



Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (FBI)

Technikerstraße 36, 6020 Innsbruck, Österreich

www.fbi.or.at

fbi@reflex.at

Annemarie Schweighofer-Brauer

Wie bist du in deinem Leben dahin gekommen, wo du jetzt bist?

Grundlagen zur Transkulturellen Biographiearbeit und zur biographischen Sensibilität – insbesondere mit Jugendlichen mit Fluchtgeschichte.

Regionalprojekt für die Plattform gegen die Gewalt in der Familie. Gefördert durch das Bundeskanzleramt, Sektion Familien und Jugend.

Xanten-Innsbruck, 2020

Inhalt

Autobiographische Einleitung: „Wie bist du in deinem Leben dazu gekommen...?“	4
Beziehungsarbeit – Bildungsarbeit: Biographiearbeit und biographische Sensibilität	5
Beziehung	5
Bildung	6
Biographiearbeit: Wo kommt sie her?	6
Grundlagen für die Biographiearbeit	7
Erinnerung denken und/oder spüren	7
Erinnern und sich in der Gegenwart freudvoll erleben	9
Erinnern und das Erinnerte neu verknüpfen, bewerten und verändern – für Gegenwart und Zukunft	9
Erinnern und wahrgenommen werden, gegenwärtig präsent Sein	11
Erinnern und in Beziehung gehen – gemeinsam Sinn schaffen und Stereotype verlieren	11
Kognitive Vorgänge	12
Neuronale Geschehnisse während der Eindrucksbildung	12
Eindrucksbildung und Kategorisierung	14
Gedächtnis	16
Biographiearbeit und Gedächtnis	18
Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft	19
Was meinen die Begriffe „biographische Sensibilität“ und „Biographiearbeit“?	20
Biographische Qualitäten in verschiedenen Lebensphasen	22
Kinder und Jugendliche	23
Ältere Menschen	25
Noch einmal: Biographische Sensibilität in der professionellen Beziehungsarbeit	26
Gewordenheitssensibles in Beziehung Gehen und Entstereotypisieren	27
Bildung: Pädagogische und andragogische Dimension der Biographiearbeit	30
Therapeutische Dimension der Biographiearbeit	34
Transkulturalität und Biographiearbeit	40
Kultursensibel	43
Biographiearbeit – transkulturell und kultursensibel	44
Gesellschaftlich-politische Dimension der Transkulturellen Biographiearbeit	47
Methodologie und Methoden der Transkulturellen Biographiearbeit	49
Methoden	51
Transkulturelle Biographiearbeit mit geflüchteten Jugendlichen und ihren Angehörigen	58
Professionelle und persönliche Erfahrungszusammenhänge der Interviewpartner*innen	58
„Irgendwie Hier“ bei der Fachstelle der LAG Jungenarbeit	60
Projekt „HeRoes gegen Unterdrückung im Namen der Ehre – ein Projekt für Gleichberechtigung“	60

Ein Projekt von Zitrone, Mabilda u.a.: Das Newcomer Netzwerk	62
Das Mädchenzentrum Mabilda (Mädchenbildungsarbeit e.V.)	63
IFAK. e.V.	63
Jugendzentrum Hip in Bonn	64
Stadtteilprojekt „Auf Augenhöhe“	64
Erkenntnisse aus den Arbeitszusammenhängen der	66
Interviewpartner*innen und daran anschließende Überlegungen	
Jugendliche und Fachkräfte	66
<i>Pädagogik braucht die Biographie der Jugendlichen</i>	66
<i>Pädagogik braucht die Biographie der Fachleute</i>	67
<i>Machtvolle Position der weißen Fachkraft</i>	71
<i>Zuschreibungen an die Fachkraft</i>	72
Biographische Themen	73
<i>Biographiearbeit als Querschnittsthema</i>	73
<i>Biographische und allgemeine Themengenerierung</i>	73
<i>Zugeschriebene und selbstgewählte Themen</i>	74
<i>Themen, die noch nicht existieren</i>	75
<i>Geheime Themen</i>	76
<i>Familienveränderungsthemen</i>	77
Biographiearbeit gestalten	78
<i>Gesprächsermöglichung: Vertrauen, Frei-Raum,</i>	78
<i>geschützter Raum, Zeit-Raum, Entlastungsraum</i>	
<i>Verständigungsprozesse</i>	81
<i>Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft</i>	83
Flucht	84
<i>Normalbiographie mit Fluchterfahrung</i>	84
<i>„Flucht verschärft alle pädagogischen Themen“</i>	85
Biographische Jugendarbeit und Traumatisierung	86
Wirkung biographisch sensibler Jugendarbeit bei den	88
Jugendlichen	
Empowerment: Raum geben, zuhören und Grenzen	90
an/erkennen	
Bedarfe: Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung	92
Selbstreflexion	92
„Du bist auch als Person ein Angebot“	94
Themen	94
Zeit-Räume, Konzept und Teamwork	95
Literarische Nachbemerkung	95
Danke	96
Im Text zitierte Literatur und verwendete Grundlagen, die nicht unter „Links	97
und Literatur zu Biographie/Biographiearbeit“ unten angeführt sind	
Links und Literatur zu Biographie/Biographiearbeit, Transkulturalität	98

Autobiographische Einleitung: „Wie bist du in deinem Leben dazu gekommen...?“

„Höre zu oder deine Zunge wird dich taub machen.“, besagt eine indianische Weisheit. Weisheiten sind ja gerne indianisch, aber ob nun indianisch oder nicht: Erzählte und aufgeschriebene Geschichten und Lebensgeschichten höre, lese und liebe ich, seit ich denken kann. In der wörtlichen Bedeutung dieser Formulierung: Seit ich denken kann. Also seit ich kognitiv erinnern kann. Mit den Geschichten entwickelte sich – wie bei Menschen üblich – mein Denken. Genauer gesagt, mit dem, was mir erzählt wurde, während ich als Säugling, als Baby, als Kleinkind, als Kind spürte, hörte, sah, tastete, fühlte, mich bewegte, kommunizierte, selber redete. Allerdings entdeckte ich in meinem Leben auch zunehmend die Freude an der biographischen Betätigung meiner Zunge und das Potential des biographischen Erzählens zur Selbstreflexion und Neuorientierung.

Mitte der 1980er Jahre geriet etwas unverhofft die mündliche Geschichtsforschung¹ (Oral History) in meinen Fokus, als die Kulturanthropologin Henriette Stevens (Den Haag) mich junge Studentin ermutigte, biographische Interviews mit pensionierten Tabakarbeiterinnen zu machen. In einem Projekt zur Geschichte von Arbeiter*innen in Tirol gab es Schwierigkeiten Interviewpartnerinnen zu finden. Und so wurde die Frauengeschichtesgruppe, zu der Henriette Stevens und ich gehörten, um Hilfe gebeten. Ab da beruhten meine historischen und sozialwissenschaftlichen Studien entweder auf Oral History oder ich fragte meine Interviewpartner*innen zumindest auf das jeweilige Thema bezogen: „Wie bist du in deinem Leben dazu gekommen?“

1998, in der Frühzeit meiner Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin, bot ich ein Seminar im Innsbrucker Haus der Begegnung an unter dem Motto „Ahnfrauen. Geschichtswerkstätte für Frauen“. Damals begann ich mit der erwachsenenbildnerischen Biographiearbeit. Sie ergab sich, indem die Teilnehmerinnen in ihre Biographien und Familienbiographien eintauchten und künstlerisch, kreativ damit tätig wurden. Den Begriff Biographiearbeit für Derartiges verwendete ich zunächst ab 2000, in Seminaren, die ich gemeinsam mit der Psychotherapeutin Karin Maria Prise (Salzburg) durchführte.

Gemeinsam mit Partnerorganisationen aus Österreich, Italien, der Türkei, aus Litauen und der Schweiz entwickelte ich als Mitarbeiterin des Institut FBI, für das ich seit 1997 tätig bin, im Rahmen des Grundtvig² Projekts „Realize“ (2010 bis 2012) die „Transkulturelle Biographiearbeit (TBA)“.

Für das Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (FBI) in Innsbruck arbeite ich seit mehr als 20 Jahren in wissenschaftlichen und erwachsenenbildnerischen (regionalen und transnationalen) Projekten – auch mit Menschen mit Migrations- und/oder Fluchterfahrung.

Seit 2013 begleite ich darüber hinaus – zuerst ehrenamtlich und seit 2019 auch beruflich – Menschen mit Fluchterfahrung. Biographiearbeit im engeren Sinn ist dabei zumeist nicht das, worum es geht. Die biographische Forschung und Biographiearbeit fördert aber eine

¹ Oral History, mündliche Geschichtsforschung: Forscher*innen interviewen (meist ältere) Menschen zu ihrer Lebensgeschichte bzw. bestimmten Aspekten, Themenbereichen, Zeiten daraus. Die Interviews werden aufgezeichnet und werden als historische Quellen ausgewertet.

² Grundtvig hieß das Programm der Europäischen Kommission zur Förderung der Erwachsenenbildung und grenzübergreifenden Zusammenarbeit in diesem Kontext. Es war Teil des Programms zum Lebenslangen Lernen, 2007 bis 2013.

biographisch sensibilisierte Verständigung mit den Menschen bezüglich ihrer aktuellen Situation, die bei der Erfüllung der Aufgaben sehr hilft.

Falls Sie, liebe*r Leser*in, nun insbesondere an der Biographiearbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung interessiert sind, bitte ich Sie, sich entweder geduldig durch den ersten Teil dieses Textes durchzulesen oder diesen zu überspringen. Der erste (und längere) Teil befasst sich nämlich mit Grundlagen und Methoden der Transkulturellen Biographiearbeit im Allgemeinen.

Im zweiten Teil erläutere ich dann Ergebnisse aus Gesprächen mit Fachleuten zu Erfahrungen mit und Bedarf bezüglich der Biographiearbeit mit geflüchteten jungen Menschen.

Der erste Teil widmet sich den Fragen: Was bzw. wie ist Transkulturelle Biographiearbeit (TBA)? Wie geht Transkulturelle Biographiearbeit? Was ist biographische Sensibilität, wie unterscheidet sie sich von Biographiearbeit? Der zweite Teil verfolgt die Spur: Was ist bei der Biographiearbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung zu bedenken? Wie dient und nützt sie? Was benötigen Fachleute dabei?

Beziehungsarbeit – Bildungsarbeit: Biographiearbeit und biographische Sensibilität

Biographiearbeit bedeutet ganz grundsätzlich: mit Erinnerungen zu arbeiten, diese Erinnerungen in Bewegung zu bringen und sie dabei eventuell auch zu verändern, in neue Bezüge zu setzen. Biographiearbeit intendiert keine Dokumentation von Vergangenheit bzw. Erforschung individueller oder kollektiver historischer Zusammenhänge. Biographiearbeit dient dem Leben im Hier und Jetzt und dem Pfad Legen in die Zukunft.

Mit biographischer Sensibilität meine ich die ausgebildete, verfeinerte Wahrnehmung biographischer Informationen und die trainierte Fertigkeit, mit Hilfe dieser Wahrnehmung die eigenen kognitiven Konzepte zu erweitern, anzupassen und auch zu falsifizieren.

Beziehung

Mit der Biographiearbeit lassen wir uns erzählend/zuhörend auf Beziehung mit anderen Menschen ein. Aus dem Lateinischen kommt das Wort *relatio*, das beispielsweise im Englischen und Spanischen als Verb immer noch in der Doppelbedeutung von „erzählen“ und „sich beziehen auf“ Verwendung findet (*relate* – *relate to*, *relatar* – *relacionar*), im Französischen bedeutet *relater* ebenfalls erzählen und *relation* bedeutet Beziehung. Im Deutschen kennen wir die Beziehungsbedeutung in „relativ“, „relativieren“ – also etwas bezogen auf etwas wahrnehmen und nicht absolut und für sich allein stehend – und das Wort „Relation“; im Mittelhochdeutschen wurde *Relation* im Sinne von „Berichterstattung über die Erledigung eines Auftrags“ gebraucht. Die lateinische Ursprungsbedeutung von *referre* – mit dem Perfekt *relatar* – wäre laut Wiktionary (mit dem Hinweis, dass Quellen fehlen) "zurückbringen, auf etwas zurückführen, auf etwas beziehen, beurteilen" (<https://de.wiktionary.org/wiki/Relation>; zuletzt eingesehen 8.5.2020).

Dieses Wort „*relate*“ verbindet in sich also die Bedeutungen „in Beziehung sein/kommen“ und „erzählen“.

Bildung

Biographiearbeit stimuliert kognitive und emotionale Prozesse. Die Erinnernden, Erzählenden, Zuhörenden, Kommunizierenden **bilden** mentale Kategorien **aus** oder **um**; und sie assoziieren sie mit Gespürtem, Gefühltem. Sie lernen also. Doch dazu später.

Das erinnernde Erzählen erfüllt nicht (nur) einen Zweck in sich selbst. Es betätigt sich im Hier und Jetzt und gestaltet gegenwärtiges Leben. Das klingt vielleicht paradox – immerhin bedient sich die Biographiearbeit unserer Erinnerung als Material.

In der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung erweist sich das kontinuierliche, verlässliche in Beziehung Gehen als eine wesentliche Voraussetzung für ihr Gelingen.

Gelingen sollen befriedigende Lebensmöglichkeiten, Beteiligungsmöglichkeiten, Inklusion, Bewältigung der (oft widersprüchlichen, auf alle Fälle anspruchsvollen) Anforderungen aus verschiedenen Lebenskontexten.

Gemeinsame Biographiearbeit eröffnet Lern-Räume, Bildungs-Räume – nach innen und nach außen – Räume in denen sich etwas neu oder anders bilden, in denen etwas entstehen kann.

In diesen Räumen lernen wir uns selbst und gegenseitig kennen, neu kennen. Menschen schaffen diese Räume mit ihren Erinnerungen und Geschichten. Die Erinnerungen und Geschichten begegnen und verbinden – sie relationieren und relativieren – sich in der Gegenwart.

Relativieren als kognitive Strategie unterscheidet sich vom Verabsolutieren. Es ermöglicht verschiedene Deutungen, Interpretationen, Assoziationen, Verbindungen und Lösungen sowie Auswege und Kreationen.

Biographiearbeit: Wo kommt sie her?

Mit der Herkunft der Biographiearbeit ist es wie mit anderen Genealogien³: Was in die Herkunftsbeschreibung einfließt, hält sich in den Grenzen des Wissens- und Erfahrungshorizonts der Person, die die Genealogie erstellt. Und natürlich spielt deren Motivation eine herausragende Rolle – was will die Person mit der Herkunftserzählung beweisen, begründen, legitimieren?

In diesem Fall begrenzen mein Wissen und mein Erfahrungshorizont und determiniert meine Motivation die folgende Herkunftserzählung.

Soweit mir bislang bekannt: „Biographiearbeit“ firmiert unter diesem Namen insbesondere seit den 1990er Jahren.

Sie speist sich aus verschiedenen Quellen, wie:

- aus der mündlichen Tradition des Erzählens von Geschichten (durch ältere Leute, durch alle Leute, durch Spezialist*innen für das Erzählen in verschiedenen Gesellschaften wie etwa die Griots⁴, Storyteller*innen, Erinner*innen; auch aus der historiographischen Tradition, Biographien zu historisch als wichtig erachteten Persönlichkeiten zu verfassen.

³ Genealogie ist wissenschaftlich Familiengeschichts- oder Ahn*innenforschung. Im übertragenen Sinn meint das Wort die Entstehung, die Herkunftszusammenhänge, was woraus hervorgeht.

⁴ Griots sind professionelle Sänger und Geschichtenerzähler in Teilen Westafrikas. Sie geben traditionelles Wissen weiter, das mündlich überliefert ist.

- im Zusammenhang damit lehnt sie sich an die Alltagserfahrung an, durch das Erzählen, Zuhören, Austauschen sinnstiftende gemeinsame Zusammenhänge zu und eine gemeinsame Sinn-Welt zu schaffen; und sich freundschaftlich in schwierigen Situationen durch Erzählen und Zuhören zu unterstützen, sich durch Erfahrungen hindurchzureden, bis die Lösung allmählich schemenhaft am Horizont auftaucht und immer mehr an Kontur gewinnt.
- aus (psycho)therapeutischen Herangehensweisen seit Ende des 19. Jahrhunderts; für die psychoanalytische Therapie ist die Idee konstituierend, dass frühe Erfahrungen, Konflikte, unzureichend gelöste Entwicklungsaufgaben gegenwärtige Lebensmöglichkeiten beeinflussen; daher wird ein assoziativ erzählendes Zurückgehen in Erinnerungen unternommen, um diese durcharbeiten und ein Nachreifen zu ermöglichen;
- aus der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung: Biographische Methoden werden in der soziologischen Forschung seit den 1920er Jahren verwendet, die Oral History in der Geschichtsforschung wurde seit den 1970er Jahren und v.a. in den 1980er Jahren sehr populär. Biographische Informationen interessierten und interessieren selbstverständlich auch in kulturanthropologischen bzw. ethnologischen Feldstudien.
- Im Zusammenhang und Nachgang ihrer biographischen Forschung arbeiteten Historiker*innen seit den 1980er, 1990er Jahren in der Erwachsenenbildung mit biographischen Gesprächskreisen. Zunächst ging es darum, die Erzählungen von (älteren) Menschen, die bis vor nicht allzu langer Zeit nicht als Akteur*innen der Geschichte betrachtet wurden, in die Geschichtsforschung einzubringen. Seither entstanden Erzählcafés, Erzähl- und Gesprächskreise in Österreich, der Schweiz, Deutschland – für verschiedene Zielgruppen, zu verschiedenen Themen.
- Seit den 1980er/90er Jahren formulierten Bildungsforscher*innen (etwa Peter Alheit, Bettina Dausien) das Konzept der Biographizität, das soziale und individuelle Biographie vermittelt und biographisch inspirierte Lernprozesse beschreibt.
- Biographiearbeit wurde und wird als Herangehensweise in verschiedenen professionellen Bereichen angewandt und ausgearbeitet. Dazu existiert inzwischen eine vielfältige Literatur (etwa zur Biographiearbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern, mit alten Menschen in der Pflege, für die Erwachsenenbildung, in der Jugendarbeit, in der Schule (vgl. Literaturliste am Ende dieses Textes).

Grundlagen für die Biographiearbeit

Erinnerung denken und/oder spüren

Wie geschieht das: erinnern? Wie mache ich das? Im Folgenden schreibe ich „*Ich*“ (kursiv), wenn es um automatisierten Erinnerungsabruf geht und Ich in Bezug auf bewusstes Erinnern.

„*Ich* erinnere“, heißt, ich aktiviere (oder es aktiviert sich) etwas in mir, was in irgendeiner Form bereits da ist, was aber – insofern es dabei um im Laufe meiner Lebens Erlebtes geht – nicht immer schon da war. *Ich* erinnere – bzw. es erinnert sich – permanent. *Ich* erinnere, wenn ich gehe, stehe, spreche. Erinnerungsinhalte rufen sich automatisiert ab, zumeist ohne dass Ich mir dessen bewusst bin. Sie sind im sogenannten prozeduralen Gedächtnis vorhanden (dazu komme ich gleich). Ich/*Ich* erinnere auch, wer ich bin, wer die Personen

sind, die ich kenne, wo meine Arbeitsstelle sich befindet, wie ich eine Kürbissuppe zubereite und so weiter und so fort. Damit ist ebenfalls automatisiertes prozedurales Erinnern verbunden, aber auch sogenannt semantisches (unser „Wissen“).

Also: Wenn ich beispielsweise die Kürbissuppe koche, erinnere ich – ohne dass ich mir das explizit bewusst mache – wo in der Küche der Kochtopf steht, wo der Kühlschrank sich befindet, wie ich ihn öffne und das Gemüse herausnehme, ich erinnere mich daran, wie die Suppe zubereitet wird oder zumindest, wo ich das entsprechende Rezept finde, ich erinnere den Geschmack und gleiche das Resultat meiner Bemühungen mit dieser Erinnerung ab. Ich produziere einen beständigen Erinnerungsstrom. Mit *Ich* meine ich, jetzt noch einmal genauer gesagt, nicht dieses bewusst denkende Ich, dieses Selbst-Verständnis; sondern ein bio-psycho-soziales Wesen⁵ aus vielen Impulsen, Gefühlen, physischen Vorgängen und automatisierten Denkbewegungen. *Ich* „weiß“ implizit, automatisiert, unbewusst.

Repräsentationen von Bildern, Geräuschen, Gerüchen, Geschmäckern, Gefühlen, Gespürtem, Gedanken, Wörtern, Sätzen, die schon in mir da sind, aktualisieren sich. Der Begriff „Repräsentationen“ bezeichnet die Ablagerungen oder Verschaltungen⁶, die sich mit der Verarbeitung über meine Sinne aufgenommener Reize in mir gebildet haben. Also das, was mein Körper über die Sinnesorgane empfangen, durch die Nervenleitungen ins Gehirn transportiert, im Gehirn verarbeitet und als neuronale Verknüpfungen behalten hat. Und was meine Muskeln, Sehnen, Bänder, Knochen, Organe in diesem Zusammenhang eingeübt und sich angewöhnt haben.

Die Repräsentationen⁷ werden aktiviert. *Ich* oder „Ich“ löse sie aus. Sie werden getriggert⁸ durch Eindrücke, Wahrnehmungen inner- und außerhalb von mir bzw. an mir. Sie werden von dem, was ich sinnlich wahr- und aufnehme, angestoßen, er-innert, assoziiert.

Vorhandene Repräsentationen werden dadurch wiederholt, trainiert, verstärkt; oder auch verändert, variiert, irritiert. Repräsentationen werden dadurch v.a. bei Babys und kleinen Kindern gebildet.

Ich und Ich formen sich mit dem, was Ich/*Ich* lerne, wahrnehme, verarbeite – im Rahmen der Möglichkeiten eines lebenden Organismus und meiner Verfasstheit als homo sapiens. Dies geschieht weitgehend ohne Zutun von Ich – also nicht zielgeleitet, auf Basis einer bewusst getroffenen Entscheidung. Diese Vorgänge werden biologisch, physikalisch und chemisch beschrieben sowie psychologisch, neurologisch.

Erinnern geschieht mental, körperlich und psychisch.

Erinnern ist auch das Aktualisieren gut vernetzter und schon oft wiederbelebter

Repräsentation. In diesem Fall passiert die Erinnerung an die Erinnerung an die Erinnerung ... Denn das Erinnerte aktualisiert sich in der Gegenwart, die nicht identisch mit dem

⁵ Ich entlehne den Begriff bio-psycho-sozial aus der bio-psycho-sozialen Medizin, die Erkrankungen als von allen drei Zusammenhängen verursacht und beeinflusst denkt – Körper und Psyche bilden eine Einheit und sind sozio-ökonomisch eingebunden. Bio-psycho-soziale Wesen sind wir selbstverständlich auch, wenn wir nicht erkrankt sind.

⁶ Ich verwende im Text immer wieder Wörter aus verschiedenen Metaphernwelten, um eine Überlegung auszudrücken. Ablagerungen kommt aus der Vorstellung, dass Erfahrungen sich wie Sedimente ablagern. Verschaltungen kommt aus den Welten von Elektrizität und Computern, die das Vorhandene nicht als übereinander gelagerte Schichten, sondern als vernetzte Einheiten oder Knotenpunkte begreifen. Ich biete beide Metaphern an, obwohl sie in ihrem Bedeutungsgehalt nicht deckungsgleich sind.

⁷ Re-präsentation könnte auch mit „erneute Vergegenwärtigung“ übersetzt werden.

⁸ Der Begriff „Trigger“ kommt mutmaßlich vom germanischen „trekken“ (ziehen), welches sich im Niederländischen und im Plattdeutschen findet sowie auch im Trecker (Traktor). Es wurde als „to trig“ trigger“ in die englische Sprache übernommen. Ein etymologischer Zusammenhang mit dem Lateinischen „trahere“ (ziehen) wurde diskutiert, dieser scheint aber nicht der Fall zu sein (vgl. Liberman, Anatoly (2009): Word Origins And How We Know Them: Etymology for Everyone, S. 175)

vergangenen Erlebtem ist. Die gegenwärtige Erinnerung ist ein neues Erlebnis im aktuellen Kontext. Ich/*Ich* erinnere die derzeitige Repräsentation des Erlebten inklusive der bereits vollzogenen Bearbeitungen. Erinnern produziert etwas, was ich meine, glaube, denke, was gewesen sei. Erinnern belebt, was das Gehirn abgelegt/gespeichert/verschaltet und was der Körper gelernt/eingefleischt/eingeübt hat.

Ich/*Ich* erinnere gedanklich und körperlich. Wobei das Gehirn auch Körper ist. Ich/*Ich* erinnere in Form gedanklicher Bilder, Wörter, Sätze, durch Spüren (Zusammenziehen von Muskeln, beschleunigte Atmung, ...). Denken und spüren befeuern sich gegenseitig und bestätigen sich als „Tatsachen“. Das Gespür bestätigt das Gedachte und umgekehrt. Das oft Erinnerte/Repräsentierte wird kognitionswissenschaftlich als Kategorie oder Schema bezeichnet. Kategorien bzw. Schemata bahnen weitere Erinnerungen. Ich/*Ich* glaube, was Ich/*Ich* erinnere, weil Ich/*Ich* das so gelernt habe.

Mit der Biographiearbeit besteht die Möglichkeit, frischen Wind in dieses Erinnerungsgeschehen zu bringen. Automatisierte und gewusste Erinnerung sind existenziell notwendig, um das Leben zu meistern. Können aber auch daran hindern, Neues zu beginnen bzw. gegenwärtig nicht mehr zielführende Bewältigungsstrategien zu ändern.

Mittels Biographiearbeit möchte ich mit den Teilnehmenden oder Klient*innen Erinnerung in Bewegung bringen – kognitiv und emotional. Die Erinnerungs-Erzähler*innen erzählen nicht einfach nur. Das heißt, sie erzählen nicht einfach nur die gewohnten Erinnerungen, in der gewohnten Weise, unter der gewohnten Perspektive.

Die Biographiearbeit wird für verschiedene Anliegen verwendet und dementsprechend adaptiert. In den nächsten Absätzen beschreibe ich vier wesentliche Anliegen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit).

Erinnern und sich in der Gegenwart freudvoll erleben

In der Betreuung von älteren, auch von dementen Menschen geht es um das erinnernde Wachrufen von früher als freudvoll erlebten, erfüllenden Tätigkeiten, Zuständen, von früheren Wünschen und Motivationen. Solche Erinnerungen bescheren gegenwärtige Glückmomente und motivieren zur aktiveren Gestaltung der eigenen Lebensumstände. Musik von früher – gehört, gesungen, getanzt – wird etwa gerne zu Hilfe genommen, um solche Erinnerungsprozesse zu stimulieren. Pflegekräften dienen biographische Informationen, um den Menschen Gefühle von Vertrautheit und Geborgenheit in einer Altenpflegeeinrichtung zu ermöglichen, z.B. was hat die Person besonders gern gegessen? Brauchte sie Licht zum Schlafen? Günter Kreuzpaintner beschreibt beispielsweise, wie eine biographische Information zu einem Patienten (79 Jahre alt, Prostatakarzinom, bettlägerig) von dessen Pfleger in der Hauskrankenpflege genutzt wurde. Zweiterer erfuhr, dass sein Patient in seiner Jugend ein guter Läufer war. Er erkundigte sich, wie 100 Meter Läufer trainiert werden, und startete mit dem Patienten ein entsprechendes Trainingsprogramm. Diese zeitliche Investition lohnte sich, da der Patient schon bald selbst aktiv zu seiner pflegerischen Versorgung beitrug, seine Trainingsleistung kontinuierlich verbesserte und schließlich 1000 Meter in 10 Minuten absolvierte (Kreuzpaintner/Bauer 2004, S. 24ff).

Erinnern und das Erinnerte neu verknüpfen, bewerten und verändern – für Gegenwart und Zukunft

In der Erwachsenenbildung oder Jugendarbeit geht ebenfalls es darum, sich an Fähigkeiten, Potentiale, glückliche Momente oder Zeiten zu erinnern und damit kognitiv-emotionale

Engelskreise zu stimulieren (angenehmes Gefühl triggert optimistische Gedanken triggert angenehmes Gefühl, regt die Motivation an, regt optimistische Gedanken an ...).

Weitergehend kommt Biographiearbeit hier aber auch zum Einsatz, um gewohnte Erinnerungsabläufe und -inhalte gewissermaßen zu verfremden, für eine eventuelle Veränderung zu öffnen. „Einleuchtend ist, dass man aus Erfahrung klug werden kann; dass man mittels abrufbarem Wissen besser zurechtkommt. (...) Das weist schon darauf hin, dass Erinnerung in hohem Maße Zukunfts-bezogen ist. Wer sich nicht erinnern kann, kann auch keine Pläne schmieden.“ (Niemann 2018, S. 77)

Erinnerungsarbeit ermöglicht kognitive Umstrukturierungsprozesse. Idealtypisch beschrieben: Ungewohnt kombinierte Erinnerungsgedanken triggern angenehme, freudige Gefühle, diese triggern Antrieb, Motivation, Unternehmungslust, diese triggern Gedanken und Ideen dazu, diese triggern vielleicht sogar euphorische Gefühle und so weiter. Oder anders ausgedrückt: Entsprechende Gedanken und Gefühle fördern die Aktivität von Endorphinen, Serotonin, Dopamin und in der sozialen Interaktion Oxytocin; diese verhelfen zu als angenehm empfundenen Muskelan- und entspannungen, Organaktivitäten. Bzw. die entsprechenden An- und Entspannungen und Organbewegungen werden vom Denken als angenehm interpretiert und stimulieren optimistische Gedanken usw. Kreative Prozesse kommen in Gang, neue Assoziationen fördern ungeahnte Lösungen zu Tage.

Ungewohnt kombinierte Erinnerungsgedanken triggern aber auch Gefühle von Traurigkeit, Verunsicherung sowie Berührtheit. Diese können in der Gruppe, die zusammen Biographiearbeit macht, gespürt, geteilt und sinnstiftend verknüpft werden.

Biographiearbeit verhilft in diesem Sinne – vorausgesetzt, dass die Erinnernden das wollen – zu umstrukturierten Erinnerungen/veränderten kognitiven Schemata/renovierten Perspektiven auf die eigene Person.

Nach meiner Wahrnehmung, lernten oder lernen viele Menschen, sich selbst abzuwerten. Diese Gewohnheit manifestiert sich in entsprechenden Erinnerungsgeschichten und dementsprechenden körperlich und emotional automatisierten Reaktionen. Wenn ich etwa als gedankliches Schema immer wieder wiederhole: „Mir gelingt ja doch nichts.“, ordne ich meine Erlebnisse dann möglicherweise in dieses Schema ein und beweise mir dadurch beständig die Richtigkeit meiner Annahme. Diese Gedankenautobahn wird dabei tiefer und breiter, ich gewöhne mich an diese Gedanken und Gefühle, sie sind vertraut. Andere Gedanken-Gefühlsverbindungen herzustellen, erfordert dann Anstrengung, Kraft, Willen und vor allem die Bereitschaft, mich auf unvertraut sich anfühlendes Terrain zu begeben.

Erinnerung bzw. Erinnerungsabläufe zu verfremden heißt, sich aus der Komfortzone dieses Gewohnten heraus zu begeben, ein möglicherweise vertrautes Leid vorsichtig loszulassen. Biographiearbeit passiert hoffentlich in einer freundlichen Gruppenatmosphäre im Kontext der Erwachsenenbildung oder mit einer*em empathischen Betreuer*in, Berater*in oder Therapeut*in im Zweierkontakt. Sodass die üblichen Ängstlichkeitsreaktionen beim Einlassen auf Unvertrautes für viele Teilnehmende geringer wiegen, als die Freude an den eigenen oder gemeinsamen Entdeckungen.

Die erlebten inspirierenden Gedanken-Gefühlsverbindungen können später wiederum erinnert bzw. geübt werden. Sie werden verfügbar für die Anforderungen des Lebens, um Sinn zu finden oder zu schaffen, um mich selbst (ein biographisch geformtes Selbst) zu finden und zu verstehen, um den Alltag zu gestalten.

Biographiearbeit steuert die physische und kognitive Erinnerungslandschaft auf ungewohnte Weise an und verrückt Erinnerungen ein wenig, schüttelt sie ein wenig aus dem festgezurrtten Kontext, aus der selbstreferentiellen Struktur. Dies geschieht etwa, indem die Fachperson (Berater*in, Seminar*leiterin, Pflegepersonal ...) eine Erinnerungsfrage stellt, die

die Menschen sich nicht selber stellen würden. Diese Frage wird eventuell kombiniert mit einer Methode, mit der die Menschen üblicherweise nicht an ihre Erinnerung heran gehen; die das Unbewusste ansteuert und mobilisiert. Z.B. male ein Bild von deiner Bildungsbiographie. Dabei verbildlichen sich Inhalte und kombinieren sich, treten aus dem Bild hervor, gewinnen an Sichtbarkeit, Prägnanz und Bedeutung. Die Mit-Betrachter*innen des Bildes bilden ihre eigenen Sinnkombinationen, äußern diese und beeinflussen dabei die Sichtweise des*der Erzählenden.

Die Fachperson oder die Gruppe hört sich Erzählungen eines*r Erzählenden auch im dem*derjenigen vertrauten Sinnzusammenhang an. Es werden jedoch die gewohnten Schemata irritierende Fragen gestellt. Irritierend/verfremdend ist jede Frage, die den*die Erzählende*n aus dem üblichen Erzähltritt holt.

Solche Methoden, Übungen und Materialien nehmen Um- und Schleichwege, Trampelpfade und noch kaum gebahnte Wege ins Erinnerungsland, wie das eben erwähnte Malen oder das Fragenstellen. Dies irritiert biographische Autosuggestionen. Bislang nicht in Zusammenhang stehende Erinnerungselemente des Gehirn- und Körpergedächtnisses verknüpfen sich. Sie assoziieren sich im Gruppenaustausch weitergehend mit den Erinnerungen, die andere erzählen. Die Erzählenden erleben ein kleines Moment der Fremdheit mit der eigenen Erinnerung. Sie verlassen ein wenig die Vertrautheit (Wohlfühlzone), die das Wiederholen des mehr oder weniger Gleichen schafft. Erinnerungsinhalte verfremden sich dadurch zunächst, die durch stetiges Wiederholen vertraut waren.

Erinnern gestaltet sich auf diese Weise als kreativer, gestalterischer Vorgang. Menschen kommen mental und emotional in Schwung. Effekte können oder sollen sein, dass sie Potentiale (vorhandene Fähigkeiten und Talente, früher schon einmal erfolgreiche Bewältigungsstrategien, beglückende Erfahrungen und Erlebnisse) als solche wahrnehmen und nutzbar machen.

Erinnern und wahrgenommen werden, gegenwärtig präsent Sein

Ich erzähle Geschichten aus meinem Leben, ich erzähle mich und werde gehört, das verschafft mir Raum in der Gegenwart. Ich werde wahrgenommen, verstanden, beantwortet, ich erfahre Wertschätzung. Wenn das so läuft, intensivieren das Erzählen und Austauschen meine Präsenz in der Gegenwart und das Gefühl „ich gehöre dazu und ich darf hier sein.“ Ich bin wertvoll.

Erinnern, in Beziehung gehen und gemeinsam Sinn schaffen und Stereotype verlieren

Weiter ist erwünscht, dass sich Menschen durch Biographiearbeit ihrer selbst und ihrer gemeinschaftlichen Verbundenheit/Einbindung vergewissern. Sie geben dem erinnerten Erlebten Sinn. Sie generieren Sinn. Während der gemeinsamen Biographiearbeit generieren sie gemeinsam Sinn. Sie schaffen gemeinsame, kollektive Narrative.

Transkulturelle Biographiearbeit fördert die Vertrauensbildung zwischen Gruppen, das Aufweichen von Grenzen zwischen Eigengruppe und Fremdgruppe(n). Beim Erzählen und Zuhören kommt es fast unweigerlich zu einer Neudefinition von Gruppenzugehörigkeiten. Die Gesprächspartner*innen finden sich anhand ähnlicher Erfahrungen in gemeinsamen, oft unerwarteten Gruppen wieder. Die zuvor unweigerlich bestehenden stereotypengeleiteten Wahrnehmungen voneinander und deren stereotype Interpretationen geraten in Bedrängnis.

Die ausgelöste kognitive Dissonanz⁹ erleben die Menschen in der biographiearbeitenden Gruppe jedoch (im Idealfall) in freundlicher Atmosphäre. Deshalb kann die kognitive Dissonanz auch mit angenehmen oder zumindest akzeptablen Gefühlen verbunden werden; oder mit der Bereitschaft unangenehme Gefühle auszuhalten und durchzustehen.

Kognitive Vorgänge

„Sie dürfen nicht alles glauben, was sie denken.“ (Heinz Erhardt)

„Sprich wovon du willst, du redest letztlich immer nur von dir.“ (Goethe/Faust)

„Jeder Mensch erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.“
(Max Frisch)

Diese launigen Zitate sprechen den konstruktiven, erfinderischen Charakter von Denken und Erinnern an. Das Material der Biographiearbeit ist die menschliche Erinnerung. Erinnern bildet aber keine vergangene Wahrheit ab. Erinnern ist eine gegenwärtige Realisierung. Ich mache etwas mit dem, was ich geworden bin. Eine Erinnerung (Spur, Verschaltung, Inkarnation) existiert, aber im gegenwärtigen Abrufen realisiert sie sich neu, im neuen Kontext.

Neurolog*innen, Hirnforscher*innen, Psycholog*innen widmen sich der Erforschung des Gedächtnisses, soweit es im Gehirn zu lokalisieren ist; und den Vorgängen bei der Entstehung von Erinnerung im Gehirn. Sie untersuchen, wie Menschen wahrnehmen, aufmerksam sind, sinnliche Eindrücke aufnehmen, neuronal in die entsprechenden Hirnregionen weiterleiten; wie sie diese Eindrücke behalten, vergessen oder verarbeiten, verfestigen, abrufen und verändern. Zur Beschreibung dieser Vorgänge verwenden die Wissenschaftler*innen gerne Metaphern aus der Elektro-, Elektromagnet-, Kommunikationsmedien- und Computertechnologie. Sie beschreiben chemische, biochemische und elektronische Vorgänge. Neurowissenschaften, Kognitionswissenschaft, Gehirnforschung bedienen sich dieser Technologien wiederum zur Erforschung ihrer Forschungsgegenstände.

Neuronale Geschehnisse während der Eindrucksbildung

Ich steige an dieser Stelle mit der Frage ein, wie ein Eindruck zu Erinnerung wird.

Ein Reiz – also z.B. die Wellen der Farbe einer „Blume“ in ihrer spezifischen Länge – kommt zum Sinnesorgan Auge. Die spezialisierten Zellen im Auge empfangen die elektrischen Impulse der Wellenlängen. Daraufhin erfolgt die Reiz- also Impulsweiterleitung im Körper durch entsprechende Neurone (Nervenzellen).

Neurone bestehen aus dem Zellkörper, dieser aus dem Zellkern und diversen Verästelungen an seiner Peripherie. Die Verästelungen stehen mit Verästelungen anderer Neurone in Verbindung – allerdings nicht durch materielle Brücken; sondern durch die Aufnahme und Weitergabe von elektronischen Impulsen (Erregung, Reiz) und chemischen Reaktionen. Die Neurone geben die Impulse also über einen Fortsatz (eine Verästelung), das sogenannte Axon, weiter. Diejenigen Neurone, die die Impulse aufnehmen, empfangen diese wiederum über Fortsätze (Verästelungen), die sogenannten Dendriten.

Ein Neuron kann mit 100.000 bis 200.000 solch verästelter Fasern mit anderen Neuronen in Austausch treten. Bei diesem Austausch „feuert“ das Neuron – nämlich einen elektrischen Impuls, der auch als Aktionspotential bezeichnet wird. Dieser Impuls schießt am Axon

⁹ Kognitive Dissonanz bezeichnet in der Sozialpsychologie einen Gefühlszustand, der als unangenehm erlebt wird; der daraus entsteht, dass ein Mensch unvereinbar scheinende oder tatsächlich unvereinbare Wahrnehmungen, Wünsche, Bedürfnisse etc. hat.

entlang zur Synapse. Als Synapse wird nun die Kontaktstelle zum aufnehmenden Neuron bezeichnet. Die Aufnahmestellen am aufnehmenden Neuron sind die Empfängersynapsen. Die Synapsen der benachbarten Neurone sind, wie erwähnt, nicht materiell miteinander in Kontakt – sie berühren einander nicht – sondern über die Erzeugung und Entladung von Spannungen (bzw. deren Hemmung) und eine damit verbundene Übertragung von Neurotransmittern.

Als Neurotransmitter werden Botenstoffe bezeichnet, die an chemischen Synapsen die Erregung von einer Nervenzelle auf die andere übertragen. Transmitter selbst bedeutet Übermittler – ein Übermittler von Impulsen.

Transmitter erregen oder hemmen die Impulsübertragung. Im zentralen Nervensystem erregt vor allem Glutamat und hemmen vor allem GABA (Gamma-Aminobuttersäure) und Glycin. Weitere bekannte Neurotransmitter sind Noradrenalin, Acetylcholin, Dopamin und Serotonin. Neurotransmitter leiten also Reize schnell weiter oder sie blockieren sie.

Das Aktionspotential kommt – in rasender Geschwindigkeit – an das synaptische Endknöpfchen, wovon jede Nervenzelle bis zu 10.000 oder mehr hat. Die synaptischen Sender- und Empfängerzellen berühren sich, wie geschrieben, nicht direkt, dazwischen liegt der winzige sogenannte synaptische Spalt. In diesen werden die Neurotransmitter, auch Botenstoffe genannt, ausgeschüttet und docken an die Rezeptormoleküle (empfangende Moleküle) der Nachbarzelle an, um in diese zu gelangen. Der Reiz (bzw. die Botschaft, die Information, die Aktion) gelangt damit in die nächste Zelle.

Wenn viele Zellen auf diese Weise gemeinsam in Erregung geraten, wird eine Botschaft intensiver erlebt, festigt sich der Inhalt.

Jeder Rezeptor ist übrigens auf einen Neurotransmitter spezialisiert.

Die Neurotransmitter gelangen nicht notwendigerweise in die benachbarte Zelle.

Widersprüchliche Anforderungen in uns lösen gleichzeitig Aktions- und Hemmungsimpulse aus – dafür, welcher Impuls sich durchsetzt, kommt es dann darauf an, wieviele Aktionspotentiale zusammen wirksam werden oder anders gesagt „feuern“; und in welchem zeitlichen Abstand sie das tun (Beispiel: ich habe Schmerzen bei der Geburt eines Kindes und will schreien, aber habe gelernt, dass das peinlich ist. Welcher Impuls ist nun stärker, der Schreiwille oder das Peinlichkeitsgefühl?).

Solche Ereignisse passieren in mir, während ich außer- und innerhalb von mir Eindrücke aufnehme, wahrnehme, erlebe. Was ich dabei spüre, verarbeite ich möglicherweise so, dass ich es in einer anderen Situation wieder erinnere – dass es von dem neuen Eindruck ausgelöst wird. Beispielsweise: Ich erlebe im Alter von 5 Jahren, dass ich hin falle und mir ein Bein breche, es tut furchtbar weh, ich habe keine Ahnung, was mit mir ist, es tut nur weh. Ich erzeuge eine Reaktion zur Bewältigung der Gefahr (enge Blutgefäße, Muskeln zusammenziehen, Herzklopfen, schreien, weinen). Ich werde zum Arzt gebracht, er gipst mein Bein ein, ich weiß nicht, was mit mir passiert, wehre mich, es tut so weh. Ich werde festgehalten, damit das Eingipsen funktioniert. Dann ist das Bein ruhiggestellt, tut nicht mehr weh, es juckt nur wegen des Gipses, ich bin wieder guter Dinge und „vergesse“ den Schmerz. Zwei Jahre später, wenn ich aus ganz anderen Gründen mit einem Arzt zu tun habe, wird die Spürerinnerung möglicherweise getriggert, die bereits erlebten Vorgänge laufen in meinem Körper ab und ich denke Gedanken dazu, die sich mit diesem Spürerleben verbinden, lerne dieses als „Angst“ zu interpretieren, reagiere automatisiert, will weglaufen, weine. Mit zunehmendem Alter lerne ich diese Reaktionen zu beherrschen, aber die Impulse sind noch da. Der Ausgangspunkt dieser Impulse ist nicht mehr bewusst. Die Reaktion überträgt sich auf alle möglichen Auslöser/Stimuli. Eine Bandbreite von situativen Auslösern triggert diese Erinnerung (das Netzwerk gleichzeitig feuender Neuronen).

Diese hochkomplexen Vorgänge übertrage ich/übertragen sich, wie gesagt, auf aktuelle Erfahrungen in meinem Leben und ich erlebe neue Erfahrungen ähnlich wie gehabte. Oder ich bewältige diese mithilfe der eingeübten Muster. Diese Übertragungen passieren mir nicht vollkommen unwillkürlich – hier tritt der „freie Wille“ auf die Bühne, der nach wie vor nicht zu fassen ist – ich lerne, verändere, navigiere zwischen unterschiedlichen und widersprüchlichen Lernerfahrungen und integriere, balanciere diese. Dazu verhilft die Plastizität des Gehirns, also die Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit autonomer neuronaler Vorgänge.

Alltägliche, manchmal unmerkliche Lernprozesse ermöglichen es mir, mich an veränderte Situationen anzupassen, unvorhergesehene Herausforderungen zu bewältigen, Wahrnehmungen und Erfahrungen kreativ zu verarbeiten.

Falls Menschen mit ihren automatisierten kognitiven und emotionalen Bewältigungsmustern bzw. Gewohnheiten ganz und gar nicht mehr zurechtkommen, helfen verschiedene psychotherapeutische Herangehensweisen, um diese zu verändern. Falls Menschen die verfügbaren Muster erweitern oder auch modifizieren wollen (oder sollen), bringen entsprechende pädagogische/andragogische Herangehensweisen schon mal Erleuchtung. Therapeutisch kann es um die Integration widersprüchlicher, verstörender Erfahrungen (z.B. Krisenintervention), um bewusste kognitive Umstrukturierung (z.B. kognitive Verhaltenstherapie), um das Trainieren neuer Verhaltensweisen (z.B. verhaltenstherapeutische Ansätze), um bewusst modifizierende Körpererfahrung (z.B. Feldenkrais Techniken), um das Erleben und Vervollständigen unabgeschlossener Impulse (z.B. Gestalttherapie), um das emotional-mentale Nachreifen (z.B. Psychoanalyse) etc. gehen. Die Grenzen zwischen therapeutischen und Bildungsansätzen sind fließend. Biographiearbeit kommt sowohl in der Bildungsarbeit als auch in der Therapie zum Einsatz.

Eindrucksbildung und Kategorisierung

Im letzten Abschnitt ging es um die neuronale Be- und Verarbeitung von Reizeindrücken. Im Folgenden befasste ich mich weiter mit Vorgängen im Gehirn bei der Reizaufnahme und weiteren Wahrnehmung mit Hilfe eines sozialpsychologischen Modells – des Kontinuummodells der Eindrucksbildung (Fiske/Neuberg 1990).

Dieses Modell bringe ich ins Spiel, um darauffolgend noch einmal das Thema Gedächtnis aufzugreifen und damit dem Ansatzpunkt der Biographiearbeit weiter auf die Spur zu kommen.

Dieses Modell versucht verständlich zu machen, wie Stereotype im Denken von Individuen entstehen, fortbestehen oder verfeinert, modifiziert werden. Es hilft aber auch nachzuvollziehen, wie ich überhaupt Eindrücke von der Welt bilde und verarbeite.

Stereotype sind kognitive Schemata¹⁰ durch die Personen, Personengruppen, Nationen, Kulturen anhand bestimmter Merkmale kategorisiert werden.

Auf der Basis von Schemata werden aber auch Wahrnehmungen getätigt und Kategorisierungen vorgenommen, bei denen es nicht um Vorurteile und Diskriminierung von Menschen geht. Ich nehme einen Gegenstand aus Holz mit vier Beinen und einer Holzfläche, die auf den vier Beinen liegt, wahr und kategorisiere diesen als „Tisch“. Kognitive Schemata werden in Kategorien mit Unterkategorien, Unterunterkategorien ... geordnet.

