

stehen, was mit mir selbst in Interaktion mit anderen passiert bzw. wie meine eigenen biografischen Themen mit denen meines Gegenübers zusammen spielen. Ohne Grundkenntnisse in diesem Bereich ist es kaum möglich bzw. sogar gefährlich und kontraproduktiv, Biografiearbeit durchzuführen, da Biografiearbeit immer auch biografische Themen in der Person anspricht, die diese anleitet.

So wichtig die Psychoanalyse für die Entwicklung des gesamten (psycho-)therapeutischen Bereiches war, wurde doch von Anbeginn an auch immer wieder Kritik an ihr geübt. Diese auch für Biografiearbeit zentralen Kritikpunkte beziehen sich v. a. auf folgende Aspekte:

- Hauptfokus psychoanalytischer Ansätze liegt auf den Erfahrungen der frühen Kindheit, der Familienkonstellation und der Beziehungsmuster dieser Phase. Diese Erfahrungen, so die Grundannahme der Psychoanalyse, prägen unser späteres Leben sehr viel stärker als spätere Erfahrungen. Diese These wird inzwischen innerhalb der verschiedenen (Psycho-)Therapie- und Beratungsrichtungen nicht mehr ungebrochen geteilt, sondern es wird darauf hingewiesen, dass sowohl positive Erfahrungen im Erwachsenenleben diese frühen Prägungen durchaus relativieren können als auch dass spätere negative Erfahrungen noch schwerwiegendere Schädigungen hervorbringen können (vgl. Petzold/Orth 1999).
- Die klassische Psychoanalyse basiert stark auf dem gesprochenen Wort und kognitivem Verstehen. Damit sind all die Menschen benachteiligt, die nicht ausreichend in der Lage sind verbal zu kommunizieren. Dies ist beispielsweise im Bereich der Altenpflege oder der Behindertenarbeit sehr zentral. Der Fokus auf dem gesprochenen Wort konstruiert auch leicht (zusätzliche) Hierarchien gegenüber Menschen, die in einer anderen als ihrer Muttersprache kommunizieren müssen. Auch werden die Sinne nicht in dem Maße einbezogen, wie dies spätere therapeutische Ansätze (z. B. Kunst- oder Körpertherapie) vermögen.
- Psychoanalyse geht klassisch betrachtet von einem „Triebwesen“ des Menschen aus. Diese Triebe können auch ausgesprochen destruktiv sein. An dieser Stelle hat sich die Humanistische Psychologie mit ihrem für die Biografiearbeit grundlegendem positivem Menschenbild deutlich abgegrenzt und alternative Positionen erarbeitet (vgl. Kapitel 2.2).
- Psychoanalyse geht von einem Expertentum des Therapeuten aus in dem Sinne, dass dieser einen Wissens- und Reflexionsvorsprung und damit die Deutungshoheit über das Geschehen hat. Der Psychoanalytiker, so die Annahme, hat seine eigenen pathologischen Anteile so weit reflektiert, dass diese nicht mehr störend in den Heilungsprozess hinwirken. Damit ist – nach einem klassischen Verständnis der Psychoanalyse – auch ein gewisses hierarchisches Abhängigkeitsverhältnis konstitutiv für den therapeutischen Prozess. Ein solches Verständnis von Leitung ist mit

dem der Biografiearbeit kaum zu vereinbaren, genauso wie überhaupt Deutungen im Bereich der Biografiearbeit – wenn überhaupt – dann nur sehr zurückhaltend verwandt werden sollten.

Diese Kritikpunkte führten in der Folge sowohl zu einer Weiterentwicklung der Psychoanalyse selbst als aber auch zur Entwicklung alternativer Ansätze, die unter dem Begriff der Humanistischen Psychologie zusammengefasst werden.

2.2 Traditionen aus der Humanistischen Psychologie

Die Humanistische Psychologie umfasst heute ein kaum noch zu überschauendes Spektrum verschiedenster Verfahren der Therapie, Beratung, Gruppenarbeit und Supervision, zu dem die klientenzentrierte bzw. personenzentrierte Therapie und Beratung (Rogers), die Gestalttherapie (Perls), das Psychodrama (Moreno), die Logotherapie (Frankl), die Bioenergetik (Lowen), die Transaktionsanalyse (Berne) genauso gezählt werden können wie pädagogisch-therapeutische Gruppenverfahren, wie z. B. die Themenzentrierte Interaktion (Cohn).

Verbindende Elemente all dieser Ansätze sind eine starke Orientierung am aktuellen Geschehen, am so genannten „Hier und Jetzt“, an Aspekten der Ganzheitlichkeit und ein Menschenbild, das die (sozial eingebundene) Autonomie und Entwicklungsfähigkeit des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Das unmittelbare gegenwärtige Erleben eines Problems und das subjektive Verstehen des Sinns sind die Grundlage, die der Klient zur aktuellen und zukünftigen Problemlösung benötigt. Im Vordergrund humanistischen Vorgehens steht nicht eine Problemlösung, sondern die Persönlichkeitsentwicklung. Dazu wird die Schärfung des Bewusstseins für innere Erfahrungen in ihrer Gesamtheit gefördert mit dem Ziel, immer mehr persönliche Erfahrungen zuzulassen, zu akzeptieren und in das eigene Selbstbild aufnehmen zu können. Die Ansätze der Humanistischen Psychologie finden folglich nicht nur im (psycho-)therapeutischen Bereich Anwendung, sondern wurden auch für verschiedenste andere Bereiche der Beratung, Begleitung und Behandlung, der Pädagogik und Sozialen Arbeit modifiziert, so dass hier zahlreiche direkte Bezüge zur Biografiearbeit bestehen.

Je nach Vorbildung der Anleitenden von Biografiearbeit werden aus all diesen verschiedenen Richtungen der Humanistischen Psychologie auch Anleihen für die Biografiearbeit genommen, so dass es nicht *die* für Biografiearbeit zentrale Tradition innerhalb der Humanistischen Psychologie gibt. Wenn Anleitende beispielsweise selbst über gestalttherapeutische Qualifikationen verfügen, werden sie hauptsächlich auf diesen Hintergrund zurückgreifen; Anleitende, die in Bioenergetik ausgebildet sind, werden stärker als anders ausgebildete Kollegen den Körper einbeziehen usw. Im Folgenden sollen drei Bereiche herausgegriffen werden, an denen exempla-

risch zentrale Grundpositionen der Biografiearbeit nachgezeichnet werden können. Es sind dies: Das allgemeine Menschenbild, Traditionen aus der klientenzentrierten Gesprächsführung und Ansätze zur Gruppenarbeit, wie sie in der Themenzentrierten Interaktion (TZI) entwickelt wurden.

