

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Biografiearbeit in der stationären

Kinder- und Jugendhilfe

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 27.09.2024

Vorgelegt von: Teresa Schaub



Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Frauke Schwarting

Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Zur Situation von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen	4
2.1 Belastungsfaktoren und Gründe für die Fremdunterbringung	4
2.2 Möglichkeiten der Fremdunterbringung und ihre rechtliche Verankerung	6
2.3 Emotionale Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen	9
3. Theoretische Bezüge	11
3.1 Biografie, Sozialisation und biografisches Gedächtnis	12
3.2 Ein psychologischer Blick auf Biografie: Entwicklungsaufgaben und Bindung	16
3.3 Biografie und Pädagogik: Biografisches Lernen	19
4. Zentrale Grundlagen von Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe	22
4.1 Biografiearbeit als pädagogischer Ansatz	22
4.2 Ziele und Wirkung von Biografiearbeit	25
4.3 Innere Haltung und professionelle Kompetenzen	29
5. Praxis der Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen	32
5.1 Rahmenbedingungen und methodische Herangehensweise	32
5.2 Biografische Gespräche, Lebensbücher und Geschichten	37
5.3 Kreative und spielerische Methoden: Einsatz von Medien und Gegenständen	41
5.4 Pädagogische Settings: Biografische Einzel- und Gruppenarbeit	44
6. Möglichkeiten und Grenzen der biografischen Arbeit – eine Diskussion der Ergebnisse	49
7. Ausblick	55
Literaturverzeichnis	57
Anhangsverzeichnis	62

1. Einleitung

Die Zahl der Fremdunterbringungen bewegt sich in Deutschland seit Jahrzehnten auf einem konstant hohen Niveau (siehe Anhang 1). Im Jahr 2022 lebten hierzulande insgesamt 207.052 junge Menschen unter 27 Jahren nicht in ihrer Ursprungsfamilie; davon waren 121.005 in Heimen oder sonstigen betreuten Wohnformen und 86.047 in Vollzeitpflege untergebracht (vgl. Statistisches Bundesamt 2023a). Etwas mehr als ein Viertel der fremduntergebrachten Kinder war jünger als 10 Jahre, fast die Hälfte jünger als 14 Jahre, und insgesamt waren 80 % aller Betroffenen minderjährig (vgl. Statistisches Bundesamt 2023b). Diese Bestandsaufnahme zeigt, wie relevant das Thema Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen für die Soziale Arbeit ist. Die konstant hohen Zahlen reflektieren die zunehmenden gesellschaftlichen Herausforderungen und Belastungen, denen Familien ausgesetzt sind, wie beispielsweise Armut oder Arbeitslosigkeit. Betroffene werden aufgrund von schwerwiegenden Risikofaktoren in ihrer Herkunftsfamilie, darunter Suchtprobleme, Gewalt oder Misshandlung, aus ihrem familiären Umfeld herausgenommen, was zu erheblichen Belastungen und Traumata führen kann, die sich negativ auf die psychische und emotionale Gesundheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken können (vgl. Kurnatowski/Hofmann/Jungbauer 2018, 768).

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe sind Kinder und Jugendliche, die außerhalb ihrer eigenen Familie aufwachsen, also eine wichtige Zielgruppe für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Für die zuständigen Fachkräfte besteht der Auftrag, sie in ihrer Entwicklung zu fördern und sie auf dem Weg „zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Absatz 1 SGB VIII) zu begleiten. Dafür bedarf es geeigneter pädagogischer Ansätze, zu denen auch die Biografiearbeit gehört. „Die Notwendigkeit von Biografiearbeit erscheint in der Anerkennung einer besonderen biografischen Herausforderung fremdplatzierter Kinder fraglos.“ (Jansen 2009, 67)

In Ländern wie den USA, Großbritannien oder den Niederlanden ist das biografische Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen in der Sozialen Arbeit schon seit den frühen 1980er Jahren verbreitet, im britischen Pflegekinderwesen sogar gesetzlich vorgeschrieben (vgl. Frampton 2009, 123). Auch in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe hat Biografiearbeit in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. ter Horst 2015, 1). Einige Einrichtungen der Jugendhilfe haben Biografiearbeit bereits als Standard in ihre pädagogische Arbeit integriert und auch Pflegekinderdienste beziehen den Ansatz immer häufiger in ihre Arbeit ein (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 25). Wiemann plädiert dafür, Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe auch in Deutschland gesetzlich zu verankern und entsprechende personelle, finanzielle und fachliche Ressourcen bereitzustellen (vgl. Wiemann 2009, 121f.).

Das Buch *Wo gehöre ich hin?* (Originaltitel: *Life Story Work*) von Ryan und Walker, das im Jahr 1997 ins Deutsche übersetzt wurde, spielte eine Schlüsselrolle bei der Einführung und Anpassung von Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen in Deutschland (vgl. Miethke 2017, 125; Ryan/Walker 2004). Mittlerweile gibt es im deutschsprachigen Raum Vorlagen und Leitfäden zur Durchführung von Biografiearbeit mit dieser Zielgruppe. Vielversprechend erscheinen hier die Publikationen von Lattschar und Wiemann, die sich seit mehr als einem Jahrzehnt mit der wissenschaftlichen Aufarbeitung sowie der praktischen Weiterentwicklung von Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe befassen (vgl. u.a. Lattschar/Wiemann 2018; Lattschar/Wiemann 2019). Zudem beschäftigt sich eine Forschungsgruppe des Universitätsklinikums Ulm aktuell mit der Entwicklung und Implementierung eines standardisierten Konzepts für Biografiearbeit in Gruppen mit Kindern und Jugendlichen in Heimkontexten (vgl. Lantsch/Fegert/Rassenhoffer/Witt/Pfeiffer 2023a; Lantsch/Fegert/Witt/Pfeiffer/Schepp/Rassenhofer 2023b; Lantsch/Fegert/Rassenhoffer/Witt/Pfeiffer 2022). Darüber hinaus entstehen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen fortlaufend neue Praxisprojekte für die Biografiearbeit mit Pflegekindern, die von erfahrenen Fachkräften durchgeführt und evaluiert werden (vgl. Lattschar/Mohr/Hölzl 2020).

Im wissenschaftlichen Bereich hat die Biografiearbeit verschiedene interdisziplinäre Traditionslinien (vgl. Schindler/Assmann/Burghardt/Hengsbach/Hoff/Ringeisen/Schmidt 2022, 73; Lutz/Schiebel/Tuider 2018, 10ff.). Biografisches Erleben ist „seit Jahrhunderten von Interesse in Literatur und Philosophie“ (Lattschar/Wiemann 2018, 19) und ist u.a. Forschungsgegenstand der Psychologie, der Soziologie, der Pädagogik, der Geschichtswissenschaft und der Medizin (vgl. ebd.). Relevant für die Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen in der Sozialen Arbeit sind hier vor allem die Erkenntnisse aus der Psychologie, der Traumaforschung und der Pädagogik. Die wissenschaftlichen Ansätze aus den verschiedenen Disziplinen tragen dazu bei, die Bedeutung der Auseinandersetzung mit traumatischen Erlebnissen und deren Integration in die eigene Biografie zu verstehen, was für die Arbeit mit der Zielgruppe sehr bedeutsam ist.

Zentral für diese Arbeit ist folgende Frage: Welche Möglichkeiten und Grenzen hat die Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen? Diese Frage soll mit einem verstärkten Fokus auf die Praxis des Handlungsfeldes beantwortet werden, da sich hier vielversprechende Ansätze in der Entwicklung befinden, die in dieser Arbeit zusammengeführt werden sollen.

Um Antworten auf die zentrale Frage dieser Arbeit zu finden, werden theoretische Konzepte und empirische Studien zu Biografiearbeit mit der Zielgruppe herangezogen. Bestehende wissenschaftliche Erkenntnisse werden systematisch ausgewertet und im Hinblick auf die praktische Anwendung in der Kinder- und Jugendhilfe diskutiert. Ergänzend werden Handbücher und Leitfäden für die Durchführung von Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen sowie Berichte aus der Praxis gesichtet, die Einblicke in die Umsetzung und Wirkung der Biografiearbeit mit der Zielgruppe bieten. Methodisch handelt es sich bei dieser Arbeit also um eine Literaturliteraturarbeit.

Der Hauptteil der Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Zunächst wird in Kapitel 2 die Situation von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen beleuchtet, wobei Belastungsfaktoren, rechtliche Rahmenbedingungen und die emotionale Lage der Betroffenen im Mittelpunkt stehen. Die Verdeutlichung der Situation der Zielgruppe ist Ausgangspunkt dieser Arbeit, weil darauf basierend abgeleitet werden kann, warum Biografiearbeit als pädagogischer Ansatz sinnvoll und notwendig ist, um die Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Situation und den an sie gestellten Anforderungen bezüglich der Gestaltung ihrer Biografie zu unterstützen. Um zunächst das Thema Biografiearbeit theoretisch zu verorten und zu fundieren, werden in Kapitel 3 relevante theoretische Grundlagen dargestellt. Nachdem ein sozialwissenschaftliches Verständnis des Biografiebegriffs geschaffen wurde, werden Zusammenhänge zwischen Biografie und Sozialisation hergestellt und die Bedeutung eines biografischen Gedächtnisses wird herausgestellt. Im Anschluss werden wichtige Erkenntnisse aus der Psychologie und der Pädagogik präsentiert, die grundlegend für Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen sind. Kapitel 4 widmet sich den zentralen Grundlagen von Biografiearbeit als pädagogischem Ansatz in der Kinder- und Jugendhilfe, einschließlich seiner Ziele, Wirkungen und den erforderlichen professionellen Anforderungen zur Durchführung des Ansatzes. Im praxisorientierten Kapitel 5 werden notwendige Rahmenbedingungen für die Durchführung von Biografiearbeit erörtert, und es werden methodische Ansätze sowie pädagogische Settings der Biografiearbeit vorgestellt und diskutiert. Die Praxis wird in dieser Arbeit etwas umfangreicher erläutert, weil aktuell viele Konzepte für Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe aus der sozialarbeiterischen Praxis heraus entwickelt werden. Abschließend werden in Kapitel 6 die Ergebnisse zusammengeführt, Möglichkeiten und Grenzen der biografischen Arbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen diskutiert und Implikationen für die Praxis abgeleitet. Im abschließenden Kapitel wird ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen des Gegenstandsbereiches gegeben.

2. Zur Situation von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe werden Kinder und Jugendliche, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen, als „fremduntergebracht“ (Läntzsch et al. 2023a, 68; Ryan/Walker 2004, 97), „fremdplatziert“ (Lattschar/Wiemann 2018, 25; Hölzle 2009, 50) oder „herkunftsfern untergebracht“ (Schindler et al. 2022, 231) bezeichnet. Um die Situation dieser Kinder und Jugendlichen verständlicher zu machen, wird im Folgenden darauf eingegangen, welchen Belastungsfaktoren die Heranwachsenden in ihren Herkunftsfamilien ausgesetzt waren, wie diese zu einer Fremdunterbringung geführt haben, wie die verschiedenen Möglichkeiten der Fremdunterbringung ausgestaltet werden können, und wie sich eine Fremdunterbringung auf die emotionale Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken kann.

2.1 Belastungsfaktoren und Gründe für die Fremdunterbringung

In der Literatur wird deutlich, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Belastungsfaktoren konfrontiert sind, die teilweise kumuliert auftreten (vgl. Läntzsch et al. 2023a, 68ff.; Läntzsch et al. 2022, 56ff.; Lattschar/Wiemann 2018, 29ff.; Helming/Kindler/Thrum 2011, 262ff.). Zu den psychosozialen Belastungsfaktoren zählen z.B. psychische, somatische oder Suchterkrankungen der Eltern, elterliche Delinquenz oder ein niedriger sozioökonomischer Status, der mit einer Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe einhergeht (vgl. Läntzsch et al. 2023a, 68). Helming et al. benennen folgende Problemlagen: „Geldsorgen, Bildungsarmut, niedrige berufliche Qualifikation, Arbeitslosigkeit, ungünstige Wohnverhältnisse, Alkoholismus und andere psychische Krankheiten, chronische Partnerschaftsprobleme, Gewalt“ (Helming et al. 2011, 275). Lattschar und Wiemann führen Stress, Konflikte im Elternhaus, Vernachlässigung oder Gewalt als Belastungsfaktoren in den Herkunftsfamilien an (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 29). Zusätzlich haben etwa drei Viertel der betroffenen Kinder und Jugendlichen mindestens ein traumatisches Ereignis in ihrer Vergangenheit erlebt (vgl. Läntzsch et al. 2023a, 68). Die genannten Problemlagen stellen Risikofaktoren dar, die häufig Vernachlässigungen und Gefährdungen des Kindeswohls zur Folge haben (vgl. Helming et al. 2011, 276).

Das Vorhandensein dieser Faktoren führt allerdings nicht zwangsläufig zu einer Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen. Laut Gesetz kommt eine Hilfe zur Erziehung dann in Frage, wenn „eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist“ (§ 27 Absatz 1 SGB VIII). Aus einer Pressemitteilung des Statistischen Bundesamts geht Folgendes hervor: In 2022 waren die Eltern in jedem zweiten Fall aller Fremdunterbringungen alleinerziehend,

65 % der Betroffenen oder ihrer Herkunftsfamilien bezogen Transferleistungen¹, bewegten sich damit nahe am Existenzminimum, und die Hauptgründe für neue Fremdunterbringungen waren der Ausfall von Bezugspersonen durch Krankheit oder unbegleitete Einreise aus dem Ausland (25%), Kindeswohlgefährdungen (17%) und die eingeschränkte Erziehungsfähigkeit der Eltern (13%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2023b).

Pierlings betont die Wichtigkeit, einen erzieherischen Bedarf so früh wie möglich festzustellen und „nicht erst dann, wenn die Grenze der Kindeswohlgefährdung übertreten ist“ (Pierlings 2014, 19). Wenn Eltern ihre Erziehungspflichten nicht mehr wahrnehmen können und dies selbst einsehen, können sie eine Hilfe zur Erziehung beantragen und mit einer Sozialberatung oder direkt mit dem Jugendamt in Kontakt treten, um ihren Rechtsanspruch geltend zu machen. Auch ein Kind selbst oder andere Bezugspersonen können beim Jugendamt eine Hilfe zur Erziehung anregen. Sind Eltern nicht einsichtig, kann das Familiengericht ihnen in begründeten Fällen das Sorgerecht vollständig oder teilweise entziehen (vgl. Zeller 2016, 799). Wurde ein Bedarf festgestellt, muss das Jugendamt eine geeignete ambulante oder stationäre Hilfe zur Erziehung anbieten. Im SGB VIII steht dafür in den §§ 28-35 eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Auswahl.

Für die Bewilligung einer stationären Erziehungshilfe gibt es konkrete Indikatoren: eine vorübergehende oder dauerhafte Abwesenheit der Eltern; eine Ablehnung oder ein Scheitern der Elternschaft; Entwicklungsprobleme und Entwicklungsgefährdung des Kindes oder eine seelische Behinderung des Kindes (vgl. ebd.). Die Anregung einer stationären Platzierung erfolgt häufig durch Soziale Dienste und andere Institutionen (vgl. van Santen/Pluto/Peucker 2019, 66). Die Entscheidung über die Form der stationären Unterbringung, ob ein Kind also in eine Pflegefamilie oder in einem Heimkontext untergebracht wird, hängt von mehreren Faktoren ab (vgl. Trede 2016, 822f.). § 36 SGB VIII sieht vor, dass die Ausgestaltung der Erziehungshilfe im Hilfeplanverfahren gemeinsam mit den Personensorgeberechtigten festgelegt wird. Ihre Wünsche spielen also bei der Entscheidung über die Fremdunterbringung eine große Rolle. Hinzu kommen die fachlichen Einstellungen der zuständigen Person im Jugendamt einschließlich ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Unterbringungsformen sowie die Verfügbarkeit und Qualität erzieherischer Hilfen vor Ort. Letztlich ist es das Ziel, so Trede, die am wenigsten schädliche Alternative für das Kind zu finden, die auch von den Eltern mitgetragen werden kann, und die

¹ Als Transferleistungen werden Hilfen des Staates bezeichnet, die eine Person oder Familie erhält, ohne dafür eine direkte Gegenleistung erbringen zu müssen. Dazu gehören zum Beispiel das Bürgergeld, die Sozialhilfe, Ausbildungshilfen wie das BAföG, Elterngeld und Kindergeld (vgl. Caritas Deutschland 2024).

Hilfeplanung als kontinuierlichen Prozess zu gestalten, der regelmäßig evaluiert wird, da sich Hilfebedarfe ändern können (vgl. ebd., 823f.).

Die verschiedenen Alternativen, die das Gesetz für eine Fremdunterbringung vorsieht, werden im Folgenden näher beleuchtet. Dabei ist zu beachten, dass bei einer Fremdunterbringung neben dem Kinder- und Jugendhilferecht auch das Familienrecht eine Rolle spielt.²

2.2 Möglichkeiten der Fremdunterbringung und ihre rechtliche Verankerung

Zu den „klassischen stationären Erziehungshilfen“ (Trede/Winkler 2012, 335), die das SGB VIII vorsieht, zählen § 33 Vollzeitpflege und § 34 Heimunterbringung, sonstige Wohnformen. In der Literatur wird deutlich, dass diese Hilfen sich mittlerweile so stark ausdifferenziert haben, „dass die für sie benutzten Begriffe nur noch als Chiffren mit einem gewissen Orientierungscharakter dienen können“ (ebd.). Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Unterbringungsformen zur Vollzeitpflege gehören und wie diese ausgestaltet werden können.

Als Vollzeitpflege wird heutzutage die kurz-, mittel- und längerfristige Unterbringung eines jungen Menschen in einer Fremd- oder Verwandtenpflegefamilie im Rahmen der Jugendhilfe bezeichnet (vgl. Trede 2016, 820; van Santen et al. 2019, 33). Geregelt ist die Vollzeitpflege in § 33 SGB VIII. Dort heißt es konkret:

Hilfe zur Erziehung in Vollzeitpflege soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen und seinen persönlichen Bindungen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie Kindern und Jugendlichen in einer anderen Familie eine zeitlich befristete Erziehungshilfe oder eine auf Dauer angelegte Lebensform bieten. Für besonders entwicklungsbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche sind geeignete Formen der Familienpflege zu schaffen und auszubauen. (§ 33 SGB VIII)

Entscheidend für die Wahl einer Pflegefamilie als Hilfeform ist Trede zufolge vor allem der pädagogisch-therapeutische Bedarf der Betroffenen sowie die Stabilität ihrer Herkunftsfamilie (vgl. Trede 2016, 822f.). Van Santen et al. führen an, dass die Fremdplatzierung in Vollzeitpflege bei unter 3-Jährigen am häufigsten ist, Kinder mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind und fast die Hälfte der Kinder bereits vor der Platzierung in einer Pflegefamilie mindestens einen Bezugspersonenwechsel erlebt hat, was auf frühere Fremdunterbringungen hinweist (vgl. van Santen et al. 2019, 37).

Es existieren verschiedene Formen der Vollzeitpflege, die sich hinsichtlich ihrer rechtlichen Grundlage, Professionalität und Dauer unterscheiden. In einer „normalen Pflegefamilie“ (vgl. Trede 2016, 825) oder „Dauerpflegefamilie“ (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 83) wird ein Kind

² Während im SGB VIII u.a. Formen und Ausgestaltung einer Hilfe sowie Fragen der Zuständigkeit näher erläutert werden, befinden sich wichtige Regelungen zum Sorge- und Umgangsrecht im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB).

mittel- bis langfristig in einer fremden Laien-Pflegefamilie untergebracht (ebd.). Die Pflegeeltern erhalten dafür ein monatliches Honorar sowie finanzielle Unterstützung für den Unterhalt des Kindes und es erfolgt eine Betreuung durch den Pflegekinderdienst des Jugendamtes (vgl. Trede 2016, 825). Die Verwandten- oder Großelternpflege³ ähnelt in vielen Aspekten der normalen Pflegefamilie, wobei das Kind von Verwandten, in den meisten Fällen den Großeltern, aufgenommen wird (vgl. ebd.). Die finanziellen Leistungen fallen hier oft geringer aus.

Wird ein Kind vorläufig in einer Pflegefamilie untergebracht, z.B. als Schutzmaßnahme im Rahmen einer Inobhutnahme, dann handelt es sich um eine Bereitschaftspflege (vgl. ebd., 826). Die Kinder verbleiben dann in der Familie, bis das Jugendamt über ihre langfristige Platzierung entschieden hat (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 81). Die Autorinnen heben hervor, dass die Entscheidungsprozesse sich oft in die Länge ziehen und dass der Aufenthalt in der Bereitschaftsfamilie die Lebensbiografie der Kinder prägt, da sie Bindungen eingehen, die später wieder gelöst werden (vgl. ebd.). Auch Kurzzeitpflegestellen nehmen Kinder vorübergehend auf, z.B. während eines Krankenhausaufenthalts eines alleinerziehenden Elternteils (vgl. Trede 2016, 826). Hier steht allerdings die Betreuung und Versorgung in einer Notsituation und nicht der erzieherische Bedarf im Vordergrund (vgl. Pierlings 2014, 19).

Die am meisten professionalisierte Form eines Pflegeverhältnisses ist eine Erziehungsstelle (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 85). Als solche agieren professionelle Pflegeeltern, die ihre Privatfamilie anbieten, um sich um besonders betreuungs- und förderungsbedürftige Kinder zu kümmern, oft bei besserer Bezahlung und unter Berufung auf die Pflegeelternrolle als Beruf (vgl. ebd.). Sie sind häufig an einen freien Träger angeschlossen und normalerweise verfügt mindestens ein Elternteil über eine sozialpädagogische Ausbildung (vgl. ebd.). Erziehungsstellen leisten eine intensivere Betreuung sowie pädagogische und therapeutische Unterstützung (vgl. ebd.). Sie sind „an der Nahtstelle zur [...] Heimerziehung positioniert“ (Trede 2016, 826) und ihre rechtliche Grundlage ist § 34 SGB VIII, in dem die Heimerziehung bzw. die Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht geregelt ist. Diese weitere Möglichkeit einer stationären Unterbringung wird im Gesetzestext wie folgt beschrieben:

Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht (Heimerziehung) oder in einer sonstigen betreuten Wohnform soll Kinder und Jugendliche durch eine Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten in ihrer Entwicklung fördern. Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie 1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten (§ 34 SGB VIII).

³ Trede gibt zu bedenken, dass es vom pädagogischen Setting her fraglich ist, ob die Verwandtenpflege überhaupt als stationäre Erziehungshilfe betrachtet werden kann, da sie keine außerfamiliäre Unterbringung darstellt (vgl. ebd.).

Die Heimerziehung richtet sich also vor allem an Kinder und Jugendliche mit einem erhöhten Bedarf an pädagogischen und therapeutischen Angeboten. Laut Trede trifft das vor allem auf junge Menschen mit starken Verhaltensauffälligkeiten zu, die möglicherweise eine Pflegefamilie überfordern würden und deswegen eher in Heimen oder Erziehungsstellen untergebracht werden, wo sie einen strukturierten Alltag und ein therapeutisches Milieu vorfinden und gezielt auf ihre Problemlagen eingegangen werden kann (vgl. Trede 2016, 822). Trede und Winkler bezeichnen die Heimerziehung in diesem Zusammenhang auch als „heilpädagogisch-therapeutische ‚Intensivstation‘“ (Trede/Winkler 2012, 335).

Das Gesetz sieht es vor, wenn möglich eine Rückführung in die Herkunftsfamilie anzustreben. Haben die Kinder und Jugendlichen also „tragfähige Beziehungen zu ihren Eltern und/oder Geschwistern“ (ebd.), kommt für sie vorrangig eine Hilfe zur Erziehung nach § 34 SGB VIII in Frage. Aus der Kinder- und Jugendhilfestatistik, bezogen auf das Jahr 2021, geht hervor, dass Fremdunterbringungen in Heimkontexten am häufigsten in der Gruppe der 12- bis 18- Jährigen vorkamen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Zudem gab es im Rahmen der Einwanderung minderjähriger Geflüchteter eine steigende Tendenz der Inanspruchnahme der Heimerziehung, die seit 2018 wieder rückläufig ist (vgl. van Santen et al. 2019, 36; siehe Anhang 1).

Die Möglichkeiten der Heimunterbringung sind heutzutage vielfältig und Trede und Winkler zufolge gilt der Begriff Heimerziehung als verbraucht: „Selbst die vom KJHG vorgeschlagene Formel von der ‚Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht‘ (§ 34 SGB VIII) reicht nicht mehr hin, um die empirische Vielfalt von Betreuungsformen zu erfassen“ (Trede/Winkler 2012, 321). Unterschieden werden können die Unterbringungsformen z.B. anhand struktureller Merkmale wie der Einrichtungsgröße und der Betreuungsintensität oder anhand ihrer pädagogischen Konzepte (vgl. Zeller 2016, 797). Trede und Winkler fassen die vielfältigen „Betreuungsarrangements“ (Trede/Winkler 2012, 335) zusammen: Zum einen gehört dazu die Erziehung in Wohngruppen, die mittlerweile eine Erziehung in größeren Heimen abgelöst hat. Obwohl große Heimkomplexe noch existieren, leben die jungen Menschen heute eher in separaten Wohneinheiten, die sich weitgehend selbst versorgen. Heimgruppen ziehen zunehmend aus zentralen Gebäuden in Außenwohngruppen, wo sechs bis neun Kinder und Jugendliche von sozialpädagogischen Fachkräften überwiegend im Schichtdienst rund um die Uhr betreut werden (vgl. ebd.). Ähnlich verhält es sich in Kinderdörfern, in denen Kinder ebenfalls in Familien oder Wohngruppen mit üblicherweise sechs bis neun Kindern leben. Die Unterbringung in einem Kinderdorf oder in einer Wohngruppe hat die Besonderheit, dass die leiblichen Eltern in der Regel weiterhin „seelisch-soziale Eltern“ (Lattschar/Wiemann 2019, 87) bleiben und das Kind regelmäßigen Kontakt zu ihnen pflegt (vgl. ebd.).

Als weitere Form der Heimerziehung nennen Trede und Winkler die „(Groß-)Familienerziehung“ (Trede/Winkler 2012, 336), in deren Rahmen ungefähr zehn Kinder in familienähnlichen Einrichtungen, die häufig von einem Erzieherpaar privat betrieben werden, und sich in einem größeren ländlichen Anwesen befinden, dauerhaft leben und aufwachsen (vgl. ebd.). Die Autoren weisen hier noch einmal auf die Besonderheit von Erziehungsstellen hin, die entweder eine Form der Heimerziehung in privaten Haushalten oder eine professionalisierte Vollzeitpflege darstellen können. Zudem umfasst Heimerziehung das betreute Jugendwohnen, bei dem Jugendliche allein oder zu zweit in einer Wohnung leben und durch sozialpädagogische Außenbetreuung unterstützt werden (vgl. ebd.). Schließlich entstanden im Zuge der Ausdifferenzierung der Heimerziehung auch Wohngruppen für spezielle Zielgruppen wie z.B. sexuell missbrauchte Mädchen, türkische Mädchen, die aus der Familie geflüchtet sind, oder unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (vgl. ebd.).

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass jüngere Kinder sowie Kinder und Jugendliche, die keine tragbaren Beziehungen mehr zu ihren Herkunftsfamilien haben und bei denen eine Rückführung sehr unwahrscheinlich ist, eher bei Pflegeeltern untergebracht werden. Betroffene, bei denen eine Rückführung noch wahrscheinlich ist oder die einen erhöhten pädagogischen und therapeutischen Bedarf haben, werden eher in Heimkontexten untergebracht. Statistisch betrachtet trifft dies besonders auf die Gruppe der 12- bis 18-Jährigen zu. Ebenfalls für diese Arbeit relevant ist die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche häufig mehrere Platzierungswechsel erleben, bis für sie eine geeignete und längerfristige Hilfeform gefunden wurde. Die Erfahrung, im Kindes- oder Jugendalter von der eigenen Familie getrennt zu werden und in einer Pflegefamilie, einem Heim oder einer Wohngruppe fremduntergebracht zu werden, hinterlässt bei den jungen Menschen Spuren und prägt ihren weiteren Lebensverlauf. Wie sich Fremdplatzierungen auf die emotionale Situation der Betroffenen auswirken können, wird im folgenden Abschnitt verdeutlicht.

2.3 Emotionale Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen

Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche haben in ihrer Kindheit Verunsicherungen, Defizite, Brüche, Verluste oder Verletzungen von ihren Bezugspersonen erfahren (vgl. Gassmann 2015, 9; Ryan/Walker 2004, 25). Betroffene zeigen oft ein starkes Minderwertigkeitsgefühl als Reaktion auf erlittene Zurückweisungen, was zu höherer Sensibilität für weitere Zurückweisungen, Angst vor mangelnder Liebe, erneuter Trennung, Einsamkeit und dem Gefühl des Nichtdazugehörens führt (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 59). Diese Emotionen können sich in Aggression, Unangepasstheit und mangelnder Impulskontrolle manifestieren (vgl. ebd.).

Wiemann führt an:

Bei kleinster Kritik fühlen sich manche in ihren Grundfesten erschüttert. Das große Nein am Anfang des Lebens führt zu Ohnmachtsgefühlen, Selbstzweifeln, Autoaggression, Aggression, Wut, manchmal: Scham, Depression, Suizidgefahr [...]. Konflikte werden inszeniert, um immer wieder zu prüfen, ob die neuen Eltern das Kind auch behalten. (Wiemann 2009, 110)

Traumatische Erfahrungen wie Missbrauch oder Vernachlässigung hinterlassen tiefe Narben, die das Vertrauen und die psychische Gesundheit der Betroffenen beeinträchtigen können (vgl. Wolf/Reimer 2008, 226). Schindler et al. beschreiben die emotionale Situation der Kinder und Jugendlichen als „zerrissene innere Landkarte“ (Schindler et al. 2022, 233), die wie folgt charakterisiert werden kann:

Erfahrungen, Zeiten und Orte sind darin nicht recht verbunden, fluktuieren chaotisch und oftmals schmerzhaft, vieles fügt sich nicht zueinander. Ein Etwas, ein Nichts geistern diffus herum, beunruhigen, führen zur Desorientierung über die eigene Person, die die Vergangenheit nicht klar genug verorten und die Gegenwart nicht wirklich genug spüren kann. (ebd.)

Hier wird sehr deutlich, wie verloren und desorientiert sich betroffene Kinder und Jugendliche fühlen. Darüber hinaus führen Läntzsch et al. an, dass die Unterbringung in einer stationären Erziehungshilfe zwar langfristig positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Betroffenen haben kann, damit allerdings auch zusätzliche Belastungen einhergehen, wie z.B. die Trennung von bedeutenden Bezugspersonen, der Verlust der vertrauten Umgebung, Unsicherheit über die Zukunft und das Aufkommen von Schuldgefühlen (vgl. Läntzsch et al. 2022, 60f.). Daher stellt eine Fremdunterbringung ein kritisches Lebensereignis für Betroffene dar, das Anpassungsleistungen erfordert und zur Folge hat, dass viele Kinder und Jugendliche der Fremdunterbringung anfangs häufig ambivalent oder ablehnend gegenüberstehen (vgl. ebd.).

