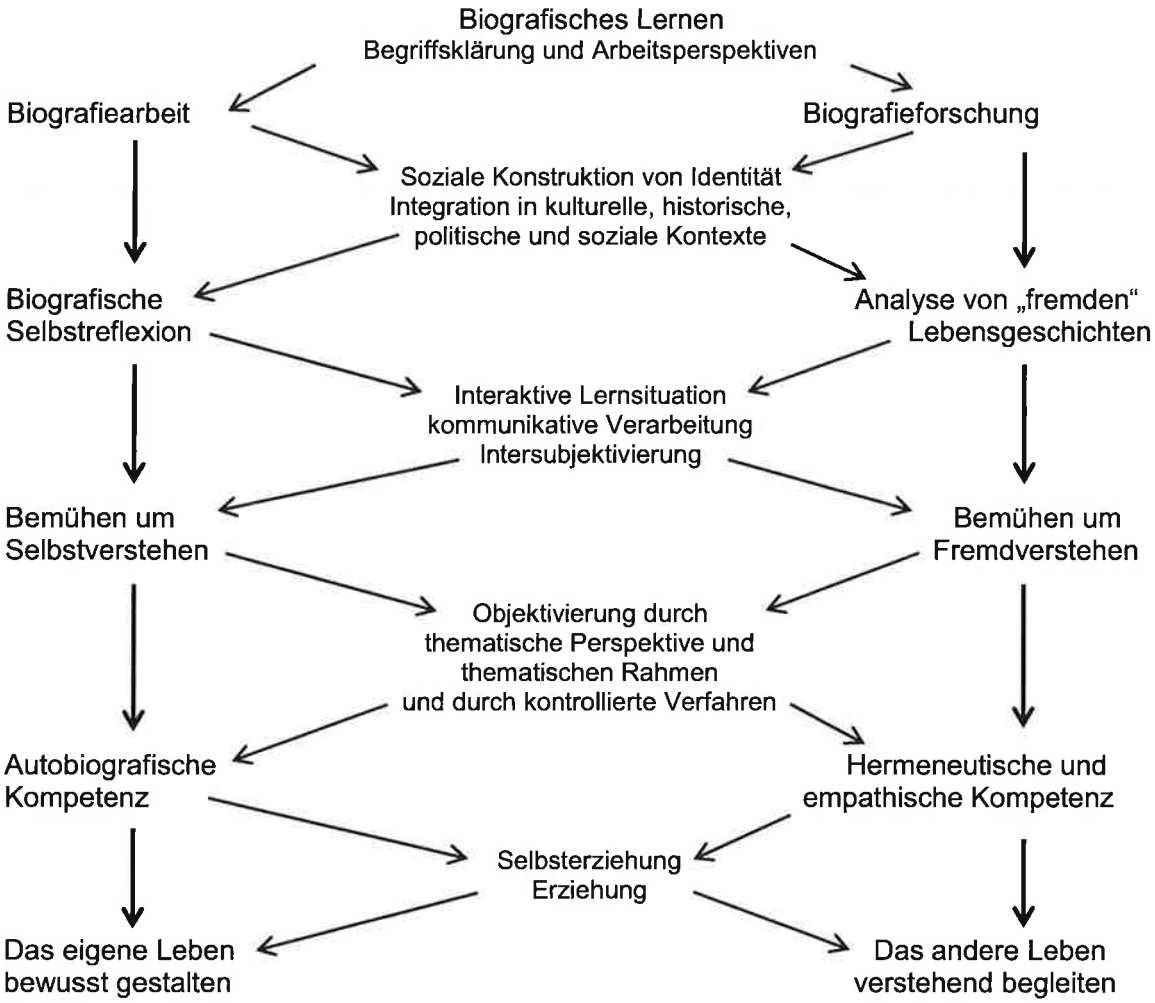

Abbildung: Übersicht Biografisches Lernen (In Anlehnung an: Stiller 1999: 4)

2.4 Ziele der Biografiearbeit

Biografiearbeit bezieht sich auf drei Zeitperspektiven und hat in diesen ihre Auswirkungen. Retrospektiv findet die Bewältigung der Vergangenheit statt, sie gestaltet das Erleben der Gegenwart und hat prospektiv Einfluss auf die Gestaltung der Zukunft (vgl. Hölzle 2011: 33).

1. Stärkung der Identität. Durch die Rekonstruktion der biografischen Zusammenhänge lernen Menschen ihre wiederholenden Verhaltens- und Beziehungsmuster zu verstehen (vgl. Gudjons et al. 2008: 17). In der Selbstreflexion des eigenen Lebens können Menschen den ‚roten Faden' in ihrem Leben erkennen. Die Einzelereignisse werden im Lebenszusammenhang gesehen und bekommen dadurch einen ‚Sinn' (vgl. ebd.: 17). „Das Thema Biografischen Arbeitens ist fast immer Sinngebung, Sinnklärung, Sinnsuche". (Ruhe 2009: 10) Die entdeckten Spuren in der Lebensgeschichte führen zur Selbstvergewisserung und unterstützten die Identitätsentwicklung (vgl. Gudjons et al. 2008: 17).

2. Unterstützung in der Lebensbewältigung. Jeder Mensch konstruiert seine eigene Wirklichkeit. In der Biografiearbeit hat das Erinnern einen Zweck: es wird eine tragbare Wirklichkeit konstruiert (vgl. Ruhe 2009: 11) Zu Beginn hat die Biografiearbeit Elemente der Selbstbespiegelung. Es wird in das eigene Leben geschaut um es zu verstehen. Dies kann die verschiedensten Emotionen hervorrufen. Wenn es nun gelingt die eigene Geschichte mit den Höhen und Tiefen anzunehmen und zu akzeptieren ist der Weg frei um neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren (vgl. Gudjons et al. 2008: 19).

3. (Selbst-) Bildungsprozesse initiieren/ermöglichen. „Biografiearbeit ist also eine Bildungsveranstaltung,..". Gudjons und Kolleginnen erklären, wie die Selbstreflexion in der Alltagskommunikation ansetzt. In der Biografiearbeit wird diese strukturiert und organisiert, um durch sie Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Die Bildung hat Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen. Die Person hat einen höheren Erkenntnisgewinn über ihre eigenen Lebenserfahrungen, sozusagen der Weg nach innen. Zugleich versteht diese Person die gesellschaftlich-politischen Prozesse die sie in ihrer Biografie erlebt hat und kann dadurch nach außen politisch handlungsfähiger werden, quasi eine eigene Meinung vertreten (vgl. Gudjons et al. 2008: 16f.).

4. Aktivierung von Ressourcen. Mit Hilfe der Biografiearbeit kann die gelungene Bewältigung von früheren Aufgaben und Herausforderungen in Erinnerung gerufen werden. Dadurch können Kraftquellen, Stärken und Fähigkeiten aufgedeckt, das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt und Ressourcen zur Gestaltung der Gegenwart und Zukunft aktiviert werden (vgl. Hölzle 2011: 45). Die Personen werden angeleitet aus „der eigenen Lebensgeschichte Kraft zu schöpfen, Potentiale zu entdecken und Ziele zu entwickeln, die als Kraftquelle dienen können." (ebd.:47)

5. Anstöße zur Gestaltung der Zukunft geben. Biografiearbeit kann zu neuen Zukunftsperspektiven führen. Die Biografiearbeit beginnt in der Vergangenheit mit den Fragen ‚woher komme ich?' und ‚was habe ich erlebt?'. Dort verharrt sie aber nicht, sondern sie regt den Brückenschlag in die Gegenwart an um in die Zukunft weiterzuführen. Nun werden Fragen gestellt wie: wohin will ich? Welche Schritte muss ich gehen? Dies ist vor allem das Ziel in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (vgl. Gudjons et al. 2008: 19).

2.5 Formen und Methoden der Biografiearbeit

Im vorangegangen Text konnte aufgezeigt werden, dass Biografiearbeit keine spezielle Methode ist. Es ist ein pädagogischer Ansatz, der auf eine große Anzahl von Methoden zugreift (vgl. Miethe 2011: 24). Die Vielfalt der Methoden spiegelt die unterschiedlichen Einflüsse der Traditionslinien der Biografiearbeit wieder (vgl. ebd.: 45).

Informelle und **formelle** Biografiearbeit.

Es wird von formeller Biografiearbeit gesprochen, wenn allen Beteiligten vom Thema her bewusst ist, dass es um Biografiearbeit geht. In der Regel sind es klar abgemachte Termine mit Anfang und Ende und expliziter Nennung des Themas (vgl. ebd: 31). Für die formelle Biografiearbeit liegen die Methoden der verschiedenen Bereiche vor, auf die später eingegangen wird.

Im professionellen Setting kann auch informelle Biografiearbeit stattfinden. Dies geschieht in Alltagssituationen, vor allem in stationären Einrichtungen wie Heimen und Wohngruppen. In alltäglichen Gesprächen, die während einer gemeinsamen Handlung passieren, wie z.B. beim Essen kochen oder wandern, wird biografisch gearbeitet. Obwohl diese Biografiearbeit ‚nebenbei' stattfindet und nicht als diese deklariert ist, wird sie in Interventionen weitergeführt und sie trägt dadurch einen professionellen Charakter (vgl. ebd.: 31f.). Voraussetzung hierfür ist allerdings, die Haltung des Nichtwertens einzunehmen, die Prinzipien der Biografiearbeit auszuüben und die Fragen in einer der Biografiearbeit angebrachten Art zu formulieren.

Biografiearbeit kann in **Einzel- und in Gruppenarbeit** durchgeführt werden. Beide Formen haben ihre Vor- und Nachteile. Während bei der Einzelarbeit der geschaffene Schonraum förderlich sein kann, gibt der Austausch in der Gruppenarbeit Anregungen und es können dadurch neue Prozesse angestoßen werden (vgl. ebd.: 32f.). Einzelarbeit wird vor allem in Beratungs- und Begleitungssettings und in der biografischen Einzelfallhilfe angewandt.

In den verschiedenen methodischen Zugängen können unterschiedliche Abrufreize und damit unterschiedliche Zugänge zu den Erinnerungen hervorgerufen werden. Die Frage nach einer bestimmten Situation und den dabei empfundenen Stimmungen zielt auf die Gefühlserinnerungen ab und kann als **Feldposition** bezeichnet werden. Die Frage nach einer bestimmten Situation und den dabei anwesenden Personen ruft die Erinnerung nach Fakten hervor und kann als **Beobachterposition** benannt werden. Bei der Durchführung einer Fantasiereise und der angesprochenen Träume, Gefühle, Wünsche und Enttäuschungen wird die **Ebene des Vor-** oder **Unbewussten** eröffnet (vgl. Gudjons et al. 2008: 28f.).

Die verschiedenen Techniken oder Methoden teilt Miethe in Untergruppen ein (vgl. Miethe 2011: 42f.):

- Durch **narrative Methoden** werden die Menschen mit Hilfe offener Stimuli angeregt lebensgeschichtliche Ereignisse zu erzählen. Dabei sollen sowohl bei den Erzählenden als auch bei den Zuhörenden Erinnerungsprozesse initiiert werden.
- Beim **autobiografischen Schreiben** entstehen aufgeschriebene Lebensgeschichten oder sogenannte Lebensbücher. Diese können zur eigenen Reflexion oder auch zum Vorlesen und zum Austausch verwendet werden.
- Mit Hilfe einer Vielzahl **kreativer Methoden**, wie Basteln, Singen, Kneten, etc., wird versucht die sprachbedingten Abwehrmechanismen zu reduzieren. Durch das aktive Gestalten, dem anschließenden Betrachten und dem gemeinsamen Sprechen werden Inhalte und Erlebnisse bewusst gemacht.
- Über Bewegungen, Gerüche und Berührungen, sogenannten **Körper- und Sinnesmethoden**, kann das Körpergedächtnis angeregt werden und Erinnerungen, die ursprünglich weder erzählt noch aufgeschrieben werden konnten, kommen zum Vorschein.
- Durch den **Einbezug von Medien**, wie Alltagsgegenständen, Fotos und Filmen, soll der Erinnerungsprozess in Gang gesetzt werden.
- Im **meditativen und assoziativen Verfahren** werden durch Fantasiereisen oder Bildassoziationen Erinnerungen angeregt.
- Die **visualisierenden Methoden** benutzen das Aufzeichnen von sozialen Netzen, Lebens-strahlen, Genogrammen und Lebensuhren um dadurch Zusammenhänge im Leben zu verdeutlichen.
- Speziell entwickelte **Würfel- und Kartenspiele** regen zum Erzählen, Singen und zu Gedächtnisübungen an. Diese Methode wird vor allem in der Altenarbeit angewandt.
- **Rollenspiele und Aufstellungsarbeit** werden angewandt, sind aber keine typischen Methoden der Biografiearbeit. Sie helfen Familienkonstellationen oder sonstige Dynamiken zu erinnern und darzustellen.

Bei der Vielzahl von Methoden haben die Anleiterin und der Anleiter von Biografiearbeit die Aufgabe, die für die Einzelperson oder die Gruppe passende Methode auszuwählen. Zugleich sollte die Methode für die leitende Person selbst angebracht sein. Welche Vorkenntnisse und Ausbildungen sind erforderlich? Was ist die eigene biografische Disposition? Die Methode der Wahl ist nur ein Teil, der zum Gelingen der Biografiearbeit beiträgt. Ebenso wichtig sind die innere Haltung und das zugrunde liegende Menschenbild der Leitenden (vgl. ebd.: 45).

In allem ist der angestoßene Prozess der Selbstreflexion entscheidend. Dieser kann nicht geplant, sondern nur moderiert werden (vgl. Gudjons et al. 2008: 30). Der Prozess der Selbstreflexion lässt sich schwer messen und überprüfen.

3. Jugend und Biografiearbeit

Dieses Kapitel besteht aus einer aufeinander aufbauenden Gedankenabfolge. Das Ziel ist, den Leser und die Leserin in der logischen Gedankenführung mitzunehmen. Das Kapitel beginnt mit dem Beschrieb der Postmoderne und daraus folgend welche biografischen Leistungen die Menschen in der westlichen Welt zu erbringen haben. Auf diesem Wissen aufbauend wird der Blick auf die Lebensphase ‚Jugend' fokussiert und es wird betrachtet welche biografischen Anforderungen und Aufgaben speziell Jugendliche zu bewältigen haben. Die gewonnen Erkenntnisse werden mit dem Auftrag der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen verknüpft. Der Gedankenbogen dieses Kapitels wird mit dem Betrachten der Biografiearbeit mit Jugendlichen, den Methoden, Zielen und Anwendungsfeldern abgeschlossen.

3.1 Anforderungen der biografischen Strukturierung in der Postmoderne

Wie gestalten die einzelnen Personen in der heutigen Zeit ihr Leben? Diese Frage hätte es in dieser Art vor hundert Jahren wahrscheinlich gar nicht gegeben, weil Traditionen, die Herkunft und die Rollenverteilung den Lebenslauf bestimmt haben. Um dieser Frage nachzugehen wird zuerst die „heutige" Zeit beschrieben. Daraus erschließt sich welche biografischen Aufgaben das Individuum heute zu leisten hat und welche Fähigkeiten und Kompetenzen es dafür benötigt.

3.1.1 Die Postmoderne

Ein Hauptschlagwort unserer Zeit und Gesellschaft ist die Individualisierung.

Als erstes wird unter diesem Wort die Befreiung aus traditionellen Kontrollen verstanden. Der Mensch wurde befreit aus den festgeschriebenen Merkmalen wie Stand, Geschlechtszugehörigkeit, Alter und Religion und den daraus resultierenden Verhaltensregeln und Lebensbahnen (vgl. Beck-Gernsheim 1994: 127).

Die zweite Bedeutung ist der Verlust der traditionellen Stabilitäten. So entstand durch die Befreiung aus den Traditionen auf der einen Seite eine Zunahme an Chancen und Gestaltungsmöglichkeiten und auf der anderen Seite der Verlust von Halt, Sicherung und Schutz, was zu einer Zunahme an Risiken und Bedrohungen im Lebenslauf führen kann (vgl. ebd.: 130).

Die dritte Bedeutungsebene besagt, dass neue Bindungen, Zwänge und Kontrollen entstanden sind. Diese zeigen sich in Form von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, institutionellen Regeln und Vorschriften, wie z.B. Schullaufbahnen und Zertifikaten, und binden den befreiten Menschen in andere Arten der Abhängigkeiten ein (vgl. ebd.: 133).

Wurde diese Entwicklung lange nur aus der objektiven Sicht auf die Lebenslagen betrachtet, so fokussierte Beck auf die subjektiven Aspekte von Bewusstsein, Identität und die Auswirkung auf die Biografiemuster (vgl. Beck 1986: 207). Beck hat das Wort ‚Risikogesellschaft' geprägt. Er beschreibt damit, dass durch die Individualisierung die Familien als

stabiler Bezugsrahmen zerbrochen sind und die einzelne Person „zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen" geworden ist (ebd.: 209). „(...) die Individuen werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelnden Existenzsicherung und ihrer Biographieplanung und –organisation." (ebd.: 209) Beck zeigt auf, dass die Medien, die eine Individualisierung bewirken, gleichzeitig auch die Standardisierung hervorrufen. Hinzu kommen die institutionsabhängigen Individuallagen. Er sieht, dass die Individuen in allen Bereichen ihres Lebens in Abhängigkeiten stehen. Die Abhängigkeiten bestehen so z.B. zum Arbeitsmarkt, zur Bildung, zum Konsum, sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen und einigem mehr (vgl. ebd.: 210).

Armin Pongs lässt in seinen drei Büchern mit dem Titel „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?" verschiedene Sozialwissenschaftler zu Wort kommen, die ihre Beschreibung dieser Gesellschaft darstellen. Neben Beck, der schon zitiert wurde, werden hier exemplarisch die Kernaussagen von vier weiteren Personen herausgearbeitet. Die verschiedenen Blickwinkel ergeben ein genaueres Bild unserer Gesellschaft.

Der Soziologe Anthony Giddens nennt als Kennzeichen der heutigen Gesellschaft die beschleunigte Geschwindigkeit und die größere Reichweite ihres Wandels. Zugleich weist er auf die Globalisierung hin. Der Mensch wird von Vorgängen in weiter Entfernung geprägt und umgekehrt kann das Verhalten des Einzelnen Veränderungen von enormer Reichweite auslösen (vgl. Pongs 2000: 57). Die Personen müssen Expertensystemen vertrauen um sich in der Unübersichtlichkeit zurechtzufinden und sind dennoch nicht vollkommen gegen die Gefahren des Lebens abgesichert (vgl. ebd. 58).

Der Soziologe Richard Sennett bezeichnet die Gesellschaft als ‚flexible Gesellschaft' in der nur ‚flexible Menschen' bestehen. Die neue kapitalistische Ökonomie produziert Ungewissheiten, "die den Menschen in einen Zustand des ziellosen Dahintreibens versetzt" (ebd.: 269). Die elektronischen Datenverarbeitungssysteme haben die Lebens- und Arbeitswelten verändert. Es gibt keine lebenslange Bindung an einen Arbeitsplatz oder Wohnort. Von den Menschen wird gefordert sich zu verändern, sich weiterzubilden und Orte zu wechseln. Worte wie ‚lebenslanges Lernen' und ‚Arbeitswelt voller Drehtüren' beschreiben die Lebenssituationen (vgl. ebd. 269f.).

Der Soziologe Peter Gross kennzeichnet die Gesellschaft als ‚Multioptionsgesellschaft'. Durch die technischen und ökonomischen Entwicklungen wurde ein nie dagewesener Möglichkeitsreichtum geschaffen. Die einzelne Person muss sich nun ständig entscheiden und dies in einer verdichteten Zeit. Alles muss steigerungsfähig sein, immer schneller, immer weiter, immer höher. Es entsteht der ethische Imperativ immer so zu handeln, dass weitere Möglichkeiten entstehen. Dies führt die Menschen in eine Dauerunruhe, sie stehen unter Druck und haben Angst nicht alle Möglichkeiten auszuschöpfen, etwas zu verpassen oder nicht mithalten zu können (vgl. Pongs 1999: 109f.).