Das Kontinuummodell geht von einer dualen Verarbeitung von Reizen im Gehirn aus. Wenn ein Reiz meine Sinnesorgane erreicht, erfolgt zunächst (zumeist) eine schemageleitete automatisierte Verarbeitung. Das heißt, ich verarbeite nicht bewusst und auch nicht

¹⁰ Jean Piaget bezeichnet eine kognitive Struktur als Schema.

gründlich. Ich gleiche unbewusst, automatisch mit den in meinem Gehirn vorhandenen Schemata ab. Es erfolgt eine automatisierte Reizverarbeitung. Der mehr oder weniger bewusst wahrgenommene Reiz gelangt bis ins Ultrakurzzeitgedächtnis oder ins Kurzzeitgedächtnis und nicht weiter.

Eine weitere Verarbeitung in der anderen Modalität erfolgt erst, wenn ein „Interesse“ an einer Weiterverarbeitung besteht, wenn es notwendig ist, um mit dem Reiz klar zu kommen, wenn das Wahrgenommene mehr Aufmerksamkeit von mir fordert oder erhält. Das wird als kontrollierte Reizverarbeitung bezeichnet, weil es mit bewusstem (oder bewussterem) Zutun erfolgt. Wenn ich zum Beispiel in Gedanken versunken tagsüber eine vertraute Straße ohne Autoverkehr entlang gehe, auf der auch viele andere Menschen unterwegs sind, verarbeite ich den Großteil der mir begegnenden Reize automatisiert. Ich bin in mir mit etwas anderem beschäftigt und die Situation erfordert keine spezielle Aufmerksamkeit. Wenn ich dieselbe Straße nachts entlanggehe und es kommt mir nur ein Mensch entgegen, werde ich vermutlich anfangen, diesen Menschen einzuschätzen – Merkmale wahrzunehmen und bewusster mit den Schemata (Stereotypen) in meinem Gehirn abzugleichen. Wenn ich schnell zu einem befriedigenden Ergebnis (Einordnung der Person in ein vorhandenes Schema) komme, höre ich damit auf und verwende keine weitere Mühe darauf.

Wenn ich in meinem Beruf mit Menschen zu tun bekomme, die mich noch länger begleiten und mit denen ich mich auseinandersetzen werde müssen (z.B. Kolleg*innen) genügt eine anfängliche schematische Einordnung meist nicht. Ich suche und finde sozusagen Unterkategorien, um meine Wahrnehmungen und Reaktionsweisen zu verfeinern. Und um Wahrnehmungen einzuordnen, die mit der ersten groben Kategorisierung nicht handhabbar werden. Diese Einordnungsbemühungen können sich so sehr verfeinern, dass ich einen Menschen schließlich in Kategorien verorte, in die nur ganz wenige Menschen passen bzw. mit und für diesen Menschen neue Schemata und Kategorisierungsmöglichkeiten in meinem Denken bilde. Das bedeutet, ich adaptiere nicht nur vorhandene oder verfeinere und vernetze sie. Das bedeutet, ich verändere mein Denken, ich verändere mich.

Mit der Biographiearbeit im Austausch miteinander betreiben wir die zunehmende Verfeinerung und möglicherweise sogar Individualisierung der Schematanutzung und -bildung. Diese Schemata bzw. Kategorien (möglicherweise Stereotype und Vorurteile) sind semantische (dazu schreibe ich gleich noch) Erinnerungen. Sie ergeben sich aus bereits erfolgter Reizaufnahme und -verarbeitung, aus vielleicht häufigem Triggern und wieder Abrufen eines Schemas, aus dessen Vernetzung in komplexeren Schematasystemen, die wenn getriggert, zusammen „erinnert“ werden.

Diese schemageleitete Wahrnehmung, automatisiert oder kontrolliert, ist kognitives Erinnern. Trigger können Wahrnehmungen, Empfindungen in mir selbst sein (Interozeption, Propiozeption) – beispielweise ein Drücken im Magen bringt Schemata zu möglichen Ursachen ins Gedächtnis. Und Trigger kommen permanent von außerhalb meiner selbst. Trigger aktivieren aber nicht nur kognitive Schemata, sondern eben auch ganze Schematasysteme inklusive einer chronologischen Anordnung (Zeitgitter). Sie aktivieren Geschichten. Für die Geschichten gibt es Schemata, die als Skripte bezeichnet werden. Damit ist schematisches Wissen zum Ablauf bestimmter Situationen und Handlungsvollzüge gemeint. Auch die vorhandenen Skripte können durch Individualisierungstraining an Komplexität und Variantenreichtum gewinnen.

Die Biographiearbeit nun eröffnet sozusagen unmittelbarere Wege des Individualisierens. Beim biographischen Arbeiten werden selbstverständlich auch vorgegebene, vorhandene Erinnerungen/Schemata abgerufen und gebraucht. Der Gebrauch von Sprache macht dies

unumgänglich. Sprachliche Ausdrücke, auch wenn ich sie verwende und dahinter in mir ein Horizont an konkret Gemeintem steht, triggern zumindest beim Zuhörenden mehr oder weniger plakativere Schemata. Biographiearbeit kann ein Erarbeitungsprozess verfeinerter und sogar individualisierter Schemata und Skripte sein. Ob sie in dieser Weise genutzt wird, hängt von jeder einzelnen Person ab, die sich biographisch betätigt.

Biographiearbeit besitzt jedoch das Potential, bestehende Schemata – zu sich selbst, zu anderen Menschen, zur Welt – zu hinterfragen und dabei die Anzahl verfügbarer Schemata und Skripte zu vermehren. Biographiearbeit trainiert dieses Hinterfragen des Vorhandenen durch bewusst Gehörtes, das im Vorhandenen nicht aufgehoben werden kann.

Die Situation gestalte ich als Leiterin im Idealfall so, dass die kognitive Dissonanz zum angenehm-aufregenden Erlebnis wird. Damit ereignet sich gleichzeitig ein Training darin, kognitive Dissonanz als angenehm zu empfinden und auszuhalten.

Gedächtnis

Meine kognitiven Schemata/Kategorien/Stereotype/Vorurteile, die ich automatisiert oder kontrolliert aktiviere, also erinnere, befinden sich im Gedächtnis (sie in diesem Modell aber keine materiellen Einheiten, sondern gemeinsam feuernde Neuronenverbände – siehe weiter oben).

Das funktionale Modell für das Gedächtnis geht davon aus, dass dieses aus einem sogenannten prozeduralen (impliziten, unbewussten) und einem sogenannten deklarativen (expliziten, bewussten) Teil besteht. Während der Babyzeit und Kleinkindzeit wird Erinnerung vor allem prozedural abgespeichert. Der prozedurale Teil speichert Wissen zu Fertigkeiten, insbesondere zu motorischen Abläufen, die ohne darüber nachzudenken automatisiert abgerufen werden – z.B. wie Fahrradfahren oder Autofahren geht, Dinge die ich einfach mache, ohne darüber nachzudenken. Diese Fähigkeiten werden nach den vorausgehenden bewussteren Lernprozessen vor allem durch beständige Wiederholung, durch Training, erworben. Während ich Autofahren erlerne, fordert jedes Detail meine ungeteilte Aufmerksamkeit, mit fortlaufender Fahrpraxis kombinieren sich die zunehmend eingeübten Abläufe bis hin zur automatisierten Tätigkeit „Autofahren“. Am Ende weiß ich vielleicht, wenn ich gefragt werde, spontan gar nicht, ob das Gaspedal rechts oder links von der Bremse sitzt. Ich werde es aber ohne Zweifel richtig bedienen, sobald ich am Lenkrad sitze.

Implizites Wissen aktualisiert sich auch durch Reize, die in einem Moment Körpererinnerungen anstoßen: ein Geruch, ein Klang, ein Bild erweckt eine in der Vergangenheit erlebte Situation emotional und ich befinde mich dann ohne bewusste Erinnerung in dieser Situation. Die darauf folgende Reflexion oder ein nachträglicher bewusster Erinnerungsprozess können zu einer autobiographischen Einordnung verhelfen. Psychoanalytisch gesprochen kommt es zu einer Übertragung einer vergangenen Erfahrung auf eine gegenwärtige Situation.

Das deklarative Gedächtnis speichert die bewussteren Inhalte. Es besteht aus der semantischen und der episodischen Abteilung.

Ich verwende hier zwar Ausdrücke wie „das Gedächtnis besteht aus ... Teil“ oder „...Abteilung“. Allerdings wird das Gedächtnis in der Neurowissenschaft, wie gesagt, weniger als ein topologisch oder morphologisch gegliedertes Gebiet beschrieben, als vielmehr als ein Netzwerk – ein Netzwerk von miteinander verschalteten oder auch mittelbar über längere Distanzen in Kontakt stehenden Neuronen. Der Kontakt vollzieht sich durch überspringende Impulse und „gemeinsames Feuern“. Also durch eine übertragene und/oder gleichzeitige Aktivierung. Diese Aktivierung wird je nach abgerufenem Gedächtnisinhalt mehr von

evolutionär älteren oder jüngeren Gehirnregionen gesteuert: das prozedurale Gedächtnis mehr vom Hirnstamm (sogenanntes Reptiliengehirn), das deklarative mehr vom Präfrontalen Cortex (PFC) aus. Dementsprechend sind im Hirnstamm assoziierte Gedächtnisinhalte eher automatisiert, unwillkürlich, der bewussten Steuerung nicht oder schwer zugänglich, während die im PFC assoziierten bewusster und kontrollierter angesteuert oder abgerufen werden können. Episodische und semantische Erinnerung abzurufen, erfordert ein gewisses Maß an Bewusstheit und Aufmerksamkeit, sie erfolgt also kontrolliert. Semantische Erinnerung ist das, was wir gemeinhin als „Wissen“ bezeichnen – die zu Wissen verdichtete Erinnerung, deren Herkunft mir oft nicht mehr bewusst ist. Das episodische Gedächtnis speichert Geschichten, Abläufe, die ich erlebt habe oder die mir erzählt wurden, die ich gehört, gelesen, gesehen habe. Es speichert einen Handlungszusammenhang, eine Geschichte, eine chronologische Abfolge, Ereignisse. Während das semantische Gedächtnis abstraktes Wissen beinhaltet, finde ich im episodischen Gedächtnis konkretes Geschehen. Das autobiographische Gedächtnis gehört zum Episodischen. In den Erinnerungsnetzwerken verbinden sich sinnliche, emotionale und kognitive Reizverarbeitungsergebnisse. Neben der Einteilung der Gedächtnisinhalte je nach Bewusstseinsgrad und Wissensart, erfolgt auch eine Einteilung des Gedächtnisses nach der Dauer der Speicherung von Inhalten. Sinneseindrücke (Reize) gelangen zunächst ins sensorische Gedächtnis (Ultrakurzzeitgedächtnis).

Wie bereits gesagt, kommen Sinneseindrücke über innere (Propiorezeption – Körperempfindung oder Tiefensensibilität) und nach Außen gerichtete Sinne (eben die klassischen 5: sehen, hören, tasten, schmecken, riechen), auch über den Temperatursinn, die Schmerzempfindung (Nozizeption) und den Gleichgewichtssinn (vestibulärer Sinn) zur Verarbeitung ins Gehirn.

Wenn die Person, die diesen ersten Eindruck (meist unbewusst) hat, diesem etwas mehr Aufmerksamkeit schenkt, transferiert sie die Information ins Kurzzeitgedächtnis (Arbeitsgedächtnis). Zum Beispiel: Es fahren viele Autos an mir vorbei, die ich zwar sehe, höre, aber nicht beachte und sofort wieder vergesse – bevor sie mir überhaupt bewusst werden; eines kommt näher an mich heran, das beachte ich (vielleicht droht Gefahr) und ich merke mir für einige Minuten, dass ein rotes Auto dicht an mich herankam. Der neuronal weitergeleitete Reiz wird in diesem Fall nicht ausschließlich automatisiert verarbeitet wird. Er bekommt etwas bewusste Aufmerksamkeit.

Das Kurzzeitgedächtnis befindet sich an der Schwelle zur kontrollierten Verarbeitung. Bei weiterem Interesse und wiederholter Bearbeitung, Wiedererinnerung oder großer Aufmerksamkeitswidmung erfolgt eine Speicherung im Langzeitgedächtnis. Gespeichert ist dann aber nicht die Situation, in allen Facetten genauso, wie ich sie im Moment ihres Geschehens erlebt habe. Gespeichert ist eine bearbeitete Version, die Aspekte meiner Situation während der Bearbeitung ebenfalls in sich aufgenommen hat.

Durch das (variierende) Wiederholen – wiederholtes gemeinsames Feuern von Neuronenverbänden unter der Bedingung der aktuellen Situation – verstarke ich die Erinnerungsverankerung. Damit begünstige ich weiter die schnelle Abrufbarkeit oder die bevorzugte Abrufung. Automatisierte (prozedurale) und kontrollierte Vorgänge greifen hier ineinander. Die Gedächtnisinhalte sind zwar im deklarativen Gedächtnis verschaltet. Der bevorzugte Abruf ergibt sich aber automatisiert durch die trainierte Bahnung. Der gebahnte Abruf (durch Vorerfahrungen) geschieht Großteils unbewusst. Der Fachbegriff für dieses bevorzugte Abrufen bestimmter Gedächtnisinhalte heißt „Priming“.

Während der neuronalen Verarbeitung von Eindrücken erfolgt also eine Einordnung des Eindrucks in bestehende Kategorien, eine Vernetzung des neu Hinzukommenden mit dem

Bestehenden. Und so wird der Eindruck zur Wahrnehmung und dann zur Erinnerung bzw. zum Wissen. Ich nehme den Eindruck als Wahres an. Hier arbeitet mein Gehirn daran, Sinn zu machen, Eindrücke, Wahrnehmungen zu integrieren in die bestehenden neuronalen Feuerwerke. Diese Aktivität – das unablässige Bemühen, neu Wahrgenommenes zu integrieren und falls das nicht möglich ist, die bislang vorhandenen Verschaltungen zu erweitern oder zu verändern – hält das Gehirn plastisch. Neue Verarbeitungsprozesse verändern die Bilder, Wörter, Sätze, Klänge in mir in Verbindung mit den dazu gehörigen Empfindungen.

Bewusste, verarbeitete Erinnerung wird, wie bereits angesprochen, im deklarativen Gedächtnis gespeichert bzw. evident gehalten. Sie hält sich im semantischen Gedächtnis abrufbereit: hier existieren Neuronenverschaltungen für relativ fixierte Wissensinhalte, z.B. wie „der Inn ist der größte Fluss in Tirol“, „fünf mal sieben ist fünfunddreißig“ oder „mein Familienname ist Schmidt“. Auch feststehende, quasi zu Wissen verdichtete Meinungen gehören dazu, wie etwa „Tiroler*innen können Schifahren“.

Das deklarative Gedächtnis besteht, wie ebenfalls bereits erwähnt, neben dem semantischen, noch aus dem episodischen bzw. autobiographischen Speicher (bzw. entsprechenden neuronalen Netzwerken). Es beinhaltet Erinnerungen an das eigene Leben, Episoden des eigenen Lebens. Aber auch Ereignisse, die ich nicht unmittelbar selber erlebt habe, zum Beispiel biographische Episoden aus dem Leben anderer Menschen, aus dem Weltgeschehen, aus dem Dorf, kulturelle Ereignisse. Im Unterschied zum semantischen Wissen, das sozusagen zeitlos ist, verbindet sich das episodische Wissen mit einer zeitlichen Abfolge – also mit aneinandergereihten Momentaufnahmen, wie bei einem Film.

Auch zur Erinnerung von Episoden gibt es Schemata, die sogenannten Skripte – also Schemata zu Abläufen, zu Geschichten. Wir verfügen über ein implizites und explizites Wissen zu Abläufen.

Mit Hilfe der Schemata/Skripte/Episoden orientiere ich mich in meinem Leben – und bilde eine Vorstellung von Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; von mehr oder weniger regelhaften Prozessen, Abläufen, Entwicklungen. Auf dieser Basis reagiere ich, verhalte ich mich, treffe ich Entscheidungen (bewusst und unbewusst), agiere und handle ich.

Die neuronalen Potentiale – gerade ruhend oder aktiviert – formen meine Identität – wie ich mich verstehe, empfinde, wahrnehme, denke, erzähle, ausdrücke. Und zwar im Zusammenspiel mit anderen Menschen im sozialen Geschehen. Deren von mir wahrgenommene Reaktion auf mich oder deren Behandlung meiner Person formt ebenfalls meine Identität. Identität ist ebenso plastisch wie das Gehirn.

Die neuronalen Potentiale (Netzwerkstrukturen gerade ruhend oder in Aktion) verkörpern sich in meinen Muskeln, meiner Haltung usw.

Mein Körper (zu dem das Gehirn gehört) bildet Strukturen aus und auch Prozessesstrukturen, das heißt, er gewöhnt sich an Haltungen, Bewegungsabläufe, Ausdrucksformen, innere Abläufe, Empfindungen. Strukturen ermöglichen Vorgänge und begrenzen oder verhindern sie. Strukturen sind jedenfalls vorläufig erst einmal vorhanden, verändern sich jedoch unweigerlich auch – früher oder später, merklicher oder unmerklicher.

Biographiearbeit und Gedächtnis

„Wir erzeugen zwar unser Leben nicht selbst, schreibt Schmidt, aber im Wesentlichen unser Er-Leben – und dieses immer kontext-/situationsbezogen. Solche Netzwerke werden in jeder Episode, die man im Laufe seines Lebens erlebt und die mit emotionaler ‚Ladung‘ einhergeht, gebildet. Sie können beschrieben werden als komplexe ‚Verkoppelungen‘ von Erlebnis-Elementen, z.B.: Gedanken, Gefühle, innere Dialoge, innere ‚Filme‘, Erinnerungen,

Zukunfts-Phantasien, Empfindungen, Atmung, Körper-Koordination, Muskel-Aktivität, sonstige physiologische Prozesse wie Hormon-Regulierung, Blutdruck, Herzschlag, Immunsystem, Gen-Aktivitäten (Epigenetik), Alters-, Größen- und Raumerleben, Kompetenzerleben, Verhalten, Kommunikation, Ort, Zeit, Beteiligte etc.

Diese so gebildeten Netzwerke werden auf unbewusster Ebene im Gedächtnis – im ‚Erlebnis-Repertoire‘, im Episoden-Gedächtnis – gespeichert. Diese Speicherung erfolgt immer kontextbezogen. Sind einmal solche Netzwerke gebildet, reicht es schon aus, wenn (z.B. auf unbewusster Ebene) nur wenige Elemente eines solchen Netzwerks wahrgenommen werden, damit das ganze Erlebnis-Netzwerk, das damit verbunden ist, aktiviert wird und feuert.“ (Peichl 2018, S. 122/23)

Biographiearbeit nimmt Einfluss auf die Netzwerk-Strukturen und die Bildungs-Prozesse. Sie interveniert – geht dazwischen, zwischen das, was strukturell gebildet wird und ist. Ein Thema, eine Frage, die ich einbringe, ist eine Anregungsstruktur, die als Reiz wirkt. In einer Gruppe von Menschen, mit denen ich biographisch arbeite, geschieht diese Reizwirkung bei jeder*jedem individuell, je nach Vorerfahrung = vorhandenen Neuronenstrukturen, vorhandener Verfassung.

In historischen Kategorien und in autobiographischen Kategorien zu denken, ist keine Selbstverständlichkeit. Diese Entwicklungsmöglichkeiten sind in unserem menschlich-mental Repertoire zwar angelegt. Sie müssen aber geformt, trainiert und genutzt werden, um sich auszubilden. Ansonsten verkümmern sie, wie nicht genutzte Muskeln.

Die Bildung historischer und autobiographischer Kategorien setzt Lernprozesse voraus. Diese sind wiederum von gesellschaftlich existierenden Ideen, Vorstellungen, Narrativen, Diskursen, individuell erworbenen, habitualisierten Konzepten beeinflusst. Westliche Gesellschaften sozialisieren die Vorstellung einer in der Gegenwart beginnenden Zukunft, einer permanent progressiven Entwicklung.

Eine andere Vorstellung wäre die einer Zeit, in der ich lebe, bis sie vorüber ist. Und dann beginnt eine Zukunft. Diese ist verbunden mit der Vorstellung einer vergangenen Zeit, die mit deren Zerstörung endete (vgl. Obrecht, Andreas J. (2003): Zeitreichtum – Zeitarmut. Von der Ordnung der Sterblichkeit zum Mythos der Machbarkeit, Brandes & Apsel: Frankfurt a.M., S. 202-207). Beispielweise enden Städte mit ihrem Untergang, Zeitalter mit einem Sterben aller Leute, das nur einzelne oder ein Paar übriglässt. Diese wenigen übrigen begründen dann die nächste Zeit (oder eine Gottheit, die neue Menschen formt).

Die jeweilige Vorstellung des Zusammenhangs von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft und die jeweilige Vorstellung von Zeit, Raum und Gemeinschaft prägen meine historisch/-biographische Struktur und deren Betätigung. Diese Bedeutungs- bzw. Sinnproduktion erfolgt bei der Verdichtung und Verschaltung episodischer Gedächtnisinhalte zu semantischen Kategorien. In der transkulturellen, transgenerationalen, transpersonalen Biographiearbeit können solche Lernprozesse geübt werden. Das Ziel ist Bedeutungs- und Sinnproduktion und die Produktion handhabbarer Lösungsansätze für das Anstehende. „Was wir alle brauchen und suchen, ist die kohärente Erzählung (Geschichten, die für unser Leben Sinn machen), die unser Leben wie mit einer Klammer zusammenhält. (...) Das Narrativ hat grundlegende Bedeutung für die Art und Weise, wie unser Gehirn der Welt um uns herum einen Sinn zuschreiben kann.“ (Peichl 2018, S. 167)

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Im Kontext der Biographiearbeit verlebendige ich, was ich erinnere, was war (Vergangenheit), ich vergegenwärtige es, während ich da bin, wo ich jetzt bin (Gegenwart), also von wo aus ich meine Richtung einschlage, in die ich weitergehe (Zukunft).

Menschen verfügen in ihren Gemeinschaften oft über Traditionen mündlicher und/oder schriftlicher Weitergabe (Weiterverankerung) geschichtlicher Zusammenhänge. In überschaubaren, sogenannten traditionellen Gemeinschaften geht es dabei um genealogische Zusammenhänge der agierenden Familien, Verwandtschaften, Clans, um deren verwandtschaftliche Verbindungen über Generationen hinweg, wer, was, wo, mit wem gemacht, gesagt, entschieden hat und was den Menschen passiert, zugestoßen ist. Kinder und Jugendliche lernen das, indem sie Erzählungen und Geschichten der älteren Menschen zuhören und sich mental in diesen Geschichtenstrom einfließen lassen. Die Vorstellung der aus der Gegenwart direkt herauswachsenden Zukunft, die Orientierung der Gegenwart auf diese Zukunft, die ein Verweilen im Hier und Jetzt sehr erschwert, dominiert zumindest im globalen Westen bzw. Norden die kognitiv-konzeptionelle Vorstellungswelt. Insofern drängt sie sich uns natürlich auch in der Biographiearbeit auf. Die Zeit einer Fortbildung aber beispielsweise, in der Menschen zusammen sich mit Biographiearbeit und ihren Biographien befassen, kann als gegenwärtige Zeit erlebt werden, die dauert, solange sie dauert. Die Zukunft ist später, ein anderes Mal. Diese Praxis gestaltet sich also im historisch älteren Modus und wird von vielen Teilnehmenden als entschleunigend, genussvoll erfahren.

Die formulierte Intention ist aber dennoch oft, den direkten Link zur Zukunft herzustellen: „Transfer des Gelernten“! Was nützt mir das für meine Arbeit? Der Wunsch nach schneller Veränderung misslicher Umstände nach der Klärung der Vergangenheit, die dahin führt, kommt zum Tragen.

Biographiearbeit braucht historisches Bewusstsein, episodische Denkfähigkeit. Sie lebt von gemerkten, aktivierten, erzählten, gehörten Geschichten und dem Austausch dazu.

Die gegenwärtige medial durchflutete Welt versetzt in einen Trancezustand durch die Wiederholung immer gleicher Kategorien, Skripte, Ablaufferzählungen und -handlungen. Die Informationsflut ist strukturiert nach strengen Kategorisierungsregeln.

Was macht das mit unserem autobiographischen/episodischen Gedächtnis? Diese Frage wird Antworten in der Zukunft finden.

Für die Gedächtnisstruktur, die es ermöglicht, Erinnerung in zeitliche Abfolgen einzuordnen gibt es den Begriff des Zeitgitters. Mit Hilfe des Zeitgitters ordnen wir unsere autobiographischen Erinnerungen. Die Geschichtswissenschaft produziert historische Zeitgitter, in die wir wiederum unsere persönlichen Erinnerungen und die Erinnerungen der Familie, der Menschen, die wir kennen und die ihre Erinnerungen berichten, einordnen. Die Biographiearbeit bedient sich sowohl gut eingeordneter als auch weniger bewusster Erinnerung, sie bedient sich gut ausgearbeiteter und schemenhafter Zeitgitter. Mit der Reflexion und eventuellen Neuordnung, Neustrukturierung befasst sich die Biographiearbeit, auch mit der Ausbildung eines inhaltlich zu füllenden Zeitgitters (z.B. mit adoptierten oder Pflegekindern, die sich uferlos fühlen angesichts einer fehlenden, unzugänglichen genealogischen Einordnung).

Was meinen die Begriffe „biographische Sensibilität“ und „Biographiearbeit“?

In Tätigkeitsfeldern, in denen es um die Unterstützung von Menschen geht, erweist sich biographische Sensibilität als eine hilfreiche Fähigkeit. Beispielsweise in der Sozialen Arbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung braucht es die verlässliche, kontinuierliche Beziehung, damit diese ankommen und sich neu wiederfinden können.

Ausgebildete **biographische Sensibilität** qualifiziert diese Beziehungsarbeit. Biographische Sensibilität entsteht aus Selbstreflexion, Zuhören, Weiterfragen, beständigem Training, Erfahrungswissen. Sie ist eine erlerntes, trainiertes Kommunikationsverhalten.

Sie ermöglicht, gemeinsam mit den Klient*innen von den Erinnerungsmaterialien ausgehend Bedürfnisse wahrzunehmen; Möglichkeiten zur Lebensgestaltung und Entscheidungsspielräume bewusst zu machen; aus Bedürfnissen Ziele zu entwickeln; mögliche Lösungen zu explorieren; Lösungsschritte und -wege in Angriff zu nehmen. Biographische Sensibilität führt zur Erweiterung des Horizonts des*der Sozialarbeiter*in, Therapeut*in, Berater*in, Erwachsenenbildner*in, Betreuer*in. Mit den wahrgenommenen und gehörten Geschichten bildet das Gehirn verschiedene und auch widersprüchliche Konzepte dazu, was alles gewesen sein könnte; womit ein beobachtetes Phänomen zusammenhängen könnte. Mit diesen Konzepten lassen sich Hypothesen zum Wahrgenommenen bilden und schnell wieder revidieren, verwerfen, ergänzen, vertiefen, erweitern. Biographische Sensibilität bedeutet, Menschen als Wesen zu verstehen, die sich durch schon früher oder gerade gelernte kognitive Konzepte und emotionale Zustände beständig (neu) verwirklichen.

Ich setze ein biographisches Feintuning in Gang. Aus diesem Training entwickelt sich die biographische Sensibilität und ergeben sich neu eingelernte Verhaltensweisen: Die entsprechenden neuronalen Netzwerke kommen schnell auf die Idee zu feuern. Sie arbeiten schließlich automatisiert und bewusst. Konkreter gesagt: Ich komme schnell auf die Idee, aus dem, was Menschen erzählen, Biographisches herauszuhören, herauszufiltern; Hypothesen dazu zu generieren. Diese Hypothesen beziehen sich darauf, wie gegenwärtig Wahrgenommenes mit früheren Erfahrungen der wahrgenommenen Person zusammenhängt. Oder wie frühere Lernprozesse (mental, emotional, körperlich) das derzeitige Erleben und Verhalten der Person prägen. Ich achte auf biographische Ansatzpunkte, die sich aus Erscheinungsbild, Verhalten, Erzählungen, Reaktionen etc. ergeben. Meine Wahrnehmungen bzw. Annahmen betrachte ich, wie geschrieben, als Arbeitshypothesen, die anhand weitere biographischer Informationen zu prüfen sind. Wenn dies in einem länger dauernden professionellen oder privaten Beziehungsprozesse geschieht, kommt es erfahrungsgemäß zu einem wiederholten Revidieren, Umschmeißen, Ergänzen der Arbeitshypothesen. Das hängt nicht nur mit einer Informationsanreicherung zusammen, sondern auch damit, dass im Beziehungsprozess, im Austausch zu Erinnerungen Neubewertungen, veränderte Verbindungen von Erinnerung passieren. Biographisch angeregte Lernprozesse sind eben prozessorientiert und ergebnisoffen. Sie intendieren nicht (unbedingt) das Festhalten von historischen Wahrheiten, sondern die freudvollere, erfülltere Handhabung der mentalen Gegenwart, die Erweiterung emotional-kognitiv-körperlicher Spielräume in der Gegenwart.

Diese Lernprozesse lassen sich in der Kommunikation, im Austausch untereinander hervorragend verwirklichen. Die Geschichten der Anderen eröffnen mir ein unendliches Feld von Assoziationsmöglichkeiten. Die Assoziation macht kreativ, beweglich und manchmal eben auch transformativ und mutativ – also grundlegend Neues bildend.

Ein Training zur biographischen Sensibilität absolviere ich durch biographisches Forschen, Biographiearbeit, biographisches Fragen und Zuhören im Alltag, durch biographische Selbstreflexion, Variieren meiner Erzählungen, mich Beziehen auf Geschichten anderer Menschen.

Biographiearbeit benötigt biographische Sensibilität. Für die Biographiearbeit werden aber spezielle Zeit-Räume eingerichtet. Dort beschäftigen sich die Teilnehmenden methodisch angeleitet mit Erinnerungsthemen. Biographiearbeit bringt Erinnerung in Bewegung, indem sie ungewohnte Zugangsweisen zur Erinnerung anbietet. Erinnerung wird nicht einfach erzählt, sie wird z.B. mit Hilfe kreativer Methoden stimuliert und in Bewegung gebracht. Und

sie wird auf der Metaebene reflektiert: Was ist mir an unserem Prozess aufgefallen? Was hat mich besonders bewegt? Was nehme ich mit? Was wird mich weiter beschäftigen?

Biographiearbeit will vorrangig nicht Vergangenheit erforschen und dokumentieren.

Biographiearbeit dient dem Leben im Hier und Jetzt und dem Wegeöffnen Richtung Zukunft.

Die Biographiearbeit betätigt sich mit Erinnerung, sie prozessiert gedachte, in Worte oder Bilder gekleidete, emotionale sowie körperliche Erinnerungen. Sie triggert

Erinnerungsinhalte und lädt dazu ein, diese Erinnerung kreativ zu behandeln; sie umzugruppieren, zu variieren, neu zu assoziieren. Assoziierung meint: Vergesellschaftung mit möglicherweise bislang nicht vergesellschafteten Kognitionen, mit eigenen oder dem was die wahrgenommenen Kognitionen anderer in mir auslösen.

Biographiearbeit mit Hilfe biographischer Sensibilität holt aus den Erinnernden keine Wahrheiten über die Vergangenheit hervor. Sie schult die Fähigkeit, Hypothesen zu dem, was war und wer und wie ich deshalb bin, im Fluss zu halten und nicht zu ewig feststehenden Wahrheiten zu zementieren; also die Plastizität des Gehirns zu nutzen.

Biographiearbeit orientiert sich an den Potentialen der Menschen. Unter Potentialen verstehe ich hier Erinnerungen daran, als ich glücklich, zufrieden, erfüllt, stolz auf mich war. Und die Erinnerung an die damit verbundenen Gefühle, Stimmungen. Damit meine ich auch, Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten, Interessensgebiete, die im Hier und Jetzt bereits intuitiv zum Einsatz kommen und gewürdigt werden möchten; oder die in Vergessenheit geraten sind und den gegenwärtigen Lebensvollzug bereichern könnten.

Potentiale sind weiter die Erfahrungen, die ich in der Bewältigung von Krisen habe. Ich habe in meinem Leben bereits Lösungen ausprobiert und gefunden, schwere Situationen durchgestanden, Wege entdeckt, auf denen es weiter geht. Biographiearbeit dient also durch das Erinnern von Bewältigungs- und Resilienz Erfahrungen: Wie habe ich es schon einmal gemacht? Wie ist es schon gelungen? Und: Es ist schon mal gelungen, eine schwere Situation zu meistern, durchzustehen, es geht vorbei.

Biographiearbeit in der Gruppe bietet auch hier wieder die Möglichkeit, aus einem größeren Pool zu schöpfen.

Biographiearbeit in Krisensituationen bietet an, sich methodisch durch eine Krise „durchzureden“, das erinnerte Erlebte zu wiederholen, in Varianten zu wiederholen und im Erfahrungsaustausch zu assoziieren, dabei immer neue Arbeitshypothesen zum Krisengeschehen und zu möglichen Lösungen zu generieren, Interpretationen und Perspektiven zu suchen. Variiert wiederholendes Durchreden kann dazu verhelfen, einen Sinnzusammenhang zu schaffen und die eigene biographische Identität sinnstiftend zu gestalten.

Biographische Qualitäten in verschiedenen Lebensphasen

Mit dem autobiographischen Gedächtnis sind im Gehirn der Hippocampus und Bereiche im Präfrontalen Cortex verbunden. Die Aktivierung dieser Bereiche beim Erinnern erfolgt bei Kindern und Erwachsenen etwas unterschiedlich. Die entsprechenden Hirnstrukturen verändern sich bis ins junge Erwachsenenalter noch stark durch Auf- und Abbauprozesse. Biographiearbeit in verschiedenen Lebensaltern/-phasen setzt entsprechende Akzente. Ich beziehe mich im folgenden auf die Phasen Kindheit/Jugend und Alter, um durch Unterschiedsbildung die Qualität von Jugend zu verdeutlichen, um die es im zweiten Teil dieses Textes im Kontext von Flucht geht.

Kinder und Jugendliche

Die Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen wirkt auf die Entwicklung des episodischen und autobiographischen Gedächtnisses und auf das Verhältnis von episodischem und semantischem Gedächtnis. Im Folgenden zitiere ich etwas ausführlicher eine Textpassage zur frühen ontogenetischen Entwicklung des autobiographischen und semantischen Gedächtnisses:

„Das autobiographische Gedächtnis ist vermutlich dem menschlichen Selbstbild verwandt, wobei es vorwiegend jene Areale der Hirnrinde beansprucht, die zum sogenannten Ruhezustandsnetzwerk (default mode network) gezählt werden. Indem Menschen Begebenheiten aus ihren Erinnerungen hervorholen, frischen sie diese auf und erzählen sich gewissermaßen selber neu. Je häufiger Menschen aber eine Begebenheit sprachlich wiedergeben, desto semantischer wird die Erinnerung, denn beim Wiederaufrufen von ursprünglich sinnlichen Erfahrungen verschiebt sich der Inhalt zum gut organisierten sprachlichen Wissen. Das zeigt sich physiologisch daran, dass sich mit dem Alter die Hirnrindenaktivität während des Erinnerns von den hinteren, sensorischen Regionen zunehmend in die vorderen, ordnenden verschiebt. Erinnerungen sind in diesem Netzwerk aus Hirnarealen als bestimmte Muster neuronaler Aktivität gespeichert, und will man eine Gedächtnisspur abrufen, muss man das Muster erneut aktivieren, wodurch diese immer wieder mehr oder minder leicht verändert werden. Neben Sprache und Gehirn entwickeln sich im Alter von drei bis vier Jahren viele kognitive Schemata wie Konzepte von Zeit, Ort und Routinen, wodurch Kinder erst die Regelmäßigkeiten ihrer Welt kennenlernen. Das ist für das autobiografische Gedächtnis wichtig, denn erst wenn man einen Eindruck von der Grundstruktur des Alltags hat, kann man spezifische Ereignisse davon abgrenzen und sich besser an sie erinnern. Auch das Bewusstsein für die eigene Person, also das Selbstkonzept, entwickelt sich erst im Alter von zwei bis drei Jahren, wodurch Kinder begreifen lernen, dass sich ihr eigenes Wissen von dem Wissen anderer Menschen unterscheidet, und allmählich beginnen können, sich in andere Menschen hineinzusetzen. Eltern können das etwa dadurch fördern, wenn sie abends vor dem Schlafengehen mit dem Kind den Tag noch mal der Reihe nach durchgehen, wodurch das Erlebte zeitlich, örtlich und kausal strukturiert und dadurch die Bildung von Gedächtnisstrukturen erleichtert wird, die für den späteren Abruf wichtig sind. Untersuchungen zeigen, wenn Mütter detailliert mit ihrem Kind über Vergangenes sprechen, setzt seine Erinnerung früher ein, und zwar unabhängig von der Sprachfähigkeit des Kindes, die ja eine weitere Voraussetzung für das Bilden von Erinnerungen darstellt. (Stangl, 2020).“ (<https://lexikon.stangl.eu/18279/autobiografisches-gedaechtnis/>; zuletzt eingesehen 28.10.2020).

Erwachsene machen oftmals intuitiv Biographiearbeit mit Kindern, wie im obigen Zitat auch angesprochen. Sie erzählen aus ihrer Geschichte und bieten damit Muster für episodisches Denken; sie besprechen mit den Kindern deren Erlebnisse; sie machen Fotoalben, bewahren bedeutungsvolle Gegenstände auf und holen diese mit den Kindern hervor; sie lesen Geschichten vor, die Skripte bahnen und als Blaupausen für eigene Geschichten dienen; sie rekurren in alltäglichen kleinen Unterhaltungen auf das, was war, auch was heute war, was gerade war, reflektieren es, ordnen es ein. In der Biographiearbeit mit Kindern geht es also darum, mit ihnen – hirne physiologisch formuliert – Bahnungen, Verschaltungen, Aktivierungsmuster im Gehirn zu entwickeln; anders gesagt: Muster für das Erinnern und Wiedererinnern, für das Erzählen und Verknüpfen; einen kognitiven Variantenreichtum auszubilden, Ansätze für variantenreiche Identitätsbestimmungen. Bei Jugendlichen geht dieser Prozess weiter – in der Phase der Identitätsbildung und -bestimmung in Gruppen und als Individuum.

Biographiearbeit mit Kindern wird seit den 1980er Jahren in den USA und seit den 1990er Jahren in Deutschland professionalisiert mit adoptierten und Pflegekindern entwickelt (Ryan/Walker 2003; Lattschar/Wiemann 2008).

„Biografiearbeit mit Kindern steigert das Selbstwertgefühl des Kindes, stellt Verbundenheit zwischen den (Pflege)Eltern, Erzieherinnen und Kindern her und hilft, Herkunftsfantasien der Kinder zu klären. Weiterhin dient die frühe Beschäftigung mit den Lebenserzählungen der Eltern und Großeltern der Herausbildung eines biografischen Gedächtnisses bei Kindern.“ (Klingenberg 2003, S. 199/200)¹¹

¹¹ In den entsprechenden Studiengängen (Psychologie, Pädagogik, Soziale Arbeit) wird üblicherweise das Modell von Jean Piaget zur kognitiven Entwicklung der Kinder gelehrt und kritisch diskutiert¹¹. Die Hauptphasen, die Piaget unterscheidet sind:

Die sensumotorische Intelligenz bei Babys: ausgehend von angeborenen Reflexen lernt das Baby durch Beobachten und Handeln (Ausprobieren) und zwar zunächst mittels Spürens, Tasten, innerhalb des erreichbaren Radius. Das Baby wiederholt und probiert aus. Es lernt dabei, dass Dinge da sind, auch wenn es sie nicht sieht (Objektpermanenz) und zwischen sich und der Umwelt zu unterscheiden.

Im präoperationalen Stadium lernt es zu sprechen und mit Vorstellungen und Symbolen umzugehen. Dementsprechend spielt es „als ob“ Spiele.

Im konkret-operationale Stadium (etwa ab dem Schulalter) ist das Denken weiterhin an Inhalte gebunden, die konkret begriffen und erfahren werden können. Das Kind nimmt nun aber mehrere Merkmale eines Gegenstandes oder Geschehens gleichzeitig wahr, erfasst Regelmäßigkeiten und Beziehungen, denkt voraus und steuert sein Handeln.

Im formal operationalen Stadium, ab der Pubertät in etwa, beginnen die Jugendlichen mit abstrakten Inhalten zu hantieren. Sie analysieren und denken logisch.

Erik Erikson formulierte ein Modell zur psychosozialen Entwicklung im Lebensverlauf. Er dehnt dieses auf das Erwachsenenalter aus und beschreibt Entwicklungsaufgaben, die sich in einer bestimmten Phase stellen und für deren Bewältigung die individuellen und sozialen Bedingungen dann mehr oder weniger günstig sein können. Hindernisse sind bis zu einem gewissen Grad, nach Erikson, notwendig, um die Entwicklungsanforderung der jeweiligen Phase zu integrieren (Erikson 1973).

Die benannten Phasen sind:

- Urvertrauen gegen Urmisstrauen: Es geht darum, angemessen versorgt zu werden; das allein gelassen werden kennen zu lernen und diese Erfahrungen in Balance zu bringen: Die Mutter/der Vater ist immer da versus die Eltern haben auch andere Dinge zu tun, für die sie sich einige Zeit entfernen.
- Autonomie gegen Scham und Zweifel (etwa ab dem zweiten, dritten Lebensjahr): In dieser Phase wird das Sprechen erlernt, die Kontrolle der Ausscheidungen – es geht um Festhalten und Loslassen, Loslösung auch von den Bezugspersonen.
- Initiative gegen Schuldgefühl (etwa 4., 5. Lebensjahr): Das Kind fragt, probiert aus, übt Rollenspiele, will die Umgebung selbständiger erforschen, wird zunehmend initiativ. Dabei lernt es auch Schuldgefühle kennen. Die Entwicklungsaufgabe ist, Initiative mit Schuldgefühlen harmonisieren.
- Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl (etwa ab dem 6. Lebensjahr bis zur Pubertät): Das Kind lernt, es produziert, will dafür Anerkennung, will erfolgreich sein und Nützliches leisten. Wenn es erfolglos ist, entwickelt es Minderwertigkeitsgefühle und Versagensangst.
- Identität gegen Identitätsdiffusion (13. bis 20. Lebensjahr): Der*die Jugendliche erlebt körperliche Veränderungen, findet heraus, wer er*sie ist mithilfe der bis dahin vollzogenen Lernprozesse (Vertrauen, Autonomie, Initiative, Werksinn); die Anforderungen und Rollenerwartungen ändern sich, die Jugendlichen setzen sich kritisch mit den Eltern, der Umgebung auseinander, entwickeln Ideen dafür, was sie im Leben machen wollen, probieren sich in Liebesbeziehungen/sexuellen Beziehungen aus.

Auf die weiteren Phasen gehe ich hier nicht weiter ein: Intimität versus Isolation (frühes Erwachsenenalter); Generativität versus Stagnation (Erwachsenenalter) und Ich-Integrität versus Verzweiflung (spätes Erwachsenenalter)

Die biographisch motivierte Beschäftigung mit Kindern begleitet diese bei der Grundlegung und beim Wachsen ihres biographischen Bewusstseins. Sie unterstützt die Ausbildung eines Gefühls für die Einbindung in eine Generationenfolge, eines Zeitgitters, des Denkens in Prozessen: etwas entsteht, verändert sich deshalb und verändert sich wieder und vergeht. Biographisches Erzählen sozialer Beziehungen beantwortet das Bedürfnis nach Zugehörigkeit – zu Menschen, die einem sozial-historischen Erfahrungszusammenhang teilen. Je nachdem wie Menschen und Gruppen von Erwachsenen erzählt werden beginnt an dieser Stelle die Verankerung rassistischer, sexistischer, klassistischer etc. Schemata, Denkkategorien, Stereotype, semantischer Strukturen.

Bei Jugendlichen steht unter anderem die Identitätenformung (doing identity) im Mittelpunkt biographischer Bemühungen: Wer bin ich? Wie bin ich? Familiär, historisch, persönlich? Wie orientiere ich mich und woran? Wo gehöre ich dazu? Welche Werte bilde ich aus? Wo finde ich den Faden, um dann allmählich mein Wesen immer mehr zu leben? Natürlich begleitet die Beziehungsgestaltung mit Jugendlichen biographisch unterstützt auch beim Bewusstmachen von Potentialen, damit bei der Stärkung des Selbstwerts bzw. des Relativierens von Entwertungserfahrungen.

Ältere Menschen

Bei älteren Menschen ist anzunehmen, dass jede Menge kognitiver, mentaler, emotionaler, körperlicher Erinnerungen/Konzepte/Schemata/Skripte vorhanden ist.

Die Biographiearbeit aktiviert ihre Selbstvergewisserung (z.B. in Erzählkreisen oder im Kontakt mit betreuenden Personen): Wer bin ich geworden? Wer war ich und bin ich deshalb? Biographische Anregungen aktivieren mittels Erinnerung in der Gegenwart, erzeugen Wohlfühlsituationen. Gerade das Triggern von Leiberinnerung, z.B. beim Singen von Liedern, die früher gesungen wurden. Beim Mitmachen bei Tätigkeiten, die früher gerne ausgeführt wurden, erleben sich Menschen in der Gegenwart „so wie früher“. Diese Aktivierung, Energetisierung schafft freudvolle Momente für Menschen, deren Leben in ansonsten vielleicht eintönigem Tagesrhythmen abläuft, die wenig Motivation zeigen und deren Antrieb gemindert ist.

Biographische Informationen sind auch nützlich, um etwa in der Pflege unangenehme Situationen für die Menschen zu vermeiden (z.B. wenn jemand schlimme Erfahrungen im Krieg machte und nun Angst hat im Dunkeln zu schlafen). Biographische Informationen können dazu dienen, das Leben in der Gegenwart mit der Aktivierung von Potentialen befriedigender zu gestalten. Günter Kreuzpaintner bringt in seinem Buch zur Biographiearbeit mit alten Menschen (Kreuzpaintner 2004, S. 24 – 26) das weiter oben bereits erwähnte Beispiel zur Aktivierung von Herrn W. (79 Jahre alt) und das ich jetzt noch einmal etwas ausführlicher zitiere. Dieser war nach der Behandlung einer schweren Erkrankung aus dem Krankenhaus entlassen worden mit der Information, dass er maximal sechs Wochen noch zu leben habe. Sein Pfleger zu Hause fand heraus, dass Herr W. in seiner Jugend ein guter Läufer war und sich auf die deutsche Meisterschaft vorbereitete. Sukzessive arbeitete er mit Herrn W. nun daran, an den olympischen Spielen teilzunehmen, zunächst mit Übungen im Bett, dann mit immer längeren Trainingsläufen um das Haus. Nebeneffekt war, dass Herr W. sich an seiner Pflege aktiv beteiligte. „Herr W. lebte noch vier Jahre zu Hause und erzählte allen Pflegekräften, die immer wieder zu ihm kamen, von dem Trainer, mit dem zusammen er einen neuen ‚Landesrekord‘ erreichte. Dieses Beispiel zeigt, wenn ein Bewohner früher sportlich tätig war, ist es eher möglich ihn körperlich zu reaktivieren.“ (Kreuzpaintner 2004, S. 26)

Bei Menschen, die dement werden, lässt das Kurzzeitgedächtnis nach, bei schwerer Demenz verschwinden auch Langzeiterinnerungen und die Erinnerung an vormalige eigene Identitäten. Biographische Anregungen verhelfen zu Momenten des sich Spürens, so wie ich mich kannte. Meine Schwiegermutter war in ihren letzten Lebensjahren dement geworden. Sie liebte beispielweise Blumen, daher suchte ich bei unseren Spaziergängen aus dem Altenheim gezielt Orte mit Blumen – je nach Jahreszeit – auf bzw. schob ihren Rollstuhl auf blumengesäumten Wegen entlang. Obwohl sie sich nicht erinnern konnte, dass jemand von uns sie am Vortag besucht hatte, erinnerte sie stets an die Blumen, wenn wir daran entlang gingen und sie erinnerte sich auch im folgenden Jahr daran, dass vorher an einem Weg bestimmte Blumen gewachsen waren. Diese Begegnungen mit den Blumen bescherten ihr Momente des Genusses, sie spürte und dachte sich vielleicht für kurze Zeit wieder ein bisschen so, wie sie sich früher gespürt/gedacht hatte.