Ergänzend dazu beschreiben Lattschar und Wiemann vielfältige Herausforderungen einer Fremdunterbringung im Heim, die aber ähnlich auch bei Kindern in Pflegefamilien auftreten können: Kinder im Heim haben oft wenig oder widersprüchliche Informationen über ihre Lebensgeschichte. Viele entwickeln Fantasien über die Gründe ihrer Heimunterbringung und haben Schwierigkeiten, sich auf die Einrichtung einzulassen. Häufige Fragen drehen sich um Schuld, den Grund für die Heimunterbringung und den Verbleib ihrer Geschwister. Besonders Jugendliche, die bereits mehrere Unterbringungen hinter sich haben, haben Vertrauensprobleme und finden es schwer, sich auf neue Beziehungen einzulassen. Der Eintritt ins Heim bedeutet für sie einen Umbruch, der oft mit einem Schockzustand einhergeht. Sie verlieren ihr vertrautes Umfeld und stehen neuen Anforderungen gegenüber, wie neuen Beziehungen, Normen und Hierarchien (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 29f.). Wolf und Reimer sprechen in diesem Zusammenhang von „abrupte[n] Veränderungen, die zu einem Verlust des Passungsverhältnisses in [...] [der] Person-Umwelt-Beziehung führen. Diese Veränderungen erfordern ressourcenintensive Prozesse der Neuorganisation“ (Wolf/Reimer 2008, 232).

Hinzu kommt, dass viele dieser Kinder und Jugendlichen Abbrüche von Fremdunterbringungen erleben (vgl. Lántzsch et al. 2022, 56). Verhaltensauffälligkeiten können dabei sowohl Ursache für Abbrüche sein als auch durch Platzierungswechsel verstärkt werden, was zu einem Teufelskreis führen kann (vgl. ebd.) Wolf und Reimer heben hervor, dass häufige Umzüge und der Verlust von Bezugspersonen sowohl zu Bindungsproblemen als auch zu Bildungsproblemen führen können, die durch Schulwechsel und Unterbrechungen im Lernprozess verursacht werden (vgl. Wolf/Reimer 2008, 226).

Abschließend lässt sich bezüglich der emotionalen Situation betroffener Kinder und Jugendlicher festhalten, dass diese Zielgruppe im Vergleich zu Gleichaltrigen signifikant häufiger an psychischen Störungen leidet und vermehrt Auffälligkeiten in ihrem Bindungsverhalten zeigt, wobei die spezifischen Störungsbilder sehr variieren (vgl. Lántzsch et al. 2023a, 68). Hinzu kommen eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für delinquentes Verhalten sowie biologische Risikofaktoren, die die Entstehung psychischer Erkrankungen begünstigen, wie z.B. Frühgeburt, pränatale Alkohol- und Nikotinexposition oder eine entsprechende genetische Prädisposition (vgl. Lántzsch et al. 2022, 56). Insgesamt handelt es sich „um eine psychisch stark vorbelastete Personengruppe mit oftmals komplexen Störungsbildern, deren psychosoziale Entwicklungsprognose sich durch häufige Platzierungswechsel verschlechtern kann“ (Lántzsch et al. 2023a, 69).

Nachdem in diesem Kapitel die Belastungsfaktoren und Gründe für eine Fremdunterbringung aufgeführt wurden, verschiedene Möglichkeiten der Fremdunterbringung dargestellt wurden und die emotionale Situation betroffener Kinder und Jugendlicher beleuchtet wurde, lässt sich schlussfolgern, dass sich Fremdunterbringungen im Kindes- und Jugendalter massiv auf das Erleben der eigenen Biografie und den weiteren biografischen Verlauf der Betroffenen auswirken und damit einhergehend große biografische Herausforderungen mit sich bringen. Um diese Herausforderungen greifbar zu machen und darauf basierend abzuleiten, wie Betroffene am besten unterstützt werden können, werden im folgenden Kapitel zunächst wichtige theoretische Bezüge dargestellt, die für diese Arbeit besonders relevant erscheinen.

3. Theoretische Bezüge

Biografieforschung erlebt in den Sozialwissenschaften seit den 1980er Jahren einen starken Aufschwung, wobei in den verschiedenen Bezugswissenschaften, deren Erkenntnisse für Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit von Bedeutung sind, unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, die Krüger wie folgt zusammenfasst: In der Soziologie liegt ein Schwerpunkt auf gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und es wird u.a. untersucht, wie soziale Normen

und Beziehungen sowie Institutionen das Verhalten und die Lebenswege von Individuen beeinflussen, wobei häufig mit einer Makroperspektive gearbeitet wird. Die Psychologie hingegen konzentriert sich auf die individuelle Entwicklung und das Verhalten von Menschen. Sie untersucht die kognitiven, emotionalen und verhaltensbezogenen Aspekte des Individuums und betrachtet dabei die Mikroperspektive. Die Sichtweise der Erziehungswissenschaft zeichnet sich durch ihren besonderen Fokus auf die Rekonstruktion von Lern- und Bildungsgeschichten aus. Krüger hebt hervor, dass es wichtig ist, diese unterschiedlichen Perspektiven zu integrieren und zu verbinden, um die Komplexität individueller Biografien zu erfassen (vgl. Krüger 2006, 13ff.). Eine solche Multiperspektivität soll in diesem Kapitel entwickelt werden.

Dafür muss zunächst geklärt werden, was im Rahmen von Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit überhaupt unter dem Begriff *Biografie* verstanden wird, welche Zusammenhänge zu Sozialisationsprozessen bestehen und welche Rolle das biografische Gedächtnis für das Verständnis und die Gestaltung des eigenen Lebensverlaufs spielt. Danach werden theoretische Ansätze ausgewählt, die für das Verständnis der Situation der Zielgruppe besonders relevant erscheinen. Aus psychologischer Sicht betrifft das zum einen Erkenntnisse zur psychosozialen Entwicklung und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben und zum anderen Erkenntnisse aus der Bindungstheorie. Aus pädagogischer Sicht ist es sinnvoll, Ansätze zum biografischen Lernen und zur Gestaltung pädagogischer Settings einzubeziehen. Aus den dargestellten Erkenntnissen kann abschließend abgeleitet werden, wie sich Fremdunterbringungen auf biografische Verläufe und Sozialisationsprozesse, auf die psychosoziale Entwicklung und das biografische Lernen der betroffenen Kinder und Jugendlichen auswirken können.

3.1 Biografie, Sozialisation und biografisches Gedächtnis

Anhand der begrifflichen Bedeutung von *Biografie*, das aus dem Griechischen stammt und sich aus den Worten *bios* (Leben) und *graphein* (schreiben, zeichnen, abbilden, darstellen) zusammensetzt, ist erkennbar, dass es sich bei einer Biografie um eine „Lebensbeschreibung“ (Lattschar/Wiemann 2018, 14; Hölzle 2009, 31) handelt bzw. um „eine individuelle Erzählung über das gelebte Leben eines konkreten Menschen“ (Schindler et al. 2022, 26). Diese Lebensbeschreibung ist kein passives Abbild, sondern ein Produkt, das durch „reflexive, selektive und gestaltende Prozesse“ (Hölzle 2009, 31) entsteht. Während ein Lebenslauf eher „objektivierbare Daten“ (Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2008, 21) enthält bzw. „äußere Fakten eines Lebens“ (ebd.), beinhaltet eine Biografie „implizite Sinn-Deutungen“ (ebd.) eines Menschen sowie seine „emotionale Entwicklung und Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen“ (Lattschar/Wiemann 2018, 14). Gudjons et al. weisen darauf hin, dass der Erwerb von Biografie ein lebenslanger Prozess ist, in dem Erfahrungen aufgeschichtet und interpretiert

werden, „die bewusst oder unbewusst in unsere Weltdeutung und heutiges Handeln eingehen“ (Gudjons et al. 2008, 21).

Die sozialwissenschaftliche Biografieforschung wendet sich diesen „Innenseiten des Lebenslaufs“ (Hölzle 2009, 20) zu, den „subjektiven Verarbeitungsformen und Eigenlogiken“ (ebd.), mit dem Ziel, diese unter Berücksichtigung von Faktoren wie Zeitgeschichte, sozialer Teilhabe, Milieu, Kultur und Alltag systematisch zu untersuchen (vgl. ebd.). Die Etablierung der Biografieforschung in den Sozialwissenschaften steht im Zusammenhang mit einem zunehmenden Interesse der Forschung an der Alltags- und Lebenswelt der Menschen (vgl. Gudjons et al. 2008, 15). Es soll u.a. untersucht werden, wie Menschen Sinn im Leben finden, Brüche verarbeiten und mit Gefährdungen sowie Anderssein umgehen (vgl. ebd.). Dausien führt an, dass frühere Ansätze zur Biografieforschung oft eine lineare Abfolge von klar definierten Lebensphasen und Ereignissen betonten, was implizierte, dass Lebensverläufe einem festen Muster folgen (vgl. Dausien 2011, 110). Mittlerweile steht der Autorin zufolge die Vielfalt und Einzigartigkeit individueller Lebenswege im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses, und unterschiedliche soziale, kulturelle und historische Kontexte werden stärker berücksichtigt, was eine umfassendere und differenziertere Sicht auf Biografien ermöglicht. Normative Vorstellungen von typischen Lebensverläufen werden hinterfragt, und es wird anerkannt, dass jeder Lebensweg einzigartig ist (vgl. ebd.). Diese heute vorherrschende Perspektive ist eine konstruktivistische, denn „Biografien sind subjektive und bedeutungsstrukturierte Konstruktionen des individuellen Lebens“ (Miethe 2017, 21). In diesem Konstruktionsprozess haben narrative und performative Elemente eine wichtige Bedeutung: Biografien werden nicht nur erzählt, sondern durch Handlungen und Praktiken konstruiert (vgl. Krüger 2006, 13).

Zwar ist die Einzigartigkeit von Biografien unumstritten, trotzdem geht es bei *Biografie* immer auch um ein „Zusammenspiel von Individuellem und Gesellschaftlichem“ (Dausien 2018, 200). Biografien müssen in Relation zu den sozialen Strukturen und historischen Ereignissen, die sie prägen, betrachtet werden, was mit sich bringt, dass sie auch von sozialen Normen, Erwartungen und institutionellen Rahmenbedingungen geprägt sind (vgl. ebd.). Hier wird ein wichtiger Zusammenhang zwischen Biografie und Sozialisation, dem Prozess „des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft“ (vgl. Kohli 1985; zit. n. Dausien 2018, 201), deutlich. Dieser wird von zentralen Sozialisationsinstanzen wie der Familie oder der Schule beeinflusst, die nicht nur Einfluss auf die Sozialisation haben, sondern auch Verantwortung für ihre Ergebnisse tragen (vgl. Corsten 2020, 112). In Bezug auf fremdplatzierte Kinder und Jugendliche ist ein Blick auf die Funktion der Familie als zentrale Sozialisationsinstanz unerlässlich. Corsten führt an, dass die Familie der soziale Kontext ist, in dem eine Person erste Sozialisationserfahrungen

durchlebt, welche die Grundlage für die weitere biografische Entwicklung bilden (vgl. ebd., 115). Dem Autor zufolge sind die Erfahrungen eines Kindes in seiner Familie entscheidend dafür, wie es interpersonale Beziehungen erlebt und den Umgang mit anderen lernt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Verhaltensmuster, die ein Kind bezüglich der Gestaltung von Beziehungen in seiner Familie erlernt, seine Fähigkeit, auch in anderen Kontexten soziale Beziehungen zu gestalten oder sich dort zu sozialisieren, stark prägen. Der Erwerb einer solchen Sozialisationsfähigkeit hat Einfluss auf den gesamten weiteren Lebensverlauf eines Kindes.

Um Mitglied in einer Gesellschaft zu werden, muss ein Individuum aber nicht nur in der Lage sein, soziale Beziehungen zu gestalten. Laut Kohli müssen Menschen im Rahmen von Sozialisationsprozessen „biografische Planungs- und Kontrolleistungen“ (Kohli 1985; zit. n. Dau-sien 2018, 201) erbringen. In diesem Zusammenhang führt Hoerning an:

Entwicklungsabfolgen im Lebenslauf enthalten individuelle Entscheidungen, in denen Erfahrungen gedeutet, eingeordnet oder verworfen werden, um aus der subjektiven Perspektive die Anschlussfähigkeit der Biographie zu sichern. Die Biographie wird zur Sozialisationsinstanz, die in Übereinstimmung oder Konkurrenz zu strukturellen Sozialisationsinstanzen stehen kann. Das bedeutet, daß der einzelne in seinem Bewußtsein nicht nur eine Vielzahl sozialer Beziehungen organisiert halten muß, sondern auch eine Mehrzahl von Laufbahnen, die für sein eigenes Leben relevant sind. (Hoerning 2000, 8)

Es wird deutlich, dass der Gestaltungsprozess der eigenen Biografie hohe Anforderungen an Heranwachsende stellt. Es wird erwartet, dass sie in der Lage sind, Lebenserfahrungen zu deuten und einzuordnen und darauf basierend Entscheidungen für die Zukunft zu treffen. Darüber hinaus ist die Fähigkeit gefordert, soziale Beziehungen und die persönliche Laufbahn selbstständig zu organisieren, was wiederum eine Voraussetzung dafür ist, dass die Kinder und Jugendlichen in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten sozialisiert werden. Zudem macht „jede Veränderung [...] in der einen oder anderen Weise Sozialisation notwendig, damit das Erlernen neuer Aufgaben stattfinden kann und damit das bisher Bewährte bewahrt, verlernt oder auch de-sozialisiert werden kann“ (Kohli 1976, 320f.; zit. n. Hoerning 2000, 7).

Für fremdplatzierte Kinder und Jugendliche stellt das eine große Herausforderung dar. Durch die biografischen Brüche, die sie erleben, sind sie stärker darin gefordert, Lebenserfahrungen zu deuten und einzuordnen, sich an ständige Veränderungen anzupassen und sich neu zu sozialisieren, während ihnen die leibliche Familie als Sozialisationsinstanz, in der sie genau diese Fähigkeiten erwerben sollen, nicht zur Verfügung steht. Die frühen Lebenserfahrungen, die Heranwachsende in ihren Herkunftsfamilien machen, führen zu „unterschiedlichen interpretativen Kompetenzen“ (Hoerning 2000, 6), mit denen sie im Sozialisationsprozess ihre Identitäten und biografischen Perspektiven aushandeln (vgl. ebd.). Für fremdplatzierte Kinder und

Jugendliche ergibt sich hier also ein hoher Bedarf an Unterstützung bei der Gestaltung der eigenen Biografie.

Für den biografischen Gestaltungsprozess ist darüber hinaus das Wissen über den eigenen Lebensverlauf oder anders formuliert das biografische Gedächtnis von Bedeutung. Hoernig zufolge lagern sich Lebenserfahrungen als biografisches Wissen ab, welches als „Kapital [...] für aktuelle und zukünftige Konstruktionen von Biographie verwertet wird“ (ebd., 4). Das individuelle biografische Gedächtnis entwickelt sich laut Schindler et al. im Zusammenhang mit der Umwelt, die einen Menschen umgibt und daher auch mithilfe der erwachsenen Personen, die für ein Kind verantwortlich sind (vgl. Schindler et al. 2022, 62). An dieser Stelle lohnt sich ein Blick auf die ökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner, die beschreibt, wie die Entwicklung eines Individuums durch verschiedene miteinander verknüpfte Systeme beeinflusst wird (vgl. Bronfenbrenner 1981, 37ff.). Der Autor benennt folgende Systeme: Das Mikrosystem bestehend aus der unmittelbaren Umgebung wie Familie, Schule, Freundinnen und Freunden; das Mesosystem, welches die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen meint; das Exosystem, das die äußeren Einflüsse, die das Mikrosystem betreffen, abbildet wie die Arbeit der Eltern; das Makrosystem, also kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen; und das Chronosystem, eine zeitliche Dimension, die Veränderungen in den Systemen über die Zeit hinweg berücksichtigt. All diese Systeme haben Einfluss auf die Entwicklung des biografischen Gedächtnisses und sollten bei der Betrachtung biografischer Herausforderungen von fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen und der Gestaltung von Biografiearbeit mit dieser Zielgruppe berücksichtigt werden.

Das biografische Gedächtnis von Kindern entwickelt sich etwa zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr und stabilisiert sich nach dem sechsten Lebensjahr (vgl. Gudjons et al. 2008, 31). Rath führt an, dass Kinder unter 8 Jahren „kein ausgebildetes autobiographisches Gedächtnis“ (Rath 2009, 103) haben, was ihre Erinnerungen unzuverlässig macht und dazu führt, dass sie leicht zu täuschen und zu verwirren sind. Voraussetzung für die Herausbildung eines biografischen Gedächtnisses ist Sprache, denn erst indem Erfahrungen benannt und erzählt werden, können sie Teil des biografischen Gedächtnisses werden. Ein Kind ist also auf nahe Menschen angewiesen, die mit ihm über seine Lebenserfahrungen sprechen (vgl. Schindler et al. 2022, 55f.). Deswegen müssen Fachkräfte, die für ein fremduntergebrachtes Kind verantwortlich sind, für dieses „einen Gedächtnisraum [...] konstruieren“ (ebd., 235).

3.2 Ein psychologischer Blick auf Biografie: Entwicklungsaufgaben und Bindung

Für das Verständnis der Herausforderungen, mit denen Heranwachsende im Konstruktionsprozess ihrer eigenen Biografie konfrontiert sind, ist ein Blick auf die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie unerlässlich. Interessant ist hier u.a. der Ansatz von Erikson. Dieser stellt die psychosoziale Entwicklung eines Menschen in einem Stufen- bzw. Phasenmodell dar, welches aussagt, dass in verschiedenen Altersstufen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bearbeitet und gelöst werden müssen (vgl. Erikson 1991, 241ff.). Diese stehen im Zusammenhang mit den Herausforderungen, die in verschiedenen Lebensphasen auftreten, und beeinflussen die Identitätsbildung eines Individuums. Heranwachsende müssen sogenannte Kernkonflikte lösen, um die nächste Entwicklungsstufe erfolgreich zu meistern (vgl. ebd.). Die Phasen sind ausführlich in Anhang 2 dargestellt.

Für diese Arbeit relevant sind vor allem die Entwicklungsaufgaben, die das Kindes- und Jugendalter betreffen. Laut Erikson können die Ergebnisse des Durchlaufens der einzelnen Phasen sehr unterschiedlich ausfallen und eine förderliche oder hinderliche Entwicklung nach sich ziehen (vgl. ebd.). Lattschar und Wiemann haben Eriksons Erkenntnisse aufgegriffen und für die Arbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen anschaulich zusammengefasst: Bei Säuglingen und Kleinkindern im ersten Lebensjahr geht es vor allem um die Entwicklung eines Urvertrauens und es werden die Grundlagen für Selbstvertrauen, Sicherheit und späteres Sozialverhalten gelegt. Ein Urvertrauen kann sich nur entwickeln, wenn auf die Bedürfnisse des Kindes in angemessener Weise eingegangen wird. Im Kleinkindalter gehört es zu den Kernaufgaben, ein Autonomiegefühl zu entwickeln und zu lernen, den eigenen Willen durchzusetzen. Im Kindergarten – bzw. Vorschulalter soll ein Kind u.a. lernen, Dinge aus eigener Initiative umzusetzen. Die Bewältigung dieser Aufgaben kann unterstützt werden, indem Kinder in ihrer Autonomie und Eigeninitiative bestärkt werden. Eine Unterdrückung bzw. Behinderung dieser Entwicklung kann zu einem Mangel an Selbstwert und Schuldgefühlen führen. In dieser Phase können Kinder zwar noch nicht verstehen, warum andere bestimmte Handlungen ausführen, können aber unbewusst die Gefühle ihrer Bezugspersonen wahrnehmen und sogar Verantwortung dafür übernehmen. Im Grundschulalter bis zum Beginn der Pubertät stehen Kinder vor der Aufgabe, ein eigenes Selbstkonzept sowie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln oder falls dies nicht gelingt, kann es in dieser Phase verstärkt zu mangelndem Selbstvertrauen und Gefühlen des Versagens kommen. Kinder haben in dieser Phase oft Schwierigkeiten, starke Gefühle zu kontrollieren, und lösen Konflikte häufig durch Aggression und Wutausbrüche. Freundschaften und der Kontakt zu Gleichaltrigen werden in dieser Phase wichtiger. Seelisch verletzte Kinder zeigen oft Schwierigkeiten bei täglichen Leistungsanforderungen in

der Schule und können auf frühkindlichen Entwicklungsstufen verharren (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 45ff.).

Eine der wichtigsten Phasen für die Entwicklung eines jungen Menschen ist die Adoleszenzphase. Hölzle beschreibt diese Phase sehr treffend:

Die Adoleszenzphase ist geprägt von der Suche nach Identität, während Jugendliche verschiedene ‚Selbste‘ in unterschiedlichen Situationen ausprobieren. Ein konsistentes Identitätsgefühl entsteht, wenn Jugendliche ihre verschiedenen Selbstbilder miteinander verbinden können. Identität beinhaltet sowohl das Bewusstsein der Einzigartigkeit als auch ein Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen. (Hölzle 2009, 37f.)

Die Kernaufgabe in dieser Phase ist also die Herausbildung einer eigenen Identität bzw. die Verbindung verschiedener sozialer Rollen zu einem stimmigen Bild. Identität beinhaltet auch, in seinem Handeln Konsequenz zu zeigen und eine Balance zwischen persönlichen Ansprüchen und gesellschaftlichen Erwartungen zu finden (vgl. Abels 2017, 200). Abels beschreibt eine gelungene Identität als „kritische [...] Vergewisserung der eigenen Biographie und ihrer weisen Annahme“ (ebd., 232). Im Rahmen der kontinuierlichen Vorbereitung der eigenen Zukunft bedeutet Identität dem Autor zufolge, „sich selbst ihre Meisterung zuzutrauen“ (ebd.). Darüber hinaus streben Jugendliche im Prozess der Identitätsfindung danach, gesellschaftlichen Standards und Trends ihrer Altersgenossen zu entsprechen, was zu Minderwertigkeitsgefühlen, Selbstablehnung und sogar suizidaler Gefährdung führen kann (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 52ff.). In diesem Prozess sind sie zusätzlich mit Herausforderungen der Pubertätsphase konfrontiert, die durch einen großen seelischen Umbau geprägt ist, und deren erfolgreiches Durchlaufen zu festem Selbstvertrauen führt (vgl. ebd.).

Bei der Betrachtung der beschriebenen Herausforderungen, die alle Heranwachsenden in ihrem Entwicklungsprozess bewältigen müssen, wird deutlich, wie schwierig diese Aufgaben für solche Kinder und Jugendliche sein müssen, die in diesen Phasen nicht die Unterstützung ihrer erwachsenen Bezugspersonen erhalten. Aufgrund der Verhältnisse, die sie oftmals in ihren Herkunftsfamilien vorfinden, werden sie mit diesen Aufgaben allein gelassen. Werden sie dann aus der Familie herausgenommen und in der stationären Kinder- und Jugendhilfe untergebracht, müssen sie zusätzliche Entwicklungsaufgaben bewältigen, die sich aus ihrer besonderen Biografie ergeben. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang sogenannte „pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben“ (Gassmann 2015, 10; Pierlings 2014, 26) beschrieben. Die Autorinnen führen an, dass es zu den zusätzlichen Entwicklungsaufgaben von Pflegekindern gehört, ihre Fremdunterbringung zu akzeptieren und zu verarbeiten, eine Beziehung zu ihren Pflegeeltern aufzubauen und sich mit ihrer Herkunft auseinanderzusetzen. Ferner müssen sie ihre Identität zwischen der Herkunftsfamilie und der Pflegefamilie finden, während sie

belastende Erfahrungen verarbeiten müssen. Das kann die Herausbildung einer kohärenten Identität erschweren und zu Loyalitätskonflikten führen. Zudem erleben Pflegekinder einen Wechsel zu einer anderen Familienkultur, was eine Anpassung an neue Deutungsmuster und Rituale erfordert (vgl. Pierlings 2014, 26). Mit solchen zusätzlichen Aufgaben sind Kinder und Jugendliche in anderen stationären Kontexten gleichermaßen konfrontiert.

Lattschar und Wiemann weisen darauf hin, dass die Phaseneinteilung und Bewertung der Entwicklung von Heranwachsenden kritisch betrachtet werden müssen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 44f.). So bieten Phasenlehren zwar nützliche Konzepte zum Verständnis der kindlichen Entwicklung, sollten aber nicht dazu dienen, Entwicklungsschritte als Normen für bestimmte Altersgruppen festzulegen. Die Autorinnen betonen, dass Kinder, die frühzeitig Beziehungsabbrüche, unsichere Bindungen oder Traumata erlebt haben, oft eine asynchrone Entwicklung aufweisen. Ebenfalls heben sie hervor, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht an den kulturspezifischen Fähigkeiten deutschsprachiger Kinder gemessen werden dürfen, da sie möglicherweise unterschiedliche Traditionen, Werte und Sprachkompetenzen haben, was zu Entwicklungsverzögerungen oder -beschleunigungen führen kann (vgl. ebd.).

Ein weiterer relevanter Ansatz, der Erkenntnisse für das Verständnis von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen liefert, ist die Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth, die sich mit den Auswirkungen frühkindlicher Beziehungserfahrungen auf das Bindungsverhalten eines Kindes beschäftigt. Bowlby betont die Bedeutung einer beständigen und intensiven Bindung zu einer Bezugsperson⁴, insbesondere in den ersten Lebensjahren und beschrieb ursprünglich drei Bindungstypen, mithilfe derer das Bindungsverhalten von Menschen charakterisiert werden kann (vgl. Bowlby 2008, 3ff.). Ihm zufolge entwickeln Menschen im Laufe der Zeit sogenannte innere Arbeitsmodelle, die immer stabiler werden und die frühen individuellen Bindungserfahrungen sowie die Erwartungen, die Menschen im Hinblick auf Beziehungen entwickeln, enthalten. Diese auch als Bindungsschemata bezeichneten Strukturen entstehen aus der Eltern-Kind-Beziehung und spiegeln die Qualität der zwischenmenschlichen Interaktionen wider (vgl. ebd.). Die Interaktionen zwischen Eltern und Kind sind also prägend für die Bindungsfähigkeit der Kinder. Ainsworth ergänzte im Rahmen einer Beobachtungsstudie⁵ einen

⁴ Die Vertreterinnen und Vertreter der Bindungstheorie beschäftigen sich vorrangig mit der Mutter als primäre Bezugsperson eines Kindes.

⁵ Ainsworth entwickelte den sogenannten Fremde-Situations-Test (FST), der heute als wichtiges Beobachtungsinstrument zur Erkennung des Bindungsverhaltens genutzt wird (vgl. Gudjons/Traub 2020, 129). Der Test besteht aus einer Reihe von Episoden, in denen ein Kind in einer ungewohnten Situation ist, die Wechselwirkungen zwischen dem Kind, seiner Bezugsperson (meist die Mutter) und einer fremden Person umfasst. Anhand der Reaktionen der Kinder auf diese ungewohnte Situation, leitete Ainsworth vier unterschiedliche Bindungstypen ab (vgl. ebd.).

vierten Bindungstyp, wobei generell zwischen sicheren, unsicheren und desorganisierten Bindungstypen unterschieden wird (vgl. Gudjons/Traub 2020, 129f.). Ein Überblick der Bindungstypen befindet sich in Anhang 3. In Längsschnittstudien konnte gezeigt werden, dass das Bindungsverhalten und die Zuordnung zu bestimmten Typen überdauernd sind, sich im Laufe eines Lebens aber auch verändern können (vgl. ebd.).

Für diese Arbeit relevant ist die Erkenntnis, dass eine sichere Bindung als Grundlage für die Entwicklung und mentale Gesundheit eines Kindes fungiert, denn es konnte nachgewiesen werden, dass bindungssichere Kinder einem geringeren Risiko ausgesetzt sind, Entwicklungsstörungen zu erleiden (vgl. ebd.). Demnach wirken sich frühe negative Bindungserfahrungen, wie sie fremduntergebrachte Kinder in ihren Herkunftsfamilien oft machen, negativ auf ihre emotionale Entwicklung aus und beeinflussen, wie sie Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen. Als Resultat können Bindungsmuster entstehen, die Interaktionen mit anderen Menschen erschweren (vgl. ebd.). Ebenfalls kann aus der Bindungstheorie abgeleitet werden, dass Kinder, auch wenn sie misshandelt wurden, oft weiterhin den Kontakt zur Mutter suchen, da sie eine starke emotionale Bindung zu ihr als primäre Bezugsperson aufgebaut haben, unabhängig davon, ob die Beziehung gesund oder schädlich ist (vgl. Bowlby 2006, 228ff.). Zudem haben Kinder ein starkes Bedürfnis nach Kontinuität und Stabilität in ihren Beziehungen, was erklärt, warum sie selbst in schwierigen Beziehungen die Verbindung aufrechterhalten wollen und auch misshandelnde Mütter als Beschützerinnen wahrnehmen (vgl. Bowlby 2008, 97ff.). Erst die Unterbrechung solcher problematischer Bindungen kann den Aufbau neuer Bindungen ermöglichen, vorausgesetzt die neuen Bezugspersonen sind autonom, fürsorglich und sensitiv (vgl. ebd., 112ff.). Fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche können also trotz negativer Erfahrungen sichere Bindungen aufbauen, wobei der Zeitpunkt der Unterbringung eine wichtige Rolle spielt. Je früher Kinder und Jugendliche aus Umgebungen herausgenommen werden, in denen ihnen unsichere oder desorganisierte Bindungen vorgelebt werden, desto größer ist die Chance, dass sie in Kontexten, in denen sie stabile Bindungen vorfinden, lernen, auch selbst sichere Bindungen einzugehen (vgl. ebd.).

3.3 Biografie und Pädagogik: Biografisches Lernen

Aus dem pädagogischen Bereich sind für diese Arbeit vor allem Ansätze bedeutend, die den Prozess des biografischen Lernens thematisieren. Im Jahr 1979 veröffentlichten Baacke und Schulze den Sammelband *Aus Geschichten lernen*, der 1993 neu aufgelegt wurde, und dessen zentrale Idee es ist, dass aus Biografien gelernt werden kann (vgl. Baacke/Schulze 1993). Seitdem werden in der Erziehungswissenschaft zunehmend theoretische Ansätze entwickelt, die Bildung und Lernen als biografischen Prozess verstehen. Nittel sieht alle Erziehungs- und

Bildungsmaßnahmen als „pädagogisch orchestrierte Biographiearbeit“ (Nittel 2023, 15), die Kinder und Jugendliche dazu befähigen sollen, die Kernkompetenzen ihrer Biografie zu entwickeln und damit mündige Gesellschaftsmitglieder zu werden. Krüger betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Reflexion der eigenen Lebenserfahrungen für den Bildungsprozess (vgl. Krüger 2006, 13ff.). Er führt an, dass Menschen durch die Auseinandersetzung mit ihrer Biografie ihre eigenen Stärken und Schwächen besser verstehen und auch ein tieferes Verständnis für die gesellschaftlichen Zusammenhänge und Strukturen entwickeln können, die ihr Leben beeinflussen. Zudem hat die individuelle Biografie eines Menschen entscheidenden Einfluss auf sein Denken, Fühlen und Handeln und prägt seine Persönlichkeitsentwicklung kontinuierlich (vgl. ebd.). Diese Erkenntnisse stehen in engem Zusammenhang mit den oben beschriebenen Aspekten bezüglich Biografie und Sozialisation und der gesellschaftlich geforderten biografischen Gestaltungskompetenz. Statt traditioneller "Normalbiographien" (Dausien 2011, 110) existieren flexible "Patchwork-Identitäten" (ebd.), die von Individuen aktiv gestaltet und den modernen Lebensumständen angepasst werden müssen. Das hat der Autorin zufolge die Konsequenz, dass die Bewältigung von Lebensübergängen zunehmend als Anforderung wahrgenommen wird und komplexe biografische Lernprozesse erfordert. Sie führt an:

Die Entscheidung zwischen unterschiedlichen Wegen und Orientierungsmöglichkeiten wird zunehmend den Individuen selbst überantwortet. Von ihnen wird gesellschaftlich erwartet, dass sie im Lichte meist nur teilweise überschaubarer Optionen und möglicher, noch weniger überschaubarer Folgewirkungen biografische Weichenstellungen vornehmen. Damit wird Subjekten eine Art Dauerreflexion im Hinblick auf ihre Biographie und gesellschaftliche Identität abverlangt. (ebd., 111)

Biografisches Lernen erfordert also einerseits die Fähigkeit zur biografischen Selbstreflexion und andererseits eine biografische Lernkompetenz, die Alheit in seinem Konzept der „Biographizität“ (Alheit 2003, 16) aufgreift: „Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer neu auslegen können und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (ebd.). Der Autor führt an, dass Menschen ihre Erfahrungen in Bezug auf konkrete soziale Kontexte machen und dabei biografisches Wissen produzieren und rekonstruieren. Dieser Prozess findet ihm zufolge zwar oft im Alltag statt und ist unabhängig von pädagogisch arrangierten Settings. Gesellschaftliche und kommunikative Räume, die einen Erfahrungsaustausch ermöglichen, können biografisches Lernen aber unterstützen (vgl. ebd.). Ebenso findet biografisches Lernen in Auseinandersetzungen mit anderen statt, in denen Menschen lernen, „wie sie sich in bestimmten sozialen Situationen am besten (nicht) verhalten“ (Dausien 2011, 113).