Der Medienökologe Neil Postmann sagt über die ‚Mediengesellschaft' aus, dass die Gesellschaft von der Technik und dem Medium Fernsehen bestimmt wird. Medien und Computer diktieren das Leben vieler Menschen. Unter anderem werden psychische Gewohnheiten, soziale Beziehungen und politische Vorstellungen von den Medien neu geordnet. Die Menschen verhalten sich den Technologien gegenüber kritiklos und unterwerfen sich ihnen (vgl. Pongs 2000: 247).

3.1.2 Die Auswirkungen des Strukturwandels der Gesellschaft auf die individuelle Lebensgestaltung

Welche Bedeutung und Auswirkungen hat der Strukturwandel der Gesellschaft auf die Lebensführung des Individuums?

Nach Beck (1983: 58) ist „die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst" und dadurch wird das individuelle Handeln jedem Einzelnen als Aufgabe auferlegt. Biografien werden „selbstreflexiv", jeder einzelne wird zum „Gestalter seines eigenen Lebens". Entscheidungen in allen Bereichen des Lebens, wie Ausbildung, Beruf, Wohnort, etc., müssen vom einzelnen getroffen werden. Die Kehrseite der Medaille ist die Eigenverantwortung eines jeden und der „Auslöffler der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat" (ebd.: 58).

Giddens bezeichnet die Menschen durch den Zerfall der traditionellen Verhaltensmuster als ‚hergestellte Unsicherheiten'. Sie sind selbst verantwortlich, auf sich gestellt und schutzlos ausgeliefert. Jede Person muss Sinn und Stabilität des Lebens für sich selbst suchen (vgl. Pongs 2000: 58).

> Pongs (ebd.:57) fasst Giddens Meinung zusammen: Der Einzelne ist aufgerufen, seine sozialen Beziehungen immer wieder neu zu ordnen und sein Leben auf sich ständig ändernde Situationen umzustellen. Angesichts des immer größeren Angebots von Informationen, Konsumgütern und Dienstleistungen sind die Menschen angehalten, die steigende Zahl an Erkenntnissen in experimenteller Art und Weise in den Alltag zu integrieren. Sie müssen aktiv Entscheidungen darüber treffen, was sie tun und warum sie es tun.

Um in den Unsicherheiten, Veränderungen und Risiken bestehen zu können benötigt nach Sennett der ‚flexible Mensch' Kreativität, Mobilität und Eigeninitiative (vgl. ebd.: 269).

Gross spricht von der ‚Patchwork-Existenz', in der jede Biografie nach Belieben veränderbar und gestaltbar ist (vgl. Pongs 1999: 110). Er nennt als Kehrseite der vielen Möglichkeiten, die Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Ungewissheit, denn die Individuen haben Angst vor Entscheidungen, Angst falsch zu handeln und Angst davor in Lagen zu geraten in denen sie nicht mehr wählen können (vgl. ebd.: 112).

Die fünf Soziologen beschreiben die Auswirkungen des Strukturwandels der Gesellschaft mit

eigenen Begriffen, da sie unterschiedliche Schwerpunkte in der Betrachtung der Gesellschaft setzen. Es ist interessant, dass eine große Übereinstimmung in der Gesamtbeurteilung erkennbar ist. An das Individuum werden hohe Anforderungen in der Lebensführung und Lebensgestaltung gestellt. Die gesellschaftlichen Unsicherheiten und Risiken betreffen alle Personen, egal welchen Alters. Nicht alle Personen sind diesen Anforderungen der Lebensgestaltung gewachsen. Nicht alle Personen haben die nötigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen um ihr Leben gelingend zu bewältigen.

3.1.3 Für die Lebensgestaltung benötigte Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen

Bis in die 70er Jahre des letzten Jahrhunderts war die ‚Normal-Biografie' üblich. Jedes Gesellschaftsmitglied wusste sich in einer sinngebenden biografischen Rhythmisierung eingebettet. Diese wurde höchstens durch politische Umbrüche oder individuelle Krankheit oder Arbeitslosigkeit aufgehoben (vgl. Hurrelmann 2012: 84f.). Durch die gesellschaftlichen Veränderungen hat sich die ‚Normal-Biografie' in eine ‚Wahl-Biografie' gewandelt. In jeder Lebensphase wird von jedem Menschen ‚Biografie-Management' und ‚Selbstorganisation' verlangt (vgl. ebd.: 89ff). Eine Ich-Identität ist heute schwieriger zu erlangen und muss im Austarieren der Anforderungen von Individuation und Integration in jeder Phase des Lebenslaufs neu hergestellt werden (vgl. ebd.: 91). Für die Gestaltung des Lebens werden Fähigkeiten wie Flexibilität, Offenheit und schnelle Reaktionsfähigkeit gefordert. Zugleich wird die Kompetenz benötigt die personalen und sozialen Ressourcen richtig einzuschätzen und einzusetzen (vgl. ebd.: 89f.). Die Gesellschaft gibt den Menschen wenig Unterstützung in dem geforderten, anspruchsvollen ‚Biografie-Management'. Wenn Personen diese überhaupt erhalten, können sie Erfahrungen in den Familien und Freundesgruppen austauschen oder dort Hilfestellung erhalten (vgl. ebd. 90). Die Sozialisationsinstanzen wie Schulen, Arbeitsorganisationen und Sozial- und Versicherungssysteme bereiten die Menschen ungenügend auf die Gestaltung des Lebenslaufs vor und unterstützen sie darin auch zu wenig (vgl. ebd.: 90).

Keupp formuliert fünf Grundbedingungen damit Personen aus ihren Ressourcen und Kompetenzen in der heutigen Zeit produktive Identitätsarbeit leisten können (vgl. Keupp 1997:19ff.).

1. Materielle Ressourcen. Eine sinnvolle Tätigkeit und angemessene Bezahlung sind die Grundlagen um Identitätsbildung ermöglichen zu können.
2. Soziale Ressourcen. Es bedarf sozialer Netzwerke und es ist gesellschaftlich gefordert diese in eigeninitiativer Beziehungsarbeit aufzubauen.
3. Fähigkeit zum Aushandeln. Wenn keine Regeln und Normen zur Gestaltung der Lebensführung vorhanden sind, ist die Fähigkeit zum Aushandeln eine Grundvoraussetzung. Dazu gehört eine demokratische Willensbildung und Konfliktfähigkeit.
4. Individuelle Gestaltungskompetenz. Sie verlangt von der Person eigenwillige Verknüpfung und die Kombination multipler Realitäten. Dies beinhaltet die Fähigkeit sich

auf Menschen und Situationen offen einzulassen, sie zu erkunden und Teile davon zu übernehmen ohne sie dabei als nur gut oder nur böse zu bewerten.

5. Urvertrauen zum Leben und seinen ökologischen Voraussetzungen. Die Person benötigt Hoffnung und das Wissen in der eigenen Lebenswelt etwas sinnvoll gestalten zu können.

In diesem Kapitel 3.1 wurde ausgehend von der Beschreibung der Individualisierung als historisch-soziologische und gesellschaftliche Kategorie (vgl. Beck 1986: 207) gezeigt, wie schwierig es für alle Menschen dieser Gesellschaft geworden ist psychosoziale Handlungsfähigkeit zu erlangen oder „biografische Lebensbewältigung" zu gestalten (vgl. Böhnisch 2012: 44). Das Individuum benötigt ein Konglomerat an Fähigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen für die gelingende Lebensgestaltung: Kreativität, Mobilität, Eigeninitiative, Selbstorganisation, Biografiemanagement, Flexibilität, Offenheit, schnelle Reaktionsfähigkeit, die Fähigkeit personale und soziale Ressourcen richtig einzuschätzen, Hilfestellung von Freunden, Familien und sozialen Netzen, Konfliktfähigkeit.

3.2 Die Lebensphase ‚Jugend' und die in ihr zu erfüllenden Aufgaben

Wie ist Jugend zu definieren? Auch wenn keine Grenzen in Form von Altersbestimmungen genannt werden können ist es - allgemein gesprochen - eine Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. Sie wird meist im 12.-27. Lebensjahr angesiedelt und kann somit eine Ausdehnung bis zu fünfzehn Jahren haben (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 50). Im Jugendalter finden starke körperliche, psychische und soziale Umbrüche statt, die sich in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität entwickeln (vgl. ebd.: 91). Die Jugendphase ist die erste Lebensphase, in der der Aufbau einer Ich-Identität durch die Entstehung des Selbstbildes möglich ist (vgl. Hurrelmann 2012: 101).

Jugend ist ein über die Jahrzehnte entwickeltes und ausgestaltetes Strukturmuster, eine Lebensform. Die Bedeutung von Jugend wird mehr durch die gesellschaftlichen Muster auf die Jugendphase als durch das Lebensalter selbst bestimmt (vgl. Münchmeier 2008: 15). Die Gesellschaft erwartet Entwicklungsaufgaben und stellt Anforderungen an Personen die in dieser biografischen Phase sind. Diese können einerseits mit ‚Jugend als Qualifikationsphase' oder mit ‚Jugend als Entwicklungsaufgabe' beschrieben werden. Das Ziel der ‚Qualifikationsphase' ist eine Entwicklung zu einem ökonomisch und sozial selbständigen Erwachsenen. Arbeit und Beruf stehen dabei Im Mittelpunkt der Betrachtung. Unter ‚Entwicklungsaufgabe' ist der Aufbau einer stabilen, selbststeuerungsfähigen Persönlichkeit mit sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben gemeint. Ziel ist auch hier die Integration in eine individualisierte Arbeitsgesellschaft (vgl. ebd.: 15). Im folgenden Verlauf dieser Arbeit wird kein Gewicht darauf gelegt wie die Altersstruktur dieser Lebensphase zu definieren ist. Die Konturen der einzelnen Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter verschwinden und haben dadurch die Entgrenzung der Jugendphase nach unten und oben zur

Folge (vgl. Böhnisch 2012: 138). Der Fokus dieser Arbeit liegt bei den ‚Bewältigungsaufgaben', im Sinn von Böhnisch, die Jugendliche in den gegebenen strukturellen, gesellschaftlichen Bedingungen zu leisten haben. Er sieht Jugend als eine Lebensphase an, die biografisch gestaltet werden kann und bewältigt werden muss (vgl. ebd.: 75).

3.2.1 Jugend als Entwicklungsaufgabe und Qualifikationsphase

Als Entwicklungsaufgaben werden gesellschaftliche Erwartungen an die verschiedenen Altersgruppen, in unserem Fall der Jugend, gesehen. Diese werden in der Jugendphase in vier zentrale Entwicklungsaufgaben eingeteilt: „Qualifizieren", „Binden", „Konsumieren" und „Partizipieren" (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 28). Die Erwartungen sind gesellschaftlich tief verankert. Keine Person kann sich ihnen entziehen. Manche Personen erfüllen sie vollständig, andere versuchen ihnen auszuweichen. Obwohl sich die Entwicklungsaufgaben unterscheiden lassen, hängen sie eng zusammen (vgl. ebd.: 29). Die Entwicklungsaufgaben der Jugendphase können wiederum in eine psychobiologische (Individuation) und in eine soziokulturelle (Integration) Dimension eingeteilt werden.

3.2.2 Jugend als Entwicklungsaufgabe (persönliche Individuation)

In der psychobiologischen Dimension lassen sich die Entwicklungsaufgaben folgendermaßen beschreiben (vgl: ebd.: 29f.):

1. „Qualifizieren": Entwicklung von intellektuellen und sozialen Kompetenzen mit dem Ziel selbstverantwortlich sozial handeln zu können = **Identität**.
2. „Binden": Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität und der Bindungsfähigkeit, die die emotionale Ablösung von den Eltern und den Aufbau einer Partnerbeziehung beinhaltet = **Selbständigkeit.**
3. „Konsumieren": Entwicklung von sozialen Kontakten und Entlastungsstrategien. Dies sind die Fertigkeiten Freundschafts- und Gleichaltrigenkontakte aufzubauen und die Kompetenzen kontrolliert und bedürfnisorientiert mit Freizeit- und Konsumangeboten umzugehen = **Autonomie**.
4. „Partizipieren": Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems, das mit dem Handeln und Verhalten übereinstimmt und eine sinnvolle Lebensorientierung ermöglicht = **Handlungsfähigkeit**.

Diese Entwicklungsaufgaben müssen von den Jugendlichen produktiv bewältigt werden. Die Aufgaben werden nicht einzeln, sondern in einem aufeinander bezogenen Gefüge bewältigt (vgl. ebd.: 33f.). Während dieser Lebensphase treten heftige persönliche Entwicklungskrisen auf. Spannungen und Stimmungsschwankungen gehören zu dieser Entwicklung dazu und müssen durchlebt werden um eine ausgereifte Persönlichkeitsstruktur und eine leistungsfähige Ich-Identität aufbauen zu können (vgl. Hurrelmann 2012: 101).

Der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter in den psychobiologischen Entwick-

lungsaufgaben geschieht schleichend. Es ist eine Übergangspassage ohne feste Struktur (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 32).

3.2.3 Jugend als Qualifikationsphase (soziale Integration)

Unter dem soziologischen Blick wird die Jugendphase als Lebensphase beschrieben, in der der Übergang von der unselbständigen Kindheitsrolle zur selbständigen Erwachsenenrolle gemeistert wird (vgl. ebd.: 34). Die Übergänge von der Kindheit zum Jugendlichen und vom Jugendlichen zum Erwachsenen werden als Statuspassagen bezeichnet. Der Status der Jugend beinhaltet mehr Handlungsspielräume, eine erweiterte Rollenvielfalt und größere gesellschaftliche Verantwortung als der Status der Kindheit. Die Statuspassage in die Erwachsenenrolle ist vollzogen wenn die wichtigsten gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrollen übernommen wurden (vgl. ebd.: 35f.). Die Statusübergänge können in der heutigen, westlichen Gesellschaft nicht eindeutig definiert und zeitlich begrenzt werden (vgl. ebd.: 35).
Die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen in die gesellschaftlichen Mitgliedsrollen (soziokulturellen Dimension) werden wie folgt genannt (vgl. ebd.: 37f.):

1. „Qualifizieren": Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben = **Ökonomie : Berufsrolle**
2. „Binden": Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Familiengründers zu erwerben = **Familie : Partner- und Elternrolle**
3. „Konsumieren": Kompetenz für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines Konsumierenden erwerben = **Freizeit und Kultur: Konsumentenrolle**
4. „Partizipieren": Kompetenz für die wirtschaftliche Mitgliedsrolle des Bürgers erwerben = **Politik: Rolle als politischer Bürger**

Jugendliche gelten als erwachsen, wenn sie die vier Teilrollen des Erwachsenenstatus eingenommen haben und ausfüllen können (vgl. ebd.: 39). Für die Übernahme der Teilrolle kann nicht ein bestimmtes Alter benannt werden. Sie ist sehr individuell und von der persönlichen Situation des einzelnen Jugendlichen abhängig (vgl. ebd.: 40). Die Übernahme der Teilrollen ist generell sehr gestaffelt. Das bedeutet, dass die Konsumentenrolle oft sehr früh eingenommen wird. Danach folgt das Ausfüllen der Teilrolle als politischer Bürger und Bürgerin, die spätestens mit 18 Jahren als wahlberechtigter Bürger und wahlberechtigte Bürgerin möglich ist. Erst sehr viel später werden die Teilrollen der Berufsrolle und der Partnerbindung mit Familiengründung ausgefüllt. Durch die breite zeitliche Spanne der Einnahme der Teilrollen wird auch von einer ‚Statusinkonsistenz' gesprochen (vgl. ebd.: 43). Diese Inkonsistenz ist ein Kennzeichen der Lebensphase Jugend. Sie bewirkt eine Ausdehnung dieser Lebensphase, was die lange Verweildauer in dieser Phase zur Folge hat (vgl.ebd.: 44).
Böhnisch spricht von der ‚Bewältigungslage Jugend'. „Diese Bewältigungslage ist heute

gekennzeichnet durch die Spannung zwischen früher soziokultureller Selbständigkeit und im Durchschnitt länger andauernder ökonomischer Abhängigkeit, zwischen der Offenheit und Verwehrung eigensinniger sozialräumlicher Aneignung und - im Hinblick auf die öffentliche Thematisierung der Jugendfrage - zwischen der Anerkennung als gesellschaftlicher Aktivposten und der Etikettierung als Risikogruppe." (Böhnisch 2012: 138)

3.2.4 Jugend in der Postmoderne

Der im Kapitel 3.1 genannte Strukturwandel der westlichen Arbeitsgesellschaft und dessen Auswirkung auf die Lebensführung der Individuen hat natürlicherweise auch Auswirkung auf die Lebensphase Jugend. Die Personen in dieser Altersgruppe sind also sowohl der Bewältigung dieser Lebensphase als auch den Auswirkungen des Strukturwandels der Gesellschaft ausgesetzt. Sie müssen quasi eine doppelte Verunsicherung in der Lebensgestaltung meistern. Die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen beinhalten viele verschiedene Einzelanforderungen. Dazu stehen aber keine festen Vorgaben der Gesellschaft zur Verfügung, wie sie diese meistern können. Die entstehenden Unsicherheiten, Krisen und Konflikte muss jede einzelne Person auf ihre Art lösen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 223). Die Jugend ist einem „deutlichen Individualisierungsprozess unterworfen". Jugendliche müssen diese Phase individuell bewältigen. Das Gelingen und Scheitern der Bewältigung liegen dicht beieinander (vgl. Böhnisch 2012: 145). Nach einer Schätzung, basierend auf verschiedenen Studien, können etwa zwei Drittel der Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben gut bewältigen, sodass ihre Persönlichkeitsentwicklung einen positiven Verlauf aufweist (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 224). Etwa ein Drittel der Jugendlichen hat zeitweise oder auf Dauer Probleme die Entwicklungsaufgaben zu meistern (vgl. ebd.: 224). Der Grund für die Probleme bei der Bewältigung kann an der hohen Eigenverantwortung der Jugendlichen und der daraus entstandenen Überforderung liegen (vgl. ebd.: 246). Die vielfältigen Möglichkeiten der Selbstentfaltung wenden sich quasi gegen diese Jugendlichen, sie können sie nicht für sich selbst und ihre Lebensgestaltung nutzen (vgl. ebd.: 247).

Um diese Lebensphase gut zu bewältigen benötigen die Jugendlichen mehrere personale und soziale Ressourcen. Die personalen Ressourcen sind unter anderem ein flexibles, offenes und aktives Temperament, ein positives Selbstbild, ein Überzeugt sein von der eigenen Selbstwirksamkeit und ausreichende Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeiten (vgl. ebd.: 224f.). Zu den benötigten sozialen Ressourcen ist ein gut ausgebautes soziales Netz in den Bereichen Herkunftsfamilie, Freunde, Schule und Freizeiteinrichtungen von essentieller Bedeutung. Treten kritische Lebensereignisse ein, kommen selbst Jugendliche mit hohen personellen Ressourcen an ihre Grenzen. In diesen Fällen ist ein gutes soziales Netzwerk die Unterstützung um mit diesen Belastungen umgehen zu können (vgl. ebd.:

226f.). Durch den Strukturwandel der Gesellschaft ist das Netzwerk der Familie dem Wandel unterworfen und besonders Jugendliche mit geringen persönlichen Ressourcen sind durch den verminderten Halt dieser Netzwerke von prekären Situationen und Lebenslagen betroffen.

Um Bewältigungskompetenz aufbauen zu können benötigen die Jugendlichen zudem die Fähigkeit mit Rückschlägen und Widerständen in ihren Entwicklungsaufgaben positiv umgehen zu können. Jugendliche, die diese Fähigkeit schon in ihrer Kindheit aufgebaut haben, kommen mit den Schwierigkeiten in der Lebensphase Jugend besser zurecht (vgl. ebd. 227f.). Jugendlichen, denen diese Bewältigung der Entwicklungsaufgaben nicht oder nur teilweise gelingt, durchleben eine negative oder gestörte Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd. 228f.). Diese hat Formen von Problemverhalten zur Folge, die in drei Bereiche, sogenannte Risikowege, eingeteilt werden können:

1. Das nach außen gerichtete (externalisierte) Problemverhalten, wie z.B. Gewalt.
2. Das ausweichende (evadierende) Problemverhalten, wie z.B. Konsum von psychoaktiven Substanzen).
3. Das nach innen gerichtete (internalisierte) Problemverhalten, wie z.B. psychosomatische Störungen (vgl. ebd.: 230f.).