2.2.1 Das Menschenbild

Mit ihrem Menschenbild grenzt sich die Humanistische Psychologie deutlich von der Psychoanalyse ab. In das Menschenbild gingen vor allem Einflüsse des Humanismus, der Phänomenologie und des Existentialismus ein. Der Humanismus betont den Wert des Individuums in seiner umgebenden sozialen Umwelt, aus der Phänomenologie stammt die besondere Weise, sich, andere und die Welt zu begreifen und aus dem Existentialismus kommt die Betonung der Wahl- und Entscheidungsfähigkeit des Menschen. Dieses Menschenbild umfasst mehrere Annahmen (vgl. z.B. Cohn/Farau 1987; Kriz 2001: 166; Völker 1980; Rogers 1982):

1. Der Mensch strebt von sich aus nach Selbstverwirklichung. In ihm sind alle schöpferischen Potentiale angelegt, die er dafür benötigt. Er ist aktiv, neugierig, lebendig, unternehmungslustig und strebt danach seine Fähigkeiten weiter zu entfalten. Wachstumsbedürfnisse und Selbstaktualisierungstendenzen (vgl. Rogers 1982) werden als grundlegende Antriebskräfte des Menschen angenommen, die sich in ständigem Austausch mit der sozialen Welt weiter entwickeln und entfalten können – dies jedoch vor allem unter günstigen äußeren Bedingungen. Diese Prämisse beinhaltet, dass der Mensch nicht extern motiviert werden muss, sondern von sich aus lernen und sich weiter entwickeln möchte. Begriffe wie „demotivierte Teilnehmer“ oder „unmögliche Gruppe“ können wir vor dem Hintergrund dieses Menschenbildes ausrangieren. Vielmehr muss bei stockenden Lernprozessen überlegt werden, was momentan die weitere Entwicklung verhindert.
2. Der Mensch ist autonom und interdependent, d.h. er hat die Möglichkeit zu freien Entscheidungen in bestimmten Grenzen. Das Leben ist zwar immer ein Stückweit vorbestimmt durch den Ort und die Zeit, in die wir geboren wurden. Innerhalb dessen existieren aber auch Spielräume, die freigenutzt und erweitert werden können. So ist es beispielsweise ein Unterschied, ob wir gesund und reich geboren werden, oder arm und krank. Bei aller ungleicher Ausgangslage liegt es aber auch ein Stückweit in unserer eigenen Hand, wie mit dieser konkreten Situation umgegangen wird, ob wir z.B. kämpfen, um die ungünstigen Bedingungen zu verbessern oder aber, ob wir fatalistisch darin verharren. Genauso leben Menschen nicht isoliert, sondern in ständiger Interaktion mit anderen Menschen, denen der gleiche Respekt gebührt wie uns selbst und die wir für die eigene Weiterentwicklung benötigen. Selbstverwirklichung ist von daher immer auch mit einer „sozial eingebundenen Autonomie“ (Kriz 2001: 15) verbunden.

3. Der Mensch verfügt über eine Ziel- und Sinnorientierung. Das heißt, dass allen Handlungen ein Sinn zugrunde liegt, auch wenn sich dieser dem Gegenüber möglicherweise nicht gleich erschließt. Das Ziel menschlicher Entwicklung ist dabei auf ein Mehr an Humanität, an Freiheit, Gerechtigkeit und Menschenwürde gerichtet. Möglicherweise befremdet mich das Verhalten eines Menschen. Dann bedingt eine solche Grundhaltung jedoch nicht die Ablehnung dieses Menschen, sondern meine eigene Suche danach, zu verstehen, warum der Mensch in dieser Situation so handelt wie er handelt.

4. Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit, das heißt Körper, Seele und Geist sind gleich wichtig für die Entwicklung und müssen im Laufe eines Lebens möglichst gleichmäßig weiter entwickelt werden. Denken, Gefühl, Körper und Handeln sind somit gleichermaßen bedeutsam und untrennbar miteinander verbunden. Entsprechend wird in der Humanistischen Psychologie auch auf eine Vielzahl kreativer Methoden zurückgegriffen, die es ermöglichen nicht nur verbal und kognitiv miteinander ins Gespräch zu kommen (wie in der klassischen Psychoanalyse), sondern alle Sinne und den Körper explizit einzubeziehen.

Der Biografiearbeit liegt in der Regel das Menschenbild der Humanistischen Psychologie zugrunde (vgl. Gudjons u.a. 1994; Reich 2008: 65). So produktiv dieses Menschenbild für die Biografiearbeit auch ist – vor allem auch in Abgrenzung zum eher defizitär orientierten Menschenbild der Psychoanalyse – reicht dieses allein doch nicht für Biografiearbeit aus. Wie eingangs dargestellt, ist eine Biografie nie nur individuell, sondern konstituiert sich im Wechselspiel mit historischen und gesellschaftlichen Bedingungen. Zwar werden auch in der Humanistischen Psychologie derartige gesellschaftliche Rahmenbedingungen in den Blick genommen, beispielsweise durch den „globe“ in der TZI, diese bleiben aber vergleichsweise randständig und werden vor allem nicht hinsichtlich der damit implizierten Machtstrukturen reflektiert. An dieser Stelle wurde das Menschenbild der Humanistischen Psychologie als Basis für Biografiearbeit vor allem aus Richtung einer kritischen Theorie in die Diskussion eingebracht (vgl. Roer 2010). Dieser Ansatz nimmt zwar stärker als die Humanistische Psychologie Machtverhältnisse der Gesellschaft in den Blick, bleibt aber stark an ein marxistisches Grundverständnis gebunden. Damit verbunden ist ein starker Fokus auf die Bedeutung der sozialen Schicht (Klasse) als relevanter Dimension. Andere Dimensionen die strukturelle Diskriminierungen begründen können (soziale Schicht, Geschlecht, Ethnizität, sexuelle Orientierung usw.) bleiben genauso, wie Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten im Zusammenwirken dieser Dimensionen eher unterbelichtet.

Von daher kann es zur Erweiterung des Menschenbildes für Biografieforschung hilfreich sein, auf eine andere Konzeption zurückzugreifen, nämlich die der Dominanzkultur (Rommelspacher). Auch wenn dieser Ansatz bisher

in der Literatur zu Biografiearbeit noch nicht ausgearbeitet wurde, greifen in der Praxis vor allem Anleitende, die aus dem Bereich der interkulturellen Arbeit kommen, durchaus auf diese Grundgedanken zurück, die deshalb hier dargestellt werden sollen.

Das Konzept der Dominanzkultur

Das Konzept der Dominanzkultur betont die Machtverhältnisse innerhalb der Gesellschaft. Moderne Gesellschaften, so die Aussage, sind immer auch geprägt durch Verhältnisse der Über- und der Unterordnung. Die Stellung in die Menschen damit geboren werden ist von daher nicht nur „anders“, sondern hierarchisch vorstrukturiert. Hier nur eine horizontale Ebene der Verschiedenheit von Menschen in den Blick zu nehmen, die nicht die vertikale Ebene der Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse berücksichtigt, wird der Biografie von Menschen nicht ausreichend gerecht. Verschiedene relevante Dimensionen wie Geschlecht, soziale Schicht, Ethnizität oder Rasse werden gesellschaftlich keinesfalls gleichermaßen wert geschätzt, sondern beschreiben Machtverhältnisse, die nicht allein über das individuelle Handeln oder über ein kommunikativ hergestelltes Verstehen aufzulösen sind.

Die Maßstäbe und Beurteilungskriterien einer Gesellschaft werden dabei immer durch die jeweils dominanten Gruppen innerhalb dieser definiert: In unser Gesellschaft wird dies beschrieben mit den Kategorien: „weiß – deutsch – Mittelschicht – männlich“. Das heißt, dass die Normalitätserwartungen dieser Personengruppe, in der Regel unausgesprochen, den Maßstab dafür bilden, was richtig und wichtig ist. Menschen, die anderen gesellschaftlichen Gruppen angehören (Frauen, Migrantinnen, Unterschicht, schwarze Deutsche usw.) bewegen sich damit in einer „Dominanzkultur“, die nur teilweise den eigenen Relevanzen entspricht. Um Mitglied dieser Dominanzkultur zu werden, müssen sie Teile ihrer Identität verleugnen, indem sie die Normen und Maßstäbe der Dominanzkultur zu internalisieren versuchen. Der Preis für diesen Prozess können Entfremdungserscheinungen sein.