Um biografisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, ist es wichtig, pädagogische Settings entsprechend zu gestalten. Dabei ist zu berücksichtigen, dass biografisches Lernen auf verschiedenen Ebenen stattfindet (vgl. Stiller 1999, 199). Dazu gehören laut Stiller

die kognitive, affektive, soziale und produktorientierte Ebene, für die der Autor jeweils verschiedene methodische Zugänge vorschlägt. Auf diese wird in Kapitel 5 noch näher eingegangen. Ebenso förderlich für die Unterstützung biografischen Lernens ist die Gestaltung der pädagogischen Beziehung. Ein sinnvoller Ansatz ist hier die humanistische Pädagogik, die folgende Aspekte beinhaltet: Die Selbstverwirklichung, also das Streben eines Individuums, sein volles Potential auszuschöpfen, die Förderung eines positiven Selbstbildes und Selbstwertgefühls sowie die personenzentrierte Erziehung, welche die Bedeutung von Empathie, Akzeptanz und Authentizität in der Erziehung hervorhebt (vgl. Buddrus 1995, 27ff.). Die pädagogische Fachkraft sollte eine unterstützende Rolle einnehmen und Lernenden helfen, sich selbst zu entdecken und zu entwickeln. Aspekte, die zur humanistischen Pädagogik gehören, sind Partizipation und Empowerment, also die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozesse sowie die Stärkung ihrer Handlungskompetenzen (vgl. ebd.).

Aus den dargestellten Erkenntnissen wird deutlich, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert sind. Sie sollen ihre Biografie aktiv gestalten können, um in diversen sozialen Kontexten sozialisiert zu werden. Zudem müssen sie verschiedene Entwicklungsaufgaben in unterschiedlichen Lebensphasen bewältigen, insbesondere die Herausbildung einer eigenen Identität in der Adoleszenzphase. Für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche ist diese Aufgabe besonders herausfordernd, da sie frühe Wendepunkte in ihren Biografien erleben, die mit Beziehungsabbrüchen einhergehen, in einer Phase, in der sie eher Sicherheit und Orientierung benötigen. Besonders bei Kindern und Jugendlichen, die traumatische Erfahrungen gemacht haben, kann es zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben kommen. Darüber hinaus ist für die Herausbildung von Biografie das biografische Gedächtnis entscheidend. Heranwachsende benötigen nahe Bezugspersonen, mit denen sie über ihre Lebenserfahrungen sprechen können, um ein fundiertes biografisches Gedächtnis zu entwickeln. Insbesondere für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche, die häufig Wechsel der Bezugspersonen erleben, stellt die Entwicklung eines biografischen Gedächtnisses eine Herausforderung dar. Die Erkenntnisse aus dem pädagogischen Bereich unterstreichen die Bedeutung einer kontinuierlichen Selbstreflexion für den biografischen Lernprozess. Heranwachsenden wird eine biografische Lern- und Gestaltkompetenz abverlangt, die für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche problematisch sein kann, auch deshalb, weil die sozialen Kontexte ihrer Herkunftsfamilien vermutlich nicht die notwendige Orientierung bieten, die sie für ihre biografische Selbstreflexion benötigen, um darauf basierend biografische Entscheidungen zu treffen. Die dargestellten pädagogischen Ansätze liefern Ideen zur Gestaltung von pädagogischen Settings, um biografisches

Lernen zu fördern. Es ist ohne Zweifel, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung der an sie gestellten Aufgaben und Herausforderungen Unterstützung von erwachsenen Bezugspersonen benötigen. Läntzsch et al. führen an, dass „pädagogische Angebote [...] mit präventivem Charakter [...] zur erfolgreichen Bewältigung des kritischen Lebensereignisses beitragen [könnten]“ (Läntzsch et al. 2022, 57), was auch eine Verringerung der Abbruchraten von Erziehungshilfen mit sich bringen könnte. Ein entsprechendes pädagogisches Angebot stellt die Biografiearbeit dar.

4. Zentrale Grundlagen von Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe

Der Anwendungsbereich von Biografiearbeit umfasst verschiedene Zielgruppen, wobei die Kinder- und Jugendhilfe zu den Kontexten gehört, in denen der Ansatz am häufigsten eingesetzt wird (vgl. Miethe 2017, 20). Die Aufnahme von Biografiearbeit als Hilfeplanziel zeigt laut Schindler et al., dass die Bedeutung des biografischen Arbeitens für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche mittlerweile im fachlichen Bewusstsein verankert ist (vgl. Schindler et al. 2022, 231). Im Hilfeplan, der wichtige Informationen über die Herkunft des Kindes liefert, können Notwendigkeit und Kostenübernahme für Biografiearbeit festgehalten werden (vgl. Latt-schar/Wiemann 2018, 75). Zudem ist Biografiearbeit eine „besonders geeignete Form zur angemessenen Einbeziehung von Kindern in den Hilfeplanprozess“ (ebd.).

In diesem Kapitel soll die Frage geklärt werden, was Biografiearbeit als pädagogischen Ansatz in der Kinder- und Jugendhilfe auszeichnet und wie er von therapeutischen Ansätzen biografischen Arbeitens abgegrenzt werden kann. Es soll herausgearbeitet werden, welche Ziele mit Biografiearbeit bei der Zielgruppe erreicht werden sollen und welche positiven Effekte bereits in empirischen Studien nachgewiesen wurden. Abschließend soll dargestellt werden, welche innere Haltung eine Person einnehmen sollte, die Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen durchführt, und über welche professionellen Kompetenzen sie verfügen sollte, um mit Biografiearbeit eine positive Wirkung bei der Zielgruppe zu erreichen.

4.1 Biografiearbeit als pädagogischer Ansatz

Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe ist, wie auch in anderen pädagogischen Settings, auf die biografische Selbstreflexion ausgerichtet mit dem Ziel, Teilnehmende beim Verständnis und der aktiven Gestaltung ihrer Biografie zu unterstützen, und verfolgt im Gegensatz zur Biografieforschung kein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse (vgl. Miethe 2017, 125; Gudjons et al. 2008, 16). Im Vordergrund steht das Verständnis des "Eigen-Sinns" (Miethe 2017, 125) biografischer Äußerungen und nicht die Rekonstruktion von Fakten. Schindler et al. führen dazu an:

Individuelle Fakten des Lebens sind [...] nicht veränderbar [...]. Die Bedeutungen, die wir diesen Unausweichlichkeiten geben, sind es allerdings schon. Diese wandeln sich im Lebensprozess. Insofern sind wir in der Biografiearbeit mit einer doppelten Realität, der Gestaltung des Wandelbaren auf der Grundlage des Gegebenen, befasst. (Schindler et al. 2022, 26f.)

Laut Miethe ist Biografiearbeit keine spezielle Methode, sondern ein pädagogischer Ansatz, der auf vielfältige Methoden unterschiedlicher Bereiche zurückgreift (vgl. Miethe 2017, 125). Es handelt sich um eine „strukturierte Form der Selbstreflexion“ (ebd.), die ganzheitlich und langfristig angelegt ist und unter Anleitung in einem professionellen Setting stattfindet. Diese formelle Biografiearbeit unterscheidet sich vom informellen biografischen Arbeiten, das eher nebenbei in Alltagssituationen geschieht (vgl. ebd., 128). Biografiearbeit ist immer partizipativ, dialogisch und kooperativ und zielt darauf ab, gemeinsam mit den Teilnehmenden einen verstehenden Zugang zu ihrer Lebensgeschichte zu entwickeln (vgl. Hölzle 2009, 33). Dabei geht es um die Bewältigung der Vergangenheit, das Erleben der Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft (vgl. ebd.). Ruhe führt an, dass Biografiearbeit ganzheitlich betrachtet werden muss und verschiedene Dimensionen beinhaltet, die miteinander verknüpft sind: eine individuelle, eine gesellschaftliche und eine tiefenpsychologische (vgl. Ruhe 2012, 13). Das bedeutet, dass zur Lebensgeschichte einer Person sowohl ihre persönlichen Daten, ihr sozialer Kontext als auch ihre inneren psychologischen Prozesse gehören.

Besonders für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche ist Biografiearbeit ein wirksamer Ansatz, um ihre spezifische Lebens- oder Familiensituation besser zu verstehen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 14). Gemeinsam werden Lebensereignisse erarbeitet und besprochen, die dokumentiert oder in einem Produkt festgehalten werden (vgl. ebd.). Dabei ist das Ergebnis immer abhängig vom Interesse und der Motivation der Teilnehmenden sowie den zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. ebd., 69). Ryan und Walker betonen, dass Biografiearbeit zwar mit einem konkreten Ergebnis wie einem Buch, Video oder aufgezeichneten Sitzungen abschließen kann, aber nicht muss (vgl. Ryan/Walker 2004, 14). Ihnen zufolge ist es eher der Prozess an sich, vom dem die Teilnehmenden profitieren. Adressatinnen und Adressaten der Biografiearbeit sind also in erster Linie betroffene Kinder und Jugendliche selbst. Biografiearbeit richtet sich aber auch an aufnehmende Familien, die darin unterstützt werden sollen, die Herkunftsgeschichte des Kindes mit allem Schmerz akzeptieren zu können, damit sie diesem einen sicheren Beziehungsboden bieten können (vgl. Schindler et al. 2022, 235f.). Aus verschiedenen Praxisberichten geht hervor, dass sich Biografiearbeit indirekt auch an die Herkunftsfamilie richten kann, wenn damit die Biografiearbeit mit dem betroffenen Kind unterstützt werden kann (vgl. Lattschar et al. 2020).

In der Literatur wird an mehreren Stellen darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, Biografiearbeit und Therapie voneinander abzugrenzen, obwohl Einigkeit darüber besteht, dass das Ziehen einer klaren Trennlinie schwierig ist (vgl. Mieth 2017, 28ff.; ter Horst 2015, 4; Hölzle 2009, 20f.; Wiemann 2009, 120). Laut Jansen bewegt sich Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe an der Schnittstelle von Sozial-, Heil-, Sonderpädagogik und Kindertherapie (vgl. Jansen 2009, 67). Wiemann bezeichnet Biografiearbeit als soziotherapeutische Methode, die bei entsprechender Qualifikation auch in eine Kinderpsychotherapie integriert werden kann (vgl. Wiemann 2009, 120). Die fließenden Übergänge zwischen den Bereichen ergeben sich auch deswegen, weil es keine allgemein akzeptierte Definition von Biografiearbeit gibt, diese oft therapeutische Methoden verwendet und viele Fachleute, die Biografiearbeit durchführen, auch über therapeutische Qualifikationen verfügen (vgl. Mieth 2017, 28). Mieth zufolge verfolgen sowohl Biografiearbeit als auch therapeutische Ansätze das Ziel, Menschen durch die Reflexion ihres Lebens eine bessere Bewältigung des Alltags zu ermöglichen (vgl. ebd.). Sowohl in der Biografiearbeit als auch in einer Therapie möchten sich Teilnehmende als „lebendige Gestalter der eigenen Lebensgeschichte“ (Hölzle 2009, 21) erleben.

Demgegenüber gibt es einige zentrale Unterschiede: Biografiearbeit konzentriert sich auf bewusst zugängliche biografische Themen, während Therapie in unbewusste Bereiche vordringt, und in der Regel darauf abzielt, tieferliegende Konflikte zu bearbeiten und krankhaftes Verhalten oder Erleben zu behandeln (vgl. ebd., 33; Gudjons et al. 2008, 20). Deswegen werden therapeutische Angebote im Gegensatz zur Biografiearbeit von Krankenkassen finanziert (vgl. Mieth 2017, 29). In der Biografiearbeit sind existierende Diagnosen oder Veränderungsaufträge nachrangig (vgl. Schindler et al. 2022, 74). Sie kann zudem von Personen mit verschiedenen Qualifikationen angeboten werden, während die Durchführung von Therapie eine qualifizierte Fachausbildung erfordert (vgl. Gudjons et al. 2008, 20).

Insgesamt ist es wichtig, klare Grenzen zwischen biografischer Arbeit in therapeutischen Settings und Biografiearbeit in der Sozialen Arbeit zu wahren und keine Laientherapie zu betreiben (vgl. ebd.). Falls in der Biografiearbeit Traumata geschildert werden, sollten diese vorerst ausgeklammert und mithilfe einer Fachkraft, die sich mit der Thematik auskennt, zeitnah fortgesetzt werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 87). Im Zweifelsfall sollte therapeutische Hilfe empfohlen werden (vgl. Gudjons et al. 2008, 20). Um noch deutlicher darzustellen, was Biografiearbeit als pädagogischen Ansatz in der Kinder- und Jugendhilfe ausmacht, wird im Folgenden auf die Ziele eingegangen, die mit Biografiearbeit für fremdplatzierte Kinder und Jugendliche erreicht werden sollen, und es wird skizziert, welche positiven Effekte von Biografiearbeit mit dieser Zielgruppe in explorativen Studien ermittelt werden konnten.

4.2 Ziele und Wirkung von Biografiearbeit

Hölzle hat ein zentrales Ziel von Biografiearbeit sehr treffend formuliert:

In Abgrenzung und Ergänzung zur ‚intuitiven‘ biografischen Selbstreflexion, die laufend stattfindet, hat professionelle Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit das Ziel, solche Menschen in ihrer Entwicklung, ihrer Lebensbewältigung, Lebensführung und Lebensplanung zu unterstützen, deren Ausgangsbedingungen für die eigenständige Gestaltung der Biografie erschwert sind. (Hölzle 2009, 32)

Wie eingangs erwähnt, erleben fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche zahlreiche solcher erschwerten Ausgangsbedingungen. Biografiearbeit soll sie dabei unterstützen, gravierende Lebensveränderungen zu verarbeiten und sie als Teil ihres Lebens akzeptieren zu lernen, ihre Emotionen bzw. ihr subjektives Erleben auszudrücken und Kontinuität im Leben zu finden (vgl. Miethe 2017, 126ff.; Hölzle 2009, 41f.). Die Rekonstruktion der Vergangenheit im Rahmen der Biografiearbeit soll es Betroffenen ermöglichen, ihre Gegenwart bewusster erleben und gestalten zu können sowie fundierte Entscheidungen für ihre Zukunft treffen zu können (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 14; Ryan/Walker 2004, 13). Durch die Annahme des Vergangenen entsteht laut Ruhe auch ein Gefühl von Sicherheit, welches das weitere Leben „kalkulierbarer und vorhersagbarer“ (Ruhe, 2012, 10) erscheinen lässt.

Schindler et al. zufolge umfasst Biografiearbeit die Beantwortung folgender Fragen: „(1) Zu wem gehöre ich und auf welche Weise? (2) Wer bin ich? (3) Was ist (mit) mir passiert? (4) Wie geht es weiter mit mir?“ (Schindler et al. 2022, 234). Biografiearbeit kann Betroffenen helfen, diese Fragen zu klären und durch das Sammeln von Informationen über die Herkunftsfamilie, das Herkunftsland und die Herkunftskultur ein realistisches Bild von sich selbst und ihrer Familie zu entwickeln (vgl. Miethe 2017, 126; Ryan/Walker 2004, 13f.). Es sollten im Rahmen der Biografiearbeit in jedem Fall die Gründe für die Trennung vom Elternhaus erarbeitet werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 56; Ryan/Walker 2004, 14). Betroffene Kinder und Jugendliche erleben diesbezüglich oft eine innere Zerrissenheit und ihre Gefühle wechseln zwischen Idealisierung, Schuld, Kummer, Ärger und Trauer (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 56). Biografiearbeit kann hier dabei helfen, Idealisierungen über die Herkunftsfamilie aufzudecken, Gefühle wahrzunehmen und negative, auf sich selbst gerichtete Gefühle zurechtzurücken (vgl. Gudjons et al. 2008, 30). Zudem können „im behutsamen, aber ehrlichen Umgang auch Verletzungen, Wut und Aggressionen“ (ebd., 31) ausgedrückt werden.

Durch Fremdunterbringung(en) werden Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Lebenswelten konfrontiert, die sie einordnen müssen und an die sie sich anpassen müssen. Hier kann Biografiearbeit eine Überbrückungsfunktion einnehmen, indem Übergänge zwischen diesen Lebensräumen geschaffen werden, um für Betroffene Kontinuität herzustellen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 25; Ryan/Walker 2004, 76f.). Biografiearbeit dient dazu, „verschiedene

Teile der Lebensgeschichte zu verbinden, die [...] oft unverbunden nebeneinanderstehen“ (Ryan/Walker 2004, 76). Den Autoren zufolge ist dieses erfolgreiche Überbrücken entscheidend für den Erfolg der Fremdunterbringung (vgl. ebd.).

Biografiearbeit kann Kinder und Jugendliche auch dabei unterstützen, die mit jeder neuen Fremdunterbringung einhergehenden neuen Verbindungen einzuordnen, mit dem Ziel, „ein Verständnis für Stellenwert, Rolle, Status und Auftragsverhältnis von emotional-sozialer Familie und Herkunftsfamilie zu entwickeln“ (Wiemann 2009, 116). Eine gute Grundlage hierfür bietet das Modell der „vier Dimensionen der Elternschaft“ (Lattschar/Wiemann 2018, 31), das verschiedene Rollen der Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen beschreibt (siehe Kapitel 5.2). In diesem Zusammenhang sollte auch die Funktion von Besuchskontakten zur leiblichen Familie in der Biografiearbeit thematisiert werden, da diese für Kinder und Jugendliche herausfordernd sind und bei ihnen Unsicherheit erzeugen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 61). Den meisten Kindern fehlt „eine Definition, eine Klärung, was denn Eltern und Kind füreinander am Besuchstag sein können, und was nicht“ (ebd.). Darüber hinaus erleben Betroffene oft einen Loyalitätskonflikt, da sie sich sowohl ihren leiblichen Eltern als auch ihren neuen Bezugspersonen gegenüber loyal fühlen. Hier benötigen sie eine emotionale Erlaubnis, zwei Familien haben zu dürfen, idealerweise von ihren leiblichen Eltern (vgl. ebd., 67). Da diese aber oft gegen die Fremdunterbringung sind, können Betroffene die Erlaubnis auch von Dritten bekommen, die mit ihnen biografisch arbeiten (vgl. ebd.).

Das erwähnte Ziel, mithilfe von Biografiearbeit Kontinuität im Leben von Betroffenen herzustellen, ist auch essenziell für ihre Identitätsentwicklung (vgl. Schindler et al. 2022, 29). Laut Rath hilft Biografiearbeit Kindern und Jugendlichen dabei, das Erlebte in die eigene Identität zu integrieren und es nicht abkapseln oder verdrängen zu müssen (vgl. Rath 2009, 104). Lattschar und Wiemann verstehen Identität im Bereich der Fremdplatzierung primär als „Kenntnis von biologischen Wurzeln und konstitutionellen Bausteinen“ (Lattschar/Wiemann 2018, 28). Sie halten fest: „Durch die Beantwortung der Fragen Wer bin ich, wo komme ich her, was kann ich und wie werde ich sein? bekommt das Ich eines jungen Menschen deutlichere Konturen, das Selbstbild wird klarer umrissen, die Identität [...] gefestigt“ (ebd.). Die Autorinnen machen darauf aufmerksam, dass sich fast alle Betroffenen auch bei einer sicheren Bindung zu ihren neuen Bezugspersonen als Teil ihrer Herkunftsfamilie definieren (vgl. ebd., 64). Das Bild der leiblichen Eltern, das zum einen aus Fantasien und zum anderen aus Informationen und Gefühlen der Betreuungspersonen besteht, prägt die Identität der Betroffenen (vgl. Wiemann 2009, 111). Biografiearbeit unterstützt sie dabei, sich mit Ähnlichkeiten und möglichen Identifikationen mit ihren Herkunftsfamilien auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Oft identifizieren sie

sich mit negativen Attributen ihrer Herkunftsfamilie, auch bedingt durch gesellschaftliche Haltungen: „Eine gute Mutter gibt ihr Kind nicht fort. Also ist meine Mutter keine gute Mutter. Bin ich als Teil von ihr schlecht? Mein Vater ist ein dunkles Kapitel in meinem Leben. Werde ich so wie er?“ (ebd.). Biografiearbeit hilft diesen Kindern dabei, positive Eigenschaften und Bega- bungen zu erkennen und zu fördern, während negative Verhaltensweisen ihrer Eltern reflektiert und korrigiert werden (vgl. ebd., 65). Auch die kulturelle Identität ist für Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen von Bedeutung, auch angesichts der eingangs er- wählten Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Hil- fesystem. Mit Betroffenen, in deren Lebenswelten sehr unterschiedliche Werte und Normen vorherrschen, kann erarbeitet werden, was sie von beiden Lebenswelten schätzen und was sie nicht akzeptieren möchten, mit dem Ziel, eine eigene Perspektive zu entwickeln (vgl. Latt- schar/Wiemann 2018, 37). Identitätsarbeit, die im Rahmen der Biografiearbeit stattfindet, kann Betroffene dabei unterstützen, diese wichtige Entwicklungsaufgabe während der Adoles- zenzphase gut zu bewältigen.

Der Rahmen der Biografiearbeit fördert zudem nicht nur den Aufbau von Beziehungen und die Kontaktgestaltung im professionellen Setting, sondern auch darüber hinaus (vgl. Jansen 2009, 55f.). Wenn die Person, die die Biografiearbeit durchführt, echtes Interesse am Denken, Fühlen und Verhalten der Kinder und Jugendlichen zeigt, kann sich eine tiefgehende Beziehung entwi- ckeln (vgl. ebd.). Hölzle zufolge ist diese Befähigung zur Beziehungsgestaltung auch ein pädä- gogischer Auftrag von Biografiearbeit (vgl. Hölzle 2009, 24). Es sollen Bedingungen geschaffen werden, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, „über sich selbst erzählend in einen lebendigen Kontakt mit sich selbst und Anderen zu gelangen“ (ebd.). So kann Biografiearbeit für Betroffene auch hilfreich für die Beziehungsgestaltung mit Menschen aus ihrem sozialen Umfeld sein und damit auch Sozialisationsprozesse und biografisches Lernen fördern.

Die Thematisierung der Fremdunterbringung im sozialen Umfeld bringt für Betroffene Heraus- forderungen mit sich, vor allem, wenn Themen wie sexuelle Gewalt oder Misshandlungen eine Rolle spielen. Daher gehört es zu den zentralen Themen der Biografiearbeit, sogenannte Deck- geschichten bzw. Coverstories zu erarbeiten, um dem Kind zu helfen, eine sozial akzeptable Erklärung für seine Situation zu finden, ohne die Realität zu verfälschen (vgl. Lattschar/Wie- mann 2018, 74; Mieth 2017, 128). Dabei werden Teile der Lebensgeschichte für die Öffent- lichkeit ausgewählt und in einer angemessenen Form präsentiert (vgl. Ryan/Walker 2004, 27). So hilft die Coverstory Betroffenen dabei, eine für sie „tragbare Wirklichkeit“ (Ruhe 2012, 11) zu kreieren. Sinnvoll ist die Erarbeitung von Coverstories ab dem achten Lebensjahr, wenn Kin- der zwischen innen und außen, Privatem und Öffentlichem unterscheiden können (vgl.

Lattschar/Wiemann 2019, 105). Die Formulierung sollte einfach und verständlich sein, dem Wortschatz des Kindes entsprechen, gegenüber den leiblichen Eltern wertneutral sein und diese, wenn möglich, wertschätzend einbeziehen (vgl. ebd., 106). Beispiele für die Formulierungen einzelner Elemente von Coverstories befinden sich in Anhang 4.

Die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte im Rahmen der Biografiearbeit dient auch der Mobilisierung von Ressourcen, indem gelungene Bewältigungsstrategien thematisiert werden (vgl. Hölzle 2009, 47). Das Offenlegen persönlicher Ressourcen kann eine Stärkung des Selbstbewusstseins der jungen Menschen mit sich bringen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 28; Ryan/Walker 2004, 14). Bei Betroffenen werden „Energien freigesetzt, die für andere Lebensaufgaben und Ziele zur Verfügung stehen“ (Lattschar/Wiemann 2019, 23). Durch den Fokus auf Ressourcen geraten Störungen und Misserfolge in den Hintergrund, was die Motivation für Veränderungsprozesse stärken kann (vgl. Jansen 2009, 55). Kinder und Jugendliche können so im Rahmen der Biografiearbeit lernen, stolz auf sich zu sein und eine positive Haltung zu entwickeln (vgl. Gudjons et al. 2008, 31).

Schließlich kann Biografiearbeit auch bei der Traumabewältigung unterstützen (vgl. Gahleitner 2017, 142ff.). „Ein Trauma übersteigt die Belastungsfähigkeit eines Menschen um ein Vielfaches“ (ebd.), deswegen ist es wichtig, die Umgebung für Traumatisierte im Rahmen der Biografiearbeit möglichst sicher und konstruktiv zu gestalten, und ihnen mit Respekt, Wertschätzung und Ermutigung zu begegnen (vgl. ebd.). Das betrifft auch Situationen, in denen ihr Verhalten herausfordernd scheint, denn auch wenn Kinder sich kompliziert oder unbeherrscht verhalten, werden sie geachtet und unterstützt, erhalten Fürsorge und Beistand (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 28). Hier wird deutlich, wie wichtig es in der Arbeit mit Traumatisierten ist, ihr Verhalten als angemessen und als Form der Traumabewältigung zu verstehen. Darüber hinaus sollten weder das Setting der Biografiearbeit noch die Reaktionen der Person, die diese anleitet, darauf abzielen, „in die Tiefe zu arbeiten und Verarbeitungsprozesse anzuregen, sondern zu stützen und zu begleiten, ‚da zu sein‘, präsent zu sein, zur Verfügung zu stehen“ (Gahleitner 2017, 146). Biografiearbeit kann zwar keine Therapie ersetzen, aber die Traumabewältigung unterstützen, indem das Kind zum Sprechen und Artikulieren von Erfahrungen ermutigt wird, was spätere therapeutische Gespräche einfacher machen kann (vgl. Ryan/Walker 2004, 119).

Dass einige der hier beschriebenen Ziele von Biografiearbeit in der Praxis schon erreicht wurden, konnte in kleineren explorativen Studien gezeigt werden (vgl. Läntzsch et al. 2023b; Hammond/Young/Duddy 2020; Kurnatowski et al. 2018; Willis/Holland 2009). Kurnatowski et al. stellten fest, dass Biografiearbeit von den in ihrer Studie befragten Fachkräften als wirksame

präventive Maßnahme gegen Abbrüche von Pflegeverhältnissen und als förderlich für die Identitätsentwicklung und psychische Gesundheit der Pflegekinder angesehen wurde (vgl. Kuratowski et al. 2018, 779). Hammond et al. konnten folgende positive Effekte von Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen in Großbritannien feststellen: Entwicklung einer kohärenten Identität, Stärkung des Selbstwertgefühls und der Beziehung zu Betreuenden, Verringerung der Abbruchraten der Hilfe, Verbesserung der wahrgenommenen Lebensqualität und des Umgangs mit emotionalen und verhaltensbezogenen Herausforderungen im Alltag sowie eine verbesserte Emotionsregulation (vgl. Hammond et al. 2020, 304ff.). Willis und Holland konnten in ihrer Studie mit zwölf Jugendlichen aus Wales, die in Pflegefamilien wohnen, u.a. feststellen, dass die Biografiearbeit ihnen als Ventil für Emotionen diene, ihnen half, Veränderungen in ihrem Leben festzuhalten sowie Aspekte ihrer Identität zu verstehen und zu verarbeiten (vgl. Willis/Holland 2009, 45ff.). In ihrer noch unveröffentlichten Pilotstudie stellen Läntzsch et al. fest, dass Biografiearbeit als Gruppenintervention folgende signifikante und über die Zeit stabile Effekte hatte: Verbesserung von Verhaltensauffälligkeiten im Selbst- und Fremdurteil, Reduktion von posttraumatischem Stress im Selbsturteil sowie Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Läntzsch et al. 2023b, 47ff.).

Obwohl es bisher nur wenige aussagekräftige Studien zur Wirkung von Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe gibt, zeigen die bisherigen Studienergebnisse, welches Potential in diesem pädagogischen Ansatz steckt. Eine positive Wirkung bei den Adressatinnen und Adressaten kann mit Biografiearbeit allerdings nur erzielt werden, wenn die durchführende Person eine angemessene innere Haltung einnimmt sowie über relevante professionelle Kompetenzen verfügt. Worum es sich dabei konkret handelt, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

4.3 Innere Haltung und professionelle Kompetenzen

Schindler et al. zufolge braucht es für die Durchführung von Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen „professionelle, bindungssichere biografische Geburtshelfer“ (Schindler et al. 2022, 234). Demnach sollten Personen, die Biografiearbeit durchführen, selbst über ein sicheres Bindungsverhalten verfügen, das sie den Kindern und Jugendlichen, die durch ihre Erfahrungen oft unsichere Bindungsmuster entwickelt haben, vorleben können. Von besonderer Bedeutung sind auch eine respektvolle und wertschätzende innere Haltung sowie ein authentisches und ehrliches Auftreten gegenüber den Betroffenen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 77ff.; Miethe 2017, 127ff.; Schindler et al. 2022, 228ff.). Dafür ist es hilfreich, eigene Annahmen und Werthaltungen kritisch zu hinterfragen (vgl. Hölzle 2009, 27). Eine kontinuierliche, kritische Selbstreflexion über die eigene Biografie, biografisch sensible Punkte, und die eigene Position in der Gesellschaft, z.B. im Rahmen einer Supervision, ist

notwendig, um sich selbst und anderen nicht zu schaden (vgl. Miethel 2017, 153ff.; Gudjons et al. 2008, 27; Hölzle 2009, 27; Schindler et al. 2022, 228ff.).