Die Biographiearbeit mit Gruppen älterer Menschen führt oft zu lebhaftem Austausch, aneinander Anknüpfen, die eine Erinnerung lockt die andere hervor. Neben dem Austausch werden Erzählkreise aber auch verschiedentlich mit dem Interesse initiiert, Erinnerungen zu bewahren, zu archivieren und der geschichtlichen Forschung zur Verfügung zu stellen.

Noch einmal: Biographische Sensibilität in der professionellen Beziehungsarbeit

Biographische Forschung und Biographiearbeit schulen kognitiv und emotional. Sie trainieren die Aufmerksamkeit, das Interesse, die Motivation, das Denken und Spüren und erzeugen dabei, wie bereits beschrieben, „biographische Sensibilität“. Das bedeutet, das Sensorium springt bevorzugt an, wenn potentielle biographische Informationen, Geschichten, mögliche Erinnerungserzählungen „in der Luft liegen“. Geschult und trainiert wird weiter die Gewohnheit, an das sensitiv Aufgenommene anzuknüpfen, zu fragen, zu beobachten; dieses kognitiv abzugleichen, zu verschalten und zu vernetzen, zu überprüfen anhand von zahlreich vorhandenen und schnell neu generierten Hypothesen. Wenn jemand zum Beispiel technisch gut ausgebildet, erfahren, interessiert, ein alter Hase ist, reagiert er*sie bevorzugt auf technische Hinweise, Trigger, Details einer Wahrnehmung und beginnt sogleich mit der mentalen Ver- und Bearbeitung der Wahrnehmung, die bevorzugt zu Handlungen führt. Dasselbe gilt für biographische Routiniers. Biographische Wahrnehmungen haben einen bevorzugten Zugang zur kognitiven Verarbeitung. In der professionellen Beziehungsarbeit haben sie aufgrund ihrer langjährigen ausdauernden und leidenschaftlichen Beschäftigung mit dem Metier des Biographischen einen umfangreichen Fundus an potentiell anwendbaren biographiebezogenen Arbeitshypothesen. Wenn ein Mensch also etwas von sich erzählt, bin ich als Routinier in der Lage, aus einem großen Pool an kognitiven Kategorien zu schöpfen, weil ich schon viele lebensgeschichtliche Erzählungen oder Details aus Lebensgeschichten gehört und in meiner Gedankenwelt vernetzt habe. Mir stehen viele Formen zur Verfügung, die ich auf das neu Gehörte hin ausprobieren kann. Das ist die Grundlage für biographische Sensibilität – also für ein verfeinertes Sensorium.

Biographische Sensibilität bedeutet weiter, dass ich immer wieder die Erfahrung gemacht habe, dass keine Form passt und dass ich deshalb eine Bereitschaft eingeübt habe, anzunehmen, dass ich das Wahrgenommene noch nicht kenne und erst vernetzen, verstehen, begreifen muss.

Biographische Sensibilität ist schließlich die ausgebildete Gewohnheit und Geübtheit, Fragen zu stellen, die unerwartete Antworten zulassen; erzählte biographische Hinweise zu hören, auch wenn ich nicht danach gefragt habe oder mich gerade nicht bewusst im biographischen Hinhörmodus befinde.

Biographiearbeit braucht geschulte biographische Sensibilität. Sie schult aber auch ihrerseits die gerade beschriebene biographische Sensibilität von Fachleuten in der Sozialen Arbeit, in der Pflege, im Bildungs- und Beratungsbereich etc. Ausdrückliche Biographiearbeit ist in verschiedenen Settings oft zeitlich, vom Arbeitsauftrag her nicht möglich, das Ausfahren der biographischen Antennen + routinierte Assoziieren, Ausprobieren biographischer Arbeitshypothesen + Verwerfen, Modifizieren, Erweitern jedoch fast immer. Biographische Sensibilität ist sozusagen ein Programm, das mitläuft – ein Wahrnehmungs-, Assoziations-, Analyse- und Synthetisierungsprogramm.

Gewordenheitssensibles in Beziehung gehen und Entstereotypisieren

Durch das Erkennbarwerden in ihrer biographischen Gewordenheit entstereotypisieren sich Menschen sukzessive gegenseitig.

Wenn ich eine Person sehe/wahrnehme, zum Beispiel auf der Straße im Vorbeigehen, ordne ich sie normalerweise automatisch in Kategorien ein, die ich bislang kognitiv gebildet habe. Die üblicherweise zuerst aufklappenden Kategorien bzw. Einordnungsschemata (feuernden Neuronenverbände) sind:

- Geschlecht – Mann oder Frau
- Alter – jung, mittel, alt
- Hautfarbe (wobei die Hautfarbe „weiß“ von als weiß zugeordneten Menschen normalerweise nicht wahrgenommen wird)
- Zuordnung zu Weltgegenden (z.B. Nordafrikaner, Orientale, Italienerin)
- Zuordnung zu sozialen Schichten oder mit sozialer Schicht assoziierten Tätigkeitsfeldern (z.B. „Bauer“)
- körperliche Verfassung
- Relativ automatisiert erfolgt auch eine Zuordnung zu „Nationen“, „Kulturen“, „Clans“, „Dörfern“, „Familien“, wenn solche Unterscheidungen eingelernt wurden. Im Tiroler Dorf etwa, in dem ich aufgewachsen bin, nahm ich automatisch wahr, zu welcher Familie respektive Verwandtschaft eine wahrgenommene Person gehörte – oder ob sie nicht als Angehörige einer dörflichen Familie/Verwandtschaft erkennbar war („zugezogen“).

Die menschliche Spezies hat evolutionär die Fähigkeit zum mimischen Ausdruck und zur Dekodierung der Mimik anderer ausgebildet. Hirnforscher*innen verbinden damit bestimmte Hirnareale. Die Wahrnehmung von Gesichtsausdrücken erfolgt weitgehend automatisiert. Eine evolutionsbezogene Hypothese dazu ist, dass diese Fähigkeit dazu dient, die freundliche oder unfreundliche Gesinnung sich nähernder Artgenoss*innen einzuschätzen; oder zu erkennen, wenn ein*r Artgenoss*in eine unverträgliche Frucht in dem Mund genommen hat etc. Sie dient also nach dieser Hypothese dem Überleben und dem sozialen Miteinander. Das Potential zum Wahrnehmen, Erkennen, Einschätzen, Einordnen, was uns begegnet oder widerfährt, um es behandeln und handhaben zu können, gehört demnach zur Grundausstattung, mit der Menschen auf die Welt kommen.

Womit sich unsere Aufmerksamkeit befasst, was und wie wir wahrnehmen, wie wir Wahrnehmungen mit Gedanken und Gefühlen verbinden, ist aber genauso durch Erziehung, Sozialisation, Modelllernen, Training, Zurichtung, Kultivierung, medial verbreitete Vorbilder

geprägt und beeinflusst. Das heißt, ein Merkmal eines Menschen, das für jemand aus meinem Heimatort sehr erkennbar ist (z.B. Zuordnung zu einer Verwandtschaft/Familie durch Schemata für Gesichtszüge, Bewegungsmuster, Sprechmuster ...) existiert für andernorts sozialisierte Menschen nicht. Ich weiß das, was ich gelernt habe. Was ich nicht gelernt habe, weiß ich nicht – ich kann dessen Existenz nicht wahrnehmen. Es existiert für mich (noch) nicht, weil in mir keine kognitiven Konzepte bereitstehen, um diesen Eindruck/Reiz zu beantworten, zu verarbeiten. Allerdings drängen sich Reize, die nicht einzuordnen sind, manchmal dermaßen auf, dass ich motiviert bin, neue Kategorien zu bilden. Wenn etwas noch nicht Gewusstes/Gekanntes dennoch meine Wahrnehmungsschwelle erreicht und es mir nicht gelingt, dieses Etwas nicht wahrzunehmen, spüre ich Verwirrung, Verunsicherung, Angst, Panik, womöglich Ärger, Wut oder ich gerate sogar in Rage. In manchen Fällen spüre ich auch Euphorie, Freude, Hingabe, Verbundenheit, Vermischung.

Uneinordenbarkeit triggert bei den Wahrnehmenden oft aber zuerst Verunsicherung, Vorsicht, Misstrauen, Verwirrung, Angst, Aggression. Das erfahren etwa Menschen leidvoll, die nicht in gängige Geschlechterstereotype passen und deshalb von anderen Menschen misstrauisch beäugt, abgewertet oder sogar gewalttätig angegriffen werden.

Meine Wahrnehmung einer Sache, eines Vorgangs, eines Wesens und dessen automatisierte Einordnung in Kategorien startet automatisierte Verhaltensprogramme, mit denen ich Menschen begegne. Die Kategorisierung liefert mir – unbewusst und bewusst – Hinweise dafür, wie ich das Wahrgenommene behandeln soll. Verbaler und nonverbaler Austausch, Beobachtung, Wahrnehmung, Eindrucksbildung im weiteren Kontakt differenziert die ursprünglichen Grobkategorien, stellt sie in Frage, führt aber nicht unbedingt zu deren grundsätzlicher Überarbeitung.

Im Verlauf der genaueren gegenseitigen Wahrnehmung, des Kennenlernens gibt es eine typische Verfahrensweise, die das Aufrechterhalten stereotyper Kategorien ermöglicht: „Du bist der einzige von 80.000 Millionen Deutschen, den ich mag. Du bist anders als die anderen Deutschen, die Ausnahme.“ Das semantische Schema legt nahe: Ausnahmen bestätigen die Regel.

Die Biographiearbeit lädt nun dazu ein, miteinander personalisiert in Beziehung zu gehen. Personalisiert meint hier: Die konkreten Menschen werden in ihrer spezifischen Gewordenheit erkennbar und greifbar, während sie ihre Erinnerungen äußern. Die kognitiven Kategorien, die zuerst in Kraft treten, um das Neue (den unbekannten, wenig bekannten oder auch bekannten Menschen) einordenbar, behandelbar zu machen, erhalten Untereinteilungen, Verfeinerungen bis hin zur deren Auflösung, Veränderung, Neubestimmung. Wir finden uns dann in neu definierten Gruppen mit anderen Menschen: Zuerst waren wir vielleicht die Österreicher*innen und die Flüchtlinge. Dann sind wir diejenigen, die gerne Cappuccino trinken und diejenigen, die lieber Espresso mögen; oder diejenigen, die gern Fußball spielen, die gern schwimmen oder die gern wandern. Oder die zwei dieser Tätigkeiten mögen oder alle drei. Wir finden zahlreiche Gemeinsamkeiten, Überschneidungsflächen, zu denen wir uns wunderbar (biographisch) austauschen und aktuell gemeinsam betätigen können. Mit dem Austausch, diesem Kennenlernen, dem gemeinsamen Tätigwerden, auch mit den Reibereien, Missverständnissen, Machtkämpfen, Genervtheiten, die unweigerlich damit verbunden sind, erleben wir uns gemeinsam. Wir generieren gemeinsame Geschichte. Wir gewinnen gemeinsame Referenzpunkte. Wenn wir später wieder kommunizieren, beziehen wir uns darauf.

In den ausgetauschten Erinnerungen zeichnen sich historische und sozial-gesellschaftliche Muster und Prozesse ab, die mehrere oder viele Menschen betrafen und betreffen. Wir

beziehen uns auf unsere Weltkenntnis und unser Weltverständnis und erweitern zusammen unsere Horizonte. Wir erleben uns als von ähnlichen historischen, politischen, gesellschaftlichen Prozessen auf unterschiedliche oder ähnliche Weise Betroffene. Erinnerungen zu äußern, ist ein produktives Verfahren – die Erzähler*innen und die Zuhörer*innen produzieren (gemeinsame) Erzählweisen, sie integrieren Erinnerungspartikel in ihre Erzählung und sie entdecken und schaffen Gemeinsamkeiten. Biographiearbeit produziert gleichzeitig:

- Selbstvergewisserung – wer bin ich in Relation zu dir/zu euch/zur Welt? Das geäußerte biographische Wissen, das Wissen um sich selbst, nimmt Zeit und Raum ein in den eigenen kognitiven Strukturen und in denen der Zuhörer*innen. Das geäußerte biographische Wissen „realisiert“ die Person. Mit realisiert meine ich, es macht sie zu einem in seiner Gewordenheit erkennbaren Wesen, gleichsam real – wirklich - wirksam.
- Geteilte Diskursmuster (inhaltlich und formal) – wir finden und entwickeln in unserem Austausch eine Sprache, Ausdrucksweisen für das, was wir zusammen entdecken. Geteilte Diskursinhalte und -formen (Erzählweisen, Konstruktionsweisen) werden zu Transmittern für das weitere Verstehen und Verständigen.

Biographiearbeit bewirkt sodann eine Angstminderung gegenüber Veränderung und Vermischung bei der Begegnung mit bislang unbekannten Menschen.

“Ich will herausfinden, wie du geworden bist, der*die du jetzt bist, was du auf deinem Weg erfahren hast, wie deine Sichtweisen entstanden sind.”

Die Erzähler*innen erhalten die Gelegenheit, ihre Geschichten immer variantenreicher, vielschichtiger, weniger stereotypen Erzählweisen folgend zu erzählen und zu reflektieren. Daraus erwachsen ungeahnte Einsichten und neue Perspektiven auf die eigene Geschichte. Möglicherweise werden bisherige Geheimnisse (was ich immer mit mir selber ausgemacht habe) offenbart und erfahren neue Interpretationen. Hieraus entsteht Erleichterung, die Zuhörenden eröffnen sich ihrerseits mit Geheimnissen ähnlicher Art und ich bin nicht mehr allein damit. Der beschämte/schambesetzte abgeriegelte Ort in meiner psychischen Landschaft darf sich öffnen. Die verschließenden Muskeln dürfen sich entspannen. Wenn ich für etwas beschämt bin, das mich wesentlich ausmacht, darf dieses Etwas hervorkommen, sich zeigen, wachsen und in meinem Leben produktiv werden.

Damit sage ich nicht, dass ich mich biographisch bloßlegen soll. Ruth Cohn, die Begründerin der Themenzentrierten Interaktion, bezeichnet den handhabbaren Modus, der Selbstschutz mit kongruenter Offenheit vereinbart, als „selektive Authentizität“; denn jeder Mensch, so Ruth Cohn, hat einen Anspruch auf Geheimnis. Wähle, was du zeigen willst und was nicht. Es lohnt sich, diese Anstrengung – und zweifellos ist Anstrengung mit diesem Verlassen der Wohlfühlzone des Gewohnten verbunden – immer wieder mit neuen und vertrauten Menschen zu unternehmen. Dabei ist das Ziel weniger, die eine Wahrheit zu finden, sondern die gegenwärtige Situation handhabbar zu machen. Dafür erweist es sich als dienlich, einerseits das bislang Gelernte zu nutzen, anzuwenden, zu wiederholen; andererseits nicht zu unflexibel an bislang Gelerntem festzuhalten. Ein paar Hinweise von Kay Whitaker (Autorin von *The reluctant shaman*) helfen dabei, die Schnittstellen zu identifizieren, an denen es zu möglicherweise den gegenwärtigen Lebensvollzug behindernden, automatisierten Denkopoperationen kommt: die „Nonos“ (also auf Deutsch: Neinneins).

- No blind belief – kein blinder Glaube
 - No judgement – keine Be/Verurteilung
 - No assumptions – keine Vorannahmen
 - No jumping to conclusions – kein Sprung zu Schlussfolgerungen

- No expectations – keine Erwartungen
- No arrogance – keine Annahme, alles schon besser zu wissen

Es ist nicht möglich, voraussetzungslos unterwegs zu sein. Aber ich kann trainieren, immer wieder auf die Idee zu kommen, festgelegte Kategorien als Arbeitshypothesen zu behandeln, die flexibel angepasst werden können.

Biographiearbeit kommuniziert vor allem auf der Ebene von Geschichten, Erzählungen, weniger auf der Ebene von Argumenten, Meinungen, Erklärungen. Die Frage ist: Wie bin ich dahin gekommen? Nicht: Wie sehe ich das jetzt?

Biographiearbeit aktiviert episodisches Wissen, schillernd, facettenreich, ebenenreich, interpretierbar, perspektivisch, spürbar und wenig kausal. Semantisches Wissen ist sozusagen die Verdichtung von episodischem Wissen zu Gewissheiten. Dieses Wissen (Kategorien) wird durch die episodische Bewegung wieder in Fluss gebracht, veränderbar gemacht.

Ich lerne, auf vielen Frequenzen zu hören, Feinheiten zu spüren, das weniger Offensichtliche mitzubekommen und werde biographisch sensibel.

Bildung: Pädagogische und andragogische Dimension der Biographiearbeit

Pädagogisch oder andragogisch findet die Biographiearbeit häufig in Gruppen statt. In der Gruppe mit meinen Geschichten wahrgenommen, bedeutet sichtbar zu werden, Raum einzunehmen; und den Anderen Aufmerksamkeit für ihre besondere Erzählung zu schenken und ihnen Raum dafür lassen. Ich werde wirklicher und wirksamer, indem ich mich in den kognitiven Schemata der Anderen als konkrete Person verankere. Und umgekehrt.

Gruppen, die neu zusammenkommen, verstehen sich noch nicht als Gruppe, die Menschen kommen aus anderen Gruppen, mit denen sie sich identifizieren und lassen sich hier erst ein. Sozialpsychologische Forschung verdeutlicht, soziale Kategorisierung passiert ständig und überall. Ohne Kategorisierung sind wir handlungsunfähig. Wir reagieren auf die Welt auf Basis unserer bisherigen Erfahrungen (Verschaltungen, Schemata, Kategorien – Einordnungen, Interpretationen, entwickelten Wahrnehmungs- und Reaktionsgewohnheiten). Wir schätzen die Welt anhand der bisher gebildeten Kategorien ein. Soziale Kategorisierung führt aber auch zu hartnäckiger Stereotypisierung und sozialer Diskriminierung. Eine Möglichkeit für die immer wieder anzustrebende Auflösung der kognitiven Voraussetzungen zur Diskriminierung besteht darin, sich der sozialen Kategorisierungsprozesse bewusster zu werden und dabei eine gewisse Kontrolle darüber zu gewinnen.

Sozialpsychologische Modelle weisen darauf hin, wie dies gelingen könnte. Eine Möglichkeit ist die Dekategorisierung bzw. Personalisierung, die die Deindividualisierung von Mitgliedern der Fremdgruppe oder „anderen“ Menschen aufhebt. Deindividualisierung bedeutet, dass Menschen automatisch als Repräsentant*innen einer Gruppe mit bestimmten Merkmalen und Kennzeichen wahrgenommen und ansonsten nicht beachtet werden. Alles was man von ihnen wahrnimmt, beweist dass sie so sind, wie man sie kategorisiert. Unterschiede zwischen den Angehörigen dieser Gruppe werden vernachlässigt.

Biographiearbeit lädt dazu ein, andere Personen sehr genau und individuell und in ihren Einbindungen zu Gehör zu bringen und eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Wohltat dieses Erzählens gespürt wird. Menschen werden erkennbar als besondere Wesen und finden Verbindungen, Gemeinsamkeiten, Spezifika. Menschen werden als Mitglieder unterschiedlicher Gruppen erkennbar und in ihrer Gewordenheit. Sie werden personalisiert und die Personalisierung verändert alles – auch mich, sie ist Beziehungsarbeit.

Rekategorisierung ist ein weiterer Begriff aus der Sozialpsychologie, ein Ansatz zur Reduktion sozialer oder einfach gegenseitiger Diskriminierung: die Kategorien werden nicht dekonstruiert sondern rekonstruiert – aber auf einer allgemeineren Ebene. Es erfolgt eine Ausweitung dessen, was in der Kategorie Platz findet, im Idealfall finden dann beide sich gegeneinander absetzenden Gruppen (oder die dominante und die abgewertete Gruppe) Platz in einer neuen Kategorie auf „höherer“ Ebene: z.B. Europäer*innen statt Deutsche – Österreicher*innen oder Kosmopolit*innen statt Asiat*innen – Europäer*innen. Dies kann dazu führen, dass die ursprüngliche Fremdgruppe als gleich wertvoll empfunden wird, wie die ursprüngliche Eigengruppe. Auch hier hat die Biographiearbeit eine Aufgabe bei der Formulierung neuer geteilter Erzählungen oder von Erzählungen, die dieses Zusammenkommen in einer höheren Kategorie ausdrücken – ein Wir, das viele Erfahrungen zusammenbringt. Das Zusammenkommen hierarchisierter Gruppen erfordert allerdings spezielle Sensibilität und politische Bewusstwerdung, da ansonsten eine Rekonstruktion der Hierarchien schnell passiert. Die Definitionsmacht und die strukturelle Macht der hierarchisch Aufgewerteten kennt alle Tricks, um sich in immer neuen Mäntelchen zu reorganisieren, auch wenn diese als Individuen nicht bewusst wollen.

Eine dritte Möglichkeit ist die wechselseitige Differenzierung – dies bedeutet, die gegenseitigen Kategorisierungen zu behalten, aber verschiedene Aufgaben in einem Ganzen zu übernehmen. Hierbei sollen die jeweils zugeschriebenen Besonderheiten eingebracht und gegenseitig wertgeschätzt werden bzw. man erlebt, dass man sich gegenseitig braucht. Die Biographiearbeit im genauen Erzählen lässt Besonderheiten, Erfahrungen im jeweiligen Kontext zu Gehör kommen. Gleichzeitig wird dabei aber oft deutlich, dass die Erfahrungen im angenommen unterschiedlichen Kontext dennoch ähnlich sein können oder im scheinbar gleichen sehr unterschiedlich. Das Differenzieren ist in der Biographiearbeit eher eine Funktion des Personalisierens.

Für die Bildungsarbeit zum Entstereotypisierung wirkt Biographiearbeit durch das Gruppensetting und die personalisierende Herangehensweise.

Indem wir unsere Erzählungen, unsere Geschichten miteinander verbinden und assoziieren – also vergesellschaften – vergrößert und intensiviert sich der gemeinsame Raum und es beginnt die gemeinsame Geschichte, das gemeinsame Erleben. Die Wahrnehmung des gemeinsamen Erlebens ist wiederum auszuhandeln. Aushandeln heißt, Mutmaßungen anzustellen, Gründe zu suchen, Interpretationen auszuprobieren, einander gegenüber zu stellen, auszustreiten, miteinander zu verbinden und zu kombinieren, Unterschiedliches stehen und wirken zu lassen, die Differenz auszuhalten. Dabei kommt es zu Vereinheitlichungsprozessen, in denen man sich auf neue gemeinsame Kategorien und Stereotype einigt. In der Gruppe schaffen Menschen geteilte Referenzen. Sie schaffen sich eine Wohlfühlzone erarbeiteter Vertrautheit.

Wenn die Gruppe dem Drang zum Mainstreaming widerstehen kann bzw. dem Druck, sich auf Erzählweisen zu einigen und alternative Erzählweisen und Erzählungen zu unterdrücken, an den Rand zu drängen, auf Linie zu bringen, erwirbt sie ein besonderes Potential. Sie bleibt offen für neue Erfahrungen, für Menschen, die nicht einfach unter ein Gruppendogma zu subsumieren sind.

Chimamanda Ngozi Adichie, die aus Nigeria stammende Schriftstellerin, befasst sich damit in einem vielbeachteten auf youtube (leicht zu finden) veröffentlichten Vortrag. Der Titel des Vortrags lautet „The danger of a single story“. Gruppen, in denen Menschen miteinander Biographiearbeit machen, sind nicht automatisch davor gefeit, eine single story zu produzieren. Eine single story ist eine Erzählung, die alternative Erzählungen dominiert, ausschließt, überlagert. Die single story – die einzige Geschichte – wird immer weitererzählt

und begrenzt den Horizont vieler Menschen, die ihr auf den Leim gehen oder die ein Machtinteresse daran haben, sie aufrechtzuerhalten und durchzusetzen. Chiminanda Ngozi Adichie gibt ein Beispiel: Als sie in die USA kam zum Studieren, bat ihre Zimmermitbewohnerin im Studierendenheim sie, ihre traditionelle Stammesmusik hören zu dürfen. Die Zimmermitbewohnerin war konsterniert, als Adichie ihre Mariah Carey Kasette abspielte. Die dominierende Erzählung von den armen, vom Fortschritt abgeschnittenen, traditionellen Afrikaner*innen hatte das Bild bestimmt, das die Zimmermitbewohnerin von aus Afrika kommenden, dunkelhäutigen Menschen hatte.

Im Gruppenprozess entscheidet sich, ob der Integrationsprozess der Menschen darauf hinausläuft, eine gemeinsame Interpretationsweise verschiedener Erfahrungen zu produzieren (mitunter zu erzwingen), die Bedeutung von Erzählungen verschiedener Gruppenmitglieder zu hierarchisieren und damit Gruppenhierarchien einzurichten. Oder ob der Integrationsprozess darauf hinausläuft, Unterschiedlichkeit bzw. unterschiedliche Erfahrung auszuhalten, gleichzeitig Unterschiedlichkeit nicht ungeprüft zuzuschreiben, verschiedene erzählte Erfahrungen im gemeinsamen Erzählgewebe sichtbar bleiben zu lassen.

Die Kunst des demokratischen Geschichtenerzählens besteht darin,

- die unterschiedlichen, spezifischen Geschichten zu verknüpfen, ohne sie zu entmachten;
- unterschiedliche Interpretationen bestehen lassen;
- durch Bearbeitung, Auseinandersetzung, Abgleich weitere Geschichten, Perspektiven, Verständigungen wachsen zu lassen ;
- erzählend unterwegs zu bleiben und in keiner end-gültigen Geschichte anzukommen; also dem Drang zu widerstehen, eine endgültige Einordnung zu finden; Vorläufigkeit – Unvollkommenheit – auszuhalten;
- aber doch ab und zu eine Weile auszuruhen und zu genießen, wenn etwas gefunden ist und nachher nicht anzufangen, dessen Vorrangigkeit, allgemeingültige Richtigkeit, Dogmenhaftigkeit mit Zähnen und Klauen zu verteidigen.

Ein entsprechender Gruppenprozess entfaltet sich nicht unbedingt von selbst, indem biographisch gearbeitet wird. Biographische Aufmerksamkeit füreinander (wie kommst du dahin?) scheint dafür zwar notwendig, aber nicht hinreichend zu sein, ob eine Gruppe dem widersteht, eine single story für ihre Legitimation, Verfestigung und Abgrenzung (dogmatischer Glaube) zu verwenden. Die Kunst besteht darin, eine Verständigungssprache zu finden bzw. zu erfinden für unsere multiplen Geschichten, um uns zu verstehen und gleichzeitig offen zu halten für weitere Geschichten, die nicht nur absorbiert werden und aber auch nicht nur akkumulativ hinzukommen.

Ungeachtet dessen, ob der Gruppenprozess eine interne Hierarchie erzeugt mit Abgrenzung nach einem Außen oder ein soweit möglich gleichwertiges Austauschen, definiert sich die Gruppe in irgendeiner Art und Weise. Das heißt, es gibt Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit und Teilzugehörigkeit in allen Nuancen.

Nichtzugehörigkeit erleben Menschen als normal bzw. neutral, wenn es sich beispielsweise um eine Gruppe handelt, die sich freiwillig um ein Bildungsanliegen gebildet hat oder um einen gemeinsam zu verfolgendem ehrenamtlichem Zweck und sie sich zu dieser Veranstaltung nicht angemeldet haben. Innerhalb solcherart zustande kommenden Gruppen gibt es aber sehr wohl Ausschlüsse, Marginalisierungen, verwehrt Mitmachen.

Menschen erleben Nichtzugehörigkeit jedoch als sehr schmerzhaft, wenn dadurch grundlegende Lebensmöglichkeiten eingeschränkt, verwehrt, nicht zugestanden werden – das erleben etwa Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und als

Asylwerber*innen zwei Jahre in einer Zentralen Unterbringungseinrichtung verbringen müssen, eventuell keine Arbeitserlaubnis bekommen, keinen Zugang zu einem Sprachkurs haben, der in Richtung Qualifizierung nach den EU Normen führt.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich zur Biographiearbeit zusammenfindet, definiert sich im Allgemeinen zeitlich (z.B. für die Dauer eines Seminars) und durch das gemeinsame Anliegen bzw. Thema. Sie kann auch Voraussetzungen haben, wenn etwa ein Seminar für eine bestimmte Zielgruppe ausgeschrieben ist. Die Gruppe findet sich vermutlich freiwillig, abgesehen von Menschen die sich im Kontext ihrer Berufstätigkeit möglicherweise zu einer Teilnahme genötigt fühlen.

Die Gruppe, die sich zusammengefunden hat, ist nun also gefordert, Geschichten zu vervielfältigen – Repräsentationen zu enthierarchisieren. Das bedeutet nun kein kritikloses, zweifelsfreies und tolerantes Nebeneinander von Ansichten, Werten, Geschichten. Das bedeutet Beschäftigung miteinander, ein Ernstnehmen der bisherigen Schlussfolgerungen (semantischen Schemata), die du aus deinen Geschichten ziehst, indem ich sie auch hinterfrage. Und umgekehrt. Wir können um Einschätzungen, Sichtweisen, Meinungen, Ansichten ringen. Das hantieren von Machtkonstellationen, die sich aus verschiedensten Voraussetzungen ergeben, ist dabei die große Herausforderung. Dafür ist ein wachsendes selbstreflexives und vielseitig informiertes Bewusstsein bezüglich eigener und anderer Klassismen, Rassismen, Sexismen, Ageismen, Disablismen, Bodyismen etc. notwendig. Zurück zur pädagogischen und andragogischen Dimension der Biographiearbeit.

Die Biographiearbeit in Bildungsgruppen fördert das Erinnern von Ressourcenerfahrungen bzw. -geschichten und von Identitätsproduktions- und -erweiterungsgeschichten. Diese Geschichten kommen in der Gruppe quasi auf den Markt und werden dort ausgetauscht, sie erhalten Wert und gehen in Resonanz mit anderen Geschichten. Ich darf mit meinen Geschichten sichtbar werden und Raum einnehmen, die anderen dürfen das auch. Und der gemeinsame Resonanzraum vergrößert sich. Wir erzählen uns Geschichten aus unserem episodischen Gedächtnis, also präsemantische Geschichten, vor der wesentlichen Verdichtung und Verfestigung. Semantische Aussagen werden auf ihre episodische Herkunft befragt. Wie kommst du in deinem Leben zu dieser Ansicht? Woher kommt dieses Wissen? Selbstverständlich bestehen die Mitteilungen aus semantischen und episodischen Zutaten. Der episodische Anteil hat beim biographischen Austauschen aber die Chance größer zu werden und das führt zu einer „Verflüssigung“ der Mitteilung, sie ist in Bewegung, Es entsteht ein Erzählfluss mit Einstiegsstellen.

Es kommt natürlich auch vor, wenn jemand, der sehr informiert ist zu einem Thema und dazu semantische Verkettungen hört, dass er*sie diese episodisch auffasst und hört, also wie eine Geschichte. Aber tendenziell passiert das eher bei Erzählungen, bei denen viele Inhalte aus dem Episodischen kommen.

In Gruppen, in denen die gemeinsame Biographiearbeit nicht Zweck des Zusammenkommens ist, die an anderen Themen arbeiten, helfen biographische Methoden den Teilnehmenden, ihren Bezug zum Thema zu finden. Biographische Fragen triggern den Bezug, das Interesse, verbinden mit dem eigenen Erleben. Ich darf mich, als die, die ich bin, des Themas annehmen. Ich muss mich nicht einem gesetzten Thema und dessen semantisierten Wissensbestand beugen, ich darf mich einbringen und es mir aneignen.

Therapeutische Dimension der Biographiearbeit

In Seminaren zur Biographiearbeit kommen von den Teilnehmenden an irgendeiner Stelle fast immer die Fragen: Wo ist die Grenze zur Therapie? Und: Wie Sorge ich dafür, dass keine traumatischen Erinnerungen getriggert werden? Was mache ich, wenn das doch passiert? „Psychotherapie ist die Behandlung von psychischen Störungen mit Krankheitswert, dazu zählen unter anderem Depressionen, Ängste, Essstörungen, Zwänge oder psychosomatische Erkrankungen. Auch werden psychotherapeutische Maßnahmen immer häufiger als Ergänzung zu medizinischer Behandlung eingesetzt, etwa bei Tumor- oder Herz-Kreislauf-Erkrankungen.

Psychotherapie ist eine gezielte Behandlung einer psychischen Krankheit. Die Behandlung soll die Behebung eines bestimmten Problems anstreben und somit zeitlich begrenzt sein.“

(<https://www.psychotherapiesuche.de/pid/therapie>; zuletzt eingesehen 27.10.2020)

Psychotherapie behandelt Störungen mit Krankheitswert. Dieser wird beispielsweise eingeschätzt mithilfe der von der WHO in der ICD oder von der APA im DSM¹² beschriebenen Symptomatik, Ätiologie¹³, Syndromen¹⁴. In der Realität nehmen Menschen aber auch therapeutische Unterstützung in Anspruch, wenn sie Leidensdruck ohne Krankheitswert haben oder zur Begleitung bei Trauer-, Entscheidungs-, Übergangsprozessen benötigen. Therapie befindet sich in diesen Zusammenhängen an der Übergangszone zur Beratung. Ebenso liegen Therapie und Bildungsarbeit oft nahe beieinander, gerade wenn Erinnerungen und Biographien einbezogen werden. Biographiearbeit wird psychotherapeutisch angewendet. Wo liegt nun die Grenze zwischen psychotherapeutischer und edukativer Biographiearbeit? Wie wird der Unterschied praktisch beachtet?

Psychodynamische Ansätze gehen aufdeckend an in der menschlichen Psyche wirkende unbewusste Konflikte heran, von denen angenommen wird, dass sie vielfach in der Kindheit und Jugend begonnen haben. Durch freie Assoziation wird Erinnerungsmaterial bewusst gemacht und in die Therapie involviert. Deutungen führen zu einem bewussten Verständnis und eröffnen Veränderungsmöglichkeiten. Die Verhaltenstherapie bezieht sich auf Erinnerung als Ergebnis von Lernprozessen. Soweit das Erlernte dysfunktional in der gegenwärtigen Lebensführung wirkt, arbeitet Verhaltenstherapie an einer Veränderung von Verhaltensweisen, Denkmustern, Fühlmustern, die sich während vergangener Lernprozesse automatisiert haben. Neue Lernprozesse werden initiiert, die trainierend, übend verstetigt werden sollen. Humanistische Therapieverfahren (wie Gestalttherapie, Psychodrama, Körperpsychotherapie, Gesprächspsychotherapie, Logotherapie, Transaktionsanalyse) arbeiten mit Selbstexploration, mit Experimenten, in denen die gegenwärtige Befindlichkeit und damit verbundenes Erinnerungsmaterial (bewusstes und unbewusstes) bearbeitet wird. Alle Therapieverfahren beziehen sich mit unterschiedlicher Gewichtung und unterschiedlichen Herangehensweisen auf Vergangenheit (Erinnerung, unbewusste Konflikte aus der Vergangenheit, gewordene Verhaltens-, Erlebens-, Denk-, Spürweisen), Gegenwart (getriggerte und anwesende Vergangenheit; zu explorierende in der Gegenwart präsente

¹² WHO: World Health Organisation

ICD: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems bzw. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme – weltweit anerkanntes Klassifikationssystem für medizinische Diagnostik

AMA: American Psychiatric Association

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders bzw. diagnostischer und statistischer Leitfaden psychischer Störungen – ein Klassifikationssystem der Psychiatrie.

¹³ Ursachen einer Krankheit

¹⁴ Konstellation von Symptomen

Vergangenheit; lebendige Präsenz im Hier und Jetzt) und Zukunft (Um- und Neulernen, Befreiung von nicht mehr dienlichen Bewältigungsweisen, Verlebendigung zur Selbstverwirklichung für ein erfüllteres Leben in Gegenwart und Zukunft).

Die Biographiearbeit steuert bewusste und unbewusste Erinnerung an – je nach Kontext ist hier eine Lenkung in die bewusstere oder unbewusstere Richtung möglich. Wenn hauptsächlich mit sprachlichen Mitteln gearbeitet wird, ist es eher möglich, im bewussten, kognitiven Bereich zu bleiben. Das Triggern von Erinnerung mittels Sinneseindrücken kann Bahnen in unbewusste Gedächtnisbereiche legen (wie Musik, Geschmack, optische, haptische, kinästhetische Reize z.B. beim Musikhören oder -machen, Essen zubereiten und essen, Erinnerungen zu Bildern assoziieren oder selber Bilder zu Erinnerungsthemen malen, töpfern, Bewegungen zu Erinnerung assoziieren). Die bildungsbezogene, tendenziell von bewusster Erinnerung ausgehende Biographiearbeit bedient sich entsprechender Themensetzungen, zeitlicher Rahmungen, Sozialform¹⁵. Z.B. kann viel Zeit für eine Zweiergruppenarbeit zu einem emotional belegten Thema weiter ins Unbewusste führen als eine kurze Zeitspanne in einer Vierergruppe zu einem kognitiv konnotierten Thema. Allerdings entzieht sich die tatsächliche Wirkung der vorgeschlagenen Übung bei den einzelnen Teilnehmenden der absoluten Steuerbarkeit. Lebendige Prozesse kann ich letztlich nicht völlig kontrollieren. Tiefgehende Erfahrungen, die ich dann auch im Bildungskontext mit Biographiearbeit mache, ergeben sich in Seminaren, in denen Biographiearbeit selbst das Thema ist. Die Teilnehmenden besuchen das Seminar beispielsweise, um sich damit zu befassen, wie sie Biographiearbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung gestalten können. Es macht dann Sinn, dass mögliche Wirkungen von Biographiearbeit am eigenen Leib erfahren und erforscht werden. In so einem professionellen Zusammenhang gehe ich davon aus, dass die Teilnehmenden im Durchschnitt stabil im Leben stehen und auch aufwühlende Situationen bewältigen können. Diese Exploration der Wirkung am eigenen Leib hilft beim Einsatz von Biographiearbeit später mit den eigenen Zielgruppen und ist insofern erwünscht. In der Erwachsenenbildung dient Biographiearbeit häufig auch dazu, um den persönlichen Bezug zu einem anderen Thema herzustellen und damit das eigene Interesse an dem Thema zu entdecken: Es hat etwas mit mir zu tun. In diesem Zusammenhang wird Biographiearbeit in einer Arbeitseinheit innerhalb eines Seminars oder in einer Austauschrunde eingesetzt und ich antizipiere die potentielle Intensität der Erinnerungserfahrungen durch die zeitliche Rahmung, Themensetzung, Sozialform.

Eine weitere Frage, wie gesagt, die Teilnehmende in Seminaren zur Biographiearbeit häufig stellen ist: Was tun, um traumatische Erinnerungsinhalte nicht zu triggern? Was tun, wenn das dann doch passiert?

Zunächst gehe ich der Frage nach: Was ist ein Trauma? Ein Trauma ist ein Ereignis, ein Ereignis, für das mir im Moment jegliche Bewältigungsmöglichkeiten fehlen, in dem ich Macht- und Hilflosigkeit erlebe und dem ich mich ganz und gar ausgeliefert fühle bzw. dem ich ganz und gar ausgeliefert bin; nach der Definition des ICD 11 ein extrem bedrohliches oder entsetzliches Ereignis oder eine Reihe von Ereignissen.

Ob und mit welcher Wucht ich so ein Ereignis als traumatisierend erlebe, hängt von meinem Alter, meiner Vulnerabilität, von vorher erlernten Bewältigungsstrategien, von meiner Resilienz¹⁶, von Art, Dauer, Häufigkeit des potentiell traumatisierenden Ereignisses ab.

¹⁵ Sozialform heißt, ob im Plenum, in Untergruppen (Zweier-, Dreier-, ... Halbgruppen etc.) oder Einzelarbeit gearbeitet wird.

¹⁶ Resilienz: psychische Widerstandskraft, Spektrum vorhandener Bewältigungsstrategien für schwierige, belastende, bedrohliche Erfahrungen, Situationen; Widerstandskraft, die es ermöglicht keine dauerhaften Schädigungen davon zu tragen.

Ich reagiere auf ein solches Schockerlebnis körperlich-unwillkürlich, ohne bewusste Reaktionsmöglichkeit. Das heißt, meine Muskeln spannen sich an, meine Organe gehen in den Stressreaktionsmodus. Ich produziere Hormone (v.a. Adrenalin, Noradrenalin, Cortisol), die mein sympathisches Nervensystem hochfahren¹⁷. Im Sympathikus-Zustand produziere *ich* viel Energie, die schnell zur Verfügung steht. *Ich* schütte Insulin aus, um Zucker und Fett als Energieträger aufzuschließen, *ich* atme schneller, um das Blut mit Sauerstoff anzureichern und alle benötigten Zutaten zu den Zellen zu bringen. Ebenso erhöhe *ich* Puls und Blutdruck, die Muskulatur wird stark durchblutet, während die inneren Organe weniger Blut bekommen. Im Moment werden Systeme und Funktionen versorgt, die Kampf und Flucht ermöglichen. All das kann zu Herzrasen, Unruhegefühlen, Übelkeit, Harndrang, Erröten, Schwitzen führen. Auch die Gehirnregionen bekommen weniger Blut, die normalerweise damit beschäftigt sind, Informationen einzuordnen, abzuschätzen, abzuwägen. Jetzt geht es nur darum, schnell auf die Gefahr zu reagieren. In der Situation erlebe *ich* diese körperlichen Reaktionen als Stress, Schreck, Schock. Wenn *ich* Flucht und/oder Kampf nicht ausagieren kann – und das kennzeichnet ja gerade eine Traumatisierung – spalte *ich* die Schockerfahrung ab, *ich* dissoziiere, werde womöglich sogar bewusstlos oder ver falle in eine, Schockstarre, das sogenannte Freeze. Das kann bis zum Schocktod gehen. Die Schockstarre entsteht dadurch, dass *ich* unmittelbar vom sympathischen auf das parasympathische Nervensystem umschalte. Es erfolgt also keine allmähliche Beruhigung, nachdem die entsprechenden Hormone für Kampf oder Flucht verausgabt wurden, die Energie freigesetzt wurde. Sondern mitten in der Hormonflutung schalte *ich* um. Dies ist ein körperlich hochriskanter Vorgang und er hinterlässt Spuren, Verwundungen. Wenn dies öfter passiert, erinnert sich der Körper immer öfter und schneller an diese Reaktion und wiederholt sie – auch in von Außen betrachtet ungefährlichen Situationen.

Die Gehirnbereiche, Denkfunktionen, die normalerweise für eine Integration von Erlebnissen ins biographische Gedächtnis und Selbstverständnis sorgen, sind im Moment der Traumatisierung energetisch unterversorgt und stehen nicht zur Verfügung. Die Bestandteile des Erlebten bleiben ohne kognitive Verbindung und ohne das Gefühl, vergangen zu sein. Die gelernten Bewältigungsformen, die in den später entwickelten Gehirnteilen verankert sind, sind also zunächst nicht verfügbar. So wie ich mich kenne, wie ich gewohnt bin, mich zu verhalten, bin ich mir nicht verfügbar.

Körperlich sind die Gedächtnisfunktionen im Gehirn während des traumatischen Stresses heruntergefahren, die Integration des Erlebten ins Gedächtnis ist blockiert. Beim getriggerten Wiedererinnern (flashback, Intrusion) sind diese Erinnerungen nicht Erinnerung sondern Gegenwart – sie sind nicht mit dem Gefühl verbunden, vergangen zu sein.

(vgl. Huber 2013; Peichl 2018; Lindemann o.J.: <https://www.lindemann-coach.de/privatkunden/korper/stress-was-passiert-im-korper/>; zuletzt eingesehen 27.10.2020).

Mit Angst, Erschrecken, Schock, Panik, Unsicherheit aktiviert sich mein Bindungssystem, wie die Bindungstheoretiker*innen und -forscher*innen Mary Ainsworth und John Bowlby deutlich gemacht haben. Mein Impuls ist – sofern ich ein sicheres Bindungsmuster erlernt

¹⁷ Das vegetative Nervensystem innerviert die Organe, deren Tätigkeit wir nicht oder kaum bewusst steuern können, es steuert automatisiert lebenswichtige Körperfunktionen wie Atmung, Verdauung. Das sympathische und parasympathische Nervensystem beeinflussen diese Organe bzw. Körperfunktionen auf eine spezifische Weise. Sympathisch: zur Vorbereitung und Durchführung von Kampf und Flucht. Parasympathisch: zur Regeneration, Beruhigung. Das parasympathische Nervensystem hemmt die durch den Sympathikus in Gang gesetzten Vorgänge und sorgt für Beruhigung nach Anstrengung, Aufregung.

habe – zum sicheren Hafen, zur Bezugsperson zu flüchten. Falls Flucht zur Bindungsperson oder Flucht einfach aus der Gefahr oder Kampf nicht möglich sind (und damit eine Verausgabung der im Überfluss verfügbar gemachten Energie), kann es, wie bereits erwähnt, zu einem sogenannten Freeze kommen, dem Totstellreflex. Dies bedeutet aber ein abruptes Herunterfahren der vorher hochgepuschten Energie, eine Verkehrung in ihr Gegenteil. Die Energie ist damit nicht verschwunden. Die Unterbrechung dieser Energie hinterlässt eine Verletzung. Sie kann wie oben erwähnt zum Schocktod führen.

Wenn solche Körpererfahrungen zu oft passieren oder Menschen, die noch ganz klein sind und keine Bewältigungsformen entwickeln und trainieren konnten, wenn sie zu massiv sind, die Vulnerabilität (Verletzlichkeit) zu hoch ist, kann es dazu kommen, dass eine Gewohnheit entsteht, den Körper in dieser Weise wahrzunehmen. Dass Kreisläufe entstehen: der Körper spürt sich im Sympathikus-Modus – das Gehirn interpretiert diese Information aus dem Körperinneren und denkt und sieht: Gefahr – die Gefühle springen in die Angst – der Körper spürt sich angstvoll, erschreckt – das Gehirn denkt usw.

Diese Reaktion wird dann auch durch Reize ausgelöst, die an und für sich keine Gefahr bergen – durch sogenannte Trigger. Trigger erinnern den Körper daran, sich so zu spüren. Trigger sind akustische, visuelle, olfaktorische, sensorische etc. Reize bzw. deren Wahrnehmung. Ein anderes Wort für Trigger ist Stressor.

„Das kann alles und jedes sein, wenn der Organismus es für bedeutsam und bedrohlich hält: z.B. schädigende Umwelteinflüsse: Lärm, schrille Schreie (Alarmsignal), Kälte, Hitze, Strahlen, toxische Substanzen wie Zigarettenrauch und andere Gifte, Chemikalien; alle Hemmnisse auf dem Weg zur Bedürfnisbefriedigung; bestimmte Einstellungen, Befürchtungen, Erwartungshaltungen, Motivationen (lat. = Summe der Beweggründe), die zu inneren oder äußeren Konflikten führen; seelische und/oder körperliche Belastungen; Unter- wie Überforderungen, zu wenig wie zu viel Verantwortung; Angst nicht zu genügen; Schichtarbeit; Leistungsdruck, fehlende Gestaltungsmöglichkeiten, Reizüberflutung, Arbeitslosigkeit, Mobbing, soziale Isolation; Schlaflosigkeit; Sorgen, Armut, Zeit- oder Nahrungsmangel oder Überfluss, Langeweile; Krankheiten und Schmerzen; Tod eines nahen Angehörigen, Umzug, Heimatverlust, Missbrauch oder andere lebensgeschichtlich belastende Erfahrungen; sogar irrationale Gefahren, wie Spinnen, Mäuse, eigenes Erröten, Plätze, Menschenmengen usw. usw. können Auslösereiz sein.