Jugendliche, die in wirtschaftlich benachteiligten Familien aufwachsen, weisen vermehrt Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme auf und können ihre Bewältigungsstrategien nicht ausreichend aufbauen, was in allen Bereichen ihres Lebens negative Auswirkungen zur Folge hat (vgl. ebd.: 249).

3.3 Der Auftrag der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen

Aufbauend auf den Beschreibungen der Gesellschaftsstrukturen, der Lebenslage der Jugendphase und der von der Jugend zu leistenden Entwicklungsaufgaben wird in diesem Unterkapitel die Soziale Arbeit mit Jugendlichen erörtert. Zu Beginn werden die Klientinnen und Klienten benannt und die Arbeitsfelder erfasst. Im Anschluss werden Herangehensweisen und Methoden der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen aufgezeigt. Die Grundlage hierfür ist das Konzept der Lebensbewältigung nach Lothar Böhnisch.

3.3.1 Jugendliche Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit

Seit der 14. Shell Jugendstudie 2002 wird die Jugend als ‚Pragmatische Generation' bezeichnet, die gelernt hat mit dem gesellschaftlichen Druck umzugehen und sich unter den schwierigen Rahmenbedingungen zu behaupten (vgl. Shell 2010: 15). Jedoch gelingt dies nicht allen Jugendlichen im gleichen Maß. Jugendliche aus den unteren sozialen Schichten und diejenigen, die keine stabilen sozialen Netze zur Verfügung haben, sind besonders gefährdet (vgl. ebd.: 15).

Im deutschen Sozialgesetzbuch, im XIII. Buch, der Kinder- und Jugendhilfe werden die Aufgaben der Jugendhilfe in verschiedene Bereiche eingeteilt. Die Bereiche, die auch die Soziale Arbeit betreffen sind die Jugendarbeit und die Jugendsozialarbeit (vgl. SGB VIII, § 2).
Jugendarbeit: Unter Jugendarbeit werden im Jugendhilfegesetz die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote verstanden. Es sollen Angebote zur Verfügung gestellt werden, die anknüpfend an die Interessen der Jugendlichen diese zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen (vgl. SGB VIII, § 11). In der Jugendarbeit soll die soziokulturelle und politische Bildung der Jugendlichen stattfinden. Zudem sind dort die Jugenderholung und die Jugendberatung verankert. Der Bereich ist für alle Jugendlichen zuständig (vgl. Böhnisch 2012: 20f.).
Jugendsozialarbeit: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern." (SGB VIII, § 13) Dieser Gesetzesartikel benennt als Betroffene dieses Gesetzes junge Menschen, die die Integration in die Gesellschaft nicht oder nur bedingt selbständig erreichen können. Als Ziel wird die schulische, berufliche und soziale Integration der Jugendlichen formuliert. Böhnisch stellt fest, dass zukünftig die Soziale Arbeit mit mehr Personen zu tun haben wird, die aus dem Bildungssystem herausfallen (vgl. Böhnisch 2012: 68). Die Ursache hierfür liegt in dem Strukturwandel der Gesellschaft hin zu dem Prozess des lebenslangen Lernens. Die von Jugendlichen zu bewältigenden beiden Übergänge, von der Schule in die Ausbildung und von dort in die Erwerbstätigkeit sind schwierig geworden. Waren Jugendhilfe/Sozialarbeit und Bildung/Schule bisher in Bewältigungsdimension und Bildungsdimension getrennt, werden Jugendliche heute im Bildungsrahmen auch Klienten des sozialpädagogischen Handelns (vgl. ebd.: 56).
Böhnisch beschreibt, dass Jugendliche zu Adressaten der Jugendhilfe werden, die sich in prekären Bewältigungslagen befinden und durch sozial auffälliges bis antisoziales Verhalten auf sich aufmerksam machen (vgl. ebd.: 139).
Hurrelmann sagt aus, dass solche junge Menschen zu Adressaten der Sozialen Arbeit werden können, die dem erhöhten Druck und der erweiterten Herausforderungen des biografischen Managements und der sozialisatorischen Syntheseleistung nicht standhalten oder mit der Bewältigung des eigenen Lebens überfordert sind (vgl. Hurrelmann 2012: 92f.).

3.3.2 Bereiche der Soziale Arbeit mit Jugendlichen

Die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen sind weit gestreut. Galuske nennt als

Beispiele die Eingliederungshilfe für junge Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler, Arbeit mit jungen Migrantinnen und Migranten, geschlechtsspezifische Sozialarbeit, Schulsozialarbeit, Betreuung in Jugendwohnheimen und die Jugendberufshilfe (vgl. Galuske 235) Galuske bezieht sich in seinem Reader vor allem auf Einrichtungen der Jugendsozialarbeit. Diese sollten der Vollständigkeit halber durch andere Arbeitsfelder wie den psychiatrischen Institutionen, den Heimen, den Beratungsstellen, den beratenden und klinischen Institutionen des Suchtbereichs, den Arbeitsbereichen mit körperlich und/oder geistig beeinträchtigten Jugendlichen, der Sozialen Arbeit im Strafvollzug und in den Jugendzentren ergänzt werden. Durch die unterschiedlichen Klienten, Hilfesettings, Arbeitsformen und Orte der Hilfe ist die Soziale Arbeit mit Jugendlichen untereinander weder vergleichbar noch klar benennbar. Die Gemeinsamkeit besteht in der gemeinsamen Ziel- und Zielgruppenkonstruktion (vgl. Galuske 235). „Jugendsozialarbeit dient demnach der Förderung der sozialen/beruflichen Integration von sozial benachteiligten und/oder individuell beeinträchtigten Jugendlichen und jungen Erwachsenen." (ebd.: 235) Dies ist durch die Beschreibung der Jugendarbeit des SGB, nämlich der Hinführung zur Mitverantwortung und zum sozialen Engagement, zu ergänzen (vgl. SGB XIII, § 11).

3.3.3 Soziale Arbeit auf der Basis des Bewältigungsansatzes

Die Soziale Arbeit mit Jugendlichen ist vom Grundauftrag her kein anderer als der mit Menschen in anderen Lebensphasen. Alleine die Lebenslagen der Jugendlichen und die Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben dieser Lebensphase unterscheiden sich von denen der anderen Lebensphasen.

Böhnisch nennt aufbauend auf dem gesellschaftsstrukturellen Hintergrund drei Zugänge der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit zum Konzept der Lebensbewältigung.

1. Das Individualisierungstheorem, wie es auch unter 3.1 beschrieben wurde, ist eine soziologische Strukturtheorie. Das individuelle „damit umgehen" fasst er in den Begriff „biografische Lebensbewältigung". Der Begriff meint das Streben nach psychosozialer Handlungsfähigkeit (vgl. Böhnisch 2012: 44).
2. Der moderne Mensch in der arbeitsteiligen Gesellschaft ist darauf angewiesen sozial eingebunden zu sein. Diese sozialintegrative Dimension stellt den Mittelpunkt des sozialpädagogischen Bewältigungsansatzes dar. Es ist der Bezugspunkt der biografisch- und bewältigungsorientierten Sozialarbeit (vgl. ebd.: 45).
3. Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft produziert eine Verknappung der Erwerbsarbeit und eine Steigerung der Individualisierung. Hieraus entstehen Tendenzen der sozialen Segmentierung. Die Gesellschaft ist lebensweltlich durch Ein- und Ausschließungen geprägt. Diese ist für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik von Bedeutung (vgl. ebd.: 45).

Zusammenfassend behauptet Böhnisch, „dass das Individualisierungstheorem das Bewältigungskonzept geradezu herausfordert" (ebd.: 45).

Böhnisch stellt das Konzept der biografischen Lebensbewältigung vor. Lebensbewältigung wird als das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit verstanden. Diese Handlungsfähigkeit wird benötigt wenn Menschen in ihrem psychosozialen Gleichgewicht, dem Zusammenspiel von Selbstwert, sozialer Anerkennung und Selbstwirksamkeit, gefährdet sind (vgl. ebd.: 47). Das Streben nach Gleichgewicht kann aber auch in desintegrativen Verhalten und normverletzenden Handlungsstrategien Ausdruck finden (vgl. ebd.: 59). „Sozialpädagogik und Sozialarbeit haben also Hilfen dort zu leisten, wo biografische Handlungsfähigkeit und soziale Integration so bedroht sind, dass sie nicht mehr von den Betroffenen allein sozial verträglich hergestellt und ausbalanciert werden können." (ebd.: 59) Die Soziale Arbeit kann nur in geringem Maß oder gar nicht auf die sozialstrukturellen Lebenslagen, wie Einkommen, Arbeit und Rechte, der Adressaten Einfluss nehmen. Ihre Aufgabe besteht nun darin, auf dem sozialkulturellen Hintergrund der Lebenslage in Bezug auf die biografische Handlungsfähigkeit eine sozialpädagogisch zugängliche, handlungsbezogene Bewältigungslage darzustellen. Die Mittel, die der Sozialen Arbeit hierfür zur Verfügung stehen sind Sprache, Beziehungen, Zeit und Raum (vgl. ebd.: 54f).

Böhnisch entwickelt Arbeitsprinzipien und Methoden um die Bewältigungslage der Betroffenen zu entlasten und zu erweitern. Er teilt diese in vier Dimensionen ein: Anerkennung, Abhängigkeit, Ausdruck und Aneignung (vgl. ebd.: 303f).

Böhnisch spricht davon, dass die **Anerkennung** ein Gebot ist, das sich durch alle Methoden hindurchzieht. Er versteht darunter, dass die Betroffenen sich als Subjekte der eigenen Würde begreifen. Dies gelingt nur, wenn die Professionellen den Betroffenen, egal in welcher Situation sie sich befinden und wie ihr Handeln aussieht, diese Wertschätzung entgegenbringen (vgl. ebd.: 303).

Fallverstehen und Beratung werden als zentrale Zugänge gesehen um die multiplen und ambivalenten **Abhängigkeiten** der Betroffenen experimentell aufzulösen (vgl. ebd.:303). Hierfür nennt Böhnisch verschiedene Kompetenzbereiche um dies gut auszuführen. Dazu gehören Beobachten als Arbeitsmethode, die empathischen Grundlagen des Verstehens und Akzeptierens, das Trennen von Person und Verhalten, die richtige Waage zwischen Teilnahme und Distanz und die Grundtugend des Aushaltens der Klienten und Klientinnen (vgl. ebd.: 304f.)

Unter **Ausdruck** versteht Böhnisch die Klienten und Klientinnen im Rahmen von Fallverstehen und Beratung zum Sprechen zu bringen. Hierbei entsteht für sie die Chance die eigene Betroffenheit mitteilen zu können und nicht abspalten zu müssen und somit die innere Autonomie wiedererlangen zu können (vgl. ebd.: 303). Abspaltung wird als biografisch verfestigte Hilflosigkeit verstanden, die als antisoziale Abspaltung nach außen oder als

autoaggressive Abspaltung nach innen zum alltäglichen Bewältigungsverhalten geworden ist (vgl. ebd.: 49).

Als **Aneignung**sdimension werden Empowerment, funktionale Äquivalente, Milieubildung genannt. Funktionale Äquivalente werden initiiert um die Lebens- und Bewältigungslagen zu erweitern. Es sind Projektsettings, die auf dem Konzept der Lebensbewältigung basieren und in denen aufgezeigt wird, dass antisoziales und autoaggressives Verhalten nicht mehr benötigt wird um Selbstwert, soziale Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erlangen (vgl. ebd.: 306). Empowerment wird als die Befähigung der Klienten und Klientinnen verstanden, damit diese ihren eigenen Beitrag zur Problemlösung leisten können. Dabei wird auch versucht die verfügbare soziale Unterstützung in der Umgebung zu aktivieren. Wenn diese Empowermentstrategien Erfolg haben sollen, müssen sie an der Bewältigungslage der Menschen anknüpfen. Manchmal benötigt es hierfür Umwege, z.B. über die funktionalen Äquivalente (vgl. ebd.: 312f.). Dritte handlungsleitende Intervention ist die Milieubildung. Als Milieu wird der biografisch verfügbare, sozialräumliche und sozialemotionale Kontext der Gegenseitigkeit beschrieben. Der soziale Prozess der Entwicklung und Strukturierung solcher Kontexte ist die Milieubildung. Die ‚offene Milieubildung' ist angestrebt, sie ist durch offene demokratische Milieus und der ausgewogenen Balance zwischen Kollektivität und Individualität gekennzeichnet. Während die Milieubildung im geschlossenen Setting (z.B. Heim) von der Sozialen Arbeit initiiert wird, kann sie in der sozial offenen Alltagswelt nur begleitet und gestützt werden (vgl. ebd.: 336f.).

3.3.4 Soziale Arbeit mit Jugendlichen

In diesem Unterkapitel werden die Inhalte der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen in den verschiedenen Arbeitsbereichen vorgestellt. Es wird Bezug genommen auf die benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen zur Lebensgestaltung und die drei typischen Problemverhaltensweisen, die im Kapitel 3.2.4 dargestellt werden. Das Hauptziel der Sozialen Arbeit ist die ‚Hilfe zur Selbsthilfe'. Um dies zu erreichen, „müssen die Unterstützungen so ansetzen, dass sie die Kapazitäten der Jugendlichen für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und für die Ausbildung einer stabilen Identität stärken" (Hurrelmann/Quenzel 2012: 266).

Die Aufträge der Sozialen Arbeit im jeweiligen Setting mit entsprechenden Methoden sind sehr vielfältig und breit gestreut. Sie finden sowohl als Prävention wie auch als Intervention statt. Hier werden einige beispielhaft aufgezählt:

- Neue Kommunikationsformen, Konfliktlösungsstrategien und soziale Kompetenzen werden vorgestellt, ausprobiert und trainiert.
- Zusammen mit den Jugendlichen wird ein besseres Gruppenklima erarbeitet.

- Angebote der Freizeitgestaltung finden statt, bei denen körperliche, psychische und sozialer Kräfte mobilisiert werden.
- Projekte werden angeboten, in den Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit aufbauen und erfahren können.
- Jugendlichen werden Gelegenheiten eröffnet, in denen sie alternative Handlungsmöglichkeiten zum Drogenkonsum oder zum Ausleben von Gewalt erlernen können.
- Einstellungen, Wertehaltungen Verhaltensmuster überdacht
- Jugendliche werden hingeführt zu Selbstorganisation und sozialem Engagement.
- Räume werden eröffnet um Fragen zur Laufbahn, dem Sinn und der Zukunft zu stellen.
- Anregungen zur Selbstreflexion werden angeboten.

In den Bereichen der Fremdplazierung und der Flexiblen Erziehungshilfen steht die Beziehungsarbeit zwischen den Fachkräften und den Jugendlichen im Zentrum der Arbeit. Die Jugendlichen haben in ihrem Leben viele negative Erfahrungen mit Menschen in ihrem engsten Umfeld gemacht. Sie haben sowohl persönliche Entwertung als auch Beziehungsabbrüche erlebt. Es ist Aufgabe der Fachkräfte eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen. Nur so können diese in Lern-Erziehungs- und Entwicklungsprozesse hineinfinden (vgl. Rätz 2012: 102).

Für die Arbeit in der Jugendberufshilfe fordert Galuske sechs Eckpfeiler der lebensweltorientierten Sozialarbeit ein (vgl. Galuske 2004: 241f.) Diese sind allgemein auf die Soziale Arbeit mit Jugendlichen übertragbar:

- Nach dem Bewältigungskonzept von Böhnisch spricht er sich für eine Pädagogik der Milieubildung aus. Diese ersetzt die Arbeitsmarktorientierung durch eine sozialisatorische Ausrichtung der Jugendsozialarbeit.
- Anstelle des Defizitblicks stehen die Stärken der Jugendlichen und ihre Fähigkeiten der Lebensbewältigung im Zentrum der Sozialen Arbeit (Empowerment).
- Er spricht sich dafür aus, Projekte sozialraumbezogen durchzuführen, dass bedeutet, sie finden dort statt wo sich die Jugendlichen aufhalten.
- Netzwerkbezogene Jugendsozialarbeit zieht die Beziehungen der Jugendlichen als Ressource ein.
- Es wird darauf Wert gelegt, dass Projekte für die Jugendlichen Sinn machen.
- Projekte werden partizipativ geplant, sie unterstützen die Selbstbestimmung und Beteiligung der Jugendlichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass bezogen auf die einzelnen Elemente, das Bewältigungskonzept Eingang in den praktischen Alltag der Sozialen Arbeit findet. Die Ausgangslage ist die biografische Lebensbewältigung. Biografie und somit Biografiearbeit sind zentrale Elemente der Soziale Arbeit.

3.4 Jugend und Biografiearbeit

Im bisherigen Verlauf dieses Kapitels waren die Gesellschaft, die zu bewältigten Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen und die Soziale Arbeit mit Jugendlichen Thema. Nun wird die Verbindung zur Biografiearbeit mit Jugendlichen geknüpft. Exemplarisch werden konkrete Anwendungsgebiete der Biografiearbeit mit Jugendlichen aufgezeigt.
Die Orte, Institutionen und die Art des Auftrags der Fachkräfte in der Sozialen Arbeit bestimmen die Möglichkeiten und Methoden der Biografiearbeit.

3.4.1 Biografiearbeit mit Jugendlichen, allgemein

Die Biografiearbeit mit Jugendlichen kann grob gesprochen in zwei Bereiche eingeteilt werden. Zum einen ist es die verbale Biografiearbeit, zu dem das lebensgeschichtliche Erzählen gehört. Zum anderen sind es die vielfältigen kreativen Methoden. (siehe Kapitel 2.5)
Lebensgeschichtliches Erzählen in der Jugendhilfe kann in drei unterschiedlichen Situationen und Settings der Sozialen Arbeit stattfinden, Biografiearbeit, Beratungssituation und Alltagssituation (vgl. Rätz 2012: 114).
In der Biografiearbeit finden fortlaufende biografisch-narrative Gespräche statt. Die Gespräche sind geplant, zeitlich begrenzt und inhaltlich definiert. Die Sitzungen werden mit positiv besetzten lebensgeschichtlichen Erzählungen beendet.
In der Beratungssituation werden Gespräche durch erzählgenerierendes Nachfragen eröffnet. Im Gespräch wird die Perspektive der jungen Menschen erfahren.
Biografisches Erzählen in Alltagssituationen: Diese lebensgeschichtlichen Erzählungen finden im Kontext der Jugendhilfe, wie in Heimen oder im betreuten Wohnen statt. Im alltäglichen Zusammensein, z.B. beim Kochen oder bei Ausflügen werden von den Jugendlichen vergangene Erlebnisse erzählt, dabei ist je nach Situation erzählgenerierende Nachfragen möglich (vgl. Rätz 2012: 114).
Rätz zeigt auf, dass mit der Methode der biografisch-narrativen Gesprächsführung Verstehensprozesse im doppelten Sinn möglich sind. Einerseits kommen die Jugendlichen in den selbstreflexiven Prozess, dem ‚Selbstverstehen'. Auf der anderen Seite erhalten die Professionellen der Sozialen Arbeit einen tieferen Zugang zur Lebensgeschichte der Jugendlichen, es entsteht ‚Fremdverstehen'. Im lebensgeschichtlichen Erzählen arbeiten die Jugendlichen und die Sozialarbeiterinnen bzw. Sozialarbeiter dialogisch zusammen, es ist ein interaktiver Prozess bei dem beide Seiten neue Erkenntnisse gewinnen (vgl. ebd.: 103).
Die verbale Biografiearbeit findet überwiegend im Einzelsetting statt.
Kreative Methoden werden vor allem in der Arbeit mit Jugendlichen in prekären Lebenssituationen verwendet. Sie können gut im Gruppensetting durchgeführt werden. Kreative Methoden der Biografiearbeit haben in der Arbeit mit Jugendlichen gute Vorteile. Sie sind zukunftsorientiert ausgelegt, verlieren aber trotzdem nicht den Bezug zur eigenen Geschichte.

Die kreativen Methoden haben einerseits Regeln, auf der anderen Seite geben sie den Jugendlichen viel Freiraum, in dem abwehrbesetzte Inhalte durch Symbole oder stellvertretenden Inhalten dargestellt werden können. Dadurch ermöglichen sie effektivere Schutz- und Rückzugsbereiche gegenüber der verbalen Biografiearbeit (vgl. Schwab 2011:165).
Mit Hilfe der Biografiearbeit können Menschen in der Bewältigung einschneidender und belastender Lebensereignissen unterstützt werden und in Umbruchsituationen durch sie Stabilisierung erfahren (vgl. Hölzle 2011: 39) Dies wird erreicht indem die Personen ihr subjektives Erleben ausdrücken und sich dadurch im begleiteten Rahmen mit ihrer Situation auseinandersetzen können. Zusätzlich können sie sich ihrer Ressourcen der Problembewältigung bewusst werden. Geschieht dies in einem Gruppenkontext können Jugendliche voneinander lernen und feststellen, dass sie nicht die Einzigen sind, die diese Probleme haben und in schwierigen Lebenssituationen stecken (vgl. ebd.: 41).
Jansen spricht davon, dass sich ressourcenorientierte Biografiearbeit in den unterschiedlichsten Feldern der Sozialen Arbeit auch niederschwellig initiieren lässt. Die Ziele sind dabei auf die Kompetenz- und Performanzbereiche zur biografischen Lebensbewältigung ausgerichtet (vgl. Jansen 2011: 67). Als Beispiele aus der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen nennt sie drei Bereiche. 1. Jugendstrafvollzug, dort kann Biografiearbeit zur Vorbeugung des Verlustes von Handlungskompetenz im Rahmen totaler Institution angewandt werden. 2. Jugendberufshilfe, ressourcenorientierte Biografiearbeit hilft der Verbesserung der positiven Selbstbestärkung. 3. Schulsozialarbeit, in Projekten kann der kreative Ausdruck und die soziale Interaktion angeregt werden und somit die biografische Lebensbewältigung fördern und unterstützten (vgl. ebd.: 67f.).
Ein anderes Setting der Biografiearbeit mit Jugendlichen beschreibt Gudjons und Kolleginnen mit dem biografischen Arbeiten in der Schule. Dort liegt der Schwerpunkt nicht auf der Bewältigung der Vergangenheit, sondern die Jugendlichen sollen lernen ihr Leben reflexiv zu gestalten. Die Institution Schule hat andere Merkmale als die Bereiche der Sozialen Arbeit. Um dort Biografiearbeit anzuwenden bedarf es gezielter Materialien und Methoden und eine auf die Schule angepasste Anwendungsform (vgl. Gudjons et al. 2008: 33). Diese werden hier nicht weiter erörtert, weil Schule, außer dem Bereich der Schulsozialarbeit nicht in das Gebiet der Sozialen Arbeit fällt.

3.4.2 Biografiearbeit mit speziellen Gruppen

Eine betroffene Gruppe, in der die Biografiearbeit eine wichtige Rolle spielt sind die adoptierte Jugendliche und Jugendliche in Pflegefamilien. Durch den frühen Bruch in ihrem Leben haben sie Schwierigkeiten die Vergangenheit in Bezug auf ihre Ursprungsfamilie zu rekonstruieren und es fällt ihnen schwer ihre Identität aufzubauen. Mit Hilfe der Biografiearbeit kann das Selbstkonzept der Jugendlichen gefördert werden und somit zur Resilienz bei-

tragen. Die Jugendlichen lernen sich selbst kennen, sie können ihre Lebensgeschichte verarbeiten und dadurch ihre Zukunft besser gestalten. Die seelischen Energien gehen dadurch nicht in inneren Klärungsprozessen verloren, sondern stehen zur Weiterentwicklung zur Verfügung (vgl. Wiemann 2011: 121). Als Methoden werden gerne Arbeitsweisen mit konkreten Ergebnissen, wie Lebensbüchern, Briefen oder Bilder angewandt. Gespräche stehen in der Gefahr vergessen, verdrängt oder umgedeutet zu werden, dokumentierte Ergebnisse haben Verbindlichkeitscharakter (vgl. ebd.: 112).

Biografiearbeit findet auch mit Jugendlichen in problembelasteten Lebenskonstellationen statt. Diese Jugendlichen in prekären Lebenslagen sind von Misserfolgserlebnissen geprägt und von einer Unübersichtlichkeit der Lebensplanung betroffen. Biografiearbeit mit ihnen wird als Förderungsprozess verstanden (vgl. Barth/Tumbrink 2011: 201). Dies wird durch den ressourcenorientierten Ansatz der Biografiearbeit ermöglicht, es ist eine Hilfestellung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. So ist das Ziel „durch das Aufdecken von lebensweltlichen Ressourcen Identitätskonstruktionen zu sichern und zu unterstützen." (ebd.: 203). Jugendlichen können durch die Anregung der Biografiearbeit ihre eigene Biografie strukturieren, sie lernen sie zu verstehen und können sie dadurch sinnhaft in ihren Lebenskontext integrieren (vgl. ebd.: 203). In der Arbeit mit Jugendlichen in prekären Lebenssituationen werden vorzugsweise kreativen Methoden, wie Film, Kunst oder Musik angewandt.

Als weitere Beispiele von Jugendlichen in prekären Situationen können jugendliche Kriminelle, Jugendliche im Strafvollzug, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche in Patchwork Familien, beeinträchtigte und arbeitslose Jugendliche genannt werden. Durch die Biografiearbeit können sie eine Beziehung zur eigenen Geschichte entwickeln. So können sie verstehen, handlungsfähig werden und dadurch ihre Zukunft besser gestalten.

Obwohl Biografiearbeit für die Bewältigung der Vergangenheit wichtig sein kann, grenzt Schwab diese ganz klar von den sozio- oder psychotherapeutischen Interventionsmethoden zur Aufarbeitung von traumatischen ‚life events' ab. Er stellt die Adoleszenz selbst als das zu fokussierende ‚life event' dar. Die Suche nach Identität ist in der Adoleszenz vorherrschend. Das Ziel der Biografiearbeit ist die „Verbesserung der externen und internen Entwicklungsbedingungen in einer für Adoleszenten vulnerablen Lebensphase" (Schwab 2011: 163).

3.4.3 Voraussetzungen und Erschwernisse in der Biografiearbeit

Voraussetzungen, die für eine Biografiearbeit mit Jugendlichen förderlich sind:

- Langfristig angelegte Biografiearbeit mit Kontinuität (vgl. Gudjons et al. 2008:32).
- Vertrauensverhältnis zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, das durch eine intensive Beziehung und Verlässlichkeit aufgebaut wird (vgl. ebd.: 32).
- Grundhaltung des Respekts, der Sorgfalt und der Behutsamkeit (vgl. ebd.: 31f.).
- Traumata nicht bewusst angehen, diese fallen in den therapeutischen Bereich. Vorsicht,

falls traumatische Themen ungesteuert aufbrechen (vgl. ebd.: 32).

- Eine symmetrische Kommunikationssituation herstellen, indem der Jugendliche ernst genommen wird, nicht bewertet wird und keine Ratschläge gegeben werden (vgl. Ruhe 2009: 18).
- Achtsamkeit gegenüber dem Erzählenden verbunden mit einer unvoreingenommenen Haltung (vgl. ebd.: 18).
- Wirkliches Interesse und eine von Neugier geprägte Zugewandtheit (vgl. ebd.: 18).
- Jugendliche respektieren, die nicht über bestimmte Erlebnisse oder Themen sprechen möchten (vgl. Rätz 2012:114)

Erschwernisse bei der Biografiearbeit mit Jugendlichen:

- Jugendliche versuchen sich am Relevanzsystem der Sozialen Arbeit zu orientieren und antworten deshalb nur knapp. Erzählgenerierendes Nachfragen kann hier Freiräume zum Erzählen schaffen (vgl. ebd.: 114).
- Biografiearbeit kann Widerstand bei den Jugendlichen hervorrufen. Da für sie die Zukunft und das Erwachsen Werden wichtiger ist, kann es sein, dass sie zur eigenen kindlichen Biografie auf Distanz gehen möchten. Mit kreativen Methoden der Biografiearbeit können die Jugendlichen leichter bewegt werden mitzumachen (vgl. Schwab 2011: 164).
- Biografiearbeit im Gruppensetting kann durch die Gruppendynamik stark bestimmt werden, positiv als auch negativ. Z.B. wenn sich im Gruppensetting einzelne Jugendliche weigern mitzumachen, kann diese Stimmung auf die ganze Gruppe überwechseln.

3.5 Kurzfassung des gesamten Kapitels

In den Unterkapiteln 3.1 und 3.2 konnte aufgezeigt werden, dass die heutigen Jugendlichen durch die Individualisierung der ganzen Gesellschaft und die psychobiologische und soziokulturelle Entwicklungsaufgaben der Jugendphase quasi „einem doppelten Maß" an Unsicherheiten und Ängsten ausgesetzt sind. Die Anforderungen des biografischen Managements setzen die Betroffenen einem hohen Druck aus. Vermehrt können Jugendliche diesem Druck nicht mehr standhalten. Besonders Jugendliche aus benachteiligten Familien und Schichten sind hiervon betroffen. Die Jugendlichen streben individuell danach im Gleichgewicht zu bleiben. Diese Lebensbewältigung kann zu desintegrativen Verhalten und normverletzenden Handlungsstrategien führen. In diesen prekären Situationen werden sie zu Klienten und Klientinnen der Sozialen Arbeit. Mit verschiedenen Methoden und Arbeitsweisen, wie z. B. dem Empowerment, funktionale Äquivalente, Milieubildung, Fallverstehen und Beratung können die Fachkräfte der Sozialen Arbeit die Jugendlichen unterstützen ihre Autonomie wieder zu erlangen, ihre Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und eine stabile Identität aufzubauen. Hierbei können die verschiedenen Methoden der Biografiearbeit, wenn sie gut ausgewählt und professionell angewandt werden, zentrale Hilfsmittel sein.

4. Erzählcafé

Für die Bachelor Thesis ‚Biografiearbeit mit Jugendlichen' wurde die eigenständige Methode des Erzählcafés gewählt. In diesem Kapitel wird die Methode beschrieben. Die Beschreibung beginnt mit der kurzgefassten Geschichte der Erzählcafés und leitet dann über in die verschiedenen Formen, die Möglichkeiten der Gestaltung, sowie zu den Zielen und Themen der Erzählcafés. Danach wird aufgezeigt in welchen Bereichen das Erzählcafé angewandt werden kann. Da die Rolle der Moderierenden von zentraler Bedeutung ist, wird diese anschließend näher beleuchtet. Die Kriterien zur Bewertung eines Erzählcafés bilden den Schluss.

4.1 Kurze Geschichte der Erzählcafés

Prof. Dr. C. Wolfgang Müller vom Sozialpädagogischen Institut der Technischen Universität Berlin entdeckte in New Orleans (USA) eine Kneipe in der wöchentlich Veteranen des Südstaaten-Jazz Musik machten und in der Musiker ihre Lebensgeschichten erzählten. In Berlin wurde das Programm „Erfahrungen älterer Menschen (zu) nutzen" vom Senator für Gesundheit und Soziales initiiert. Wolfgang Müller verknüpfte seine Erlebnisse in den USA mit dem politischen Programm und Techniken der Oral History Forschung. So organisierte er im September 1987 das erste Erzählcafé in Berlin-Wedding. Es folgten in über 25 Jahren über 300 Erzählcafés zu den unterschiedlichsten Aspekten der Stadt Berlin. Das Erzählcafé ist dort ein Treffpunkt der Generationen geworden. Zu vorbereiteten Themen trifft man sich zum Erzählen. Einzelne, meist ältere Personen beginnen zu erzählen. Die anderen, an den Tischen sitzenden Personen, können später ergänzen, sich selbst erinnern und ihre Erlebnisse erzählen. Das Ziel der Erzählcafés ist die mündliche Überlieferung erlebter Geschichte. Die Erlebnisse der älteren Generation sollen erhalten werden. Die persönlichen Erlebnisse dienen der Vermittlung der historischen Entwicklungen und der Identitätsbildung der jüngeren Menschen (vgl. Gieschler o.J.).

Angeregt durch das Berliner Erzählcafé wurden in den darauffolgenden Jahren unabhängig voneinander weitere Erzählcafés in unterschiedlichen Städten wie Frankfurt, Aachen, Düsseldorf, Ulm und Mönchengladbach gegründet. Diese hatten verschiedene Initiatoren. Ihnen gemeinsam ist, dass sie alle in der Gemeinwesenarbeit und/oder der Arbeit mit älteren Menschen verortet waren und sind. Die Erzählcafés entwickelten eigenständige Ziele, Settings, Rahmenbedingungen etc.

4.2 Die Rahmenbedingungen der Erzählcafés

Wegen dieser eigenständigen Entwicklung der Erzählcafés kann nicht von ‚dem' Erzählcafé gesprochen werden. Das ‚Erzählcafé' ist kein geschützter Begriff. Jede Person oder jede Institution kann quasi eine Veranstaltung durchführen und sie ‚Erzählcafé' nennen. Dementsprechend ist es schwierig die Methode des Erzählcafés konkret zu beschreiben. Literatur

über die Kennzeichen oder die typischen Merkmale eines Erzählcafés ist rar. In den deutschen Städten Ahlen, Berlin, Göttingen, Mönchengladbach und Ulm sind Schriften und Bücher publiziert worden, die die Methode mehr oder weniger kurz erklären. Es sind Titel wie „Arbeitshilfe zum Erzählcafe", „Einführung in die Methode ‚Erzählcafé" und „Kurzcharakterisierung und praktisches Vorgehen beim Erzählcafé". (Gelistet in dem Quellenverzeichnis) Sie alle haben gemein, dass sie aus Modellprojekten und/oder aus einem speziell dafür gegründeten Verein hervorgegangen sind. Sie entstanden und entwickelten sich aus der Zusammenarbeit mit Fachpersonen aus Ministerien, Hochschulen oder Instituten.

Träger: Die Träger der Erzählcafés sind sehr unterschiedlich, z. B. ein Institut für Sozialarbeit (Frankfurt), eine katholische Pfarrgemeinde (Aachen), die evangelische Gemeinwesenarbeit (Düren), der Soziale Dienst des Altenheims (Düsseldorf) oder ein eigens dafür gegründeter Verein (Mönchengladbach) (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 18f.).

Organisation: Die Art der Organisation eines Erzählcafés wird von dem jeweiligen Träger bestimmt. Hauptamtliches Personal organisiert die Erzählcafés und führt sie durch. Manche Träger binden ehrenamtlich tätige Personen mit ein und erweitern somit die Teilhabe-, Dialog- und Verantwortungsmöglichkeiten (vgl. ebd.: 22f.).

Orte: Die Orte, an denen Erzählcafés stattfinden, sind vielfältig. Dies können Bildungseinrichtungen, Einrichtungen der Seniorenarbeit, Bürgertreffs und Schulen sein (vgl. Stephan o.J.: 2).

Formen: Die Erzählcafés können in drei organisatorische Formen eingeteilt werden. Es gibt Erzählcafés als Gesprächsrunde mit Zeitzeugen, in Form einer Talk-Show und als offener Erzählkreis (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 25f.).
Beim Erzählcafé als Gesprächsrunde mit Gast wird die Erzählung eines Zeitzeugen oder dessen Lebensbiografie in den Mittelpunkt gestellt. Durch sie wird ein Gesprächshintergrund geschaffen. Im weiteren Verlauf wird durch die Moderation das Gespräch zum Publikum hin geöffnet. Durch Nachfragen, eigene Erzählungen und Gedankenaustausch der Personen aus dem Publikum, wird allen Personen Gelegenheit zum Sprechen gegeben. Diese Form des Erzählcafés wurde im Berliner Kaffeehaus erstmals von Sabine Gischler moderiert und in ihrer veröffentlichten Diplomarbeit „Leben erzählen" eingehend behandelt.
Bei der Form der Talk-Show führen die Moderierenden ein Gespräch mit dem Gast. Die übrigen Personen sind in der Rolle der Zuhörenden.
Beim Erzählcafé als offener Gesprächskreis sind alle Gäste von Anfang an aktiv mit einbezogen. Ein eingegrenztes Thema aus den Bereichen von Kultur, Politik oder dem Alltag dienen als Anregung zum Erzählen. Bei dieser Form kann das kurze Erzählen eines Gastes, eine zeitlich begrenzte Lesung oder Gegenstände zu dem ausgewählten Thema den

Einstieg vereinfachen.
Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die Formen des Erzählcafés mit Gast und Erzählcafé als Gesprächsrunde als Grundlage und Beschreibung von Erzählcafés genommen. Auch wenn beide zur Methode ‚Erzählcafé' zählen, werden sie im Folgenden als Lebenserzählung und Erzählrunde/Erzählkreis unterschieden, wenn auf sie im Besonderen eingegangen wird.

Meyer stellt die Einbindung eines Erzählcafés in eine übergeordnete Institution als Qualitätsfaktor dar und sagt damit aus, dass ein solistisches Erzählcaféangebot in seinen Zielen begrenzt ist. „Die Methode Erzählcafé braucht den „Halt" einer Institution, d.h. sie braucht „gebundene" Professionalität. Der Einsatz von qualifiziertem Personal, das Vorhandensein geeigneter und gestaltbarer Räume, die notwendige Öffentlichkeitsarbeit zum Erreichen der Zielgruppe und die Möglichkeit der Reflexion und Supervision sind Voraussetzungen." (Meyer 2007: 7)

4.3 Ziele, Themen und Gestaltung der Erzählcafés

Eine kurze Definition der Erzählcafés, wie sie in Göttingen stattfinden, soll dieses Unterkapitel einleiten.

> Das Erzählcafé (...) - lässt sich am besten als moderiertes, nicht wertendes biographisches Rundgespräch beschreiben. Es ist ein Ort zur lebendigen Darstellung persönlicher Lebensgeschichte in einer öffentlichen und aufgeschlossenen Atmosphäre, von professioneller Seite vorbereitet und moderiert. Es geht immer um das persönlich Erlebte, die eigene Biographie, die in Geschichten beschrieben wird. (...) ein vom Dialog lebendes Gespräch. (ebd.: 2)

In dieser Definition bringt sie die zentralen Elemente von Erzählcafés auf den Punkt. Die Inhalte, Themen, Ziele und Gestaltung der Erzählcafés werden nachfolgend detaillierter dargestellt. Um dies anschaulich zu verdeutlichen, wird die Einteilung in die vier verschiedene Aspekte der Zielsetzungen von Verleysdonk-Simons verwendet (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 23ff.): Erzählcafés als Kommunikationsräume, als Wohlfühlräume, als Bildungsräume und als Kulturräume. Diese Ziele sind allgemeine oder übergeordnete Ziele, die für beide Formen der Erzählcafés gelten, aber je nach Form andere Gewichtungen haben können.

4.3.1 Erzählcafés als Kommunikationsräume

Durch das Zusammenkommen von Erzählenden und Zuhörenden werden Möglichkeiten zum Kommunizieren geschaffen. Dazu wird Raum und Zeit zur Verfügung gestellt. Mit den Veranstaltungen werden sachlich-themenorientierte und strukturierte Gesprächsanlässe geschaffen. Der Prozess des Erinnerns wird bei allen Beteiligten gefördert und zum

Austausch und Dialog darüber wird angeregt (vgl. ebd.: 23). Erzählt wurde zu allen Zeiten, in den Familien, in Cafés, Kneipen und am Telefon. In Folge der Veränderungen der Familienstrukturen und der Verbreitung der elektronischen Medien hat das Erzählen abgenommen. Durch die Erzählcafés können ‚Erzählkultur' und ‚Hörkultur' wiederbelebt werden (vgl. Gieschler 1999: 229).

Durch das Erzählen und Zuhören treten fremde Personen miteinander in Beziehung. Regelmäßig durchgeführte Erzählcafés werden von Stammgästen besucht, die mit der Zeit ihre Stammplätze haben und zueinander vertiefte Beziehungen aufbauen. Die Kontakte können außerhalb der Erzählcafés gepflegt werden und Erzählcafébesucher desselben Quartiers treffen sich auch auf der Straße. Verdeutlicht wird dies in dem Brief eines Stammgastes des ‚originalen' Berliner Erzählcafés, der im Anhang zu lesen ist. Das Erzählcafé als Kommunikationsraum ist somit immer auch Begegnungsraum, der in den Alltag hineinwirken kann.

Ein Erzählcafé kann so konzipiert sein, dass es für alle Personen offen ist. Das wirkt dem entgegen, dass sich Gruppen bilden und nach außen verschließen (vgl. Alter und Soziales e.V. 2010: 9).

Obwohl die Anzahl der teilnehmenden Personen überschaubar ist, findet das Erzählen in der ‚Öffentlichkeit' statt. Um in diesem öffentlichen Raum das Gelingen der Kommunikation über das Erinnern zu gewährleisten sind verschiedene **Regeln** erforderlich. Eine davon lautet: „Man muss die Meinung einer anderen Person nicht teilen, man darf dieser Person aber nicht ihre eigene Geschichte nehmen." (Gieschler 1999: 256) Eine erzählte Erinnerung darf nie in Frage gestellt, sondern nur durch andere Blickrichtungen ergänzt werden. Eine weitere Regel ist sowohl die Freiwilligkeit des Kommens als auch die Freiwilligkeit des Erzählens. So lautet ein Spruch im Züricher Erzählcafé: „Erzählen ist immer freiwillig - Zuhören hingegen Pflicht" (Kippe/Meili/Stadt Zürich o.J.: o.S.). „In einem Erzähl-Café als einem öffentlichen Forum erzählt, wer will und wird das erzählt, was der Zeitzeuge zu erzählen bereit ist und für wichtig hält." (Gieschler 1999: 277) Eine für das Erzählcafé zentrale Praxis oder Voraussetzung ist, dass jeder Erzählende aus dem eigenen Leben erzählt (vgl. Meyer 2007: 3). Eine weitere Regel ist folgende: damit Personen nach dem Erzählen nicht angreifbar und verletzbar werden, sollte die Bedeutung der Vertraulichkeit durch die Schweigepflicht betont oder eine unpersönlichere Ebene vereinbart werden (vgl. Alter und Soziales e.V. 2010: 7). Die Grundregel nacheinander zu sprechen sollte immer eingehalten werden.

4.3.2 Erzählcafés als Wohlfühlräume

Die Gestaltung der Rahmenbedingungen des Erzählcafés sind Kennzeichen für die professionelle Ausrichtung. Die Räumlichkeiten müssen mit Bedacht ausgewählt werden um das Erzählen und das Zuhören bestmöglichst zu fördern. Es sollten störungsfreie Räume sein und ihre Atmosphäre sollte von Freundlichkeit und Helligkeit geprägt sein. Durch Dekoration

kann diese noch gefördert werden (vgl. Caduff/Kohn 2010: 205). Für den Aufbau von Tischen und Stühlen, sowie der Möglichkeit des Verzehrs gibt es verschiedene Varianten. Nach dem Vorbild des Berliner Erzählcafés können Kaffeehaustische, die im Raum verteilt sind, verwendet werden. Vor dem Beginn der Veranstaltung bedient sich jeder mit Kaffee und Kuchen (vgl. Gieschler 1999: 236). Diese Variante wird vor allem bei der Form der Lebenserzählungen angewandt. Bei der Gestaltung einer Erzählrunde werden die Stühle zur Sitzrunde gestaltet, damit alle im gegenseitigen Blickkontakt sitzen. In der Mitte des Kreises können Bistrotische oder stabile Tische aufgebaut sein. Die stabilen Tische können dabei Sicherheit und Distanz vermitteln (vgl. Caduff/Kohn 2010: 205). Auf den (Bistro)tischen können Knabbereien und Getränke stehen. Der Erzählkreis kann aber auch ganz ohne Tische gestaltet sein. Caduff und Kohn empfehlen das Erzählcafé in zwei Abschnitte aufzuteilen. Der erste Teil wird ohne Verzehr durchgeführt und ist alleine dem Erzählen und Zuhören gewidmet. Im zweiten Teil findet bei Kaffee und Kuchen der informelle und persönlichere Austausch statt (vgl. ebd.: 206). Diese Varianten zeigen auf, wie sehr, schon vor dem eigentlichen Stattfinden des Erzählcafés, die Atmosphäre durch die räumliche Gestaltung beeinflusst werden kann.
Eine weitere Gestaltung der Atmosphäre obliegt den Moderierenden. Sie schaffen durch ihre Moderation die Zuwendung zum Gast. Indem sie die Gäste einführen und befragen ermöglichen sie, dass aus Teilnehmenden Besucherinnen und Besucher, Gäste und vielleicht sogar Stammgäste werden (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 27). Die Moderierenden legen durch diese Atmosphäre die nötige Basis für den zuvor genannten Kommunikationsraum. Das Erzählcafé wird zu einem Ort, an dem „im idealtypischen Fall - sowohl individuelles wie kollektives Sich-Erinnern möglich ist und in Wechselbeziehung miteinander tritt. Ein Ort, an dem ein geistiges Klima herrscht, das das freimütige Er-Innern und Ent-Äußern der Erlebnisse und Erfahrungen des Erzählenden befördert und schützt" (Gischler 1999: 256).

4.3.3 Erzählcafés als Bildungsräume

Erzählcafés sind Orte an denen informelles Lernen stattfindet (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 35). Oder wie Caduff und Kohn (2010: 193) es beschreiben: „ Erzählcafés sind niederschwellige Bildungsanlässe, in denen ein Stück Alltagsgeschichte der Teilnehmenden anhand ausgesuchter Themen beleuchtet wird". Das Lernen kann sich auf zwei Ebenen ereignen, der Selbstbildung und der Fremdbildung. Die Selbstbildung ist ein ‚Bildungsangebot nach innen'. Durch die von den Moderierenden gestellten Fragen, das eigene Erzählen und das Zuhören kommen Prozesse in Gang. Dieses sind Erinnerungsprozesse und die Selbstreflexion wird angeregt. Erzählcafés können emotionale Wirkungen haben und durch die intensive innere Auseinandersetzung Reflexions- und Bildungsprozesse in Gang setzen (vgl. ebd.: 209).
In Erzählcafés findet außerdem Fremdbildung statt, indem Lernprozesse im Alltag gefördert

werden. Menschen mit unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, aus verschiedenen Lebensaltern, mit unterschiedlichen persönlichen Ressourcen, Handlungen und Einstellungen treffen aufeinander und hören voneinander. Durch das Hören und Reflektieren anderer Lebensgeschichten können sich Persönlichkeiten entwickeln und verändern (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 35).

In einem Interview mit der aktuellen Moderatorin des traditionsreichen Berliner Erzählcafés, Frau Scheer, berichtet sie von dieser Fremdbildung der teilnehmenden Gäste. In den über 80 von ihr moderierten Erzählcafés hatte sie auch Erzählgäste mit unterschiedlichstem Migrationshintergrund eingeladen. Zeigten die zuhörenden Gäste den erzählenden Gästen gegenüber zu Beginn große Ressentiments, mit zum Teil rassistischen Anteilen, so fand mit der Zeit eine Veränderung zu einem Verstehen und Tolerieren von anderen Kulturen und Lebensläufen statt. Zwei ältere Damen, die Stammgäste dieses Erzählcafés sind, geben auf die Frage was sie vom Erzählcafé mitnehmen Folgendes zur Antwort: „die Erzählgäste sind überaus interessant" und „es ist beeindruckend zu hören wie Menschen in schwierigen Situationen ihr Leben gemeistert haben".

4.3.4 Erzählcafés als Kulturräume

„Erzählen im Erzählcafé ist kulturelles Tun." (ebd.: 32) Gieschler (1999: 232) beschreibt das Erzählcafé als „zeitgemäße Kultureinrichtung" und setzt es damit anderen Einrichtungen, wie dem Theater, den Literaturhäusern und den Museen gleich. Die Vielfalt der Themen wird erreicht, indem die Geschichte, Kultur eines Gebietes oder eines Volks und der Alltag aufgegriffen wird. Gerade wenn Menschen aus verschiedenen Altersstufen zusammentreffen findet intergeneratives Zusammenkommen statt. Besonders die älteren Menschen können dort ihr Erfahrungswissen, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten mit in die Gespräche einbringen (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 32).

Als Wirkung von Erzählcafés kann auch die schon früher erwähnte Schaffung von ‚Erzählkultur' und ‚Hörkultur' bezeichnet werden. Ein weiteres Ergebnis ist die Verknüpfung persönlicher und kollektiver Erinnerung. Die Erinnerung einzelner Personen wird durch den Vergleich, wie andere Personen eine Zeitperiode oder ein geschichtliches Ereignis erlebt haben, in einen größeren Zusammenhang gesetzt (vgl. Caduff/Kohn 2010: 210). Eine Wirkung von Erzählcafés kann auch sein, dass sich Personen ihrer eigenen Kultur bewusst werden, Wissen über andere Kulturen erhalten und sich dadurch ihrer Grenzen bewusster werden und sich in ihrer Lebensumwelt besser bewegen können (vgl.: Verleysdonk-Simons 2012: 30). Aus dem im Anhang befindlichen Brief von Frau K., einer jahrzehntelangen Besucherin des Berliner Erzählcafés, wird ersichtlich, dass ihr Besuch des Erzählcafés weitere Kulturtätigkeit von ihr nach sich zog. Sie besuchte andere Veranstaltungen der

Erzählgäste, kaufte von diesen verfasste Bücher und reiste zu den Erzählgästen ins Ausland. Mit einigen war und ist sie freundschaftlich verbunden.

Ein zentrales Element für das Gelingen eines Erzählcafés ist die Wahl des Themas. Das Kriterium hierfür ist, dass es ein **Thema** aus dem Alltag aller Teilnehmenden sein sollte. Die Themen können ein Wohnquartier, einen Stadtteil betreffen, sie können aus dem Alltag in einer bestimmten Zeitepoche stammen, einen gemeinsamen Beruf oder Betrieb thematisieren, die Lebensgeschichte eines Menschen darstellen, auf gemeinsames Kulturgut wie Bücher oder Musikrichtungen eingehen oder einfach nur Gegenstände des Alltags, wie Telefon oder Taschengeld als Erzählbasis sein. Je nach Alter, Geschlecht und Zielen des Erzählcafés müssen die Themen unterschiedlich bestimmt werden. Die Themen sind einzugrenzen, ohne dabei zu sehr einzuengen. Bei einem Erzählcafé in Form einer Lebenserzählung kommt der Suche und Vorbereitung der Zeitzeugen eine enorme Bedeutung zu (vgl. Gieschler 1999: 238). Die Zeitzeugen aus der Zeit des Nationalsozialismus müssen mit Bedacht ausgewählt werden, damit nicht heftige Gegenreaktionen oder unkontrollierte Emotionen hervorkommen. Generell ist zu sagen, dass kein Thema ‚harmlos' ist, da die individuelle Situation nicht bekannt ist und jedes Thema starke Gefühle auslösen kann (vgl. Caduff/Kohn 2010: 209+213).

4.4 Die Rollen der Beteiligten in einem Erzählcafé

Jedes Erzählcafé ist anders. Es entsteht aus dem dynamischen Zusammenspiel der allgemeinen Atmosphäre, den Moderierenden, den Erzählenden, den Zuhörenden und den Themen (vgl. Gieschler 1999: 237).

4.4.1 Die Rolle und die Aufgabe der Moderierenden

Nach Aussage der derzeitigen Moderatorin des Berliner Erzählcafés, steht und fällt ein Erzählcafé mit demjenigen der moderiert.

Der Moderierende gestaltet die Atmosphäre. Dies wird durch Empathie und durch Zugewandtheit dem Erzählgast gegenüber hervorgerufen (vgl. ebd.: 239). In der Hand des Moderierenden liegt es den Raum zum Erzählen und Zuhören zu gestalten. Die Gestaltung geschieht innerhalb dreier Aufgabenbereiche:

- Durch **geschickte, interessierte Fragen**, die im Idealfall offen gehalten sind, wird der Erzählgast im Erinnerungs- und Erzählprozess animiert und inspiriert (vgl. ebd: 252). Dieses hat verschiedene Aspekte, zu Beginn werden die Teilnehmenden durch Anregungen und Aufforderungen zum Erzählen eingeladen. Später wird das Gespräch durch das Eingehen auf Schlüsselbegriffe, das Erkennen von zentrale Aspekte und daraus resultierende Fragen vertieft (vgl. Caduff/Kohn 2010: 211). Der Moderierende hat die Aufgabe den Dialog durch Fragen und Zusammenfassungen zu strukturieren und gezielt zu steuern, dadurch soll das

Erzählcafé vom spontanen Anekdotenerzählen und dem „bloßem Alltagserzählen" abgegrenzt werden (vgl. Gieschler 1999: 247).

- Durch eine versierte **Leitung** des Erzählcafés wird der Moderierende zum Vermittler zwischen dem Erzählenden und den Zuhörenden (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 25).

Generell ist es im Erzählcafé nicht vorhersagbar was der Einzelne erzählt, wer an wen anknüpft und welche Reaktionen das Gehörte und Gesagte auslösen. Dadurch kommt ein Gruppenprozess zu Stande, der nicht steuerbar ist (vgl. Caduff/Kohn 2010: 209). Die Kunst des Moderierenden ist, diese Beiträge aufeinander zu beziehen und angemessen auf emotionale Reaktionen zu reagieren (vgl. ebd.: 211f.).

- Der dritte Aufgabenbereich besteht darin, den Erzählenden einen **Schutzraum zu schaffen**. Das Erzählcafé ist ein öffentlicher Raum. Dazu gehört es, die Regeln des Erzählcafés zu erklären und auf deren Einhaltung zu achten. Nach der Begrüßung kann das Wesen eines Erzählcafé erklärt werden. Die Regeln, wie z.B. in Ich-Botschaften sprechen, Erzählungen nicht zu werten, Schweigepflicht, nur eine Person spricht zur selben Zeit und die Freiwilligkeit des Sprechens, werden dargestellt. Dem Moderierenden obliegt die Aufgabe den Raum zu schaffen, damit alle, die erzählen wollen dies tun können. Dies beinhaltet die Begrenzung von ‚Vielrednern' und die Ermutigung der Schüchternen. Wird ein Erzählcafé mit Erzählgast durchgeführt dient eine exakte Vorbereitung mit ihm zu dessen Schutz.

Die drei Aufgabenbereiche zeigen die zentrale Rolle der Moderierenden. Sie benötigen für die gelingende Durchführung der Erzählcafés gute Vorbereitung sowohl in Bezug auf die teilnehmenden und erzählenden Gäste, als auch in Bezug auf das Thema. Zudem benötigen sie die Kompetenzen der Leitung von Gruppen, der Gesprächsführung und Selbstreflexion (vgl. ebd.: 211f.)

4.4.2 Die Rollen von Erzählgast, Erzählenden und Zuhörenden

Der **Erzählgast** ist bereit in einem öffentlichen Rahmen über seine persönlichen Erlebnisse zu erzählen. Dieses setzt ein Reflektieren des eigenen Lebens und eine gute Vorbereitung, was ihn im Erzählcafé erwartet, voraus. Er muss differenzieren zwischen Erzählbarem und ‚Unerzählbarem'. Er muss bereit sein bei Rückfragen Rede und Antwort zu stehen (vgl. Meyer 2007: 3).

Die **Erzählenden** haben die Aufgabe zu entscheiden ob, wann und was sie erzählen, also in die Öffentlichkeit bringen wollen. Teilnehmende berichteten, dass es für sie nicht einfach war, gleichzeitig zu hören, zu überlegen was sie einbringen möchten und dann für das Erzählen den richtigen Moment zu finden.

Die Aufgabe der **Zuhörenden** besteht darin ‚angemessen zuzuhören'. Dies beinhaltet am Erzählenden und dem Erzählten Anteil zu nehmen, zuzuhören und nachzufragen. Der für ein Erzählcafé ‚ideale Zuhörende', versenkt sich mit Empathie, Akzeptanz und Interesse in die

Geschichte einer anderen Person und unterdrückt jede Neigung zur Besserwisserei und Infragestellung. Diese Zuhörenden sind selten zu finden (vgl. Gieschler 1999: 253f.).

4.5 Einsatzbereiche für Erzählcafés

Nach Gieschler (ebd.: 229) sind Erzählcafés „Einrichtungen, die Zielen und Methoden der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik entsprechen." Dies besagt, dass Erzählcafés vielfältig anwendbar und an verschiedenen Orten durchführbar sind. Im Göttinger Zeitzeugenprojekt sind verschiedene Erzählcafétypen entstanden, die diese Vielfältigkeit verdeutlichen. Jeden Monat findet ein für alle öffentlich zugängliches Erzählcafé zu einem bestimmten Thema statt. Daneben hat sich die Form entwickelt, die nur einmalig oder in einer kurzen Reihe gehalten wird. Diese finden zu einem spezifischen Thema, in einer speziellen Präsentationsform oder an einem bestimmten Ort statt. Beispiele hierfür sind Erzählcafés zu der 50jährigen Geschichte eines Studentenwohnheims, ein Schlager-Café mit Hörproben, zu einer Firmengeschichte vor Ort oder als Rahmenprogramm zu einer Ausstellung im Museum. Eine weitere Form sind Erzählcafés, die für spezielle Personengruppen bestimmt sind. Dies sind Erzählcafésettings mit geschlechtsspezifischen Fragestellungen oder mit Minderheitenfragen, wie z.B: Wechseljahre, Gefangenschaft oder Homosexualität. Ein besonderes Projekt ist das innerhalb des Konzepts Jugendarbeit und Berufsorientierung stattfindende Erzählcafé. Sie haben Berufs- und Lebenswegplanung als Thema (vgl. Meyer 2007: 5f.).

4.6 Kriterien zur Bewertung von Erzählcafés

Nachfolgend eine Liste, anhand derer Erzählcafés bewertet werden können. Diese Punkte werden im 5. Kapitel verwendet um die durchgeführten Erzählcafés auszuwerten.

- Wird auf alle drei Zeitformen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Erzählen eingegangen?
- Wie ist die Moderationstechnik gestaltet? Werden die Fragen der Moderierenden offen formuliert? Sind die Fragen an die Beiträge der Erzählenden angeknüpft? Werden Erzählmomente zusammengefasst?
- Können die Moderierenden den Gesamtrahmen gut leiten? Wie sind die Sprechmomente verteilt? Ist jede Person zu Wort gekommen, die etwas sagen wollte? Werden Vielsprechende zeitlich begrenzt?
- Wird aus der eigenen Lebensgeschichte erzählt (vgl. Meyer 2007: 8)?
- Wird das Erzählen und Zuhören wertfrei nebeneinander stehengelassen (vgl. ebd.: 3)?
- Kommen Sinn-und Lebensmuster zum Vorschein?
- Wie detailliert wird erzählt? Kommen Situationen, Menschen, Dinge, Werte und Gefühle zum Ausdruck?
- Ist Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung professionell gestaltet (vgl. ebd.: 3f)?
- Welche Rückmeldungen geben die Gäste und Teilnehmenden?

5. Erzählcafé mit Jugendlichen

Erzählcafés kommen originär aus der Arbeit mit älteren Menschen. Auch heute noch wird es überwiegend in diesem Bereich angewandt. Im Kapitel 5 wird erarbeitet wie Erzählcafés mit Jugendlichen aussehen können. Zu Beginn werden Beschreibungen aus Büchern verwendet und eigene Vorüberlegungen geschildert. Es folgt die konkrete theoretische Erarbeitung der projektierten Erzählcafés. Im letzten Teil findet die Beschreibung und Auswertung der durchgeführten Erzählcafés statt.

5.1 Beschreibung bestehender Erzählcafés mit Jugendlichen

In diesem Unterkapitel sollen schon bestehende Erzählcafés mit Jugendlichen beschrieben und die dabei gewonnenen Erfahrungen dargestellt werden.

5.1.1 Erfahrungen aus intergenerativen Erzählcafés

Die Beschreibung der Teilnehmenden des Göttinger Erzählcafés zeigt auf, dass Erzählcafés vor allem für ältere Frauen interessant sind. Zwei Drittel der Stammgäste in Göttingen haben das 60ste Lebensalter schon überschritten. Die Besucher und Besucherinnen sind dort mehrheitlich weiblich, je nach Thema sind es 10-20% Männer (vgl. Meyer 2007: 2). Auch beim Erzählcafé in Mönchengladbach nehmen vor allem ältere Menschen im Alter zwischen 40- 90 Jahren teil. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene kommen nicht von selbst in ein Erzählcafé. Dies hat verschiedene Ursachen. Der gewählte Zeitpunkt am Nachmittag ist für Jugendliche nicht günstig, Cafés an sich sind nicht der übliche Treffpunkt von Jugendlichen und die Themen sind für Jugendliche nicht interessant genug. Jugendliche sehen keine Notwendigkeit darin, sich mit anderen Generationen, die sie nicht in ihrem sozialen Umfeld treffen, über Themen zu unterhalten. Um ein generationsübergreifendes Erzählcafé durchzuführen benötigt es die Mitarbeit der Professionellen in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche oder die Erzählcafés müssen in Einrichtungen stattfinden, in denen sich Jugendliche aufhalten (vgl. Verleysdonk-Simons 2012: 36f.).

Die Erfahrungen der Ulmer Erzählcafés bestätigen dies. Das Interesse an Erzählcafés muss bei Jugendlichen erst geweckt werden. Dies wird über den Kontakt zu Schulen erreicht. Vor dem eigentlichen Erzählcafé werden erst Veranstaltungen mit den Jugendlichen und den Senioren und Seniorinnen geplant, wie z.B. Zeitzeugenarbeit. Im Ulmer Modell ist das intergenerative Erzählcafé eine sinnvolle Weiterführung von anderen Projekten, nachdem die Generationen schon Vertrautheit miteinander aufbauen konnten (vgl. Stephan o.J.: 3). Das Ziel der Ulmer Erzählcafés ist das biografische Lernen. Dies findet im zwanglosen Kontakt der Generationen, im Dialog zwischen Alt und Jung statt. Dabei werden Lebenserfahrungen ausgetauscht, Tipps weitergegeben und Mut gemacht (vgl. ebd.: 1f.).

5.1.2 Erfahrungen aus Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung

In der Literatur finden sich fast keine Beschreibungen von Erzählcafés mit Jugendlichen. Einzig, die ‚Handreichung zur Durchführung von Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung von Schülerinnen und Schülern' des Frauenbüros der Stadt Göttingen, ist eine ausführliche Verschriftlichung der Methode Erzählcafés mit Jugendlichen. Diese Erzählcafés werden innerhalb der Schulen veranstaltet. Mit den Erzählcafés sollen berufliche und private Lebenswege anschaulich gemacht werden. Das Erzählcafé hat zwei Phasen. Zu Beginn werden den Jugendlichen im Plenum anhand von authentischen, lebendigen und spannenden Erzählungen einzelner Personen, verschiedene Berufs- und Lebensbiografien vorgestellt. In der zweiten Phase werden Kleingruppen gebildet, in denen die Jugendlichen im direkten Gespräch dem Erzählenden, der oder die sie am meisten angesprochen hat, Fragen stellen können. Zusätzlich bekommen die Jugendlichen Informationen zu den Berufsbildern. Durch den Einblick in den Prozess der Berufstätigkeit erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit sich mit ihrer eigenen Zukunft kritisch auseinander zu setzen. Die verschiedenen Varianten von Berufs- und Lebenswegen zeigen ihnen auf, dass sie im Leben die Perspektive und Handlungsschritte verändern können, und dass ein gewählter Beruf nicht zwangsläufig die entscheidende Weichenstellung für den Rest des Lebens sein muss. Das Erzählcafé kann die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen fördern. Sie sehen die Erzählenden und deren Bewältigungsstrategien als Vorbilder. Dies kann Mut zur eigenen Lebensgestaltung machen (vgl. Meyer 2001: 13ff.).

5.2 Planung der Erzählcafés

In diesem Unterkapitel werden Vorüberlegungen, anzunehmende Erschwernisse und die geplanten Rahmenbedingungen und Themen für die projektierten Erzählcafés mit Jugendlichen dargestellt.

5.2.1 Vorüberlegungen

Das Wort ‚erzählen'

Im Wörterbuch wird das Wort ‚erzählen' folgendermaßen definiert: jemandem besonders ein Erlebnis oder Ereignis (meist mündlich) auf unterhaltsame Weise mitteilen. Als Kollokation wird hinzugefügt: jemandem eine Geschichte, eine Anekdote, ein Märchen, ein Witz erzählen (vgl. Großwörterbuch 2008: 355). Kollokationen sind typische ‚Partner' des Wortes anstelle von Strukturformeln (vgl. ebd.: 26).

Das Resümee eines Probeerzählkreises und der nachfolgenden Gespräche ergab, dass das Wort ‚erzählen' für junge Menschen eher negativ besetzt ist. Durch die ausführliche Beschäftigung im Deutschunterricht mit Erzählungen, wird das Wort ‚erzählen' mit seinen Kollokationen in Verbindung gebracht und ist dadurch für Jugendliche nicht attraktiv. Der Inhalt des

Wortes war den Jugendlichen aber wichtig. Es hat für sie eine große Bedeutung Menschen zu haben, denen sie Erlebnisse und Ereignisse aus ihrem Leben erzählen können.

➔ Diese Erkenntnis zeigt auf, dass Erzählcafés umbenannt werden müssen, wenn Jugendlichen damit ein reizvolles Angebot gemacht werden soll.

Unterschiede von Erzählcafé und Schule

Außerhalb der familiären Situation finden Gruppengespräche mit Jugendliche und einem Erwachsenen überwiegend im schulischen Setting statt. In der Schule wird Bildung gefordert, Gesagtes bewertet und Gespräche finden oft in Form von Diskussionen statt. Das Wesen der Erzählcafés ist im Gegensatz dazu geprägt von informeller Bildung und dem nicht Werten des Gesagten. Gesprochenes wird nicht diskutiert, sondern es wird aus dem Leben erzählt, zugehört und Erinnerungen werden ausgetauscht.

➔ Zu Beginn des Erzählcafés muss das Wesen des Erzählcafés erklärt werden. Hierfür ist die Nennung der Regeln wichtig. Es kann förderlich für das Erzählcafé sein, mit Hilfe der Wahl und der Gestaltung des Raumes den nichtschulischen Charakter der Erzählcafés zu unterstützen.

Biografische Aufgaben der Jugendlichen

Jugendliche und alte Menschen haben unterschiedliche biografische Arbeit zu leisten. Die Hauptaufgabe der Jugendliche besteht darin, ihre Identität aufzubauen, sie sind überwiegend in die Zukunft orientiert. Die älteren Menschen schauen auf ein reichhaltiges Leben zurück. Ihre biografische Aufgabe besteht darin, den roten Faden in ihrem Leben zu finden, die eigene Endlichkeit annehmen zu können und quasi eine Lebensbilanz zu ziehen. Die unterschiedlichen biografischen Aufgaben sind wahrscheinlich auch ein Grund, warum es Jugendliche nicht zu Erzählcafés zieht.

➔ Die Gestaltung und die Themen der Erzählcafés mit Jugendlichen müssen auf deren biografische Aufgaben und Interessen abgestimmt sein.

5.2.2 Mögliche Stolpersteine

Eine Annahme ist, dass die Jugendlichen im Erzählen über sich selbst nicht geschult und geübt sind. Durch die technischen Medien und Kommunikationsplattformen, wie Internet, Smartphone und Facebook wird kurz und knapp, und häufig schriftlich kommuniziert. Es sind wenige Räume vorhanden, in denen persönliches Erzählen und Zuhören eingeübt werden kann.

➔ Dies stellt die Anforderungen an den Moderierenden, durch geschicktes Fragen das Erzählen ins Rollen zu bringen.

Sind Jugendlichen unter sich findet eine andere Gruppendynamik als bei älteren Menschen oder altersdurchmischten Gruppen statt. Die Jugendlichen wollen ‚cool' sein, müssen sich

beweisen und gut dastehen. Sie stehen unter einem Gruppendruck. Jugendliche Gruppen gestalten in den sozialen Netzwerken ‚Facebook' und ‚what's up' eine Gruppendynamik mit Integrations- und Ausschlussverfahren in einer neuen Art und Weise. Diese Gruppendynamik kann je nach Gruppenzusammenstellung, z.B. ob die Jugendlichen sich kennen, Auswirkungen auf alle Lebensbereiche der Jugendlichen und somit auch auf ein Erzählcafé haben.

➔ Das Erfassen der Dynamik und der Stimmungen innerhalb der Gruppe, sowie die passenden Reaktionen darauf, ist eine weitere Anforderung an den Moderierenden.

5.2.3 Gewählte Gestaltung der projektierten Erzählcafés

Die projektierten Erzählcafés dieser Arbeit sollen folgendermaßen gestaltet sein:

- Die Form: Erzählcafé in Form der Erzählrunde
- Die Teilnehmenden: nur Jugendliche
- Der Ort: im öffentlichen Raum
- Die Gestaltung des Raumes: im Kreis gestellte Stühle oder Couchelemente mit kniehohen Tischchen auf denen Chips und Getränke zum Verzehr bereit stehen.
- Der Termin: an einem Abend eines Wochenendes
- Die Einladung: über Flyer und persönliche Einladung
- Das Thema: ein Alltagsthema der Jugendlichen

Begründung der gewählten Gestaltung der Erzählcafés

Die Form: Im Kapitel 4 wurden zwei Formen der Erzählcafés vorgestellt, Lebensgeschichtliches Erzählen und der Erzählkreis. Die Ziele der beiden Formen sind ähnlich und doch sind sie unterschiedlich ausgerichtet. Während im Lebensgeschichtlichen Erzählen überwiegend Fremdbildung stattfindet, liegt das Hauptziel beim Erzählcafé als Erzählkreis in der Anregung der Selbstreflexion. Der Autorin wählte die Form der Erzählrunde um den Jugendlichen viel Raum zum eigenen Erzählen zu geben und damit deren Selbstreflexion anzuregen.

Die Teilnehmenden: Da intergenerative Erzählcafés schon beschrieben und erprobt wurden, war es für die Autorin eine besondere Herausforderung die Methode Erzählcafé mit einer Gruppe von Jugendlichen durchzuführen.

Die Altersspanne der geladenen jungen Menschen lag zwischen 14 und 25 Jahren.

Der Ort: Es gab zwei Gründe um die Erzählcafés mit Jugendlichen im öffentlichen Raum zu veranstalten. Ein Ziel bestand darin die Biografiearbeit mit Jugendlichen niederschwellig anzubieten. Alle interessierten Jugendlichen sollten die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen. Im Gegensatz dazu findet sonst bewusste Biografiearbeit mit Jugendlichen vor allem statt, wenn sich die Jugendlichen in offensichtlich prekären Situationen befinden und somit schon Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit sind. Der zweite Grund lag darin, der originären Verortung der Erzählcafés gerecht zu werden. Unter dem öffentlichen

Raum ist zu verstehen, dass es an einem für alle Jugendlichen zugänglichen Ort stattfindet, und dass keine Anmeldung notwendig ist. Hätten die Erzählcafés in einem speziellen Jugendkreis oder in einer Schule stattgefunden, wäre dieses Kriterium nicht erfüllt worden.
Die Gestaltung des Raumes: In einem mittelgroßen Raum war ein Kreis aus Couchelementen und Stühlen aufgebaut. In der Mitte gab es niedrige Tische, auf denen Getränke und Chips für alle erreichbar verteilt waren. Es wurden bewusst Räume gewählt, die durch die Couchelemente eine Freizeitatmosphäre förderten. Die angebotenen Softgetränke und Chips sollten diese zwanglose und lockere Atmosphäre unterstützen.
Termin: Die Erzählcafés wurden auf einen Abend am Wochenende gelegt. Die gewählte Uhrzeit war 19.00 Uhr, danach blieb den Jugendlichen für andere Freizeitgestaltungen noch genug Zeit.
Die Einladung: Die Autorin gestaltete einen Flyer, dieser sollte die Jugendlichen zum Kommen motivieren und gleichzeitig sollte er Informationen über das Projekt vermitteln. Die Einladung ist im Anhang aufgeführt. Die Autorin lud sehr viele Jugendliche persönlich ein. Gleichzeitig bat sie die Jugendlichen und andere Erwachsene die Flyer weiterzugeben.
Eine Anmeldung war für beide Erzählkreise nicht erforderlich.
Das Thema: Da alle interessierten Jugendlichen eingeladen waren, muss das Thema aus dem Alltag aller Jugendlichen kommen. Jeder und jede sollte die Voraussetzungen haben, über das eigene Erleben zu diesem Thema zu sprechen. Das Thema war in beiden Erzählkreisen **‚Smartphone/Handy'**. Die Autorin nahm an, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen im Besitz eines Smartphones oder Handys ist. Wie zu beobachten ist sind Smartphones und Handys ein sehr wichtiger Alltagsgegenstand der Jugendlichen.
Der Name: Aufgrund der Vorüberlegungen aus dem Unterkapitel 5.2.1 musste der Name Erzählcafé ersetzt werden. Auf Vorschlag einiger Jugendlicher im Verwandtenkreis, die ein Erzählcafé miterlebt hatten, wurde als Name **Let's talk about ...** gewählt. Dies ist eine Anlehnung an Titel und Aufforderungen im Internet.

5.2.4 Ziele

Mit den projektierten Erzählrunden werden folgende Ziele verfolgt:

- Zwangfreies Treffen von Gleichaltrigen, das im echten Leben stattfindet (im Gegensatz zum virtuellen Leben), Gemeinschaftspflege.
- Förderung der Erzähl- und Hörkultur.
- Raum geben, in dem Jugendliche über sich selbst reden können.
- Jugendlichen die Möglichkeit geben in der Öffentlichkeit zu reden.
- Denken und Erleben zu Wort bringen und voneinander hören.
- Die Selbstreflexion anregen.
- Förderung der informellen Bildung, Selbstbildung und Fremdbildung

5.3 Durchführung der Erzählcafés

Die durchgeführten Erzählkreise werden in ihrer Gestaltung und ihrem Verlauf beschrieben. Anschließend findet die Auswertung statt.

5.3.1 Beschreibung

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwei verschiedene Erzählkreise mit Jugendlichen projektiert. Dabei waren einige Dinge wie der Name der Veranstaltung, die Einladung, die Altersspanne der Eingeladenen, die Gestaltung des Raumes und das Thema gleich. Diese wurden im letzten Teilkapitel ausführlich beschrieben und begründet.
Der Ort der Veranstaltung, die Terminierung, der Bekanntheitsgrad der Moderatorin und der Bekanntheitsgrad der Jugendlichen untereinander waren unterschiedlich und werden nun einzeln benannt. Zur Beschreibung und späteren Auswertung der Erzählkreise werden sie nachfolgend mit Erzählkreis 1 und Erzählkreis 2 bezeichnet.

Erzählkreis 1

Ort der Veranstaltung war ein separater Raum in einem öffentlichen Jugendtreff eines kleinen Städtchens. Die Jugendlichen kommen und gehen nach Lust und Laune, es finden keine festen Aktivitäten statt. Je nach Wetter und Jahreszeit kann der Jugendtreff sehr voll sein oder er wird früher geschlossen, wenn keine Jugendlichen da sind. Die Jugendlichen kennen sich untereinander und haben mehr oder weniger enge Beziehungen zueinander. Die Autorin kannte die Jugendlichen nicht. Zwei Tage vor der Veranstaltung verteilte die Autorin die Einladungen und wurde durch mündliche Werbung vom Leiter des Jugendtreffs unterstützt. Der Termin des ‚Let's talk about' wurde auf einen regulären Freitag innerhalb der üblichen Öffnungszeiten gelegt. Dieses ‚Let's talk about' fand in einer ‚aufsuchenden Struktur' statt, die Moderatorin ging zu den Jugendlichen.
Schwierigkeiten von Erzählkreis 1: Ein ‚Let's talk about' an diesem Veranstaltungsort ist überhaupt nicht planbar und somit fraglich, ob es in diesem Rahmen überhaupt durchführbar wird. An beiden Tagen vor der Veranstaltung wurde der Jugendtreff früher geschlossen, weil sich die Jugendlichen bei dem guten Wetter draußen aufhielten. Die Jugendlichen kannten die Moderatorin nicht und das ‚Let's talk about' war den Jugendlichen etwas völlig Unbekanntes. Deshalb war die Moderatorin gespannt ob genügend Jugendliche im Jugendtreff anwesend wären und sich am ‚Let's talk about' beteiligen würden.

Erzählkreis 2

Ort der Veranstaltung war der Jugendraum einer freien evangelischen Gemeinde in demselben kleinen Städtchen. Für das ‚Let's talk about' wurde ein spezieller Termin festgemacht. Die Einladungen wurden im Rahmen der evangelischen Allianz an Jugendliche der Jugendkreise der verschiedenen Kirchgemeinden verteilt. Zudem fand Mund zu Mund Propaganda

durch die Jugendlichen statt. Die Autorin war vielen Jugendlichen mehr oder weniger bekannt. Dieses ‚Let's talk about' fand in einer ‚Komm-Struktur' statt, die Jugendlichen waren eingeladen, an einen von der Moderatorin festgemachten Ort zu einer bestimmten Zeit zu kommen.
Schwierigkeiten von Erzählkreis 2: Durch den besseren Bekanntheitsgrad der Autorin bei den Jugendlichen war die Überwindung zu kommen für diese geringer. Diese Jugendlichen kannten ein 'Let's talk about' ebenfalls nicht. Da es ein extra Termin war, war der Hemmfaktor zu kommen deutlich höher als beim anderen Kreis. Durch die offene Art der Einladung war auch dieser Erzählkreis nicht wirklich planbar.

5.3.2 Durchführung

Erzählkreis 1
Am Tag der Veranstaltung war schlechtes Wetter und der Jugendtreff war deshalb besser besucht. Mit Hilfe des Leiters konnten 16 Jugendlich gewonnen werden am ‚Let's talk about' teilzunehmen. Die Altersspanne lag zwischen 15 und 21 Jahren. Nur ein Viertel der Teilnehmenden waren weibliche Jugendliche. Die Jugendlichen waren Schüler und Auszubildende.

Erzählkreis 2
Der gewählte Termin fiel auf einen strahlenden Sommertag. Es war abzusehen, dass trotz der reichen Werbung an ca. 60 Jugendliche, kaum jemand kommen würde. Tatsächlich fand nur eine Jugendliche den Weg zum Jugendraum. Das Experiment wurde um eine Woche verschoben.
An dem darauffolgenden Sonntag war der Himmel bedeckt. Sechs Jugendliche im Alter zwischen 15 und 23 Jahren kamen speziell für das ‚Let's talk about'. Zwei Drittel der Anwesenden waren männliche Jugendliche. Bis auf einen Jugendlichen waren sie sich einander bekannt. Vier Jugendliche waren Schüler, ein Jugendlicher war Student und eine Jugendliche berufstätig.

5.3.3 Auswertung

Die durchgeführten ‚Let's talk about' werden einzeln anhand der im Kapitel 4.6 näher beschriebenen Kriterien ausgewertet.

Erzählkreis 1:
- Wird auf alle drei Zeitformen im Erzählen eingegangen? Der ‚Let's talk about' wurde in der Vergangenheit begonnen, wechselte dann in die Gegenwart und am Ende in die Zukunft. Der Zeitbogen konnte hergestellt werden.
- Wie ist die Moderationstechnik gestaltet? Es wurden offene Fragen gestellt und auf Erzählungen Einzelner eingegangen. Wegen fehlender Übung und Unsicherheit konnte die

Moderierende nicht auf alle Schlüsselbegriffe eingehen. Die Zusammenfassung der einzelnen Themengebiete gelang nur bedingt. Dennoch wurde das Thema rund moderiert und eine Linie war ersichtlich. Es waren keine Schweigemomente vorhanden, das ‚Let's talk about' hatte einen guten Fluss mit einem dichten Inhalt.

- Können die Moderierenden den Gesamtrahmen gut leiten? Nur rund ein Drittel der Teilnehmenden hat das Wort öffentlich ergriffen. Von diesen gab es 2-3 Hauptredner. Der zeitliche und inhaltliche Rahmen wurde auch ohne Begrenzung der Moderatorin von allen gut eingehalten. Ab und zu gab es jedoch Getuschel und verdeckte Kommentare. Der Raum war vorhanden, dass jede Person, die erzählen wollte, dies tun konnte. Wahrscheinlich hätten noch mehr gesprochen, wenn sie sich in der Gruppe sicher genug gefühlt hätten. Viele haben von der Möglichkeit des Schweigens Gebrauch gemacht.
- Ist die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung professionell gestaltet? Im Rahmen dieser Arbeit wurde alles vorbereitet. Die Moderation kann verbessert werden. Durch das Aufnehmen des Gesprochenen auf einen Tonträger konnte das ‚Let's talk about' gut ausgewertet werden. Das Thema Smartphone und Handy war für diese Gruppe gut gewählt.
- Kommen Sinn- und Lebensmuster zum Vorschein? Einzelne berichteten welchen Stellenwert das Smartphone in ihrem Leben einnimmt. Ihnen ist es wichtig mit anderen Jugendlichen ständig in Kontakt zu stehen.
- Wie detailliert wird erzählt? Vor allem die 2-3 Haupterzähler haben ausführlicher erzählt. Sie konnten sogar von ihren Werten berichten, obwohl es klar war, dass diese nicht der allgemeinen Meinung entsprachen.
- Wird aus der eigenen Lebensgeschichte erzählt? Die Erzählenden haben der Vorgabe entsprochen, indem sie nur aus ihrem eigenen Leben erzählt haben.
- Wird das Erzählen, Zuhören und Austauschen wertfrei nebeneinander stehengelassen? Mit Worten fand keine direkte Bewertung des Erzählten statt. Durch das Lachen der Gruppe und kleinen Kommentaren am Rande kam der wertfreie Raum nur bedingt zustande. Es war unklar, ob sich einzelne Erzählende durch das Lachen mancher Zuhörer verletzt fühlten.
- Wie beurteilen die Jugendlichen das ‚Let's talk about'? Zur Auswertung des ‚Let's talk about' wurden Zettel mit vier Fragen verteilt (siehe Anhang). Von den 16 Jugendlichen haben 14 einen Zettel ausgefüllt. Von diesen haben alle bejaht, dass sie wieder an einem ‚Let's talk about' teilnehmen würden. Auf die Frage, was ihnen gefallen hat, kamen Antworten wie „die offene Diskussion", „die Snacks", "andere Meinungen und Erfahrungen zu hören" (3x), „die lockere Atmosphäre", „alles"(3x), „war informativ"(2x), „die Fragen", „lustige Konversationen" und „das Gespräch". Die Frage, was nicht so gut war, hat niemand beantwortet. Die Auswertung ergibt, dass das ‚Let's talk about' durchweg gut angekommen ist. Auf die vierte Frage ob sie neue Erfahrungen mitnehmen, kamen drei Antworten „alte Erfahrungen", „alte Erinnerungen" und „nur nochmal Fakten über Smartphone auf einmal".

Erzählkreis 2

- Wird auf alle drei Zeitformen im Erzählen eingegangen? Innerhalb aller drei Zeitformen wurden Handy und Smartphone zum Thema.
- Wie ist die Moderationstechnik gestaltet? Dadurch, dass dieses ‚Let's talk about' das gleiche Thema behandelte wie das im anderen Kreis, konnten die Fragen besser formuliert werden. Der Rahmen insgesamt war durch die geringe Teilnehmerzahl vertrauter und somit gelang es der Moderatorin besser, auf die einzelnen Personen einzugehen und thematisch anzuknüpfen.
- Können die Moderierenden den Gesamtrahmen gut leiten? Aufgrund der geringen Teilnehmerzahl konnte jeder ausführlich zu Wort kommen. Ohne dass es Vorgabe war, wurde zu einigen Fragen fast von jedem etwas erzählt. Dennoch war kein Zwang zum Sprechen spürbar. Diese Jugendlichen waren es gewohnt sich in einem Gruppengespräch einzubringen.
- Ist die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung professionell gestaltet? Die Vorbereitung und Durchführung konnte aufgrund der vorangegangenen Erfahrungen besser gestaltet werden, als die des ersten ‚Let's talk about'. Das Thema war für diese Gruppe nicht so passend, da Handy und Smartphone für sie keine übergroße Rolle spielen. Damit das Thema nicht nach einer halben Stunde zu Ende war, wurde es erweitert auf andere mediale Kommunikationsformen.
- Kommen Sinn- und Lebensmuster zum Vorschein? Diese Jugendlichen sprachen darüber welche Kommunikationsformen für sie bedeutsam sind und wie wichtig ihnen der persönliche Kontakt zu anderen Jugendlichen ist.
- Wie detailliert wird erzählt? Da die Gruppe klein und von Anfang an eine Vertrauensbasis vorhanden war, wurde ausführlich erzählt. Dabei kamen Werte und Gefühle zum Ausdruck.
- Wird aus der eigenen Lebensgeschichte erzählt? Es wurde durchgängig aus der eigenen Lebensgeschichte erzählt.
- Wird das Erzählen, Zuhören und Austauschen wertfrei nebeneinander stehengelassen? Fünf Jugendliche kannten sich schon gut. Das Vertrauen in einander und in die Moderatorin war von vorne herein gegeben. Dadurch konnten die Teilnehmenden ehrlich und offen erzählen. Ein Jugendlicher erklärte später, dass er in seiner Schulklasse nicht so offen gesprochen hätte. Die Meinungen konnten sowohl im Sprechen als auch im Bereich der Gestik wertefrei nebeneinander stehen bleiben.
- Wie beurteilen die Jugendlichen das ‚Let's talk about'? Alle sechs Jugendlichen füllten einen Fragebogen aus. Sie würden alle wieder an einem ‚Let's talk about' teilnehmen. Die Antworten auf die Frage, was ihnen gefallen hat fielen detailliert aus: „die eigene Meinung sagen und die Meinung der anderen zu hören" kam mehrmals, „Anregung zur Selbstreflexion", „dass man nichts sagen muss", „alles", „das Thema", „die offene Runde", „in der Meinung stehen gelassen werden" und „das Gespräch" waren andere Rückmeldungen.

Keiner schrieb, dass ihr oder ihm etwas nicht gefiel. Als neue Erfahrungen wurden mitgenommen: „die Entwicklung kam mir ziemlich krass vor, Handy als Alltagsgerät", „die Meinungen anderer" (2x), „das Modell wäre interessant in anderen Kreisen durchzuführen", „wenige Jahre (im Alter) machen viel Unterschied in Bezug auf Handy/Smartphone".

5.4 Resümee

Die Autorin war überwältigt von der hohen Bereitschaft der Jugendlichen an einem ihnen unbekannten Gesprächsexperiment mitzumachen. Die vielen positiven Rückmeldungen verdeutlichen die Anwendbarkeit von Erzählcafés in einem unverbindlichen Rahmen. Die geringe Teilnehmerzahl im zweiten Erzählkreis zeigt auf, dass sich ein Erzählcafé wahrscheinlich nur beständig durchführen lässt, wenn es in einer ‚aufsuchenden Struktur' angeboten wird. Die Unberechenbarkeit der Teilnehmerzahl durch Wetter oder parallele Veranstaltungen muss in einem offenen Rahmen mit eingerechnet werden.

Es war erstaunlich wie unterschiedlich die beiden ‚Let's talk about' ausgefallen waren. In beiden wurde das gleiche Thema ‚Smartphone und Handy' behandelt, aber die Gruppenzusammensetzung war sehr unterschiedlich. Die Moderatorin hatte die Unberechenbarkeit der Erzählcafés dadurch in vollem Umfang erlebt. Das gleiche Thema kann trotz derselben Altersgruppe, je nach Zusammenstellung, mehr oder weniger passend sein.

Auch wenn die Moderatorin wenig Erfahrung im Moderieren von Erzählcafés und im Leiten von Jugendgruppen hat, war sie durch die durchgeführten Abende in der Fortführung des Projekts bestärkt worden. Die durchgängig positiven Rückmeldungen der Jugendlichen verstärkten die Überlegung die ‚Let's talk about' zu wiederholen. Die Vorbereitungen und Durchführungen müssten dafür noch verbessert werden.

Ein schaler Geschmack bleibt durch das erste Erzählcafé zurück. Die Autorin war zu wenig auf die Gruppendynamik der Jugendgruppe vorbereitet. Sie war gewappnet, die Entwertungen durch Worte zu begrenzen. Lachen kann auch entwertend sein, dies ist aber eine Sache der Interpretation oder Wahrnehmung der beteiligten Personen. Die Moderatorin hatte das Lachen als Wertung des Gesagten wahrgenommen. Dieses ist ihr aber erst im Nachhinein bewusst geworden und sie stellte fest, dass sie am Abend nicht darauf reagiert hatte. Vielleicht nimmt die Autorin diesen Bereich aber auch zu sensibel wahr.

Die beiden durchgeführten ‚Let's talk about' haben die Begeisterung für die Methode Erzählcafé bei der Autorin verstärkt. Sie hatte im Vorfeld nicht mit einer so zahlreichen Teilnahme und positiven Resonanz in einem unverbindlichen Rahmen, wie dem Jugendtreff, gerechnet.

6. Zusammenfassende Erkenntnisse

Die Schlussfolgerungen zum Thema Biografiearbeit und der Methode Erzählcafé wird in drei Abschnitten dargestellt. Als erstes wird die Biografiearbeit im Allgemeinen und mit Jugendlichen erörtert. Anschliessend wird die Methode Erzählcafé in der Sozialen Arbeit dargestellt. Die Beantwortung der Fragestellung, - Ist das Erzählcafé eine für die Arbeit mit Jugendlichen geeignete Methode der Biografiearbeit? - bildet den Schluss dieser Bachelor Thesis.

6.1 Erkenntnisse über Biografiearbeit, allgemein und mit Jugendlichen

Im Verlauf der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass Biografiearbeit ein wichtiger Bestandteil in der Sozialen Arbeit ist. Demgegenüber steht, dass es bisher „keine Theorie und entsprechend auch keine empirische Forschung zur Wirkung von Biografiearbeit oder einzelnen Methoden" gibt (Hölzle 2012: 35). Dies ruft zur Innovation sowohl im theoretisch-wissenschaftlichen Bereich als auch im handlungspraktischen Bereich der Sozialen Arbeit auf. Im handlungspraktischen Bereich sind die in der Sozialen Arbeit Tätigen aufgefordert sich im Gebiet der Biografiearbeit weiterzubilden. Dies beinhaltet die verschiedenen Methoden der Biografiearbeit zu kennen und sie im jeweiligen Kontext richtig anwenden zu können. Mehrere Veröffentlichungen der letzten Jahre geben viele Weiterbildungsmöglichkeiten, um die Biografiearbeit innerhalb der unterschiedlichen Bereiche der Sozialen Arbeit anzuwenden. Biografiearbeit ist jedoch keine Methode die für sich alleine steht oder abgegrenzt durchführbar ist. Sie ist ein Element des Professionellen Handelns und benötigt weitere Methoden, die die gewonnenen Ergebnisse ergänzen oder die initiierten Prozesse weiterführen. Für die Fachkräfte sind vielfältige Kompetenzen und Fähigkeiten Grundbedingung um die Biografiearbeit richtig durchführen zu können. Zu diesen gehören unter anderen die Selbstreflexion, verschiedene Techniken der Gesprächsführung, Kenntnisse über psychische Erkrankungen, Empathie etc.. Je nach Methode werden spezielle Kompetenzen benötigt. Z.B. bei der Methode Erzählcafé ist die Fähigkeit Gruppen zu leiten von Bedeutung. Hierbei wird ersichtlich, dass nicht einfach behauptet werden kann „wir leisten Biografiearbeit". Um diese Behauptung der Fachkräfte überprüfen zu können bräuchte es für die Biografiearbeit Standards, handfeste Kriterien und Schulung.

Im 2. Kapitel wurden die Ziele der Biografiearbeit näher beschrieben. Sie sind Stärkung der Identität, Unterstützung in der Lebensbewältigung, (Selbst-) Bildungsprozesse initiieren und ermöglichen, Aktivierung von Ressourcen und Anstöße zur Gestaltung der Zukunft geben. Es wird ersichtlich, dass diese Ziele ohne Ausnahme mit den Grobzielen der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen übereinstimmen. Jugendliche sollen in ihrer Identitätsarbeit unterstützt und in der Bewältigung der Lebensphase begleitet werden. Im Kapitel 3.4 wurden verschiedene Formen und Methoden der Biografiearbeit mit Jugendlichen aufgezeigt. Es konnte dargestellt

werden, dass Biografiearbeit besonders in der Arbeit mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen angewandt wird. Biografiearbeit erfolgt quasi als Intervention bei Problemfällen. Die Autorin stellt dagegen folgende These auf: ‚Es wäre förderlich wenn Biografiearbeit der breiten Masse von Jugendlichen zukommen würde'. Die Verunsicherung durch den Strukturwandel der Gesellschaft und der Anforderung an die Jugendlichen ihr Leben darin biografisch zu gestalten betrifft alle Jugendlichen. Daraus folgt, dass für alle Jugendlichen die Unterstützung durch Biografiearbeit in dieser Lebensphase nützlich wäre. Vielleicht gelänge dadurch mehr Jugendlichen die Bewältigung dieser Lebensphase. Damit alle Jugendlichen von Biografiearbeit profitieren könnten, müsste diese in der Schule stattfinden, da dies der Ort ist an dem sich alle Jugendlichen aufhalten. Gudjons und Kolleginnen zeigen, dass Biografiearbeit in der Schule durchaus möglich wäre und beschreiben wie diese aussehen könnte (vgl. Gudjons et al. 2008: 33f). Auch das Beispiel des angewandten Erzählcafés mit Jugendlichen (Kapitel 5.1) fand in der Institution Schule statt. Um dies flächendeckend durchführen zu können bräuchte es eine Veränderung in der Bildungspolitik von einer nur formellen Bildung hin zu formeller und informeller Bildung innerhalb der Institution Schule.

6.2 Erkenntnisse über Erzählcafés als Methode in der Sozialen Arbeit

Um die „Wirkungen" von Erzählcafés am eigenen Leib zu erfahren, hat die Autorin nach dem Besuch des Studienmoduls ‚Erzählcafé' der FHNW an je einem Erzählcafé in Zürich und Berlin teilgenommen. Durch diese Teilnahme und durch das Gespräch mit Teilnehmenden und Moderierenden gewann sie Erkenntnisse, die das in den Kapiteln 4.3 bis 4.5 erarbeitete theoretische Wissen lebendig gemacht und ergänzt hat.

Ein Resümee aus den besuchten Erzählcafés und der Beschäftigung mit der Literatur zu diesem Thema ist, dass ein Erzählcafé eine Methode der Biografiearbeit sein kann, dies aber nicht automatisch ist. Je nach den Zielen derjenigen, die das Café veranstalten und je nach der Art wie die leitenden Personen das Erzählcafé moderieren, kann ein Erzählcafé der im zweiten Kapitel beschriebenen Biografiearbeit zugeordnet werden oder nicht. Daher widerspricht die Autorin der Aussage dass die Methode Erzählcafé per se eine Methode der Biografiearbeit ist, wie es in den Büchern von Ruhe und Miethe implizit ausgesagt wird. Dies muss im Einzelfall betrachtet werden. Nicht alle Erzählcafés haben den Anspruch Biografiearbeit zu sein und deren Ziele zu erfüllen. Bei der Moderation eines Erzählkreises werden die Unterschiede am deutlichsten. Es ist ein Unterschied ob ein Erzählkreis zur Unterhaltung stattfindet oder ob es mit dem bewussten Ziel des Initiierens der Selbstreflexion moderiert wird. In diesem Fall werden alle drei Zeitformen angesprochen, auf Schlüsselbegriffe wird eingegangen, es werden Erzählmomente zusammengefasst und es wird aufgefordert nur aus dem eigenen Leben zu erzählen. Die langjährige Besucherin des Berliner Erzählcafés, Frau K., betonte mehrmals wie verschieden doch das heutige Erzählcafé moderiert werde im

Vergleich zu der Zeit als Frau Gieschler die Moderatorin war. Mit diesen Feststellungen soll keine Wertung der Erzählcafés gegeben werde. Es soll nur dargestellt werden, dass die Ziele, die die Moderierenden verfolgen auf die Tiefe und die Richtung der Erzählcafés einen wesentlichen Einfluss haben.

Daraus folgt eine Schlussfolgerung: Um Erzählcafés als Methode in der Sozialen Arbeit zu verwenden bräuchte es einen Kriterienkatalog. Anhand dieser Kriterien und Qualitätsmerkmale könnten Erzählcafés gestaltet und beurteilt werden. Zudem sollten die für Erzählcafés benötigten Kompetenzen der Fachkräfte beschrieben werden. Die Forderung von Meyer klingt plausibel, dass Erzählcafés im Konzept einer Institution, mit qualifiziertem Personal, verankert sein sollten. Dies beinhaltet den professionellem Rahmen mit Vorbereitung, Durchführung, einer ausgeprägten Nachbearbeitung und Supervision (vgl. Meyer 2007: 5+7). Die meisten Erzählcafés können dem Bereich der Gemeinwesenarbeit und/oder Altenarbeit zugeordnet werden. Dies sind Arbeitsbereiche in denen Fachkräfte verschiedenster Berufsgruppen zusammenarbeiten. Erzählcafé ist also keine alleinige Methode der Sozialen Arbeit, aber die Kenntnis und mögliche Anwendung wären eine Bereicherung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit.

Im Gespräch mit Menschen der verschiedenen Altersgruppen und mit in sozialen Berufen Tätigen war auffallend, dass wenige Personen den Begriff ‚Erzählcafé' kannten oder sich darunter etwas Genaues vorstellen konnten. Die freien Assoziationen formten einen anderen Inhalt als die in dieser Arbeit beschriebenen Formen. Der Begriff Erzählcafé an sich ist nicht selbsterklärend. Daraus folgt, dass die Einladungen für Erzählcafés gut gestaltet sein müssen, damit die Personen animiert werden daran teilzunehmen.

In der Einladung sollten die positiven Wirkungen der Erzählcafés mitbeschrieben werden, da eine alleinige Beschreibung dem Erzählcafé nicht gerecht wird. Die Erzählcafés sind schwer beschreibbar. Um die Methode und die Wirkungen von Erzählcafés zu erfassen und zu begreifen ist es notwendig an mindestens einem Erzählcafé teilgenommen zu haben. Dies ist ein Resümee, das die Autorin aus den eigenen Besuchen von Erzählcafés zieht. Diese Erkenntnis wird auch im Reader von Caduff und Kohn beschrieben. „Die Workshop-Teilnehmenden waren überrascht darüber, welch intensive innere Auseinandersetzung das Erzählcafé ausgelöst hatte (,..)". (Caduff/Kohn 2010: 209) Die daraus folgende Konsequenz ist, dass Erzählcafés nicht nur sporadisch angeboten werden sollten. Nur durch Kontinuität, Mund zu Mund Propaganda und geschickte Öffentlichkeitsarbeit können sich Erzählcafés fest etablieren. Wenn das Erzählcafé innerhalb einer Institution, also mit einem mehrköpfigen professionellen Team gestaltet wird und Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung konzeptionell verankert sind, kann die Methode Erzählcafé ihr ganzes Potential entfalten. Finden zudem noch das Erzählcafé ergänzende Veranstaltungen, wie Zeitzeugenarbeit oder Begleitung bei aufkommendem Gesprächsbedarf statt, würden die Wirkungen verstärkt.

Letztendlich sind gute Erzählcafés von den finanziellen Mitteln und von Personen, die Erzählcafés als wichtige Methode erachten, abhängig. Aus Mangel an diesen Ressourcen ist das Berliner Erzählcafé, durch das diese Methode in Deutschland etabliert wurde, zum zweiten Mal in seiner Fortführung bedroht.
Damit Erzählcafés mehr Anwendung finden, müssten sie, sowohl in den Bereichen der Sozialen Arbeit als auch in anderen Fachbereichen, vermehrt publik gemacht und auf ihre positiven Auswirkungen verwiesen werden.

6.3 Erkenntnisse über die Anwendbarkeit der Methode Erzählcafé mit Jugendlichen

Die Fragestellung, deren Beantwortung die gewonnenen Ergebnisse dieser Arbeit aufzeigen soll, lautet:

Ist das Erzählcafé eine für die Arbeit mit Jugendlichen geeignete Methode der Biografiearbeit?

Die Methode Erzählcafé ist eine geeignete und angemessene Methode um für die Gruppenarbeit mit Jugendlichen innerhalb der Sozialen Arbeit. Dies wird mit der Nennung der verschiedenen **Vorteile** dieser Methode verdeutlicht.

- Erzählcafés sind für alle Jugendlichen geeignet.
Die Wahl des Themas und der Form macht es möglich, dass ein Erzählcafé für jeden Jugendlichen interessant sein kann. So besteht die Möglichkeit, z.B. die Themen speziell für geschlechtsgetrennte Gruppen, Migrantengruppen oder Gruppen im Suchtbereich zu gestalten und auf die individuellen Lebensbereiche einzugehen. In Erzählcafés werden alltägliche und aktuelle Dinge thematisiert und können zeitnah in den Mittelpunkt gestellt werden.

- Erzählcafés sind vielfältig gestaltbar und dadurch in vielen Arbeitsbereichen anwendbar.
Durch die verschiedenen organisatorischen Formen, im Plenum oder im Kreis, mit oder ohne Erzählgast, kann das Erzählcafé an die Gegebenheit des Arbeitsbereichs, die formulierten Ziele und die Gruppe angepasst werden. Die projektierten Erzählkreise haben veranschaulicht, dass Erzählcafés sogar in einem so offenen Rahmen wie dem örtlichen Jugendtreff durchführbar sind. Das Beispiel der Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung hat gezeigt das Erzählcafés auch in einem etwas begrenzteren Rahmen, wie der Schule, sehr gut zum Einsatz kommen kann. Erzählcafés sind aber auch in einem geschützten, ausgewählten und verbindlichen Rahmen, wie dem klinischen Bereich oder einem Beratungssetting vorstellbar. Diese Variabilität macht die Methode einerseits schwer beschreibbar, andererseits ist diese Variabilität und Anpassbarkeit eine ihrer Stärken.

- Erzählcafés haben viele Wirkungen

Die Wirkungen von Erzählcafés sind vielfältig. Unter anderen könne die Selbstbildung in Form von Selbstreflexion, Fremdbildung, Hörkultur und Erzählkultur gefördert werden. Diese können die Identitätsarbeit, die Handlungsfähigkeit und Selbstbestärkung der Jugendlichen verbessern. Die Erzählkultur muss aus diesen Wirkungen besonders hervorgehoben werden. Dabei ist nicht das allgemeine Erzählen gemeint, sondern das ‚über oder von sich selbst Erzählen'. Durch die Medien und sozialen Netzwerke sind immer weniger tatsächliche Begegnungen und Gelegenheiten gegeben, in denen die Jugendlichen das ‚über sich Erzählen' ausüben können. In Erzählcafés wird diese besondere Erzählkultur angeregt. In dem Gruppenereignis in der Kombination mit der Hörkultur erzielt das Erzählcafé Wirkungen, die mit keiner anderen Methode in dem Maß hervorgerufen werden können.

- Erzählcafé ist eine Methode, die niederschwellig angeboten und durchgeführt werden kann.

Durch die Regel der Freiwilligkeit des Erzählens, hat die einzelne Person die Möglichkeit zu schweigen und nur zuzuhören. Im Erzählcafé findet Anregung zur Selbst- und Fremdbildung statt. Bildung wird nur angeregt nicht eingefordert. Diese Zwanglosigkeit ist das Kennzeichen und die Stärke von Erzählcafés und ein guter Gegensatz zu der Bildungsforderung in Schule und Ausbildung, dem die Jugendlichen sonst unterworfen sind.

Herausforderungen in der Gestaltung eines Erzählcafés mit Jugendlichen:

- Die Entscheidung, ob es die richtige Methode in der Gruppe ist.

Zuerst muss die Entscheidung gefällt werden, ob die Methode Erzählcafé für die spezielle Gruppe und die anvisierten Ziele geeignet ist. Auch wenn das Erzählcafé eine Methode für die Arbeit mit Gruppen ist, sollte beachtet werden, dass das Erzählcafé keine Methode ist um das Gruppenverhalten einer Gruppe zu verbessern. Dies könnte natürlich eine positive Folge sein, falls das Verständnis für andere Personen als Ergebnis der Fremdbildung resultiert. Da Erzählcafés in ihrer Dynamik und dem Zusammenspiel der einzelnen Erzählungen nur bedingt lenkbar und die Wirkungen nicht vorhersehbar sind, kann es für Gruppen in denen Mobbing oder Ausschlussverhalten vorhanden ist, nur bedingt oder gar nicht empfohlen werden.

- Die passende Gestaltung, für die Ziele und die Gruppe erarbeiten.

Wenn die Wahl auf die Methode Erzählcafé gefallen ist, gilt es, dieses mit Hilfe der passenden Form und eines geeigneten Themas zu gestalten. Hierfür ist ein längerfristig angelegtes Projekt zu bevorzugen, damit die Jugendlichen diese Methode schätzen lernen und die Fachkräfte nach dem ‚trial-and-error' Prinzip die Durchführung der Erzählcafés verbessern können.

- Der Gruppendynamik kompetent begegnen.

Allgemein hat in Gruppen von Jugendlichen das asoziale Verhalten gegeneinander und das Ausschlussverhalten zugenommen. Neben den üblichen Kompetenzen um ein Erzählcafé zu leiten, wie Gruppenleitung, Gesprächsmoderation und adäquat mit Störungen umzugehen, müssen die Moderierenden von Erzählcafés mit Jugendlichen für das mögliche Vorhandensein von Mobbing sensibel sein und auf solche Dynamiken reagieren können. Dafür gilt es, sowohl thematisch als auch für die zu erwartende Gruppendynamik gut vorbereitet zu sein um die formulierten Ziele des Erzählcafés zu erreichen.

Die Autorin hat durch die theoretische Erarbeitung, das eigene Erleben und die Durchführung von Erzählcafés Gefallen an dieser Methode gefunden. In diesem Kapitel wurden die Stärken und die Stolpersteine der Methode Erzählcafé dargestellt. Insgesamt wird sie als vielfältige und gelungene Methode bewertet. Die Methode Erzählcafé hat es verdient einen höheren Bekanntheitsgrad zu erlangen und Eingang in den methodischen Handwerkskoffer der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu finden.

7. Quellenverzeichnis

Bücher

Barth, Katharina/Tumbrink, Nadja (2011). Biografiearbeit mit benachteiligten Mädchen. Bericht einer studentischen Projektarbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppe - Kreative Methoden. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 197-208.

Beck, Ulrich (1983). Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co. S. 35-74.

Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994). Individualisierungtheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, Heiner (Hg.). Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 125-146.

Böhnisch, Lothar (2012). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Caduff, Ursula/Kohn, Johanna (2010). Erzählcafés leiten: Biografiearbeit mit alten Menschen. In: Haupert, Bernhard/Maurer, Susanne/Schilling, Sigrid (Hg.). Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. Bern: Peter Lang AG. S. 193-216.

Dudenredaktion (Hg.) (2007). Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Gahleitner, Silke Brigitta/Miethe, Ingrid (2011). Biografie. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (Hg.). Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. völlig überarb. u. aktualisierte Aufl. Baden-Baden: Nomos. S. 73-75.

Galuske, Michael (2004). Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 233-246.

Gieschler, Sabine (1999). Leben Erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Götz, Dieter/Haensch, Günther/Wellmann, Hans (Hg.) (2008). Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt.

Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener-Gudjons (2008). Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Völlig neu bearb. und aktualisierte Auflage (4.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Halbach, Anne/Kerkhoff, Barbara (2002). Biografisches Arbeiten. Beispiele für die praktische Umsetzung. Hannover: Vincentz Verlag.

Hillmann, Karl-Heinz (2007). Wörterbuch der Soziologie. 5. vollst. überarbeitete u. erweiterte Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Hölzle, Christina (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppe - Kreative Methoden. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 31-54.

Hurrelmann, Klaus (2012). Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 10. vollst. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2012). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. vollst. überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Jakob, Gisela (2011). Biographie. In: Thiersch, Hans/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. völlig neu überarb. Aufl. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 198-206.

Jansen, Irma (2011). Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppe - Kreative Methoden. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-70.

Keupp, Heiner (1997). Diskursthema Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 11-39.

Miethe, Ingrid (2011). Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Münchmeier, Richard (2008). Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: Bingel, Gabriele/ Münchmeier, Richard/Nordmann, Anja (Hg.). Die Gesellschaft und ihre Jugend. Struktubedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 13-26.

Pongs, Armin (1999). In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 1. München: Dilemma Verlag.

Pongs, Armin (2000). In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich. Band 2. München: Dilemma Verlag.

Rätz, Regina (2012). Lehr-/Lernfall Kinder und Jugendliche in schwierigen familiären Lebenslagen. In: Griesehop, Hedwig Rosa/ Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hg.). Biografische Einzelfallhilfe. Methoden und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 84-116.

Retkowski, Alexandra (2012). Biografie. In: Ahmed, Sarina/Höblich, Davina/Thole, Werner (Hg.). Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 41-43.

Ruhe, Hans Georg (2009). Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 4. aktualisierte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schwab, Peter (2011). Kohärenz- und Identitätsentwicklung durch biografische Arbeit mit kreativen Medien in der Adoleszenz. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppe - Kreative Methoden. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 151-172.

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010). Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.

Verleysdonk-Simons, Sigrid (2012). Das Erzählcafé – ein Ort für öffentliches Erinnern, ein Ort der Kommunikation, des Lernens, des Miteinanders und der Behaglichkeit. In: Loffing, Christian/Verleysdonk-Simons, Sigrid. Das Erzählcafé. Erlebte und erzählte Geschichte(n). Mönchengladbach: Hochschule Niederrhein Fachbereich Sozialwesen. S. 17-41.

Vogt, Annette (1996). Das Leben in die Hand nehmen – Biographisches Lernen als gezielte Arbeit am eigenen Lebenslauf. In: Schulz, Wolfgang (Hg.). Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 37-56.

Wiemann, Irmela (2011). Biografiearbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern. In: Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppe - Kreative Methoden. 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 108-122.

Zeitschriften und Broschüren

Dausien, Bettina (2005). Biografieorientierung in der Sozialen Arbeit. Überlegungen zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift SOZIAL EXTRA . 29 (11). S. 6-11.

Meyer, Regina (2001). Von > NO FUTURE < keine Spur. Handreichung zur Durchführung von Erzählcafés zur Berufs- und Lebenswegplanung von Schülerinnen und Schülern. Herausgeberin: Projektgruppe Berufsorientierung in Südniedersachsen Redaktion: Regina Meyer, Frauenbüro der Stadt Göttingen.

Internetquellen

Alter und Soziales e.V. (Hg.) (2010). Arbeitshilfe zum Erzählcafé.
URL: http://www.senioren-ahlen.de/fileadmin/dateien/lernlabor/arbeitshilfen/Arbeitshilfe_zum_Erzaehlcafe.pdf [Zugriffsdatum: 30.04.2013].

Bundesministerium der Justiz (o.J.). Gesetze im Netz.
In: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html #BJNR111630990BJNG000205140 [Zugriffsdatum: 04.06.2013].

Gieschler, Sabine (o.J.). Das Erzähl Café.
URL: http://www.das-erzaehl-cafe.de/%FCberuns.html
[Zugriffsdatum: 06.02.2013].

Kippe, Mathias/Meili, Denise/Stadt Zürich (Hg.) (o.J.). Erzählcafé. In:
http://www.erzaehl-cafe.ch/index.htm [Zugriffsdatum: 23.04.2013].

Meyer, Regina (2007). Göttinger Erzählcafé am Goldgraben. Ort des öffentlichen Erinnerns und des Generationengespräches.
URL: http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Aussersch_Bildung2007-regina.pdf [Zugriffsdatum: 30.04.2013].

Stephan, Margit (o.J.). Eine Kurzeinführung in die Methode „Erzählcafe“ am Beispiel der Ulmer Erfahrungen.
URL: http://www.uni-ulm.de/uni/fak/zawiw/zza/Erzaehlcafe-am-ZAWiW.pdf
[Zugriffsdatum: 07.02.2013].

Stiller, Edwin (1999). Biografisches Lernen im Pädagogikunterricht.
URL: http://www.dialogische-fachdidaktik.de/1.7BIOGRA%20L.pdf
[Zugriffsdatum: 25.01.2013].

8. Anhang

- Brief von einer langjährigen Besucherin des Berliner Erzählcafés (23.04.2013)
- Flyer, Einladung zum ‚Let's talk about'
- Fragen zum ‚Let's talk about'

1)

ili V

13409 Berlin,
den 23.4.2013
Tel. 0301

Sehr geehrte Frau Schwaj,
heute sollen meine Informationen über das Erzähl-Café auf den Weg zu Ihnen gebracht werden. Ich hoffe, ich habe Sie richtig verstanden: Sie möchten wissen, was als Erinnerung hängen geblieben ist.
Mein verstorbener Mann und ich waren lange Jahre Gäste des Erzähl-Cafés von Sabine Fischer, wir gehörten sozusagen zum Inventar. Bei der Feier zum 300. Erzähl-Café bekamen wir eine Urkunde als Dank für langjährige Treue und auch Mitarbeit. Mein Mann half bei einigen Techniksachen und ich beim Abwaschen, Aufräumen und die Kaffeetücher landeten in meinem „dicken Berta".
Wir lernten viele Stammgäste kennen, z.B. Frau A , die Sie am 20.4.2013 auch erlebt haben. Mit etlichen trafen wir auch bei anderen Veranstaltungen an wechselnden Orten zusammen, bedingt durch die verschieden Interessen.
Man nahm Anteil am Leben des anderen, tauschte sich aus über Bücher, Veranstaltungen, Reisen, aber auch Krankheiten, Todesfälle...

2)

2)

Die vortragenden bzw. erzählenden Gäste kamen aus den verschiedensten Bereichen, was Sie ja wissen und aus der beigefügten Namensliste ersehen können.
Ich gehe jetzt auf einige ein und erzähle Ihnen, wie wir mit denen in bzw. ohne Nachmittag im Erzähl-Café' verbunden, ja sogar befreundet waren:

1) Maria Schuld ist Märchenerzählerin, hat einige Märchenbücher und Reisebeschreibungen verfaßt, sie hat über Jahre im Januar das Erzähl-Café der Saison eröffnet. Mein Mann und ich haben sie auf einer Märchenkarawane durch Syrien und den Libanon vom 22.8.-11.9.19999 begleitet.

2) Herta Prüffert war zuerst Gast und hat dann über ihre Schule berichtet. Sie besucht die Rütli-schule in Neukölln. Wir waren lange Zeit befreundet und haben während Bauarbeiten in unserer Wohnung ein Zimmer gewohnt. Sie ist inzwischen verstorben

3) Eleonore Kujawa, war auch erst Gast und hat dann über ihre berufliche und politische Laufbahn berichtet. Sie war Lehrerin, Schulleiterin, aktiv in der GEW und Amnesty International usw.

3)

Wir wohnten in der Nähe und trafen uns oft auf dem Weg zu den verschiedenen Veranstaltungen. Jetzt sind wir befreundet und verabreden uns zu Veranstaltungen bzw. machen uns gegenseitig aufmerksam.

4) Inge Deutschkron war oft im Erzähl-Café, sprach über ihre Lesungen, las aus ihren Büchern. Wir trafen uns oft bei Veranstaltungen z. B. in der Werkstatt Weid, am Fleis 17 im Grunewald im Roten Rathaus usw. Das war sehr erfreulich, sie zu begegnen und mit ihr zu reden.

5) Heinz Knobloch (Schriftsteller) er hat oft im Erzähl-Café gelesen und seine Bücher vorgestellt. Obwohl wir politisch nicht immer eine Meinung waren, hatten wir ein sehr freundschaftliches Verhältnis. Wir waren oft zu Lesungen z. B. in der Dorotheenstädtischen Buchhandlung in Mobit. Einmal begrüßte er uns: „Wenn Sie nicht gekommen wären, hätte mir etwas gefehlt!" Mit ihm zusammen, dem Bürgermeister vom Tiergarten und dem Besitzer der Buchhandlung u. a. wurde der Platz vor dem ~~Rat~~ Rathaus nach ~~wurde~~ Mathilde Jacob, der Freundin von Rosa Luxemburg, benannt. Wir waren auch dabei, als der Platz vor seinem Haus nach ihm benannt wurde und ein Gedenkstein aufgestellt wurde.

4/

6) Charlotte von Mahlsdorf ist bekannt durch ihr / sein Gründerzeitmuseum in Mahlsdorf. Er war Ehrengast beim 100. Erzähl-Café. Bücher: „Ich bin meine eigene Frau und „Ab durch die Mitte".

Wir haben Charlotte auf einer Reise durch Schweden und Finnland in Porla besucht in seinem Jugendstilhaus Villa Hamilton und hatten einen wunderbaren Nachmittag dort.

Es gibt so viele Erlebnisse mit Menschen, die wir durch das Erzähl-Café kennen und schätzen gelernt haben, das kann ich gar nicht alles aufschreiben und je länger dieser Brief wird, desto mehr fällt mir ein!

Viele Bücher stammen aus einer Folge von Nachmittagen im Erzähl-Café.

Ich füge Ihnen einige Texte über das Erzähl-Café bei, viel Spaß (hoffentlich) bei der Lektüre und guten Erfolg für Ihr Vorhaben wünsche ich Ihnen

Ihre

M K

P.S. Das Buch von Sabine Girschner und Andreas Lange heißt:

Das Erzähl-Café - Lesebuch
Band I Die Weddinger Themen
Es gibt keinen II. Band

Rufen Sie doch mal an, wenn Sie Lust haben.

Let's talk about...

...Smartphone/ Handy

DU (14-25 Jahre) bist eingeladen zu einem Gesprächs-Experiment

- Dein Handy und DU
- die Psychologie des Smartphones/ Handys
- immer on ?

Bei Chips und Getränken.
Sprechen + Hören zum Thema **Smartphone/ Handy**.
Deine Erlebnisse und Erfahrungen sind gefragt.
Freiwillig - kein Sprechzwang.
Das Thema **Smartphone/ Handy** aus neuen Blickwinkeln kennenlernen.
Dauer ca. 1 Stunde; moderiert von Friederike.

Freitag, **14.Juni 2013**
um **19.00 Uhr**
hier im Jugendzentrum,
im Raum der AG Kontakt

Da es ein Experiment für meine Bachelor Arbeit ist, muss ich es für die Auswertung meiner Gesprächsführung auf Tonband aufnehmen. Es wird nur von mir (Friederike) angehört.

Fragen zum ‚Lets talk about':

1. Würdest Du wieder an einem ‚lets talk about' teilnehmen ?

   O ja O nein

2. Was hat Dir gefallen ?

3. Was war nicht so gut ?

4. Nimmst du neue Erfahrungen mit, wenn ja welche?

9. Ehrenwörtliche Erklärung

Erklärung der Studierenden zur Bachelor Thesis

Name, Vorname: **Schweigler Friederike**

Titel/Untertitel Bachelor Thesis: **Biografiearbeit mit Jugendlichen**
Die Methode Erzählcafé - ein Projekt

Begleitung Bachelor Thesis: **Frau Prof. Johanna Kohn**

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum: 28.Juni 2013 Unterschrift:.....