Erwachsene, die mit diesen Kindern arbeiten, müssen ihre eigenen Emotionen gegenüber den Herkunftseltern überwunden haben, in der Lage sein, sich neutral über diese zu äußern, und das Ziel verfolgen, eine positive Beziehungsebene zu allen Beteiligten herzustellen (vgl. ebd.). Dies kann nur dann gelingen, wenn die schwierigen Startbedingungen der Betroffenen anerkannt werden und ein Verständnis dafür da ist, dass sie bestimmte Reifungsprozesse möglicherweise nicht durchlaufen konnten (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 77ff.). Die Autorinnen weisen darauf hin, dass Fachkräfte mit ihrer Haltung und der verwendeten Sprache schon zu Beginn des Vermittlungsprozesses beeinflussen, ob bei den Bezugspersonen eine innere Öffnung gegenüber den Herkunftsfamilien entsteht und damit der Weg dafür bereitet wird, dass das Kind die Ereignisse verarbeiten und annehmen kann (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 21f.). Beispiele für verschiedene innere Haltungen sind in Anhang 5 dargestellt. Laut Ryan und Walker sollte im Rahmen der Biografiearbeit der Versuch unternommen werden, positive Dinge über die Herkunftsfamilie zu finden, denn „das Kritisieren der Familie würde letztendlich bedeuten, [die Kinder und Jugendlichen] selbst zu kritisieren“ (Ryan/Walker 2004, 43). Das bedeutet nicht, dass die Realität vertuscht werden soll, sondern dass Unparteilichkeit und Objektivität wichtige Eigenschaften sind, die eine Person, die Biografiearbeit durchführt, mitbringen sollte (vgl. ebd.).

Die Gesprächsführung sollte einfühlsam sein und sich auf non-direktive Fragetechniken stützen, um Betroffene zum Erzählen zu ermutigen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 77f.). Außerdem ist es wichtig, aktiv zuzuhören und Ich-Botschaften zu verwenden, um dem Kind das Gefühl zu geben, dass seine Erzählungen interessant und wichtig sind (vgl. ebd.). Personen, die Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen durchführen, sollten auch deren mögliches Widerstands- und Vermeidungsverhalten akzeptieren, Alternativen anbieten, um eine Mitarbeit zu fördern, und verstehen, dass Betroffene sich in ihrem eigenen Tempo mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen (vgl. Wiemann 2009, 110). Das erfordert insgesamt eine hohe Stressresistenz und die Fähigkeit, sich von möglichen Angriffen der Kinder und Jugendlichen nicht verletzen zu lassen (vgl. ebd.). Um diesen Anforderungen zu entsprechen, ist es für Fachkräfte wichtig, sich von ihren eigenen Gefühlen distanzieren zu können, während sie gleichzeitig die Emotionen des Kindes bezüglich seiner Geschichte wahrnehmen und begleiten (vgl. Schindler et al. 2022, 228ff.). Sie sollten Kenntnisse über die Phasen der Trauer besitzen und bereit sein, das Kind durch diesen Prozess zu begleiten (vgl. ebd.). Eine humorvolle

Haltung ist ebenfalls hilfreich, da sie dazu beiträgt, Anspannungen zu lösen und das Miteinander zu erleichtern (vgl. ebd.).

Da viele fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche traumatische Erfahrungen gemacht haben, erfordert die professionelle Durchführung von Biografiearbeit Kenntnisse im Bereich der Traumapädagogik. Zusätzlich zu einer einfühlsamen, dialogischen Grundhaltung, die für Biografiearbeit mit der Zielgruppe grundsätzlich notwendig ist, müssen Fachkräfte in der Lage sein, traumatische Erfahrungen zu erkennen und in Situationen, in denen z.B. Flashbacks oder starke Übererregung auftreten, Sicherheit vermitteln und angemessen reagieren können (vgl. Gahleitner 2017, 142; Gudjons et al. 2008, 32). Dabei ist es wichtig, die Grenzen der betroffenen Person zu respektieren und ihr Methoden zur Beruhigung und Distanzierung zu zeigen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 77). Darüber hinaus sollten Fachkräfte Wissen über Traumafolgen besitzen, dieses in der Biografiearbeit mittels Psychoedukation vermitteln können, Betroffene ermutigen, geeignete Hilfen in Anspruch zu nehmen, und ihnen den Zugang zum Gesundheitssystem erleichtern (vgl. Gahleitner 2017, 143ff.). Miethe weist darauf hin, dass Traumakompetenz auch beinhaltet, emotionale Reaktionen wie Weinen nicht sofort als Anzeichen für Traumata zu interpretieren, sondern als normale menschliche Gefühlsäußerungen anzuerkennen (vgl. Miethe 2017, 159).

Neben der eigenen inneren Haltung und der genannten persönlichen Fähigkeiten sollten Fachkräfte Miethe zufolge über Kenntnisse in der Biografieforschung verfügen, um die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit in den Erzählungen der Teilnehmenden zu verstehen und zu respektieren. Sie sollten die Bedeutung von Familienkonstellationen und deren Einfluss auf Biografien verstehen und darauf eingehen können. Wichtig ist der Autorin zufolge auch die Fähigkeit, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse wahrzunehmen sowie ein Verständnis von Gruppendynamiken, falls Biografiearbeit in einer Gruppe durchgeführt wird (vgl. ebd., 153ff.).

Es wurde deutlich, dass Biografiearbeit eine Fülle an persönlichen Fähigkeiten und fachlichen Kenntnissen voraussetzt, was die Frage nach entsprechenden Aus- und Weiterbildungen aufwirft. Dazu erklärt Miethe: Biografiearbeit hat sich „mehr oder weniger aus den Bedürfnissen der Praxis heraus entwickelt“ (ebd., 153), und diejenigen, die sie anwenden, greifen auf Kenntnisse aus ihren jeweiligen Arbeitsbereichen zurück und modifizieren diese für die jeweilige Zielgruppe (vgl. ebd., 29). Die Autorin bezeichnet diesen Weg als produktiv, betont aber aufgrund der starken Ausdifferenzierung des Handlungsfeldes die Notwendigkeit einer fundierten Ausbildung in Biografiearbeit, auch im Sinne einer Professionalisierung dieses pädagogischen

Ansatzes (vgl. ebd., 159). Auch Kurnatowski et al. kommen in ihrer explorativen Studie zu dem Schluss, dass Biografiearbeit eine anspruchsvolle fachliche Herausforderung darstellt, für die Fachkräfte angemessen geschult werden sollten (vgl. Kurnatowski et al. 2018, 780). In Deutschland gibt es allerdings bisher keine einheitlichen Standards für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften zur Durchführung von Biografiearbeit (vgl. Lantzsch et al. 2023a, 70). Vielversprechend erscheinen die Angebote des Vereins LebensMutig, der verschiedene Zertifikatslehrgänge und Weiterbildungen in Biografiearbeit anbietet, darunter auch spezielle Lehrgänge für Fachkräfte aus der Jugendhilfe (vgl. LebensMutig 2024). Die Lehrgänge beinhalten die Vermittlung eines fundierten theoretischen Wissens sowie die Entwicklung und Durchführung von Praxisprojekten (siehe Anhang 6), von denen einige publiziert wurden. Die Analyse dieser verschiedenen Praxisprojekte macht deutlich, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es gibt, Biografiearbeit zu gestalten (vgl. Lattschar et al. 2020). Auf diese vielfältigen Möglichkeiten der Durchführung von Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

5. Praxis der Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln wichtige zentrale Grundlagen der Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen dargestellt wurden, stellt sich nun zum einen die Frage, wie mit Biografiearbeit die beschriebenen Ziele und insgesamt eine positive Wirkung bei der Zielgruppe erreicht werden können, und zum anderen an wen sich der pädagogische Auftrag zur Durchführung von Biografiearbeit richtet. Der Beantwortung dieser Fragen widmet sich dieses Kapitel. Es wird dargestellt, welche Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit Biografiearbeit erfolgreich sein kann und welche Methoden für die Zielgruppe am besten geeignet sind. Schließlich wird anhand von Praxisbeispielen dargestellt, in welchen pädagogischen Settings Biografiearbeit stattfinden kann.

5.1 Rahmenbedingungen und methodische Herangehensweise

Die Frage, wer den Auftrag zur Durchführung von Biografiearbeit erhält, lässt sich in etwa so beantworten: Prinzipiell jede erwachsene Bindungsperson der Kinder und Jugendlichen, die eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen hat und bereit ist, einen intensiven Kontakt mit ihnen einzugehen (vgl. Miethe 2017, 127; Ryan/Walker 2004, 18). Geeignet sind z.B. Mitarbeitende in Fachberatungsstellen für Pflegeeltern, die Pflegeeltern selbst, pädagogische Fachkräfte in Heimen oder Wohngruppen oder Kinderdorfmütter, wobei immer die Unterstützung einer zuständigen Fachkraft wünschenswert ist (vgl. Miethe 2017, 127). Ryan und Walker betonen,

dass die durchführende Person darauf vorbereitet sein sollte, „eine zuverlässige, vorhersagbare und regelmäßige Einrichtung im Erleben des Kindes zu werden“ (ebd., 26). Biografiearbeit sollte also verbindlich und über einen längeren Zeitraum erfolgen. Außerdem sollten vor Beginn der Biografiearbeit Informationen „über die ‚offizielle‘ Vergangenheit des Kindes“ (ebd., 31) eingeholt werden. Mögliche emotionale Konflikte und Herausforderungen, die beim Kind durch die Biografiearbeit ausgelöst werden könnten, sollten im Voraus bedacht werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 102).

Damit Biografiearbeit erfolgreich sein kann, müssen weitere Faktoren beachtet werden. Eine sorgfältige Planung und Vorbereitung sind entscheidend, was u.a. die Festlegung des Zeitrahmens, die Organisation von Arbeitsmaterialien und die Bereitstellung eines geeigneten Arbeitsraums beinhaltet (vgl. ebd., 101). Lattschar und Wiemann haben hierfür eine ausführliche Checkliste erstellt (siehe Anhang 7). Der Ort, an dem die Biografiearbeit stattfindet, ist von großer Bedeutung, da er die Atmosphäre beeinflusst und einen Austausch fördern oder behindern kann (vgl. Miethe 2017, 127). Auch der Zeitfaktor spielt eine wichtige Rolle, da Teilnehmende unterschiedlich lange brauchen, um sich zu öffnen (vgl. ebd.). Es sollte also genügend Zeit für die Biografiearbeit zur Verfügung stehen. Zudem sollte Biografiearbeit in der Konzeption der Einrichtung verankert sein und die personellen und finanziellen Ressourcen bereitgestellt werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 72). Das bedeutet beispielsweise, dass im Dienstplan für die Biografiearbeit eine Stunde doppelt besetzt wird oder eine Honorarkraft regelmäßig in die Einrichtung kommt (vgl. ebd.). Kurnatowski et al. weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung einer gesetzlichen Verankerung von Biografiearbeit für fremdplatzierte Kinder und Jugendliche hin, die auf lange Sicht auch politische Aktivitäten der beteiligten Fachkräfte erfordert (vgl. Kurnatowski et al. 2018, 777ff.).

Es ist zudem wichtig, klare Absprachen zu treffen und Vertraulichkeit zu wahren bzw. eine Verschwiegenheitspflicht einzuhalten, auch gegenüber Institutionen (vgl. Miethe 2017, 39; Lattschar/Wiemann 2018, 72). Eine Ausnahme hiervon bildet der Bereich der Kindeswohlgefährdung, wo Informationen zum Schutz eines Kindes weitergegeben werden müssen (vgl. Miethe 2017, 129). Dies kann der Fall sein, „wenn ein Kind erstmalig darüber spricht, dass es sexuelle Gewalt erlebt oder diese gegenüber Geschwistern geschieht“ (ebd.) oder „wenn das Kind von jemandem weiß, der weiterhin Kinder missbraucht“ (Ryan/Walker 2004, 21). Es sollte also von Beginn an thematisiert werden, dass die Biografiearbeit zwar grundsätzlich vertraulich ist, gewisse Informationen aber aus Schutzgründen weitergegeben werden müssen (vgl. Miethe 2017, 39). Generell sollte dann immer mit dem Kind abgesprochen werden, welche konkreten Informationen an andere weitergegeben werden (vgl. Ryan/Walker 2004, 21).

Biografiearbeit sollte grundsätzlich freiwillig sein und falls diese in Zwangskontexten stattfindet, sollte abgewogen werden, ob und unter welchen Voraussetzungen sie trotzdem durchgeführt werden kann (vgl. Miethe 2017, 36ff.). Zudem ist es wichtig, Erwartungen zu klären, Möglichkeiten und Grenzen der Biografiearbeit aufzuzeigen und eine professionelle Distanz zu wahren (vgl. ebd.).

Darüber hinaus ist es wichtig, abzuwägen, ab welchem Alter Biografiearbeit durchgeführt werden kann, damit sie für die Betroffenen den größtmöglichen Nutzen hat. Lattschar und Wiemann führen an, dass Biografiearbeit mit Kindern jeden Alters möglich ist, wenn Intensität, Tiefe und Methoden dem Alter, Entwicklungsstand und Interesse des Kindes angepasst werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 44). Bezieht man die oben gewonnenen Erkenntnisse zum autobiografischen Gedächtnis ein, so lässt sich ableiten, dass Biografiearbeit mit Vorschulkindern bereits in einfacher Form durchgeführt werden kann (vgl. Gudjons et al. 2008, 31). Trotzdem macht Rath auf die Schwierigkeit aufmerksam, jüngere Kinder zu verstehen:

Das von Kindern Gesagte muss nicht das Gemeinte sein, das Erinnernte nicht das Erlebte. Der gute Wille zum Verstehen beim Erwachsenen garantiert noch kein Verständnis. Ein erster Schritt zum genaueren Verstehen kann es für den erwachsenen Zuhörer sein, sich die Fremdheit des kindlichen Gegenüber und seiner Vorstellungswelten und Verarbeitungsweisen einzugestehen. Verstehende Biografiearbeit kann möglicherweise eine wertvolle, ergiebige und potentiell hilfreiche Methode sein. (Rath 2009, 103)

Eine besonders günstige Lebensphase für den Beginn von Biografiearbeit liegt laut ter Horst zwischen der Grundschulzeit und der Pubertät (vgl. ter Horst 2015, 3). Der ideale Zeitpunkt für den Beginn der Biografiearbeit ist Lattschar und Wiemann zufolge aber in jedem Fall direkt nach der Aufnahme ins Heim oder in die Pflegefamilie, da dann viele Fragen und Themen aktuell sind und die Bezugspersonen viel über das Kind erfahren können (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 71). Die Autorinnen heben außerdem hervor:

Biografiearbeit bedeutet nicht zwangsläufig, dass das Kind sich selbst erinnern muss oder selbst einen Beitrag leisten soll. Biografiearbeit kann auch vom Erwachsenen ausgehen, ohne zu warten, ob und wann ein Kind nach seiner Vergangenheit fragt. Denn viele Kinder haben Hemmungen, dieses Thema von sich aus anzusprechen. (Lattschar/Wiemann 2019, 14)

Wird ein Kind von klein auf fremduntergebracht, kann seine Geschichte kontinuierlich dokumentiert werden und biografische Elemente können im Alltag integriert werden. In Einrichtungen sollten regelmäßige Zeiten für die Biografiearbeit eingeplant werden, idealerweise mit kontinuierlichen Sitzungen über einen Zeitraum von einem halben bis einem ganzen Jahr (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 71). Umfang und Dauer der Biografiearbeit richten sich nach der individuellen Lebensgeschichte, der Motivation und der aktuellen Situation des Kindes (vgl. ebd.). Darüber hinaus ist es wichtig, die psychische Belastbarkeit des Kindes zu berücksichtigen (vgl. Miethe 2017, 40). Während einer akuten biografischen Krise sollte keine Biografiearbeit durchgeführt werden (vgl. ebd.).

Ein weiterer wichtiger Faktor, der in der Literatur zur Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen immer wieder erwähnt wird, ist die Einbeziehung der Herkunftsfamilie in die biografische Arbeit. Das ist auch aus bindungstheoretischer Sicht sinnvoll, denn ein Kind wird sich immer, wie in Kapitel 3.2 beschrieben, mit seinen Eltern in irgendeiner Form identifizieren und die Bindung zu ihnen aufrechterhalten wollen, auch wenn ihm die Eltern Schaden zugefügt haben. Wird es von seiner Herkunftsfamilie getrennt, benötigt es idealerweise eine Art emotionale Zustimmung der Eltern, dass es dort sein darf, wo es jetzt lebt (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 93; Ryan/Walker 2004, 31ff.). Dabei sind verschiedene Aspekte zu beachten. Es ist wichtig, im Vorfeld genügend Zeit für Recherchen einzuplanen, um Daten, Fakten und relevante Informationen über das Kind und seine Herkunftsfamilie zu sammeln (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 100). Zunächst sollten dann die Herkunftseltern über das Vorhaben der Biografiearbeit informiert werden, ohne sofort nach den Gründen für die Trennung zu fragen, um Schuldgefühle und Abwehrmechanismen zu vermeiden (vgl. ebd., 93). Stattdessen sollte die Zusammenarbeit positiv formuliert und die Herkunftsfamilie weder abgewertet noch verurteilt werden (vgl. ebd.). Neben den Herkunftseltern sollten auch andere Familienmitglieder sowie vorherige Pflegeeltern oder Heimpersonal aus früheren Unterbringungen einbezogen werden, da sie wertvolle Informationen liefern können (vgl. ebd.). Auch aus systemtheoretischer Sicht, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, ist es sinnvoll, die verschiedenen Systeme und Kontexte, die ein Kind geprägt haben, in die biografische Arbeit zu involvieren, da sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des biografischen Gedächtnisses der Betroffenen leisten können. Unterschiedliche Versionen der Ereignisse sollten als solche dokumentiert werden, und bisher geheim gehaltene Informationen sollten dem Kind auf eine angemessene Weise mitgeteilt werden (vgl. ebd.). Eine Kontaktaufnahme zur Herkunftsfamilie ist ausgeschlossen, wenn eine Retraumatisierung des Kindes befürchtet werden muss (vgl. ebd., 91). Deswegen muss vor dem Einbezug der Herkunftsfamilie festgestellt werden, ob das betroffene Kind innerhalb der leiblichen Familie sexuell missbraucht wurde (vgl. Ryan/Walker 2004, 32).

Darüber hinaus können Besuche von Orten der Vergangenheit Teil der Biografiearbeit sein (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 164). Diese Besuche können dazu beitragen, dass Betroffene sich mit ihrer Vergangenheit auseinandersetzen und Verbindungen zu ihrer Lebensgeschichte herstellen, erfordern aber eine sorgfältige Vorbereitung und Thematisierung damit verbundener Gefühle (vgl. ebd.). Ryan und Walker betonen die Wichtigkeit solcher Besuche:

Wann immer es auf diesen Reisen möglich ist, arbeitet man vom heutigen Zeitpunkt aus rückwärts und benutzt dabei die Lebensgrafik und persönliche Landkarte des Kindes. Diese körperlich und geografisch erfahrbare Aufzeichnung vom Leben des Kindes [...] ermöglicht es ihm, sein Leben in einen Zusammenhang zu bringen. (Ryan/Walker 2004, 69)

Es ist wichtig, dass die besuchten Personen über den Zweck informiert sind, und dass Ressourcen und Kosten im Voraus geplant werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 165). Der Besuch kann durch Fotos oder Videos dokumentiert werden und später im Lebensbuch (siehe Kapitel 5.2) festgehalten werden (vgl. ebd.).

Für die Durchführung der Biografiearbeit gibt es keine Gebrauchsanweisung, es ist aber wichtig, aus den zur Verfügung stehenden Methoden geeignete auszuwählen (vgl. Ryan/Walker 2004, 19; ter Host 2015, 3). Grundlage der biografischen Arbeit bilden Erzählungen und persönliche Dokumente sowie Gegenstände der Teilnehmenden (vgl. Gudjons et al. 2008, 15). Allerdings sind Kinder „normalerweise [...] nicht interessiert, allein durch Verbalisierung mit jemandem zu kommunizieren, [sondern] verfügen über andere Werkzeuge, und man muss herausfinden, welche das sind, um sie auch benutzen zu können“ (Ryan/Walker 2004, 26). Es müssen also Methoden eingesetzt werden, die von Kindern und Jugendlichen angenommen werden und es ihnen ermöglichen, wie in Kapitel 3.1 beschrieben, ihre Biografie auch durch Handlungen und Praktiken zu konstruieren. Miethe führt hierzu an, dass Biografiearbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe auf ein reichhaltiges Methodenspektrum zurückgreifen kann, das im Wesentlichen auf der Modifikation von Methoden aus anderen pädagogischen Handlungsfeldern basiert (vgl. Miethe 2017, 129). Es existieren zahlreiche Nachschlagewerke, aus denen passende Methoden ausgewählt werden können (vgl. u.a. Lattschar/Wiemann 2019; Lattschar/Wiemann 2018; Ruhe 2012; Hölzle 2009; Gudjons et al. 2008). Bei der Methodenauswahl gilt es, zudem die verschiedenen Ebenen zu berücksichtigen, die damit angesprochen werden können (siehe Kapitel 3.3). Stiller führt an: Für die kognitive Ebene eignen sich z.B. Methoden, bei denen Erinnerungen aufgeschrieben werden oder Fragenbögen ausgefüllt werden. Die affektive Ebene wird am ehesten durch kreatives Schreiben, assoziatives Arbeiten mit Bildern oder Fantasiereisen angesprochen. Die soziale Ebene kann durch Schreibdialoge, Partnerübungen sowie Übungen zum Selbst- und Fremdbild abgedeckt werden. Die produktorientierte Ebene kann z.B. durch das Erstellen von Collagen oder Portraits einbezogen werden (vgl. Stiller 1999, 199). Darüber hinaus sollten die eingesetzten Methoden ressourcenorientiert sein, immer stabilisierende und niedrigschwellige Übungen enthalten, und den jeweiligen Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 3.2) entsprechen (vgl. Hölzle 2009, 24; Wiemann 2009, 112). Ein Überblick geeigneter Methoden für einzelne Entwicklungsphasen befindet sich in Anhang 8. Miethe betont, dass alle Methoden unterschiedliche Vorbildungen erfordern und daher ihre Auswahl und Anwendung an die eigenen Vorkenntnisse angepasst werden sollte (vgl. Miethe 2017, 43). Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in für die Arbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen geeignete und in der Praxis erprobte Methoden gegeben.

5.2 Biografische Gespräche, Lebensbücher und Geschichten

Wie ist es möglich, einem Kind dabei zu helfen, seine Geschichte, die durch zahlreiche Brüche geprägt ist, zusammenhängend erfassen und erzählen zu können? Wie kann Biografiearbeit hier konkret gestaltet werden? In der Literatur wird deutlich, dass es zunächst zwei wertvolle Elemente gibt, um Biografie für Kinder und Jugendliche greifbar zu machen: Persönliche Gespräche zwischen Betroffenen und einer erwachsenen Bezugsperson, von der die Biografiearbeit angeleitet wird, sowie eine Art der Dokumentation. Gespräche über die eigene Biografie sind auch deswegen so bedeutsam, weil damit biografisches Lernen (siehe Kapitel 3.3) ermöglicht werden kann. Miethe führt hier die „dialogische Biografiearbeit“ (ebd., 130) an, ein Ansatz, der dialogische Gespräche sowie narratives Fragen und Nachfragen in den Mittelpunkt stellt (vgl. ebd., 130ff.). Dialogische Biografiearbeit kann der Autorin zufolge durch geplante Gespräche zwischen den Heranwachsenden und Fachkräften stattfinden, aber auch informell praktiziert werden, beispielsweise indem Betroffene ermutigt werden, ihre Lebensgeschichte frei zu erzählen.

Als Einleitung für ein Gespräch können Fragebögen oder unvollendete Sätze helfen, ins Gespräch zu kommen (vgl. Ryan/Walker 2004, 48). Ryan und Walker schlagen vor, einmal wöchentlich eine Stunde zu arbeiten, mit dem Ziel, das Gegenüber so gut wie möglich kennenzulernen (vgl. ebd., 36). Am Anfang sollten positive Erfahrungen betont werden und keine festen Erwartungen bestehen, sondern mit Interesse und Offenheit zugehört werden, welche Themen von den Teilnehmenden angesprochen werden (vgl. Miethe 2017, 40; vgl. Gudjons et al. 2008, 32; ter Horst 2015, 3). Trotzdem kann im Vorfeld überlegt werden, mit welchen Themen gearbeitet werden könnte, was sich vor allem für die ersten Sitzungen anbietet, um Angst und Unsicherheit zu reduzieren und einen Arbeitsprozess zu ermöglichen (vgl. Miethe 2017, 40). Zudem ist es wichtig, auch auf schwierige Themen vorbereitet zu sein wie z.B. Sucht, Gewalt oder Misshandlung (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 186ff.; Lattschar/Wiemann 2019, 217ff.). Wiemann weist darauf hin, dass es für den Umgang mit herausfordernden Themen wichtig ist, stabilisierende Elemente ins Gespräch einzubauen wie z.B. das Sammeln von Glücksmomenten oder das Entwickeln imaginärer glücklicher Orte (vgl. Wiemann 2009, 114f.).

In der Literatur besteht überwiegend Einigkeit darüber, dass die Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen eine Dokumentation bzw. ein Produkt beinhalten sollte, denn „was einmal dokumentiert ist, hat eine andere Verbindlichkeit und Gültigkeit“ (ebd., 112). Dabei hat sich die Arbeit mit Lebensbüchern, in dem biografische Informationen gesammelt werden, bewährt (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 106ff.; Miethe 2017, 127ff.; Gudjons et al. 2008, 32; Ryan/Walker 2004, 56ff.). Aus den verschiedenen Literaturbeiträgen lässt sich ableiten,

dass in der Kinder- und Jugendhilfe derzeit die Biografiearbeit mit Lebensbüchern am meisten vertreten ist. Zu den Kernelementen eines Lebensbuches gehören Ryan und Walker zufolge Informationen zur Herkunft des Kindes, die Geburtsurkunde, ein Stammbaum, eine eigene Landkarte mit geografischen Orten, an denen das Kind gelebt hat, eine Lebensgrafik, die chronologisch wichtige Ereignisse im Leben des Kindes aufführt sowie Fotos (vgl. Ryan/Walker 2004, 56ff.). Seitdem die Lebensbuchidee in Deutschland Eingang in die Biografiearbeit gefunden hat, wurde sie von verschiedenen Autorinnen und Autoren aufgegriffen und weiterentwickelt. Am umfangreichsten dargestellt ist die Arbeit mit Lebensbüchern bei Lattschar und Wiemann, die Folgendes anführen: Im Lebensbuch wird die persönliche Geschichte eines Kindes, angefangen von der Geburt bis hin zum aktuellen Leben mithilfe von visualisierenden Elementen abgebildet. Ereignisse wie die Geburt, Fremdunterbringungen sowie die Bewältigung von Herausforderungen, werden thematisiert. Die Gegenwart wird durch Beschreibungen des täglichen Lebens, der persönlichen Umgebung und der eigenen Interessen und Vorlieben beleuchtet. Positive und negative Aspekte des Lebens sowie humorvolle Erfahrungen haben ebenfalls einen Platz. Die Herkunft des Kindes aus einem anderen kulturellen Kontext wird gewürdigt und erforscht. Ein Blick in die Zukunft rundet das Lebensbuch ab, wobei Träume, Wünsche und Visionen festgehalten werden können (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 122ff.). Für die Gestaltung von Lebensbüchern haben die Autorinnen verschiedene Vorlagen erstellt wie z.B. Steckbriefe, Fragebögen, Stammbäume oder Genogramme⁶ (vgl. ebd., 106ff.). Ein wichtiger Teil des Lebensbuches ist auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen, die die Autorinnen mit Satzanfängen oder Ideen für Gefühlskarten anregen (vgl. ebd.). Im Eylarduswerk wurde 2004 erstmalig ein auf die stationäre Jugendhilfe ausgerichtetes Lebensbuch herausgegeben und seit 2009 ist eine Version für Kinder in Pflege- oder Adoptivfamilien erhältlich (vgl. ter Horst 2015, 3f.). In Anhang 9 sind Beispiele einzelner Elemente eines Lebensbuches aufgeführt, in Anhang 10 befindet sich eine Liste mit verschiedenen Lebensbuchvorlagen.

Das Lebensbuch dient als wichtige Ressource, um dem Kind zu zeigen, wo es herkommt (vgl. Miethel 2017, 127ff.). Es bietet einen Rahmen, um über verschiedene Lebensbereiche zu reflektieren und komplexe Sachverhalte für Kinder verständlich zu machen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 106). Hierfür werden Merkblätter und Merksätze erstellt, die Erklärungen zu verschiedenen Aspekten der Familienstruktur, den Gründen für die Unterbringung und den Beziehungen zwischen den beteiligten Personen bieten (vgl. ebd., 175ff.). Die Familienstruktur kann

⁶ Ein Genogramm ist ein detaillierter Stammbaum, der mit weichen Fakten (besondere Begabungen, chronische Erkrankungen etc.) und Beziehungssymbolen angereichert wird, also mit der (Beziehungs-) Geschichte der Familienangehörigen (vgl. Schindler et al. 2022, 48).

mithilfe des „Vier-Eltern-Modells“ (Lattschar/ Wiemann 2019, 70) dargestellt werden. Demnach hat ein Kind vier „Eltern“, die unterschiedliche Funktionen erfüllen: Die leiblichen Eltern, die seelisch-sozialen Eltern oder Jeden-Tag-Eltern, die rechtlichen Eltern und die zahlenden Eltern. Ob alle vier Rollen von unterschiedlichen Parteien repräsentiert werden, hängt vom Einzelfall ab. Auftrag der erwachsenen Person, die die Biografiearbeit durchführt, ist es, die Rollen und Aufgaben aller Beteiligten ausführlich und kindgerecht zu beschreiben (vgl. ebd., 70ff.). Ideen für eine kindgerechte Visualisierung der verschiedenen Rollen sind in Anhang 11 aufgeführt.

Die Autorinnen halten fest, dass die Verbleibensperspektive für den einzelnen jungen Menschen jeweils genau erläutert werden muss (vgl. ebd., 90). Auch Sinn und Zweck von Besuchskontakten mit den leiblichen Eltern können als Merkzettel im Lebensbuch eingeklebt werden (vgl. ebd., 113). Texte sollten in sogenannter leichter Sprache⁷ verfasst werden, um Sprachbarrieren zu vermeiden (vgl. ebd., 48). Zudem sollte zusammen mit dem Kind sorgfältig ausgewählt werden, wer das Lebensbuch anschauen darf, und es sollte sicher aufbewahrt werden, um es vor Zerstörung (auch durch das Kind selbst) oder Diebstahl zu schützen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 72f.).