Es genügt sogar allein die Vorstellung und Erwartung davon zu haben.“

(<https://www.lindemann-coach.de/privatkunden/korper/stress-was-passiert-im-korper/>; zuletzt eingesehen 27.10.2020)

Falls es nach dem Stresserleben nicht gelingt, das Erlebte so zu bewältigen, dass *ich* mich tiefgreifend ausgleiche, bleibt der Stress in mir, bleibt die körperliche Verletzung durch den Stress. Das laugt mich aus und/oder erzeugt Syndrome, die als physische und/oder psychische Störungen bzw. Erkrankungen kodifiziert werden. Physisch kann es zu koronaren Herzkrankheiten kommen, Organschädigungen und -erkrankungen, Rheuma, Asthma etc. Psychisch entstehen depressive Syndrome, Angststörungen, Zwangsstörungen, Persönlichkeitsakzentuierungen, Anpassungsstörungen, somatoforme Erkrankungen; infolge von traumatischen Schockwiderfahrnissen zu PTBS, KPTBS, Persönlichkeitsveränderungen. *Ich* lerne dauerhaft gestresst zu sein, den Stress aber nicht – etwa durch Bewegung – abzubauen. Der Körper gewöhnt sich an diese Zustände, er lernt bzw. trainiert sie sozusagen als Normalzustand.

Heilung kommt in Gang durch ein bewusstes Umlernen und sich umgewöhnen: die Symptome anhören als physische Sprache und bewusst spüren, entspannen, bewegen, spüren, reflektieren, ausprobieren, pendeln zwischen dem Symptomspüren und als

angenehm empfundenen Zuständen; lernen, sich immer leichter aus der Absolutheit des belasteten, ganzheitlich schmerzhaft vereinnahmenden oder traumatischen Zustandes heraus zu begeben. Das Einüben des neuen Musters macht es immer schneller verfügbar, es wird zu einer neuen Gewohnheit.

„PTBS Symptome scheinen die Folge davon zu sein, dass das Gehirn dabei scheitert, *episodische Erinnerungen zu verdichten und in das semantische System zu integrieren*, die Folge davon ist das verlängerte und unangemessene Auftauchen von episodischen Erinnerungen von traumatischen Ereignissen ohne eine Verbindung zu anderen Erinnerungen.“ (Peichl 2018, S. 163)

Die Biographiearbeit in der Traumatherapie dient dazu, Erinnerungsstücke in eine Erinnerungsflussbett zu leiten – in den kontinuierlichen Erinnerungsfluss. Ich generiere Erzählungen, in der die getriggerten Körpererinnerungen aufgehoben werden können. Die unwillkürlich erinnerten verstörenden Körpersensationen, Bilder, Geräusche, die nicht als vergangene vom Hier und Jetzt unterschieden werden können, werden allmählich mit meinem historischen Selbstverständnis verbunden. Jochen Peichl spricht von der „narrativen Integration“ beim Erzählen von Geschichten, die wir für unser Leben halten (Peichl 2018, S. 166). „Wir geben unserem Leben einen Sinn, indem wir Geschichten erzeugen, die die linkshemisphärische Funktion des Erzählers mit dem autobiographischen Gedächtnisspeicher der rechten Hemisphäre zusammenweben.“ (Siegel 2011, S. 73/74 – zitiert bei Peichl 2018, S. 167).

Eine Gruppe, die die Teilnehmenden in einem Seminar als vertrauenswürdig erleben, bietet die wunderbare Chance die eigenen Geschichten kollektiv, sinngebend einzubetten – meine individuelle Konstruktion verbindet sich mit den Lebensgeschichten anderer, die ähnliches und unterschiedliches erfahren haben. Erinnerungsintegration in einer Gemeinschaft befriedigt mein soziales Bedürfnis nach Angenommensein und Raumnehmen in einem gemeinsamen Sinnzusammenhang – als der*die ich bin, in meiner Besonderheit. Ich muss mich nicht aufgeben, um dazu zu gehören, sondern meine Besonderheit wirkt im Gemeinsamen. Diese Art des Erzählens und gehört Werdens kann hier erfahren und geübt werden, ohne dass es um das Erinnern traumatischer Erlebnisse geht.

Integration traumatischer Erinnerungen ist eine der Aufgaben der Traumatherapie, nicht der Erwachsenenbildung oder der Sozialen Arbeit.

Biographisches Arbeiten bedient, wie bereits beschrieben, sich verschiedenster Impulse/Reize, um Erinnerung auszulösen. Insofern ist das Auslösen von Erinnerungen gewollt bzw. Teil der Methodik. Es besteht die Möglichkeit, – wie in jeder Lebenssituation – dass ein gesetzter Impuls eine traumatische Erinnerung triggert. In meiner Seminarpraxis ist es noch nicht vorgekommen, dass jemand einen Flashback erlebt hat mit ausgeprägten physischen Symptomen oder dissoziativen Reaktionen. Falls dies dennoch geschieht, geht es zuerst darum, den Menschen, der sich in dem Moment körperlich, emotional in der Vergangenheit – in einer Trance – befindet, dabei zu unterstützen, wieder ins Hier und Jetzt zu kommen. Etwa durch bewusstes Atmen, herumgehen und den Boden spüren oder die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand im Zimmer richten. Bei stark dissoziativen Zuständen wird eventuell ein starker olfaktorischer oder akustischer Reiz gebraucht – allerdings immer mit Vorsicht zu verwenden, um nicht eine neue Traumareaktion auszulösen.

Beim Biographiearbeiten kommt es jedoch öfter vor, dass belastende Erinnerungen hervorkommen. Es kommen Erinnerungen, die traurig machen, beweint werden. Ich passe Sozialform, Setting, Methode an, um diesem Erinnern einen sicheren Rahmen zu geben. Erzählen und gehört Werden bringt oft Entspannung: das mit schmerzhaften Erinnerungen verbundene in mir Zusammengedrückte, muskulär Eingespannte bekommt Raum sich zu

entfalten. Und es wird beantwortet, es verbindet sich mit den Reaktionen und Erzählungen der Anderen in Sinnzusammenhänge. Biographiearbeit bietet einen Raum, um schmerzhaft, belastende Erinnerungen neu zu vernetzen und zu verbinden, neu zu bewerten, sinngebend in die eigene Erinnerungslandschaft einzuordnen. Menschen fühlen sich enttäuscht, wenn sie in ihrer Besonderheit nicht wahrgenommen, gehört, gewürdigt werden. Das anteilnehmende Zuhören und Reagieren, das das Erzählen in der Gruppe begleitet, eröffnet an dieser Stelle Nachreifungsprozesse.

Ich erinnere zwei Situationen, in denen während biographischer Seminare belastende Erinnerung zutage traten und ich die jeweilige Teilnehmerin für nach meiner eigenen Einschätzung nicht zufriedenstellend aufgefangen habe. In der einen Situation lag es nach meiner Wahrnehmung daran, dass diese Erinnerung im Gruppengeschehen nicht die entsprechende Beachtung fand, dass die Erkenntnismöglichkeiten, die sich daraus ergaben, zu wenig Platz bekamen. Die Erinnerung hatte mit einer wesentlichen Erfahrung von Frauen in patriarchalen Verhältnissen zu tun. Aus jetziger Sicht wäre es sinnvoll gewesen, dass ich anhand dieser Erinnerung ein Thema für die nächste Arbeitseinheit formuliert hätte und eine Sharingrunde zur Entlastung („ich bin nicht die einzige mit solchen Erfahrungen“) angeboten hätte.

Im zweiten Fall tauchte die Erinnerung im Rahmen eines nur eintägigen Seminars zum Schluss hin auf. Hier ist die Lehre für mich, im Seminarprozess darauf zu achten, die Erinnerungsthemen an den Zeitrahmen anzupassen – in einem kurzen Seminar weniger tiefes Einsteigen anzubieten; potentiell tiefer gehende Themen nicht relativ gegen Ende des Seminars anzubieten bzw. keine Methoden, die Tiefgang eher ermutigen.

Das heißt, ich setze Themen und verwende Methoden, von denen ich annehme, dass sie eher kognitive Aktivität anregen. Letztendlich habe ich es aber bei aller Umsicht nicht in der Hand, welche Emotionen und Prozesse ausgelöst werden. Zu Beginn eines Seminars bespreche ich mit den Teilnehmenden, dass sie in jedem Moment entscheiden, ob sie sich auf ein Thema und eine Methode einlassen; dass sie in jedem Moment entscheiden, was sie von sich veröffentlichen. Wenn jemand entscheidet, das Seminar zu verlassen, würdige ich das und erkundige mich, ob die Person dort, wo sie hinget, Unterstützung hat; ob sie z.B. mit dem Auto fahren kann.

Mein Gedächtnis ist nicht nur ein simples Archiv für das, was war. Es ist produktiv. Das heißt, es bildet eine Matrix zur Einordnung von neu Hinzukommendem, im Sinne der Plastizität des Gehirns eine flexible, veränderbare Matrix. Das Ergebnis ist Sinnkonstruktion: das Gedächtnis bietet mir Skripte, Kategorien zum Einordnen, Verknüpfungselemente zum Integrieren dessen, was als Erinnerung hinzukommt. Ich bilde ein Zeitgitter¹⁸. Das Zeitgitter verknüpft meine Erinnerungen chronologisch – ermöglicht eine sinnmachende-haltgebende Abfolge. Die Verknüpfung (mittels gemeinsam feuender Neuronen) schafft chronologische, thematische, assoziative und kausale Raster. Beim Erinnern und Erzählen werden Gefühle und Gedanken aktiviert, die dazu gehören. Das kann sich wiederholen und auch genutzt werden (z.B. ich höre ein bestimmtes Musikstück aus einer bestimmten Situation in meinem Leben und weiß, dass ich dann bestimmte Gefühle habe). Solche Erinnerungsverknüpfungen können zur Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen zu Hilfe genommen werden. Dafür verwenden wir den Begriff „Ressourcen“: Ich weiß, was schon einmal geholfen bzw. gedient hat, was ich wann wie aktivieren kann und wodurch. Die konsistente Erinnerung (Zeitgitter, Verknüpfung in Assoziationen, Herstellung von Kausalitäten) wirkt sinnstiftend: Ich weiß, spüre oder habe eine Ahnung, wie ich da hingekommen bin, wo ich jetzt bin und

¹⁸ Kennzeichen bestimmter degenerativer Prozesse, z.B. bei Alzheimer Demenz, im Gehirn ist gerade eine Zeitgitterstörung oder dessen Verlust.

vielleicht auch, wohin ich gehen möchte, könnte, sollte. Ich weiß oder spüre, wozu ich hier bin, was ich gerne mache und gut kann oder welche Pflicht ich erfüllen, welche Verantwortung ich übernehmen will.

Biographiearbeit dient der Konstruktion meiner historischen Identität. Auch wenn Erinnerung explizit vorhanden ist – also nicht dissoziiert – ich sie aber noch nie erzählen konnte. Die erzählende Veräußerung der Erinnerung stärkt die synaptische Verschaltung, die Einbindung in meinen Erinnerungshorizont. Gemeinsam mit anderen entsteht darüber hinaus ein Horizont von Referenzen, ein Sinnzusammenhang, die Erfahrung in einer Gemeinschaft als gewordenes Wesen bekannt und wahrnehmbar zu sein. Diese Erinnerung – vernetzt in mir und vernetzt mit der Erinnerung anderer Menschen – definiert einen Raum, in dem ich hier und jetzt anwesend bin.

Transkulturalität und Biographiearbeit

Was ist Kultur? Kultur wird alltagssprachlich verstanden einerseits als das, was Künstler*innen schaffen und sogenannte „Kulturschaffende“; also was in Theatern gespielt, in den Konzertsälen aufgeführt wird, an den Wänden von Galerien hängt, in Museen präsentiert wird, in Büchern zu lesen ist, an den Universitäten gelehrt wird.

Ebenfalls alltagssprachlich wird Kultur verstanden, als das, was Menschen, die in einer Weltgegend leben oder aus dieser kommen, gemeinsam ist. Wie die so sind, was die so tun, wie die ihre Existenz sichern, welcher Gewohnheiten sie frönen, welche Traditionen und Bräuche sie pflegen. Diese Menschen haben in diesem Verständnis eine gemeinsame Mentalität – also die ihrer Gruppe eigene Art zu denken und zu fühlen.

Je nach Glaubenssystem bringen Menschen den Kulturbegriff in die Nähe der Genetik und schreiben Gruppen von Menschen, die in einer Weltgegend aufgewachsen sind, aus dieser kommen und womöglich deren Kindern, Kindeskindern, Kindeskindeskindern eine quasi genetische Prägung zu, aus der eine Kultur hervorgeht.

Kultur als wissenschaftlicher Begriff hat demgegenüber eine reichhaltige Definitions- und Anwendungsgeschichte hinter sich. Das Wort kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie Bebauung, Bestellung (der Felder), Bearbeitung, abgeleitet von *colere* („bebauen, pflegen, urbar machen, ausbilden“). Im Deutschen beginnt das Wort seine Karriere spätestens Ende des 17. Jahrhunderts in der Bedeutung von Bebauung der Felder und auch als Hervorbringung geistiger Güter. Diese Kategorisierung von Kultur beginnt also relativ zeitgleich mit dem Beginn der Karriere des Begriffs Nation. Nation und Kultur bilden quasi ein symbiotisches Begriffspaar.

Aktuell definieren Wissenschaftler*innen Kultur als Systeme von Zeichen, Symbolen, Bedeutungen oder von Diskursen oder von Praxen, die Menschen teilen, mit denen sie sich verständigen; von denen sie meinen, dass sie das gleiche meinen. Kultur in diesem Verständnis generiert aus ähnlichen Lernprozessen hervorgehende ähnliche Denk-, Sprech-, Verhaltens-, Handlungsweisen und Produktionen. Ähnliche kognitive Schemata, Kategorien und deren Verbindung mit Emotionen und Verhaltens- und Handlungsmustern.

Kultur in diesem Sinne verliert mit der digitalen, medialen und physischen Globalisierung ihre Nationsbindung, auch ihre Regions- und Ortsbindung. Beispielsweise mit digitaler Technologie sozialisierte Menschen produzieren ähnliche Kognitionen, Erfahrungshorizonte, Verständigungsmöglichkeiten, egal wo auf der Welt sie sich befinden. Oder Menschen weltweit, die dieselben Hollywoodfilme oder Streamingserien sehen werden davon in ihrer Schemata- und Skriptproduktion beeinflusst, sie sammeln ähnliche episodische Erinnerungen.

Im Alltagsverständnis stellen sich viele Menschen Kulturen nach wie vor als recht konsistente Einheiten vor, zu denen Leute gehören, in die Leute hineingehören.

Kultur ist aber keine Einheit, in der ich drinstecke und die mir ihren Stempel aufdrückt. Sie ist Bewegung, Tätigkeit, Praxis.

Den Begriff „Transkulturalität“ definierte Wolfgang Welsch (vgl. Welsch 2017; Welsch 2009; Welsch 1995) folgendermaßen:

- Anders als bei „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“ werden Kulturen nicht als Einheiten verstanden, die sich zwar gegenseitig sympathisch sein oder koexistieren können, aber doch klar unterscheidbar sind.
- Kulturen verändern, vermischen, beeinflussen sich.
- Denn Kultur ist kein „Ding“, sondern etwas, was wir tun.

Weder heute noch in der Vergangenheit bildeten Kulturen solche Einheiten. Zwar entstehen, wenn Menschen recht konstant und ohne Zuzug zusammenleben, quasi selbstregulative Systeme, die (wie unsere Psychosysteme) eine gewisse Veränderungsresistenz ausbilden können. Aber Menschengruppen ohne Berührung mit anderen Gruppen existieren und existierten kaum. Insofern (und überhaupt) ist Veränderung normal.

Ethnolog*innen/Kulturanthropolog*innen erkannten das und begannen bald ihren eigenen Einfluss auf die Gesellschaften, die sie erforschten, zu reflektieren. Bzw. den Einfluss von Kolonisator*innen. Sie an/erkannten mehr oder weniger, dass es nicht möglich ist, menschliche Gesellschaften in so etwas wie einem Ursprungszustand zu untersuchen. Dies wird augenscheinlich in einer globalisierten Welt, in der Einfluss, Informationen, Lernprozesse und unterwegs Sein aus verschiedensten die Erfahrungshorizonte und Sichtweisen in kürzester Zeit verändern können.

Die Konstrukteur*innen eindeutiger kultureller Identitäten und Gewissheiten haben es schwer angesichts dieser Bewegtheit. Die Verteidigung der „eigenen“ Kultur zielt darauf, ein Bollwerk gegen psychisch überwältigende Veränderungserfahrungen, gegen existentielle Verunsicherung oder gegen die Infragestellung von Privilegien (aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, sozialer Schicht) sowie gegen (tatsächlicher oder gefühlter)

Deklassierungserfahrungen zu errichten – psychisch, sozial, politisch, ökonomisch. Oder politische Macht-, Dominanz-, Ausbeutungsansprüche und -verhältnisse zu legitimieren.

„Heutige Kulturen sind auf den Ebenen ‚Bevölkerung‘, ‚Handelsgüter‘ und ‚Informationen‘ hybridisiert, d.h. es entsteht eine Kombination aus ambivalenten kulturellen Mustern unterschiedlicher Herkunft, die teilweise miteinander konkurrieren und so neue Produkte hervorbringen. Dies bedeutet, dass es sich um ‚unreine‘ kulturelle Formen handelt, die jedoch trotzdem nach wie vor als rein und einheitlich präsentiert werden. Transkulturalität ist eine Konsequenz der Differenzierung und Komplexität moderner Kulturen, denn sie umfasst eine große, sich gegenseitig beeinflussende Vielfalt von Lebensformen. Bestimmte Lebensstile lassen sich nicht mehr Nationalitäten zuordnen; sie sind durch

Migrationsprozesse und globale materielle, immaterielle (kommunikative) und ökonomische Austauschsysteme auch nicht mehr kulturgebunden, wie Wolfgang Welsch beschreibt. Dies lasse sich laut Welsch an folgendem Beispiel auf dem Makro-Level ausmachen: Gleiche, kulturelle Strömungen, wie zum Beispiel die Frauenbewegung oder der Ökotrend, sind in ähnlicher Form in verschiedenen Kulturen anzutreffen. In vielen Ländern leben Menschen anderer Nationen; die globalisierte Wirtschaft hat die Verfügbarkeit von Waren überall homogenisiert und weltweite Kommunikationsnetze machen Informationen orts- und zeitunabhängig disponibel.

Daher gebe es, so Welsch, nichts mehr, was wirklich fremd ist und nicht erreicht werden kann. Dies lässt darauf schließen, dass es nun auch nichts mehr gibt, dass exklusiv ‚etwas Eigenes‘ ist.

Die Ebene des Individuums und der Bildung seiner (kulturellen) Identität bezeichnete Welsch als das Mikro-Level, auf dem Transkulturalität zum Ausdruck kommt. Auch hier findet die Hybridisierung statt: Individuen werden immer mehr von Individuen beeinflusst, die von anderen Orten stammen und bilden ihre kulturelle Identität, beeinflusst von den unterschiedlichsten Kulturen. Laut Hall entstehen so überall kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind. Zur gleichen Zeit wird auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgegriffen. Das Resultat dessen sind komplizierte Kreuzungen und kulturelle Verbindungen, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden. Welsch plädiert dafür, eine Unterscheidung zwischen nationaler und kultureller Identität vorzunehmen, sodass Kultur als spezifisches, individuelles Kennzeichen eines Menschen das Konzept einer allumfassenden Volkskultur ablösen wird. Mehr und mehr müsse das Individuum dann aber auch Integrationsarbeit leisten, um Einflüsse aus unterschiedlichen Kulturen zu seiner Identität zu formen.“ (Al-Yousef, Jamila/Sauerland, Annie (21.Mai 2015): Transkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz in der Entwicklungszusammenarbeit?

<https://www.fairquer.net/themen/entwicklungspolitik/transkulturelle-kompetenz-als-schl%C3%BCsselkompetenz-in-der-entwicklungszusammenarbeit>; zuletzt eingesehen 20.02.2020)

Das Individuum integriert nicht nur, es produziert, es macht sein eigenes Ding draus. Und es hantiert auch keine klar definierbaren unterschiedlichen Kulturen, keine Dinge oder Zustände, sondern etwas, was seinerseits in der Mache ist, beständig im Produktionsprozess. Im Englischen gibt es dafür den Begriff „doing culture“, in Deutschen schlage ich vor, das Nomen „Kultur“ zu verbalisieren: „kulturen“ – ich kulture, du kulturst Da das Verb kultivieren bereits bedeutungsvoll aufgeladen ist. Ich kulture bedeutet, ich setze mich permanent bewusst und unbewusst auseinander mit dem, was mir begegnet und sozialisiere mich dabei. Vieles, was von außen kommt, prägt sich mir ein als kognitive Schemata und Skripte, als prozedurales, semantisches, episodisches, autobiographisches Gedächtnis; es moduliert in mir Gefühlslagen, -muster, -reaktionen, die mit den Denkinhalten verbunden sind bzw. unmittelbar anspringen; und Körperreaktionen, körperliche Haltungen, Bewegungsmuster etc.

Ich kulture impliziert, dass ich mich verändere mit allem, was ich erlebe, erfahre, dass ich nie dieselbe bleibe, also auch nicht grundlegend kulturell gleichbleibe.

Damit stellen sich die Fragen: Wie kulture ich? Und: Wie verstärke ich Vorurteile und Exklusion durch die Zuschreibung von „Kultur“? Aber auch: Wie erfasse ich die Besonderheit von Menschen bzw. mit bestimmter Regelmäßigkeit wiederkehrende Besonderheiten von Gruppen von Menschen, die aus geteilten sozialisatorischen, politischen etc. Erfahrungen und deren Verarbeitung entstehen?

Die Tätigkeit „kulturen“ eröffnet mir die Möglichkeit, wirksam zu sein. Ich gestalte mit, wie wir sind und tun. Ich gestalte mit, wie wir uns wahrnehmen, einordnen und aufeinander reagieren.

Transkulturalität betont durch die Vorsilbe trans den Übergang vom einen zum anderen, von einem Ort zum anderen, den Moment des Dazwischenseins, in dem ich aus mir, aus dem als was ich mich kenne, heraustrete und mich der Erfahrung des Ungewissen aussetze. Ich vermische mich mit Neuem und trete verändert in mich zurück.

Transkulturalität beinhaltet auch eine analytische Perspektive, die Hierarchien im Zusammenhang mit autoritären und totalitären Macht- und Ausbeutungsverhältnissen und Diskriminierung kritisiert.

Die transkulturelle Perspektive bietet an ...

- herauszufinden, was nötig ist, um das praktische Leben in neuer oder ungewohnter Umgebung zu managen;
- widersprüchliche und ambivalente Erfahrungen und Anforderungen persönlich zu integrieren;
- Prozesse gegenseitiger Verständigung anzuregen zwischen Menschen, die sich als verschiedenen Gruppen, Ethnien, Kulturen angehörig betrachten;
- den monolithischen Block „Migrationserfahrung“ oder „Flucht“ „aufdröseln“.

Kultursensibel

Der Begriff „kultursensibel“ steht nun in einer gewissen Ambivalenz zu „transkulturell“ – weil hier Sensibilität für das angefragt ist, was sich aus der Sozialisation in einem Kontext ergibt – also Prägungen oder kognitive, emotionale, physische Strukturierungen.

Ein Beispiel: Wieso fiel es mir gegenwärtig vergleichsweise leichter, den Verwandten, die ihren spontanen Besuch ankündigen, zu sagen, dass das zu der Zeit nicht passt, wenn ich in einer deutschen Familie der Mittelschicht aufgewachsen bin; wieso fiel es mir im Jahr 1980 schwerer, wenn ich in einer bäuerlichen Tiroler Familie sozialisiert bin; oder 2020, wenn ich in einer aus Syrien geflüchteten Familie aufgewachsen bin? Wo und wie spüre ich, dass mir das selbstverständlich, einigermaßen erträglich oder fast nicht möglich ist? Wie kommt das biographisch zustande? Solche kognitiv-emotionalen Prägungen, entsprechendes Erleben, Handelns- und Verhaltensweisen sind in mir verankert – meine Neuronen haben oft und stark miteinander gefeuert, während ich einer Umwelt ausgesetzt war, die mir solche Neuronenfeuerwerke nahegelegt hat. Also dass ich, um im Beispiel zu bleiben, erlebt habe, dass ich doof angedet, schief angeschaut werde und es üble Nachrede gibt, wenn ich den Besuch der Verwandten ablehne; und dass ich dabei extremes Unwohlsein empfunden habe; bzw. dass ich erlebt habe, dass über Leute, die sich in dieser Weise „daneben benommen habe“ so behandelt und besprochen wurden; dass ich dabei kognitive Schemata gebildet habe, die die entsprechenden Regeln (semantisch) beinhalten + der dazugehörigen Geschichten, in denen das Missverhalten und die darauf folgenden Sanktionen beschrieben werden (episodisches Gedächtnis). Dabei habe ich verbundene mentale, emotionale und physische Muster – Prägungen – entwickelt, die ich nicht einfach loswerde, weil ich das soll oder will. Die Hartnäckigkeit der geprägten Strukturen, die sowohl als Wohlfühlzone dienen, als auch Leiden verursachen, steht gegen den Drang und Zwang zur Veränderung. Veränderung ist eine unablässige Lebensbedingung – der Körper, die Zellen, die Ökosysteme, das Gehirn, die sozialen Beziehungssysteme befinden sich im Fließgleichgewicht. Sie streben nach Gleichgewicht, aber dieses zu erreichen bedeutet Stillstand – Sterben. Es erfolgt notwendigerweise ein kontinuierlicher Austausch zwischen dem was an einer Stelle ist und dem was an einer anderen Stelle ist, ein Fließgleichgewicht eben. Dieser Austausch vollzieht sich über sensorische Annäherung/sensorischen Eintritt von Reizen und in mich übergehen, über chemische, elektrische und andere Reaktionen, über mediale Vermittlungen, psychisch über Empathie, Kampf, kognitive Umstrukturierung etc. Mein Widerstand gegen die Veränderung, meine Angst davor ist normal. Aber er/sie nützt mir nichts, schützt mich nicht davor. Die physischen und psychischen Schutzmaßnahmen, die ich ergreife, verändern mich

wiederum – bauen mich z.B. in eine Festung aus. Der Begriff Charakterpanzer kommt aus diesem Spektrum des physisch-psychischen Festungsbaus. Auch die Abwehr von Veränderung bewirkt Veränderung im Sinne einer Verfestigung, körperlich durch Muskelanspannung, die chronisch werden kann. Die Umwandlung meiner selbst in einen immer selbstreferentielleren geschlossenen Regelkreis verändert mich in die Richtung, dass ich immer weniger neue Informationen (In Form Setzungen) von „Außerhalb“ zulasse, um etwas frischen Wind in das selbstreferentielle System zu bringen.

Meine irdische Verfassung lässt mich also nicht frei entscheiden, ob ich Veränderung will oder nicht, sondern nur auf welche Weise ich Veränderung will, welche Art von Veränderung und in welche Richtung sie geht. Es steht mir frei, Bewältigungsmuster für Veränderungsprozesse zu erlernen. Das Maß zu beeinflussen. Mich darin zu üben, auf den Veränderungswellen zu reiten und diese bis zu einem gewissen Grad freudvoll zu erleben. Und mir Erholungspausen zu gönnen.

Kultursensibel auf dieser Folie bedeutet, dass ich dieses Veränderungsgeschehen miteinbeziehe in meine Wahrnehmung, Interpretation, kognitive Kategorisierung von Eigenheiten, Besonderheiten, Spezifitäten von Menschen und Menschengruppen. Es bedeutet, dass ich mir dessen bewusst bin, dass ich attribuiere; dass meine Wahrnehmungen geprimt, also von meinen vorhandenen dominanten Schemata geleitet (stereotyp), gewohnheitsmäßig abgerufen sein können; dass meine emotionalen Reaktionen Übertragungen vorheriger Erfahrungen und Begleitmelodie gewohnter Schematisierungen sein können; dass meine kognitiven Einordnungen innerhalb der bisherigen Grenzen meines Horizonts liegen können. Sprich: meine kultursensible Wahrnehmung ist begrenzt von meinem bisherigen Erfahrungshorizont und meiner bisherigen Gewohnheit out of the box wahrzunehmen und zu interpretieren oder nicht. Meine kultursensiblen Interpretationen sind Arbeitshypothesen. Sie werden bei weiterer Überprüfung entweder beständig verfeinert und vertieft, verifiziert oder falsifiziert. Und vor allem werden sie bei weiterer Überprüfung mich und das zu Überprüfende VERÄNDERN – uns also transkulturieren.

Biographiearbeit – transkulturell und kultursensibel

Biographiearbeit fordert regelrecht dazu auf zu transkulturieren. Beim biographiearbeiten betreibe ich die kultursensible Hypothesenprüfung und gleite ich in Transkulturationsprozesse. Ein Beispiel: Ich höre eine biographische Erzählung einer Frau, von der ich annehme, dass sie mit ihren Eltern aus der Türkei nach Deutschland gekommen ist als Kind: Sie hat im Garten ihres Großvaters Feigen vom Baum gepflückt, erzählt sie, und gegessen. In mir entsteht das innere Bild: Ein Garten in Anatolien, ein hügeliges, trockenes Land mit widerstandsfähigen Bäumen, die der Sonne und dem Wind trotzen, der Garten ein offenes Land ohne Zaun, irgendwo in der Weitläufigkeit ein hingeducktes Häuschen, ein kleines Mädchen steht vor dem verhutelten Baum und isst eine Feige. Damit könnte ich mich zufriedengeben und dieses Bild gehört dann zu dieser Frau und wird vielleicht aktiviert, wenn ich sie wiedersehe und ich werde ihr auf Basis dieser Vorstellung begegnen. Ich frage aber weiter: Wo war denn der Garten deines Großvaters? Gab es viele Feigenbäume? Lebte deine Großmutter auch noch? Sie erzählt: Der Garten war auf Kreta, im gebirgigen Innenland, recht grün, mit vielen Bäumen – Feigen und andere. Sie lebte dort bei den Großeltern, während die Eltern in Deutschland arbeiteten. Ja, die Großmutter lebte noch und sie liebte diese Großmutter, beide Großeltern liebte sie. Und es war ein Schock, als ihre Eltern sie nach Deutschland holten, in eine Ruhrgebietsstadt, in den grauen, regnerischen Winter, in den dritten Stock eines Mietshauses mitten in der Stadt. Während sie erzählt,

läuft ein Film ab vor meinem inneren Auge und meine Vorstellung von ihr verändert sich, passt sich laufend an das Gehörte an. In mir klingen immer wieder kognitive Dissonanzen, ich veranlasse eine kognitive Anstrengung und Suche, begleitet von Gefühlen leichten Unwohlseins und leichter interessierter Aufregung. Als Ergebnis dieses Gesprächs hat sich mein inneres Bild verändert, es ist zu einem Film geworden, hat sich verändert und differenziert und es hat jetzt zusätzliche offene Anschlussstellen für neue Informationen. Ihre Erzählungen haben Erinnerungen an meine Großmutter angeregt. Bei der nächsten Begegnung erzähle ich von mir: Meine Großeltern hatten auch einen Garten im Tiroler Dorf und da gab es auch viele Bäume, Äpfel, Kirschen, Pflaumen, Birnen, eine Kastanie. Meine Großmutter mochten alle – an ihrem Tisch fanden alle Menschen Platz, vor allem die Freunde ihrer Söhne, auch wenn das oft knapp war mit dem Essen, sie hatte ja selber viele Kinder. Die Frau erzählt: Bei ihrer Großmutter war das auch so. Sie führt das genauer aus. Jetzt habe ich das Bild von unseren Großmüttern, die sich vielleicht ähnlich waren. Dieses idyllische Narrativ von den selbstlosen, liebenden Frauen verheddert sich aber mit einer anderen Stelle meines biographischen Selbstverständnisses, mit meiner feministischen Sozialisation: Ich erzähle, dass meine Großmutter gelernt hatte als Frau im Dorf, für sich nicht viel zu wollen und für andere da zu sein. Dass das aber durchaus nervig war für sie, wenn auch am Sonntagnachmittag, die einzige Zeit, wo sie theoretisch mal ein bisschen Ruhe gehabt hätte, wieder ihre Schwester aus der Stadt zu Besuch kam, sie wieder Kaffee machte und Kuchen servierte und sitzen und reden musste und hinterher wieder aufräumte. Ihre Unzufriedenheit darüber hat sie meiner Mutter erzählt und meine Mutter hat mir das weiter erzählt. Sie hätte das nie zu denen gesagt, die so selbstverständlich kamen und sie in Anspruch nahmen. Die Leute meinten einfach, diese Omas und Mamas sind halt so gastfreundlich, die machen das total gern, die gehen drin auf. Meine Gesprächspartnerin erzählt daraufhin: Ihre Großmutter hatte auch wenig Wahlmöglichkeiten für ihr Leben, sie heiratete jung, bekam Kinder und arbeitete viel, auch in ihrem Haus gab es ein ständiges Kommen und Gehen von Leuten, Verwandten. Als Kind war das ganz selbstverständlich für sie; sie hat das nie hinterfragt. Aber vielleicht war es der Großmutter auch mal zu viel. Aber so etwas zu sagen, dass es einem zu viel sein könnte, kam nie in Frage. Dieses Gefühl begleitet sie selbst auch heute noch. Verwandten zu sagen, dass der angekündigte Besuch gerade nicht so passt – unmöglich, emotional nicht auszuhalten die Schamgefühle, Schuldgefühle, Angst vor der schlechten Nachrede. Mein inneres Bild, mein innerer Film ändern sich beim selbst Erzählen und beim Zuhören, ihre vielleicht auch. Wir produzieren jetzt zusammen Bilder, Hypothesen, Kategorien durch die Aufnahme von Gehörtem, durch das Zulassen, dass es nicht in das vorher Angenommene passt, das Zulassen der feuernenden Neuronen zu den anderen im Kopf vorhandenen Bildern. Wir generieren daraus Narrative, neue Mischungen aus dem Ausgetauschten. Das heißt, ich arbeite mit dem Vorhandenen und produziere etwas Neues daraus, mache neue Mischungen, Variationen. Und ich setze mich der Verstörung aus, eventuell auch etwas ganz Ungewohntes aufzunehmen. Dabei begegne ich der Mühseligkeit, mit meinen vorhandenen kognitiven, emotionalen und physischen Mitteln dieses Ungewohnte zu erfassen. Die entwickelte biographische Sensibilität dient dazu, diese Herausforderung anzunehmen und eine Kunstfertigkeit für diese Tätigkeit zu entwickeln. Auch diese Tätigkeit vollzieht sich dann nach einem gewissen Training irgendwann in Teilen automatisiert. Das heißt zum Beispiel, dass ich sehr schnell auf die Idee komme, biographisch nachzufragen; dass ich sehr schnell auf die Idee komme, das Gehörte als oberste Spitze des Eisbergs wahrzunehmen, unter dem erst noch die vielen Geschichten und Schichten liegen, die dem Ganzen eine neue Wendung geben, wenn ich sie wahrnehme.

So kann es zur Gewohnheit werden anzunehmen, dass ich nach meinem ersten, zweiten, 150. Eindruck von einer Person, tatsächlich erst einen Bruchteil von ihr weiß. Es kann sich eine regelrechte Manie herausbilden, biographisch nachzufragen oder wo das nicht möglich ist, das Gehörte biographisch zu scannen. Bzw. das Gehörte biographisch zu interpretieren: als Gewordenes, das zum Jetzigen hingeführt hat.

Wie gesagt, Biographiearbeit in Fortbildungsform verschafft einen Freiraum, um diesen Tätigkeiten in Ruhe nachzugehen, sich darin zu üben, allmählich solche Gewohnheiten auszubilden.

So wie es in verwandtschaftlich organisierten Gesellschaften Gewohnheit ist, die verwandtschaftliche Einbindung von Personen zu eruieren, über Generationen zurück, verbunden mit Hochzeiten, Geburten, Todesfällen, Erkrankungen etc. Auf diesem Grundraster basiert und passiert alles Weitere.

Diese menschlichen Produktionen, die aus kultursensibel-transkulturierendem Verhalten entstehen, machen mein Leben interessant und abwechslungsreich. Sie fühlen sich manchmal sicher an und auch beglückend, energetisierend; ein anderes Mal verunsichernd, schrecklich, bedrohlich.

Transkulturell und kultursensibel bildet in diesem Verständnis kein Widerspruchspaar, sondern sie bezeichnen zwei Aspekte des Bewältigens von Veränderungserfahrungen, die der menschlichen Verfassung Rechnung tragen. Der menschlichen Verfassung von notwendiger Veränderung, der Chance sich durch Lernen an Veränderung anzupassen (Plastizität des Gehirns) und der Gegebenheit, dass Menschen Kategorien, Schemata, Denk-, Fühl-, Verhaltensmuster ausbilden, um schnell, automatisiert auf Situationen reagieren und damit den Alltag bewältigen, die Existenzsicherung meistern zu können.

Statt kultursensibel könnte ich auch sagen gewordenheitssensibel. Damit wäre dann auch gemeint, dass meine geschlechtliche Sozialisation, meine Sozialisation unter ökonomischen, sozialen, politischen Bedingungen und Zuweisungen/Zurichtungen zu dem beitragen, wie ich geworden bin.

Transkulturelle Biographiearbeit fragt weniger nach fixierten Identitäten. Sie fragt nach konkretem Gewordensein und Werden, nach vollzogenen und sich vollziehenden Veränderungen und Prozessen: Wie ist etwas geworden? (Nicht: Was ist das Wesen von etwas, warum ist es so?) Transkulturelle Biographiearbeit mache ich im Hier und Jetzt. Ich erzähle und konstruiere meine Vergangenheit Hier und Jetzt. Wie ich das mache, wirkt sich aus auf mein Denken, Fühlen, Verhalten, Handeln und Entscheiden in der Gegenwart und bahnt somit die Zukunft.

Diese Selbstreflexion und konstruierende Bewusstwerdung geschieht in der Biographiearbeit im sozialen Miteinander. Die Erzählungen beeinflussen sich gegenseitig, beziehen sich aufeinander, die Erinnerungen werden durch die Erinnerungen der Anderen auf neue Art bedeutsam und stiften gemeinsame Identitäten.

Und dieser Austausch entstereotypisiert uns gegenseitig beim Biographiearbeiten. Wir gehen in Kontakt und lernen uns – immer facettenreicher, flüssiger, weniger festgelegt – kennen.

Kollektives Geschichtenerzählen dient dem Bedürfnis, gemeinsame Sinnzusammenhänge zu schaffen. Dabei entfaltet sich eine Landkarte mit gemeinsamen Referenzpunkten, die es Menschen ermöglicht, sich zu verstehen und zu verständigen, gemeinsame Pläne und Projekte auszutüfteln und zu verfolgen, zu kooperieren.

Mit wem zusammen ich das mache, ist entscheidend. Schaffe ich mir mit anderen zusammen eine sogenannte Blase, wie das in den sozialen Medien häufig der Fall ist? Und bestätige ich mich mit den anderen in dieser Blase durch die beständige Wiederholung der gleichen

Sinngebungen (Meinungen, Begründungen, Bewertungen)? Bestätige ich mich durch die Konstruktion einer richtig-falsch, gut-böse, Wahrheit-Lüge Welt? Sodass ich über das dichotomisierte Leveln von Wahrnehmungen verhindere, dass meine/unsere Sinngebungen, Kategorien und Stereotype in Frage gestellt werden können?

Transkulturelle Biographiearbeit verfolgt methodisch die Infragestellung des Gewohnten, des Stereotypen. Dabei trägt sie dem Bedürfnis nach gemeinsamem Erzählen und geschichtlichem Verorten Rechnung. Sie ermöglicht Sinngebung durch ein Verbinden dessen, was weit auseinander zu liegen schien. Sie fördert die Entdeckung ungeahnter Verbindungen und Ähnlichkeiten. Sie würdigt Unterschiede als Lernmöglichkeiten. Und würdigt das Besondere, Spezifische, Individuelle.

Politisch fördert sie das Aufdecken von festsitzenden Ethnozentismen, Eurozentismen, Rassismen, Sexismen, Klassismen durch Erzählen, Wahrnehmen, Zuhören, kognitives und emotionales Umstrukturieren und Erweitern. Damit sind diese zumeist sehr unbewussten Diskriminierungskognitionen noch nicht aufgelöst, aber der Weg dahin kann beginnen.

Die transkulturelle Dimension der Biographiearbeit verstärke ich durch:

- den lebensgeschichtlichen Austausch unter Menschen unterschiedlicher zugeschriebener und gelesener Herkunft, Einbindung, Zugehörigkeit/en (auch bezüglich Geschlechtes, Alters, sozialer Herkunft, sozio-kulturellen Milieus ...);
- die Themen, Fragestellungen, die die biographische Selbsterforschung anleiten; die Themengenerierung erfolgt sowieso laufend prozesshaft entsprechend den Bedürfnissen der Teilnehmenden.

Gesellschaftlich-politische Dimension der Transkulturellen Biographiearbeit

Transkulturelle Biographiearbeit, wie ich sie verstehe, ist – auch wenn sie das Erzählte gleichwertig gelten lässt – weder wertefrei noch unpolitisch.

Ich lege die von Ruth Cohn als Grundlage der Themenzentrierten Interaktion (TZI) formulierten Axiome und Postulate zugrunde. Ruth Cohn formuliert diese Axiome und Postulate als Lebensstatsachen, aus historischer und persönlicher Erfahrung gewonnen. Die Sozialisation von Ruth Cohn im Kontext der humanistischen Psychotherapie, die sie selber mitentwickelte und gestaltete, findet darin ihren Ausdruck. Ich zitiere im Folgenden aus dem auf der Website des Ruth-Cohn-Instituts international (gewähltes Gremium) publizierten Konzept (<https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>; zuletzt eingesehen 10.07.2020):

Welt- und Menschenbild: die Axiome

1. „Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum gleicherweise autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst ist.
2. Achtung gebührt allem Lebendigen und seinem Werden und Vergehen. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.
3. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich.“

Die Axiome 1 und 3 drücken aus, was Ruth Cohn als Gegebenheiten betrachtete, das Axiom 2 formuliert eine Werthaltung. Will sagen, der Mensch IST eine psycho-biologische Einheit. Er lebt irdisch-materiell. Und spürt, sieht, hört ..., denkt und fühlt. Erweiternd: Der Mensch ist eine bio-psycho-soziale Einheit. Die gegenseitige Abhängigkeit und Verbundenheit, die menschliche Notwendigkeit in sozialen Bindungen zu leben, das existenznotwendige Lernen durch Spiegeln, Lernen am Modell, die unabdingbare Kooperation (und auch der Wettbewerb erfordert ein Gegenüber) etc. benennt Ruth Cohn mit dem Begriff „interdependent“. Mit diesem Begriff meint sie mehr als die menschliche Interdependenz – vielmehr eine universale Interdependenz, die alle Wesen auf der Erde, die Erde selbst, die Gestirne, eben das Universum umfasst. Alles steht in Verhältnissen zueinander, aus denen sich die Möglichkeit des irdischen und menschlichen Lebens ergibt. Diese Verhältnisse können sich verschieben. Entscheidungsfreiheit existiert, allerdings in Grenzen – auch dies ist eine Tatsache, mit der ich mich tagtäglich konfrontiert sehe. Mein Entscheiden und Verhalten bemisst sich an der Achtung für das Lebendige – hier drückt sich die Werthaltung aus, die jedoch nicht ohne Interpretation auskommt.

Als Praktische Anleitung zur Realisierung von wertegeleitetem Entscheiden und Verhalten verstehe ich die Postulate von Ruth Cohn:

1. „Das Chairpersonpostulat: Leite dich selbst

Dieses Postulat fordert zur Selbstleitung auf.

Das bedeutet:

- sich die eigene innere und äußere Wirklichkeit bewusst machen
- Sinne, Gefühle und Gedanken zum Verständnis von sich selbst und der Umwelt nutzen
- Entscheidungen treffen und die Verantwortung dafür übernehmen

Es gehört zur Realität menschlicher Existenz, dass die Selbstbestimmung inneren und äußeren Bedingungen unterliegt. Paradox ist, dass ich zum einen lernen soll, mich selbst zu leiten – und auf der anderen Seite kann ich mich der Selbstleitung und Selbstverantwortung auch nicht entziehen. Zum Beispiel: Selbst wenn ich jemandem gehorche, bin ich es, der entschieden hat, diesem zu gehorchen.

2. Das Störungspostulat: Störungen haben Vorrang

Dieses Postulat richtet die Aufmerksamkeit auf Störungen.

Das bedeutet:

- Hindernisse, Ablenkungen und Beeinträchtigungen auf dem Weg zum Ziel als Realität anerkennen
- nach Möglichkeiten suchen, sie zu überwinden

Mögliche Störquellen sind sowohl innere Vorgänge körperlicher, emotionaler und rationaler Art als auch äußere Gegebenheiten physischer, ökologischer, sozialer, politischer Art. Wenn Störungen ignoriert oder verleugnet werden, spielen sie sich selbst in den Vordergrund und

behindern Lernen, Arbeit und Wachstum. Deshalb gilt es, sie ernst zu nehmen und soweit zu bearbeiten, bis die Person oder Gruppe wieder handlungs- und arbeitsfähig ist.“

(<https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>; zuletzt eingesehen 10.07.2020)

Günter Hoppe stellte ein drittes Postulat zur Diskussion, das ich hier der Website der Ruth-Cohn-Schule (Oberstufenzentrum Sozialwesen Berlin) folgend zitiere (<https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>; zuletzt eingesehen 10.07.2020):

„Günter Hoppe schlug 1994 als drittes Postulat vor: ‚Setze Dich mit Deiner äußeren Welt, Deinem Globe um Dich herum und seinem Abbild in Dir auseinander. Greife ein und verändere, was Du im Sinne der Humanisierung verändern kannst!‘. Cohn lehnte dieses Postulat ab, da es nicht allgemeingültig sei und formulierte ihrerseits als drittes Postulat:

Verantworte dein Tun und Lassen – persönlich und gesellschaftlich!“

Bei der Einschätzung dieses Dissens folge ich Matthias Scharrer, der derzeit gemeinsam mit Michaela Scharer den Nachlass von Ruth Cohn archiviert und dazu bereits zwei Bücher publiziert hat (Scharer/Scharer/Cohn 2020; Scharer/Scharer 2018): Ruth Cohn hatte damit antizipiert, eine imperative Aufforderung zum Eingreifen und zur Veränderung würde die gewohnten Muster des Protests, der Entgegensetzung stärken, die erfahrungsgemäß häufig aus Protesten in wieder gleiche sich verabsolutierende Strukturen führen.

TZI gefällt sich nicht im gerechtigkeitskämpferischen Impetus. TZI wirkt verändernd von unten, innen, vom Interdependenten aus. Das braucht Zeit, das nimmt sich Zeit.

Biographiearbeit bietet sich als Medium auf diesem Weg an. Sie braucht Zeit, verändert von unten, innen, interdependent; sie wirkt kognitiv, emotional, sozial. Die Wirkung lässt sich nicht erzwingen und nicht punktgenau planen oder vorhersagen.

Transkulturell historisch nimmt Biographiearbeit Menschen als bio-psycho-soziale Wesen zur Kenntnis. Sie leben unter den Bedingungen von Werden und Vergehen, Veränderung, Vermischung, von Bindung, Verbindung und Abhängigkeit. Veränderung ist bis in die Zellen möglich und notwendig. Es existiert eine bedingte Entscheidungsfreiheit dazu, wie ich mich verändere. Das Ergebnis der Veränderung kann ich nicht erzwingen und nicht planen. Aber ich kann im Hier und Jetzt spüren, was ist, Interpretations-, Ausdrucks-, Kommunikationsweisen dazu ausprobieren, finden – in der biographischen Kommunikation mit mir und anderen Menschen. Ich kann das üben/trainieren. Maßstab ist die Lebenszugewandtheit, Lebenslust – die gelebte Achtung vor dem Lebendigen.

TZI ist, so Ruth Cohn, Gesellschaftstherapie, also viel mehr als ein Gruppenverfahren. TZI will – wenn ich den zahlreichen geschriebenen und kolportierten Aussagen und praktischen Interventionen Ruth Cohns folge – eine humane, gerechte Gesellschaft. Sie wirkt für ökonomische und soziale Gerechtigkeit, Lebensmöglichkeiten für alle Menschen und Wesen, friedliche Kommunikation.

Methodologie und Methoden der Transkulturellen Biographiearbeit

Für die Biographiearbeit in Bildungsformaten mit Gruppen bietet sich das Bildungs- und Leitungskonzept der Themenzentrierten Interaktion an, an dem ich mich im Folgenden orientiere.

Biographiearbeit braucht Vertrauen, das Gefühl: ich bin hier sicher mit meinen Erzählungen.

Für die Biographiearbeit in Gruppen in Bildungszusammenhängen bereite ich einen Schutzraum vor. Das gilt selbstverständlich auch für die Biographiearbeit im Vieraugensetting (Beratung, Pflege). Ein Schutzraum benötigt die Vereinbarung der

Verschwiegenheit: Das Erzählte/Gehörte bleibt im Raum. Er braucht die ausdrückliche Erlaubnis: Du erzählst nur, was du erzählen möchtest.

Als Leiterin setze ich mich dafür ein, dass die Teilnehmenden die Erzählungen der anderen nicht beurteilen, sondern von ihrer eigenen Wahrnehmung sprechen, davon, wie etwas auf sie wirkt, bei ihnen ankommt – ohne Zuschreibung, wie die*der Erzählende es gemeint habe. Der Raum, der Rahmen sollte zum Wohlfühlen geeignet sein. Biographiearbeit ist phasenweise anstrengend. Sie braucht gute Versorgung mit Atemluft, Trinkwasser, Kaffee, Tee, Essen, bequemen Sitzgelegenheiten, schönen optischen und anderssinnlichen Eindrücken. Sie braucht Pausen, Regenerationsmöglichkeiten.

Das grundsätzlich geeignete Setting der Biographiearbeit in der Gruppe ist der Stuhlkreis: jede*r sieht jede*n, jede*r hat erstmal gleich viel Platz, die Perspektiven im Kreis sind unterschiedlich.

Biographiearbeit ist:

- prozessorientiertes Lernen: ich bereite Fragen vor, methodische Settings und jede*r Teilnehmende wird etwas anderes erfahren, eigene Erkenntnisse gewinnen;
- ergebnisoffenes Lernen: wohin der Weg/der Prozess führt ist nicht vorherzubestimmen;
- ganzheitliches Lernen: emotional – körperlich – kognitiv – sozial;
- lebendiges Lernen: „Lebendiges Lernen heißt zu leben, während ich lerne“ (Ruth Cohn)
- kommunikatives Lernen: Kommunikation und lebendiger Austausch eröffnen oder vergrößern Möglichkeiten, sich zu verstehen.

Die in der Bildungsarbeit üblichen Sozialformen – Einzelarbeit, Zweiergruppen, Dreiergruppen, an bestimmten Kriterien orientierte Untergruppen (z.B. Alter), Halbgruppen, Plenum – werden je nach Thema, Gruppenphase, Teilnehmendenbedürfnis – eingesetzt. Ebenso kommen bekannte Methoden und Materialien zum Einsatz – eben mit dem Fokus des biographischen Erzählens.

Idealtypisch vollzieht sich eine Biographiearbeitseinheit in drei bis vier Abschnitten (idealtypisch bedeutet, dass diese in der Praxis ineinandergreifen und sehr unterschiedlich gestaltet sein können).

- Erinnerung anstoßen, anregen
- Mit dem Erinnernten in einen Prozess gehen (in Einzel-, Gruppen-, Plenumsarbeiten)
- Reflektieren der Erfahrungen, Erkenntnisse, Fragen, Zweifel, Hoffnungen, die sich dabei ergeben
- Transferansätze ins eigene Leben (Konsolidierung und Neuorientierung) oder in die berufliche Praxis (falls eine Umsetzung in die eigene berufliche Praxis von den Teilnehmenden intendiert ist).

Erinnerung anregen

Dies geschieht durch eine Fragestellung und/oder das Angebot einer Methode, eines Mediums. Zum Beispiel: „Zeichne ein Bild zu deiner Bildungsbiographie“. Oder: „Denk daran, wie es war, als Du hier zum ersten Mal zur Schule gegangen bist. Mach einen kleinen Spaziergang und halte dabei Ausschau nach einem Symbol für Deine Erinnerung, das Du gleich ins Plenum mitbringst.“ Alle Arten von Aktivitäten bieten sich an. Der*die Leitende kann dabei auf das zurückgreifen, was ihm*ihr oder auch was den Teilnehmenden liegt: Bildkarten, Spaziergänge, Ton, Bilder, Musik, Essen ... Es geht dabei um die Aufmerksamkeitslenkung auf das Thema/die Fragestellung und um den Zugang zum Erinnern

auf ungewohnten Kanälen. Die Teilnehmenden bekommen dadurch die Chance nicht immer auf die gleichen Erzählungen in der gewohnten, häufig schon neuronengebundenen Weise zurückzugreifen.

Mit der Erinnerung in den Prozess gehen

Die Teilnehmenden erzählen sich ihre Erinnerungen und Erfahrungen beim Erinnern, sie knüpfen aneinander an, stellen sich Fragen, gelangen dadurch zu neuen Betrachtungsweisen und Einsichten, veränderten Interpretationen. In Paaren, Dreiergruppen, ..., Halbgruppen. Das kann freies Erzählen oder wieder methodisch gerahmt sein.

Das Gehörtwerden, Beachtetwerden, Beantwortetwerden, die Verknüpfung mit den Erzählungen anderer sorgen dafür, dass Erinnerung nicht nur erzählt, sondern prozessiert wird – neu konstruiert, als Potential aufgegriffen, neu verbunden mit Gefühls- und Gespürtem. Sie kann neu verschaltet werden und eröffnet dann neue Anknüpfungsmöglichkeiten, also neue Entscheidungsräume, Handlungsräume. Rückmeldungen zum Erzählten erfolgen wertungsfrei.

Reflexion

Die Reflexion findet meistens im Plenum statt und wird eingeleitet durch eine Frage wie: Wie ist es euch mit der Übung gegangen? Was habt ihr dabei erfahren? Gelernt? Gibt es Erkenntnisse? Nachrichten aus den Kleingruppen?

Hier erfolgt ein Sammeln von Erkenntnissen, ein Nach-denken, hier und da auch eine Semantisierung der episodischen Erinnerung. Dies kann auf Flipchart festgehalten, kategorisiert oder einfach reihum verbal zum Ausdruck gebracht werden. Die Erkenntnisse können mit einem Symbol verbunden, aufgeschrieben (zum Beispiel in einen Brief an mich selbst) werden.

Transfer

Diese Phase findet partikelweise, individuell oder auch in der Gruppe immer wieder im Seminar statt, sie kann bereits mit der Reflexion verbunden sein. Sie steht aber zumeist am Ende eines Seminars, manchmal wird sie in der Schlussrunde untergebracht unter dem Motto: Was nimmst du mit für deine berufliche Praxis, deinen Alltag? Was ist dein nächster Schritt? Wo, wie möchtest du etwas vom hier Erfahrenen, Gelernten einsetzen?

Methoden

Im Folgenden gebe ich den von mir verfassten (erweiterbaren) Überblick für das Handbuch zur Transkulturellen Biographiearbeit leicht modifiziert wieder (ProjektpartnerInnen von Realize 2012, S. 30 ff.):

Überblick biographische Methoden/Techniken

<i>Kategorie</i>	<i>Methode</i>	<i>Kontext</i>	<i>Sozial- formen</i>	<i>Materialien/ Raumvorbe- reitung</i>
Verbalisieren/ Erzählung	Assoziative Offenheit	Erinnerungen zu einem bestimmten Thema assoziiieren – dem Fluss des Austauschs folgen.	Plenum oder Gruppen von	Sesselkreis

		Danach eine Übung, um an wichtigen Erkenntnissen durch den Austausch zu arbeiten.	mindestens 5 Personen	
	Interview	Einleitungsfrage, erste Interviewphase ohne Unterbrechung durch Interviewer*in; zweite Phase – Fragen durch Interviewer*in.	Zweier- oder Dreiergruppen	Aufnahmegerät, Fragen-Leitfaden
	Austausch zu festgelegtem Thema	Nach verschiedenen Erinnerungstechniken (malen, Musik ...). Das Thema soll klar sein – klare Fragen, jede/r hat die Möglichkeit zu sprechen	Zweitergruppen, Dreiergruppen ..., Plenum	Sesselkreis, eventuell Papier für Notizen
Forschung		Biographiearbeit als Forschung anlegen – z. B. „Meine Familiengeschichte“		
	Interview	z. B. ältere Familienmitglieder interviewen	Individuell oder in Kleingruppen	Aufnahmegerät, Papier für Notizen, Leitfaden
	Diverse Quellen (Tagebücher, Briefe)	Verfügbare Quellen sichten und analysieren, z. B. zur Familiengeschichte	Individuell oder in Kleingruppen	Verfügbare Quellen, Papier, Stifte, eventuell ein Register oder Computer – Internet
Schreiben	Erinnerungen niederschreiben	Kann z. B. mit Visualisierungstechniken kombiniert werden, um vorher Erinnerung anzuregen, oder mit Erzähltechniken, um über das Geschriebene zu sprechen. Schreiben: Erinnerung festhalten, formen und integrieren.	Individuell oder in Kleingruppen	Stifte, Heft
	Gegenwart und Zukunft	Auch eine gegenwärtige Situation kann schriftlich	Individuell oder in	Stifte, Heft

		dargelegt werden als eine Basis für Erinnerungsarbeit in der Zukunft. Oder Visionen für die Zukunft können schriftlich festgehalten werden, um zu verfolgen, was sich daran ändert oder was erreicht wird.	Klein- gruppen	
Visualisierung	Malen, zeichnen	„Zeichne oder male Deinen Lebensweg – bezogen auf ein bestimmtes Thema“ (z. B. „Mein Bildungsweg“).	Individuell und danach Austausch in Klein- gruppen (im Plenum, falls die Gruppe klein genug ist)	Papierblätter – ca. 60X90 cm, Wachskreiden, Farbstifte, Filzstifte ..., genug Platz für jede/n, Tische
	Malen, zeichnen	Ein Blatt Papier wird durch ein Kreuz in vier gleich große Sektionen geteilt. In den Sektionen wird gezeichnet: links oben Kindheit, rechts oben Jugend, links unten Erwachsenenzeit, rechts unten zukünftige Vision (oder Beruf) – hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung (z. B. wie sahen die Teilnehmenden Männer/Frauen während ihrer Kindheit, ...)	Individuell und danach Austausch in Klein- gruppen (im Plenum, falls die Gruppe klein genug ist)	Papierblätter – ca. 60X90 cm, Wachskreiden, Farbstifte, Filzstifte ..., genug Platz für jede/n, Tische
	Malen, zeichnen	Dieser Übung kann eine Erinnerungsreise vorausgehen. Erste Phase: „Zeichne ein Bild zu Deiner Situation (z. B. beruflich) vor drei Jahren.“ Zweite Phase: „Zeichne ein Bild zu Deiner gegenwärtigen Situation“ Dritte Phase: „Zeichne ein Bild zu Deiner Vision – wie	Individuell, danach Austausch in Triaden und Plenum	Viel Zeit!!! Papierblätter ca. DIN A 3, Wachskreiden, Farbstifte, Filzstifte ..., genug Platz für jede/n, Tische

		wird es in drei Jahren sein.“		
	Collage oder Fotos machen und präsentieren	Schlaglichter von vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Situationen. Danach muss darüber gesprochen werden.	Individuell und danach Austausch in Gruppen (im Plenum, wenn es nicht zu groß ist). Eventuell die Basis für eine Ausstellung	Zeitschriften, Zeitungen, ... zum Ausschneiden von Bildern, Schere, Kleber, Stifte, Papier, Fotoapparat
	Skulpturen gestalten	„Gestalte eine Skulptur, während Du an eine Situation in der Vergangenheit denkst, als Du ... (oder: an eine Phase in Deiner Vergangenheit, als Du ...)“ Oder: „Ich drücke meine Gefühle zu den 1980ern in Ton aus (oder: zu meiner Schulzeit).“	Individuell oder in Kleingruppen. Auch im Plenum kann eine Skulptur gestaltet werden, wenn genug Platz vorhanden ist (z. B. ein Garten)	Materialien wie Holz, Ton, oder auch: Abfallmaterialien
	Textilarbeit	Wie Skulpturen	Individuell oder in Gruppen	Viel Zeit!!!
	Ausstellung	Mit Produkten der Visualisierungsmethoden, Quellen zu den Biographien der Teilnehmenden wie Urkunden, Tagebücher ... (jeweils mit Interpretation, Beschreibung) und/oder aufgenommenen Erzählungen kann eine Ausstellung gestaltet werden.	Plenum, eventuell Arbeitsaufteilung in Untergruppen	Alle Arten von Materialien, Präsentationstische ... Viel Zeit!!!
		Kann gemacht werden, um Erinnerung anzuregen vor		

Phantasie- reise, Erinnerungs- reise		dem Zeichnen, Skulpturen gestalten... Oder Erinnerung anregen und danach darüber reden. Bevor die Reise beginnt, sollen die Teilnehmenden physisch zur Ruhe kommen.		
	In den Stamm- baum	In die Wurzeln, den Stamm, die Zweige, Blätter, Blüten führen, dort Verwandte treffen aus der Vergangenheit.	Individuell – vom*von der*dem Trainer*in geleitet, danach Plenum oder Kleingruppen, um Erlebtes zu besprechen	Eventuell (ruhige) Hintergrundmusik, Text zur Reise
	In vergangene, bestehende und zukünftige Situationen	In eine konkrete Situation leiten: z. B. „Denke an einen Raum, in dem Du vor drei Jahren gearbeitet hast, wo Du jetzt arbeitest, wo Du in drei Jahren arbeiten wirst.“	Individuell – vom*von der*dem Trainer*in geleitet. Danach Plenum oder Kleingruppen, um Erlebtes zu besprechen.	Eventuell ruhige Hintergrundmusik, Text zur Reise
	In eine bestimmte vergangene Situation – v. a. über Sinneseindrücke	Auf Sesseln sitzend. Die Teilnehmenden in eine vergangene Situation führen – Erinnerung über Fragen nach Sinneserinnerungen anregen.	Individuell – vom*von der*dem Trainer*in geleitet. Danach Plenum oder Kleingruppen, um Erlebtes zu besprechen	Eventuell ruhige Hintergrundmusik, Text zur Reise

Erinnerung anregen durch:		Bevor ein Seminar oder Kurs beginnt, Teilnehmende bitten, besondere Gegenstände mitzunehmen, die Bedeutung für sie haben. Gespräch zu: „Was bedeutet es mir? Welche Erinnerungen beinhaltet es?“		Entsprechende Gegenstände
	Fotos	Geschichten können durch Fotos angeregt und erzählt werden. Auch für Ausstellungen zu verwenden.	Plenum oder Kleingruppen	Fotos
	Bilder	Bilder, die Teilnehmende oder TrainerInnen mitbringen (zur Auswahl für die Teilnehmenden), um mit Erinnerung verbunden zu werden.	Plenum oder Kleingruppen	Bilder
	Gegenstände	Gegenstände, die die TrainerInnen oder Teilnehmenden mitbringen oder während des Seminars suchen und mit Erinnerungen verbinden.	Individuell, Plenum oder Kleingruppen	Gegenstände
	Musik	Musik kann zum Gespräch über vergangene Situationen anregen, zum Singen oder Tanzen. Singen, Tanzen regen die Erinnerung wiederum an. Oft sehr angenehme Erinnerung – an das sich lebendig Fühlen.	Im Plenum oder in Untergruppen darüber sprechen. Singen und tanzen eher im Plenum.	CD- oder MP3 Spieler, eventuell Liedtexte, eventuell Platz zum Tanzen.
Theater	Pädagogisches Rollenspiel	Eine spezifische Herangehensweise – der*die Trainer*in braucht Erfahrung. Arbeit an Situationen, um Veränderungsmöglichkeiten des eigenen Verhaltens zu probieren für ähnliche Situationen in der Zukunft.	Plenum oder Untergruppen (nicht zu klein)	Genug Platz, eventuell Requisiten.

	Psycho- drama	Braucht Trainer*in mit Erfahrung. Geht stärker in frühere Erinnerungsschichten (Kindheit) als das pädagogische Rollenspiel und arbeitet mit ähnlichen Methoden	Plenum oder Untergruppen (nicht zu klein)	Genug Platz, eventuell Requisiten.
	Forum Theater, Soziales Theater	Es geht darum, Möglichkeiten zur Veränderung kollektiver Erfahrungen anhand bestimmter Situationen zu finden.	Größere Gruppen, Plenum	Genug Platz, eventuell Requisiten, ein aktiv beteiligtes Publikum
Genogramm		Kann professionell erstellt werden, um Informationen zu Familienbeziehungen von Klient*innen zu sammeln; oder durch KlientInnen bzw. Seminarteilnehmer*innen selbst. Sehr hilfreich um Familienhintergründe, Schwierigkeiten und Potentiale zu ergründen.	Individuell, Austausch in Gruppen (Dreier-, Vierergruppen) und teilweise im Plenum	Stifte
Album, Lebensbuch		Kann mit Menschen im Beratungsprozess oder mit Seminarteilnehmer*innen gemacht werden.	Individuell, Austausch in Gruppen (Dreier-, Vierergruppen) und teilweise im Plenum	Heft oder Album, Stifte, Bilder ...

Transkulturelle Biographiearbeit mit geflüchteten Jugendlichen und ihren Angehörigen

Professionelle und persönliche Erfahrungszusammenhänge der Interviewpartner*innen

Transkulturelle Biographiearbeit richtet sich grundsätzlich an alle Menschen. Die dargestellten Grundlagen gelten gleichermaßen, unabhängig von Geschlecht, Erfahrungen im konkreten Lebenskontext oder Alter. Die Themen, die die Menschen biographisch interessieren und betreffen, variieren möglicherweise (oder auch nicht) nach geschlechtsspezifischer Sozialisation, Lebensphase, spezifischen Erfahrungszusammenhängen.

Biographiearbeit bietet sich als ein Hilfsmittel an bei der Lösung von Entwicklungsaufgaben entsprechend der jeweiligen Lebensphase oder besonderen Situation, für Kinder, Jugendliche und erwachsene Menschen.

Beim biographischen Austausch in der Gruppe vergleichen die Beteiligten ähnliche und unterschiedliche Erfahrungen. Der Unterschied zu anderen ermöglicht ein ungewohntes Begreifen der eigenen Erfahrung, sie wird weniger selbstverständlich. Ein verändertes gegenwärtiges Erleben der Erinnerung und daraus erwachsendes Entscheiden und Handeln eröffnen sich. Die Ähnlichkeit mit Anderen gibt Sicherheit, Geborgenheit im Gemeinsamen. Gemeinsam sind uns Emotionen, Bedürfnisse, innere Konflikte, Ambivalenzen, Freuden und Leiden und Erfahrungen. Und auch die Sozialisation in bestimmten Zeiten/Räumen/Zusammenhängen – z.B. besteht eine große Wahrscheinlichkeit, dass Menschen, die in den 1960er Jahren in Österreich geboren wurden, als Kinder bestimmte Zeichentrickserien im Fernseher gesehen haben; aber möglicherweise haben auch Kinder in Syrien, die in den 1990er Jahren geboren sind, diese Serien gesehen („Heidi“ 😊).

Während des biographischen Austauschs in der Gruppe ergeben sich Themen aus der Kommunikation, man erinnert sich gegenseitig, lenkt die Aufmerksamkeit auf bestimmte Erinnerungsfelder.

Bei Jugendlichen mit Fluchtgeschichte ist von ihrer Lebensphase her zu erwarten, dass Identitätsfindung, -entwicklung individuell und in Gruppenkontexten eine Rolle spielen könnte. Ansonsten ist „Flucht“ ein hochgradig besetzter Containerbegriff. Das Wort triggert stereotype Vorstellungen, die – je nach Rezipient*in – wiederum Emotionen in den Bereichen von Angst, Unsicherheit, Mitleid, Mitgefühl, Neugier etc. auslösen können. Menschen, die viele Menschen mit Fluchterfahrung kennen und mit ihnen in Kontakt und Austausch gegangen sind, verfügen vermutlich über ein breiteres Spektrum an kognitiven Einordnungs- und Vergleichsmöglichkeiten. Diese können aber dennoch komplett an dem vorbeigehen, wie und wer ein konkreter junger Mensch mit Fluchterfahrung ist und was dieser Mensch erlebt hat. Themen, die die Jugendlichen tangieren, können zwar vermutet, aber nicht vorausgesetzt werden (was ja wiederum generell für die Jugendarbeit und die Biographiearbeit mit allen Menschen gilt).

Ich schlage vor, folgendes hypothetisch anzunehmen:

- Dass es in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen darum gehen könnte, sie in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen; sie bei ihren Selbst/Erkundungen zu begleiten: Wie will ich leben, wie suche und finde ich meine Lösungen?
- Dass ihre rechtliche Lage im Aufnahmeland davon mitbestimmt ist, dass sie Asyl beantragt haben; sich an irgendeiner Stelle eines Asylverfahrens befinden; oder das

Asylverfahren abgeschlossen ist, Einspruch erhoben wurde; oder sie sich in Duldung befinden und von der Angst vor Abschiebung begleitet werden; oder dass sie eine Aufenthaltserlaubnis haben, die nach einiger Zeit verlängert werden muss; oder dass sie eine Niederlassungserlaubnis haben oder die deutsche/österreichische Staatsbürgerschaft beantragt und erhalten.

- Dass ihre soziale, materielle Situation mit ihrem Asylstatus, ihrer Lage im Asylverfahren zusammenhängt – dass einige von ihnen mit der Familie (laut Jobcenter in Deutschland: der Bedarfsgemeinschaft) und andere allein im (potentiellen) Aufnahmeland leben und dass sie beispielsweise in Deutschland von Sozialhilfe, ALG II leben; Schulen (vielleicht spezielle Klassen für Geflüchtete), Deutschkurse besuchen, Ausbildungen machen, erwerbstätig sind, damit beschäftigt sind, dass Zeugnisse anerkannt werden; dass sie viele Formulare und Papiere ausfüllen, entsprechende Termine einhalten müssen – mit mehr oder weniger kundiger Unterstützung; lernen und Prüfungen machen, um entsprechende Sprachniveaus nachweisen zu können; möglicherweise in einer Aufnahmeeinrichtung, einem Heim leben oder in einer (meist nicht großen) Wohnung mit der Familie. Dass sie in der Aufnahmeeinrichtung im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen wesentlich eingeschränkt werden, was die Möglichkeiten der selbstbestimmten Lebensgestaltung anbelangt.
- Dass sie in irgendeiner Art und Weise dabei sind, sich laufend mit ihrer Situation vertraut zu machen, diese zu verstehen, Chancen zu nutzen, Unterstützung zu bekommen; oder dass sie sich schwer tun, nach adäquater Hilfe und Unterstützung zu suchen oder diese zu finden; dass sie dabei sind, sich Lebensmöglichkeiten zu schaffen oder dass sie demgegenüber resigniert sind.
- Dass sie normal leben und sich normal fühlen möchten, wie immer sie das in ihren Bezugssystemen bewusst und unbewusst begreifen und sich vorstellen.
- Dass sie sich wünschen, was Jugendliche sich so wünschen, bedürftig sind, wie Jugendliche so bedürftig sind.
- Dass sie sich für Dinge und Themen interessieren, für die Jugendliche sich so interessieren.
- Dass es einen Erfahrungs-/Widerfahrniskontext gibt, der zur Flucht geführt hat und ein Fluchtweg zurückgelegt wurde.

Im Folgenden gehe ich dem Thema der Biographiearbeit mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung anhand von 5 Interviews mit Fachleuten nach. Vier von ihnen sind in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen tätig bzw. erfahren, drei in der geschlechterbewussten Kinder- und Jugendarbeit, sie arbeiten/arbeiteten in Projekten und im Regelbetrieb. Zwei der Interviewpartner*innen studieren Soziale Arbeit und sind selbst als junge Menschen aus Syrien geflüchtet bzw. mit einem Studienvisum nach Deutschland gekommen. Sie kennen sowohl Lebensverhältnisse, die zur schweren Entscheidung führten, die Heimatstadt und das Herkunftsland zu verlassen, sie kennen die Herausforderungen des Lebensaufbaus in einem neuen Land unter der Bedingung nicht mit vollen staatsbürgerlichen Rechten ausgestattet zu sein und sie kennen Praxis und Konzepte der Sozialen Arbeit in Deutschland. Alle Interviewpartner*innen haben Biographiearbeit am eigenen Leib kennen gelernt. Zunächst stelle ich die Interviewpartner*innen und ihre in Bezug auf diesen Text relevanten Arbeitskontexte vor. Anschließend nehme ich eine synthetisierende Auswertung anhand von Themen vor, die aus den Interviews hervorgehen. Ich möchte von den Interviews wissen: Wie geht und wie wirkt die TBA mit den Jugendlichen, aber auch mit Erwachsenen, mit

denen die Jugendlichen zusammenleben? Was ist dabei zu bedenken, zu reflektieren? Welchen Bedarf an weiterer Auseinandersetzung von Fachleuten der Jugendarbeit sehen die Interviewpartner*innen?

Die Interviewpartner*innen sind damit einverstanden, hier als Expert*innen mit Klarnamen zitiert zu werden. Ich bedanke mich herzlich dafür, dass sie ihre Erfahrungen, Expertise, Reflexionen, die die Basis für die folgenden Ausführungen bilden, zur Verfügung stellen.

„Irgendwie Hier“ bei der Fachstelle der LAG Jungenarbeit

Der Interviewpartner Malte Jacobi ist seit 2016 Mitarbeiter im Projekt „Irgendwie hier“. Dieses inzwischen ebenfalls seit 2016 laufende Projekt hat folgende Vorgeschichte: Im Zusammenhang mit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 und der vermehrten Ankunft in Deutschland wurde im entsprechenden NRW Ministerium – das derzeitige Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration – die Titelgruppe 68 ins Leben gerufen. Diese organisiert die Integration von Kindern aus Flüchtlingsfamilien und von jungen Menschen, die allein geflüchtet sind, in die Kinder- und Jugendarbeit. Der Fachstelle Jungenarbeit der Landesarbeitsgemeinschaft (LAG) Jungenarbeit NRW war es angelegen, mit Jungs mit Flucht- und Migrationserfahrung pädagogisch zu arbeiten. Die Frage, ob die Themen tatsächlich andere sind als bei nicht geflüchteten Jugendlichen und ob die pädagogische Arbeit tatsächlich anders ist, begleitet diese Projektarbeit von „Irgendwie hier“: Welche Fragen und Themen stellen sich tatsächlich? Welche Fachlichkeit wird gebraucht und welche Unterstützung brauchen die Fachkräfte?

Hauptbausteine der Projektkonzeption waren und sind:

- Praxisprojekte: Träger vor Ort, die mit geflüchteten Jungs arbeiten, erhalten Projektförderungen und fachliche Unterstützung ihrer Praxis;
- Trägerqualifizierung: Qualifizierungsangebote, Fachtagungen werden konzipiert und organisiert;
- Stellungnahmen und fachliche Positionierung zu zentralen Themen (z.B. zur Selbstwirksamkeitserwartung junger männlicher* Geflüchteter, zu Trauma und Flucht werden erstellt. Zu finden: <https://lagjungenarbeit.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen>; zuletzt eingesehen 27.10.2020).

Im Projektverlauf erfolgten leichte Anpassungen in Bezug auf die Anzahl, Größe, Begleitung der geförderten Praxisprojekte und eine Umsteuerung hin zu einem partizipativeren Ansatz: anstatt Themen anzubieten wurden Jungengruppen etabliert, die ihre Themen selbst generieren.

„Das ist ein Beispiel für eine Umsteuerung in Nuancen oder in Gewichtungen. Aber grundsätzlich geht es immer noch darum, Themen zu identifizieren, die im Kontext Jungenarbeit, Geschlechterpädagogik und Flucht eine Rolle spielen und Fachkräfte zu qualifizieren, die Themen da auch angemessen pädagogisch zu bearbeiten.“ (Zitat Malte Jacobi).

Projekt „HeRoes gegen Unterdrückung im Namen der Ehre – ein Projekt für Gleichberechtigung“

Die Interviewpartnerin Susanne Reitemeier-Lohaus ist Mitte der 1990 Jahre (zunächst als Praktikantin und Honorarkraft und seit 1998 angestellt) im Jugendzentrum Zitrone in

Duisburg tätig, einer Einrichtung der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Sie gestaltet Projekte der politischen Bildungsarbeit im hauptamtlichen Bereich. Im Regelbetrieb/Abendbereich arbeitet sie ausschließlich mit Jungs.

Daraus entstand die Motivation, in die Jungenarbeit bzw. ins Cross Work im Jugendzentrum einzusteigen. Ihr hauptamtlicher Kollege gehört zum Vorstand von Jungs e.V. in Duisburg. Die Diskussionen um Frauen in der Jungenarbeit erlebte und führte sie intensiv mit: „Am Anfang war es gar nicht so einfach, weil die Herren von Jungs e.V. damals natürlich noch ein bisschen ‚fundimäßiger‘ drauf waren und gesagt haben: ‚Nein, Jungenarbeit, das machen nur Männer.‘ Es folgten wenige Jahre der Diskussion, dann habe ich mich in den Verein ‚eingezeckt‘. Genau diese Diskussionen, hörte ich im Nachhinein, waren wohl auch innerhalb des Vereins sehr spannend: Was ist denn eigentlich jetzt mit Frauen in der Jungenarbeit und worum geht es denn eigentlich jetzt bei Jungenarbeit? Also ist sie adressatenorientiert oder wie auch immer? Deshalb bin ich auch seit über 10 Jahren Teil von Jungs e.V., auch im Rahmen meiner hauptamtlichen Tätigkeit.“ (Zitat Susanne Reitemeier-Lohaus)

Susanne Reitemeier-Lohaus kennt das Konzept und die Praxis der Biographiearbeit in der Frauen- und Jugendarbeit seit fast 30 Jahren.

Mit Jungen mit Fluchtgeschichte ist sie in verschiedenen Kontexten tätig.

Sie leitet seit 2014 das **Projekt „HeRoes gegen Unterdrückung im Namen der Ehre – ein Projekt für Gleichberechtigung“** in Duisburg (in Trägerschaft von Jungs e.V. und des Jugendzentrums Zitrone), bei dem sich auch geflüchtete junge Männer engagieren. Sie tauschen sich machtkritisch rund um die Themen Ehre, Sexismus(men) und weitere Diskriminierungsformen aus. Das Projekt wendet sich an POC Jungs¹⁹ mit internationaler Familiengeschichte, die etwas mit dem Begriff von Ehre anfangen können bzw. eine Vorstellung davon haben, was er bedeutet. Darunter befinden sich auch Jungs mit Fluchtgeschichte. Im Projekt HeRoes kommen Jungs in Jahresgruppen zusammen, in denen sie sich mit entsprechenden Themen befassen und diese bearbeiten, z.B. in schauspielerischer Form. Sie wenden sich dem Thema biographisch zu anhand von Fragen oder auch Konflikten aus der eigenen Erfahrung. Die Jungs in diesen Jahresgruppen werden zu Coaches ausgebildet, die dann selbst Workshops an Schulen durchführen.

Zu Anfang 2014 und v.a. nach der Silvesternacht 2015 kamen aus der Politik bzw.

Gesellschaft zahlreiche Anforderungen, Integrationskurse für Geflüchtete anzubieten. Sie und ihre Kollegen lehnten es allerdings ab, junge Menschen zu assimilieren. Geflüchtete Jungs lernten das Projekt HeRoes in Workshops an Schulen kennen und kamen dazu, weil sie Lust hatten Multiplikatoren für Geschlechtergerechtigkeit zu werden.

Weiter machten die Mitarbeiter*innen von Zitrone ein Angebot an junge Menschen, die sich mit Themen wie Gerechtigkeit und Freiheit befassen wollten, das von unterstützenden Organisationen und Schulen gebucht werden konnte: „Let’s talk about peace, freedom and equality. Wie schaffen wir gemeinsam eine gerechtere Gesellschaft?“ Zunächst war dieses Angebot dreisprachig angelegt auf Arabisch, Farsi und Englisch. Die freiwillig teilnehmenden Newcomer wollten aber ihr Deutsch nutzen. Auch in diesem Projekt wehrten sich die Mitarbeiter*innen gegen die Ansprüche, die von der Mehrheitsbevölkerung oder aus der Politik kamen.

Nach einem HeRoes Workshop 2016 an einer Berufsschule kam ein junger Mann aus Syrien in die Gruppe: „Cool. Daran habe ich in Syrien schon gearbeitet.“ Er stand in der gleichen Woche noch hier auf der Matte, brachte noch einen Kumpel mit, auch aus Syrien. Das waren unsere ersten HeRoes, die irgendwie gerade ein Jahr in Deutschland waren und Bock darauf hatten, genau das zu machen.“ (Zitat Susanne Reitemeier-Lohaus)

¹⁹ POC = People of Colour

Ein Projekt von Zitrone, Mabilda u.a.: Das Newcomer Netzwerk

In den letzten Jahren kamen immer mehr Kinder/Jugendliche mit Fluchtgeschichte aus dem Einzugsgebiet ins Jugendzentrum Zitrone und ins Mädchenzentrum Mabilda. Im Stadtteil befanden/befinden sich viele Notunterkünfte für Geflüchtete sowie eine Zentrale Unterbringungseinrichtung (ZUE)²⁰, viele zogen nach dem Asylverfahren in Wohnungen im Stadtteil.

Das **Newcomer Netzwerk** gründeten das Jugendzentrum Zitrone, das Mädchenzentrum Mabilda, das Projekt HeRoes und andere Institutionen im Stadtgebiet zur Zeit der größten Fluchtbewegung für die offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext von Flucht. Motiviert war diese Gründung zum einen davon, etwas gegen die zunehmende rechtspopulistische Stimmung zu unternehmen, die „local kids“ gegen die rechtsextreme Stimmung zu sensibilisieren, die sie auch in ihren Elternhäusern erlebten. Zum anderen wollten die Initiator*innen Entlastung durch Spaß- und Freizeitmöglichkeiten für diese Kinder und Jugendlichen in den Unterkünften schaffen. Das Newcomer Projekt erforderte einen hohen Organisationsaufwand und hatte verwaltungstechnische Hürden zu nehmen etwa rund um die Abholung der Kinder/Jugendlichen aus den ZUEs, die nötige Versicherung, Verhandlungen mit der Landesregierung. Schließlich stand ein Angebot für alle sieben Tage der Woche, für alle Altersgruppen ab 6 Jahren bis zu den Erwachsenen. Für die Kinder bestand dies in Abholungen und Spiel- und Spaßmöglichkeiten im Jugendzentrum. Es gab geschlechtshomogene Angebote für Mädchen im Mädchenzentrum Mabilda. Die Mitarbeiter*innen gingen zu den Jugendlichen, jungen Erwachsenen in die Notunterkunft, um die niedrigschwelligen Angebote direkt dort bekannt gegeben.

Vor allem bei den jungen Männern und bei den unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten kristallisierte sich der Wunsch heraus, zur lokalen Bevölkerung Kontakt zu bekommen und zu verstehen, wie dieses Land funktioniert, die unausgesprochenen Regeln zu durchdringen. Gleichzeitig hatten sie das Bedürfnis, so sein zu dürfen, wie sie sind.

Das Newcomer Netzwerk wurde während der letzten fünf Jahre durch die Fasel-Stiftung finanziell gefördert. Es wurden zusätzliche Mitarbeiter*innen und ehrenamtliche Kräfte benötigt. Um das Projekt zu starten, brauchte es ca. 30 bis 40 Leute, allein schon wegen der Abholungen von den Unterkünften. Jungs aus dem Projekt HeRoes mit eigener familiärer Fluchtgeschichte engagierten sich sehr „... die noch als Kinder die Erinnerung hatten: ‚Oh, ich war auch einmal in einer Unterkunft als ich klein war. Und jetzt bin ich schon lange hier angekommen irgendwie und ich will da mal was machen.‘“ (Zitat Susanne Reitemeier-Lohaus) Einer von ihnen gab einen Deutschkurs, der den Teilnehmern Raum zum Reden bot. Diesem Erzählbedarf wurde auch Rechnung getragen durch ein Projekt „Freundschaft, Flucht und Freiheit. Deine Ideen, deine Gedanken, dein Film“ in Zusammenarbeit mit einer Schule. Bis zu 18 Jugendliche, darunter 10 Geflüchtete, nahmen daran während eines dreiviertel Jahres teil. Das Projekt wurde partizipativ durchgeführt. Nachdem der Begriff „Flucht“ im Titel die Teilnehmenden zu sehr triggerte, wurde dieser entfernt. Nun hieß das Projekt „Freundschaft und Freiheit“. Trotz der Titeländerung wurden Fluchtgeschichten erzählt und auch aufgeschrieben. Ein Film entstand, in dem geflüchtete Jungs ihre Geschichten erzählen.

²⁰ In Deutschland kommen Geflüchtete zunächst für kurze Zeit in eine Erstaufnahmeeinrichtung (EAE), wo sie ihren Asylantrag stellen. Danach werden sie in einer Zentrale Unterbringungseinrichtung (ZUE) – das sind Unterkünfte des jeweiligen Bundeslandes – untergebracht. Dort müssen sie bleiben, bis der Asylantrag bearbeitet ist, maximal 2 Jahre, Familien maximal 18 Monate.

Das Mädchenzentrum Mabilda (Mädchenbildungsarbeit e.V.)

Wie gerade erwähnt, beteiligt sich das Mädchenzentrum Mabilda am Newcomer Netzwerk. Die Interviewpartnerin Petra Kurek leitet das kleine Zentrum, in direkter Nachbarschaft zum Jugendzentrum Zitrone, in das Mädchen zwischen 6 und 18 Jahren kommen. Sie haben dort die Möglichkeit, Hausaufgaben zu machen, ein warmes Mittagessen zu bekommen und an dem angebotenen Freizeitprogramm teilzunehmen (z.B. Fußball, Kreatives), das die Mädchen mitbestimmen. Die Corona Maßnahmen haben hier allerdings Einschränkungen mit sich gebracht: „Weil eigentlich ist das Prinzip, du kommst wie du bist, du bist immer willkommen. Und jetzt ist es eben fast genau das Gegenteil.“ (Zitat Petra Kurek)

Die Mitarbeiterinnen führen außerdem Schulprojekte in sämtlichen Schulformen in Duisburg durch. Das wichtigste Thema in den Projekten ist die Selbstbehauptung, weitere Themen sind Gesundheit, Technik, Berufswahlorientierung, Klassenklima. Mabilda kooperiert für diese Projekte häufig mit dem Verein Jungs e.V.

Seit 2014 engagiert sich Mabilda stark in der Arbeit mit geflüchteten Mädchen bzw. Familien. Die Nähe zur Landeseinrichtung legte dies, wie auch beim Jugendzentrum Zitrone, nahe. Derzeit machen Mädchen und junge Frauen nach Flucht (aus Syrien, Afghanistan, dem Irak, Tadschikistan etc.) ungefähr zwei Drittel der Stammbesucherinnen aus, während vorher v.a. Mädchen mit türkisch-kurdischem Hintergrund kamen. Die Angebote wurden an die Bedürfnisse angepasst und Mabilda betätigt sich intensiv im Bereich der Sprachförderung für Mädchen und Frauen. Das zentrale Anliegen der Mitarbeiter*innen von Mabilda ist, die Mädchen dabei zu unterstützen, ihre persönlichen Freiräume zu erweitern. „Was willst du eigentlich machen? Und wie kannst du das erreichen? Und wie sieht deine Umgebung das? Wie kannst du das trotzdem durchsetzen, auch wenn vielleicht die Familie zunächst skeptisch ist? Deswegen arbeiten wir auch gern mit Müttern, um sie zu sensibilisieren dafür, was ihre Töchter jetzt so erleben, in Schule, und welche Wünsche das sind und wie sich das vielleicht auch verwirklichen lässt, ohne dass die Familie jetzt sofort einen großen Konflikt hat. Wir setzen immer sehr daran an, dass sich Mädchen innerhalb der Familie erstmal Unterstützung holen und kucken: ‚(...) sind denn alle gegen meine Wünsche oder gibt es nicht auch Menschen, mit denen ich mich verbünden kann, die mir so ein bisschen helfen?‘“ (Zitat Petra Kurek.) Die Einbindung der Mütter gelingt über Sprachkurse und Angebote, um ein eigenes soziales Leben zu entwickeln (z.B. gemeinsame Kino- oder Museumsbesuche, essen gehen), ohne die Kinder dabei zu haben. Solche Freiräume zu erobern, stößt Prozesse in den Familien an, Diskussionen, Aushandlungen bezüglich Kinderbetreuung etwa. Für Petra Kurek ist die Partizipation der Mädchen und Frauen, die das Zentrum besuchen, wesentlich. Sie sollen das Zentrum als ihr Zentrum begreifen und auf Augenhöhe mit den Mitarbeiterinnen interagieren. Personell und im Verein besteht der Ansatz, Vielfalt durch Migration zu repräsentieren, die Kolleginnen mit Migrationshintergrund aber auch nicht in die Rolle der „Berufsmigrantinnen“ zu schieben.

IFAK. e.V.

Farah Khalifeh war bei IFAK. e.V. (Verein für multikulturelle Kinder- und Jugendhilfe – Migrationsarbeit) in Bochum tätig im Bereich Migration und Bildung. Der Verein leistet multikulturelle Kinder- und Jugendhilfe, Migrationssozialarbeit in verschiedenen Bochumer Stadtteilen. Farah Khalifehs Aufgabe bestand darin, die Bedarfe und Bedürfnisse von Migrant*innen und Geflüchteten herauszufinden und zu verstehen, sie im Verein zu

diskutieren, damit auf dieser Basis passende Angebote entwickelt werden konnten. Dabei erfuhr sie etwa, dass manche Menschen an Sprachkursen teilnehmen, andere sich aber vorwiegend mit Deutschen unterhalten bzw. diese kennen lernen wollen. Die Menschen haben viele Fragen zum deutschen System (z.B. Krankenversicherungen, Schulen). Deutsche zu finden, die bereit sind Geflüchtete kennen zu lernen, erwies sich als schwer umsetzbar.

„Manche haben nichts dagegen, aber viele haben einfach keine Zeit. Und es ist nicht so wichtig für sie, Geflüchtete kennen zu lernen. Aber für die Geflüchteten ist es sehr, sehr wichtig, weil sie sich hier erst mal so einsam fühlen oder die Sprache üben wollen oder sich zugehörig fühlen möchten. Also aus verschiedenen Gründen.“ (Zitat Farah Khalifeh)

Während ihrer Arbeit für IFAK e.V. sprachen insbesondere Frauen mit ihr über ihre Bedürfnisse, Gefühle, individuellen und familiären Probleme und über ihr Leben in Deutschland. Farah Khalifeh stellte fest, dass die Menschen annahmen, von ihr verstanden zu werden – aufgrund des ähnlichen lebensgeschichtlichen Hintergrunds. Die Leute vermuteten: Sie kommt aus demselben Land, also wird sie mich verstehen.

Farah Khalifeh reiste selbst mit einem Studienvisum 2016 aus Syrien nach Deutschland, nachdem sie viele Jahre ihrer Jugend dort im Krieg in Damaskus verbracht hatte. Dort hatte sie studiert und sich um ihre Großmutter gekümmert, während ihre Eltern und Geschwister das Land bereits verlassen hatten. Zunächst lebte, arbeitete und lernte sie Deutsch in Berlin. Inzwischen studiert sie Soziale Arbeit in Bochum.

Farah Khalifeh erfuhr die heilsame Wirkung biographischen Erzählens, als sie nach etwa einem Jahr in Deutschland begann, Freund*innen und ihrem zukünftigen Mann von ihrem Erleben in Damaskus während des Krieges zu erzählen. Zunächst verursachte ihr dies schlaflose Nächte, Trauer, Traurigkeit, da sie vorher nie, auch nicht mit ihrer Familie, darüber gesprochen hatte. Ihr Bestreben war, die Eltern und Geschwister, die sich ja bereits außerhalb Syriens befanden, und ihre Großmutter nicht zu belasten. Außerdem ging es auch um gesellschaftliche Tabuthemen. Nach einer Trauerphase brachte es Erleichterung, diese Erfahrungen mit anderen zu teilen und zu äußern.

Farah Khalifeh kommuniziert über einen eigenen Instagram Kanal ihre Erfahrungen und Schlussfolgerungen. In Videos informiert und ermutigt sie arabischsprachige junge Frauen, sich zu bilden, erwerbstätig zu sein, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen, ihre Spielräume für Selbstbestimmung zu erweitern.

Jugendzentrum Hip in Bonn

Mohammed Alikaj studiert Soziale Arbeit in Köln. Von Mai 2016 bis Januar 2020 war er einmal pro Woche im Jugendzentrum Hip in Bonn tätig. Dieses besuchen Kinder/Jugendliche zwischen 6 und 21 Jahren. Mohammed Alikaj begann diese Tätigkeit über eine Projektfinanzierung durch Argot – Arbeitsgemeinschaft offene Türen NRW e.V. als Geflüchteter für Geflüchtete. Er selbst kam 2015 nach seiner Flucht aus Syrien, die 2014 begann, nach Deutschland. Ins Jugendzentrum kommen Kinder/Jugendliche aller Geschlechter, mit und ohne eigene oder familiäre Migrationsgeschichte – v.a. aus dem Irak, dem Iran, aus Russland und Marokko. Kinder/Jugendliche mit Fluchtgeschichte stammen meistens aus dem Irak und aus Syrien, diese sind seit 2016 in Deutschland. Die Inklusion im Jugendzentrum klappte, da die Kinder gemeinsam spielen wollten und das erlernte vorurteilsbehaftete Denken bei Kindern oft noch nicht so ausgeprägt ist, so Mohammed Alikaj. An diesem Ort kommen außerdem in Deutschland aufgewachsene Kinder mit Kindern mit Fluchtgeschichte zusammen – für Inklusion ist es ja eine Voraussetzung, dass sich verschiedene Menschen überhaupt treffen und kennen lernen.

Mohammed Alikaj ist als Referent an Schulen und als Erwachsenenbildner zu Themen wie Rassismus und Partizipation tätig sowie gemeinsam mit mir zur Transkulturellen Biographiearbeit. Wie Farah Khalifeh hat er die Kriegszeit in Syrien als Jugendlicher erlebt und Biographiearbeit einige Zeit nach ihrer Ankunft in Deutschland als hilfreiches Mittel zur Bearbeitung belastender Erfahrungen und beim Einleben in eine neue Situation kennengelernt. Er flüchtete 2014 mit seiner Familie zunächst in die Türkei und 2015 nach Deutschland.

Stadtteilprojekt „Auf Augenhöhe“

Mohammed Alikaj engagierte sich außerdem gemeinsam mit vier weiteren jungen geflüchteten Männern aus Syrien im Projekt „Auf Augenhöhe“ im Bonner Stadtteil Tannenbusch. Dieses wendete sich an alle geflüchteten Stadtteilbewohner*innen jeden Alters. Es kamen auch alle Altersgruppen – von Kindern bis zu 65jährigen Menschen. Die Finanzierung des Projekts erfolgte durch die Stadt Bonn, durchgeführt wurde es in den Räumlichkeiten der Dr. Moroni Stiftung. Drei Monate lang boten die Initiatoren jeden Donnerstag einen Themenabend an.