Keine der jeweiligen Kategorien kann jedoch absolut gesetzt werden. Dass heißt niemand ist immer *nur* dominant oder *nur* nicht-dominant, sondern die Herstellung von Dominanz ist ein hoch komplexer Prozess, der je nach Situation immer wieder auch neue Konstellationen produziert. Beispielsweise kann ein Migrant innerhalb der deutschen Gesellschaft als Angehöriger einer nicht-dominanten Gruppe verstanden werden – innerhalb seiner eigenen Familie kann dieser aber durchaus dominant gegenüber Frau und Kindern sein. Deutsche Frauen zählen in einer patriarchalen Gesellschaft zum nicht-dominanten Teil, sind jedoch trotzdem Angehörige der deutschen Mehrheitskultur, wodurch sie, beispielsweise gegenüber Migrantinnen, zur dominanten Gruppe zu zählen sind. Die Komplexität dieser Verhältnisse manifestiert sich letztlich darin, dass wir niemals nur Angehörige einer Gruppe sind, sondern immer verschiedene Zugehörigkeiten in uns vereinigen. Dieses hier nur in groben Zügen dargestellte Konzept (vgl. aus-

fürlich Rommelspacher 1998) impliziert ganz wesentliche Prämissen für das Menschenbild der Biografiearbeit:

Menschen können nicht nur als Individuen betrachtet werden, sondern sind immer auch Angehörige sozialer Gruppen. Als solche befinden sie sich an spezifischen Stellen innerhalb eines gesellschaftlichen Machtgefüges. Angehörige nicht-dominanter Gruppen werden dabei immer mit dem Problem konfrontiert, dass die eigenen Normen und Werte im Widerspruch zu denen der Mehrheitsgesellschaft stehen können und nicht im gleichen Maße wert geschätzt werden, wie die der Mehrheitsgesellschaft. Biografiearbeit muss diese Machtverhältnisse mit in den Blick nehmen. Um dafür ein Beispiel zu bringen:

An einer Biografiearbeitsgruppe nimmt auch eine türkische Frau teil. Als sie über die Heirat ihres Sohnes spricht, erwähnt sie auch die Tatsache des muslimischen Hintergrundes der Familie. Daraufhin beginnen die deutschen Teilnehmerinnen die türkische Frau verstärkt über die Bedeutung des Islam zu befragen. Die Fragen sind dabei durchaus gut-gemeint, in dem Sinne, dass die Fragenden als Angehörige der deutschen Mehrheitskultur mehr Informationen über den biografischen Hintergrund dieser Frau benötigen, um deren Biografie besser verstehen zu können. Je länger die Fragen andauern, desto müder wirkt jedoch die türkische Teilnehmerin, die bisher recht aktiv am Gruppengeschehen teilgenommen hat. Es wird deutlich, dass sie diese Fragen eher aus Höflichkeit beantwortet und sich eigentlich langweilt, weil dieses Thema sie nicht sonderlich interessiert. Wahrscheinlich hat sie derartige Fragen schon oft beantworten müssen, sie ärgert sich (schon wieder) auf diese Eigenschaft (muslimisch-sein) festgeschrieben zu werden und die Fragen über den Islam lenken sie eher von den biografischen Themen ab, mit denen sie sich eigentlich beschäftigen wollte. Eigentlich hatte sie das Thema Religion nur im Nebensatz ins Gespräch gebracht, als es um die Hochzeit ihres Sohnes ging. Das Thema, das sie eigentlich besprechen wollte, war die unglückliche Ehe ihres Sohnes. Statt darüber reden zu können, muss sie aber die Fragen der deutschen Teilnehmerinnen zum Islam beantworten.

Wie an diesem Beispiel deutlich wird, sind es die Interessen der Angehörigen der Mehrheitskultur, die das Thema bestimmen. Diese sind zumeist schon zahlenmäßig in der Mehrheit, so dass sich ihre Interessen leicht durchsetzen können. Oft genug werden solche Dynamiken von den Angehörigen der nichtdominanten Gruppe auch nicht unterbrochen, da diese internalisiert haben, sich immer wieder erklären oder rechtfertigen zu müssen. An dieser Stelle kann Leitung eine wichtige Funktion übernehmen, indem sie darauf hinwirkt, solche Entwicklungen zu unterbrechen.

Es gibt mehrere Möglichkeiten wie mit solchen Dynamiken umgegangen werden kann: Zum einen kann die Leitung auf die Meta-Ebene gehen und fragen: „Was passiert hier eigentlich?“ Möglicherweise merken dann die deutschen Teilnehmenden, dass sie einen einseitigen Ausfrage-Prozess begonnen haben, es eigentlich nur um ihre eigenen Interessen geht und sie beenden diese Form der Kommunikation. Es ist aber auch möglich, das Thema Dominanzkultur explizit zu machen. Beispielsweise kann die Leiterin Fragen danach aufwerfen, wie denn die deutschen Teilnehmerinnen christ-

liche Religion praktizieren. Sie könnte auch konfrontativer arbeiten und die deutschen Teilnehmerinnen darum bitten, doch einmal zu beschreiben, wie in Deutschland Weihnachten gefeiert wird. Was passiert denn da? Gibt es da Geschenke? Warum gibt es denn da Geschenke? Was hat denn der Tannenbaum mit Weihnachten zu tun? Wieso ist das ausgerechnet ein Tannenbaum, wo das Christkind doch in Israel geboren ist? Habt ihr auch einen Tannenbaum? Immer? Wie sieht der denn aus? Derartige Interventionen würden die Teilnehmenden wahrscheinlich irritieren, denn als Angehörige der Mehrheitskultur sind sie nicht daran gewöhnt, solches allgemein geteilte Wissen zu erklären. Beim Versuch solche Fragen zu beantworten würden sie auch merken, dass diese Fragen nicht wirklich biografisch relevant für sie sind – sie also eher von der Arbeit an der eigenen Biografie ablenken. Wenn sie sich dann noch vorstellen, dass sie diese Fragen nicht nur einmal gestellt bekommen, sondern zum x-ten Male gefragt werden, wie denn ein Weihnachtsbaum aussieht und ob der Weihnachtsmann wirklich nichts mit dem Christkind zu tun hat, können sie die Langeweile der türkischen Frau in der Beantwortung der Fragen zum Islam vielleicht langsam nachvollziehen.

In diesem Sinne könnte eine solche Situation zur Erweiterung des biografischen Horizontes beider Seiten beitragen: Den Angehörigen der dominanten Seite könnte auffallen, was sie aus ihrer Biografie alles *nicht* erklären müssen und dass dies ein Privileg ist. Auf der nicht-dominanten Seite könnte ein Bewusstsein darum entstehen, dass man solche Fragen nicht immer beantworten muss, sondern auch das Recht hat, diese zu verweigern und bei den eigenen Themen zu bleiben. Um einen solchen Prozess der gegenseitigen Reflexion in Gang zu bringen – der ausgesprochen schwierig ist, da dieser starke Abwehr auf beiden Seiten provoziert – ist es aber notwendig, derartige dominanzkulturelle Aspekte überhaupt wahrzunehmen. Und sie werden nur dann wahrgenommen, wenn diese explizit mit in das der Biografiearbeit zugrunde liegende Welt- und Menschenbild integriert werden.

Mit diesem erweiterten Welt- und Menschenbild sind auch ganz direkt Konsequenzen für die Leitung verbunden, kann diese doch niemals neutral sein, sondern ist immer selbst auch Angehörige einer sozialen Gruppe. Ob wir eine Gruppe leiten als Mann oder Frau, als Deutsche oder Migrantin, als Ost- oder Westdeutsche, als alter oder junger Mensch bestimmt wesentlich die Biografiearbeit mit, einfach dadurch, dass für uns jeweils ganz andere Dinge „normal“ und „selbstverständlich“ sind. Um in der Biografiearbeit von daher nicht unbewusst die aus der eigenen Stellung im sozialen Raum resultierenden Selbstverständlichkeiten als Norm für die Teilnehmenden zu setzen, ist es erforderlich zu reflektieren, durch welche dominanzstrukturellen Dimensionen unsere eigene Biografie geprägt wurde und was dies im Hinblick auf die Teilnehmenden der Biografiearbeit bedeutet. Wenn ich beispielsweise als westdeutsche Leiterin eine Gruppe Ostdeutsche anleite, werde ich von diesen immer auch als Westdeutsche wahrgenommen – egal, ob ich mich selbst so verstehe oder nicht.

Die Erweiterung des Menschenbildes der Humanistischen Psychologie um ein Bewusstsein darum, dass Menschen niemals nur Individuen sind, sondern auch eingebunden in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die je nach Stellung im sozialen Raum privilegieren oder benachteiligen, stellt somit eine wichtige Prämisse für Biografiearbeit dar. So wichtig es für Biografiearbeit ist, individuell mit den Menschen zu arbeiten und auch die ganz individuelle Einmaligkeit jedes Menschen zu sehen, so wichtig ist es andererseits auch, nicht die Augen zu verschließen vor den gesellschaftlichen Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in denen Menschen stehen. Das Ignorieren gesellschaftlicher Machtstrukturen dient allenfalls denen, die jeweils „oben“ in der Gesellschaft sind, da, wenn dies nicht explizit gemacht wird, automatisch deren Normen zu denen der Gesellschaft insgesamt werden.

2.2.2 Klientenzentrierte Therapie und Beratung

Dieses hier allgemein als Basis für die Humanistische Psychologie formulierte Menschenbild wurde in besonderer Weise durch Rogers (1957, 1982) geprägt. Mit seiner theoretischen Konzeption der (Selbst-)Aktualisierungstendenz hat er dafür eine ganz wesentliche theoretische Basis gelegt. Jedoch wurde dieses Menschenbild auch aus anderen Richtungen geprägt bzw. ist gerade dieses Menschenbild eine verbindende Basis dafür, sehr verschiedene Ansätze unter der Sammelkategorie „Humanistische Psychologie“ zusammen zu fassen. Auch wenn somit durch Rogers wohl die wichtigsten theoretischen Grundlagen für diese Grundeinstellung geschaffen wurden, lässt sich dieses Menschenbild doch nicht allein ihm zuschreiben. Sehr spezifisch sind jedoch bestimmte Gesprächstechniken, die von Rogers entwickelt wurden und entweder direkt oder indirekt über den Umweg der Biografieforschung Eingang in die Biografiearbeit gefunden haben.

Der Begriff der Gesprächstechniken ist allerdings missverständlich, hat doch Rogers immer wieder betont, dass es bei der Gesprächspsychotherapie weniger um die Umsetzung konkreter zu erlernter einzelner Techniken oder Methoden geht als vielmehr um eine Grundhaltung, die Basis für eine fördernde Kommunikation ist. Es soll hier trotzdem dieser Begriff verwendet werden, da diese Grundgedanken in vielfältiger Weise aufgegriffen und teilweise auch in konkrete Gesprächstechniken übersetzt und gerade auch im pädagogischen Bereich zentral geworden sind. In jedem Fall sind die „Techniken“ allerdings nachrangig gegenüber der für eine Begegnung zwischen Menschen notwendigen Grundhaltung. Als besonders wichtige Grundhaltungen für Begegnung werden Kongruenz, unbedingte Wertschätzung und Empathie beschrieben.

- Unter Kongruenz wird ganz allgemein das verstanden, was umgangssprachlich auch mit Begriffen wie „Echtheit“ oder „ohne Fassade sein“ umschrieben wird.

- Unbedingte Wertschätzung, auch bezeichnet als bedingungsfreie positive Anerkennung, bedeutet ein Annehmen der Ratsuchenden Person mit all ihren Schwierigkeiten und Eigenheiten. Sie meint „die Fähigkeit und die Bereitschaft des Therapeuten, den Patienten als Mitmenschen zu erleben und sich auf eine existenzielle Begegnung mit ihm einzulassen, ohne ihn aufgrund seiner Handlungen, Eigenschaften und Worte in Kategorien von Wert und Nutzen einzuordnen.“ (Kriz u. a. 2007: 22). Dies bedeutet nicht, dass alle Handlungen und Einstellungen des Klienten geteilt werden, sondern die Einstellung, dass „jenseits dieser Oberflächenstrukturen eine tiefe Achtung vor menschlichem Leben und seiner Vielfalt“ (ebd.) gegeben ist.
- Mit Empathie ist ein „einführendes Verstehen“ der Welt und der Probleme aus der Sicht des Klienten, und die Fähigkeit, diese mit dem Klienten zu kommunizieren gemeint. Sie bedeutet, die innere Wahrnehmungswelt eines anderen Menschen zu betreten, zu versuchen diese zu verstehen, ohne dabei den eigenen Relevanzrahmen zu verlassen und mit der anderen Person zu verschmelzen.

Diese Haltungen, die auch als Grundhaltungen der Biografiearbeit verstanden werden können, lassen sich nicht im engeren Sinne „antrainieren“, sondern sind das Ergebnis eigener intensiven Arbeit an sich selbst. Je mehr wir an uns selbst verstehen und zulassen können, desto mehr können wir auch am anderen sehen und akzeptieren. Keine der Gesprächstechniken hätte eine positive Wirkung, würden nicht diese wichtigen Grundvoraussetzungen stimmen. Menschen spüren intuitiv, ob die Beziehung „stimmt“ oder nicht. Die Beziehung zwischen Klient und Beraterin bestimmt nach Rogers den Erfolg von Beratung und Therapie in weitaus größerem Maße als spezifische Techniken.

Neben der Beschreibung dieser für die gesamte Arbeit zentralen Grundhaltungen, gibt Rogers auch konkrete Hinweise für die Gesprächsführung, die als non-direktiv bezeichnet wird. Dies meint, dass das Gespräch nicht von theoretischen Konzepten oder klaren Vorstellungen über den Gesprächsverlauf ausgeht, sondern situativ auf das eingeht, was die Menschen von sich aus erzählen. Im Mittelpunkt des Verstehensprozesses steht damit die subjektive Wahrnehmung der eigenen Innenwelt und der äußeren Gegebenheiten der jeweiligen Situation und Beziehung der Menschen. Potenziale, Fähigkeiten, Interessen, Gefühle und Motive der Klienten haben höchste Priorität. Dies beinhaltet auch einen weitgehenden Verzicht auf Ratschläge, Empfehlungen oder Deutungen. Der Therapeut – in der Biografiearbeit die Leitung – hört vor allem zu und fasst zusammen, was er glaubt, verstanden zu haben. Er versucht dabei, das Erleben des Klienten wahrzunehmen und zu verstehen und unterstützt dabei, dass dieser sich selbst besser verstehen lernt, neue Erfahrungen zulassen und eigene Lösungen für Probleme entwickeln kann.

Unterstützend für diesen Prozess werden beispielsweise die „Techniken“ des Spiegelns und Verbalisierens eingesetzt. Beim Spiegeln geht es im Wesentlichen darum, dass als ständiges Feedback, mit eigenen Worten, das zurückmeldet wird, was empathisch von den verbalen Äußerungen der Klientin verstanden wurde. Die einfühlsame Wiedergabe von Gesprächsinhalten regt zur weiteren Selbstexploration an. Eine gesteigerte Form des „reinen Spiegelns“ sind verschiedene Formen der Verbalisierung. Es wird allerdings nicht alles, was jemand erzählt auch verbalisiert – würde dies geschehen würden wir (zu Recht) den Vorwurf des „Nachplapperns“ erhalten. Vielmehr geht es darum emotionale oder biographische Erlebnisinhalte zu verbalisieren, d. h. Gefühlen, Empfindungen und biographische Szenen, die für die betroffene Person eine besondere Bedeutung beinhalten. Dafür ein Beispiel von Rogers:

Ein leukämiekranker Klient wird von Rogers angeregt, zu erzählen, wie es ihm in seiner Lebenssituation geht. Er berichtet zunächst relativ sachlich, wie sehr er bedauert und betrauert, so viele Stunden und Tage seines Lebens sinnlos vergeudet zu haben, seine Kinder nicht beim Aufwachsen gesehen und seine Familie verloren zu haben. Rogers verbalisiert daraufhin spezifisch die dabei geäußerten Emotionen und antwortet: „Und deshalb empfinden Sie jetzt Bedauern und tiefe Trauer, dass Sie in Ihrem Leben viel Zeit für Dinge verloren haben, die Ihnen gar nicht so wichtig waren“. Der Klient bejaht diese Rückmeldung kurz und kommt in der Folge auf den Tod seines Schwiegervaters zu sprechen, der plötzlich eintrat und er drückt sein Bedauern aus, nicht zuvor mit ihm mehr Zeit und Austausch gehabt zu haben. Innerhalb dieser Sequenz erscheint der Klient zunehmend berührt und traurig und erzählt daraufhin einige Zeit in einer lösenden Weise von diesem tief berührenden Erlebnis für ihn.⁵

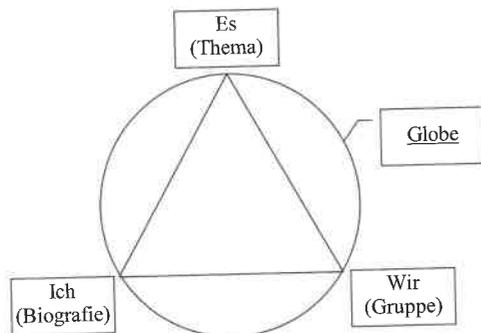
Aufgrund seiner Vielfalt im Einsatz wurde der Ansatz der klientenzentrierten Gesprächsführung auf verschiedene nicht-klinische Praxisfelder transferiert. Besonders der Aspekt des Zuhörens wurde von Rogers' Schüler Thomas Gordon (1977, 1999) in ein spezielles Training zum so genannten „aktiven Zuhören“ umgesetzt und sowohl für den Bereich der Familie (Familienkonferenz) als auch der Schule (Lehrer-Schüler-Konferenz) nutzbar gemacht. Die Tatsache, dass dieser Ansatz bereits für die pädagogische Arbeit modifiziert wurde, hat ein Aufgreifen in der Biografiearbeit erleichtert. Diese Gesprächstechnik – wie auch die damit verbundenen Grundhaltungen – stellen eine ganz wesentliche Basis für Biografiearbeit dar. Der Transfer in die Biografiearbeit ist vor allem deshalb naheliegend, da die wesentlichen Grundprämissen des sozialwissenschaftlichen Verständnisses von Biografie relativ identisch mit dem Ansatz Rogers' sind. Dazu zählt das Verständnis der Biografen als „Experten ihrer selbst“ wie auch das Wissen um die subjektive Konstruktion von Biografie und damit verbunden der Wertschätzung subjektiver Wirklichkeiten. Auch das Leitungsverständnis im

⁵ Vgl. „Die Kraft des Guten“, Carl R. Rogers klientenzentrierte Psychotherapie (aus der Reihe „Wege zum Menschen“, WDR 1984).

Sinne eines „Geburtshelfers“ (nicht aber als „Experten“) für die Themen der Teilnehmenden an Biografiearbeit stellt eine Verbindung zwischen Biografiearbeit und klientenzentriertem Ansatz dar. Diese von Rogers beschriebenen Grundhaltungen sind für Biografiearbeit sehr viel besser geeignet als beispielsweise die Grundpositionen der Psychoanalyse. Die Gesprächstechniken liefern hier ein hilfreiches Handwerkszeug diesen Prozess des Verstehens weiter zu befördern.

2.2.3 Themenzentrierte Interaktion

Traditionen aus der Gruppenarbeit spielen in der Biografiearbeit eine große Rolle, ist dies doch die häufigste Form, in der diese durchgeführt wird. Die meisten der im Kontext der Humanistischen Psychologie angesiedelten Ansätze arbeiten in irgendeiner Form auch mit Gruppen. Das Besondere an der von Ruth Cohn entwickelten Themenzentrierten Interaktion (TZI) und worin auch ihre besondere Bedeutung im Hinblick auf Biografiearbeit liegt, besteht darin, dass hier die Biografie der Teilnehmenden als konzeptioneller und expliziter Teil des Konzeptes integriert ist. Die TZI geht davon aus, dass in Gruppen dann lebendig gelernt werden kann, wenn es gelingt eine dynamische Balance herzustellen zwischen den gegebenen Rahmenbedingungen (Globe), dem zu bearbeitenden Thema (Es), den Interessen der Einzelnen (Ich) und der Dynamik der Gruppe (Wir). Das heißt, allen vier Faktoren muss im Gruppenprozess gleichermaßen Beachtung geschenkt werden.



Das „Ich“, d.h. die jeweilige Biografie, ist damit immer konzeptioneller Teil jedes Gruppenprozesses – egal zu welchem Thema diese sich trifft. Im Sinne der Eingangs vorgenommenen Unterscheidung zwischen Biografiearbeit und biografisch orientierter Didaktik, wäre der Ansatz der TZI letzterer zuzurechnen, denn es geht nicht primär um die jeweilige Biografie, als dass die Berücksichtigung derselben wichtiges (didaktisches) Element für Lernprozesse ist.

In der TZI wurden jedoch ganz wesentliche weitere Prämissen beschrieben, die für die Biografiearbeit zentral sind und deshalb im Folgenden darge-

stellt werden sollen. Neben allgemeinen auch für die Biografiearbeit hilfreichen Kommunikationsregeln für die Arbeit in Gruppen (vgl. Cohn 1994: 124 ff.), auf die hier nicht näher eingegangen werden soll, ist vor allem der Ansatz des prozessorientierten Arbeitens und die partizipierende Leitung zu nennen.

Prozessorientiertes Arbeiten

Ein für Biografiearbeit wesentlicher Impuls aus der TZI ist der des prozessorientierten Arbeitens. Dies bedeutet, dass die Ziele der Gruppenarbeit nicht im vorab von der Leitung definiert werden können, sondern von den Teilnehmenden mit bestimmt werden. Prozessorientiertes Arbeiten bedeutet: „Vorplanen mit allen bekannten Fakten und Wahrscheinlichkeiten und Offen-Sein für Wahrnehmung im Hier-und-jetzt des Prozesses, um notwendige Umstellungen vornehmen zu können. Starre Planung und Planungslosigkeit sind gleichermaßen unbrauchbar.“ (Cohn 1994: 206)

Diesem Ansatz der TZI liegt ein Grundverständnis zugrunde, das mit dem eingangs dargestellten Verständnis von Biografie korrespondiert. Aufgrund dessen, dass Biografien immer subjektive Konstruktionen mit ihren jeweils ganz eigenen Wahrnehmungen und Interpretationen sind, sind wir als Leitung auch nur begrenzt in der Lage (vorab) einzuschätzen, welche Themen wann und wie für andere Menschen relevant sind. Planungen sind von daher notwendig, um klare Strukturen anbieten zu können. Was dann aber tatsächlich stattfindet entscheidet sich erst in der konkreten Durchführung der Veranstaltung. Um ein Beispiel für prozessorientiertes Arbeiten zu nennen:

In einem Biografieseminar im Rahmen der Erwachsenenbildung hat der Leiter das Thema Kindheit geplant. Dafür schlägt er vor, dass alle ein Symbol malen sollen, das für die Teilnehmenden „Kindheit“ repräsentiert. Während die meisten Teilnehmenden diesen Vorschlag gut finden und mit malen beginnen wollen, unterbricht eine Teilnehmerin diesen Prozess und sagt, dass sie dieses Symbol nicht malen möchte. Nachfragen des Leiters ergeben, dass sie dieses Symbol deshalb nicht malen möchte, da ihre Kindheit für sie zu schwierig war und sie diese Gefühle nicht hochkommen lassen möchte.

Bereits die Rückfrage des Leiters symbolisiert hier prozessorientiertes Arbeiten, denn es gibt nicht wenige Leiter, die in solchen Situationen nicht nach den Gründen für die Verweigerung fragen, sondern solche Teilnehmenden als „Störung“ ihres sorgfältig vorbereiteten Planes betrachten. Bei der prozessorientierten Arbeit muss an dieser Stelle der Ablauf des Seminars modifiziert werden. Denkbar wäre hier, dass auf das Zeichnen des Symbols verzichtet wird, da dieses eine Methode ist, die in der Tat leicht unbewusste Anteile an die Oberfläche treten lässt – und in diesem Sinne vielleicht wirklich „zu tief“ geht (Methodenwechsel). Möglicherweise hätte diese Frau aber keine Probleme im Zweiergespräch – vielleicht mit einer Person ihres Vertrauens – über ihre Kindheit zu sprechen, so dass die Form der Arbeit geändert werden könnte (Wechsel des Settings). Es kann aber

auch sein, dass die Frau in dieser Situation gar nicht mehr über ihre Kindheit sprechen möchte. Dann wäre auch eine Möglichkeit – in Absprache mit der Gruppe – dieses Thema (vorerst) zu verlassen und stattdessen ein anderes Thema zu wählen (Themenwechsel). Das heißt nicht, dass damit das Thema Kindheit in dieser Gruppe dauerhaft tabuisiert werden muss, sondern nur, dass dieses möglicherweise auf einen späteren Zeitpunkt – zu dem die Frau vielleicht auch schon mehr Vertrauen in die Gruppe und in sich selbst entwickelt hat – verschoben wird. Dies sind nur Möglichkeiten, wie reagiert werden könnte, um die Logik prozessorientierten Arbeitens aufzuzeigen. Der konkrete Umgang mit solchen Situationen wird immer wieder anders sein und erfordert eine hohe Flexibilität der Leitung.

Eines geht allerdings nicht, nämlich diese „Störung“ einfach zu übergehen. „Störungen nehmen sich Vorrang“, so ein zentrales Postulat der TZI. Wenn der Leiter an dieser Stelle über die „Störung“ der Teilnehmerin hinweggegangen wäre, hätte dies leicht dazu führen können, dass die Teilnehmerin am weiteren Prozess der Gruppe nicht mehr hätte teilnehmen können und auch die eigene Auseinandersetzung mit der Biografie blockiert gewesen wäre. Möglicherweise hätte sie den Raum verlassen und die Übung ganz verweigert oder aber sie hätte sich scheinbar auf diese eingelassen, all ihre Energie jedoch darauf konzentriert, Erinnerungen nicht wirklich zuzulassen und schon gar nicht anderen mitzuteilen.

Ein solches prozessorientiertes Arbeiten erfordert nicht nur viel Wissen und Erfahrung der Leitenden, sondern vor allem auch Souveränität, in dem Sinne, solche „Störungen“ nicht als Kritik am eigenen Leitungsstil, der eigenen Person und der eigenen Seminarplanung zu interpretieren, sondern als wichtige Aussage der Teilnehmenden über sich selbst und den momentanen Stand der Gruppe aufzugreifen. Auch wenn Leitende in der konkreten Situation manchmal nicht gerade Dankbarkeit gegenüber solchen Teilnehmenden empfinden, sondern eher das Gefühl haben, dass ihnen „der Boden unter den Füßen weg bricht“, sind dies genau die Spannungen die ausgehalten werden müssen, um in einen produktiven Arbeitsprozess einzusteigen. Mit der Erfahrung wächst auch hier die Kompetenz zuversichtlich und souverän mit solchen Situationen umgehen zu können. Der Ansatz der prozessorientierten Arbeitens kann jedenfalls als konzeptionelle Antwort auf die Tatsache verstanden werden, dass wir es in der Biografiearbeit immer mit subjektiven Wahrheiten und Wirklichkeiten zu tun haben und diese von daher von den Teilnehmenden aus strukturiert werden muss.

Die partizipierende Leitung

Ein zweiter wichtiger Ansatz aus der TZI ist die partizipierende Leitung. Die Leiterin ist in der TZI niemals nur neutrale Moderatorin, sondern immer auch Teilnehmerin. Dass heißt sie bringt sich selbst mit ihrem „Ich“ in den Gruppenprozess ein. Aus diesem Grund werden TZI-Gruppen oft auch zu zweit geleitet, damit nämlich die zweite Leiterin die Leitung überneh-

men kann, falls ein Leiter selbst zu stark biografisch in den Prozess involviert ist. Eine solche doppelte Leitungsbesetzung ist sicherlich auch für Biografiearbeit wünschenswert – in der Praxis jedoch nicht immer zu realisieren.

Dieser partizipierenden Leitung liegen mehrere Überlegungen zugrunde:

Zum einen hilft das Einbringen des eigenen „Ichs“ Übertragungen der Gruppenteilnehmerinnen zu reduzieren (vgl. Kapitel 2.1.3). In einer pädagogischen Gruppe sollen diese nicht gefördert, sondern nach Möglichkeit reduziert werden, um realitätsangemessen im Hier und Jetzt am Thema arbeiten zu können. Der „neutrale“, „abstinente“ Leiter, der „nicht beeinflussen“ will, so Cohn (1994: 189), „geht an der Tatsache vorbei, dass er eine viel größere (Übertragungs-)Macht durch sein Schweigen ausübt, als er je durch Meinungsäußerung oder offenes Einflussnehmen bewirken könnte“. Wenn die Person der Leitenden undurchsichtig ist, bleiben die Teilnehmenden auf nonverbale Wahrnehmungen und die eigenen Phantasien angewiesen, die mit Fehlschlüssen und Übertragungszusammenhängen erfüllt sind. Damit werden Elternübertragungen befördert, Abhängigkeitsgefühle gegenüber der Leitung verstärkt und Konkurrenzen zwischen Gruppenteilnehmern (Geschwister) verstärkt, anstatt diese möglichst zu reduzieren.

Zum anderen lebt die Bereitschaft von Teilnehmenden sich mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen einzubringen, ganz wesentlich davon, ob auch die Leitenden ihrerseits bereit sind, sich nicht nur als Leitende, d.h. strukturierend und moderierend, zu zeigen, sondern auch ihre eigene Persönlichkeit und Biografie sichtbar werden zu lassen. Es ist für Teilnehmende leichter auch die eigenen verletzlichen und sensiblen Seiten zu zeigen, wenn auch die Leitenden nicht nur in ihrer Funktion als „neutrale Moderatoren“ in Erscheinung treten, sondern als Menschen mit ihren Stärken und Schwächen sichtbar werden.

Und letztlich ermöglicht der Ansatz der partizipierenden Leitung die „Person des Leiters als pädagogisch-therapeutisches Instrument“ (Cohn 1994: 188) einzusetzen. Anders gesagt: Das Verhalten der Leitung kann als „Modell“ für die Teilnehmenden fungieren. Wenn beispielsweise Leitende ihrerseits bereit sind, über eigene Irrtümer und Fehler zu sprechen, zeigen sie nondirektiv die „Norm“ auf, dass es in dieser Gruppe völlig normal und erwünscht ist auch über Fehler und Irrtümer zu sprechen. Über eine „Ich-Botschaft“ kann ich den Teilnehmenden auch zeigen, dass man auch über Themen sprechen kann, die möglicherweise tabu sind. Wenn ich beispielsweise im Seminar beginne darüber zu erzählen, wie es für mich war, als meine Mutter gestorben ist, signalisiere ich damit ganz unauffällig, dass auch Themen wie Tod und Sterben hier Raum finden können. Gerade in Situationen, wo der Eindruck entsteht, dass bestimmte Themen in der Gruppe immer wieder vermieden werden, stellt das eine unauffällige Möglichkeit der Intervention dar. Auf diese Weise kann geleitet werden, ohne dass die Teilnehmenden merken, dass geleitet wird.

Der Leiter kann aber nur dann ein „pädagogisch-therapeutischer Helfer und Katalysator“ sein, wenn er „in sich selbst echt ist (sich nicht betrügt) und kongruent (echt und selektiv) in seinen Aussagen“ (Cohn 1994: 188). „Selektive Authentizität“ bedeutet: Alles, was ich sage, muss „wahr“ sein. Allerdings muss ich nicht immer alles sagen, was ich denke und fühle. Im obigen Beispiel bedeutet dies, dass ich selbstverständlich nicht vom Tod meiner Mutter erzählen kann, wenn diese gar nicht gestorben ist und dieses Ereignis für mich keine Bedeutung hat (Authentizität). Gleichzeitig muss ich aber auch überlegen, ob es in der momentanen Situation angemessen ist, wenn ich (als Leiterin) jetzt über den Tod meiner Mutter erzähle. Ich muss abschätzen, ob ich selbst in der Lage bin, dieses Thema so einzubringen, dass ich voraussichtlich nicht so involviert sein werde, dass ich die Gruppe nicht mehr leiten kann. Und genauso muss ich abschätzen, ob dieses Thema (voraussichtlich) in diesem Moment für die Gruppe (und die Einzelnen) passt und förderlich ist oder nicht. Dieser komplexe Entscheidungsprozess, der zumeist in relativ kurzer Zeit in uns selbst abläuft, lässt sich kurz bezeichnen mit: „Schau nach innen, schau nach außen und entscheide dann, was Du sagst oder tust.“

Vor diesem Hintergrund erscheint der in der Literatur zur Biografiearbeit mitunter verwendete Begriff des „Moderators“ ungünstig, legt dieser doch die Assoziation nahe (was auch so formuliert wird), dieser könne eher „neutral“ eine Gruppe leiten. Dies ist jedoch weder möglich noch produktiv und enthält außerdem eine „voyeuristische Komponente“ (Lindmeier 2005: 17), in dem Sinne, dass andere ihr „Innerstes offen legen“ sollen, während man selbst bedeckt bleibt.

Der Ansatz der partizipierenden Leitung muss, je nach Zielgruppe, jedoch auch mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden. Beispielsweise muss bei der Übertragung auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch abgewogen werden, inwieweit Prinzipien wie die der partizipierenden Leitung praktikabel sind. Kinder können dadurch, dass Erwachsene plötzlich anfangen über ihre eigene Geschichte zu erzählen, leicht verunsichert werden. Zum einen kommen viele Erzählungen der Erwachsenen aus einer Welt, die den Kindern völlig fremd ist – auch Schule war vor zwanzig Jahren anderes als heute. Zum anderen kann es Kinder verunsichern, wenn Erwachsene plötzlich die erwartbare Rolle verlassen und von sich selbst erzählen.

2.2.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Humanistische Psychologie kann vor allem im Hinblick auf das ihr zugrunde liegende Menschenbild als eine zentrale Wurzel der Biografiearbeit betrachtet werden. Sie betrachtet den Menschen als ein ganzheitliches Wesen (Körper, Seele, Geist), das in sich selbst ein angeborenes Bedürfnis danach trägt, sich ständig weiter zu entwickeln und zu entfalten (Aktualisierungstendenz). Voraussetzung dafür sind günstige Bedingungen, die diese

Selbstentwicklungsbestrebungen fördern. Mit diesem Menschenbild sind für die Biografiearbeit ganz wichtige Grundprämissen beschrieben.

1. Es kann davon ausgegangen werden, dass Teilnehmende von sich aus ein Bedürfnis nach Weiterentwicklung haben. Dass heißt, in der Anleitung von Biografiearbeit muss vor allem eine förderliche Umgebung geschaffen werden, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich zu öffnen und weiter zu entwickeln. Dazu sind weder besonders ausgefeilte „Techniken“ erforderlich, noch ein „Bohren“ der Leitung nach „tieferen“ Themen. So die Umgebungsfaktoren günstig sind, werden die Teilnehmenden ganz von allein so viel von sich erzählen, wie es ihnen momentan entspricht und der eigenen Entwicklung förderlich ist.
2. Die Humanistische Psychologie verweist ganz stark auf die Notwendigkeit der eigenen Selbstreflexion, die Basis für eine authentische Beziehung ist. Ob Biografiearbeit gelingt oder nicht, hängt weniger von den konkret eingesetzten Methoden und Techniken ab, die einfach als ein einzusetzendes „Handwerkszeug“ betrachtet werden können, sondern in erster Linie davon, inwieweit die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Leitung stimmig ist. In diesem Sinne ist auch Biografiearbeit – wie in der Humanistischen Psychologie beschrieben – immer Haltung und Methode.
3. Die Humanistische Psychologie verabschiedet sich auch von einem aus der Psychoanalyse tradierten „abstinenten“ Leitungsverständnis, das de facto auch von einem Expertenstatus des Therapeuten ausgeht. Da das Wichtigste für einen produktiven Prozess immer eine kongruente Beziehung ist, ist es auch erforderlich, dass Leitung als Person (mit Gefühlen, Erfahrungen und Grenzen) sichtbar wird und sich authentisch (und selektiv) in den Leitungsprozess mit einbringt. Damit werden Übertragungsphänomene reduziert und Öffnung gefördert.
4. Die Teilnehmenden von Biografiearbeit werden im Sinne der Humanistischen Psychologie immer als Experten ihrer selbst betrachtet. Jedes Handeln macht Sinn, auch wenn sich dieser Sinn manchmal den Anderen und auch der Person selbst nicht erschließt. Und: Kein Ereignis hat einen Sinn an sich, sondern bekommt diesen erst durch die subjektiven Erfahrungen, die mit einem erlebten Ereignis verbunden sind. Dieses auf die Phänomenologie zurückgehende Grundverständnis bedeutet, dass Leitung keine Deutungen und Interpretationen vorgibt, sondern sehr genau zuhört, beobachtet und dabei unterstützt, dass die Biografinnen den Sinn eines Verhaltens oder Ereignisses selbst finden können.
5. Mit dem ganzheitlichen Ansatz der Humanistischen Psychologie ist eine Methodenvielfalt impliziert. Dies bedeutet einen Abschied von der Dominanz des gesprochenen Wortes, wie es noch in der Psychoanalyse zu finden ist. Stattdessen werden verschiedene Formen kreativen und sinnli-

chen Arbeitens einbezogen. Neben der Tatsache, dass damit jeder Mensch in seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen und angesprochen wird, wird der Ansatz auch einsetzbar für Zielgruppen, die nicht über eine ausreichende sprachliche und/oder kognitive Kompetenz verfügen.

Es lassen sich jedoch auch Unterschiede bzw. Notwendigkeiten der Weiterentwicklungen zwischen Biografiearbeit und Humanistischen Psychologie beschreiben:

1. Im Unterschied zur Humanistischen Psychologie, die sehr stark im „Hier und Jetzt“ arbeitet, stellt Biografiearbeit „das Erleben der Gegenwart nicht so stark in den Vordergrund, sondern versucht die Ereignisse aus einer Vergangenheit im Blick auf eine Zukunft mit Sinn zu erfassen“. Sie versucht „auf möglichst vielen zeitlichen Ebenen gleichzeitig zu arbeiten und zu lernen“. (Reich 2008: 66)
2. Humanistische Psychologie konzentriert sich stark auf inter- und intrapsychische Prozesse. Gesellschaftliche Dimensionen werden zwar immer wieder auch angesprochen, bilden aber nicht den Hauptfokus der Betrachtungsweise. An dieser Stelle bedarf das Welt- und Menschenbild der Humanistischen Psychologie eine Erweiterung in dem Sinne, dass auch Macht- und Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft und damit auch strukturelle Ungleichheiten zwischen Menschen stärker in den Blick kommen. An dieser Stelle ist ein Rückgriff auf Überlegungen der Kritischen Theorie bzw. das Konzept der Dominanzkultur hilfreich.
3. In der Humanistischen Psychologie, wie auch in der klassischen Psychoanalyse kommen Menschen eher individuell und weniger als Teil eines Gesamtsystems (z.B. Familie, Organisation) in den Blick. An dieser Stelle stellen die im folgenden Kapitel 2.3 dargestellten Systemischen Ansätze eine Erweiterung dar.

2.3 Traditionen aus der Systemischen Familientherapie

Eine andere wichtige Tradition aus Richtung der Psychotherapie stellen Ansätze aus der systemischen Familientherapie dar. Grundannahme der unterschiedlichsten Schulen der Familientherapie ist, dass die Einbeziehung der Familie in den Therapieprozess die Effektivität einer therapeutischen Behandlung steigert, unabhängig von der Ursache einer Störung oder eines Symptoms und auch dann, wenn eine Störung als das Problem eines einzelnen Familienmitglieds angesehen wird. Zeigt ein Mitglied der Gruppe psychische oder Verhaltensauffälligkeiten, so wird der Betreffende als „Symptomträger“, oder „Indexpatient“ für das Gesamtsystem betrachtet. Das heißt, der Fokus richtet sich auf den Einzelnen als Teil eines Systems. Das Gesamtsystem ist dabei mehr als die Summe der einzelnen Mitglieder, d.h. es verfügt immer über eigene Dynamiken und Themen. Um dafür nur ein Beispiel zu nennen:

Eine Mutter kommt in das Jugendamt, da ihre vierzehnjährige Tochter Lena, das mittlere von drei Kindern, massive Probleme macht, mit denen sie nicht mehr klar kommt. Lena schwänzt immer wieder die Schule, geht in dieser Zeit durch Kaufhäuser, wo sie stiehlt. Sie wurde deshalb schon mehrmals von der Polizei nach Hause gebracht und ihre Lehrerin hatte schon einmal eine Heimunterbringung vorgeschlagen. Wenn die Mutter mit Lena sprechen möchte, tobt sie und ist keinem Gespräch zugänglich. Die Mutter weiß nicht mehr, was sie machen soll und der Vater ist ständig auf Montage und kommt nur am Wochenende nach Hause, so dass er keine Hilfe ist.

Aus einer systemischen Perspektive wird dieses Mädchen zunächst als Symptomträgerin eines größeren Systems – nämlich dem der Familie – betrachtet. Der erste Schritt wäre also nicht eine individuelle Therapie mit Lena durchzuführen oder eine Heimeinweisung zu verfügen. Der Hauptfokus einer Intervention wäre auch nicht die Probleme des Mädchens entwicklungspsychologisch als Pubertätsprobleme zu interpretieren, sondern die Probleme des pubertierenden Mädchens werden als Probleme des Gesamtsystems (Familie) mit Lena betrachtet. In einer systemischen Perspektive ginge es von daher darum, im Gespräch mit der ganzen Familie (Vater, Mutter, Geschwister) zu klären, auf welche Beziehungskonstellation und Beziehungsdynamiken Lenas Handeln verweist. Möglicherweise, so eine Hypothese, ist das Mädchen auffällig, um stellvertretend für die überforderte Mutter zu thematisieren, dass der Vater zu wenig zu Hause ist. Ihr Verhalten könnte dazu dienen, dass auch dem Vater deutlich wird, dass er in der Familie gebraucht wird. Oder aber die Mutter hat ganz spezifische Erwartungen an die Tochter, z.B. dass diese es einmal „besser haben soll“, als sie es hatte und die Tochter fühlt sich mit diesen Erwartungen überfordert und rebelliert. Oder aber dem Mädchen wird in dieser Geschwisterkonstellation zu wenige Aufmerksamkeit zuteil. Lena macht mit ihrem Verhalten auf sich aufmerksam und erreicht, dass die Mutter, die Lehrerin und auch die Geschwister sich mit ihr beschäftigen. Eine weitere Möglichkeit könnte nach systemischer Lesart sein, dass im sozialen Umfeld von Lena, in ihrer Klasse z.B., viel Wert auf Markenartikel gelegt wird, die in ihrer Familie aber nicht gekauft werden. Um den Anschluss an ihre Gleichaltrigengruppe nicht zu verlieren und um nicht weiter in eine Außenseiterrolle zu geraten, stiehlt Lena, um den Normierungsdruck standzuhalten usw. usf.

Derartige Hypothesen übernehmen eine Ordnungs- und Anregungsfunktion (vgl. von Schlippe/Schweitzer 1996: 117), d.h. es geht nicht darum eine „richtige“ Hypothese zu finden, sondern eine Vielfalt an Perspektiven und Möglichkeiten zu finden, die sich als nützlich für die Unterstützung des Systems erweisen. Eine Hypothese sollte dabei

„möglichst so formuliert sein, daß sie alle Mitglieder eines Problemsystems einschließt und dabei entweder *gute Absichten* mit unbeabsichtigten *negativen Folgen* oder umgekehrt das *Leiden* an einem Problem mit *posi-*