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass es bei der Arbeit mit dem Lebensbuch vor allem darauf ankommt, dass Biografiearbeit als angeleiteter Prozess gestaltet wird und sie nicht mit der Übergabe des Lebensbuches endet (vgl. Kurnatowski et al. 2018, 780; Lantzsch et al. 2023a, 70; Ryan/Walker 2004, 22). In ihrer Studie fanden Kurnatowski et al. heraus, dass die gesetzliche Verankerung der Biografiearbeit in Großbritannien zwar dazu führt, dass Betroffene Anspruch darauf haben, sich dieser aber vor allem auf die Erstellung und Übergabe eines Lebensbuches bezieht, und nicht auf einen nachhaltigen Prozess biografischer Arbeit (vgl. Kurnatowski 2018, 780). Ryan und Walker weisen auf die besondere Bedeutung des Entstehungsprozesses hin:

Durch ihre Lebensbücher haben unsere Kinder sich ihre eigene Geschichte Stück für Stück angeeignet, zum Großteil dadurch, dass sie sie so oft mit anderen Personen durchgegangen sind und sie jedes Mal für sie klarer wurden. Zudem dachten sie sich beim Wiedererzählen neue Fragen aus und gewannen jedes Mal neue Erkenntnisse. (Ryan/Walker 2004, 39)

Geeignet ist die Arbeit an einem Lebensbuch für Kinder ab ca. 6 Jahren. Für jüngere Kinder schlagen die Autorinnen vor, dass eine erwachsene Bezugsperson ein Lebensbilderbuch

⁷ Die Autorinnen schlagen folgende Regeln für das Verfassen in leichter Sprache vor: einfache Wörter und kurze Sätze, einfacher Satzbau, bekannte Wörter, gleiche Wörter für gleiche Dinge, Verben und aktive Wörter, positive Sprache, viele Absätze und Überschriften. Verzichtet werden sollte auf Abkürzungen (außer sie sind sehr bekannt), Genitiv und Konjunktiv, Redewendungen und bildliche Sprache (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 48).

gestaltet, das die Lebensgeschichte des Kindes anhand von kurzen Texten und Bildern erzählt (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 51). Mithilfe verschiedener Methoden können unterschiedliche Etappen oder Aufenthalte dargestellt werden (vgl. Gudjons et al. 2008, 59). Hilfreich ist es auch, für das Kind darzustellen, wem es ähnelt, was es alles kann, welche Fähigkeiten und Stärken es von seinen leiblichen Eltern mit ins Leben bekommen hat und was es von den annehmenden Eltern alles bekommen und gelernt hat (vgl. Wiemann 2009, 112f.).

Lattschar und Wiemann betonen, dass die Arbeit mit Lebensbüchern im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe zwar mittlerweile eine enorme Bedeutung hat, sich biografisches Arbeiten aber nicht nur „zwischen zwei Buchdeckeln“ (Lattschar/Wiemann 2018, 147) vollzieht. Für ältere Kinder und Jugendliche, die kein Lebensbuch erstellen wollen oder können, empfehlen die Autorinnen, einen Lebensbrief zu verfassen, in dem die Lebensgeschichte in komprimierter Form von den Bezugspersonen aufgeschrieben wird, und Ereignisse in Zusammenhänge ein-geordnet und kommentiert werden (vgl. ebd., 181ff.). Darüber hinaus kann die Biografie Kindern auch in Form einer Geschichte erzählt werden. Geschichten und Erzählungen eignen sich gut für den biografischen Lernprozess, was der Ansatz zum narrativen Lernen von Bruner verdeutlicht: Dieser geht davon aus, dass Geschichten helfen, komplexe Informationen verständlich und einprägsam zu vermitteln (vgl. Bruner 1997, 21ff.). Durch Geschichten können Menschen Verbindungen zu ihrem eigenen Leben herstellen und ein tieferes Verständnis dafür entwickeln. Zudem verknüpfen Geschichten emotionale und kognitive Prozesse, was das Lernen effektiver macht (vgl. ebd.). Für jüngere Kinder kann die Lebensgeschichte z.B. in die Welt von Tieren verlagert werden, da sich Kinder stark zu Tierfiguren hingezogen fühlen und sich mit ihnen identifizieren, und so auch schwere Erfahrungen auf schonende Weise dargestellt werden können (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 194ff.). Dabei ist es wichtig, dass Geschichten ein positives Ende haben und eine konstruktive Lösung für das Kind beinhalten, um eine positive Meinung über sich selbst zu fördern (vgl. ebd.). Wenn traumatische Ereignisse in die Geschichte integriert werden sollen, eignet sich z.B. die Trauma-Erzählgeschichte nach Korittko und Pleyer, die therapeutische Dimensionen hat und deswegen nur nach Rücksprache mit Fachleuten angewendet werden sollte (vgl. Korittko/Pleyer 2010, zit. n. ebd.).

Ergänzend dazu kann Biografiearbeit auch ohne einen primären Fokus auf Sprache und verbale Kommunikation stattfinden. Welche Möglichkeiten es dafür gibt, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.3 Kreative und spielerische Methoden: Einsatz von Medien und Gegenständen

Die Nutzung von kreativen und spielerischen Methoden ermöglicht es Kindern und Jugendlichen, in der Biografiearbeit nonverbal und auf ungefährliche Art und Weise ihre Gefühle auszudrücken (vgl. Ryan/ Walker 2004, 48). Solche Methoden knüpfen an die altersspezifischen Interessen und Erfahrungshintergründe der Betroffenen an und durch ihren Einsatz können Ängste und sprachliche Abwehrmechanismen reduziert werden (vgl. Miethe 2017, 42). Ein spielerisch kreatives Setting erleichtert zudem eine Auseinandersetzung mit der schwierigen Situation und dem Erlebten, während das Medium Sprache an primärer Bedeutung verliert (vgl. Framing/Brugger 2009, 145f.). Kreative Biografiearbeit ist zwar nicht regellos, aber thematisch so wenig determiniert, dass stark abwehrbesetzte Inhalte in Form von Symbolen ausgedrückt werden können (vgl. Schwab 2009, 165). Laut Schwab stellt „Biografiearbeit mit kreativen Medien im Vergleich zu ausschließlich verbaler Biografiearbeit effektivere Schutz- und Rückzugsbereiche zur Verfügung bei gleichzeitiger Vergrößerung der Artikulationsmöglichkeiten“ (ebd.).

Ein wesentlicher Teil der kreativen Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen ist die Arbeit mit Fotografien. Hoffmann führt dazu an:

Fotos, die das Individuum selbst, andere Personen oder auch Orte und Gegenstände seiner Lebensgeschichte zeigen, können als gefrorene Ausschnitte von Biografie betrachtet werden und als Erinnerungstütze in der Biografiearbeit aufgegriffen werden. Sie bieten einen Anlass zur biografischen Reflexion oder zum Erzählen. Fotografie bietet den Menschen Ausdrucksmöglichkeiten, ihre Perspektiven und ihnen wichtige Dinge zu zeigen. (Hoffmann 2009, 183)

Die Methode der Fotosprache beinhaltet Hoffmann zufolge das gezielte Auswählen und gemeinsame Besprechen von Fotos. Der Autor erklärt: Bilder, auf denen sich das Kind mag oder nicht mag, Familienfotos und Erinnerungsfotos werden ausgewählt und besprochen, um Erinnerungen festzuhalten und Lebensphasen symbolisch darzustellen. Experimente mit fotografischen Gestaltungsmitteln wie Bildausschnitt oder Schwarzweißfotografie ermöglichen die Erforschung verschiedener Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Zudem können Gegenstände fotografiert werden, die das eigene Selbst repräsentieren. Fotografie kann als Blockadebrecher für verbale Hemmungen dienen und die Selbstbeurteilung positiv beeinflussen (vgl. ebd., 184ff.). Kramer macht in ihrer Dissertation zur visuellen Biografiearbeit auf die enorme Bedeutung der visuellen Dimension der Biografie aufmerksam und hebt das Potential von Smartphone-Fotografie als Mittel zur Kontinuitätssicherung und Reflexion persönlicher Lebensereignisse hervor (vgl. Kramer 2020, 333ff.). Gudjons et al. haben zudem hilfreiche Übungen zur Biografiearbeit mit Fotos zusammengestellt (vgl. Gudjons et al. 2008, 59f.).

Darüber hinaus sehen Lattschar und Wiemann in der Nutzung von Medien vielfältige Möglichkeiten der Biografiearbeit mit Jugendlichen: Die Medienkompetenz, über die Jugendliche

heutzutage verfügen, und die Attraktivität der Medien können für biografische Projekte genutzt werden. Verschiedene Medien wie Smartphones, Computer, Foto- und Videokameras können in der Biografiearbeit eingesetzt werden. Zum Beispiel können Jugendliche eigene Filme drehen, Interviews führen, Websites gestalten, Audioaufnahmen erstellen oder Bildergeschichten entwickeln. Diese Medien bieten kreative Gestaltungsmöglichkeiten, um das eigene Leben zu dokumentieren und zu reflektieren. Durch die Nutzung von Medien in der Biografiearbeit können Kinder und Jugendliche aktiv in den Prozess einbezogen werden, ihre Geschichte auf vielfältige Weise ausdrücken und reflektieren sowie ihre Medienkompetenz weiterentwickeln (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 158ff.). Ryan und Walker betonen, dass auch Videointerviews mit Mitgliedern der Herkunftsfamilie eine große Wirkung haben können:

Wenn Eltern eine Erklärung abgeben möchten, warum sie nicht zurechtkamen zu der Zeit, als das Kind von ihnen getrennt wurde, sich aber nicht dem direkten Gespräch mit dem Kind stellen können, so ist das auf dem Videofilm möglich. (Ryan/Walker 2004, 72)

Hoffmann unterstreicht die Bedeutung von Medien für die Biografiearbeit mit der Zielgruppe in seinem Beitrag: Medien sind ein integraler Bestandteil des täglichen Lebens von Kindern und Jugendlichen und fungieren als symbolisches Archiv mit biografischer Relevanz (vgl. Hoffmann 2009, 273ff.). Sie beeinflussen dem Autor zufolge die Gestaltung des Alltags, strukturieren den Lebenslauf, prägen bestimmte Rituale oder Gewohnheiten und spielen eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung und der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Szenen. Insgesamt tragen Medien damit wesentlich zur Gestaltung und Interpretation der Biografie eines Menschen bei und sind daher ein wichtiger Aspekt der Biografiearbeit (vgl. ebd.) Frampton wies schon vor längerer Zeit darauf hin, dass die Bedeutung der digitalen Medien in der Biografiearbeit auch Folgen für das Konzept des Lebensbuches haben wird (vgl. Frampton 2009, 133). Es ist anzunehmen, dass die Lebensbuchidee zukünftig mehr digital gedacht werden muss. Lattschar und Wiemann betonen aber auch, dass es wichtig ist, die potenziellen Risiken der Medienentwicklung zu berücksichtigen (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 160). Kommunikation über soziale Medien birgt für Jugendliche vor allem in der herausfordernden Adoleszenzphase Gefahren. Daher ist es entscheidend, den verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu thematisieren, Absprachen zu treffen und über potenzielle Gefahren aufzuklären. Eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Bezugspersonen ist dabei von großer Bedeutung, um sie vor unerwünschten Kontakten und Gefahren zu schützen (vgl. ebd.).

Eine weitere für die Zielgruppe geeignete kreative Methode beschreibt Wickel in seinem Beitrag zur Rolle von Musik in der Biografiearbeit: Ihr Einsatz weckt Erinnerungen und Emotionen, stiftet Identität, und fördert die Kommunikation sowie Beziehungen zwischen Menschen. Die individuelle Bedeutung von Musikstücken in bestimmten Lebenssituationen trägt zur Stärkung

des Selbstkonzepts und zur Ich-Stärkung bei. Im Leben von Jugendlichen spielt Musik eine wichtige Rolle, insbesondere bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse und kann als Ressource genutzt werden, um Emotionen zu regulieren, Resilienz zu stärken und die persönliche Entwicklung zu fördern. Die Biografiearbeit mit Musik zielt darauf ab, damit verbundene Erinnerungen und Ressourcen zu aktivieren und die Kommunikation über vergangene Ereignisse zu erleichtern. Dabei ist es wichtig, die individuellen Vorlieben und Erfahrungen einer Person zu berücksichtigen, um Musik effektiv als Ressource nutzen zu können (vgl. Wickel 2009, 279ff.).

Kreative Biografiearbeit kann Kindern und Jugendlichen auch in Projektform angeboten werden. Dafür schlägt Schwab Folgendes vor: Zunächst muss der spezifische Themenkomplex definiert werden, der im Rahmen der Biografiearbeit bearbeitet werden soll. Dann wird entschieden, welches künstlerische oder kreative Genre – sei es gestalterisch, schauspielerisch, musikalisch, literarisch oder ein anderes – zur Anwendung kommt. Es ist auch wichtig, das Projekt mit einer klaren Zielsetzung zu starten, während des Arbeitsprozesses Zwischenergebnisse zu diskutieren und den Prozess, falls notwendig, zu optimieren. Außerdem muss festgelegt werden, wie Teilerfolge und Endergebnisse präsentiert werden sollen. Schließlich sollten Bezüge zwischen der kreativen Biografiearbeit und dem bisherigen Leben, der aktuellen sozialen Situation und realistischen Zukunftsperspektiven hergestellt werden (vgl. Schwab 2009, 165f.).

Neben den beschriebenen kreativen Methoden können auch spielerische Methoden zum Einsatz kommen, die zum Erzählen und Reflektieren anregen sollen, wie z.B. Würfel- und Kartenspiele sowie Rollenspiele (vgl. Ryan/Walker 2004, 90ff.). Für die Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelte Spiele sind z.B. das Biografie-Memory und das Lebenslinienspiel (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 149ff.; siehe Anhang 12). Auch Fantasiereisen sind denkbar, da sie Möglichkeiten zur inneren Reflexion und Entspannung bieten und es Betroffenen ermöglichen, sich in ihre eigene Vorstellungswelt zu begeben und sich mit ihren Stärken, Träumen und Emotionen auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 153ff.). Sie können durch verschiedene Techniken wie das Visualisieren eines besonderen Ortes oder das Hervorrufen von positiven Gefühlen gestaltet werden (vgl. ebd.).

Für jüngere Kinder, die Schwierigkeiten haben, sich auf Biografiearbeit einzulassen, empfehlen Ryan und Walker den Einsatz von Hand- und Spielpuppen, die für verschiedene Personen im Leben der Beteiligten stehen können (vgl. Ryan/Walker 2004, 90ff.). Lattschar und Wiemann beschreiben die Arbeit mit sogenannten Matrioschka-Puppen (siehe Anhang 13.1), die im

Rahmen der Arbeit mit dem sogenannten Ego-State-Ansatz⁸, innere Helferinnen und Helfer darstellen können, um die inneren Teile einer Person zu erforschen, und zu verstehen, wie sie durch vergangene Lebenserfahrungen geprägt wurden (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 179). Sie führen an, dass es grundsätzlich darum geht, „viele innere Ressourcen aufzuspüren, innere Teile zu installieren, die handlungsfähig sind, die eine gute Lösung wissen, die Kraft haben, Mut und Zuversicht“ (ebd.). Dies kann den Autorinnen zufolge helfen, bestimmte Verhaltensmuster oder Konflikte in der aktuellen Lebenssituation zu erklären und zu bewältigen. Alternativ können die inneren Anteile auch metaphorisch mit inneren Mannschaften dargestellt oder gemalt werden. Für Jugendliche empfehlen die Autorinnen das Erstellen von „Innere-Teile-Landkarten“ (ebd., 182; siehe Anhang 13.2). Die Ergebnisse sollten immer fotografiert und ins Lebensbuch eingefügt werden (vgl. ebd.).

Die in den letzten beiden Abschnitten beschriebenen Methoden geben einen guten Einblick in die vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung von Biografiearbeit und zeigen, wie der Ansatz in verschiedenen Altersgruppen eingesetzt werden kann, wenn die Methoden entsprechend der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ausgewählt werden. Ebenso können die Methoden sowohl für Betroffene in Pflegefamilien als auch solche in Heimkontexten angewendet werden. Grundvoraussetzung ist, dass die Person, die die Biografiearbeit durchführt, ob es nun eine Pflegemutter ist, die fallzuständige Fachkraft, oder eine externe Honorarkraft, sich Gedanken dazu macht, was mit der Biografiearbeit erreicht werden soll, und sich mit den Methoden auskennt, die in einem individuellen Fall eingesetzt werden sollen. Was hierbei auf jeden Fall berücksichtigt werden muss, ist die Wahl des pädagogischen Settings, in dem Biografiearbeit durchgeführt werden soll. Denn biografisches Arbeiten mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen kann sowohl in Einzel- als auch in Gruppensettings stattfinden. Welche Chancen die verschiedenen Settings bieten und in welchen Fällen ein bestimmtes Setting einem anderen vorgezogen werden sollte, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

5.4 Pädagogische Settings: Biografische Einzel- und Gruppenarbeit

Bei der Durchführung von Biografiearbeit ist es eine entscheidende Frage, ob diese im Einzel- oder im Gruppensetting stattfinden soll. Die Wahl des pädagogischen Settings hängt von verschiedenen Faktoren ab, sollte den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen, und

⁸ Der Ego-State-Ansatz geht davon aus, dass das individuelle Selbst oder Ich nicht als einheitliche Einheit betrachtet werden kann, sondern aus verschiedenen Teilen, Rollen oder Zuständen besteht, die als Ego-States bezeichnet werden. Diese Ego-States sind im Laufe des Lebens durch Erfahrungen entstanden und repräsentieren unterschiedliche Aspekte der Persönlichkeit. Die Herausforderung besteht darin, diese inneren Teile zu identifizieren, zu verstehen und miteinander in Einklang zu bringen, um eine gesunde Integration der Persönlichkeit zu fördern (vgl. Lattschar/Wiemann 2019, 174ff.).

verfolgt unterschiedliche Ziele. Einzelarbeit ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit individuellen Themen und Bedürfnissen und eine tiefere Beziehung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen (vgl. Miethe 2017, 128). Gruppenarbeit fördert den Austausch von Erfahrungen und verschiedenen Perspektiven mit anderen Betroffenen, was dazu beitragen kann, Schuldgefühle zu entlasten und Isolationsgefühlen entgegenzuwirken (vgl. ebd.). Falls Biografiearbeit in Gruppen angeboten wird, sollte zusätzlich immer im Einzelsetting gearbeitet werden, weil damit eine intensivere Auseinandersetzung möglich ist (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 69; Miethe 2017, 128). Ryan und Walker weisen darauf hin, in Fällen von missbrauchten Kindern, in denen sich bisher nur ein Kind offenbart hat, grundsätzlich Einzelsettings zu wählen (vgl. Ryan/Walker 2004, 96). Ausschlaggebend für die Wahl des Settings ist letztendlich auch, welche (personellen und finanziellen) Möglichkeiten für die Betroffenen überhaupt zur Verfügung stehen. Praxisberichte zu Biografiearbeit im Einzelsetting beziehen sich hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche, die bei Pflegeeltern wohnen (vgl. Lattschar et al. 2020, 7ff.). Hier wird Biografiearbeit häufig von der fallzuständigen Fachkraft initiiert oder begleitet. Einen guten Einblick in die vielfältige Praxis der Biografiearbeit mit Pflegekindern im Einzelsetting bietet in diesem Zusammenhang die Publikation „Biografiearbeit wirkt“, die Projekte von Teilnehmenden des in Kapitel 4.3 erwähnten Zertifikatslehrgangs enthält (vgl. ebd.). Einige dieser Projekte werden im Folgenden exemplarisch dargestellt.

Die Sozialpädagogin Dugdale konzipierte einen Ansatz für die Biografiearbeit mit einem 14-jährigen Mädchen, das seit ihrem vierten Lebensjahr bei Pflegeeltern wohnt und bei dem das Fetale Alkoholsyndrom diagnostiziert wurde (vgl. Dugdale 2020, 40ff.). Das Mädchen sollte ein Verständnis für ihre eigene Diagnose und damit verbundener Herausforderungen entwickeln und sich ihrer Stärken bewusst werden. Das Beispiel verdeutlicht, wie gewinnbringend es ist, die individuellen Möglichkeiten des Kindes zu kennen, ressourcenorientiert zu arbeiten, und genügend Zeit in eine sorgfältige Planung der Biografiearbeit zu investieren. Dies wird auch bei Günther-Tinz deutlich, einer Beraterin von Pflegefamilien, die zusammen mit einem 7-jährigen Mädchen einen genauen „Fahrplan“ (Günther-Tinz 2020, 65) für das erste Wiedersehen mit den leiblichen Eltern entwickelte, der allen Beteiligten Sicherheit vermitteln sollte. Vor den eigentlichen Treffen plante sie jeweils zwei Termine mit dem Mädchen allein, damit sich das Kind mit den Räumlichkeiten vertraut machen konnte (vgl. ebd., 58ff.).

Wie die leiblichen Eltern und Pflegeeltern in die Biografiearbeit einbezogen werden können, zeigt Gostomzyk: Die Fachberaterin für Pflegekinder entwickelte einen Ansatz für Biografiearbeit mit einer Jugendlichen, die seit Jahren zum ersten Mal ihre leibliche Mutter wiedersehen wird. Da ein Hausbesuch das Mädchen überfordern würde, entscheidet sich die Pädagogin,

einen neutralen Ort – ein Eiscafé – für das Treffen zu wählen und sowohl die Jugendliche und ihre Pflegemutter als auch die leibliche Mutter im Vorfeld zu Hause zu besuchen. Ziel der Besuche war es, alle Parteien zu ermutigen, ihre Lieblingsorte im Wohnumfeld zu fotografieren. Die Fotos sollten beim ersten Zusammentreffen, das von Gostomzyk sorgfältig vorbereitet wurde, als Gesprächseinstieg dienen und einen Eindruck vom Leben der anderen vermitteln (vgl. Gostomzyk 2020, 46ff.). Dieser am Ende sehr gelungene Ansatz verdeutlicht u.a. das Potential von Fotos in der Biografiearbeit und wie vielfältig diese eingesetzt werden können.

Die Bedeutung einer Sensibilisierung der leiblichen Eltern für die Biografiearbeit wird auch im Ansatz von Boelcke deutlich: Die Sozialarbeiterin investierte viel Zeit in die „Erinnerungsarbeit“ (Boelcke 2020, 72) mit der Mutter eines 9-jährigen Jungen, der bei Pflegeeltern lebt. In einem vorbereitenden Treffen mit der Mutter, die das geplante Wiedersehen mit ihrem Sohn sehr verunsichert, regte Boelcke die Mutter zunächst mit der Methode „Räume der Kindheit“ (ebd.) dazu an, Situationen und Erinnerungen zu sammeln und aufzuschreiben, die in verschiedenen Räumen der Wohnung, in der Mutter und Kind zusammengelebt hatten, stattgefunden haben. Diese Methode sollte es der Mutter ermöglichen, sorgfältig auszuwählen, welche Erinnerungen sie mit ihrem Sohn teilen möchte und welche nicht, auch unter dem Gesichtspunkt, welche Erinnerungen möglicherweise zu schmerzhaft für das Kind sein könnten (vgl. ebd., 66ff.).

In den durchgeführten Projekten der Zertifikatsteilnehmerinnen wird insgesamt deutlich, wie vielfältig Biografiearbeit sein kann und dass keine standardisierten Abläufe existieren, sondern dass es immer darum geht, individuelle Ziele zu entwickeln, die den Fähigkeiten des Kindes entsprechen, und diese mit speziell auf das Kind zugeschnittenen Methoden umzusetzen. Frischmann zufolge sollte die fallzuständige Fachkraft sowohl ein möglicherweise bestehendes Eigeninteresse des Kindes aufgreifen als auch mit Angeboten selbst Impulse setzen und das Kind spielerisch dazu einladen, miteinander ins Gespräch zu kommen (vgl. Frischmann 2020, 21ff.). Biografiearbeit bedeutet für die Absolventin des Zertifikatslehrgangs, viel auszuprobieren, sich mit Neugier und Offenheit auf das Gegenüber einzulassen und für das Kind etwas Individuelles zu schaffen (vgl. ebd.). Sie betont, dass die Vorbereitung zwar wichtig ist, „das Herzstück“ (ebd., 23) der Biografiearbeit aber die Beziehungsarbeit ist. Erwähnenswert ist auch, dass in mehreren Beispielen das Vier-Eltern-Modell thematisiert wird, was die Bedeutung des Verständnisses der damit verbundenen Rollen noch einmal unterstreicht. Die Arbeit an Lebensbüchern wird in den Beispielen oftmals beiläufig erwähnt und scheint in vielen Fällen auch eine bestehende Grundlage biografischen Arbeitens in den Pflegefamilien zu sein, auf der die weitere Biografiearbeit mit der Fachkraft aufbaut.

Konzepte für biografisches Arbeiten in Gruppen werden vor allem für Kinder und Jugendliche in Kinderdörfern und Wohngruppen entwickelt, da diese dort oft praktikabler sind als Einzelarbeit (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 135ff.; Lántzsch et al. 2023a, 68ff.). Lántzsch et al. sehen Biografiearbeit im Gruppensetting nicht nur als hilfreiche Methode zum Aufbau und zur Festigung positiver Beziehungen zu anderen Betroffenen, sondern auch zu Betreuenden in Jugendhilfeeinrichtungen (vgl. Lántzsch et al. 2022, 70). Zudem kann Gruppenarbeit durch gegenseitige Unterstützung und den Austausch von Bewältigungsstrategien Belastungen reduzieren (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 69). Ryan und Walker heben hervor, dass fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche ihre Familien oft für abnormal halten, und es eine Offenbarung für sie sein kann, dass ihre Familien genauso wie viele andere sind (vgl. Ryan/Walker 2004, 97). Biografiearbeit in Gruppen kann z.B. in Form von Seminaren stattfinden, wo Jugendliche in Kleingruppen an ihrer Biografie arbeiten, während ihre Bezugspersonen auf die Weiterarbeit zu Hause vorbereitet werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 69). Sie kann auch zusammen mit Geschwistern erfolgen, die sich gegenseitig ihre Sicht der Dinge erläutern (vgl. Ryan/Walker 2004, 96). Selbst wenn Geschwister getrennt untergebracht sind, sind ihre Treffen ein wichtiges biografisches Ereignis, das dokumentiert werden sollte (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 69). Gruppenarbeit eignet sich für Kinder ab etwa 8 Jahren, da sie dann die Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit entwickelt haben (vgl. ebd.). Um das Potential von Gruppensettings zu verdeutlichen, werden im Folgenden zwei Konzepte exemplarisch dargestellt.

Lattschar und Wiemann beschreiben ein Konzept zur Anwendung in einer Gruppe von Heimkindern zwischen 12 und 13 Jahren, welches auch auf andere Kontexte übertragen werden kann. Sie plädieren dafür, dass die Gruppe aus 6-7 Kindern besteht, möglichst altershomogen ist und von zwei Fachkräften – einer männlichen und einer weiblichen – betreut wird. Auch geschlechtshomogene Gruppen halten die Autorinnen für sinnvoll. Ihr Konzept sieht wöchentliche Treffen in der Einrichtung von ca. 1,5 Stunden über zehn Wochen vor, kann aber auch als Wochenendfreizeit durchgeführt werden oder für den ambulanten Bereich angepasst werden. Inhaltlich werden folgende Themen aufgegriffen: Das Vier-Eltern-Modell, die Entwicklung einer Coverstory, der Umgang mit Gefühlen, das Offenlegen persönlicher Fähigkeiten sowie die Formulierung von Wünschen und Träumen für die Zukunft. Es kommen diverse Methoden zum Einsatz, u.a. Kennenlern- und Rollenspiele, Fotos, Musik und Gegenstände, Fragebögen, Gefühlskarten, Gefühlstagebücher und Collagen sowie das Vorlesen von Fantasiereisen. In den letzten Sitzungen wird die tiefere Einzelarbeit an Lebensbüchern vorbereitet. Im Anschluss an das Gruppensetting sollte mindestens ein Nachbereitungstreffen stattfinden und

ein nahtloser Übergang zu einer individuellen Biografiearbeit geschaffen werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 135ff.).

Eine weitere Konzeptidee für die Biografiearbeit in Gruppen hatten Läntzsch et al., deren Ziel es war, eine „leicht implementierbare, strukturierte und fokussierte Intervention zu Biografiearbeit im Gruppensetting“ (Läntzsch et al. 2023b, 9) zu entwickeln. Die Konzeption des Projekts erfolgte gemeinsam mit Fachkräften der Jugendhilfe und beinhaltete eine wissenschaftliche Evaluation. Es wurden Fokusgruppen aus Jugendlichen gebildet, die in unterschiedlichen Heimkontexten untergebracht waren, mit dem Ziel, Faktoren zu bestimmen, die förderlich für eine Teilnahme an einem entsprechenden Gruppenangebot sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Bedingungen wie Freiwilligkeit, Vertraulichkeit, Durchführung in geschlossenen Kleingruppen und professionell agierende Gruppenleitende die Akzeptanz eines solchen Angebots steigern (vgl. Läntzsch et al. 2022, 65ff.). Darauf aufbauend hat die Forschungsgruppe im Rahmen des Projekts „Ankommen“ ein umfassendes Konzept für die Durchführung von Biografiearbeit in Gruppen entwickelt. Dieses besteht aus insgesamt acht wöchentlichen Sitzungen und behandelt Themen wie Wissensaufbau zu Kinderrechten und Fremdunterbringungen, den Umgang mit Gefühlen und Loyalitätskonflikten und die Entwicklung von Strategien zur Emotionsregulation. Zudem wird die eigene Lebensgeschichte zusammen mit anderen als Narrativ erarbeitet, was vergleichbar mit der in dieser Arbeit beschriebenen Coverstory ist, und es werden Zukunftsziele entwickelt (vgl. Läntzsch et al. 2023b, 17ff.). In der Evaluation des Pilotprojekts, das mit Jugendlichen aus verschiedenen Einrichtungen von 2019 bis 2023 durchgeführt wurde, hat die Forschungsgruppe zahlreiche Effekte erkannt, die sich positiv auf die Entwicklung der Teilnehmenden ausgewirkt haben, z.B. die Steigerung des Selbstwertgefühls, den Aufbau von Beziehungen zu anderen oder die erlebte Klärung bezüglich der eigenen Biografie. Als Vorteile ihrer Intervention sehen die Beteiligten die umfassende Manualisierung der Sitzungen sowie das begleitende Workbook. Für die Durchführung sind Interventionsschulungen und Supervisionen angedacht (vgl. ebd.). Die Forschungsgruppe arbeitet aktuell an der Veröffentlichung der Studienergebnisse, hat aber erste vorläufige Ergebnisse und Schlussfolgerungen bezüglich der Implementierung von Gruppenangeboten der Biografiearbeit auf einer Fachtagung präsentiert (vgl. Läntzsch et al. 2023b; siehe Anhang 14).

Es konnte in diesem Abschnitt gezeigt werden, dass sowohl für Einzelsettings als auch für Gruppensettings vielversprechende Konzepte existieren, die verschiedene Möglichkeiten für die Durchführung von Biografiearbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe bereithalten.

6. Möglichkeiten und Grenzen der biografischen Arbeit – eine Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel soll die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit geklärt werden: Welche Möglichkeiten und Grenzen hat die Biografiearbeit mit fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen? Es konnte gezeigt werden, dass Biografiearbeit zahlreiche Möglichkeiten bietet, um betroffene Kinder und Jugendliche in ihrer psychosozialen Entwicklung zu unterstützen. Zentrale Idee des biografischen Arbeitens ist eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, die durch Fachkräfte oder Bezugspersonen angeleitet wird. Hier ist es wichtig, von außen Impulse zu setzen und nicht darauf zu warten, dass Betroffene Interesse an Biografiearbeit äußern. Es wurde deutlich, dass das biografische Arbeiten möglichst zu Beginn der Fremdunterbringung initiiert werden sollte, dabei aber auch der Entwicklungsstand der Betroffenen berücksichtigt werden muss.