Geflüchtete aus Syrien und dem Irak kamen vergleichsweise öfter familienweise nach Deutschland als Geflüchtete aus anderen Ländern und sie sind mit ihren Familienverbänden im Stadtteil präsent. Das Ziel war, zur besseren Integration bzw. Inklusion in das Leben in Deutschland beizutragen. Das Mittel war, Information im Rahmen eines angenehmen Zusammenseins anzubieten. Die Menschen sollten sich informiert fühlen. An den Abenden gab es jeweils eine*n Refert*in „(...) zu verschiedenen Themen, wie Sprachkurse, wie man die Sprache lernen kann, Ausbildung, wie kann man sich bewerben, Mieterschutz, Strom, Stromsparen – was kann man besser machen, zum Beispiel bei Mietverträgen, damit man nicht betrogen wird. Oder es gab gesellschaftliche Probleme bzw. die Menschen, die aus Syrien kamen, hatten andere Vorstellungen von verschiedenen Sachen. Und auch die Rollen der Familien waren anders als in Deutschland.“ (Zitat Mohammed Alikaj)

Mohammed Alikaj bemerkte, dass je nach Thema mehr Frauen oder Männer an den Abenden teilnahmen. Frauen waren ausschließlich präsent, als es um Sprachlernen und Ausbildung ging. „Besonders beim Sprachlernen, wir haben eine Sprachlehrerin eingeladen, die selber sieben Sprachen kann und gerade Arabisch lernt. Also war es interessant für die Menschen: Wie hat sie sieben Sprachen gelernt, damit wir Deutsch lernen. Und sie lernt selber jetzt Arabisch. Das heißt, sie hat auch ein bisschen wie die arabischen Menschen denken gelernt. Wie kann ich das rüberbringen? Sie hat auch einen syrischen Menschen bei sich zu Hause aufgenommen. Also sie weiß ungefähr, wie sie ihre Informationen bringt.“ (Zitat Mohammed Alikaj)

Zu anderen Themenabenden, etwa zum Mieterschutz, erschienen ausschließlich Männer. Mohammed Alikaj hatte angeregt, dass sich in dem Projekt Deutsche und Geflüchtete begegnen, was allerdings in der Projektkonzeption nicht aufgegriffen wurde. Inklusion bedeutet für ihn, dass beide Teile zusammenkommen. Spätere Projekte, an denen Mohammed Alikaj sich nicht beteiligen konnte, wurden in diesem Sinne dann inklusiv geplant. Erfolgreiche Projekte setzen an gemeinsamen Aktivitäten an, nämlich Sport, Kochen und Ausflüge unternehmen.

Das Projekt „Auf Augenhöhe“ wandte sich an Menschen aller Altersgruppen. Es kamen auch Jugendliche zu den Abenden. Diese brachten sich allerdings nicht so stark ein, wie in anderen Kontexten. Die anwesenden Erwachsenen bestimmten hauptsächlich das Gesprächsgeschehen.

Erkenntnisse aus den Arbeitszusammenhängen der Interviewpartner*innen und daran anschließende Überlegungen

Biographische Sensibilität qualifiziert die Beziehungsarbeit in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Aus den Interviews wird deutlich: „Ja, das kommt automatisch, wenn sie über etwas reden wollen, dann erzählen sie automatisch über ihre Geschichte oder Biographie. Einfach was sie vorher gemacht haben.“, so Farah Khalifeh. Und Malte Jacobi zur geschlechterbewussten Arbeit mit Jungen: „Meine Erfahrung oder mein Gefühl dazu ist, dass in allen Projekten sehr sensibel dran gegangen wurde, und dass da ein hohes Interesse von den Jungs zurückkam, sowohl am Austausch aber auch erst mal am Erzählen. Und das ist sozusagen dann wie ein gebrochener Damm aus ihnen heraus gekommen in dem Moment, in dem sie sich gehört gefühlt haben und wahrgenommen haben, dass es hier von Belang ist, was sie erlebt haben.“ Und bei den Frauen im Mädchenzentrum erlebte Petra Kurek: „Ich fang mal mit den Frauen an, da ist es so, es passiert relativ schnell und einfach und unterschiedlich, wenn Frauen hier eine Sprache lernen und es geht ja gerade in den Anfangsstrukturen immer so los: ‚Ich bin die und die und ich bin so uns so viel Jahre alt und ich komme daher und ich habe so und so viel Kinder.‘“ Mit den Mädchen, die oft noch im Grundschulalter waren, als sie vor einigen Jahren zum ersten Mal ins Mädchenzentrum kamen, dauerte es länger.

Erwachsene, junge Erwachsene, bis zu einem gewissen Grad auch Jugendliche, haben sich in ihrem Leben üblicherweise bereits darin geübt, biographisch zu erzählen, Verständigung und Verständnis zu suchen, durch den Einblick, den sie mit ihren Erzählungen gewähren. Sie kennen dann bereits die erleichternde Wirkung dieses Erzählens bzw. können Wirksamkeitserfahrungen aus anderen Erzählkontexten übertragen. Anteilnahme zu erhalten, gehört zu werden, befriedigt ein tiefes menschliches Bedürfnis. Es korrespondiert mit der Ankunft im sicheren Hafen, den ganz kleine Kinder erleben, die auf ihren Entdeckungsreisen durch irgendeine Wahrnehmung verunsichert zur Bezugsperson flüchten und von dieser in die Arme genommen werden. Daher fließen die Erzählungen, bei denjenigen, die diese Bewältigungsweise kennen und schätzen gelernt haben, sobald sie das Signal: „Ich möchte dich hören, ich bin interessiert, ich nehme Anteil“ empfangen. Kinder, wie gesagt, sind im Allgemeinen weniger geübt darin, sich durch biographisches Erzählen Erleichterung zu verschaffen. Sie suchen eher die schützenden Arme.

Bei Menschen, die geflüchtet sind, dient die biographische Erfahrungsmatrix außerdem dem Vergleich, um die neuen Lebensumstände zu begreifen. Biographische Unterschiedsbildung zwischen damals und jetzt, dort und hier, schärft die Sicht auf das Gegenwärtige. Sie bildet den Ausgangspunkt für das (Er)Finden und Einüben adäquater Verhaltensweisen im Hier und Jetzt.

Jugendliche und Fachkräfte

Pädagogik braucht die Biographie der Jugendlichen

Die Interviewpartner*innen berichten aus ihrer Praxiserfahrung, dass das Bedürfnis zu erzählen bei vielen Kindern/Jugendlichen sowieso vorhanden ist; wenn auch bei Kindern nicht im engeren Sinne biographisch, da das biographische Verständnis des eigenen Lebens, das Zeitgitter, sich erst im Formungsprozess befindet.

Die Biographiearbeit antwortet, so Susanne Reitemeier-Lohaus, auf das Bedürfnis zu erzählen.

Mittels biographischer Sensibilität gestalten die Fachleute ein Angebot, das darauf eingeht, als besonderer Mensch erkennbar zu werden. Es geht darauf ein, mit den erinnerten Erfahrungen Raum einzunehmen und in Kontakt zu gehen. Die Kinder und Jugendlichen kommen als die, die sie jetzt sind und das heißt auch, als die, die sie aus ihren bisherigen Lernerfahrungen geworden sind. Sie kommen mit ihren gelernten kognitiven Konzepten, Fühl- und Spürmustern, ihren Prägungen und sie lernen gerade weiter. Sie erfahren und erleben jetzt gerade und das Erzählen gehört zu diesem Erleben und Lernen. Sie machen neue Lernerfahrungen, indem sie als Erzählende*r und jemand, der*dem zugehört wird, sich selbst erleben.

Biographiearbeit geht unbedingt vom Hier und Jetzt aus. Sein und Erleben ereignen sich im gegenwärtigen Moment. Biographiearbeit verwendet Erinnerung (das was wir für unsere Vergangenheit halten) als Material zur Gestaltung der Gegenwart und zur Perspektiventwicklung.

Unter dem Motto „nur Geschichten im Gepäck“ eines Jahresprojekts im Kontext von „Irgendwie Hier“, berichtet Malte Jacobi, ging es, in Zusammenarbeit mit dem Psychosozialen Traumazentrum für Geflüchtete in Ahlen, um biographische (Flucht)Erfahrungen der Teilnehmenden – über theater- und kunstpädagogische Zugänge. Die Jugendlichen erzählten, was sie gerade beschäftigte, was ihnen auf der Flucht widerfahren war, was sie aus ihrer Heimat, von ihren Familien erinnerten oder was sie sich für ihre Zukunft wünschten. Die theater- und kunstpädagogischen Methoden halfen dabei, sachte an Erinnerungen zu rühren, die vielleicht schlimm waren, wie Verluste von Menschen auf der Flucht; Erinnerungen, mit deren Verarbeitung sie möglicherweise nicht alleine klarkommen, obwohl sie das versuchen. Bei Themen, die mit geflüchteten Jugendlichen aufgegriffen werden – beispielsweise Sexualpädagogik, Drogen – wird oft unterstellt, diese Jugendlichen hätten diesbezüglich andere Fragen als deutsche Jugendliche. Die Fragen unterscheiden sich aber im Wesentlichen nicht, die biographischen Zusammenhänge unterscheiden sich. „Und das ist sozusagen der Kern, wieso es dann vielleicht darauf hinausläuft, warum Pädagogik nie ohne Biographie der Jugendlichen funktioniert und ohne diese in den Blick zu nehmen, sondern wieso die Biographie auch immer ein Teil davon sein muss oder kann.“ (Zitat Malte Jacobi)

Pädagogik braucht die Biographie der Fachleute

So wie die Jugendlichen sind auch die Betreuenden als Menschen mit lebensgeschichtlicher Erfahrung in der gemeinsamen Situation anwesend. Dieser Tatsache wird beispielsweise durch ein Bewusstsein für mögliche Übertragungen, die sich daraus ergeben, oder Ressourcen, die von daher zur Verfügung stehen, Rechnung getragen. Die Interviewpartner*innen stimmen darin überein, dass die Reflexion eigener Erfahrung in der Pädagogik und speziell in der Geschlechterpädagogik zum fachlichen Standard gehört. Sie beschreiben, dass und wie sie sich in der Sozialen Arbeit und in der Arbeit mit Jugendlichen als Person mit ihren biographisch reflektierten Erfahrungshorizont zu Verfügung stellen.

Die biographische Selbstreflexion nützt Fachleuten generell in der Jugendarbeit in verschiedener Hinsicht und beinhaltet für die Arbeit mit geflüchteten und POC Jugendlichen Aufmerksamkeit auf Diskriminierung-/Privilegierungserfahrungen.

Selbsterfahrung/-reflexion zu Zuschreibungsthemen

Abwertende, stereotype Wahrnehmungen und daraus folgende Zuschreibungen und kränkende, beleidigende Verhaltensweisen kennen POCs, egal ob deutsch, migriert, geflüchtet, egal welchen Alters. Insbesondere weiße Fachkräfte verfeinern durch biographische Selbstreflexion ihre Wahrnehmungsfähigkeit für Diskriminierungen und Abwertungen. Diese Selbstreflexion bezieht sich beispielsweise auf ein Bewusstsein der selbstverständlichen Privilegierung als Mensch mit heller Hautfarbe, so Malte Jacobi: „Welche Erfahrungen habe ich mit Weißsein? Wie arbeite ich also mit POC Jugendlichen zu ihren Diskriminierungserfahrungen? Geht das überhaupt? Habe ich oder gibt es in meiner Familie Fluchterfahrung? Wie erlebe ich das?“

Biographische Selbsterkundung bildet eine der Grundlagen (neben der fachlichen, z.B. Critical Whiteness), um eine Haltung auszubilden. Fragestellungen nach eigener Migrationserfahrung, Erfahrung von Grenzüberschreitungen, eigenen Diskriminierungserfahrungen, eigenen Vorurteilen, Vorannahmen, Rassismen führen hier weiter. Für diese Haltung braucht es eine intersektionelle Auseinandersetzung mit Zuschreibungskategorien, die auf die Jugendlichen angelegt werden, wie Hautfarbe, Flüchtlingsein, gelesenes Geschlecht, soziale Schicht.

Petra Kurek betont die Notwendigkeit „(...) ständig auch zu reflektieren, aus welchem Hintergrund komme ich und mit welchen Mädchen habe ich hier zu tun? Was bedeutet es, wenn ich mit meinem Hintergrund, mit meinen Erfahrungen hier im Angebot stehe? Es sollte ja grundsätzlich ein Kriterium oder eine Qualifikation im pädagogischen Handeln sein zu reflektieren. Was tu ich und warum tu ich das als Pädagogin auch so, wie ich es mache? Und wie kommt das bei denen an, mit denen ich zu tun habe? Oder im Kontext mit der Arbeit mit Mädchen, die hier seit vier, fünf Jahren vielleicht sind, ist mir nochmal klar geworden, wie wichtig es ist, darüber immer und immer wieder nochmal nachzudenken und auch nicht wieder sofort so ein Bild zu entwickeln von den geflüchteten Mädchen.“

Erleben am eigenen Leib, wie Biographiearbeit wirkt

Susanne Reitemeier-Lohaus erzählt von einer Erfahrung während eines biographischen Seminars. Durch eine harmlose Fragestellung „schmierte sie ab“. Das Erleben, wie Biographiearbeit, biographische Selbsterkundung auf mich wirkt, sensibilisiert für die Möglichkeiten und Grenzen des biographischen Arbeitens mit anderen Menschen. Wirkungen in mir können sehr unterschiedlich sein bei den Themen, in den Gruppen, in der Tagesverfassung, gerade vorherrschenden Stimmung. Wirkungen können unerwartet sein. Ich bemerke und reflektiere meine Reaktion darauf, meine Bedürfnisse, meine Umgangsweisen. Ich begleite mit meiner Aufmerksamkeit, wie es weiter geht, z.B. mit einem Thema, das bei der Biographiearbeit angestoßen wurde, einer Entscheidung, die gebahnt wurde. Diese Erfahrung, von unmittelbarer und längerfristiger Wirkung und meinen Umgangsmöglichkeiten und -weisen damit, hilft ungemein beim pädagogischen Handeln/Intervenieren. Ich gewinne eine Idee zu: Was brauche ich, wenn Erinnerungen mich traurig machen? Aufregen? Ängstigen? Auch glücklich machen? Was hat geholfen? Was weniger? Welche Reaktionen waren schön? Welche waren störend oder unangenehm? Wie kann ich mit den Prozessen, die da losgehen, weiter machen? Wie integriere ich möglicherweise neue Sichtweisen auf mich und vergangene Erfahrungen in mein Selbstverständnis? Aus dieser Auseinandersetzung lerne ich Bewältigungsmuster, die ich den Jugendlichen als Modell anbieten kann.

Mohammed Alikaj lernte Biographiearbeit kennen, während ich ihn ehrenamtlich bei der Vorbereitung auf seine C1 Sprachprüfung und beim Start in sein Studium unterstützte. Ich

vermutete, dass einige Reaktionsweisen auf Anforderungen mit biographisch gelerntem Verhalten (Bewältigungsmuster, die einmal dienlich waren, jetzt aber auch hindern) zu tun haben könnten. Das zunehmend tiefere Vertrauen zwischen uns und die Zeit, die wir miteinander verbrachten, ermöglichten einen Erinnerungsaustausch: Wie kommt es, dass ...? Wie ist es so geworden ...? Nach dem Erzählen verloren manche Erinnerungen allmählich ihre unterschwellig determinierende Macht.

Geäußert nehmen Erinnerungen Raum ein außerhalb von mir zusammen mit Gefühlen (von zum Beispiel Scham), mit denen sie vergesellschaftet sind. Solche festgehaltenen Gefühls-Energien entspannen sich, wenn sie in eine annehmende Atmosphäre gelangen. Die Erinnerungen sind dann frei, um neu in die biographische Konstruktion von mir selbst eingefügt zu werden. Sie verbinden sich mit vielleicht angenehmen Begleitgefühlen aus der Erzählsituation.

Mohammed Alikaj verflocht seine Erinnerungen immer mehr in eine für ihn stimmige Erzählung von sich selbst ein. Die unmittelbar erfahrbare Wirkung war Erleichterung, dass diese Erinnerungen sich zeigen durften, Raum bekamen, bei einer ZuhörerIn ankamen, geteilt werden konnten. Das Einlernen neuer Bewältigungsweisen war ein längerfristiger Prozess, in dem Biographiearbeit nicht das ausschließliche Mittel war. Der Prozess nahm jedoch einen Anfang, als Mohammed Alikaj die Erinnerung in die Welt brachte und er erhielt immer wieder Impulse beim mitgeteilten Erinnern. Diese Selbsterfahrung nimmt er in seine eigene Tätigkeit im Kontext Sozialer Arbeit mit.

Eigene biographische Erfahrungen bei den Jugendlichen einbringen

Susanne Reitemeier-Lohaus und ihre Kollegen bringen gezielt eigene biographische Erfahrungen in die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen ein. Zum einen geht es darum zu vermitteln, dass die Jugendlichen nicht allein sind mit ihren Erfahrungen bzw. dass sie nicht die einzigen sind, denen es so geht oder gegangen ist. Sie sprechen Erfahrungen an, die möglicherweise analog sind zu denen der Jugendlichen, ohne zu behaupten, dass sie gleich seien. Solche Interventionen können beispielsweise Sinn machen, wenn es um Mannwerden, Frauwerden geht. Welche Normen bekommst du von deiner Umgebung, Familie? Welche habe ich bekommen? Wie nimmst du sie an oder wehrst dich dagegen? Wie habe ich das gemacht?

Die Fachkraft greift Themen auf, mit denen die Jugendlichen kommen. Ambivalente Gefühle, Wünsche, Werte, die damit verbunden sind, die die Jugendlichen beschäftigen, können anhand eigener Erfahrungen gespiegelt werden. So entsteht ein Raum, in dem die Jugendlichen sich dieser Ambivalenzen bewusst werden können. Die Ambivalenzen können erforscht und facettenreich eingebettete Entscheidungen – so welche zu treffen sind – erleichtert werden.

Selbstzuschreibungen von POC Jungs und Mädchen werden durch biographische Interventionen relativiert. Susanne Reitemeier-Lohaus bringt ein Beispiel: POC Jugendliche verinnerlichen oft die Zuschreibung der Mehrheitsgesellschaft, es wäre eine Besonderheit ihrer „Kultur“, dass Frauen sittsam sein müssen. Erzählungen davon, wie die Sittsamkeit von Mädchen hierzulande vor wenigen Jahrzehnten bewacht wurde, machen deutlich, dass dies keine kulturelle Besonderheit, sondern eine mögliche Strategie zur Erhaltung patriarchaler Geschlechterverhältnisse, wo auch immer, darstellt. Weiter erzählt die Fachkraft, wie sie in ihrem Leben mit einengenden Sittsamkeitsanforderungen umgegangen ist und stellt damit ein Modell für eine Bewältigung dieser Situation zur Verfügung.

Das Mitteilen von biographischen/familienbiographischen Informationen der Fachkraft ermöglicht Jugendlichen, die noch nicht lange in Deutschland sind, hiesige Konzepte besser

zu begreifen und einzuordnen. Susanne Reitemeier-Lohaus verdeutlichte geflüchteten Jugendlichen zum Beispiel das nationalsozialistische Konzept der Volksgemeinschaft exemplarisch anhand von Erfahrungen aus ihrer Familienbiographie. Abstrakte, der eigenen Erfahrung fremde Konzepte werden auf diese Weise anschaulich und handhabbar. Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase, in der sich kognitiven Grundlagen für biographische Vergleiche gerade immer mehr ausformen. Sie sind in diesem Prozess der Identitäten(ver)suche oft sehr verletzlich und beschämbar. Die selektive biographische Offenheit der Fachkraft begleitet die Jugendlichen durch diesen oft als gefährvoll erlebten Prozess. Sie signalisiert: Ich kenne das, mir ist es ähnlich gegangen. Ich bin da durchgekommen.

Bedeutsamkeit angenommener ähnlicher biographischer Erfahrung

Farah Khalifeh fand in ihrer Recherchearbeit für IFAK e.V. zu den Bedarfen und Bedürfnissen Geflüchteter heraus, dass die angenommene ähnliche Herkunft eine Basis für ein Zutrauen der Menschen ihr gegenüber schuf. Sie trauten ihr zu, zu verstehen, wovon sie sprachen. Die Menschen setzen gemeinsame Referenzpunkte und Kenntnisse voraus.

Mohammed Alikaj war im Jugendzentrum Anlaufstation für Kinder aus migrantischen Familien, die aufgrund seiner Herkunft annahmen, dass er ihre familiären Beziehungen und Probleme besser einordnen und verstehen könne, als seine deutschen Kolleg*innen. Menschen nehmen demgemäß an, dass aufgrund einer ähnlichen räumlichen, kulturellen Herkunft und Muttersprache mehr Verständnis/Verstehen möglich ist. Dies ist aufgrund geteilter sozialer und familiär-verwandtschaftlicher Strukturen und Lebensbezüge und z.B. geteilter Überlebenserfahrungen im Krieg naheliegend. Auch nehmen geflüchtete Menschen vermutlich an, dass ebenfalls geflüchtete Menschen als Berater*innen, Sozialarbeiter*innen besser verstehen, was sie in Deutschland erleben, da auch sie diese Anpassungsleistung erbringen mussten und müssen. Dass Farah Khalifeh in diesem Sinn als eine Gewährsperson für Strukturen, Abläufe der deutschen Gesellschaft angesprochen wurde, hängt aber vermutlich auch mit ihrer Reflexionsfähigkeit zusammen. Sie erzählte und reflektierte ihre Erfahrungen und erarbeitete damit Vergleichsmöglichkeiten früherer und aktueller Situationen, Entscheidungsgrundlagen und Lösungsansätze für aktuelle Themen und Fragen. Wenn man nun als Fachkraft in anderen Kontexten sozialisiert ist als die Klient*innen, braucht es Zeit, um ähnliche Bezüge aus den Verästelungen, Untiefen und Vielschichten der eigenen Biographie heraus zu holen. Oder man muss hingebungsvoll, immer wieder und genau zuhören, damit sich im Gehirn eine kognitive Matrix bildet für das Gehörte, eine Vorstellungswelt.

Petra Kurek berichtet von längerfristiger Beziehungsarbeit als Weg ins Vertrauen sowohl der Mädchen als auch der Frauen, die das Zentrum besuchen. Sie fragte nicht direkt nach Geschichten und Erfahrungen. Mit der Zeit wuchs dieses Vertrauen bis dahin, dass sie bei familiären Konflikten hinzugerufen und um Hilfe gebeten wird. Im ersten Jahr nahmen sie und ihre Kolleginnen wahr, dass die Mädchen belastet waren und unterschiedlich reagierten, z.B. mit Rückzug oder Grenzüberschreitung. Sie boten kontinuierlich Beziehung an, sie hielten die Situation und waren da. Auch Petra Kurek bemerkt, dass die wahrgenommene ähnliche Herkunft von Fachkraft und Mädchen eine Rolle spielte. „Wenn die Mädchen auch wahrnehmen: Ja, hier sind einige Erwachsene, die auch zugewandert sind oder zumindest deren Muttersprache nicht Deutsch war,‘ das ist bedeutsam. Davon bin ich fest überzeugt. Und ständig an den Mädchen dran zu sein und sie zu fragen, auch wenn es manchmal nervig ist, gerade für pubertäre Mädchen, ständig gefragt zu werden, ständig die Beziehung zu

suchen und das auch nach außen hin wert zu schätzen und zu signalisieren: ‚Wenn was ist, sind wir hier.‘“

Die Zuschreibung einer ähnlichen Sozialisation und ähnlicher Erfahrungen trifft teilweise zu. Teilweise lebten Menschen im selben Herkunftsland aber unter ganz anderen Bedingungen. So hatte etwa Farah Khalifeh in Bochum viele kurdische Syrer*innen kennengelernt und festgestellt, dass sie von deren Lebensbedingungen damals in Syrien nichts gewusst hatte. Das lag zum einen daran, dass die Kurd*innen räumlich entfernt im Norden Syriens lebten, zum anderen aber auch an deren politischer und sozialer Diskriminierung, sodass sie sich etwa nicht trauten, in Damaskus auf der Straße kurdisch zu sprechen, weil darauf Sanktionen folgen konnten. Erst in Deutschland erfuhr sie, dass Kurd*innen in Syrien politisch unterdrückt wurden/werden, dass sie gezwungen waren/sind, Arabisch zu lernen, in arabische Schulen zu gehen. Dass es politisch aber auch gar nicht gewollt ist, dass sie zur Schule gehen, – trotz der Schulpflicht in Syrien – damit sie nicht durch Bildung Bewusstseinsprozesse durchlaufen und gesellschaftlich einflussreicher werden. Diese Bildungsdiskriminierung ist wohl ein Grund für den verbreiteten Analphabetismus in den kurdischen Gebieten. Viele Kurd*innen wollen aufgrund der erlittenen Traumata auch in Deutschland nichts mit Araber*innen zu tun haben.

Machtvolle Position der weißen Fachkraft

„Privilege is invisible to those who have it.“²¹ sagt Michael Kimmel (Professor für Soziologie und Gender Studies). Die Reflexion der eigenen Privilegierung als Fachkraft gegenüber Klient*innen stellt eine besondere Herausforderung dar und erfordert ein hohes Maß an biographischer Sensibilität.

Im Jugendzentrum, in Projekten mit Jugendlichen begegnen sich Jugendliche und Fachkräfte – Menschen, die geworden sind, aus lebensgeschichtlichen Lernprozessen kommend, mit mentalen Konzepten, Gefühls- und Körpererinnerungen, die ihr Sein, Erleben, Handeln und Verhalten in der gegenwärtigen Situation und Kommunikation zumindest mitbestimmen. Die Akteur*innen begegnen sich im zunächst von der Fachkraft hergestellten Setting und bilden ein System. Sie gehen in einen Kontext mit pädagogischen Ansprüchen. Sie sind nicht gleich, was ihre zugeschriebenen und institutionell unterlegten Machtmöglichkeiten, Motivationen, Ziele, ihr Alter, ihre Lebenserfahrung, ihren Status im System anbelangt. Diese Tatsachen sind im Kontext einer emanzipatorisch und partizipativ ausgerichteten Jugendarbeit sehr sorgsam zu reflektieren.

Malte Jacobi betont die Wichtigkeit, anzuerkennen, dass es sich „... in der Pädagogik immer um machtvolle Settings handelt, dass ich mich als weiße Fachkraft in einer sehr privilegierten und machtvollen Situation befinde. Und dass es machtvoll ist, wenn ich mich dann als weiße Fachkraft mit geflüchteten Jungs hinsetze und sage: ‚So wir machen jetzt Biographiearbeit und beschäftigen uns mit euren Geschichten.‘ Wo sie eine nachrangige Rolle spielen.“ Pädagogische Räume sind nie frei von Unterschieden in Bezug auf Bestimmungsmacht, Verfügungsmacht.

Wie können sie so gestaltet werden, dass mehr Gleichgewicht möglich ist? Es kann notwendig sein, als weiße Fachkraft zurück zu treten und einer Fachkraft den Vortritt zu lassen, die selbst biographische Anknüpfungspunkte hat oder die Jugendlichen miteinander in Kontakt zu bringen und sich selbst rauszuhalten, so Malte Jacobi.

²¹ Privilegien sind für diejenigen unsichtbar, die sie besitzen.

In den Praxisprojekten von „Irgendwie Hier“ 2019 versuchten die Fachkräfte mehr Selbstleitung der Jugendlichen zu ermöglichen, indem sie Jungengruppen ohne vorher festgelegtes Programm anboten. Die Jungs kamen miteinander in Kontakt und wurden begleitet, wenn sie Struktur brauchten. Dabei entfalteten sich Themen, die von den Jungs kamen. Eine Gruppe etwa arbeitete mit dem Thema „Superhelden“, anknüpfend an aktuelle Marvel Kinofilme. Anhand dessen beschäftigten sie sich damit, wie Geschlecht und die Reproduktion von Männlichkeiten in diesen Filmen abgehandelt wird, welche Brüche bezüglich des Geschlechts und Männlichkeit sichtbar werden, wer für sie selbst Helden sind. Bei der Begleitung ging es darum nachzufragen: „Was findet ihr denn spannend daran? Und auch anzuerkennen und, wenn die Jungs vielleicht Perspektiven haben, die man vielleicht kritisieren würde, eher ins Denken zu kommen anstatt ins Belehren.“ (Zitat Malte Jacobi)

Petra Kurek und ihre Kolleginnen gestalten das Mädchenzentrum als einen Ort, an dem die Mädchen und Frauen, die dort hinkommen, Einfluss nehmen können. „Ich bin zwar zum Beispiel ihre Sprachkursleiterin, aber wir gehen auch zusammen essen und sprechen. Also ich spreche nicht aus der Perspektive der Lehrerin, sondern versuche zu erreichen, dass sie verstehen, dass es hier ihre Einrichtung ist, wo sie auch Einfluss nehmen können. Es ist zum Beispiel so, dass wir eine Sprachkursleiterin haben, die parallel zu mir arbeitet mit Frauen, die gar nicht lesen und schreiben können, also die Alphabetisierung macht. Und diese Frau war früher selber Teilnehmerin an einem Sprachkurs. Das ist unser Prinzip. Und im Idealfall nehmen Frauen hier auch eine Position oder eine bestimmte Verantwortung ein. Im Fall der Sprachlehrerin hat alles zusammengepasst, aber grundsätzlich ist das die Blickrichtung, mit der wir auf Migration reagieren.“ (Zitat Petra Kurek)

Zuschreibungen an die Fachkraft

Jugendliche nehmen die Fachkraft bewusst und unbewusst in ihrer biographischen Gewordenheit wahr bzw. sie lesen sie in ihrer Gewordenheit im Geflecht intersektioneller Positionen (z.B. männlich, schwul, weiß, studiert, Fußballspieler; weiblich, hetero, studiert, colored, Chefin im Jugendzentrum). Wahrnehmung ist, wie Gunter Schmidt (Arzt, Psychotherapeut) sagt, Wahrgebung. Ihre Wahrnehmung/Wahrgebung orientiert sich an ihren vorhandenen kognitiven Konzepten, also an vorangegangenen Lernprozessen. Ihre Wahrnehmung ordnen sie ein und adressieren die Fachkräfte dementsprechend. Susanne Reitemeier-Lohaus und ihre Kollegen beobachten, dass die Jungen mit bestimmten Themen an bestimmte Fachkräfte herantreten oder eben nicht herantreten. Sie stellen ihre Fragen beispielsweise der Fachkraft, von der sie Verständnis, Erfahrung am eigenen Leib mit dem Thema, entsprechende Kenntnisse oder/und einen gelassenen Umgang mit dem Thema erwarten. LGBTIQ* Fragen, so beobachtet Susanne Reitemeier-Lohaus, richten die Jungs vorzugsweise an sie. Dazu gibt es im Team verschiedene Vermutungen ohne abschließende Erklärung: Weil sie als Frau gelesen wird und weibliche Fachkräfte in dieser Hinsicht für offener gehalten werden? Weil ihrer „Kultur“ zugeschrieben wird, hier offener und toleranter zu sein? Weil sie am lockersten über Sex redet? Weil sie als queer oder nicht ganz heterosexueller Mensch wahrgenommen wird?

Mohammed Alikaj fiel – wie bereits im Zusammenhang mit der angenommenen Ähnlichkeit angesprochen – bei seiner Tätigkeit im Jugendzentrum auf, dass Kinder sich mit Problemen in der Familie an ihn wandten, von denen sie ausschließlich ihm erzählen wollten. Er vermutet, dass das mit der Wahrnehmung/Zuschreibung zu tun hatte, dass er diese Probleme und die damit verbundenen Geheimhaltungsgebote als jemand aus der gleichen

Kultur mit Fluchtgeschichte besser versteht als seine deutschen Kolleg*innen. Ähnliches beschreibt, wie angesprochen, auch Farah Khalifeh.

Die zugeschriebene und kommunizierte biographische Einbindung der Jugendarbeiter*innen (neben den Erfahrungen, die die Jugendlichen mit ihnen gemacht haben) beeinflusst das Verhältnis und Verhalten der Jugendlichen zu ihnen, ihr Vertrauen, offen mit schambesetzten, problembehafteten, tabuisierten Themen zu ihnen zu kommen. Die Jugendlichen vermuten Kenntnisse, Verständnis, Empathie, Lösungsansätze, die die Jugendarbeiter*innen sich biographisch erworben haben oder die ihnen persönlich zu eigen sind.

Biographische Themen

Biographiearbeit als Querschnittsthema

Aus den Beschreibungen und Reflexionen der Interviewpartner*innen zu ihrer Arbeit ergibt sich: biographische Sensibilität der Fachkräfte und auch Biographiearbeit sind Querschnittsthemen der Jugendarbeit.

Malte Jacobi stellt fest, dass die Biographiearbeit – mit transkultureller Perspektive insbesondere – auf alle pädagogischen Inhalte angelegt werden kann, ob nun Sexualpädagogik, Gewaltprävention, Erlebnispädagogik etc. behandelt werden.

Biographisches Erkunden bildet einen möglichen Zugang zu allen Themen – ein Zugang, der das eigene Interesse an dem Thema erweckt, die eigenen Anknüpfungspunkte aktiviert: „Immer wenn es um pädagogische Bezugnahme zu Jugendlichen oder zu Jungs oder zu Kindern geht, dann könnte Biographiearbeit eine Rolle spielen und können Methoden der Biographiearbeit hilfreich sein, um Fragen, die die Jungs vielleicht haben, sie angemessen zu unterstützen, Antworten selbst zu finden. Dann wären das alles nur Folien. Wenn man die Suchtprävention drauflegt, ist das ja eine Folie, um die Biographie unter Abhängigkeitsaspekten zu betrachten und wenn es um Fragen geht wie: ‚Wie möchtest du gerne eine Beziehung gestalten? Oder wie stellst du dir dein Leben vor, deine Lebensplanung? Oder Berufsintegration bzw. die Frage nach Zukunftsplanung. Was hast du für Erfahrungen gemacht? Was machen deine Eltern und was hast du da so mitgenommen? An welchen Ecken und Stellen deines Lebens hast du dich schon damit auseinandergesetzt? Und wo würdest du dich gern noch damit auseinandersetzen? Also würde ich sagen, Biographiearbeit ist dann zentral und kann in allen Bereichen dann hilfreich sein.“ (Zitat Malte Jacobi)

Biographische und allgemeine Themengenerierung

Themen werden von den Fachkräften aufgegriffen, in die Gruppe hineingebracht oder sie werden von den Jugendlichen geöffnet. Sie ergeben sich meist aus dem, was aktuell ansteht, beschäftigt, notwendig ist, Probleme macht, Interesse weckt, anzieht.

Wie bereits dargestellt, gingen die Mitarbeiter von „Irgendwie Hier“ in der Anpassung des Projekts dazu über, Jungengruppen anzubieten, die selbst ihre Themen fanden. In Bezug auf geflüchtete Jugendliche wird oft angenommen, dass sie spezifische Themen mitbrächten oder zu den allgemeinen Themen ganz spezifische Bezüge hätten. Malte Jacobi vermutet, dass die Themen sich nicht so sehr unterscheiden, dass es vielmehr zielführend ist, mit dem regulären Handwerkszeug der Sozialen Arbeit tätig zu werden und dann darauf zu achten, was die Jugendlichen mitbringen.

Zugeschriebene und selbstgewählte Themen

Weiter oben führte ich bereits aus, dass die Themen, mit denen sich Kinder/Jugendliche an die Sozialarbeiter*innen wenden, auch damit zusammenhängen, wie sie diese wahrnehmen, was sie ihnen zuschreiben und von ihnen vermuten.

Das Beziehungsgeschehen lebt:

- Von Zuschreibungen der Jugendlichen an die Fachkraft,
- von Zuschreibungen der Jugendlichen an die Fachkraft, die letztere vermutet,
- von durch die Fachkraft kritisch hinterfragten Zuschreibungen der Jugendlichen,
- von Zuschreibungen der Fachkraft an die Jugendlichen,
- von revidierten Zuschreibungen aller,
- von durch wahrgenommene, der Zuschreibung der Fachkraft widersprechende Erfahrungen, also der Irritation bisheriger Selbstverständlichkeiten,
- von zementierten, unerschütterlichen Zuschreibungen auf Seiten der Fachkraft und auf Seiten der Jugendlichen.

Zuschreibungen kalibrieren mein biographisches Zuhörrohr.

Die episodischen Erzählungen, die aus dem biographischen Gedächtnis kommen, haben aber die Fähigkeit, Zuschreibungen anzukratzen, zu unterlaufend, zu erodieren. Das hängt damit zusammen, dass sie nicht linear und logisch funktionieren, nicht argumentativ, sondern beschreibend, assoziierend, erzählend. Sie fädeln sich ein in das Gewohnte, Gewusste und ändern dabei Muster, Richtungen.

Die Interviewpartner*innen befassen sich damit, ihre Vorstellung von Themen, für die Jugendliche sich interessieren (sollen), zu hinterfragen. Sie trainieren ihr offenes Ohr für Themen, die die Jugendlichen mitbringen, um an diese anzuknüpfen.

Susanne Reitemeier-Lohaus berichtet, dass dabei auch schmerzhaft Themen kommen, wie Gewalterfahrungen. Die Jugendlichen docken an Geschehnissen um sie herum an, die sie beschäftigen.

Hier bietet die Transkulturelle Biographiearbeit an, den eigenen Bezug dazu bewusst zu machen. Als ein Kollege von Susanne Reitemeier-Lohaus überraschend verstarb, tauschten sich die Jugendlichen dazu aus, wie mit Trauer in ihren Herkunftszusammenhängen umgegangen wird, welche Erfahrungen sie damit gemacht haben, wie Menschen Trauer ausdrücken und welche Rituale sie vollziehen. Die Jugendlichen verständigten sich und überlegten, wie sie selbst das am liebsten machen würden. Dabei kam es zu Aha-Erlebnissen, zu einem plötzlichen Verständnis dafür, wieso etwas so oder so ist. Z.B. wieso gibt es auf einem türkischen Begräbnis „lautes Wehklagen und auf einem deutschen Begräbnis verstocktes Nichheulen“ (Susanne Reitemeier-Lohaus)? Dieser Vergleich auf der Basis biographischer Erlebnisse regt Denkprozesse an, wie: Finde ich es für mich gut, ganz viel Besuch zu Hause zu bekommen, wenn jemand aus der Familie verstorben ist oder lieber nicht? Mache ich diese Besuche, um die Trauernden nicht allein zu lassen oder verzichte ich darauf, um die Trauernden nicht zu belästigen? Was fände ich gut? Was will ich als Individuum?

An biographische Erzählungen anknüpfend können Modelle mit ihren Vor- und Nachteilen besprochen werden. Was möchte ich von welchem Modell mitnehmen, von verschiedenen Modellen kombinieren?

Themen, die in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen aufgegriffen werden oder von diesen kommen – und an die biographisch angeknüpft werden kann, sind etwa:

Sexualität, Sucht/Drogen, Religion, Rassismuskritik, patriarchale Ehre und Familienstrukturen (Malte Jacobi), Trauer, Outing, Faschismus: mit der regelmäßig organisierten Auschwitzfahrt schaffen die Fachkräfte einen „...Rahmen wo POC Jugendlichen nicht abgeschrieben wird, sich für deutsche Geschichte zu interessieren“ (Susanne Reitemeier-Lohaus), Gewalterfahrungen in der Familie (Mohammed Alikaj), sich verändernde Familienrollen und -strukturen, Anpassungsanforderungen in der Aufnahmegesellschaft, Klarkommen mit unterschiedlichen und widersprüchlichen Anforderungen, innere und äußere Konflikte zwischen normbasierten Verhaltensanforderungen, Wahlmöglichkeiten, Identitätsmodellen, der Lebensaufbau in kleinen Schritten mit jeden Tag geforderter Frustrationstoleranz, Resilienzen (Mohammed Alikaj, Farah Khalifeh), Flucht, Erweiterung von Freiräumen, Selbstbehauptung (Petra Kurek); traumatische Erfahrungen im Krieg (Farah Khalifeh). Den Jugendlichen, die aus ihren Heimatländern flüchten und die in Deutschland ankommen und sich einleben, geht es vermutlich darum, sich auf den neuen Ort zu beziehen und diesen auf sich zu beziehen; ihre früheren Erfahrungen abzugleichen, zu verarbeiten, präsent zu halten oder zu vergessen; ihr Leben hier zu gestalten mit allen Widersprüchen und Ambivalenzen, Unsicherheiten, Enttäuschungen, Chancen, Freiräumen. In all dem stecken Unmengen an Mikro- und Makrothemen.

Themen, die noch nicht existieren

Themen werden gehört, wenn sie konzeptuell bzw. schematisch im Gehirn vorhanden sind. Ansonsten müssen sie sich erst ihre Realität schaffen. Sie müssen Wörter, sprachlichen Ausdruck finden und sich bebildern. Erfahrungen verdichten sich zu Themen, zu denen dann ein Austausch möglich ist. Biographisches Erzählen, v.a. im Austausch, kann Teil dieser Themenverdichtung sein. So produzieren sich Narrative (Diskurse), aus denen Handlungsmöglichkeiten entstehen – also Möglichkeiten, das Leben handhabbarer zu machen.

Biographische Themen werden vielleicht gehört und wahrgenommen, aber noch nicht in möglichen (kollektiven) Bedeutsamkeiten erkannt. Auch hier bilden die vorhandenen Denkkonzepte Grenzen für die Zuschreibung von Bedeutsamkeit oder für die Kontextualisierung eines Themas. Mohammed Alikaj sagt zu den Fluchtgründen der Menschen aus Syrien: „Meistens war es wegen dem Krieg. Der große Grund war der Krieg in Syrien, der 2011 begonnen hat. Die meisten Menschen sind Mitte 2015 nach Deutschland gekommen. Und der Grund war auch, dass es weniger Arbeit gab und wegen der Bomben. Und der große Grund bei den Jugendlichen war der Militärdienst. Ich bin auch einer von denen, die nicht zum Militär gehen wollten, während des Krieges. Ein großer Grund war der Krieg, im Zusammenhang damit Militärdienstvermeidung, dass es nichts zu essen, zu trinken, keinen Strom gab, man nicht studieren konnte. Es gab also verschiedene Gründe, aber der Hauptgrund war der Krieg.“

Alle jungen aus Syrien geflüchteten Männer, mit denen ich darüber gesprochen habe, erzählten, dass sie flüchteten, weil sie nicht zum Militär eingezogen werden oder in einer Miliz kämpfen wollten. Sie wurden einberufen oder wären es bald worden und sie wurden von diversen Milizen aufgefordert, sich ihnen anzuschließen. Sie wollten aber weder andere Menschen erschießen noch selbst erschossen werden. Die Hemmung, andere Menschen zu töten oder zu verletzen, kannten sehr viele Soldat*innen in vielen Kriegen. Ehemalige Soldat*innen leiden unter Schuldgefühlen, weil sie getötet haben. Soweit ist das Thema bekannt. Dass viele junge Männer deshalb aus Syrien geflüchtet sind ist auch bekannt. Aber die Bedeutsamkeit dessen als kollektiv-biographische Erfahrung ist bislang nicht kollektiv

bewusst: Hunderttausende (Millionen?) junge Männer haben in einem Land in einem Krieg den Kriegsdienst verweigert. Und ihre Familien haben sie dabei unterstützt und tun dies nach wie vor – indem sie Besitztümer verkauften, um die Flucht zu finanzieren; indem sie regelmäßig Geld an Einziehungsbehörden bezahlen, die kommen und den Sohn wieder nicht vorfinden; in dem sie die Söhne jahrelang verstecken. Materielle Opfer, Angst, Unsicherheit, eigene Gefährdung nehmen die Familien auf sich. Gab es das in so einem Ausmaß – nämlich als eine gesellschaftlich kollektive Reaktion – welthistorisch schon? Mir ist das nicht bekannt, meinem Informationsstand nach ist das historisch ziemlich einmalig. Also Stoff für eine epische Erzählung, ein kollektiv-bewusstseinsveränderndes Narrativ, das bislang v.a. nur individuell erzählt wird. Es verbindet sich noch nicht zu einer großen Erzählung, die die Konzepte in sehr vielen Gehirnen grundlegend verändert. Es ist da und offensichtlich und „man“ weiß das. Aber die Bedeutsamkeit, das revolutionäre Potential wird nicht wahrgenommen. Das offensichtliche wird nicht gesehen. Die dominanten Konzepte in den Gehirnen beschränken diese Möglichkeit. Ansonsten wären beispielsweise Riesenkampagnen ehemaliger hiesiger Wehrdienstverweigerer und Zivildienstler vorstellbar oder von Veteran*innen, die darunter gelitten haben, dass sie Menschen töten mussten. Oder von Eltern weltweit, die nicht wollen, dass ihre Kinder in Kriegen kämpfen müssen. Oder von der Friedensbewegung. Vor allem wäre dies ein alternatives Narrativ zu dem von den gefährlichen muslimischen jungen Männern, die als potenzielle Terroristen und islamistische Gefährder verdächtigt und beobachtet werden müssen. Um das noch einmal auf den Punkt zu bringen: In einem hochmilitarisierten Land mit permanenten und aufwändigen Rekrutierungsbemühungen auf allen militärisch aktiven Seiten leben offenbar hunderttausende oder sogar Millionen Familien, die einem Pazifismus tätigen Ausdruck verleihen, indem sie ihre Söhne aktiv bei der Wehrdienstverweigerung unterstützen. Obwohl sie dabei verarmen und sich gefährden. Stoff für einen kollektiven Bewusstwerdungsprozess, gespeist aus biographischen Erzählungen.

Geheime Themen

In menschlichen Gesellschaften spielt das Bewahren und Preisgeben von Geheimnissen eine zentrale Rolle für die Regulierung sozialer Beziehungen und Hierarchien. In verwandtschaftlich organisierten Gesellschaften gelten oft strenge, enge Normen dafür, wie eine gute Person zu sein hat. Gesellschaftliche und damit familiäre Erwartungen werden mittels Erziehung früh vermittelt und verinnerlicht, etwa durch Beschämung, Lob, Strafe, Liebesentzug, Appell an die Vernunft etc. Qua Geschlecht, Stellung in der Geschwisterreihe und spezifischer Familienkonstellation, Persönlichkeit, spezifischen Fähigkeiten werden Aufgaben und Verantwortungen zugewiesen, anhand auch ideologisch oder religiös begründeter Normen. Die Erwartungen und Normen widersprechen sehr häufig Bedürfnissen, Wünschen, Träumen der Individuen, die in diesen Facetten ihrer Individualität nicht in Erscheinung treten sollen. Diese Bedürfnisse und Wünsche können nun psychoanalytisch gesprochen sublimiert oder verdrängt werden. Normalerweise werden sie aber doch in irgendwelchen Arten und Weisen ausgelebt – im Untergrund, an Orten, die den argwöhnischen Wächter*innen der Normen nicht zugänglich sein sollen. Alle oder viele machen, was sie nicht machen sollen, aber sie tun voreinander so, als ob sie das nicht machen und niemals machen würden. Dafür existieren Floskeln, ritualisierte Verhaltensweisen. Wenn ein Verdacht entsteht oder etwas aufkommt, aufgedeckt wird folgen als Sanktionen mindestens Gerede, Häme, schlechte Nachrede von außerhalb des geheimnisbewachenden Familienkreises und Beschimpfung, Bestrafung oder sogar der

Ausschluss von innerhalb. Das Gerede hat Folgen für die Position im Gefüge des gesellschaftlichen Ansehens und mithin (je nach Geschlecht, sozialer Schicht etc.) handfeste Folgen für die Existenzmöglichkeiten.

Während im staatlich organisierten Deutschland Studien besagen, dass als (v.a. beste) Freund*in diejenige Person definiert wird, mit der ich meine innersten Geheimnisse teile, ist dies in verwandtschaftlich organisierten Gesellschaften nicht unbedingt der Fall.

Hundertprozentiges Vertrauen ist dafür notwendig, da ein Verrat existenzgefährdende Folgen haben kann. Das betrifft die individuellen Geheimnisse. Familiengeheimnisse, die das Ansehen und den Status der Familie beschädigen könnten, werden von den Familienmitgliedern bewacht. Dies ist selbstverständlich auch bei „deutschstämmigen Deutschen“ oder „österreichischstämmigen Österreicher*innen“ der Fall, insbesondere wenn es um Geheimnisse wie gewaltausübende Eltern, sexuellen Missbrauch, Fremdgehen, Versagen im Beruf u.ä. geht. In verwandtschaftlich organisierten Gesellschaften (nicht allen) fallen auch nicht gebilligte Liebesbeziehungen bzw. sexuell gelebte voreheliche Liebesbeziehungen usw. unter dieses Verdikt.

Dies ist gleichzeitig ein Themenpool und ein sensibler Faktor in der Biographiearbeit mit Jugendlichen und Kinder. Ein Themenpool ist das etwa im Projekt HeRoes, in dem Jungs, junge Männer sich selbst, ihre familiären und sonstigen Erfahrungen unter dem Aspekt: „Was ist Ehre?“ reflektieren. Ein sensibler Faktor, da viel Vertrauen gefasst werden muss und ab dem Moment der Preisgabe eines Geheimnisses Unsicherheit in Kauf zu nehmen ist.

Familienveränderungsthemen

Verunsichernd und gefährlich ist es auch, wenn Eltern, insbesondere Väter, preisgeben, dass sie ihre Autorität in der Familie verlieren. Das Leben in Deutschland/Österreich führt fast unwillkürlich zu einer Veränderung familiärer Strukturen.

„Zum Beispiel die Männer kommen nach Deutschland und wollen direkt arbeiten. Also sie haben keine Geduld, bis sie Deutsch lernen. Und sie verstehen nicht, warum das Jobcenter das die ganze Zeit fordert. ‚Warum soll ich zum Kurs? Ich muss arbeiten, weil meine Familie mich braucht, weil ich meine Familie finanzieren soll oder die Familie in Syrien weiter finanzieren soll,‘ die Brüder oder Geschwister in Syrien, die größere Familie. Sie kommen und sind wütend. Dann fange ich einfach an: ‚Ja, ich kann Dich schon verstehen. Du möchtest arbeiten. Aber es ist so, dass du wirklich Probleme mit dem Jobcenter kriegst. Es ist so, dass du mindestens bis C1 Deutsch lernst und dann kannst du weiterarbeiten.‘ Aber wenn man ihre Gefühle kennt und versteht, dann verstehen sie auch, warum ich sage: ‚Es ist hier wichtig, erst mal Deutsch zu lernen.‘ Wenn das Jobcenter sagt: ‚Ja, du sollst erst mal Deutsch lernen‘, sind sie davon nicht überzeugt. Sie sagen: ‚Nein, das möchte ich nicht, das will ich nicht, ich habe andere Prioritäten.‘“ (Farah Khalifeh) Die älteren Menschen haben den Schulbesuch schon lange hinter sich gelassen und nicht damit gerechnet, noch einmal wie ein Kind zu Schule gehen zu müssen. Das Lernen fällt ihnen emotional schwer. Das Konzept des „lebenslangen Lernens“ ist neu. Das ist keine Besonderheit geflüchteter Menschen, wie Farah Khalifeh betont. Wenn in Deutschland aufgewachsene ältere Menschen sich in China oder Indien neu finden, erst die Sprache erlernen müssten, hätten sie ähnliche Schwierigkeiten.

Viele Jugendliche, die von ihren Familien nach Deutschland/Österreich geschickt werden, kommen mit dem Auftrag, Geld nach Hause zu schicken, zum Familienerhalt beizutragen. Auch für sie ist das Konzept, das Fachleute ihnen hier anbieten schwierig, nämlich: Lerne einen Beruf, bilde dich, damit du hinterher eine gute Existenzsicherungssituation aufbauen

kannst. Es bringt sie in die Bredouille zwischen dem familiären Auftrag und eventuellen eigenen Wünschen.

Mohammed Alikaj ist im Projekt „Auf Augenhöhe“ sehr deutlich geworden, welche Verunsicherungen die veränderten Generationenbeziehungen im Aufnahmeland insbesondere bei den Familienvätern erzeugen. Die Väter finden keine Arbeit, die Jugendlichen lernen viel schneller Deutsch und übernehmen elterliche Aufgaben, übersetzen für ihre Eltern bei Ärzt*innen und Behörden, geben Informationen ungenügend weiter, da sie sie selbst nicht verstehen; geben sie aber auch verändert weiter, da sie sonst Nachteile hätten (z.B. Informationen von Lehrer*innen zu ihrer schulischen Performance). Eltern-Kind-Beziehungen verkehren sich, Kinder werden parentifiziert; die elterliche, besonders die väterliche Autorität wird in Frage gestellt oder abgelehnt; Jugendliche sehen ihre Chance der väterlichen Autorität zu entkommen. Identitätsverunsicherung passiert hier auf allen Seiten, aber insbesondere auf Seiten der erwachsenen Männer, der Väter.

Petra Kurek beschreibt für die Mütter-Töchter-Beziehung das Thema Freiräume schaffen. Mütter sollen ermutigt werden, sich Freiräume zu nehmen und ihren Töchtern als Verbündete in diesem Zusammenhang zur Verfügung stehen.

Die von der Sozialen Arbeit und gerade auch von der geschlechterbewussten Pädagogik gesetzten Themen sind diesbezüglich: Selbstermächtigung, Partizipation, Begegnung auf Augenhöhe. Sie wirken unwillkürlich in Richtung der Veränderung patriarchaler Familienstrukturen.

Die Biographiearbeit mit Erwachsenen (Elternarbeit) und Jugendlichen ist hilfreich beim Verstehen der eigenen gegenwärtigen Situation durch Vergleich und Unterschiedsbildung; durch Ressourcenarbeit: Was bringe ich mit? Was dient mir hier?

Biographiearbeit gestalten

Gesprächsermöglichung: Vertrauen, Frei-Raum, geschützter Raum, Zeit-Raum, Entlastungsraum

Menschen möchten Erzählen und sie brauchen Raum und Zeit zum Erzählen.

„Manche wundern sich einfach und sie wollen nur über die Unterschiede reden. Nicht weil sie eine Information von mir brauchen, sondern weil sie über ihre Gefühle reden möchten. Und sie können nur mit Menschen, die eine ähnliche Erfahrung haben, darüber reden. Weil sie davon ausgehen, dass ich sie verstehen werden. Manche haben das schon mal probiert mit ihren deutschen Freunden zu reden. Aber das war unklar für die Deutschen: ‚Warum leiden diese Menschen?‘ Weil sie Syrien nicht kennen. Man hat natürlich von dem Krieg gehört, aber man weiß nicht, wie die Menschen vorher gelebt haben. Manchmal war es auch so, dass sie wirklich Lösungen suchen oder Informationen wissen wollen. Das ist sehr, sehr unterschiedlich. Aber ich habe bemerkt, dass viele einfach zu mir kamen, um zu reden. Die wollten keine Beratung haben über eine bestimmte Sache. Sie wollten sich einfach ausdrücken.“ (Zitat Farah Khalifeh) Die Menschen nutzten also die Beratungssituation, um zu erzählen und sich auszutauschen. Solche Erzählräume sind oft schwer zu finden, obwohl Menschen viel reden.

Was kennzeichnet einen solchen Raum? Mohammed Alikaj bemerkt, dass sowohl Erwachsene als auch Jugendliche sich öffnen und an Themen andocken, wenn die Atmosphäre passt und ein Freiraum zum Erzählen entsteht. Im Projekt „Auf Augenhöhe“ wurde eine Wohlfühlatmosphäre gestaltet mit Getränken, Knabberzeug, gemütlichen Sitzgelegenheiten. Gemeinsame Aktivitäten halfen, die Atmosphäre zu lockern und zwanglos

zu den für den Abend gesetzten Themen ins Gespräch zu kommen. Die Menschen knüpften mit ihren Fragen, Bedürfnissen, Beiträgen und Erfahrungen an. Themen und Aktivitäten zu den Themen anzubieten, hat sich als erfolgreich erwiesen. Als eine Referentin ausfiel, wurden interessante ad hoc Gespräche geführt zu Fragen, die die Teilnehmenden beschäftigten.

Für den Austausch ist ein geschützter Raum wesentlich. Dieser entsteht durch Einleitungen und Interventionen der Leitenden. Die Schweigepflicht aller Anwesenden wird zu Beginn vereinbart. Im Verlauf des Austauschs werden Übungen so eingeleitet, dass die Gefahr von Beurteilungen, unerwünschten Ratschlägen etc. verringert wird („sprich von dir, nicht vom anderen“: „Das kommt so bei mir an...“ „Das löst bei mir aus...“ „Ich kenne auch“ „Ich würde in dieser Situation ...“). Wenn Teilnehmende das, was andere erzählen, beurteilen, interveniert die Leitung, sie macht darauf aufmerksam.

Ein geschützter Raum entsteht in einer Wohlfühlatmosphäre, wie Mohammed Alikaj sie etwa beschreibt, und durch die Erfahrung, mich einbringen zu können, ohne beurteilt, verurteilt zu werden und ohne sofort „gute Ratschläge“ und Besserwisserei abzubekommen. Sie entsteht durch empathisches Zuhören und ernstnehmendes, dennoch humorvolles, genaues, sensibles aufeinander Eingehen. Die Leitung gibt dafür das Modell.

Mohammed Alikaj führt aus, dass der geschützte Raum sich nicht nur in den vier Wänden z.B. des Jugendzentrums, sondern auch am Sportplatz beim Fußballspielen oder dort, wo sich Jugendliche anvertrauen, wo biographische Momente stattfinden, befinden kann.

Der individuell geschützte Raum in der Vieraugensituation eröffnet normalerweise eine intimere Austauschmöglichkeit als der geschützte Gruppenraum, in dem eine größere Menge an Variablen in Balance zu halten ist. Wenn etwa eine Person eine konflikträchtige, schambesetzte Erfahrung in eine Gruppe einbringt, braucht es eine zusammengewachsene Gruppe, in der die Vertrauenswürdigkeit der Mitglieder evidenzbasiert eingeschätzt werden kann bzw. eine Gruppe, die bereits gemeinsam emotionale Prozesse durchgemacht hat.

Susanne Reitemeier-Lohaus berichtet aus dem Projekt HeRoes, dass die Gruppen ein Jahr lang regelmäßig zusammen sind und das Vertrauen im gemeinsamen Tun wächst und solche Momente ermöglicht.

Mohammed Alikaj erzählt aus dem Projekt „Auf Augenhöhe“, dass der Austausch in einer Gruppe von Menschen, die ähnliche neue Erfahrungen machen, aus der Not zu schnellen Offenbarungen führen kann (z.B. Was passiert mit den Generationenbeziehungen in einer Situation, in der die Väter nicht mehr wie gewohnt mit ihrer Erwerbsarbeit zum Familienerhalt beitragen und in der die Kinder die neue Sprache und die Regeln der neuen Umgebung schneller beherrschen und durchschauen?). Es kommt dann zu Mitteilungen über Dinge, die normalerweise die Familie nicht verlassen, die die soziale Reputation der Person und der Familie gefährden, was im Herkunftsland weitreichende Folgen haben konnte. Es ist noch nicht ausgehandelt, wie das im Aufnahmeland sein wird. Im glücklichen Fall erzählen andere Gruppenteilnehmende dann von ähnlichen Erfahrungen, sie reagieren mitfühlend und verbindend. Sie grenzen sich nicht von der Erfahrung ab, indem sie betonen, dass bei ihnen alles ganz anders sei und sie jede Menge gute Ratschläge auf Lager haben.

Die Leitung ist in solchen Situationen gefordert, den geschützten Raum durch entsprechende Interventionen so gut wie möglich zu gewährleisten. Auch eine länger bestehende Gruppe kann, je nach Alter, traumatisierenden Vorerfahrungen etc. von Offenbarungen und Nöten einzelner Mitglieder überfordert sein. Der Schutz kann dann darin bestehen, einen anderen Ort für die Bearbeitung vorzuschlagen (ein Vieraugengespräch; einen therapeutischen Ort; eine passende Beratungsstelle).

Schutz kann auch dadurch entwickelt werden, dass die Leitung eine Sharingrunde anbietet. Das bedeutet, die Teilnehmenden berichten von Lebensphasen, Situationen, Zusammenhängen, in denen sie gleiche oder ähnliche Erfahrungen gemacht haben und wie es ihnen dabei gegangen ist. „Ich kenne das/etwas Ähnliches von...“ „Mir ist es auch schon einmal so gegangen...“ Die emotionale Erlebensseite spielt hierbei die zentrale Rolle (keine rationale Erklärung, Interpretation, Beurteilung). Das trägt dazu bei, dass der*die Erzähler*in keinen Gesichtsverlust erleidet, seine*ihre Schamgefühle handhaben kann. Ich mache mich verletzlich, wenn ich offenbare, worunter ich leide. Dieser Moment der Offenbarung trägt aber gleichzeitig die Chance in sich, so sein zu dürfen, wie ich gerade bin. Ein Sharing eröffnet die Erfahrung, dass das einmal möglich war; und damit das Lernfeld, wie es ist, so wie ich gerade bin, da sein zu dürfen.

Lösungen werden in der geschützten Situation nicht in Form von Ratschlägen gesammelt. Für das Sammeln möglicher Lösungen gibt es die Runde, in der die Teilnehmenden Lösungen anbieten, die der*die Erzähler*in annehmen kann oder nicht. „Ich an deiner Stelle würde ...“ – unter dieser Voraussetzung wird gesammelt. Der*die Erzähler*in hört sich alles an und kann dann sagen, was ihm*ihr weiterhilft, was er*sie vielleicht aufgreifen wird.

Malte Jacobi betont die Bedeutung der Faktoren Zeit und Raum für das biographische Erzählen und thematische Bewältigen: Es braucht den richtigen Moment und Ort.

Das Anvertrauen erfordert Zeit-Räume: zunächst um die Vertrauenswürdigkeit abzuschätzen und Erfahrungen mit der Vertrauenswürdigkeit der Anderen zu machen und dann auch, wie Mohammed Alikaj einbringt, um den*die Erzähler*in mit dem Anvertrauten als Fachkraft weiter zu begleiten. Er spricht Kinder, die sich ihm im Vieraugengespräch anvertrauen, in der Folgezeit immer wieder an, fragt wie es ihnen geht. Biographisch entstandene Probleme lassen sich auch oft nicht in einem einstündigen Gespräch lösen, sondern erfordern einen Prozess der Beschäftigung. Gefühle nehmen ihre eigene Zeit. Daher ist es wichtig, bearbeitete Themen nachzubetreuen und nicht ständig neue aufzumachen. Das ist ein schrittweiser Prozess, in den immer wieder neue Anregungen und Informationen einfließen. Auch Susanne Reitemeier-Lohaus findet es wichtig, Jugendliche, die über heftige biographische Erfahrungen berichten oder nach der Beschäftigung mit heftigen Themen (z.B. was sitzt in mir an Gewalt) intensiver zu begleiten, für sie weiter ansprechbar zu sein. Sie und ihre Kollegen beziehen im Projekt HeRoes den vorgesehenen Zeitraum entsprechend ein: „Es kann so etwas sein wie: ‚Bring mal ein Foto mit von‘ Es kann auch einmal so etwas sein wie: ‚Was ploppt sofort in meinem Kopf auf? Machen wir doch mal eine Zeitschiene zu Männlichkeiten im Laufe meines Lebens? Wo sind so gewisse Momente, die ich sehr zentral fand zum Thema, was mich hat Mann werden lassen?‘ Bei den HeRoes war das ungefähr so zur Mittelzeit im Training, also nach der Hälfte. Sie sprechen aber total viel von sich aus über sich. Und das lassen wir auch total zu.“

Petra Kurek berichtet, dass es lange dauerte, bis die Mädchen, die im Grundschulalter ins Mädchenzentrum kamen, von sich, der Flucht, ihren Familien erzählten; sie sprachen ungern von der Flucht. Für die Mitarbeiterinnen war dies ein Lernprozess, eine Situation, auf die sie zunächst nicht vorbereitet waren. Mädchen reagierten z.B. erschreckt auf ein beliebtes Spiel, in dem geklingelt wurde. Sie und ihre Kolleginnen boten kontinuierlich Beziehung an. Nach einigen Jahren führten sie ein Kunstprojekt durch, an dem 16 Mädchen teilnahmen, die sie schon gut kannten und einschätzen konnten: „Ich male, was ich fühle“. „Und der Untertitel kommt von den Mädchen selber. ‚Frieden und Entspannung in und nach Zeiten des Krieges‘.“ (Zitat Petra Kurek) Die Ausstellung zu dem Projekt wurde inzwischen an verschiedenen Stellen gezeigt. „Es waren sehr viele Bilder dabei, die mit Heimat zu tun hatten. Also mit Verlust von Heimat. Und mit Herzschmerz, mit Traurigkeit. Aber auch total

viele Bilder mit Ausprobieren, Wegefinden, Muthaben. Auch lustige Bilder waren dabei. Das hat uns gezeigt, die Mädchen gehen auf sehr unterschiedliche Arten und Weisen an das Thema ran und konnten über die Bilder schon auch einiges erzählen. Die Bilder waren wirklich auch so ein Hebel. Da waren ja auch schon so ein paar Jahre vorbei. Da waren die Mädchen auch schon in der Schule und haben sich so ein bisschen hier eingerichtet. Dann konnten sie so von dem erzählen, wie die Flucht so gelaufen ist, wie das für sie war, was sie erlebt haben. Nicht alle und nicht alles. Aber da haben wir die ersten Geschichten gehört.“ (Zitat Petra Kurek) Einige der Mädchen entschieden sich sogar, wenn sie angefragt wurden, auf den Ausstellungen zu ihren Bildern zu erzählen. Der Ansatz des Kunstprojektes war nicht, Biographiearbeit zu machen. Dennoch kamen mit dem künstlerischen Ausdruck Erzählungen. Biographische Sensibilität von Fachkräften erweist sich als eine notwendige Qualifikation in der Arbeit mit geflüchteten und anderen Kindern und Jugendlichen.

Das biographische Anvertrauen braucht oft auch den Schutz der Vier-Augen-Situation. Petra Kurek nimmt bei den Frauen/Müttern, die das Mädchenzentrum besuchen, wahr, dass sie beispielsweise auf gemeinsamen Ausflügen Situationen herstellen, in denen sie mit ihr allein sprechen können. „Mein Eindruck ist, dass bei den Frauen, die hier auftauchen, vieles sehr im Verborgenen ist und nicht zur Sprache kommt. Ich merke das zum Beispiel, wenn wir zusammen Ausflüge machen. Wir sind dann auch verteilt und laufen in Zweier-, Dreiergruppen und schauen uns irgendwas an. Dann gibt es schon einzelne, die meinen und hoffen, dass sie sich auch mal mit mir auf eine Bank setzen können und auch was mal erzählen können.“ (Zitat Petra Kurek)

Das Vertrauen wächst durch das kontinuierliche da Sein mit der Zeit. Petra Kurek wird inzwischen zu Familienfeiern eingeladen und sogar bei Konflikten in Familien zu Hilfe gerufen.

Mohammed Alikaj nutzte das Jugendzentrum an und für sich als Schutzraum, in dem er mit Jugendlichen hinter die Verhaltensweisen, die von den Eltern und in der Schule als problematisch wahrgenommen werden, blickt. Es ging ihm zuerst darum zu verstehen, womit diese Verhaltensweisen verbunden sein könnten. Er nahm sich des Themas an, indem er – biographisch sensibel – nachfragte, wieso jemand sich so verhält, wie er*sie sich verhält. Themen öffnet er durch Fragen. Fragen wirft er ein beim gemeinsamen Spiel, bei gemeinsamen Aktivitäten (je nach Vorlieben der Kinder und der Fachkräfte, wie basteln, Fußball spielen). Er orientiert sich an dem, was das Kind/der*die Jugendliche gerne macht. Diese Art, ein (biographisches) Thema anzugehen, wählt er auch mit Gruppen. Er spricht Mitmachende, Mitspielende während des lockeren Gesprächs in der spielerischen Situation auch namentlich an: „XY, Wie ist das für dich?“

Das Jugendzentrum beschreibt er als einen Ort, an dem Entlastung der Jugendlichen möglich ist. Entlastung ist zu Hause, wo Probleme oft entstehen und in der Schule, wo die Lehrer*innen zu viele Aufgaben bewältigen müssen, sehr schwierig. Er bemerkte, dass die Kinder/Jugendlichen aus gewohnten Bewältigungsmustern herauskommen wollten. Die Begleitung und Betreuung, so sagt er, braucht Begegnung möglichst auf Augenhöhe (siehe weiter oben). Kommunikation (die nicht nur Sprache meint), Zuhören, Vertrauen, Beziehung benennt er – seiner eigenen Erfahrung folgend – als wesentliche Voraussetzungen für die Biographiearbeit mit geflüchteten Menschen.

Verständigungsprozesse

Ich selber bin in Österreich geboren, aufgewachsen und habe dort bis zu meinem 38. Lebensjahr meistens gelebt. Seit Ende 2002 lebe ich jetzt in Deutschland. Zu Beginn (und ab

und zu immer noch) war ich auf den beständigen Abgleich der Anforderungen in Deutschland mit meinen Erfahrungen in Österreich angewiesen – die vertrauten Konzepte bildeten den Ausgangspunkt für meine Erkundungen. Durch Unterschiedsbildung machte ich mir das neue Leben vertrauter. Wie war es dort? Verglichen mit: Wie ist es hier? Das machte die selbstverständlichen, automatisierten Konzepte bewusst und ermöglichte eine allmähliche Anpassung. Solche Anpassungserfordernisse bestimmen ohnehin unser aller Leben, nur in den Leben einiger Menschen oder in manchen Lebensphasen fallen sie umfangreicher aus. Daraus ergeben sich unsere Themen – und dabei hilft das bewusste und unbewusste Erinnern. Nicht um die alte Situation mit Klauen und Zähnen zu verteidigen und festzuzurren, sondern um die neue Situation besser zu begreifen, im Unterschied, im Prozess; um informierte Entscheidungen zu treffen, nicht nur rational berechnet, sondern auch mit Hilfe des intuitiven Weitwinkels.

In solchen Lern- und Lebensprozessen befinden sich Jugendliche, selbstverständlich auch geflüchtete Jugendliche. In dieser Lebensphase suchen sie nach Modellen, von denen sie sich Informationen holen, etwas lernen, etwas abschauen können; sie suchen nach ehrlichen Antworten – nach meiner Wahrnehmung nicht unbedingt im Sinne von semantischen Wahrheiten, endgültigen Ergebnissen, sondern eher von episodischen Erzählungen mitten aus dem Leben: „Bei mir war das so, soweit ich das gerade überblicke.“ „Ich habe das so erlebt, aber auch anders.“ „Und meine Mutter hat in der Hinsicht das erlebt.“ „Aus meiner Erfahrung ist das möglich oder auch das ganz hilfreich.“ „Mit dieser Lösung war ich nicht so erfolgreich.“ „Aber längerfristig war sie auch wieder ganz lehrreich.“...

Im Kontakt, in der über einen längeren Zeitraum sich entfaltenden Kommunikation mit Mohammed Alikaj wurde für mich allmählich klarer, wie es in Syrien, in Aleppo für ihn war. Selbstverständlich sind das Konzepte, Vorstellungen, die in mir entstehen, keine Abbildungen seiner Vergangenheit oder der Konzepte in seinen Gedanken. Wir tauschten uns zu ähnlichen Erlebnissen in unterschiedlichen Kontexten, ähnlichen Gefühlen und Gedanken, die wir dabei hatten, aus. Wir meinten manchmal, wir hätten uns verständigt und entdeckten während weiterer Gespräche, dass das noch gar nicht der Fall war und es noch viele biographische Informationen gab, die wieder ganz neue Einsichten und Vorstellungen schufen. Immer wenn wir meinten, jetzt kennen wir den*die andere*en, kamen neue Erzählungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen, heraus und änderten die Konzepte voneinander.

Zum sich Verständigen entsteht mit der Zeit eine gemeinsame Sprache – aus meiner und der des anderen, eine Synthese und Neuschöpfung teilweise. Die Verständigung greift auf immer mehr Referenzen aus der gemeinsamen Biographie zurück. Die gemeinsame Erinnerungslandschaft enthält gemeinsame Erlebnisse, geteilte Ängste, Sorgen, Unsicherheiten, Bewältigungserfahrungen, -muster, Missverständnisse und deren Aufklärung oder auch nicht. Wie erkläre ich mir als geflüchtete*r oder deutsche*r Jugendliche und wie erlebe ich etwa die Welt, wenn ich mit der Evolutionstheorie als selbstverständlichem Erklärungsrahmen aufgewachsen bin oder nicht aufgewachsen bin? An welchen Stellen meinen wir, dass wir uns verstehen, aber wir haben unterschiedliche Dinge im Kopf? An welchen Stellen verstehen wir uns trotzdem? Wie ändert sich meine Vorstellungswelt, wenn dieses Interpretationsschema allmählich in mir wirkt? Ändert sie sich?

Oder wie äußere ich als geflüchtete*r Jugendliche Überlegungen, von denen ich annehme, dass ich hier als rückständig gelte? Wenn ich überlege, wie ich eine*n Ehepartner*in suche – entsprechend dem romantischen Liebeswahl-Modell oder entsprechend dem arrangierte Heirat-Modell? In meinen biographisch erlernten Kognitionen sind beide Modelle

vorhanden, mit beiden sind Hoffnungen und Befürchtungen verbunden. Ich schäme mich, den neuen Freund*innen der Aufnahmegesellschaft davon zu erzählen, weil ich schon mitbekommen habe, dass das zweite Modell als rückständig gilt. Ich bin verunsichert, der Familie meine eventuelle Hinneigung zum ersten Modell zu vermitteln, weil ich dann möglicherweise nicht mehr dazu passe.

Wie komme ich als Fachperson in der Jugendarbeit mit Jugendlichen, die mit solchen Themen beschäftigt sind, ins Gespräch „auf Augenhöhe“? Ich sage nicht einfach: „Du machst einen Fehler, wenn du das so oder so machst.“ Ich erzähle, wie ich das gemacht habe und was ich aus meinen Erfahrungen und Wahrnehmungen im Laufe des Lebens davon weiß – mit Freuden und Leiden, Erfolgen und Fehlern, Vor- und Nachteilen und vor allem Lernprozessen.

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft

Biographisches Erzählen ist gegenwärtiges Tun. Erinnern ist gegenwärtiges Tun. Fühlen und Spüren dabei sind gegenwärtig. Erinnern führt mich jedoch in Zustände, die ich in der Vergangenheit erlernt habe, die sich als automatisierte Muster festgesetzt haben. Erinnern führt mich in standardisierte Denkkonzepte, in schematisierte Erinnerung. Solche Schemata können durch Wiederholung und Training hermetisch gegen Veränderung abgesichert werden. Im Hier und Jetzt werden sie dann immer wieder gleich erlebt und wiedergegeben. Ein Muster, so schreibt Ingrid Asmussen („Was will der Tiger hinter dem Sofa?“ auf S. 98) ist ein Vorgang, dessen Ablauf feststeht. Durch Praktizieren automatisiert sich der Ablauf. Ich aktualisiere das Gewohnte, Vertraute im Hier und Jetzt. Oder aber ich katapultiere mich in wenig oder kaum vernetzte Erinnerungen. Das wären dann beispielweise traumabeladene Erinnerungen, die als Gespürtes, als Bilder in mir existieren und durch Trigger aktiviert werden.

Für sich existierende Erinnerungspartikel können aber auch angenehm, schön und beglückend sein.

Mit dem Erinnern bei der Biographiearbeit habe ich die Chance Luft in abgesonderte Erinnerungen zu lassen, sie zu verfremden und zu verzaubern. Das kann mit Schwindelgefühlen verbunden sein. Biographiearbeit ermöglicht verändertes Erleben und Reflektieren von Erinnerung in der Gegenwart.

Mohammed Alikaj sagt dazu, es geht darum, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft zu bauen: zu verstehen, was in der Kindheit war und was ich in der Gegenwart davon gewinnen kann und in der Zukunft. Mit dem Erinnern und Erzählen konnte er abgeschlossene Innenräume öffnen und neu betrachten. Durch die Rückmeldung der Zuhörenden erfuhr er diese gelebte Geschichte als bedeutungsvoll. Er lernte die aus den verschlossenen Erinnerungen entstandenen Bewältigungsmuster zu verstehen, zu schätzen und zu relativieren. Er schuf so Raum für neue, adäquatere Bewältigungsmuster. Ein Stück Freiheit.

Ausgangspunkt für Erinnerung und biographisches Erzählen, so Malte Jacobi, sind mit den Jugendlichen sehr oft gegenwärtige Alltagsthemen, -sorgen, die Lösungssuche, bislang erlernte Bewältigungsmöglichkeiten, die Begleitung bei den 1000 kleinen Schritten, Enttäuschungen, Ermutigungen, Perspektiven, Plänen, Hoffnungen. In diesem Sinne ging es im Praxisprojekt mit dem Psychosozialen Traumazentrum in Ahlen nicht nur um Geschichten im Gepäck. „Die Jungs sind eben nicht nur ihre Erlebnisse, die sie mitgebracht haben. Sondern das sind Personen, Persönlichkeiten, die ganz viele Wünsche, Träume, Ideen, Perspektiven auf die Welt haben. Und die gilt es eben anzuerkennen.“ (Zitat Malte Jacobi)

In der Biographiearbeit mit Jugendlichen geht es um den Lernprozess: Wie kann ich mithilfe von Erinnerung im gegenwärtigen Erleben glücksverheißende Perspektiven entwickeln? In der Biographiearbeit mit geflüchteten Jugendlichen, die den Verlust mindestens einer Existenz erlebt haben und die neue Existenzmöglichkeiten unter vielfach erschwerten Bedingungen erobern und aufbauen müssen, bedeutet das für die pädagogisch Begleitenden, die vielen 1000 Schritte im Auge zu behalten, die notwendig sind. Und sie bei den hoffnungsvollen Höhenflügen und unabdingbaren kleinen und großen Enttäuschungen mit zu halten. Der biographische Hinweis: „Das hast du schon geschafft, das hast du doch schon mal so oder so gemacht“, leistet dabei möglicherweise wertvolle Dienste. Eine sich erweiternde Kenntnis der Fachkraft der spezifischen biographischen Erfahrungen und Bewältigungsverfahren eines*r Jugendlichen ebenfalls.

Flucht

Normalbiographie mit Fluchterfahrung

Als ich in den 1980er Jahren mit der lebensgeschichtlichen Forschung begann, lernte ich die Interviews in zwei Phasen zu gliedern: Die Phase der von mir durch Fragen unbeeinflussten Erzählung (es gab nur eine Anfangsfrage); und die Phase des Nachfragens, mit Leitfaden, um dem weiter nachzugehen, was mich für die Forschung insbesondere interessierte. Dieser Leitfaden orientierte sich an einer angenommenen „Normalbiographie“. Das heißt, als Forscherin nahm ich entsprechend meines jeweils aktuellen Informationsstands einen hypothetischen idealtypischen Verlauf von Lebensgeschichten in einem definierten sozial-gesellschaftlich-historischen Kontext an. Anhand dessen konstruierte ich den Frageleitfaden für die zweite Interviewphase. Dabei berücksichtige ich Generation, Region, soziale Schicht, Geschlecht etc. Diese jeweilige Normalbiographie verwendete ich als Gerüst, von dem aus ich mich fragend in die Realitätserfahrung und -erinnerung der Menschen weiterhangelte. Das Gerüst war dementsprechend laufend zu revidieren.

Auch bei Jugendlichen mit Fluchtgeschichte gibt es Erfahrungswerte, was typische Eckpfeiler einer Normalbiographie anbelangt: Es ist anzunehmen, dass sie aus einem Herkunftsland kommen, dass im Herkunftsland nach Widerfahrnissen, existenziellen Entscheidungsprozessen die Flucht in Angriff genommen und durchgeführt wurde; dass die Vorbereitung zur Flucht und die Flucht in vielen Fällen mit Wagnissen verbunden war, sehr oft mit großen Gefahren; dass die Vorbereitung und die Flucht vorhandene und neu erlernte Resilienzen und Bewältigungskompetenzen erforderte; dass im Herkunftsland, auf der Flucht und im Aufnahmeland Anpassungsleistungen erforderlich waren und Traumatisierendes erlebt wurde; dass die Jugendlichen im Herkunftsland in Gemeinschaften eingebunden waren, sich betätigten, feierten, einen Tagesrhythmus kannten, einen Wochen- und Jahresrhythmus. Das muss alles nicht so sein, aber dies kann tendenziell für so eine Normalbiographie hypothetisch angenommen werden. Das ist zu überprüfen und alles Weitere ist offen. Gab es ein als normal empfundenes Leben irgendwann im Herkunftsland? Wie war das? Welche Empfindungen, Gerüche, Geschmäcker, Farben gab es da? Welche Alltagsabläufe, Arbeiten, Bildungsmöglichkeiten, sozialen Zusammenhänge, sozialen Erwartungen, Beziehungen? Was hat sich wann wie verändert? Wann, wie begann die Bedrohung der Normalität? Wie kam es dazu? Wie hat der Mensch, wie haben die Menschen, mit denen er*sie gelebt hat, darauf reagiert? Emotional, praktisch, körperlich? Welche Entscheidungen haben sie wann, wie getroffen? Wie umgesetzt? Wie ging es weiter? Wie wurde die Ankunft im Aufnahmeland erlebt? Wie die Auseinandersetzung mit der

neuen Situation im Aufnahmeland bzw. in dem Land, in dem der Asylantrag gestellt wurde? Was war bekannt, schnell handhabbar, was war fremd, verwirrend? Welche neuen Horizonte eröffneten sich? Welche Hoffnungen, Träume, Wünsche? Welche Bewältigungsstrategien waren hilfreich, welche weniger? Welche Enttäuschungen passierten? Es ist anzunehmen, dass der Neubeginn im Aufnahmeland eine Kraftanstrengung erfordert, Energie, Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz. Dass er oft auch als spannend, interessant, befreiend erlebt wird. Dass der Boden unter den Füßen sich sicherer anfühlt, falls das Asylverfahren positiv beschieden wird und dass ein Sicherheitsgefühl auch in diesem Fall erst allmählich die Poren durchdringt. Dass die Alltagsanforderungen auch dann ziemlich stressig bleiben.

Wenn Jugendliche mit ihren Familien im neuen Land leben, ist der Generationenzusammenhang vor Ort relevant, in dem Geschichten weitergegeben, erzählt, beschwiegen, als Familiengeheimnis bewacht, konstruiert werden. Die Familienmitglieder erleben, je nach Familienrolle, Persönlichkeit, Situation, die neue Umgebung unterschiedlich. Die allein losgeschickten jungen Männer wiederum erfahren in der Beziehung zu ihren Familien im Herkunftsland eine Unterbrechung der gemeinsamen Lebensgeschichten, an die Angehörigen im Herkunftsland kaum bis gar nicht zu vermittelnde Veränderungen, einen Bruch im Schaffen gemeinsamer biographischer Referenzen. Sie machen die Erfahrung des nicht Vermittelbaren, Verschwiegenen, sie existieren oft in zwei Leben sowohl praktisch-faktisch als auch psychisch. Damit verbinden sich womöglich Einsamkeitserfahrungen (ich bin nirgends richtig), aber auch Freiheitspotentiale. Diese Potentiale zu erschließen, erfordert Zeit, Frustrationstoleranz, Geschick und Kreativität. Und den Austausch mit Menschen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben – gerade auch den biographischen Austausch mit begleitenden Pädagog*innen, die sich auch darin geübt haben, Freiheiten zu erschließen. Dieses Erschließen, dieses Ausprobieren und Wagen von Freiheiten ist erwachsen Werden. Sich der eigenen Bedürfnisse, der Eigenheit bewusster zu werden und diese mit dem sozialen Umfeld in eine gewisse Harmonie zu bringen, ohne sie aufzugeben. Für Jugendliche, die nach einer Flucht Umgebungen und Lebensmöglichkeiten erkunden, eine außerordentlich facettenreiche Anforderung.

„Flucht verschärft alle pädagogischen Themen“

Das sagt Malte Jacobi. Die Interviewpartner*innen kommen zu dem Ergebnis, dass Jugendliche nach einer Flucht grundsätzlich dieselben Themen, Interessen, Vorlieben in die Jugendarbeit mitbringen, wie Jugendliche ohne Fluchterfahrung: Erleben in der Familie, Freundschaft, Sexualität, Partnerschaft, Drogen, Feiern, Werte in der Welt, Gewalt, Freiheiten, Musik, Konzerte, Sport, tanzen, singen, sich kreativ betätigen mit Schauspielen, Filmen, Humor und lustig Sein, sich Wegschmeißen vor Lachen, Mobbing, etc. etc. Malte Jacobi bemerkt, dass Erfahrungen, die zur Flucht führen, während und nach der Flucht bei Jungen eine Reihe der pädagogischen Themen verschärften und er benennt hier etwa die Suchtprävention und die Sexualpädagogik.

Das liegt allerdings nicht nur an den tatsächlichen Erfahrungen der Jungen. Das bewirken auch die Zuschreibungen der „Einheimischen“, die diese an Flucht, Migration, Jungesein und sozial-ökonomisch prekäre Verhältnisse heften. Die Lage in der Intersektion von Diskriminierungsverhältnissen verschärft. Beispielsweise bezüglich Drogen: Fluchtrouten sind oft Drogenrouten, Schleuser schmuggeln beides – Menschen und Drogen. Jugendliche allein auf der Flucht sind diesen wie anderen Gefahren ausgesetzt als Jugendliche mit Schutz im Familienverband. Jugendliche, die Verlust, Angst, Flucht, Überwältigungen,

Frustrationen im Asylverfahren und Neubeginn, Mangel an Beelterung in dafür wesentlichen Lebensjahren zu bewältigen haben, greifen möglicherweise zu Drogen, um sich aus diesen manchmal maßlosen Überforderungen wegzubeamen. Jugendliche bekommen von Mitmenschen im Aufnahmeland die Zuschreibung, kriminell, gefährlich, Dealer zu sein.

Entsprechend dieser Stereotype begegnen ihnen Menschen, die nicht willens oder imstande sind, solche Stereotype kritisch zu reflektieren und an der Realität zu überprüfen.

Biographiearbeit – die eigene Realität zu stärken und zu bestimmen – bietet sich an, um mit den Jugendlichen solche Erfahrungen und Zuschreibungskontexte zu durchdringen und zu konterkarieren. Für Menschen, die hauptsächlich stereotypgeleitet funktionieren, böte sich Biographiearbeit, biographisches Zuhören an, um an einer Erweiterung ihrer Wahrnehmungsmöglichkeiten zu basteln. Aber das ist ein anderes Kapitel.

Ressourcenorientiertes biographisches Zuhören und Erzählen verändert defizitäre Wahrnehmungsweisen und fördert ein Kernanliegen der Sozialen Arbeit und auch der Jugendarbeit, nämlich Lebensperspektiven zu fördern.

Biographische Jugendarbeit und Traumatisierung

Viele geflüchtete Jugendliche bringen traumatische oder sehr belastende, noch nicht betrauerte Erfahrungen mit und leiden unter autonomen Körperreaktionen im Angstkontext, unter Depression, Verzweiflung, Hoffnungslosigkeit, Agitiertheit, Impulsdurchbrüchen, Numbing, Dissoziationen.

Petra Kurek erlebte in den Sprachkursen mit geflüchteten Frauen anfangs, dass für sie nicht vorhersehbar war, wodurch belastende, traumatische Erinnerungsinhalte getriggert werden konnten. „Ich dachte, wir fangen jetzt mit den einfachsten Strukturen an, das ist unverfänglich. Es ging nur darum, etwas über sich zu sagen. Und dann ging das schon los. Und dann ist klar, ganz früh dafür zu sorgen, dass wenn Tränen fließen oder wenn es überhaupt schwierig ist, etwas zu formulieren, dass das völlig in Ordnung ist. Dass das seinen Raum hier haben kann. Dass da nicht gewertet wird. Dass jede soviel sagen kann, wie sie will oder eben auch nicht will. Ich musste am Anfang nur für mich nochmal sehr, sehr viel bewusster daran gehen. Eben auch mit der Möglichkeit, wenn ich jetzt die Frage stelle: ‚Wieviel Geschwister hast du?‘ was für mich eine ganz neutrale Frage ist, dass ich möglicherweise Erinnerungen, Schmerzen, Verlust und so weiter schon antatsche, mit dieser Frage. Und das ist ein Lernprozess, der ziemlich schnell gemacht werden musste. Ich bin nicht in der Rolle, therapeutisch zu arbeiten. Wir sind Pädagoginnen in der offenen Arbeit mit einer gewissen Vorerfahrung. Aber auch da gehe ich mit einer professionellen Haltung ran. Aber ich lasse auch viel zu und da fließen die Tränen und dann passiert auch mal was ganz anderes. Da kann es sein, dass ich den Sprachkurs jetzt erstmal Sprachkurs sein lasse und wir setzen uns alle zusammen hin. Und dann kann ich sagen, wie traurig ich das jetzt finde, ich kann sagen: ‚Wenn du willst, erzählst du weiter, aber wenn du nicht willst, dann bleibt es bei dir. Und du kannst jetzt entscheiden, ob du dir vielleicht noch eine Ecke suchen willst und weiter traurig sein willst.‘ Unser Ansatz ist, wenn wir den Eindruck haben, da ist jetzt eine Situation, ein Zustand für eine Frau erreicht, in dem wirklich professionelle Hilfe notwendig wäre, dann würden wir das zur Sprache bringen und das auch anstoßen und vermitteln. Aber ansonsten ist es hier so, dass Frauen in diesem Raum davon ausgehen können, dass ihre Reaktionen so sind, wie sie sind. Und dass sie auch allen Grund haben, bestimmte Dinge nicht zu wollen, nicht sagen zu wollen, oder auch einfach zu sagen: ‚Sollen wir nicht was anderes machen? Wollen wir jetzt nicht andere Fragen stellen oder uns jetzt erst einmal nur mit Grammatik befassen?‘ Dann trauen sie sich erst, das zu bestimmen. Das

ist aber eher seltener. Was meine Erfahrung mit Biographien angeht, ist es so, dass es einen sehr, sehr starken Bedarf gibt, über die eigene Biographie zu reden. Auch unaufgefordert.“ (Zitat Petra Kurek)

Die vorhandenen persönlichen und sozialen Ressourcen und Bewältigungsmuster bestimmen die Möglichkeiten der Jugendlichen zur Trauma- oder Belastungsbewältigung. Hilfreiche Ressourcen sind etwa Fähigkeiten/Ressourcen/Verhaltensgewohnheiten wie, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, auf Leute zuzugehen oder auch Bildung und kognitive Reflexionsfähigkeit. Ein großer Schatz ist die Fähigkeit, aus den Widerfahrnissen Sinn zu generieren bzw. eine Lebensaufgabe zu machen, wie etwa Jochen Peichl es in seinem Buch „Integration in der Traumatherapie“ ausführt (Peichl 2018) und wie Viktor Frankl es in seiner Existenzanalyse darstellt und in der Logotherapie in eine therapeutische Herangehensweise umsetzt.

Farah Khalifeh weinte viel und blieb einige Tage im Bett, nachdem sie von traumatisierenden Erfahrungen erstmalig erzählt hatte. Sie hatte nicht mehr an diese Erlebnisse gedacht. Der Trigger waren die biographischen Erzählungen von Frauen, die ähnliches erlebt hatten. „Und als ich nach Deutschland kam und auch Frauen, die ähnliche Erfahrungen haben, kennen gelernt habe, habe ich angefangen zu denken: ‚Warum ist das so? Warum müssen wir das und das und das und das erleben? Und warum, warum, warum können wir das nicht ändern?‘ Dann habe ich angefangen, mich mit diesen sozialpädagogischen Konzepten zu beschäftigen. Ich wollte mich mit Lösungsansätzen auseinandersetzen, was in Syrien gemacht werden könnte. Was soll man nach dem Krieg machen und was könnte man, auch wenn es theoretisch ist, während des Kriegs machen, damit die Frauen sich oder die Kinder beschützen können? Und dass nicht alle so ein schreckliches Leben erleben müssen. Und so habe ich mit der Sozialen Arbeit angefangen.“ (Zitat Farah Khalifeh)

Mohammed Alikaj und Farah Khalifeh geben ihren Erfahrungen Sinn, indem sie sich zur Aufgabe machen, andere Menschen mit ähnlichen Erfahrungen zu unterstützen und zu begleiten. Die biographische Selbsterforschung und -reflexion ist ein Mittel bei der Verwandlung von belastenden Erfahrungen in lösungsbezogene Bewältigungsstrategien. Sie selbst fassten nach Jahren im Krieg, im Fall von Mohammed Alikaj nach einer Flucht, auf der er ein Jahr in der Türkei verbrachte, zu bestimmten Personen genug Vertrauen, um von schweren, schlimmen, traumatischen Erlebnissen zu erzählen. Die Zeit des Erzählens war begleitet von Schlaflosigkeit, schlimmen Träumen, Trauer, Traurigkeit. Es brauchte Zeit zu vertrauen, sich zu öffnen, zu erzählen und Zeit, um die Erlebnisse sowohl bewusst als auch unbewusst im Traum zu bearbeiten, zu integrieren, zu bewältigen und neu ins Leben zu finden. Eine einigermaßen stabile Situation bezüglich Aufenthaltsstatus, Existenzsicherung, Einbindung war ebenso notwendig, um sich auf diese Prozesse einzulassen.

Petra Kurek und ihre Kolleg*innen ließen den neu angekommenen Mädchen Zeit, sie fragten nicht offensiv nach. Sie gingen in die Beziehungsarbeit, waren kontinuierlich und stabil da, boten sich an, ohne zu drängen.

Stabilität, das kontinuierliche, verlässliche Beziehungsangebot, das durch Erfahrung gewachsene Vertrauen bilden den Boden für eine Biographiearbeit, in der auch schwere, belastende Erlebnisinhalte zum Ausdruck kommen dürfen.

Susanne Reitemeier-Lohaus betont, dass Jugendarbeit die Bearbeitung von Belastungssituationen von Jugendlichen nur begrenzt leisten kann. Jugendarbeiter*innen sind keine Therapeut*innen. Biographische Herangehensweisen in der Jugendarbeit leisten keine Traumatherapie. Dabei können sich aber Zugänge zu Belastungssituationen eröffnen, die dann in den geeigneten Settings bearbeitet werden sollten. Jugendarbeiter*innen brauchen an dieser Stelle ein Bewusstsein und Kenntnisse dazu, was Jugendarbeit leisten

kann und was nicht. Biographische Selbsterfahrung kann dabei helfen, solche Grenzen spürbarer zu machen. Wo, wann, wie bin ich selber schon mal an solche Grenzen geraten? Wie habe ich selbst dazu beigetragen? Wie habe ich mich dabei erlebt? Wie mich verhalten? Welche Erkenntnisse gewinne ich daraus? Wie kann ich solche Grenzen an mir und an anderen erkennen?

Susanne Reitemeier-Lohaus macht darauf aufmerksam, dass das Äußern von überwältigenden Belastungserfahrungen (etwa Missbrauch, Gewalt) in der Jugendgruppe nicht nur die betroffenen Jugendlichen selbst überfordern kann, sondern auch den*die Jugendarbeiter*in und die Gruppe. Es gilt also auch die Gruppe vor manchen Einzelerlebnissen, Schicksalen, sekundären Traumatisierungen zu schützen. Wenn etwa Missbrauchserfahrungen veröffentlicht werden, ist es Aufgabe der Fachkräfte zu reflektieren: ‚Wie geht es jetzt weiter? Inwieweit ist da jetzt noch die Gruppe gefragt?‘ Mohammed Alikaj weist darauf hin, dass das Veröffentlichen von belastenden Erfahrungen in der Gruppe für den Jugendlichen die Gefahr in sich trägt, auf die Überforderung der Anderen, auf Unverständnis zu stoßen. Die Anderen reagieren dann mit Ratschlägen anstatt mit empathischem Aushalten, Dabeisein. Sie vermitteln dadurch, dass sie zwar helfen wollen, aber selbst über solchen Problemen stehen. Sie schützen sich durch eine so kreierte Hierarchie zwischen dem Betroffenen und den nicht-Betroffenen.

Eine mögliche Lösung in so einer Situation ist, wie bereits weiter oben dargestellt, eine Sharing-Runde. Der*die Jugendarbeiter*in achtet in dieser Runde darauf, dass die Teilnehmenden ausschließlich berichten: „Ich kenne das/so etwas ähnliches von mir selber ...“ „Eine ähnliche Erfahrung habe ich schon gemacht ...“ „Ich kann das teilen ...“ „Ich kenne das nicht, aber ich kann mitfühlen ...“ Ratschläge gibt es nicht in so einer Runde.

Malte Jacobi findet es wichtig, anzuerkennen, dass Jugendliche, die geflüchtet sind, Verletzungen erlebt haben, die weit über das hinausgehen, was viele in Deutschland aufgewachsene Jugendliche kennen; sie aber nicht auf diesen Aspekt zu reduzieren und sich in der pädagogischen Arbeit nicht von der Angst leiten zu lassen, etwas kaputt zu machen und zu retraumatisieren. Die Beschäftigung mit traumasensibler Pädagogik dient hier: Wie kann ich begleiten, ohne mit Vorannahmen zu Traumatisierungen Chancen der pädagogischen Begleitung zu verbauen?

Als Grundlagen der traumasensiblen Biographiearbeit benennt Silke Birgitta Gahleitner in ihrem Aufsatz zu Biographiearbeit und Trauma (Gahleitner 2017, S. 142 ff.) professionelle Beziehungsgestaltung: Vertrauen zur Leitung und zur Gruppe muss zuerst aufgebaut werden; Sicherheit und Stabilität müssen geschaffen werden; reflektierte Parteilichkeit für die Opfer, die die Bereitschaft sozial zu unterstützen einschließt, ist notwendig; Psychoedukation: die Weitergabe von Wissen dazu, was bei einer Traumatisierung passiert und welche Folgen sie hat, an die Betroffenen hilft; Weitervermittlung im Hilfesystem, falls dies notwendig ist, sollte gewährleistet werden.

Wirkung biographisch sensibler Jugendarbeit bei den Jugendlichen

Die Interviewpartner*innen beschreiben verschiedene Wirkweisen der Biographiearbeit. Zunächst ermöglichen biographische Fragen zur rechten Zeit, im richtigen Setting, dass Dämme brechen, wie Malte Jacobi das ausdrückt. Über lange Zeit nicht Sagbares, nicht einmal Denkbares, Zurückgehalteses, mit Schamgefühlen Verbundenes, quälend Verschwiegendes bricht sich eine Bahn. Jugendliche erleben dies (wie Erwachsene auch) als befreiend, wenn es in einer sicheren Umgebung, mit empathischen Zuhörenden passiert, auf

Verständnis, Interesse, Anteilnahme trifft. Biographisches Erzählen im geschützten Raum sorgt für Entlastung.

Das Vertrauen der Jugendlichen in sich und die Gesprächspartner*innen wächst – damit das Erleben von Sicherheit, nachdem das Sicherheitsgefühl, das Vertrauen in die Welt oft heftig erschüttert wurde. Das erfordert oft einen tastenden Prozess des allmählichen sich Öffnens zu den Menschen, die ich mir dafür aussuche. In der Gruppe ist dies gefährlicher als im Vieraugengespräch mit dem*der Jugendarbeiter*in. Das Vieraugengespräch besitzt eine große Bedeutung für das Trainieren des Sicherheitsgefühls. Das Teilen von Geheimnissen, die normalerweise nicht weitererzählt werden (Tabus) im geschützten Rahmen, stärkt die Sicherheit in der eigenen Person, das Vertrauen in das angenommen Sein so wie ich bin. Daraus kann sich eine Grundlage dafür bilden, für mein so-Sein zu kämpfen, es selbstverständlicher in die Welt zu bringen, zu erleben, wo und mit wem ich das in Sicherheit machen kann, Wege zu finden, den Spielraum dafür zu erweitern. Jugendliche üben solche Erweiterungen ihrer Lebens- und Handlungsfelder im Kontext biographisch sensibler Jugendarbeit.

Jugendliche werden sich bewusster darüber, wie sie und wer sie geworden sind und wie sie von da aus weiter gehen wollen. Sie erweitern ihre bewusste Kontrolle darüber, wer sie sind. Beim fortgesetzten biographischen Diskurs, der immer wieder neue Aspekte zutage fördert, lernen sie, ihre Identität fluide, veränderbar, anpassungsfähig zu bestimmen.

Die biographische Arbeit mit den Jugendlichen vermittelt ihnen Anerkennung durch die Jugendarbeiter*innen und die Zuhörenden in der Gruppe als Individuum, nicht als Zahl oder problematische Gruppe.

Biographiearbeit schafft Freiräume für Reflexion. Die Jugendlichen nehmen das Gelernte dazu, wie biographisches Erzählen zur Selbsterforschung und Perspektiventwicklung verwendet werden kann, mit in ihr Leben, in ihren Alltag. Sie nehmen die Erfahrung mit, wie sie sich beim freien Reden Freiräume erobern, von Korsetts befreien können.

Mohammed Alikaj berichtet aus seiner Biographiearbeit, die er ca. eineinhalb Jahre nach seiner Ankunft in Deutschland kennenlernte und bis heute fortsetzt, davon, wie er mit dem Erzählen der Geschichte realer wurde; in verschiedenen Facetten seines biographischen und damit gegenwärtigen Seins an Präsenz gewann. Was ich bin, wird umfangreicher. Ich muss nicht wegschieben, woher ich bin. Bewältigungsansätze und Lösungsmöglichkeiten erweitern sich. Dieses wiederholte Erleben wird ganz allmählich selbstverständlicher. Es beginnt zu tragen.

Zu äußern, wovon er meinte, dass es nie geäußert werden kann, wirkte für ihn als eine Art von Therapie, auch wenn die Biographiearbeit nicht als Therapie gedacht oder definiert war. „Das hat mir geholfen dabei, verschiedene Sachen aufzuarbeiten, mich zu öffnen, damit ich auch über Sachen erzählen kann, die mich beschäftigen, aber die ich keiner Person erzählen kann. Und das hat bei mir etwas geändert, dass ich auch so arbeiten möchte.“ (Zitat Mohammed Alikaj)

Diese Erfahrung brachte er in die Jugendarbeit ein. Bei einem Jugendlichen der ausrastet, nahm er beispielsweise an: Es gibt einen Entstehungszusammenhang für dieses Verhalten. Danach frage ich. In der Jugendarbeit ist dann eine weitergehende Betreuung und professionelle Nachbearbeitung möglich und oft notwendig.

Susanne Reitemeier Lohaus sieht als wichtigste Wirkung, dass die Jugendlichen sich „verdammst nochmal“ ernst genommen und akzeptiert fühlen, indem sie äußern, was in ihnen ist und damit Gehör finden. Sie erleben oft, mundtot gemacht zu werden. Rassistische Zuschreibungen können still machen. Immer wieder erlebtes Silencing prägt die Jugendlichen. Wichtig ist, die eigenen Gefühle zu äußern, ohne die Reaktion: Ach, bei euch

ist das so! zu erhalten. Dass die Jugendlichen also erleben, dass sie als sie selbst gehört und beantwortet werden, nicht als Repräsentant*innen einer wie auch immer gearteten „Kultur“. Die Wirkung der Biographiearbeit ist das Erlebnis, mich als mich zu äußern, zu erinnern, zu erleben, wahrgenommen und beantwortet zu werden. Ohne rassistische und/oder sexistische Interpretationen meiner Person. Dies wird mithilfe der Fachleute in der Gruppe geübt, dieser Lernprozess wirkt auf das Selbsterleben, das Selbstverständnis in der Welt und erweitert die Möglichkeiten, sich so in die Welt einzubringen.

Empowerment: Raum geben, zuhören und Grenzen an/erkennen

Transkulturelle Biographiearbeit mit bzw. von Jugendlichen, die aus einem Land, einer Situation in ein anderes Land geflüchtet sind und dort ihr Leben wieder aufbauen, sich selbst wieder finden, klein machende Widerfahrnisse im Herkunftsland, während der Flucht und im Aufnahmeland zu bewältigen haben, wirkt im günstigen Fall empowernd. Das Konzept Empowerment entstand in den Bürgerrechtsbewegungen in den USA der 1950er und 1960er Jahre. Insbesondere Afroamerikaner*innen entwickelten Konzepte und Praxen der Selbstermächtigung (Selbstbefähigung, Selbstbemächtigung, Autonomie, Selbstverfügung, Selbstleitung, Selbstbewusstwerdung). Empowerment setzt auf persönliche Stärken, Fähigkeiten, Ressourcen, Resilienzen sowie Bewusstwerdungsprozesse in der Gruppe gemeinsam Betroffener. Politisch geht es sowohl darum, bestehende Rechte in Anspruch zu nehmen als auch gerechtere Verhältnisse zu schaffen.

Biographiearbeit unterstützt die Selbstbewusstwerdung in der Gruppe – den Austausch zu erfahrenen Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen; das Aushandeln geteilter Perspektiven, Sichtweisen, Verständnisweisen; die Schaffung kollektiv biographischer Ansätze und die Infragestellung dominanter historischer Narrative – die von Chimamanda Ngozi Adichie so benannten „single stories“.

Malte Jacobi macht darauf aufmerksam, dass Empowerment als Selbstermächtigung nicht von weißen Fachkräften gewährt werden kann; dass das Setting der Jugendarbeit aber grundsätzlich dieses Moment des Gewährens beinhaltet. Deshalb geht es darum, eine Annäherung an einen intentionsfreien Raum anzusteuern – frei von Intentionen der Sozialarbeiter*innen.

Den Fachleuten in der Sozialen Arbeit mit diskriminierten, marginalisierten Jugendlichen kommt beim Empowerment mit Biographiearbeit eine Aufgabe des, wie ich es nennen möchte, „qualifizierten Zuhörens“ zu.

Damit ist gemeint, bewertungsfrei, anerkennend, Bedeutsamkeit verleihend, das was sich zeigt, mittragend und -haltend, anwesend zu sein.

Biographische Sensibilität umfasst in diesem Kontext zwei Dimensionen:

Zum einen die Dimension dieses qualifizierten Zuhörens, Spiegelns von Bedeutsamkeit, Anerkennung des Erfahrenen, Unterstützung beim Erkennen darin liegender Ressourcen, Potentiale, Resilienzen, Lösungsansätze.

Die zweite Dimension betrifft den Rückzug von der Haltung des Gewährens. Dabei geht es, wie erwähnt, um eine Annäherung an einen solchen Zustand. Als Sozialarbeiter*in bin ich von meinem institutionellen Auftrag und vermutlich auch von meiner persönlich trainierten Haltung her darauf geeicht zu unterstützen, zu helfen, zu verbessern etc. Mein Zurücktreten, meine Zurück-Haltung vor den von den Jugendlichen autonom entwickelten

Auseinandersetzungsverfahren, Bewältigungsstrategien, Selbstermächtigungsansätzen erfordert ein Umlernen.

Dennoch gewähre ich – auf alle Fälle geschützte Räume, Finanzierungsmöglichkeiten, mein Ohr, Antworten auf Fragen. Diese Ambivalenz ist kaum aufzulösen, aber zu reflektieren, im Bewusstsein und in der Auseinandersetzung zu halten.

Mädchenarbeit, so wie Petra Kurek sie betreibt, ist Empowerment, Stärkung, Erweiterung von Spielräumen für Entscheidungen und Lebensgestaltung. Sie arbeitet mit Frauen und Mädchen bzw. mit Müttern und Töchtern. Die zunehmende Selbstbehauptung der Mütter wirkt bei den Töchtern.

Farah Khalifeh begründet mit ihrem Instagram Kanal eine Plattform der gemeinsamen Bewussterwerdung junger arabischsprachiger Frauen zur gegenseitigen Stärkung des Selbstbewusstseins als selbständige, sich bildende, auf eigenen Beinen stehende Menschen. Sowohl transgenerational im Mädchenzentrum Mabilda als auch zwischen Frauen ähnlichen Alters mit dem Instagramkanal von Farah Khalifeh geht es darum, sich zu verbünden, gemeinsame Narrative zu schaffen.

Zuallererst erobern die Frauen und Mädchen das Bewusstsein, dass es okay ist, nur von sich selbst zu sprechen und nicht immer die ganze Familie in die Pläne, Wünsche, Hoffnungen einbeziehen zu müssen, eigene Wünsche zu haben und zu verwirklichen, wie Petra Kurek betont.

Die Basis sind Ähnlichkeiten der Biographien, die reflektiert, also in neue Bezüge gesetzt werden.

„Es passiert Reflexion, dass man lernt, über die Sachen zu reflektieren. Also okay, jetzt ist eine Sache passiert. Erstmal warum ist es passiert? Ist es schon in der Geschichte mit jemand anderem passiert oder mit einem anderen Land oder einer Gesellschaft? Und was haben die Leute da gemacht, um dieses Problem zu lösen? Und passt diese Lösung zu mir oder zu dieser Gesellschaft? Und wenn ja, wie soll es sein? Also wirklich Konzepte zu entwickeln, die zu einer bestimmten Person oder zu einem bestimmten Land passend sein könnten. Zum Beispiel seit Anfang Corona habe ich angefangen, online Videos zu machen auf meiner eigenen Instagramseite. Ich habe Instagram schon gehabt, ich habe bei positiven Menschen gekuckt, was sie da machen. Da habe ich angefangen zu denken: ‚Ja, vielleicht kann ich auch etwas machen.‘ Und dann habe ich angefangen mit Frauen, die ich kenne, zu reden. Ich habe schon Videos gemacht über Sachen, nach denen die Menschen mich immer gefragt haben, wie: ‚Was soll ich studieren? Wo kann man das und das studieren?‘. Also einfach allgemeine Sachen. Und dann habe ich angefangen, über meine eigenen Gedanken Videos zu machen. Also zum Beispiel: ‚Warum sollen die Frauen arbeiten? Warum ist die Arbeit sehr wichtig? Was lernen die Frauen, wenn sie arbeiten?‘ Ich habe die Videos auf Arabisch gemacht, weil ich mit arabischen Frauen reden wollte, weil ich diese Botschaften genau zu dieser Gruppe von Frauen vermitteln wollte. Und dann habe ich angefangen, Nachrichten zu bekommen und Diskussionen darüber zu machen. Ich habe schon mit vielen Frauen, die ich nicht kenne, in verschiedenen arabischen Ländern, diskutiert, warum sie lernen wollen, warum sie arbeiten müssten. Warum werden sie stark, wenn sie studieren und wenn sie arbeiten? Also einfach Frauen zu empowern. Sie müssen stark sein, damit sie nicht unter Druck geraten. Zum Beispiel in vielen arabischen Ländern, wenn eine Frau sexuell missbraucht wird, traut sie sich nicht, mit anderen Personen darüber zu reden, weil sie denkt, dass sie selbst schuld ist, obwohl sie ein Opfer ist. Und das kann ich nicht akzeptieren. Das ist unfair, sie ist ein Opfer, aber gesellschaftlich gesehen, ist sie selbst schuld. Und es gibt viele Themen, die tabu sind, obwohl man darüber reden muss, weil ja keine Therapie dort vorhanden ist. Wenn es keine Therapie gibt, dann gibt es die Möglichkeit, darüber zu reden, damit sie nicht lebenslang damit leben müssen. Als eine Art von Erleichterung sozusagen. Nicht nur zu diesen Themen, sondern auch zu anderen. Positive Beispiele, Vorbilder, wie die Menschen

ihre Karriere gestalten können oder warum sie trotz des Kriegs sich weiterbilden sollen und ihre Träume verwirklichen sollen. Manche sagen: ‚Warum soll ich arbeiten?‘ Nach 9 Jahren mit dem Krieg sagen sie: ‚Ja, ich weiß nicht, ob ich morgen weiterleben werde oder nicht.‘ Oder: ‚Es wird immer schlimmer, ich kann nicht mehr, warum soll ich arbeiten, warum soll ich lernen, warum soll ich mich bilden?‘ All diese Sachen. Aber man soll die Hoffnung nicht verlieren. Und diese Videos sind genau für diese Menschen, damit sie ihre Hoffnung nicht verlieren, damit sie sich stärken können. Also einfach eine Art von Unterstützung für die Menschen, die ich verstehen kann, aber mit denen ich nicht persönlich arbeiten kann. Die sind einfach in Syrien. Weit weg.“ (Zitat Farah Khalifeh)

Bedarfe: Fortbildung, Ausbildung, Weiterbildung

Die Frage nach dem Bedarf von Fachkräften der Sozialen Arbeit bzw. Jugendarbeit in Bezug auf Transkulturelle Biographiearbeit beantworten die Interviewpartner*innen mit: Qualifizierung bzw. fortlaufende Qualifizierung. Dies betrifft einerseits die stets notwendige Selbstreflexion (biographische Erfahrung mit Themen, Übertragungen, Betroffenheit; intersektionelle Position in Machtgefügen, Privilegierungs- und Diskriminierungserfahrungen). Andererseits betrifft dies die Beschäftigung mit immer wieder und neu aktuellen Themen der Jugendarbeit – genauer gesagt, die Erarbeitung der Themen über den eigenen, subjektiven biographischen Weg mit entsprechenden Erlebnissen, Erfahrungen. Qualifizierungsangebote sollten dementsprechend die themenzentrierte Selbstreflexion schulen.

Die Selbsterfahrung mit den eingesetzten Methoden wiederum wird ebenfalls reflektiert und für die Arbeit mit den Jugendlichen vorbereitet. „Ich glaube, viele Fortbildungen, viele Ausbildungen, nicht Ausbildung im Sinne von 2 Jahren, aber immer Fortbildung in diesem Bereich, Weiterbildungen bekommen. Zum Beispiel, ich sage es dir jetzt von meiner Seite, ich habe von dir als Forscherin immer gelernt, schon Jahre gelernt und dann konnte ich das so machen, wie ich es machen kann. Es ist ein sehr sensibles Thema, wie der Anfang einer Therapie oder eine Art von Therapie. Natürlich braucht man richtig Ausbildung dafür, weil es ein sehr sensibles Thema ist. Und wenn man mit Kindern und Jugendlichen arbeitet, braucht es richtig Sensibilität, um richtig das Beste zu erarbeiten. Deshalb würde ich sagen, Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung von Fachleuten.“ (Zitat Mohammed Alikaj)

Selbstreflexion

Biographisch informierte Selbstreflexion bedeutet, so Malte Jacobi, ich habe mich mit dem Thema und mit mir in Beziehung mit dem Thema auseinandergesetzt und entwickle daraus meine Haltung. Die Selbstreflexion begleitet die angelesene und im Studium erworbene Fachlichkeit, etwa zu Rassismuskritik. Um bei diesem Beispiel zu bleiben: Ich erforsche und reflektiere mich zu eigenen Diskriminierungserfahrungen, eigenen Vorurteilen, Vorannahmen und Rassismen.

Die biographische Selbstreflexion, so Susanne Reitemeier-Lohaus, spürt der eigenen Motivation nach: Wieso mache ich Arbeit mit Geflüchteten? Wie steht mein innerer Kompass: auf Assimilation, Integration, Partizipation? Nach Innen (Lebenserfahrung, Gespür, mentale Überzeugungen) und Außen (fachliche Standards, kritische Diskurse) schauend: Wieviel Haltung brauche ich bei der Nutzung von Biographiearbeit im offenen Raum? Und was bedeutet Haltung überhaupt (in der Geschlechterpädagogik, im Antirassismus? Wie kann ich z.B. Sexismus in der Gesellschaft aufdecken und benennen ohne die

Opfererfahrungen von Jungen klein zu machen? Dafür brauche ich Selbstreflexion, in die meine Lebenserfahrungen (Übertragungen, Projektionen) einfließen.

Farah Khalifeh sagt zur Selbstreflexion, dass viele Menschen Unterstützung brauchen, dass sie sich letztlich aber selbst helfen müssen. Man kann aber anderen Personen dabei helfen, die passenden Fragen zu stellen und das Problem gemeinsam verstehen. Entscheidend dafür ist, dass die Fachkräfte in diese Richtung ausgebildet sind.

Für Petra Kurek ist wesentlich, dass die Pädagoginnen, die Selbstbehauptung in der Gruppenarbeit mit Mädchen und Frauen anbieten, sich selbst biographisch reflektieren. „Wann habe ich zum Beispiel zuerst wahrgenommen, dass ich ein Mädchen bin? Wo haben sich für mich Unterschiede dargestellt? Wer und welche Bedingungen haben Entwicklungen gefördert oder behindert? Welche Schritte bin ich von 13 bis 20 gegangen? Da genau hinzukucken, weil wir das wichtig finden, in dem wie wir uns als Frauen den Mädchen präsentieren. Inwiefern sind wir jeweils in der Unterschiedlichkeit unterschiedliche Vorbilder für das, was eine Frau oder wie eine Frau sein kann? Wo sehen wir das? Und da ein gewisses Bewusstsein darüber zu haben, was das eigentlich sein kann. Für was könnte ich hier stehen? Was bin ich eigentlich für ein Angebot, was habe ich zu bieten? Also nicht nur fachlich und von den Inhalten, für die ich hier stehe. Sondern auch als Person, was bin ich da für ein Angebot? Und dazu gehören eben meine Erfahrungen, mein Leben, mein Hintergrund. Und da kucken wir genauer hin. Da ist eigentlich unser erster Bezugspunkt zu Biographiearbeit.“ (Zitat Petra Kurek) Daher hat Mabilda eine Schulung entwickelt für die Fachkräfte, die die Workshops an Schulen durchführen und die inzwischen auch von anderen Trägern für ihre Fachkräfte gebucht wird. Biographische Selbstreflexion ist für Petra Kurek ein Kennzeichen für Fachlichkeit in diesem Bereich.

„Und ständig auch zu reflektieren, aus welchem Hintergrund komme ich und mit welchen Mädchen habe ich hier zu tun? Was bedeutet es, wenn ich mit meinem Hintergrund, mit meinen Erfahrungen hier im Angebot stehe? Es sollte ja grundsätzlich ein Kriterium oder eine Qualifikation im pädagogischen Handeln sein zu reflektieren. Was tu ich und warum tu ich das als Pädagogin auch so, wie ich es mache? Und wie kommt das bei denen an, mit denen ich zu tun habe? Im Kontext mit der Arbeit mit Mädchen, die hier seit vier, fünf Jahren vielleicht sind, ist mir nochmal klar geworden, wie wichtig es ist, darüber immer und immer wieder nochmal nachzudenken und auch nicht wieder sofort so ein Bild zu entwickeln von den geflüchteten Mädchen. Das nervt mich persönlich unglaublich. Wir werden sehr, sehr häufig, und zwar auch landesweit, weil wir auch Mädchen erreichen, die andere Träger nicht erreichen, gefragt: ‚Ja, was ist denn ein gutes Angebot für Mädchen nach Flucht?‘ Da muss ich sagen: ‚Tut mir leid, das ist eine Frage, die kann ich nicht beantworten, weil es das geflüchtete Mädchen nicht gibt.‘ Wir müssen irgendwie davon wegkommen, in unseren Köpfen so ein Opferbild zu konstruieren von dem armen geschundenen Mädchen, das nach langer Flucht hier angekommen ist und jetzt wahrscheinlich in unterdrückenden Familienverhältnissen sein Dasein fristen muss. So ist es nicht. Es gibt genauso viele Lebensentwürfe, wie wir das von herkunftsdeutschen Mädchen kennen in jeglicher Couleur, wenn Mädchen hierherkommen. Und, wie soll ich das vergleichen? Eine junge Frau, die 16 ist und aus Afghanistan kommt und ihr ganzes Leben noch niemals eine Schule betreten hat mit einer jungen Informatikstudentin aus Damaskus, die sofort als erstes kucken will, wie sie hier weiterkommt. Und das kommt hier alles an. Und was kann denn da das Angebot für Mädchen nach der Flucht sein? Ich finde diese Reflexion und dieses biographische Kucken auch nochmal wichtig, um zu differenzieren. Ich ärgere mich maßlos über so Rundumschlagfragen mit dem Wunsch nach einer guten Lösung, die wir jetzt alle mit nach Hause nehmen können und dann können wir mit geflüchteten Mädchen arbeiten. Für mich

ist es eigentlich immer die gleiche Sache, es geht um Bindung, es geht um Beständigkeit, es geht um Ernsthaftigkeit und um Augenhöhe. Und wir haben vorher, bevor diese großen Fluchtbewegungen waren, auch schon so gearbeitet. Da hat sich eigentlich nicht so viel geändert, außer dass es nochmal vielschichtiger geworden ist vielleicht. Ja, Punkt.“ (Zitat Petra Kurek)

„Du bist auch als Person ein Angebot“

Petra Kurek betont in diesem Zusammenhang: Du bist auch als Person ein Angebot. Dieses Angebot hat nichts mit den erlernten professionellen Inhalten zu tun, sondern mit Lebenserfahrung, bewältigten Krisen. Dieser Aspekt kommt in den Ausbildungen nicht vor. In der von Mabilia angebotenen Schulung wird die Erkenntnis gefördert, dass ich als Mensch Erfahrungen mitbringe, Bewältigungsweisen, Resilienzen, die als Modell für die Mädchen wichtig sind. Dieses Erkenntnisfeld muss in die Ausbildungen einbezogen werden. Bewältigte Partnerschaftskrisen beispielsweise sind wertvoll, um mit Mädchen, die das Thema Liebesbeziehungen in der Pubertät umtreibt, ins Gespräch zu kommen. Die eigene Erfahrung ist wertvoll. Damit ist nicht gemeint, die pädagogische Position aufzugeben, sondern „(...) die Qualitäten, die ich als Mensch mitbringe, die ich zur Verfügung stellen kann.“ (Zitat Petra Kurek) Biographisch reflektierte Lebenserfahrung ist Teil der Professionalität. Dies wird in Fortbildungen ausgearbeitet.

Themen

Als Themen, zu denen Qualifizierung im Zusammenhang mit biographischer Selbstreflexion notwendig ist, benennen die Interviewpartner*innen: Critical Whiteness, eigene Migrationserfahrungen, Ehre, Männlichkeit – Weiblichkeit. Generell geht es darum, Themen aufzugreifen, die in der Luft liegen, von den Jugendlichen angeschleppt, aufgegriffen, eingebracht werden.

Qualifizierung zur biographischen Sensibilisierung und Transkulturelle Biographiearbeit wendet sich an:

- Sozialarbeiter*innen in Ausbildung bzw. Berufsanfänger*innen zur Einführung in die Herangehensweise;
- erfahrene Sozialarbeiter*innen zur Unterstützung in der fortgesetzten Selbstreflexion, fachlichen Reflexion, Erarbeitung aktueller Themen unter biographischen Gesichtspunkten;
- an alle in der Jugendarbeit Tätigen als Angebot einer Auszeit, Entlastung;
- an alle, um neue Methoden, Spiele, Übungen kennen zu lernen und bereits bekannte Methoden wieder bewusst zu machen;
- an alle um sich biographisch geleitet auszutauschen;
- um thematische Fallstricke erkennen zu lernen;
- um den Grenzbereich zur Therapie ausloten (Wie könnte man das mit biographischen Übungen spürbar machen? Wo beginnt für mich die Therapie? Wo geht es mir zu tief, zu weit?);
- um zu erkunden: Wann, wodurch, wie werde ich getriggert, habe ich Übertragungen? Z.B. auch: Wo übertrage ich meine Themenwünsche?

Zeit-Räume, Konzept und Teamwork

Neben der Qualifizierung wird für die Transkulturelle Biographiearbeit in der Jugendarbeit mit Jugendlichen mit Fluchtgeschichte der Bedarf an dafür vorhandenen Zeit-Räumen und an Teamwork benannt. „Also die Zeit, die Mitarbeiter. Wir waren immer zwei Betreuer*innen mit mindestens 15, 20 Kindern. Und wenn man biographisch arbeitet – wir werden nicht 5 Stunden biographisch arbeiten am Tag, vielleicht eine halbe Stunde – da braucht man Zeit, genug Betreuer*innen und auch ein Konzept in der Einrichtung. Und vielleicht ein Heft für die Einrichtung, dass man schreibt, das und das haben wir gemacht, und dann muss am nächsten Tag – wir waren nicht feste Leute jeden Tag – die Notizen: Wir haben das und das gemacht und da könnt ihr das machen. Und wenn biographisch gearbeitet wurde, dass man schreibt – natürlich muss dann das ganze Team biographisch ausgebildet sein –: Am nächsten Tag könnt ihr das und das weiter machen.“ (Zitat Mohammed Alikaj)

Literarische Nachbemerkung

„Der Pass ist der edelste Teil von einem Menschen

Er kommt auch nicht auf so eine einfache Weise zustand wie ein Mensch.

Ein Mensch kann überall zustande kommen,

auf die leichtsinnigste Art und ohne gescheiterten Grund, aber ein Pass niemals.

Dafür wird er auch anerkannt, wenn er gut ist, während ein Mensch noch so gut sein kann und doch nicht anerkannt wird.“

Das lässt Bertolt Brecht einen der Protagonisten in „Flüchtlingsgespräche“ (1940/41 während seiner Zeit als Geflüchteter in Finnland geschrieben) sagen. Er beschreibt eine biographische Erfahrung, die zahllosen geflüchteten Menschen gemeinsam ist. Die Papiere, die in Entscheidungen der Ausländerämter und Ausweisen festgehaltenen Statuszuschreibungen, entscheiden über existentielle Spielräume und Lebensmöglichkeiten. Wie diese genützt und erweitert werden, hängt von professioneller und persönlicher Unterstützung ab. Und hängt von den Möglichkeiten und Fähigkeiten ab, Spielräume zu nützen und zu erweitern. Biographische Sensibilität der Unterstützenden, durch Biographiearbeit bewusst gemachte Bewältigungsstrategien, Lösungswege und Perspektiven leisten dabei wertvolle Dienste.

Ruth Cohn, wie Bertold Brecht ein Mensch mit Fluchtgeschichte, hinterlässt uns ein Gedicht:

*Zu wissen, dass wir zählen
mit unserem Leben
mit unserem Lieben
gegen die Kälte
für mich, für Dich, für unsere Welt*

Wir alle zählen.

Danke

Ich bedanke mich herzlich bei den Professor*innen und Dozent*innen der Fernuniversität Hagen, aus deren Vorlesungsvideos und Skripten ich in den Modulen 1 bis 5 des Bachelorstudiums Psychologie Grundlagenwissen zur physiologischen Grundlagen von Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Gedächtnis, zu Sozial- und Entwicklungspsychologie etc. erlernen durfte. Diese Grundlagen fließen in diesen Text ein.

Weiter bedanke ich mich bei Christa Katharina Holzinger und Irina Dannert, Dozentinnen beim Institut für Traumabearbeitung und Traumapädagogik, durch deren Fortbildungen ich mein Verständnis von Trauma und Traumabearbeitung erweiterte. Seminarvideos von Peter Levine und Steve Porges waren hierbei ebenfalls wertvoll und hilfreich.

Für die Ausführungen zu neurowissenschaftlichen Grundlagen der Erinnerung und damit der Biographiearbeit und zu Trauma waren weiter die Bücher von Gerhard Niemann, Jochen Peichl und Michaela Huber (Zitate siehe auf der folgenden Seite) sehr hilfreich.

Ich bedanke mich bei den Teilnehmenden meiner Seminare zur Biographiearbeit und Transkulturelle Biographiearbeit, die sich auf die angebotenen Übungen eingelassen und ihre dabei gewonnenen Erkenntnisse mitgeteilt haben; bei den Kolleg*innen aus verschiedenen Ländern, mit denen ich im Projekt „Realize“ Transkulturelle Biographiearbeit entwickelte und ausprobierte; bei den Kolleg*innen, deren Publikationen (siehe unten) mich inspirierten und anregten.

Mein ganz besonderes Dankeschön gilt meinen Interviewpartner*innen, die mich großzügig an ihren Erfahrungen, ihrem Wissen, ihren Reflexionen teilhaben ließen.

Wie immer im Leben gibt es noch viel mehr Bücher, Menschen, Erlebnisse, die mich lebensgeschichtlich stimuliert, geprägt, verändert haben, die in meinen Gedankenstrom eingeflossen sind und nur mehr schwer explizit unterscheidbar sind. Danke für all das.

Im Text zitierte Literatur und verwendete Grundlagen, die nicht unter „Links und Literatur zu Biographie/Biographiearbeit“ unten angeführt sind

Erikson, Erik H. (1973²⁹): Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp: Frankfurt am Main

Fiske, Susan T.; Neuberg, Steven L. (1990). A Continuum of Impression Formation, from Category-Based to Individuating Processes: Influences of Information and Motivation on Attention and Interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*. 23. S. 1–74.

Huber, Michaela (2013): Der Feind im Innern. Psychotherapie mit Täterintrojekten, Junfermann Verlag: Paderborn

Niemann, Gerhard (2018): Neurowissenschaften für Therapie und Neurorehabilitation. Erkenntnisse für die Praxis, Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart

Obrecht, Andreas J. (2003): Zeitreichtum – Zeitarmut. Von der Ordnung der Sterblichkeit zum Mythos der Machbarkeit, Brandes & Apsel: Frankfurt a.M.

Peichl, Jochen (2018): Integration in der Traumatherapie. Vom Opfer zum Überlebenden, Klett-Cotta: Stuttgart

Scharer, Matthias/Scharer, Michaela (2019): Die politische Kraft der Themenzentrierten Interaktion (Ruth C. Cohn) heute, Matthias Grünewald Verlag: Mainz

Scharer, Matthias/Scharer, Michaela/Cohn, Ruth (2020): Ruth C. Cohn – eine Therapeutin gegen totalitäres Denken, Patmos Verlag: Düsseldorf

<https://de.wiktionary.org/wiki/Relation>; zuletzt eingesehen 8.5.2020

<https://lexikon.stangl.eu/18279/autobiografisches-gedaechtnis/>; zuletzt eingesehen 28.10.2020

<https://www.lindemann-coach.de/privatkunden/korper/stress-was-passiert-im-korper/>; zuletzt eingesehen 27.10.2020)

<https://www.fairquer.net/themen/entwicklungspolitik/transkulturelle-kompetenz-als-schl%C3%BCsselkompetenz-in-der-entwicklungszusammenarbeit>; zuletzt eingesehen 20.02.2020)

<https://www.ruth-cohn-institute.org/tzi-konzept.html>; zuletzt eingesehen 10.07.2020
<https://lagiungenarbeit.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen>; zuletzt eingesehen 27.10.2020

Links und Literatur zu Biographie/Biographiearbeit, Transkulturalität

Angegebene Links wurden zuletzt aufgerufen am 28.10.2020

<http://www.memory-werkstatt.de/>
<http://www.lebensmutig.de/>
<http://seedlearn.org/seed-and-digital-storytelling/>
<http://www.memoro.org/it/>
<http://www.memoro.org/de-de/>
<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/biografiearbeit.pdf>

Literatur zu Biographiearbeit (Grundlagen, Methoden, verschiedene Zielgruppen, Materialien)

Auer, Hansjörg/Hirtler-Rieger, Gesine/Ramsauer, Erika/Ruhland, Silvia (Hg.) (2020): 77 Impulse und Methoden Biografiearbeit. Mutmacher für ein Leben in Vielfalt und Wertschätzung, BeltzJuventa: Weinheim-Basel

Gahleitner, Silke Brigitta (2017³): Biografiearbeit und Trauma, in: Miethe, Ingrid: Biographiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Beltz Juventa: Weinheim und München

Hanses, Andreas (Hg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit: Institutionelle und soziale Arbeit, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

Hofmeister, Susanne (2014): Wo stehe ich und wo geht's jetzt hin. Wie sie den roten Faden im Leben finden, Gräfe und Unzer Verlag: München

Hölzle, Christina/ Jansen, Irma (Hg.) (2011²): Ressourcenorientierte Biographiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden, VS Verlag: Wiesbaden

Verena Kast (2014): Was wirklich zählt, ist das gelebte Leben. Die Kraft des Lebensrückblicks, Herder: München

Keil, Annelie (2014): Auf brüchigem Boden Land gewinnen – biografische Antworten auf Krankheiten und Krisen, Kösel-Verlag, München

Kerkhoff, Barbara/ Halbach, Anne (2011⁵): Biographisches Arbeiten. Beispiele für die praktische Umsetzung, Vincentz Network: Hannover

Klingenberger, Hubert (2003): Lebensmutig: Vergangenes erinnern, Gegenwärtiges entdecken, Künftiges entwerfen, Don Bosco Verlag: München

Klingenberger, Hubert (2012): Bildkarten zur Biographiearbeit. Mein Leben ist mein Leben, Don Bosco Verlag: München

Dorothea Muthesius (Hg.) (2001): Schade um all die Stimmen- Erinnerungen an Musik im Alltagsleben, Böhlau Verlag: Wien

Miethe, Ingrid (2017³): Biographiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Beltz Juventa: Weinheim und München

Morgenstern, Isabel (2015): Geschichten, die Mut machen: Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit Eltern und Großeltern. Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e.V.: Berlin: Bezug: www.memory-werkstatt.de; zuletzt eingesehen 10.07.2020

Realize Projekt Partnerorganisationen (Hg.), Annemarie Schweighofer-Brauer (Mitautorin) (2012): Transkulturelle Biographiearbeit. Ein Handbuch, Rom; download: <http://www.fbi.or.at/p-transbio.html>; zuletzt eingesehen 10.07.2020

Rossiter, Marsha/Clark, M. Carolyn (2007): Narrative and the Practice of Adult Education, Krieger Publishing Company: Malabar

Rossiter, Marsha/Clark, M. Carolyn (2011): Narrative Perspectives on Adult Education, Jossey Bass Wiley

Ruhe, Hans Georg (2012⁵): Methoden der Biographiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen, Beltz: Weinheim und München

Ruhe, Hans-Georg (2014): Praxishandbuchtext Biografiearbeit. Methoden, Themen und Felder, Beltz Juventa: Weinheim

Ruhe, Hans Georg/Opitz, Senta (2016): 75 Bildkarten Biografiearbeit. Mit Downloadmaterialien, Beltz: Weinheim

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2014): Biographiewerkstatt: Transkulturelle Biographiearbeit, in: Zentrum für MigrantInnen in Tirol (ZeMiT)/ Europäische Akademie Bozen (EURAC) Institut für Minderheitenrecht (Hg.): Diversity4Kids. Transkulturelle Biographiearbeit und kreatives Schreiben 2 (Interkulturellen Dialog und Vielfalt mit spielerischen, interaktiven und narrativen Methoden in der Schule lernen), Innsbruck-Bozen, S. 9/10 und 15-33; download: http://www.diversity4kids.eu/images/downloads/products/de/Diversity4Kids2_Biographiearbeit_Kreatives%20Schreiben-print.pdf

Sallan Gül, Songül/Kaya, Eylem H./Gül, Hüseyin/Schweighofer-Brauer, Annemarie (2013): Transcultural biography work in adult education: A discussion on the findings of a pilot study in Turkey, in: Procedia – Social and Behavioral Science 93/2013, S. 2028-2036

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2013): Transkulturelle Biographiearbeit, in: heilpaedagogik.de, Heft 2/2013, S. 14-18

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2012): Respektvoller Austausch. Transkulturelle Biographiearbeit als Herangehensweise, die auf gegenseitigem Respekt basiert, Sozialpädagogische Impulse, Heft 2/2012, S. 26-27

Tedder, Michael/Biesta, Gert (2007): Working paper. Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of Adults; download: http://www.learninglives.org/papers/working_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf

Tropper, Doris (2014): Die Schätze des Lebens. Das Handbuch der bewussten Erinnerung, mvg Verlag: München

Van Vliet, Elma (2014): „Erzähl mal“! Das Familienquiz. und: „Erzähl mal!“ das Freundesquiz, Kartenspiel mit 110 Karten, Alter: 8-99, Drömer-Knaur Verlag: München

Genogramm, Genogramme erstellen

McGoldrick, Monica/Gerson, Randy/Petry, Sueli (2009): Genogramme in der Familienberatung, Huber: Bern

<http://www.famili.de/download/arbeit-mit-genogramm.pdf>; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Literatur zu Biographizität, Bildung, Lebenslangem Lernen

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): 'Biographicity' as a basic resource of lifelong learning, in: Alheit, Peter/Beck, Johannes/Kammler, Eva/Salling-Olesen, Henning/Taylor, Richard: Lifelong Learning Inside and Outside Schools, Vol.2, Roskilde, S. 400-422

Alheit, Peter (2006): ‚Biographizität‘ als Schlüsselkompetenz in der Moderne, http://www.abl-uni-goettingen.de/aktuell/Alheit_Biographizitaet_Schlussel_Flensburg_2006.pdf

Alheit, Peter/Brandt, Morten (2006): Autobiographie und ästhetische Erfahrung. Entstehung und Wandel des Selbst in der Moderne, Campus: Frankfurt, New York

Alheit, Peter (2009): Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse, in: Illeris, Knud (Hg.): Contemporary Learning Theories. Learning theorists in their own words, London: Routledge, S. 116-128

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2007): Lifelong Learning and Biography: A Competitive Dynamic between the Macro- and the Micro-Levels of Education, in: West, Linden/Alheit, Peter/Andersen, Anders Siig/Merrill, Barbara (Hg.): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives, Peter Lang: Frankfurt a. M., S. 57-70

Alheit, Peter/Felden, Heide von (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Antikainen, Ari (1998): Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning, in: International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de Pédagogie 44(2–3), S. 215–234

Dominicé, Pierre (2000): Learning from our lives: Using Educational Biographies with Adults, Jossey-Bass

Literatur zu Biographiearbeit mit Kindern/Jugendlichen

Delfos, Martine . F. (2015): „Sag mir mal...“. Gesprächsführung mit Kindern, Weinheim: Beltz.

Delfos, Martine F. (2015): „Wie meinst du das?“ Gesprächsführung mit Jugendlichen, Weinheim: Beltz

Jewett Jarratt, Claudia (2006): Trennung, Verlust und Trauer. Was wir unseren Kindern sagen – wie wir ihnen helfen, Weinheim: Beltz

Kizilhan, Jan (2005). Biographiearbeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund., in: Forum Erziehungshilfen 2/2005, Juventa Verlag: Weinheim, S. 140-143.

Lattschar, Birgit/ Wiemann, Irmela (2007): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biographiearbeit, Juventa: Weinheim und München

Lattschar, Birgit (2016): Verstehen, wertschätzen und anerkennen: Biografiearbeit mit Flüchtlingskindern, in: Brinks, Sabrina/Dittmann, Eva/Müller, Heinz (Hg.): Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe, Walhalla Fachverlag: Regensburg

Löwenzahn Erziehungshilfe e.V. (2018): Diese eine Blume, die uns verbindet. Erfahrungen von ehemaligen Pflegekindern, Oberhausen: Karl Maria Laufen

Morgenstern, Isabel (2015): Geschichten, die Mut machen: Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit Eltern und Großeltern, Berlin; zu beziehen: <http://www.memory-schreibwerkstatt.de/literatur-zur-biografiearbeit.html>; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Ryan, Tony/ Walker, Roger (2003²): Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, Juventa: Weinheim-Basel-Berlin

Schmitt, Caroline/Homfeldt, Hans Günther (2014): Flüchtlingskinder besser verstehen: Die transnationale Biografiearbeit, in: DJI Impulse 1/2014, Nr. 105. S. 15-17.

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2014): Transkulturelle Biographiearbeit, in: Zentrum für MigrantInnen in Tirol/Europäische Akademie Bozen (Hg.): Diversity4Kids. Interkulturellen Dialog und Vielfalt mit spielerischen, interaktiven und narrativen Methoden in Schulen lernen, Innsbruck-Bozen; download der Materialbox: www.diversity4kids.eu; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich (2009): Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“, Juventa: Weinheim und München

Van Vliet, Elma (2014): „Erzähl mal“! Das Familienquiz. und: „Erzähl mal!“ das Freundesquiz, Kartenspiel mit 110 Karten, Alter: 8-99, Drömer-Knaur Verlag: München

Wiemann, Irmela/Lattschar, Birgit (2019): Schwierige Lebensthemen für Kinder in leicht verständliche Worte fassen. Schreibwerkstatt Biografiearbeit, Weinheim und Basel: Beltz

Biographiearbeit mit älteren Menschen

Kreuzpaintner, Günter/ Bauer, Rüdiger (2004): Erzähl mir deine Geschichte. Biographiearbeit und Beziehungspflege in Altenhilfeeinrichtungen, Ibicura: Unterostendorf

Morgenstern, Isabel (2015): Geschichten, die Mut machen: Ressourcenorientierte Biografiearbeit mit Eltern und Großeltern. Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e.V.: Berlin: Bezug: www.memory-werkstatt.de

Osborn, Caroline/ Schweitzer, Pam/ Trilling, Angelika (2012²): Eine Anleitung zur Biographiearbeit mit älteren Menschen, Lambertus: Freiburg

Sautter, Sabine (Hg.) (2004): Biographiearbeit mit Älteren, AG SPAK Bücher: Neu-Ulm

Specht-Tomann, Monika (2012²): Biographiearbeit: In der Gesundheits-, Kranken- und Altenpflege, Springer: Berlin

Literatur zu Transkulturalität, Interkulturellem, Migration (und Biographiearbeit), transkultureller und kultursensible Biographiearbeit

Kizilhan, Jan: Migrationserfahrung als Ausgangspunkt von Biographiearbeit. Ein Ansatz zum besseren Verständnis und zur Integration; pdf im Internet zu finden

Realize Projekt Partnerorganisationen (2012): Transkulturelle Biographiearbeit. Ein Handbuch, Rom; download: <http://www.fbi.or.at/p-transbio.html>; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Sallan Gül, Songül/Kaya, Eylem H./Gül, Hüseyin/Schweighofer-Brauer, Annemarie (2013): Transcultural biography work in adult education: A discussion on the findings of a pilot study in Turkey, in: Procedia – Social and Behavioral Science 93/2013, S. 2028-2036

Schmitt, Caroline/Homfeldt, Hans Günther (2014): Flüchtlingskinder besser verstehen: Die transnationale Biografiearbeit, in: DJI Impulse 1/2014, Nr. 105. S. 15-17.

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2014): Transkulturelle Biographiearbeit, in: Zentrum für MigrantInnen in Tirol/Europäische Akademie Bozen (Hg.): Diversity4Kids. Interkulturellen Dialog und Vielfalt mit spielerischen, interaktiven und narrativen Methoden in Schulen

lernen, Innsbruck-Bozen: download der Materialbox: www.diversity4kids.eu; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2013): Transkulturelle Biographiearbeit, in: heilpaedagogik.de, Heft 2/2013, S. 14-18

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2012): Respektvoller Austausch. Transkulturelle Biographiearbeit als Herangehensweise, die auf gegenseitigem Respekt basiert, Sozialpädagogische Impulse, Heft 2/2012, S. 26-27

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2012): Transkulturelle Biographiearbeit (TBA): Grundlegende Überlegungen, in: Realize Projekt Partnerorganisationen: Transkulturelle Biographiearbeit. Ein Handbuch, Rom; download: <http://www.fbi.or.at/p-transbio.html>; zuletzt eingesehen 28.10.2020

Welsch, Wolfgang (2017): Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe, Wien: new academic press

Welsch, Wolfgang (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität?, in: Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz, transcript-Verlag

Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität, in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg/ 1. Vj., Stuttgart 1995

Literatur zu Biographieforschung

Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hg.) (2006): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Kizilhan, Jan (2008). Die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit. Funktionen des Erinnerens von außergewöhnlichen Ereignissen im Kontext der Gegenwart. Berlin: Regener Verlag

Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Campus: Frankfurt a. M.

Rosenthal, Gabriele/ Bogner, Artur (Hg.) (2009): Ethnicity, Belonging and Biography. Ethnographical and Biographical Perspectives., LIT Verlag: Münster, New Brunswick: Transaction

Schweighofer, Annemarie: (1990): Familienträume und Frauenrealitäten. Pensionierte Tabakarbeiterinnen in Schwaz und Tarragona im Vergleich, Diplomarbeit am Institut für Politikwissenschaft der Universität Innsbruck

Schweighofer, Annemarie: (1998): Axamer Dorfleut'. Geschlechter - Generationen - Schichten: eine regionale Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert, Innsbruck-Wien: Österreichischer STUDIENverlag

Schweighofer-Brauer, Annemarie/ Schroffenegger, Gabriela/ Gnaiger, Andrea/ Fleischer, Eva (2002): Eigentlich lief alles nach Plan, bis ... Biographische Texte zu freien Wissenschaftlerinnen in Österreich, Innsbruck-Wien-München-Bozen: STUDIENVerlag

Schweighofer-Brauer, Annemarie (2003): Schwazer Tabakarbeiterinnen – zwei Biografien, in: Schreiber, Horst/ Tschugg, Ingrid/ Weiss, Alexandra (Hg.): Frauen in Tirol. Pionierinnen in Politik, Wirtschaft, Literatur, Musik, Kunst und Wissenschaft, Innsbruck

Stevens, Henriette/Schweighofer, Annemarie (1989): Lebensarbeit - Arbeitsleben, in: "Erlebte Geschichte". Ein Projekt der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Tirol. Ein Bericht, Innsbruck

Völter, Bettina /Dausien, Bettina/ Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2009²) (Hg.): Biographieforschung im Diskurs. VS-Verlag: Wiesbaden