Ein wichtiger Aspekt ist dabei der ganzheitliche Fokus der Biografiearbeit: Die Vergangenheit wird umfassend beleuchtet und aufgearbeitet, um Betroffenen zunächst eine Klärung und Einordnung der Geschehnisse zu ermöglichen. Dies ist die Grundlage dafür, dass die Kinder und Jugendlichen ihre individuelle Situation verstehen, sich zurechtfinden, die Gegenwart annehmen können und lernen, die verschiedenen Teile ihrer Biografie zu verbinden. Es entsteht ein roter Faden, der Betroffenen hilft, Lebensabschnitte zu strukturieren und Zusammenhänge zu verstehen. Eine solche Strukturierung der Biografie sowie die Einordnung von Lebensereignissen im Rahmen der Biografiearbeit bieten Orientierung und befähigen Betroffene dazu, selbstständig Entscheidungen für die Gestaltung ihres zukünftigen Lebens zu treffen. Das Bewusstsein über die eigene Geschichte kann die Entwicklung positiver Zukunftsperspektiven unterstützen. Damit ermöglicht Biografiearbeit biografisches Lernen. Es wird für die Heranwachsenden ein Gedächtnisraum geschaffen, in dem sie ihr autobiografisches Gedächtnis entwickeln können. Insgesamt wird so die biografische Gestaltungskompetenz der Teilnehmenden gefördert, was ihnen hilft, sich in ihrem Umfeld zu sozialisieren.

Damit sich fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche zu selbstständigen Individuen entwickeln und wichtige Lebensentscheidungen selbst treffen können, müssen sie die an sie gestellten und in dieser Arbeit ausführlich dargestellten Entwicklungsaufgaben bewältigen. Auch hier kann Biografiearbeit einen wichtigen Beitrag leisten. Durch die Aufarbeitung der eigenen Lebensgeschichte können Kinder und Jugendliche ein besseres Verständnis ihrer Identität entwickeln, die verschiedenen Lebensstationen in ihre Identität integrieren und damit die wichtigste Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz, die Herausbildung einer eigenen Identität, besser bewältigen. Die Aufarbeitung der eigenen Biografie kann ihnen auch helfen, ihre eigene

Geschichte zu akzeptieren und sich selbst in einem positiven Licht zu sehen. Indem sie im Rahmen von Biografiearbeit ihre Stärken und Ressourcen erkennen, können sie ein positives Selbstwertgefühl entwickeln. Durch die Thematisierung überstandener Herausforderungen und Erfolgserlebnisse kann zudem ihre Resilienz gefördert werden, und auch die emotionale Situation von Betroffenen kann in der Biografiearbeit positiv beeinflusst werden. Der sichere Rahmen der Biografiearbeit ermöglicht zum einen das Ausdrücken von Gefühlen wie Wut oder Trauer und zum anderen die Auseinandersetzung mit Schuldgefühlen, die in der Biografiearbeit eingeordnet und idealerweise abgebaut werden können. Insgesamt leistet Biografiearbeit damit einen wichtigen Beitrag zur psychosozialen Entwicklung von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen.

Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass sich biografisches Arbeiten förderlich auf die Beziehungsgestaltung zu anderen auswirken kann. Durch das Teilen biografischer Erfahrungen im Rahmen der Biografiearbeit, kann Vertrauen und eine engere Beziehung zu der erwachsenen Person aufgebaut werden, die die Biografiearbeit durchführt. Dies kann sich positiv auf andere Beziehungen im sozialen Umfeld des betroffenen Kindes auswirken. Wird die Biografiearbeit kontinuierlich angeboten, kann so das Erleben von sicheren Bindungserfahrungen gefördert werden. Darüber hinaus können fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche durch den Austausch von Lebensgeschichten in Gruppen ein Gefühl der Gemeinschaft und des Verständnisses füreinander entwickeln. Besonders die Beiträge von Läntzsch et al. konnten das große Potential von Biografiearbeit in Gruppen verdeutlichen.

Eine weitere wichtige Möglichkeit, die sich durch Biografiearbeit ergibt, ist die Partizipation der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Der Ansatz sieht vor, dass Betroffene jederzeit ernst genommen und gehört werden und ihre individuellen Fähigkeiten und Wünsche maßgeblich für die Durchführung der Biografiearbeit sind. In einem besonderen Maße berücksichtigt wurde die Beteiligung von Betroffenen im Rahmen des Projekts „Ankommen“, das vielversprechend für die Weiterentwicklung und Implementierung von Biografiearbeit in Heimkontexten erscheint.

Durch den im Vergleich zu einer Therapie eher informellen Rahmen von Biografiearbeit können Kinder und Jugendliche dazu angeregt werden, überhaupt erst einmal über sich selbst nachzudenken und ihre Gedanken einer anderen Person mitzuteilen. Das kann ein erster Schritt dafür sein, belastende Erfahrungen zu verarbeiten. Mithilfe der selbst entwickelten Coverstory sind Betroffene auch in der Lage, ihre Situation in ihrem sozialen Umfeld so zu erklären, wie sie sich damit wohlfühlen. Wurden traumatische Erfahrungen gemacht, kann Biografiearbeit auf

einer niedrigschwelligem Ebene Betroffene dazu ermutigen, eine Therapie zu beginnen und diese mit stabilisierenden Methoden begleiten. Für die weitere Hilfeplanung bietet Biografiearbeit hier verschiedene Möglichkeiten, denn die gewonnenen Erkenntnisse können als Grundlage für die Planung weiterer pädagogischer und therapeutischer Maßnahmen dienen, vorausgesetzt die Vertraulichkeit wird gewahrt und es werden nur Inhalte nach außen getragen, denen die Teilnehmenden zustimmen. Letztendlich besteht ein großer Nutzen von Biografiearbeit darin, dass dadurch Hilfemaßnahmen von Betroffenen besser angenommen und Abbruchraten gesenkt werden könnten.

Dass Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen eine große Vielfalt an Methoden bereithält und gleichzeitig erfordert, konnte ebenfalls in dieser Arbeit gezeigt werden. Die Möglichkeiten der methodischen Durchführung von Biografiearbeit umfassen sowohl verbale als auch nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten und können so dem aktuellen Entwicklungsstand und den individuellen Fähigkeiten der Teilnehmenden angepasst werden. Es wurde dargestellt, dass es besonders darauf ankommt, Methoden auszuwählen, die an die Erfahrungswelten, Fähigkeiten und persönlichen Interessen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, was insbesondere auf kreative und spielerische Methoden zutrifft. In dieser Arbeit wurde ein entsprechendes Methodenrepertoire skizziert, welches vorhandene Konzepte zusammenführt, und damit vielfältige Möglichkeiten für Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen verschiedenen Alters liefert. Die beschriebenen Praxisbeispiele haben verdeutlicht, wie wichtig eine sorgfältige Planung ist, die gleichzeitig mit einer hohen Flexibilität in der Umsetzung der Biografiearbeit einhergehen muss. Mithilfe der praxisnahen Einblicke ins Handlungsfeld, die diese Arbeit geliefert hat, sollte es für Fachkräfte möglich sein, Bedarfe für Biografiearbeit zu erkennen und selbst entsprechende Ansätze mit ihrer Zielgruppe zu planen und umzusetzen, oder Pflegeeltern sowie Bezugspersonen, die Kinder und Jugendliche in Heimkontexten betreuen, hinsichtlich der Durchführung des biografischen Arbeitens zu beraten.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ebenfalls deutlich, dass für die Nutzung dieser vielfältigen Möglichkeiten von Biografiearbeit bestimmte Voraussetzungen bzw. Rahmenbedingungen erfüllt sein müssen. Besonders maßgeblich für eine gelungene Biografiearbeit sind die persönlichen Fähigkeiten und methodischen Kompetenzen der Person, die mit der Zielgruppe biografisch arbeitet. Bedeutend sind hier beispielsweise die Kenntnis und Auswahl geeigneter Methoden und Settings sowie Geduld beim Ausprobieren verschiedener Möglichkeiten. Unerlässlich für Personen, die Biografiearbeit durchführen, ist die eigene biografische Selbstreflexion, eine neutrale innere Haltung gegenüber der betroffenen Person und ihren leiblichen Eltern sowie ein ausgeprägtes Verständnis für deren schwierige Situation. Zwar kann prinzipiell jede

erwachsene Person, zu der das Kind Vertrauen hat, Biografiearbeit durchführen. Allerdings wurde in dieser Arbeit deutlich, wie wichtig es für durchführende Personen ist, sich mit dem Ansatz der Biografiearbeit und seinen Möglichkeiten und Grenzen umfassend auseinanderzusetzen. Sinnvoll ist es daher für Fachkräfte, die Biografiearbeit durchführen, an entsprechenden Weiterbildungen teilzunehmen. Falls Pfleger*innen oder andere Bezugspersonen der Heranwachsenden die Biografiearbeit durchführen, sollten diese umfassend geschult bzw. darauf vorbereitet werden. Dies ist auch deswegen sinnvoll, da Biografiearbeit nicht nur geplant in formellen Settings stattfindet, sondern auch im Alltag, wenn Kinder und Jugendliche beispielsweise Fragen zu ihrer Vergangenheit stellen. In solchen Momenten ist es wichtig, dass Bezugspersonen wissen, wie sie adäquat reagieren können, um die Kinder und Jugendlichen bestmöglich in ihren biografischen Lernprozessen zu unterstützen.

Ebenso wichtig für den Erfolg der Biografiearbeit ist ihre Kontinuität. Sie muss regelmäßig und längerfristig stattfinden, damit sie die gewünschte Wirkung erzielen kann, und es muss ausreichend Zeit im Alltag dafür eingeplant werden. Es reicht also beispielsweise nicht aus, wie in dem Abschnitt zum Lebensbuch hervorgehoben wurde, ein solches nur zu überreichen. Vielmehr sollte die Arbeit mit dem Lebensbuch als Ausgangspunkt für einen Prozess der intensiveren biografischen Auseinandersetzung dienen. Eine Biografiearbeit, die eine positive Entwicklung bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen unterstützen will, braucht also Zeit und Kontinuität. Beides steht allerdings in der Kinder- und Jugendhilfe, auch wegen häufiger Platzierungswechsel, selten im benötigten Umfang zur Verfügung.

Hier wird deutlich, dass es trotz der zahlreichen Möglichkeiten der Biografiearbeit auch einige Grenzen und Herausforderungen gibt, die bei der Planung biografischer Arbeit mit fremdunterbrachten Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden müssen. Eine der größten Herausforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe dürfte die Bereitstellung personeller und finanzieller Ressourcen für die Durchführung von Biografiearbeit sein. Der in dieser Arbeit dargestellte ganzheitliche Ansatz biografischen Arbeitens erfordert sowohl umfangreiche personelle als auch finanzielle Ressourcen. In der Praxis fehlen allerdings häufig diese Ressourcen, was dazu führen könnte, dass Biografiearbeit entweder gar nicht stattfindet oder sich auf die Arbeit mit Lebensbüchern beschränkt. Für Biografiearbeit in Heimkontexten wurde deutlich, dass diese oftmals in Gruppen stattfindet. Das kann einerseits ein Vorteil sein, weil dadurch das Potential des Austauschs in Gruppen genutzt wird. Andererseits kann es auch dazu führen, dass hier eine intensive Einzelarbeit vernachlässigt wird, weil personelle und finanzielle Ressourcen fehlen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Fachkräfte sich auch auf politischer Ebene

dafür einsetzen müssen, dass eine intensive Biografiearbeit im Einzelsetting in die Hilfeplanung mit aufgenommen wird.

Eine weitere Grenze der Biografiearbeit liegt in der freiwilligen Teilnahme der Kinder und Jugendlichen, die Grundvoraussetzung für ihr Gelingen ist. Manche Betroffene lehnen allerdings die Teilnahme an Biografiearbeit ab oder sind nicht bereit, sich mit ihrer Vergangenheit auseinanderzusetzen. Sie könnten Abwehrmechanismen entwickeln, um sich vor schmerzhaften Erinnerungen zu schützen, was die Arbeit erschwert oder unmöglich macht. In diesem Zusammenhang könnten sich auch rechtliche oder ethische Herausforderungen ergeben. Denn der Umgang mit sensiblen biografischen Daten erfordert besondere Vorsicht, um die Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen zu schützen. Auch deswegen muss sichergestellt werden, dass die Biografiearbeit auf freiwilliger Basis erfolgt und das Einverständnis der Kinder und Jugendlichen sowie gegebenenfalls der Sorgeberechtigten vorliegt.

Darüber hinaus könnten Kinder und Jugendliche emotional überfordert werden, wenn sie sich intensiv mit belastenden Erinnerungen auseinandersetzen müssen. Die Auseinandersetzung mit schmerzhaften oder traumatischen Erlebnissen kann alte Wunden wieder aufreißen und zu einer Retraumatisierung führen, vor allem wenn Personen, die Biografiearbeit anleiten, nicht darin geschult sind, Traumata zu erkennen und entsprechend darauf reagieren können. Fachkräfte sollten hier also diese eindeutige Grenze der Biografiearbeit erkennen können und in Fällen von geschilderten Traumata Betroffene dazu ermutigen und sie auch dabei unterstützen, sich therapeutische Hilfe zu suchen. Hier wird eine weitere Problematik deutlich: Nicht alle (pädagogischen) Fachkräfte sind ausreichend geschult, um mit den komplexen emotionalen und psychologischen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen umzugehen. Ebenso wenig kann von Pflegeeltern erwartet werden, dass sie Biografiearbeit leisten können. Wird Biografiearbeit trotzdem von Personen durchgeführt, die nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, kann sie nicht die gewünschte Wirkung erzielen.

Eine weitere Herausforderung von Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen liegt darin, dass sich ihr autobiografisches Gedächtnis durch einen oder mehrere Brüche im Lebenslauf nur unzureichend entwickeln konnte, und sie deswegen möglicherweise verzerrte oder lückenhafte Erinnerungen an ihre Vergangenheit haben. Je nach Alter und Entwicklungsstand sind Kinder und Jugendliche möglicherweise nicht in der Lage, komplexe biografische Zusammenhänge zu verstehen oder zu reflektieren. Jüngere Kinder haben oft noch nicht die kognitive und emotionale Reife, um sich intensiv mit ihrer Biografie auseinanderzusetzen. Zwar wurden in dieser Arbeit auch Methoden vorgestellt, die in solchen Fällen zum Einsatz

kommen können, wie das Verfassen von Lebensbriefen oder das Erzählen von Geschichten, die sich auf die Biografie des Kindes beziehen. Hier handelt es sich allerdings um ergänzende Methoden, die eine umfassende individuelle Biografiearbeit nicht ersetzen.

In dieser Arbeit wurde an mehreren Stellen deutlich, wie wichtig es ist, die leiblichen Eltern in die Biografiearbeit einzubeziehen. Dementsprechend ergeben sich Herausforderungen, wenn diese nicht bereit oder nicht fähig sind, an der Biografiearbeit mitzuwirken. Falls sie mit der Fremdunterbringung nicht einverstanden sind und dem Kind beispielsweise nicht die emotionale Erlaubnis geben, dort zu sein, wo es jetzt ist, kann sich das negativ auf die Biografiearbeit auswirken und gravierende Loyalitätskonflikte bei den Betroffenen auslösen. Ist eine Teilnahme der leiblichen Eltern an der Biografiearbeit nicht möglich, kann das dazu führen, dass wesentliche Informationen über die Vergangenheit der Kinder und Jugendlichen fehlen, was die Erstellung einer vollständigen Biografie erschwert. In diesem Zusammenhang liegt eine eindeutige Grenze der Biografiearbeit auch darin, dass die Herkunftsfamilie nicht in die Biografiearbeit einbezogen werden kann, wenn das Kind dort sexuellem Missbrauch ausgesetzt war. Darauf wurde in dieser Arbeit explizit hingewiesen. Hier kommt erschwerend hinzu, dass vor Beginn der Biografiearbeit nicht immer zweifelsfrei festgestellt werden kann, ob ein Kind in seiner Herkunftsfamilie missbraucht wurde, was für die Planung des biografischen Arbeitens eine große Herausforderung darstellt.

Grenzen liegen aktuell offenbar auch in der Biografiearbeit mit physisch oder kognitiv beeinträchtigten Kindern. Zwar existieren auch hier geeignete Methoden wie der Einsatz von Gegenständen oder Ausflüge an Orte der Vergangenheit. Entsprechende Praxisbeispiele waren allerdings kaum in der Literatur zu finden. Ähnlich ist es bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Für diese Zielgruppe wurden zwar in der Literatur an einigen Stellen methodische Hinweise gegeben, ausführliche Konzepte und Praxisbeispiele fehlen allerdings. Hier könnten kulturelle Unterschiede und Sprachbarrieren die Biografiearbeit erschweren, denn es erfordert besondere Sensibilität und Wissen, um kulturelle Hintergründe angemessen in die Biografiearbeit einzubeziehen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Möglichkeiten, die Biografiearbeit für fremdplatzierte Kinder und Jugendliche bereithält, deutlich überwiegen. Die genannten Grenzen erfordern eine sorgfältige Planung des biografischen Arbeitens, eine kontinuierliche Weiterentwicklung bestehender Konzepte, eine Einmischung auf politischer Ebene sowie eine interdisziplinäre Vernetzung aller Akteure, die sich mit Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen auf wissenschaftlicher Ebene oder in der Praxis befassen.

7. Ausblick

Die Biografiearbeit mit fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren erheblich weiterentwickelt. Ein wachsendes Netzwerk von Fachkräften hat sich herausgebildet, das sich intensiv mit diesem Ansatz auseinandersetzt. Allerdings ist das Handlungsfeld auch von einer gewissen Unübersichtlichkeit geprägt: Es gibt zahlreiche Fortbildungen, Abschlüsse und Titel, die oft keine einheitlichen Standards erfüllen. Eine bemerkenswerte Initiative ist hier der Verein LebensMutig, der Kriterien festgelegt hat, die zur Qualifikation als Trainerin oder Trainer für Biografiearbeit führen. Trotz dieser Bemühungen fehlen bisher verbindliche Standards zur Umsetzung und Instrumente zur Qualitätssicherung von Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe.

Für die zukünftige Entwicklung von Biografiearbeit mit der Zielgruppe ist es essenziell, diese methodisch klar in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu verankern. Biografiearbeit sollte mit selbstreflexiven Anteilen als fester Bestandteil in pädagogische Ausbildungen integriert werden. Der Ausbau von Fortbildungen und Supervisionen für Fachkräfte ist notwendig, damit diese auch die nahen Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen auf das biografische Arbeiten vorbereiten können. Damit einhergehend müssen Zeit- und Personalressourcen bereitgestellt werden, was eine Thematisierung der Bedeutung von Biografiearbeit auf politischer Ebene erfordert.

Aktuell gibt es nur wenige Studien zur Evaluation der Wirksamkeit von Biografiearbeit. Es bedarf also weiterer Forschungen, um langfristige Auswirkungen der Biografiearbeit auf die psychosoziale Entwicklung fremdplatzierter Kinder und Jugendlicher zu untersuchen. Besonders wichtig ist hier die Klärung der Frage, wie nachhaltig die positiven Effekte sind. Hier wäre es sinnvoll, die Perspektive der Adressatinnen und Adressaten mit einzubeziehen, denn fremdplatzierte Kinder und Jugendliche selbst sind in der existierenden Literatur und den bisherigen Untersuchungen zum Handlungsfeld nur selten zu Wort gekommen. In den Fokus genommen werden könnten beispielsweise die sogenannten Care Leaver, also junge Erwachsene, die als Kinder oder Jugendliche im stationären Hilfesystem untergebracht waren. Auch das Potential von Gruppensettings sollte weiter erforscht werden, beispielsweise indem Biografiearbeit in Wohngruppen stärker in den Blick genommen wird. Ebenso könnte untersucht werden, inwieweit Biografiearbeit in den Konzeptionen von Einrichtungen für fremduntergebrachte Kinder und Jugendliche vorhanden ist.

Ein weiteres Forschungsfeld ist die Entwicklung und Evaluation individualisierter Methoden der Biografiearbeit. Diese sollten die unterschiedlichen Altersstufen, kulturellen Hintergründe

und spezifischen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen, um die effektivsten Ansätze für verschiedene Zielgruppen zu identifizieren. Auch die Integration von Technologie in die Biografiearbeit ist ein wenig erforschtes Gebiet. Es wäre interessant zu untersuchen, wie digitale Medien genutzt werden können, um die Biografiearbeit zu unterstützen und möglicherweise zugänglicher zu machen.

Darüber hinaus könnte eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Disziplinen, in denen Biografiearbeit mit der Zielgruppe eine Rolle spielt, also vor allem der Psychologie, der Sozialen Arbeit und der Pädagogik, angestrebt werden, sowohl auf wissenschaftlicher Ebene als auch in der Praxis. Ziel sollte es sein, Studien zum Handlungsfeld interdisziplinär anzulegen sowie interdisziplinäre Teams zu bilden, die in der Praxis zusammenarbeiten, um fremdplatzierte Kinder und Jugendliche bestmöglich zu unterstützen. Ein zentrales Thema wäre hier beispielsweise die Arbeit mit traumatischen Erinnerungen. Es ist wichtig, weiter zu untersuchen, wie Biografiearbeit gestaltet werden kann, um Retraumatisierungen zu vermeiden und gleichzeitig die Resilienz der Kinder zu stärken, was ein breites interdisziplinäres Wissen erfordert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz der dargestellten Entwicklung des Handlungsfeldes ein hoher Bedarf an Weiterentwicklung besteht, damit das große Potential, das Biografiearbeit für fremdplatzierte Kinder und Jugendliche bietet, ausgeschöpft werden kann. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass dieses Potential auch auf politischer Ebene erkannt wird, Biografiearbeit zukünftig in der Hilfeplanung fest verankert wird, und die dafür notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2017): Identität. Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und Kompetenzen, Identität in einer riskanten Moderne zu finden und zu wahren. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, Peter (2003): "Biographizität" als Schlüsselqualifikation - Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung (78). Online unter: <https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-78.pdf> (Zugriff: 07.06.2024).
- Alheit, Peter/ Andrews, Molly/Behrens, Johann/Hoerning, Erika M. (2000): Biographische Sozialisation. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor/Bittner, Günther (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München: Juventa.
- Boelcke, Lydia (2020): Das Leben kleben - eine Rückschau mit der Mutter eines Kindes, das bei Pflegeeltern lebt. In: Birgit Lattschar/Karin Mohr/Susanne Hölzl (Hrsg.). Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag, 66–73.
- Bowlby, John (2006): Bindung und Verlust. München/Basel: E. Reinhardt.
- Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München/Basel: E. Reinhardt.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, Jerome Seymour (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl Auer.
- Buddrus, Volker (Hrsg.) (1995): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Caritas Deutschland (2024): Transferleistung. Online unter: <https://www.caritas.de/glossare/transferleistung> (Zugriff: 19.08.2024).
- Corsten, Michael (2020): Lebenslauf und Sozialisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dausien, Bettina (2011): "Biografisches Lernen" und "Biografizität". Hessische Blätter für Volksbildung 2011 (02), 110–125. <https://doi.org/10.3278/HBV1102W110>.
- Dausien, Bettina (2018): Biographie und Sozialisation. In: Helma Lutz/Martina Schiebel/Elisabeth Tuidler (Hrsg.). Handbuch Biografieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 197–207.
- Dugdale, Tina-Louise (2020): Die Entwicklung eines realistischen Selbstbildes einer Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: Birgit Lattschar/Karin Mohr/Susanne Hölzl (Hrsg.). Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag, 40–45.
- Erikson, Erik H. (1991): Kindheit und Gesellschaft. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eylarduswerk (2024): Mein Lebensbuch für die stationäre Jugendhilfe. Beispielseiten. Online unter: https://www.das-lebensbuch.de/fileadmin/user_upload/Stationaer.pdf (Zugriff: 21.09.2024)

- Framing, Frauke/Brugger, Bernhard (2009): Biografiearbeit mit Kindern psychisch kranker Eltern – ein kunsttherapeutischer Ansatz. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 136–150.
- Frampton, Magnus (2009): Biografiearbeit in Großbritannien: Lebensbücher im Adoptionswesen. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 123–135.
- Frischmann, Christina (2020): Wer fragt, kommt weiter ... ein Einstieg in Biografiearbeit. In: Birgit Lattschar/Karin Mohr/Susanne Hölzl (Hrsg.). Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag, 21–24.
- Gassmann, Yvonne (2015): Pflegekindspezifische Entwicklungsaufgaben. Was haben Pflegekinder gemeinsam? netz (1), 9–13. Online unter: https://silo.tips/download/was-haben-pflegekinder-gemeinsam#google_vignette (Zugriff: 30.03.2024).
- Gostomzyk, Andrea (2020): Biografiearbeit: Im Hier und Jetzt eine Verbindung zur Vergangenheit schaffen und sich so für die Zukunft stärken. In: Birgit Lattschar/Karin Mohr/Susanne Hölzl (Hrsg.). Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag, 46–52.
- Gudjons, Herbert/Traub, Silke (2020): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 13. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günther-Tinz, Tanja (2020): Biografiearbeit - ein Praxisbericht: Emma bereitet das erste Treffen mit ihren leiblichen Eltern nach dem Umzug in die Pflegefamilie vor. In: Birgit Lattschar/Karin Mohr/Susanne Hölzl (Hrsg.). Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag, 58–65.
- Hammond, Simon P./Young, Julie/Duddy, Claire (2020): Life story work for children and young people with care experience: A scoping review. *Developmental Child Welfare* 2 (4), 293–315. <https://doi.org/10.1177/2516103220985872>.
- Helming, Elisabeth/Kindler, Heinz/Thrum, Kathrin (2011): Lebenssituation von Herkunftsfamilien. In: Heinz Kindler (Hrsg.). *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: DJI, Deutsches Jugendinstitut, 262–281.
- Hoerning, Erika M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Peter Alheit/Molly Andrews/ Johann Behrens/Erika M. Hoerning. *Biographische Sozialisation*. Berlin, Boston: De Gruyter, 1–20.
- Hoffmann, Bernward (2009): Fotografische Bilder als Medium in der Biografiearbeit dargestellt an einem Projekt im weiblichen Jugend-Strafvollzug. In: Christina Hölzle (Hrsg.). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 173–188.
- Hölzle, Christina (Hrsg.) (2009): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, Irma (2009): Biografiearbeit im Hilfeprozess der Sozialen Arbeit. In: Christina Hölzle (Hrsg.). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 55–68.

- Kindler, Heinz (Hrsg.) (2011): Handbuch Pflegekinderhilfe. München: DJI, Deutsches Jugendinstitut.
- Kramer, Michaela (2020): Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Winfried Marotzki/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–34.
- Kurnatowski, Valerie/Hofmann, Lena/Jungbauer, Johannes (2018): Biografiearbeit im Pflegekinderwesen – Ergebnisse einer Expertenbefragung in Deutschland und Großbritannien. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 67 (8), 767–783. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.8.767>.
- Läntzsch, Steffen/Fegert, Jörg M./Pfeiffer, Elisa/Witt, Andreas/Rassenhofer, Miriam (2022): Potenzielle Inhalte und Rahmenbedingungen einer Gruppenintervention für Jugendliche zur Aufarbeitung der eigenen Fremdunterbringung. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 71 (1), 55–71. <https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.1.55>.
- Läntzsch, Steffen/Fegert, Jörg M./Rassenhofer, Miriam/Witt, Andreas/Pfeiffer, Elisa (2023a): Wirksamkeit und Herausforderungen bei der Implementierung von Biografiearbeit als Standardangebot in der Betreuung fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher. unsere jugend 75 (2), 67–76. <https://doi.org/10.2378/uj2023.art10d>.
- Läntzsch, Steffen/Fegert, Jörg M./Witt, Andreas/Pfeiffer, Elisa/Schepp, Steffen/Rassenhofer, Miriam (2023b): Gruppenintervention für Jugendliche zur Förderung der Akzeptanz der eigenen Fremdunterbringung. Fachtag Ankommen und Weitergehen am 16.05.2023. Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie am Universitätsklinikum Ulm.
- Lattschar, Birgit (2015): «Ich lebe in einer Pflegefamilie, weil ...» – eine Coverstory für Pflegekinder. netz (2), 10–13. Online unter: https://www.birgit-lattschar.de/wp-content/uploads/2021/02/Netz_Coverstory_2-15.pdf (Zugriff: 19.08.2024).
- Lattschar, Birgit/Mohr, Karin/Hölzl, Susanne (Hrsg.) (2020): Biografiearbeit wirkt - Instrumente, Konzepte, Erfahrungen. Dähre: Schöneworth Verlag.
- Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela (2019): Schwierige Lebensthemen für Kinder in leicht verständliche Worte fassen. Schreibwerkstatt Biografiearbeit. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela (2018): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- LebensMutig (2024): Lehrgänge. Online unter: <https://www.lebensmutig.de/lehrgaenge/> (Zugriff: 18.05.2024).
- Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Handbuch Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Marotzki, Winfried/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethke, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

- Myers, David G. (2008): Psychologie. Mit 57 Tabellen ; [inklusive klinische Psychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, pädagogische Psychologie ; mit Lernzielen, Merksätzen, Prüfungsfragen und deutsch-englischem Glossar]. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Nittel, Dieter (Hrsg.) (2023): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biografiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rath, Norbert (2009): Biografisches Verstehen von Kindern. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 89–107.
- Rauschenbach, Thomas/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2012): Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich.
- Röhl, Marie (2023). Lebensbücher/ Lebensbuchvorlagen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ruhe, Hans Georg (2012): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 5. Aufl. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Ryan, Tony/Walker, Rodger (2007): Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa
- Schindler, Herta/Assmann, Aleida/Burghardt, Eva/Hengsbach, Christa/Hoff, Anna/Ringeisen, Susanne/Schmidt, Julia (2022): Sich selbst beheimaten. Grundlagen systemischer Biografiearbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.) (2016): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, Peter (2009): Kohärenz- und Identitätsentwicklung durch biografische Arbeit mit kreativen Medien in der Adoleszenz. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 151–172.
- Statistisches Bundesamt (2023a): Hilfe zur Erziehung und Angebote der Jugendarbeit. Hilfen zur Erziehung, einschließlich Hilfen für junge Volljährige in Deutschland nach Art der Hilfe. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Tabellen/hilfen-erziehung-jungevolljaehrige.html> (Zugriff: 19.08.2024).
- Statistisches Bundesamt (2023b): Über 207 000 junge Menschen wuchsen 2022 in einem Heim oder einer Pflegefamilie auf, Pressemitteilung vom 21.12.2023. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23_493_225.html (Zugriff: 24.06.2024).
- Statistisches Bundesamt (2022): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. 2021. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Publikationen/Downloads-Jugendarbeit/erzieherische-hilfe-5225112217004.pdf> (Zugriff: 23.06.2024).
- Stiller, Edwin (Hrsg.) (1999): Dialogische Fachdidaktik Band 2. Paderborn: Schöningh.
- Ter Horst, Klaus (2015): Biografiearbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Evangelische Jugendhilfe 92 (1). Online unter: https://www.erev.de/media/ej_tipp_2.pdf (Zugriff: 19.08.2024).
- Trede, Wolfgang (2016): Vollzeitpflege. In: Wolfgang Schröer/Norbert Struck/Mechthild Wolff (Hrsg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 813–831.

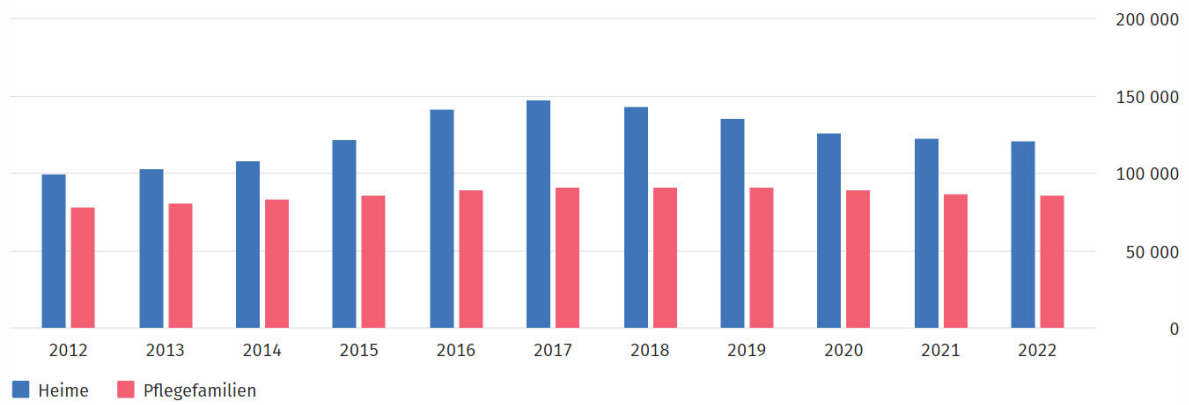
- Trede, Wolfgang/Winkler, Michael (2012): Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilie. In: Thomas Rauschenbach/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.). Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens. 5. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; Barbara Budrich, 319–344.
- Van Santen, Eric/Pluto, Liane/Peucker, Christian (2019): Pflegekinderhilfe - Situation und Perspektiven. Empirische Befunde zu Strukturen, Aufgabenwahrnehmung sowie Inanspruchnahme. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wickel, Hans-Hermann (2009): Die Bedeutung von Musik für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 279–302.
- Wiemann, Irmela (2009): Biografiearbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern. In: Christina Hölzle (Hrsg.). Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen - Zielgruppen - kreative Methoden. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 108–122.
- Willis, Rachel/Holland, Sally (2009): Life Story Work: Reflections on the Experience by Looked after Young People. *Adoption & Fostering* 33 (4), 44–52.
- Wolf, Klaus (Hrsg.) (2015): Sozialpädagogische Pflegekinderforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, Klaus/Reimer, Daniela (2008): Belastungen und Ressourcen im biografischen Verlauf. Zur Entwicklung von Pflegekindern. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 6 (3), 226–257. Online unter: https://prof-klaus-wolf.de/wp-content/uploads/2020/07/WolfReimer_2008_Belastungen-und-Ressourcen.pdf (Zugriff: 04.04.2024).
- Zeller, Maren (2016): Stationäre Erziehungshilfen. In: Wolfgang Schröer/Norbert Struck/Mechthild Wolff (Hrsg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa, 792–812.

Anhang

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Fremdunterbringungen in Heimkontexten und Pflegefamilien.....	63
Anhang 2: Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen	64
Anhang 3: Bindungstypen nach Bowlby/Ainsworth	65
Anhang 4: Beispiele für Coverstorys	66
Anhang 5: Beispiele für innere Haltungen in der Biografiearbeit	67
Anhang 6: Beispiel einer Weiterbildung in Biografiearbeit in der Jugendhilfe	68
Anhang 7: Checkliste zur Planung und Durchführung von Biografiearbeit.....	70
Anhang 8: Methoden der Biografiearbeit in einzelnen Entwicklungsphasen	71
Anhang 9: Beispiele aus verschiedenen Lebensbüchern	72
Anhang 9.1: Der Ankunftstag als Koffer	72
Anhang 9.2: Haus des Lebens	73
Anhang 9.3: Steckbriefvorlage eines Lebensbuches	74
Anhang 9.4: Das Leben in einer Wohngruppe in Form einer Geschichte.....	75
Anhang 10: Lebensbuchvorlagen	76
Anhang 11: Das Vier-Eltern-Modell (unterschiedliche Darstellungen)	78
Anhang 12: Biografiespiele.....	80
Anhang 12.1: Biografie-Memory.....	80
Anhang 12.2: Lebenslinienspiel.....	81
Anhang 13: Innere-Teile-Arbeit	82
Anhang 13.1: Matrioschka-Puppen	82
Anhang 13.2: Innere-Teile-Landkarte.....	82
Anhang 14: Projekt Ankommen – Erste Ergebnisse	83
Anhang 14.1: Zusammenfassung der Ergebnisse.....	83
Anhang 14.2: Einflussfaktoren für die Implementierung von Biografiearbeit.....	83

Anhang 1: Fremdunterbringungen in Heimkontexten und Pflegefamilien



Jahresergebnis: Summe aus dem jährlichen Bestand am 31.12. und den im Laufe des jeweiligen Jahres beendeten Fällen.

Abbildung 1: Inanspruchnahme stationärer Hilfen zwischen 2012 und 2022

Quelle: Statistisches Bundesamt 2023b

Anhang 2: Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensphasen

Identitätsstufe (ungefähres Alter)	Themen	Aufgabenbeschreibung
Säugling und Kleinkind (0-1 Jahr)	Vertrauen vs. Misstrauen	Wenn Bedürfnisse angemessen befriedigt werden, entwickelt das Kind ein Urvertrauen
Kleinkind (1-2 Jahre)	Autonomie vs. Scham und Selbstzweifel	Das Kind lernt, seinen Willen durchzusetzen und Dinge selbstständig zu erledigen oder es zweifelt an seinen Fähigkeiten
Vorschulkind (3-5 Jahre)	Initiative vs. Schuld	Das Vorschulkind lernt, Dinge aus eigener Initiative zu erledigen und Pläne durchzuführen oder es entwickelt Schuldgefühle wegen seiner Unabhängigkeitsbestrebungen
Schulkind (ab 6. Lebensjahr bis zur Pubertät)	Kompetenz vs. Minderwertigkeit	Das Kind erfährt die Lust an der Erfüllung einer Aufgabe, oder es fühlt sich minderwertig
Adoleszenz (vom 13. bis etwa 20. Lebensjahr)	Identität vs. Rollendiffusion	Der Teenager verfeinert sein Selbstbild durch Erproben verschiedener Rollen, die dann integriert werden und die Identität bilden, oder er gerät in Verwirrung und weiß nicht, wer er ist
Frühes Erwachsenenalter (von etwa 20 bis etwa 40 Jahre)	Intimität vs. Isolation	Junge Erwachsene kämpfen darum, enge Beziehungen einzugehen und die Fähigkeit zu Liebe und Intimität zu erlangen, oder sie fühlen sich einsam und isoliert
Mittleres Erwachsenenalter (40-60 Jahre)	Generativität vs. Stagnation	Im mittleren Erwachsenenalter will der Mensch seinen Beitrag zur Welt leisten, meist durch Familiengründung und Arbeit, sonst entwickelt er ein Gefühl der Sinn- und Zwecklosigkeit
Spätes Erwachsenenalter (ab 60 Jahre)	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Denkt der ältere Mensch über sein Leben nach, geschieht dies mit dem Gefühl der Befriedigung oder dem des Gescheitertseins

Abbildung 2: Stufen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

Quelle: Myers 2008, 184

Anhang 3: Bindungstypen nach Bowlby/Ainsworth

B-Typ - Sichere Bindung: Hier ist eine Verlässlichkeit der Kinder auf ihre Bezugspersonen und deren Verhalten gegeben. Hier kann eine sichere Bindung aufgebaut werden, die Kinder haben ein höheres Selbstvertrauen und Vertrauen in die Welt. Sie sind in der Regel offener, können gut zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen und mit anderen Menschen interagieren. Gefühle werden offen gezeigt.

A-Typ - Unsicher vermeidende Bindung: Diese Bindung ist durch Unsicherheit geprägt. Die Kinder haben Angst, dass ihre Bezugspersonen sie verlassen können, zeigen dies aber nicht und spielen eher vor, keine Angst zu haben. Sie vermeiden häufig zwischenmenschliche Kontakte und versuchen sich abzulenken. Das Selbstvertrauen ist eher gering ausgeprägt.

C-Typ - Unsicher ambivalente Bindung: Auch diese Kinder haben Angst, dass die Bezugsperson sie verlassen könnte, sind deshalb extrem anhänglich und lassen die Bezugsperson nicht aus den Augen. Sie reagieren mit Unmut, Wut oder Trauer, wenn die Bezugsperson nicht da ist. Hier wird die Welt eher als bedrohlich wahrgenommen. Hilflosigkeit, aggressives Verhalten und Verlustängste sind die Folgen.

D-Typ - Desorganisierte Bindung: Kinder, die keine Bezugsperson haben oder keine Bindung aufbauen können, verhalten sich sehr zurückhaltend. Sie sind eher apathisch und erstarren in ihrer Handlung. Hier kann eine normale Entwicklung kaum ermöglicht werden.

Quelle: Gudjons/Traub 2020, 129f.

Anhang 4: Beispiele für Coverstories

- „Ich lebe bei Pflegeeltern, weil meine leiblichen Eltern nicht jeden Tag für mich da sein konnten. Das Jugendamt hat deswegen neue Eltern für mich gesucht.“
- „Meine Mama in Bolivien hatte schon fünf Kinder und für alle nicht genug zu essen. Deshalb wollte sie, dass ich neue Eltern in Europa bekomme, die genug für mich zum Essen und zum Spielen haben und mich in eine gute Schule schicken können.“
- „Meine Mama ist gestorben, als ich sehr klein war. Mein Papa konnte sich nicht alleine um mich kümmern. Deshalb wollte er, dass ich in einer anderen Familie aufwachsen kann.“

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 74

So erkläre ich anderen, warum ich in einer Pflegefamilie lebe:

Meine Mama ist oft krank und muss ins Krankenhaus. Deshalb hat sie dafür gesorgt, dass ich bei Pflegeeltern wohne. Ich kann sie aber trotzdem immer sehen.

Ausgefüllt am: 21.6.2014 von: Larissa

Abbildung 3: Coverstory aus einem Lebensbuch

Quelle: Lattschar 2015, 12

Anhang 5: Beispiele für innere Haltungen in der Biografiearbeit

Version der Fachkraft 1

„Das zu vermittelnde Mädchen kommt von einer Alkoholikerin, die auch während der Schwangerschaft getrunken hat. Das Kind kann behindert sein: Fetales Alkohol Syndrom. Wie kann eine Mutter ihrem Kind so etwas nur antun? Verantwortungslos ist das. Würden Sie denn so ein Kind aufnehmen?“

Abbildung 4: Aussage einer Fachkraft

Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 20

Version der Fachkraft 2

„Die Mutter ist eine nette Frau, aber leider alkoholkrank. Sie kämpft, doch bis jetzt bekommt sie ihre Abhängigkeit nicht in den Griff. Sie wollte das Trinken während der Schwangerschaft einschränken, aber es klappte nicht. Ich glaube, wenn sie zum Glas griff, war ihr die Tragweite ihres Handelns nicht klar. Das Mädchen kann typische Behinderungen des Fetalen-Alkohol-Syndroms haben. Hier sind Informationsmaterialien. Machen Sie sich sachkundig. Überlegen Sie in Ruhe, ob Sie sich die Aufnahme dieses Kindes zutrauen.“

Abbildung 5: Aussage einer Fachkraft

Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 21

Anhang 6: Beispiel einer Weiterbildung in Biografiearbeit in der Jugendhilfe



LebensMutig
Gesellschaft
für Biografiearbeit e.V.



EREV

WEITERBILDUNGSREIHE

Eine Kooperationsveranstaltung
mit LebensMutig – Gesellschaft für
Biografiearbeit e. V.



Foto: © Birgit Lattschar

Biografisch arbeiten – professionell handeln in der Jugendhilfe

Zertifizierte Weiterbildung
für Fachkräfte 2024 – 2025

ORGANISATORISCHES	ORGANISATORISCHES
INFO	REFERENTINNE
<p>Evangelischer Erziehungsverband e. V. (EREV) Flüggerstr. 21 30161 Hannover Petra Wittschorek 0511 390881-15 Seminarverwaltung 0511 390881-17</p> <p>Die Module beginnen jeweils um 13.00 Uhr mit einem Begrüßungsimbiss und enden am letzten Tag um 12.30 Uhr mit einem Mittagessen. Am ersten Tag der Module ist jeweils eine Abendinheit geplant.</p>	<p>• erleben die Teilnehmenden die Vielfalt des biografischen Arbeitens anhand der individuellen Projekte der anderen</p> <p>• werden Weiterarbeit und Grenzen der biografischen Arbeit be- leuchtet</p> <p>Mit vielen Anregungen für die weitere praktische Arbeit wird die Weiterbildungsreihe abgerundet – natürlich nicht ohne einen wü- rdigen und kreativ-biografischen Kursabschluss – mit Verleihung der Zertifikate.</p>
TELEFON	TEILNAHMEBEDINGUNGEN
0511 390881-15	<p>Für die Erlangung des Zertifikats ist die Teilnahme an allen vier Modulen und das Durchführen und Dokumentieren eines Praxisprojektes Voraussetzung.</p>
ZEITEN	TAGUNGSORT
Am ersten Tag der Module ist jeweils eine Abendinheit geplant.	<p>Martin-Niemöller-Haus Am Eichwaldsied 3 61389 Schmittchen 06084 9440 www.martin-niemoller-haus.de</p>
TEILNAHMEBEDINGUNGEN	TEILNAHMEBEDINGUNGEN FÜR MEHRTEILIGE FORTBILDUNGEN
<p>2.000,- € für Mitglieder 2.200,- € für Nichtmitglieder inkl. Unterkunft und Verpflegung für alle vier Module</p>	<p>Die Teilnahmebedingungen und Anmeldeunterlagen für mehr- teilige Fortbildungen entnehmen Sie bitte unserer Homepage www.erev.de -> Fortbildungen</p>
TELEFON	REFERENTINNE
0511 390881-15	<p>Sylvia Dellemann, Sozialpädagogin B.A., Koordinatorin im Fami- liennetz, Lehrtrainerin für Biografiearbeit nach LebensMutig e. V., Systemisch Spirituelle Coachin, Langjährige Berufserfahrung in der stationären Jugendhilfe, über acht Jahre Gruppenleitung einer Erzie- hungsstelle, Biografiearbeit für KLEIN und groß – vor allem für Pfl- gekinder und Pflegefamilien sowie in der Erwachsenenbildung, Fulda www.OmaLotti.de</p> <p>Birgit Lattschar, Heilpädagogin, Diplom Pädagogin, Systemische Beraterin und Supervisorin (SG), Lehrtrainerin für Biografiearbeit nach LebensMutig e.V. Langjährige Tätigkeit in der stationären und ambulanten Jugendhilfe, der Erwachsenenbildung und Beratung von Kindern und Jugendlichen. Autorin (mit Irmela Wiemann) von »Mäd- chen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit« und »Schwierige Lebensstadien für Kinder in leicht verständliche Worte fassen. Schreibwerkstatt Biografiear- beit«. Dackenheim (Pfalz) www.birgit-latstchar.de</p> <p>Karin Mohr, Diplom-Sozialpädagogin, Systemische Beraterin und Supervisorin (SG), Lehrtrainerin für Biografiearbeit nach LebensMu- tig e.V. Langjährige Berufserfahrung in der stationären Jugendhilfe, der Beratung von Pflegefamilien und in der Arbeit mit seelisch be- hinderten Jugendlichen. Leiterin einer Heimeinrichtung für seelisch behinderte Jugendliche in Frankfurt. Autorin (mit Klaus ter Horst) von »Mein Lebensbuch«, Hattersheim</p>

Abbildung 6: Flyer einer Weiterbildung von Lebensmutig e.V. (Teil 1)
Quelle: Lebensmutig 2024

Anhang 6 (Fortsetzung)

MODUL	MODUL	MODUL
		<p>gen sich damit, wie uns Lebensumstände, Zeitgeschichte, Zeitgeist und Personen geprägt haben und prägen. Besonderes Augenmerk liegt darauf, sensibel schwierige Sachverhalte zu thematisieren sowie ressourcenorientierte Methoden zu kennen.</p>
	<p>Modul 1</p> <p>Leben erinnern. Grundlagen der Biografiearbeit & Selbstreflexion</p> <p>18. – 20.03.2024</p> <p>Referentin: Karin Mohr</p> <p>Im ersten Modul erhalten die Teilnehmenden theoretische Grundlagen der Biografiearbeit und einen ersten Einblick in die vielfältigen und kreativen Methoden dieser Arbeit. Arbeitsfelder, Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte der Teilnehmenden werden in den Blick genommen und reflektiert. Dabei können Fragestellungen aus der eigenen Praxis eingebracht werden. Die Möglichkeiten der Biografiearbeit im Kontext der Jugendhilfe werden erörtert und eine Anleitung für die Umsetzung in der Praxis erarbeitet.</p> <p>In Übungen zur biografischen Selbstreflexion schauen die Teilnehmenden zurück auf ihren eigenen privaten und beruflichen Lebensweg, wie sie geprägt wurden und was ihnen mitgegeben wurde. Sich zu erinnern und über die eigenen Erlebnisse nachzudenken sind Kraftquellen. Sie helfen, die eigene Identität wahrzunehmen und das eigene Leben zu gestalten. Die Teilnehmenden erzählen von sich und hören von den Erfahrungen anderer. Jede Geschichte ist es wert, erzählt zu werden!</p>	<p>Modul 3</p> <p>Gut geplant ist halb gewonnen! Planung, Didaktik & Methoden der Biografiearbeit</p> <p>18. – 20.09.2024</p> <p>Referentin: Sylvia Dellmann</p> <p>Planung ist das halbe Leben, so sagt es ein altes Sprichwort. Das gilt besonders für wertschätzendes und behutsames biografisches Arbeiten. In diesem Modul stellen sich die Teilnehmenden hilfreiche Fragen und erarbeiten didaktische Schritte für eine gute Planung und Vorbereitung eines biografischen Projektes (einzeln oder mit einer Gruppe).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Zielgruppe spreche ich wie an? • Welche Inhalte und Methoden passen? • Welche Ziele möchte ich erreichen? • Wer sind meine Teilnehmer/-innen und welche Voraussetzungen bringen sie mit? <p>Inhaltliche Impulse, Einzelarbeit, Austausch und Reflexion sind der Rahmen für die konkrete Planung Ihres eigenen biografischen Projektes. Sie erleben das didaktische Modell als hilfreiche Planungsgrundlage, ergänzt durch viele neue methodische Anregungen.</p>
	<p>Modul 2</p> <p>Lebensschätze heben und Schwieriges zur Sprache bringen. Kommunikation & Methoden der Biografiearbeit</p> <p>10. – 12.06.2024</p> <p>Referentin: Birgit Latschar</p> <p>In der Jugendhilfe werden meist Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene betreut oder beraten, die eine schwierige Lebensgeschichte mit belastenden Fakten mitbringen. Ressourcen werden kaum gesehen oder sind verschüttet.</p> <p>In der Biografiearbeit können schwierige Sachverhalte in Worte gefasst und handhabbar gemacht werden. Kinder und Jugendliche bekommen Klarheit über sich selbst und ihre Lebenszusammenhänge und können so ihre Lebenssituation besser einordnen und annehmen. Die eigenen Ressourcen werden gezielt gesucht und beleuchtet. Das verändert den Blick auf das eigene Ich.</p> <p>In diesem Seminar lernen Sie neben Grundwissen über Interaktion und Grundlagen der Kommunikationstheorie auch die Besonderheiten der biografischen Gesprächsführung kennen. Sie beschäftigen sich mit</p>	<p>Modul 4</p> <p>Es hat sich bewährt, wenn man anfängt! Werkstatt, Selbst- & Methodenreflexion</p> <p>03. – 05.02.2025</p> <p>Referentinnen: Karin Mohr und Birgit Latschar</p> <p>In der Abschlusswerkstatt</p> <ul style="list-style-type: none"> • werden die Themen Übergänge und Abschiede und ihre individuelle Bedeutung in der Jugendhilfe in den Blick genommen. Wie wurden Übergänge selbst erlebt und gestaltet, wie Abschiedsprozesse begleitet? Welche biografischen Methoden sind dafür hilfreich? • stellen die Teilnehmenden ihr eigenes biografisches Projekt vor, das sie im Rahmen der Weiterbildung geplant, durchgeführt, veröffentlicht und reflektiert haben • erhalten die Teilnehmenden konstruktive Rückmeldungen von der Gruppe und den Referentinnen
<p>INHALT UND ZIELSETZUNG</p> <p>Biografiearbeit ist eine wirkungsvolle Methode, mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Vergangenheit und Gegenwart zu reflektieren sowie ihre Zukunft zu planen. Junge Menschen, die in ihrem Leben schwierige oder krisenhafte Lebenssituationen meistern müssen, kann Biografiearbeit bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützen und einen wichtigen Beitrag zur psychischen Widerstandsfähigkeit (Resilienz) leisten.</p> <p>Biografiearbeit hat die Einzigartigkeit jeder Lebensgeschichte im Blick. Kinder und Jugendliche lernen sich selbst besser kennen, können ihre Lebensgeschichte verstehen und in ihr Leben integrieren.</p> <p>Die Teilnehmenden erleben in der Weiterbildung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • welche Zugänge es gibt, um sich mit der eigenen Lebensgeschichte zu befassen • was die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben bewirkt • wie mit Kompetenz und Behutsamkeit Biografiearbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen geplant und angeleitet werden kann • eine Fülle an unterschiedlichen kreativen Methoden und Techniken, wie beispielsweise das Erstellen eines Lebensbuchs, die Lebenslinie, den Lebensbrief oder das Vier-Eltern-Modell <p>Die Weiterbildung setzt sich aus vier Modulen (42 Unterrichtseinheiten à eineinhalb Stunden) zusammen. Am Ende steht ein eigenes Praxisprojekt, das die Teilnehmenden planen, durchführen, dokumentieren und präsentieren. Der Lehrgang schließt mit einem Zertifikat ab.</p>	<p>METHODIK</p> <p>Anhand von Impulsvorträgen, Großgruppengesprächen, Kleingruppen-, Paar- und Einzelarbeiten wird in allen Modulen Biografiearbeit ausprobiert und reflektiert sowie das nötige Hintergrundwissen vermittelt. Durch Selbstreflexion, Erfahrungsaustausch und praktische Übungen erwerben die Teilnehmenden Handwerkszeug für die praktische Arbeit. Zwischen den Seminaren gibt es Arbeitsanregungen und die Möglichkeit des Austauschs in Peergruppen</p>	
	<p>ZIELGRUPPE</p> <p>Fachkräfte der stationären, teilstationären und ambulanten Jugendhilfe, aus dem Adoptions- und Pflegekinderdienst sowie Jugend- und Sozialdienst, die mit Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Familien biografisch arbeiten (wollen).</p>	

Abbildung 7: Flyer einer Weiterbildung von Lebensmutig e.V. (Teil 2)

Quelle: Lebensmutig 2024

Anhang 7: Checkliste zur Planung und Durchführung von Biografiearbeit

- Wen kann und sollte ich fragen und ansprechen, um mehr über die Vergangenheit des Kindes zu erfahren?
- Wie viel Zeit werde ich für die Recherche brauchen, kann ich aufbringen und wann kann ich damit beginnen?

Zeit- und Raumplanung

- Wann ist der geeignete Zeitpunkt, um mit der Arbeit mit dem Kind zu beginnen?
- Ist eine Gruppenarbeit als Vorbereitung für die Einzelarbeit sinnvoll? Wenn ja, welche Kinder passen zusammen? Wer kann die Einzelarbeit im Anschluss fortführen?
- Welchen Zeitraum plane ich ein?
- Welchen Rhythmus kann ich einhalten?
- Wo kann ich mit dem Kind ungestört arbeiten?
- Wo kann ich die Arbeitsprodukte sicher aufbewahren?

Hilfe und Unterstützung

- Welche Kolleginnen/Freunde können mich verbindlich unterstützen, entlasten und beraten?
- Mit wem könnte ich gemeinsam Biografiearbeit in einer Gruppe durchführen?
- Wer kann das Kind während der Zeit unterstützen?
- Gibt es eine Gruppe von Biografiearbeit Durchführenden zum Austausch?

Situation des Kindes

- Welche emotionalen Konflikte können bei dem Kind hervorgerufen werden?
- Wen muss ich darauf vorbereiten?
- Wie kann ich die Eltern/Bezugspersonen auf Konfrontationen/Fragen des Kindes vorbereiten?
- Wie kann ich die Eltern mit einbeziehen und Verständnis für die Arbeit wecken?
- Welche Perspektive ist für das Kind geplant und sinnvoll?

Praktische Umsetzung

- Welche Materialien benötige ich und wo bekomme ich diese her?
- Welche Methoden möchte ich anwenden?
- Welche Stationen sollte und kann ich mit dem Kind aufsuchen, wie organisiere ich das und wer trägt die Kosten?

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 101f.

Anhang 8: Methoden der Biografiearbeit in einzelnen Entwicklungsphasen

1. Vorgeburtliche Zeit:

- **Herausforderungen:** Die seelische und soziale Entwicklung beginnt bereits im Mutterleib, wobei Stress und andere Umweltfaktoren einen Einfluss haben können. Eine angemessene Unterstützung und Begleitung der werdenden Mutter ist wichtig für eine gesunde Entwicklung des Kindes.
- **Methoden der Biografiearbeit:** Da direkte Erinnerungen fehlen, können Eltern Geschichten über die Schwangerschaft und die Vorfreude auf das Kind teilen. Auch das Sammeln von Ultraschallbildern oder das Aufzeichnen von Gedanken und Gefühlen während der Schwangerschaft sind mögliche Ansätze.

2. Säuglings- und Kleinkindalter:

- **Herausforderungen:** In dieser Phase entwickeln Kinder ihre Bindungsfähigkeit und lernen, ihre Bedürfnisse auszudrücken. Eine sichere Bindung ist entscheidend für eine gesunde psychische Entwicklung.
- **Methoden der Biografiearbeit:** Erzählen von Geschichten über die ersten Lebensjahre, Sammeln von Erinnerungstücken wie Fotos oder Kleidungsstücken, sowie das Gestalten eines einfachen Lebensbuchs.

3. Kindergartenalter:

- **Herausforderungen:** Kinder beginnen, ihre Fantasie zu entwickeln und knüpfen erste soziale Kontakte. Sie lernen, sich selbstständig zu bewegen und zu handeln.
- **Methoden der Biografiearbeit:** Rollen- oder Puppenspiel, Malen von Bildern, Erstellen von Collagen oder das Gestalten eines Lebensbuches mit einfachen Geschichten und Bildern.

4. Grundschulalter:

- **Herausforderungen:** Kinder entwickeln ihr Selbstkonzept, erleben Veränderungen im sozialen Umfeld und beginnen, sich mit moralischen Fragen auseinanderzusetzen.
- **Methoden der Biografiearbeit:** Aktivitäten, die das Selbstbewusstsein stärken, wie das Ausfüllen von Vorlagen im Lebensbuch, das Erstellen eines Stammbaums oder das Malen von Bildern, die wichtige Ereignisse repräsentieren.

5. Jugendliche (ab 12 Jahre):

- **Herausforderungen:** Jugendliche setzen sich intensiv mit ihrer Identität und ihrem Platz in der Gesellschaft auseinander, erleben hormonelle Veränderungen und entwickeln ihre Autonomie.
- **Methoden der Biografiearbeit:** Gemeinsame Aktivitäten, Filmvorführungen, Interviews mit früheren Bezugspersonen, Ausflüge an bedeutsame Orte der Vergangenheit und die Möglichkeit für Jugendliche, ihre Gedanken und Gefühle auf kreative Weise auszudrücken, wie durch das Drehen eines Films oder das Gestalten eines Tagebuchs.

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 44ff.

Anhang 9: Beispiele aus verschiedenen Lebensbüchern

Anhang 9.1: Der Ankunftstag als Koffer

Mein Ankunftstag

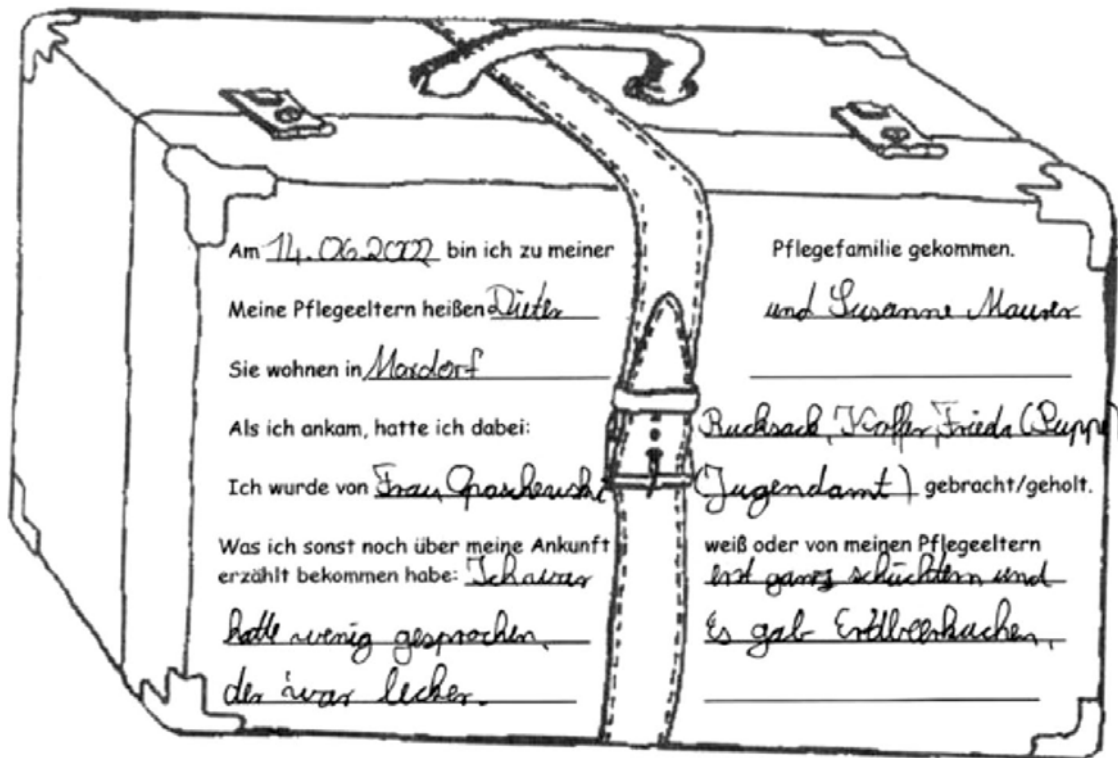


Abbildung 8: Der Ankunftstag als Koffer
Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 127

Anhang 9.2: Haus des Lebens

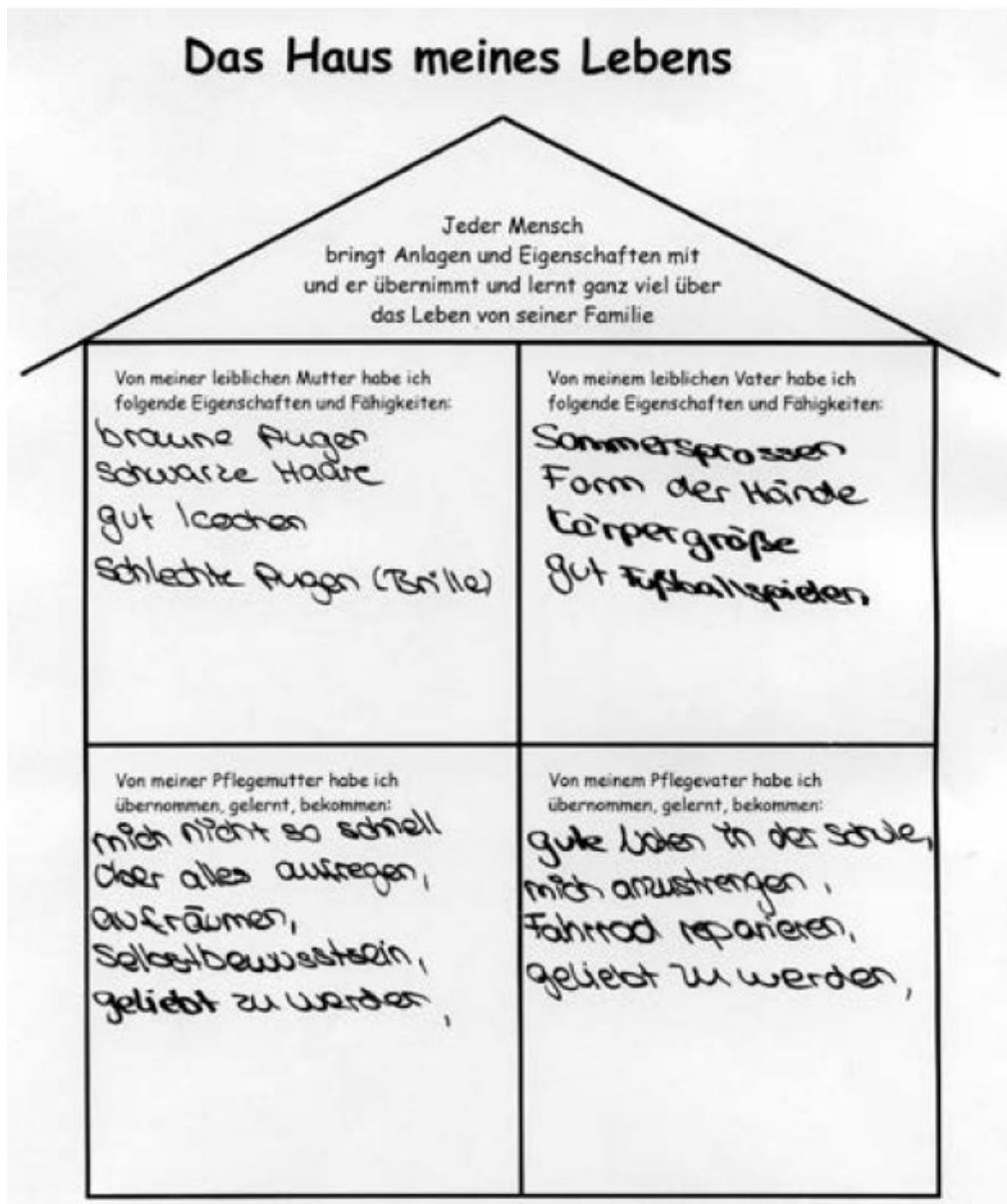


Abbildung 9: Grafische Darstellung von Identifikationen mit leiblichen Eltern und Pflegeeltern
Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 119

Anhang 9.3: Steckbriefvorlage eines Lebensbuches

Deine Geburt

Du bist geboren am _____ in _____

In welchem Land:

Du bist in einem Krankenhaus geboren, nicht in einem Krankenhaus geboren, sondern zu Hause geboren

Bei deiner Geburt waren anwesend:

Der Name, der dir gegeben wurde:

Der Name bedeutet:

Du bist von _____ so genannt worden, weil _____

Deine Nationalität bei der Geburt war:

An dem Tag, als du geboren wurdest, ereignete sich:

ausgefüllt durch: _____ am: _____

Deine Familie

Deine Mutter

Meine Mutter heißt:

Ihre Nationalität ist:

Ihre Augenfarbe ist:

Sie hat eine / keine Brille.

Ihre Haarfarbe ist:

Ihre Hautfarbe ist:

Sie hat am _____ Geburtstag.

Meine Mutter wohnt in:

Der Beruf deiner Mutter ist:

Meine Mutter mag _____ sehr gerne.

Meine Mutter kann _____ sehr gut.

Deine Eltern haben sich in _____ kennen gelernt.

Deine Eltern haben geheiratet am _____

Du hast _____ Bruder/Brüder und _____ Schwester(n).

Name: _____ Geburtsdatum: _____ Wohnort: _____

ausgefüllt durch: _____ am: _____

Dein Vater

Mein Vater heißt:

Seine Nationalität ist:

Seine Augenfarbe ist:

Er hat eine / keine Brille.

Seine Haarfarbe ist:

Seine Hautfarbe ist:

Er hat am _____ Geburtstag.

Mein Vater wohnt in:

Der Beruf deines Vaters ist:

Mein Vater mag _____ sehr gerne.

Mein Vater kann _____ sehr gut.

Abbildung 10: Auszug aus einer Lebensbuchsvorlage für Kinder und Jugendliche in Heimkontexten
Quelle: Eylarduswerk 2024

Anhang 9.4: Das Leben in einer Wohngruppe in Form einer Geschichte

Ich-Buch

Die Wohngruppe



Die Wohngruppe liegt an einer breiten Straße, umgeben von hohen Bäumen und blühenden Sträuchern. Das Haus ist groß und grau angestrichen, es hat viele weiße Fenster und eine breite Haustür. In dieser steht eine junge Frau mit leuchtenden Augen. Ein rotes Auto fährt in die Türen öffnen sich, und es steigen ein Junge, eine Frau und ein Mann heraus. Die Frau in der Tür streckt dem Jungen zur Begrüßung ihre Hand entgegen. Sie lacht ihn fröhlich an und sagt: „Du bist sicher Peter, ich heiße Monika.“

„Oh“, sagt Peter. Nur weiter weiß er nichts zu sagen. Peter geht mit ihr ins Haus. Ihnen folgen die Frau – Peters Mutter – und der Mann – Herr Adam – vom Jugendamt. Monika nimmt Peters Koffer und trägt ihn ins Haus. Peter folgt ihr mit seinem Teddy die Treppe hinauf in sein neues Zimmer. In dem Raum stehen zwei Betten, zwei Schränke und zwei Tische. Monika erzählt viele Geschichten und zahlreiche Dinge über die Gruppe. Peter fühlt sich unsicher, er kennt den anderen Jungen nicht, mit dem er das Zimmer teilen soll. Er kann Monika gar nicht richtig zuhören. Tausend Gedanken wirbeln ihm durch den Kopf, er denkt an Mama, die gleich wieder fährt, und an Papa, und an seine Schwester Kathrin, die bei seiner Oma lebt.

Ich-Buch

Die Wohngruppe



Plötzlich fliegt die Tür auf und ein Mädchen stürzt herein: „Hi, du bist neu hier“, sagt sie.

„Ja“, sagt Peter.

„Toller Bär“, sagt sie und zeigt auf den Bären, den Peter fest in seinen Armen hält.

„Er heißt Bert“, antwortet Peter.

„Ich hab ein Kaninchen. Willst du es sehen?“, fragt das Mädchen. Peter nickt.

Das Mädchen hat zwei rote Zöpfe und eine Brille. Sie lacht lieb.

„Kommi!“, ruft sie. „Die Kaninchen sind draußen, ich zeige sie dir.“ Sie steht auf und läuft aus dem Zimmer, die Treppe hinunter, durch den Flur, in den Garten hinaus.

Eigentlich ist es gar kein richtiger Garten. Es ist eher eine Art Spielplatz. Es gibt einen Sandkasten und eine Turnecke. Am Ende des Gartenzaunes stehen sechs Kaninchenställe. Eines der Tiere nagt am Gitter.

„Das Braune gehört mir“, sagt das Mädchen. „Sie heißt Mimi.“

„Heißt du so?“, fragt Peter.

„Nee du Dummer. Mein Kaninchen heißt so.“ Sie grinst.

„Mimi ist zwei Jahre – so lange habe ich sie schon. Seitdem ich hier wohne. Willst du sie mal halten?“

Peter setzt sich auf den Rand des Sandkastens. Das Mädchen setzt ihm das Kaninchen auf den Schoß.

„Ich heiße Line“, sagt sie plötzlich. Sie schaut ihn strahlend an.

„Oh“, sagt Peter unsicher. „Ich heiße Peter.“ Weiter weiß er nichts zu sagen.

„Mimi muss wieder in ihren Stall“, sagt Line.

Sie nimmt das Kaninchen und sperrt es wieder ein. Ohne etwas zu sagen läuft sie weg. Peter bleibt ganz allein auf dem Sandkastenrand sitzend zurück...

Abbildung 11: Auszug aus einer Lebensbuchsvorlage für Kinder und Jugendliche in Heimkontexten
Quelle: Eylarduswerk 2024

Anhang 10: Lebensbuchvorlagen

Lebensbücher/ Lebensbuchvorlagen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe			
Titel	Autor	Art	Link/ Hinweise
Mein Lebensbuch. Für die stationäre Jugendhilfe	Klaus ter Horst et al. 2019a Eylarduswerk e. V.	Ringordner	https://www.das-lebensbuch.de/
Mein Lebensbuch. Für Pflege- oder Adoptivkinder	Klaus ter Horst/ Karin Mohr 2020 Eylarduswerk e. V.	Ringordner	https://www.das-lebensbuch.de/
Projekt Lebensbuch: Biografiearbeit mit Jugendlichen (Für den Schulunterricht)	Isabell Morgenstern 2011	Buch + Kopier- vorlagen	Aktuell vergriffen, aber in Bibliotheken zum Ausleihen erhältlich.
Das Erinnerungsbuch für Pflegekinder	Heidrun Sauer 2017 Kompetenz- Zentrum Pflegekinder e.V. Berlin	Ringordner + CD	Älteres Exemplar noch erhältlich, Neuauflage sei aktuell in Bearbeitung https://kompetenzzentrum-pflegekinder.de/produkt/erinnerungsbuch-fuer-pflegekinder-2
Lebensbuchvorlage + Materialien über die Zeit in der Bereitschaftspflege	Irmela Wiemann/ Birgit Lattschar 2019b Online-Materialien zum Buch: Schwierige Lebensthemen für Kinder in leicht verständliche Worte fassen. Schreibwerkstatt Biografiearbeit	PDF	https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/kostenlos_e-downloads/9783779937319.pdf
Lebensbuchvorlage für Pflegekinder	Georg Siep-Steinbrückner 2001	PDF	https://erziehungsbuero.de/wp-content/uploads/2019/05/Georg_Siep-Steinbrueckner_Lebensbuch.pdf

Logbuch Neuland Thema im Unterricht (für Jugendliche mit Flucht- oder Migrationserfahrung)	Marianne Marheineke/ Sarah Inal 2020 Bundeszentrale für politische Bildung	Taschenbuch	https://www.bpb.de/show/materialien/thema-im-unterricht/228373/logbuch-neuland/
Anleitung zur Anfertigung eines Lebensbuches mit Ideen und Vorlagen	Birgit Lattschar/ Irmela Wiemann 2018, ab Seite 106 In: Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit.	Taschenbuch	https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/34690-maedchen-und-jungen-entdecken-ihre-geschichte.html
Beschreibung einiger Elemente eines Lebensbuches	Tony Ryan/ Rodger Walker (2007), ab Seite 56 In: Wo gehöre ich hin? Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen	Taschenbuch	https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/909-wo-gehoere-ich-hin.html
Erinnerungsbuch für Pflegekinder	Kinder- und Jugendhilfe Oberösterreich 2015	Ringmappe + CD	Angelehnt an das Lebensbuch vom Kompetenz- Zentrum Pflegekinder e.V. Berlin (Urheberrecht) https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/318.htm
Lebensbuch „Meine Geschichte	Maria Krautkrämer-Oberhoff/ Katrin Hasenbein (2005) Kinderheim St. Mauritz	Ringordner	https://st-mauritz.de/was-wir-bieten/kreative-und-paedagogische-angebote/

Quelle: Röhl 2023

Anhang 11: Das Vier-Eltern-Modell (unterschiedliche Darstellungen)

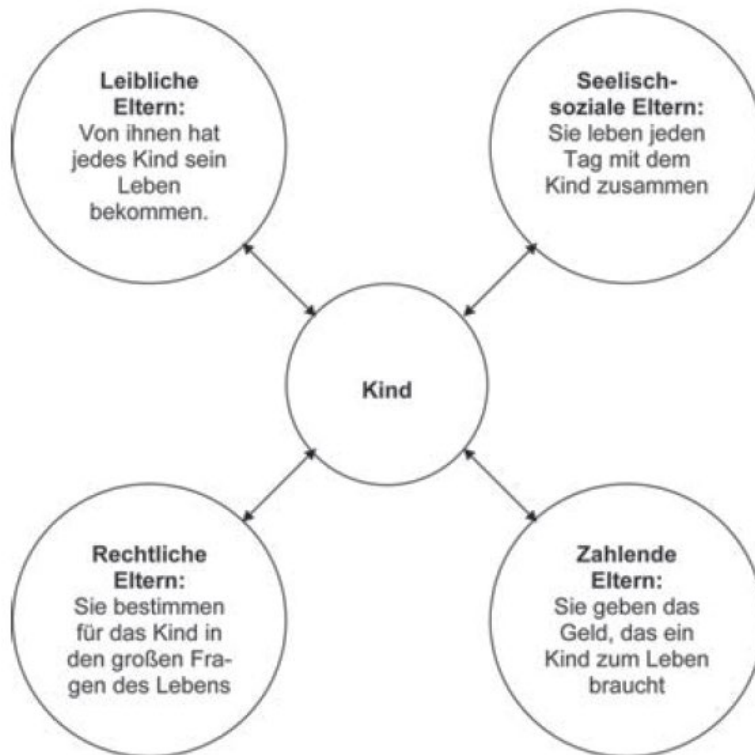


Abbildung 12: Die vier Dimensionen der Elternschaft
Quelle: Wiemann 2009, 116



Abbildung 13: Das Vier-Eltern-Modell, dargestellt mit Playmobil-Figuren
Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 70

Anhang 11 (Fortsetzung)

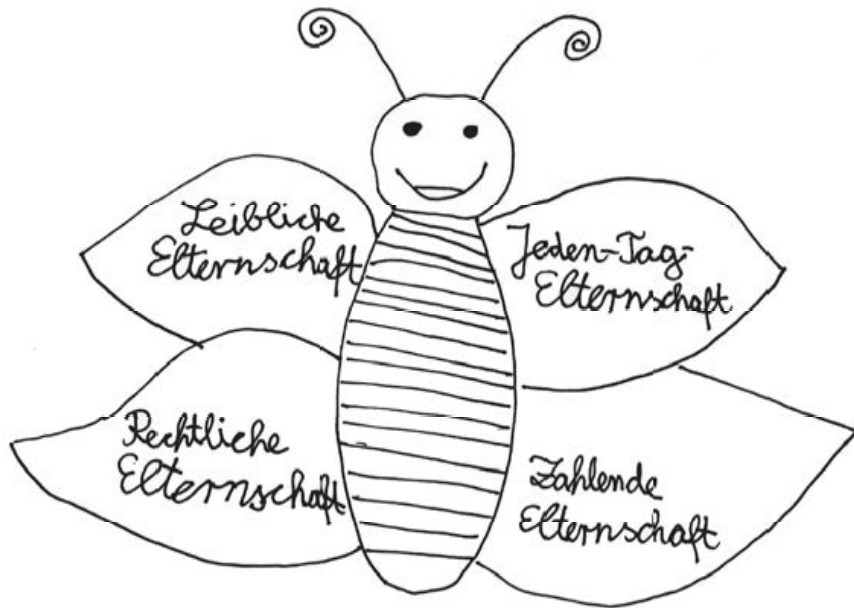


Abbildung 14: Die vier Eltern als Schmetterling
Quelle: Wiemann 2009, 116

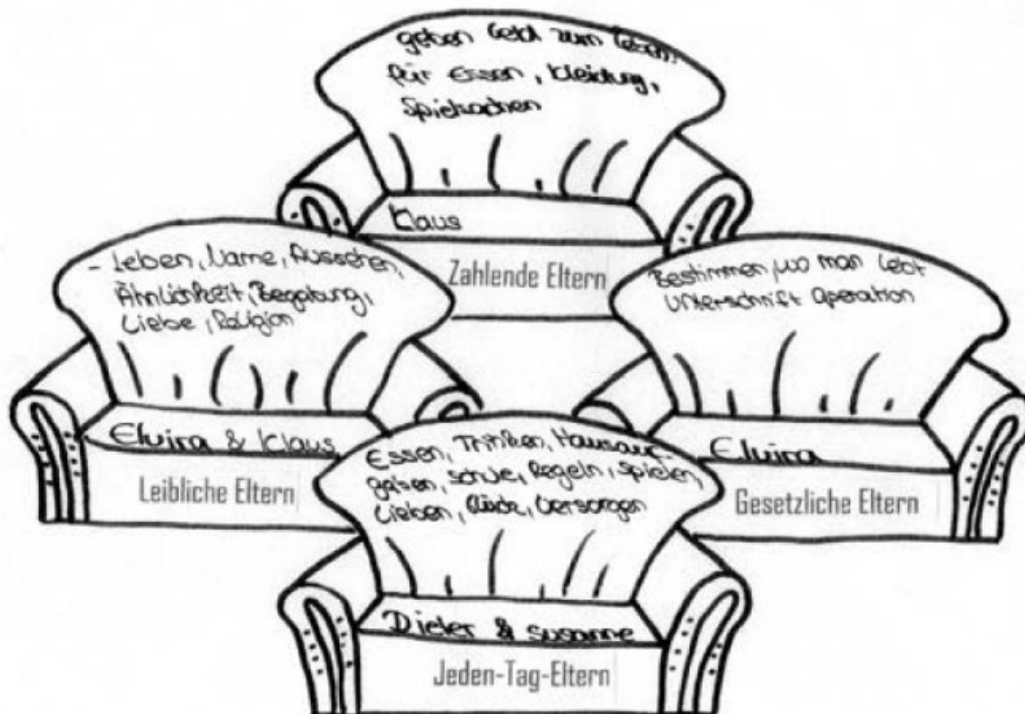


Abbildung 15: Die vier Eltern als Sofas
Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 117

Anhang 12: Biografiespiele

Anhang 12.1: Biografie-Memory

Zunächst werden mit dem Kind biografische Fragen gesammelt und auf buntem Karton in Quadraten ausgedruckt und ausgeschnitten. Die Antworten werden vom Kind auf Blankokärtchen geschrieben oder gemalt. Sie bilden jeweils das entsprechende Memory-Gegenstück. Die folgenden Beispiele für Themen der Fragekärtchen können individuell variiert und beliebig ergänzt werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 149f.).

Wie heißt meine Grundschullehrerin?	In welche Grundschule gehe ich?	Welches Schulfach mag ich gar nicht?	Was spiele ich gerne?
Was ist mein Lieblingsgetränk?	Was ist mein Lieblingsessen?	Was ist meine Lieblingsnachspeise?	Ich bin stolz, wenn ...
Ich bin traurig, wenn ...	Ich bin lustig, wenn ...	Ich bin zornig, wenn ...	Ich bin nachdenklich, wenn ...

Abbildung 16: Biografische Fragen

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 149

Liebings-Stofftier?	Liebingsfarbe?
Liebings-Schulfach?	Liebingsmusik?
Liebingsfilm?	Mein Sport
Was lese ich gerne?	Mein Zimmer
Meine beste Freundin	Mein Sternzeichen
Mein schönstes	Mein schönstes
Ferienenerlebnis	Weihnachtserlebnis
Meine leibliche Mutter heißt	Mein leiblicher Vater heißt
Meine Pflegemama heißt	Mein Pflegepapa heißt
Mein Pflegebruder heißt	Ich kam zu meinen
Mein Geburtstag	Pflegeeltern am ...
Meine Haarfarbe	Mein Geburtskrankenhaus
	Meine Augenfarbe

Abbildung 17: Weitere biografische Fragen

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 150

Anhang 12.2: Lebenslinienspiel

Auf einem Spielbrett wird vom Start aus durch Würfeln vorwärts gerückt. Kommt man auf ein grau markiertes Feld, wird eine Karte gezogen und vorgelesen. Bei Beantwortung darf man so viele Felder vorrücken wie angegeben, will man nicht antworten, bleibt man stehen. Dann ist der Nächste an der Reihe. Kommt eine Spielfigur auf ein Feld mit Stern, darf der Spieler einem Mitspieler seiner Wahl eine selbst formulierte Frage stellen. Beantwortet dieser sie, darf er zwei Felder vorrücken, will er sie nicht beantworten, bleibt er stehen. Weitere Fragen können erfunden werden (vgl. Lattschar/Wiemann 2018, 150f.).

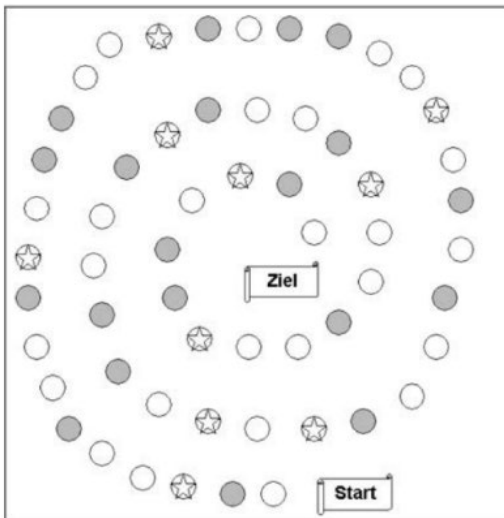


Abbildung 18: Spielbrett

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 150

Wie träumst du dir deine Zukunft? 2 Felder vorrücken	Was macht dich richtig wütend? 3 Felder vorrücken	Was ist dein größter Wunsch? 2 Felder vorrücken
Was möchtest du später werden? 2 Felder vorrücken	Was macht dich besonders glücklich? 3 Felder vorrücken	Wie gefällt dir dein Vorname? 2 Felder vorrücken
Wovor hast du Angst? 3 Felder vorrücken	Weinst du manchmal? 2 Felder vorrücken	Wann bist du traurig? 3 Felder vorrücken
Was kannst du besonders gut? 3 Felder vorrücken	Welches Erlebnis fandest du besonders schön? 2 Felder vorrücken	Wie kommst du in der Schule zurecht? 2 Felder vorrücken
Worüber ärgern sich deine Eltern bei dir? 2 Felder vorrücken	Was würdest du gerne in deinem Leben ändern? 3 Felder vorrücken	Woran hängst du besonders? 3 Felder vorrücken
Wenn du drei Wünsche frei hättest, was würdest du dir wünschen? 3 Felder vorrücken	Welcher Mensch beeindruckt dich besonders? Warum? 2 Felder vorrücken	Welches Erlebnis war besonders schlimm für dich? 3 Felder vorrücken

Abbildung 19: Biografische Fragen und Spielanweisungen

Quelle: Lattschar/Wiemann 2018, 151

Anhang 13: Innere-Teile-Arbeit

Anhang 13.1: Matrioschka-Puppen

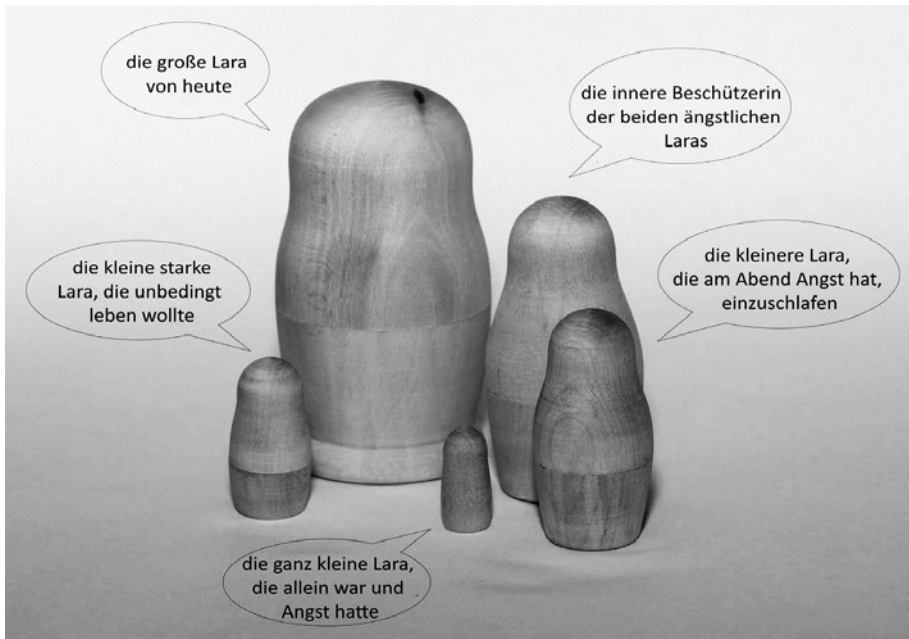


Abbildung 20: Innere Anteile in Form von Matrioschka-Puppen

Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 180

Anhang 13.2: Innere-Teile-Landkarte

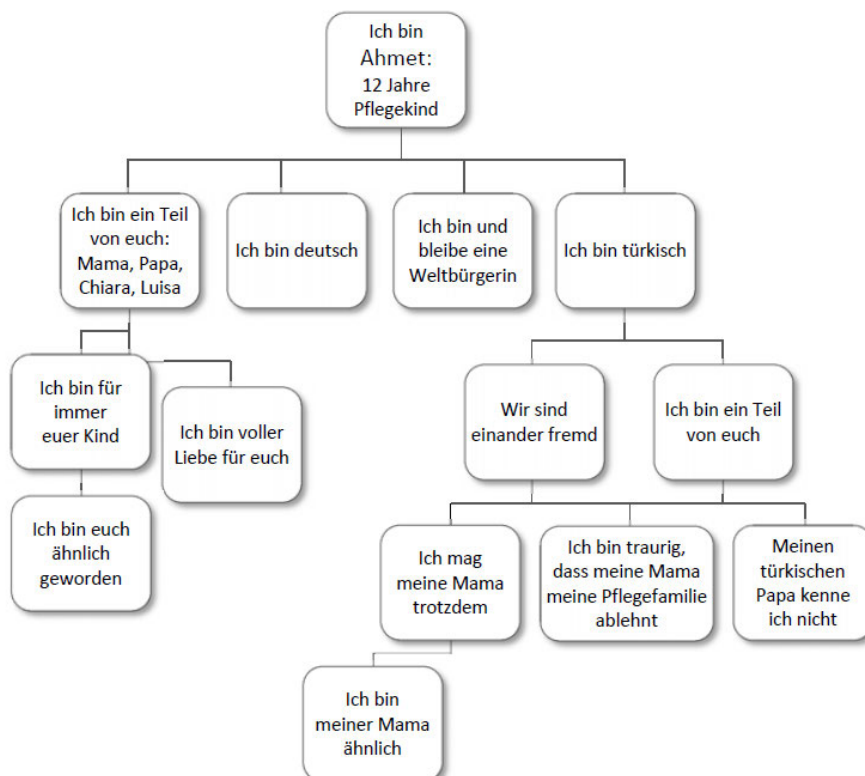


Abbildung 21: Innere-Teile-Landkarte

Quelle: Lattschar/Wiemann 2019, 183

Anhang 14: Projekt Ankommen – Erste Ergebnisse

Anhang 14.1: Zusammenfassung der Ergebnisse

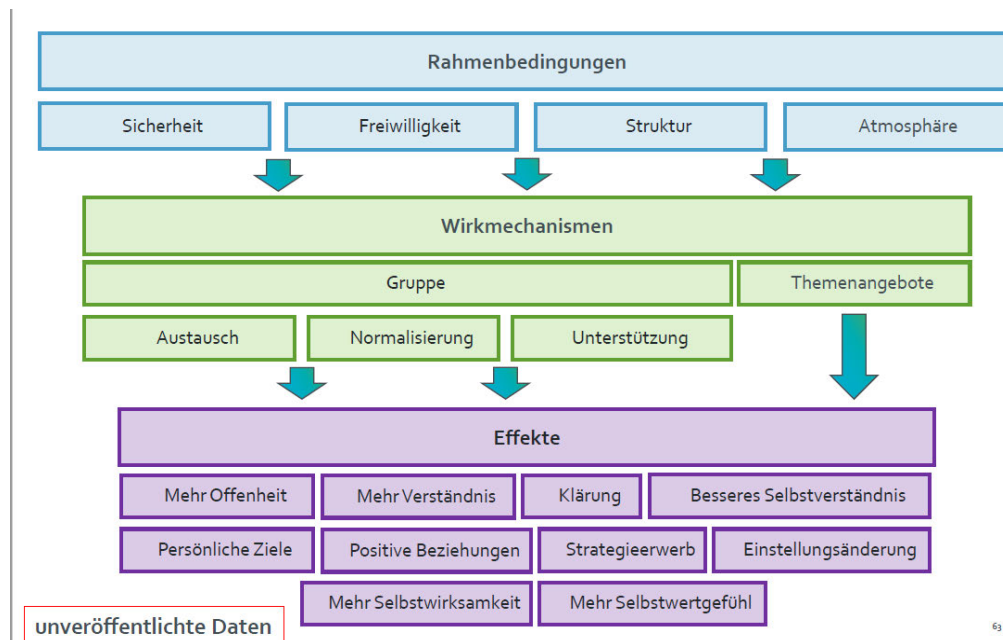


Abbildung 22: Ergebnisse, die auf einer Fachtagung präsentiert wurden

Quelle: Lántzsch et al. 2023b, 63

Anhang 14.2: Einflussfaktoren für die Implementierung von Biografiearbeit

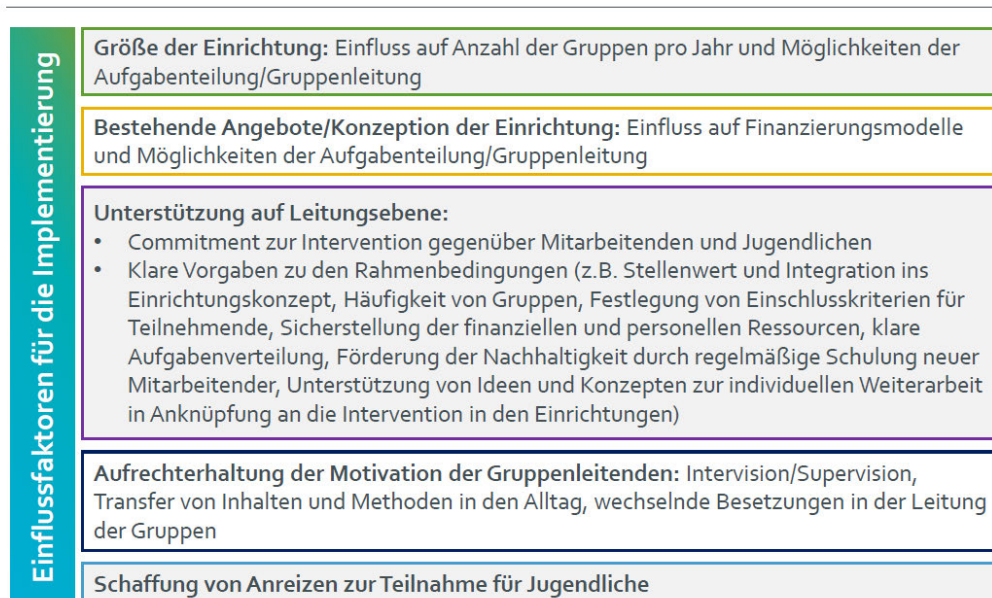


Abbildung 23: Einflussfaktoren, die aus den Projektergebnissen abgeleitet wurden

Quelle: Lántzsch et al. 2023b, 70

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift