

# 1. Einleitung

Das Thema Biographie bzw. Autobiographie – dessen Kernbedeutung sich laut Misch „kaum näher (...) als durch die Erläuterung dessen, was der Ausdruck besagt: die Beschreibung (graphia) des Lebens (bios) eines Einzelnen durch diesen selbst (auto)“ (1989: 38) bestimmen lässt – steht im Mittelpunkt dieser Publikation. Die Veröffentlichung enthält speziell Informationen für am Thema Biographieforschung interessierte Wissenschaftlerinnen<sup>1</sup>, ist mit Blick auf eine wissenschaftliche Ausbildungspraxis an Universitäten und Fachhochschulen gestaltet sowie im Hinblick auf eine berufliche Praxis formuliert worden, die sich einer Biographieorientierung verschrieben hat oder verschreiben möchte. Konkreter: Es werden vornehmlich forschungs- und praxisrelevante Fragen und Perspektiven erörtert, die für diejenigen Wissenschaftlerinnen und Berufsfelder von Interesse sind, die einen ausgeprägten *Fallbezug* aufweisen und *soziale Probleme* bearbeiten. Doch auch diese ‚Adressatenbestimmung‘ ist noch zu ungenau, vielfältige Professionen<sup>2</sup> ‚tummeln sich‘ in diesem Feld:

„Die Bearbeitung und Regulierung sozialer Probleme wird in modernen Gegenwartsgesellschaften zu einem erheblichen Teil den sozialen Dienstleistungsberufen überantwortet. Diesen Berufen ist gemeinsam, daß sie personale Dienstleistungen erbringen, also für und mit Personen arbeiten, um durch Prozesse der Beratung, Erziehung, Bildung, Therapie und Pflege deren gesundheitlichen, psychosozialen, bildungsbezogenen usw. Status zu verändern“ (Merten/Olk 1996: 570; vgl. auch Fischer 2007: 28).

In erster Linie wird in dieser Arbeit an die rekonstruktive Sozialforschung angeknüpft und an die Soziale Arbeit<sup>3</sup> als Praxisfeld gedacht, doch wurden auch erwachsenenbilnerische und pflegerische Handlungsfelder bei der Auswahl der präsentierten Fallrekonstruktionen berücksichtigt. Über Positionierungen zum Biographischen innerhalb der Erziehungswissenschaft gestaltet sich hier der thematische Einstieg, obwohl auch die soziologische Biographieforschung einen

- 
- 1 Statt großem ‚I‘ wird mal die männliche, mal die weibliche Form verwendet, wenn die geschlechtliche Zuordnung nicht feststeht oder sich Bezeichnungen auf ein Kollektiv beziehen.
  - 2 Die Professionsdebatten, innerhalb derer auch den hier verhandelten rekonstruktiven Methoden eine wichtige Funktion zukommt, werden ausgeklammert. Wir werden primär von einer professionellen Praxis sprechen und die Erörterung der Frage, ob bzw. inwieweit es sich bei pädagogischen bzw. sozialen Berufen um Professionen handelt, unberücksichtigt lassen (stellvertretend zur Frage der Profession(en) vgl. Combe/Helsper (Hg.) 1996). Eine professionelle Praxis, so ließe sich hier knapp und in Anschluss an Fischer resümieren, zeichnet sich durch die Verschränkung mit theoretischen Wissensbeständen im Handeln aus (vgl. ders. 2007: 23).
  - 3 Wenngleich es gute Gründe gibt, die für eine Differenzierung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik sprechen, wird im Folgenden der Begriff der Sozialen Arbeit verwendet, der beide Perspektiven miteinbezieht (ausführlich vgl. Rauschenbach 2002: 255ff.; kurz Fischer 2004: 62; Merten/Olk 1996: 570).

Ausgangspunkt geliefert hätte. Unabhängig vom gewählten Fokus ist jedoch grundsätzlich festzustellen: Biographieforschung zeichnet sich durch ihre interdisziplinäre Strukturierung aus.

Grundlage wissenschaftlicher biographischer Fallrekonstruktionen sind zumeist aus dem Stegreif erzählte autobiographische Geschichten, aber auch schriftliche Autobiographien werden interpretiert (stellvertretend vgl. Garz 2007), in denen die Erzähler – hier wie dort – Identität, soziale Welten, Handlungsstrukturen und Deutungsmuster präsentieren.<sup>4</sup> Der Gegenstand Biographie steht nicht nur im Zentrum wissenschaftlicher Biographieforschung – zunehmend gewinnt er in den sozialen Berufen an (handlungsleitender) Relevanz. Vorderhand ist jedoch festzuhalten, dass die Biographieforschung innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft eine zentrale Rolle spielt. Im Zuge der Neugliederung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft avancierte 2001 – neben der Bildungs- und Erziehungsphilosophie, der Wissenschaftsforschung und der Pädagogischen Anthropologie – die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu einem eigenständigen und damit wichtigen Bestandteil der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der BRD (vgl. Wigger 2002). Den Themenfeldern Lernen und Bildung im Lebensverlauf (exemplarisch vgl. von Felden 2006) und im historischen Kontext (stellvertretend sei auf die Beiträge in von Felden (Hg.) 2007 verwiesen), Erziehungs- und Generationenverhältnisse im Wandel der Zeit (vgl. Ecarius 2003; 2002a; 2002b; 2002c; Herzberg 2004) sowie den Kontingenzen und Widersprüchlichkeiten des (sozialen, menschlichen) Daseins wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet (für einen Einblick vgl. Cloer 2002: 124; für einen detaillierteren Überblick vgl. Krüger 2003; Marotzki 2002). Doch auch entwicklungspsychologische und anthropologische Fragen werden im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung verhandelt (vgl. Schulze 2002: 131). Dass die Biographieforschung einen zu favorisierenden Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen, die es dringend empirisch zu erforschen gelte, darstellt, wurde Anfang des Jahrtausends unter anderem von Vertretern der Erwachsenenbildung betont (vgl. insbesondere Arnold u.a. 2000). Ganz allgemein gilt die Biographieforschung als „Forschungsfeld mit theoriegenerierender Kraft“, die „Anschluß an grundlegende erziehungs- und sozialwissenschaftliche Diskurse“ findet (Krüger 2003: 43). Besteht hinsichtlich der Bedeutung der Biographieforschung für die Erziehungswissen-

---

4 Grundsätzlich gilt natürlich, dass die autobiographische Stegreiferzählung Produkt einer mündlichen Präsentation des Lebens (und eines Interviews) ist, während es sich bei einer autobiographischen Erzählung um eine schriftlich fixierte Form der lebensgeschichtlichen Betrachtung handelt (bezüglich unterschiedlicher theoretischer Positionen, die einen Vergleich (unter Vorbehalt) erlauben, vgl. Griese 2000: 58ff.).

schaft und der ihr zufallenden Aufgaben und Funktionen Einigkeit, ist doch darauf hinzuweisen, dass ein Dissens das Feld durchzieht, der den Begriff der Biographie in seinem Kern berührt. Schulze spricht in diesem Zusammenhang von den „soziologisch orientierten“ Forscherinnen, die den Gegenstand Biographie „vom Individuum ablösen“ und ihn der „Gesellschaft zurechnen“ (2002: 138), und denjenigen, die das Individuelle, Einzigartige, das Eigensinnige des Subjektiven hervorzuheben trachten (vgl. ebd.: 138f.). In Anlehnung an Dieck ließe sich also fragen: „Was aber ist der Gegenstand der biographischen Methode: das Leben oder die Biographie?“ (2001: o.S.). Was die Ausrichtung in dieser Veröffentlichung betrifft, ist anzumerken, dass die sozialwissenschaftliche Haltung den Zugang zu und den Umgang mit empirischen Daten, sprich: mit lebensgeschichtlichen Erzählungen, bestimmt. Das Leben oder das Gewordensein eines Menschen bleiben in dieser Abhandlung das schlichtweg Unhintergebare und Unbeobachtbare (ausführlich vgl. Kapitel 2.2).

Jenseits dieser Ortsbestimmungen des Biographischen trifft auf die Erziehungswissenschaft bzw. die Pädagogik folgende Beschreibung zu:

„Da ist zunächst die beträchtliche Expansion des Pädagogischen insgesamt, was sowohl ihr Personal wie ihre Aufgaben betrifft. Da ist die Ausdifferenzierung und Verselbstständigung vieler Praxisbereiche und der ihnen zugeordneten Teildisziplinen und die Erweiterung der Praxisfelder über das Jugendalter hinaus auf den gesamten Lebenslauf und viele Bereiche des öffentlichen Lebens. Da ist die unaufhebbare Pluralisierung der Paradigmen, Forschungsrichtungen und Wissensformen“ (Schulze 2002: 132).

Sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Praxisfelder pädagogischen Handelns differenzieren sich in der Gegenwart zunehmend aus, so die Beobachtung und Diagnose von Schulze (ausführlich vgl. auch Merten/Olk 1996). Der Alltagsverstand lässt bei dem Begriff der Pädagogik meist die Bildungswissenschaften – eine Bezeichnung, die gegenwärtig häufiger für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer verwendet wird – bzw. die Schulpädagogik und Idee vom ‚Unterricht‘ als Zentrum pädagogischen Handelns vorstellig werden, doch umfasst die Pädagogik bei weitem mehr: Neben einer allgemeinen bzw. systematischen Pädagogik, einer historischen und einer vergleichenden Erziehungswissenschaft ist zwischen Wirtschafts-, Erwachsenen- und Sonderpädagogik sowie Sozialer Arbeit zu differenzieren (vgl. Lenzen 2002: 38f.). Biographieforschung ist entsprechend nicht nur in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – der Ort, an dem Grundlagenforschung betrieben, Forschungsaktivitäten beobachtet, philosophische und wissenschaftliche Bestimmungen der Gegenstandsbereiche vorgenommen werden – beheimatet, sondern spielt auch in den pädagogischen ‚Subdisziplinen‘ eine Rolle, in denen ebenfalls (Grundlagen-)Forschung betrieben *und* auf die Professionalisierung des Praxishandelns Bezug

genommen wird. Mit Blick auf die Biographieorientierung, auf die Theorie-Praxisverschränkungen ist zu konstatieren, dass vornehmlich im Rahmen der Erwachsenenbildung und insbesondere in der Sozialen Arbeit Transferüberlegungen angestellt worden sind.<sup>5</sup>

Fallen die Stichworte Pädagogik, Berufspraxis und Biographie zusammen, gestaltet sich das Feld wesentlich unübersichtlicher, und der interessierte Leser wird mit einer Vielzahl an Begrifflichkeiten konfrontiert. In den wissenschaftlichen und/oder praxisbezogenen Diskursen tauchen Bezeichnungen wie biographische Arbeit, biographisch orientierte Bildungsarbeit, biographische Kommunikation, biographisches Lernen, biographische (Selbst-)Reflexivität, pädagogische Biographiearbeit, Biographieorientierung oder auch biographieorientierte Methoden auf, um nur einige der Begriffspaare bzw. der zusammengesetzten Begriffe zu nennen. Dausien kommentiert kritisch, dass mit dem Begriff Biographiearbeit

„sehr Unterschiedliches bezeichnet wird, angefangen von esoterisch anmutenden Kursen zur Selbstfindung, über therapeutische Angebote und langjährig erprobte Ansätze der Erwachsenenbildung bis zu Verfahren der narrativen Gesprächsführung“ (2005: 7).

Um etwas Ordnung im begrifflichen ‚Chaos‘ zu schaffen, unterscheidet Dausien zwischen Biographieorientierung und Biographiearbeit. Biographieorientierung wird als die grundlegende, konzeptionelle Ausrichtung des professionellen Handelns in sozialen Berufsfeldern gefasst, während sich die Bezeichnung pädagogische Biographiearbeit auf diejenigen Praktiken bezieht, die die interaktive Dimension der Arbeit Professioneller mit ihren Adressatinnen umschließt: „Pädagogische Biografiearbeit meint (...) allgemein die methodisch-reflektierte Unterstützung der biografischen Alltagsarbeit von Lernenden, Rat- und Hilfesuchenden in einem professionellen Rahmen“ (ebd.: 9). Ein weiterer Begriff, der in der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit die Praxisrelevanz des biographischen Ansatzes begründet, ist der Begriff der ‚biographischen Arbeit‘ bzw. der ‚biographischen Strukturierung‘.

Der terminus technicus biographische Arbeit ist eng mit sozialwissenschaftlichen bzw. gesellschaftstheoretischen Betrachtungen verbunden (vgl. Kraul/Marotzki 2002: 8). Ob die Gesellschaftsdiagnosen in Anlehnung an Beck,

---

5 Selbstverständlich kommt der Biografieforschung in sämtlichen Feldern Bedeutung zu; vgl. diesbezüglich insbesondere Krüger/Marotzki (Hg.) 1999. Beispielsweise werden berufsbiographische Analysen in allen disziplinären Richtungen durchgeführt, gleichgültig ob es sich um Lehrer (stellvertretend vgl. Ricker/Griese 2002), um Sozialarbeiterinnen/-pädagoginnen (exemplarisch vgl. Schweppe 2004; Bock 2003) oder um Erwachsenenbildnerinnen (vgl. z.B. Mittel 2002) handelt. Biographische Perspektiven fließen ebenfalls ein, stehen das professionelle Handeln von Lehrern, die Schulkultur oder die Schülersicht zur Disposition (stellvertretend vgl. die Beiträge in Ullrich/Idel/Kunze (Hg.) 2004, um hier nur einige Beispiele zu nennen).

Giddens oder Lash (stellvertretend vgl. von Felden 2006: 54ff.; Alheit/Dausien 2002: 408) oder im Rekurs auf Plessner und Luhmann (vgl. Fischer 2002: 69ff.) formuliert werden, ist von nachgeordneter Bedeutung. Entscheidend sind vielmehr die Annahmen, dass „Komplexität und funktionale Ausdifferenzierung“ der Gesellschaft beständig zunehmen und dass sich Lebenslagen und -welten pluralisieren (Hanses 2004: 1). Im Horizont dieser theoretischen Erklärungen zur Verfasstheit moderner Gesellschaften wird der so genannten Individualisierungsthese außerordentliche Relevanz beigemessen, die hier im Rekurs auf einen ihrer prominenten Vertreter präsentiert wird:

„Individualisierung rückt das Selbstgestaltungspotenzial, das individuelle Tun ins Zentrum. Auf eine Formel gebracht: Die Gestaltung der *vorgegebenen* Biografie wird zur *Aufgabe* des Individuums, zum Projekt – wenigstens de jure, weniger de facto. Individualisierung ist allerdings kein bloß subjektiver Sachverhalt, demgegenüber eine objektive ‚Sozialstruktur‘ der ‚Klassen‘ und ‚Schichten‘ fortbesteht, die für das Denken der Individuen verschlossen ist. Individualisierung ‚verflüssigt‘ die ‚Sozialstruktur‘ der modernen Gesellschaft. Zentrale Institutionen wie (zivile, politische und soziale) Grundrechte sind an das Individuum adressiert, gerade nicht an Kollektive oder Gruppen. Das Bildungssystem, die Arbeitsmarktdynamik, Karrieremuster, ja Mobilität und Märkte ganz allgemein haben individualisierende Konsequenzen. Flexibilisierung der Erwerbsarbeit bedeutet Individualisierung von Risiken und Lebenszusammenhängen. (...) Individualisierung ist (...) keine Sache des ‚Überbaus‘ – der Ideologie –, dem gegenüber der ‚Unterbau‘ – die objektive Lage – als ‚eigentliche‘ Realität unterschieden und aufrechterhalten werden kann. Individualisierung ist sozusagen der ‚Überunterbau‘, eben die paradoxe ‚Sozialstruktur‘ der modernen Gesellschaft. Was heißt: Die Lebensbedingungen der Individuen werden ihnen selbst zugerechnet; und dies in einer Welt, die sich fast vollständig dem Zugriff der Individuen verschließt. Auf diese Weise wird das ‚eigene Leben‘ zur *biografischen Lösung systemischer Widersprüche*“ (Beck 2001: 3, Hervorhebungen im Original).

Soziale bzw. gesellschaftliche Risiken und Problemlagen sind also, analog zur Individualisierungsthese, vom Einzelnen zu bearbeiten, zu balancieren und in einen Zusammenhang zu stellen, der sich Biographie nennt. In den allermeisten biographietheoretischen und -analytischen Ansätzen werden gesellschaftliche Strukturen und subjektive Sinnkonstruktionen im Kontext von Biographie und Identität als sich wechselseitig konstituierend betrachtet (exemplarisch vgl. Fischer-Rosenthal 1990: 19f.; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997: 405ff.; Dausien 2002: 82ff.; Kade/Nittel 2003: 745). Aus biographietheoretischer Sicht, die sich mit dem Individualisierungstheorem verschränkt, werden Erzählungen über sich und die soziale Welt konsequent als biographische Arbeit verstanden, die vor dem Hintergrund einer lebenslangen Auseinandersetzung mit pluralen und widersprüchlichen sozialen Anforderungen stattfindet (stellvertretend vgl. Alheit 1995; 2002; Schulze 2005; Fischer 2002; Goblirsch 2007, Fischer und Goblirsch sprechen in diesem Zusammenhang von biographischer Strukturierung). Angesichts gesellschaftlicher Veränderungen mit ihren für Menschen

unter Umständen problemerzeugenden Strukturen bieten sich biographische Perspektiven geradezu an, wie Dausien, eine der Wissenschaftlerinnen, die sich hinsichtlich der Verschränkung von biographietheoretischen und praxisrelevanten Perspektiven verdient gemacht hat, feststellt: „Wenn [also, B.G./ H.R.G.] Subjekte im Alltag biografische Arbeit leisten, um sich selbst und ihre Welt zu interpretieren und daraus soziale Praxis zu entwickeln, dann ist es sinnvoll, dass pädagogische Arbeit an diese ‚Arbeit‘ anknüpft und sie unterstützt“ (2005: 7). Die gesellschaftliche Situation als Voraussetzung und als Problem – Akteure in sozialen Berufen sind stets mit der Dimension des Biographischen konfrontiert:

„Professionelle in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern haben es mit Aufgaben und Problemlagen zu tun, die immer auch eine biographische Dimension beinhalten. Lernende und Ratsuchende bringen, vereinfacht gesagt, ihre (Lebens-)Geschichte mit in die Lern- oder Beratungssituation, sie haben Erfahrungen gemacht und orientieren sich an Erwartungen und Entwürfen für die Zukunft. Handeln und Denken, Bildungsinteressen und Lernsituationen werden durch diesen biographischen Hintergrund mitstrukturiert“ (Dausien/Rothe 2005: 107).

Welchen Sinn es für Professionelle in sozialen, pflegerischen oder pädagogischen Handlungsfeldern macht, sich dezidiert mit Lebensgeschichten von Klienten auseinander zu setzen, wurde besonders deutlich in der Sozialen Arbeit formuliert. *Fallverstehen* ist hier ein wesentlicher Bestandteil und eine Voraussetzung professioneller Handlungsvollzüge. Um professionelle Arbeit erfolgreich zu gestalten, müssen in der Praxis die Selbstsichten der Klienten oder Ratsuchenden, ihre biographischen und lebensweltlichen Kontexte berücksichtigt werden. Grundsätzlich besteht die Attraktivität des biographischen Ansatzes darin, dass die Sichtweisen der Klientinnen so in den Mittelpunkt rücken. Biographieorientierung trägt somit einem unter anderem von Lindmeier konstatierten Paradigmenwechsel in Theorie und Praxis Rechnung, der von ihm unter dem Stichwort ‚Hinwendung zum Subjekt‘ subsumiert wird. Dieser Wechsel der Aufmerksamkeitsrichtung (nicht nur) in der Sozialen Arbeit ist mit dem Anliegen verschränkt,

„dass der Stimme derjenigen, die unsere pädagogischen Hilfen in Anspruch nehmen, mehr Gewicht bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Maßnahmen zur Unterstützung und Begleitung ihres Erziehungs- und Bildungsprozesses eingeräumt werden muss“ (Lindmeier 2006: 11).

Mit dem Positionswechsel hin zum ‚Subjekt‘ verbindet sich häufig eine weitere ‚Neujustierung‘ des pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Blicks, den Bartmann im Horizont der bereits angeführten gesellschaftstheoretischen Grundannahmen innerhalb der Biographieforschung und im Kontext des Ressourcenbegriffs wie folgt skizziert:

„Unabhängig von jeglicher Art der Benennung und trotz manch begrifflichem Klärungsbedarfs verweist das hier zum Ausdruck kommende, seit den 1980er Jahren gewachsene Interesse auf zwei Grundannahmen, die konstitutiv für den Begriff der Ressource in den jeweiligen Fachdisziplinen sind: Erstens gewinnt infolge der Annahme zunehmender gesellschaftlicher Individualisierungsvorgänge und in der sich daraus für die Subjekte ergebenden ‚lebensweltliche(n) Diffusitätssteigerung im Rahmen reflexiver Modernisierungsprozesse‘ (Tiefel 2004: 9), die eine Fragmentierung von Erfahrungen zur Folge hat, die Frage des Umgangs mit der sich zügig verändernden Gesellschaft an Relevanz. Infolgedessen geraten die jeweiligen Potenziale des Einzelnen stärker in das Blickfeld des wissenschaftlichen Interesses. Damit verknüpft zeigt sich zweitens ein Subjektverständnis, in dem der Einzelne als Akteur seines Lebens Berücksichtigung findet. Ressourcen bringen demnach den Anteil des handelnden Subjektes im je spezifischen Kontext zum Ausdruck, und die zunehmende Beachtung verweist auf einen Bedeutungszuwachs der einzelnen Person sowohl für Theoriegenerierung als auch für pädagogische oder psychosoziale Praxisfelder (vgl. Keupp 1987). Zugleich offenbart sich hier ein Paradigmenwechsel: Der Fokus wissenschaftlicher Forschung und professioneller Praxis bleibt nicht auf Defizite konzentriert, sondern richtet sich auf die dem Individuum zur Verfügung stehenden Potenziale und damit auf Ressourcen aus“ (Bartmann 2007: 82f.).

Das Individuum, seine Lebenswelt, seine Ressourcen stehen also im Mittelpunkt aktueller pädagogischer Diskurse. Die Methoden der Biographieforschung wiederum sollen zum Einsatz kommen, um Deutungs- und Handlungsmuster sowie Ressourcen der Klientinnen beispielsweise in die Hilfeplanung zu integrieren (vgl. Helmholz-Schlösser 2005: 32). Biographische Fallarbeit bietet grundlegend die Option, „Lebensgeschichten in ihren historischen und sozialen Bedingungsgefügen zu rekonstruieren, kollektive Dimensionen zu entdecken und daraus Ansatzpunkte für Handlungsstrategien zu entwickeln“ (Dausien 2005: 8). Standen zunächst zentrale Perspektiven der Biographieforschung und Anschlüsse an die Praxisseite allgemein zur Disposition, wird nachstehend die Frage erörtert, welche Methoden im beruflichen Handeln thematisiert bzw. zum Einsatz kommen – die Darstellung erhebt allerdings keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit.

Es lässt sich eine Vielzahl methodischer Ansätze zur biographischen Arbeit in unterschiedlichen Praxisfeldern lokalisieren (für einen Überblick vgl. Lindmeier 2006: 23–43). Viele der praxisbezogenen Methoden dienen als Anleitung zur *biographischen Selbstreflexion*, die im Hinblick auf Lern- und Bildungsprozesse von Relevanz sind. Methodenvorschläge und Übungen reichen von der Entdeckung lebensgeschichtlicher Prägungen, der Bearbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrungen, von der Beschäftigung mit Ereignisfolgen oder lebensgeschichtlichen Brüchen bis hin zur Reflexion von Handlungsmustern (exemplarisch vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997; Ruhe 1998; Gudjons/Pieper/Wagener 2003; Lindmeier 2006). Hinsichtlich methodischer Empfehlungen und Vorschläge im Kontext biographischer Arbeit konnte sich unter anderem die Arbeit von Gudjons, Pieper und Wagener (2003) etablieren. Übungen zur biographischen Selbstreflexion umfassen Themenfelder wie Familie (Beziehungen, Er-

ziehungsstil, Interaktionsmuster, Normen und Werte, Familiengeschichte), Kindheit (Spiel, Peers, Ängste, Träume, existenzielle Erfahrungen) oder den schulischen und beruflichen Werdegang, die reflexiv erschlossen werden sollen. Aber auch das Selbstbild, der Körper, das soziale Geschlecht sowie die Lebensgeschichte insgesamt können den Gegenstand reflexiver Auseinandersetzung bilden. Die zum Einsatz kommenden Methoden sind sehr unterschiedlich: vom lebensgeschichtlichen Erzählen (Erinnerungsarbeit), gelenkten Phantasie Reisen, über kreative Methoden (Malen, Basteln, Schreiben) und Formen der Körperarbeit bis hin zur Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen (Lebenslinien/Lebenspanorama). Die Übungen werden in den didaktischen Formaten Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit präsentiert. In diesen Anleitungen zu einem reflexiven Umgang mit der eigenen Biographie treten wissenschaftliche bzw. biographietheoretische Erwägungen oftmals in den Hintergrund; Bildung, Selbsterfahrung und -reflexion stehen im Zentrum, einzelne Methoden verfolgen das Ziel, die Teilnehmer einer pädagogischen Veranstaltung miteinander bekannt zu machen. Deutlich ausgearbeiteter und theoretisch fundiert ist das von Mader vorgestellte Konzept der *guided autobiography*, in dem existenzielle, überindividuelle Lebensthemen (z.B. Arbeit, ökonomische Situation oder Tod) schreibend bearbeitet und in der Gruppe verhandelt werden (vgl. ders. 1989). Auch wenn die „(lern-)biographische Selbstreflexion des Pädagogen“ als „Voraussetzung für das biographische Fremdverstehen“ betrachtet werden kann (Pohl 1998: o.S.; ausführlich vgl. Beneker 2007), bleibt die Form der Zuwendung zum anderen in vielen der hier erwähnten Arbeiten relativ unprofilert, im Mittelpunkt steht der Bildungsaspekt.

Gesondert ist auf Lazarus und Bosshard zu verweisen, die im Kontext chronisch psychisch kranker und drogenabhängiger Menschen einen pragmatischen Ansatz entwickelten, der (ebenfalls) Bildungserfahrungen in das Zentrum unterstützender Aktivität stellt. Der Ansatz selbst versteht sich als eine Art ressourcenorientierte Biographiearbeit. Statt sich auf Krankheit oder Abhängigkeit zu konzentrieren, soll der Blick auf Bildungserfahrungen gelenkt werden. Im Prozess der Unterstützung bzw. Begleitung geht es

„darum, sich gemeinsam auf die Suche nach leicht auffindbaren, leicht zugänglichen wie aber auch nach verdeckten oder gar nach verschütteten interessengeleiteten Aktivitäten zu machen, die eine genießende und aktive Teilnahme an den Entfaltungen und Errungenschaften der Kultur im weitesten Sinne ermöglichen können“ (Lazarus/Bosshard 2005: 63).

*Positive Bildungs- und Lebenserfahrungen* stehen im Zentrum dieses Ansatzes, der auf Hilfe zur Lebensbewältigung abhebt, indem positive Erfahrungen rekapituliert und Entscheidungs- und Handlungsfähigkeiten (re)aktiviert werden (vgl. ebd.: u.a. 5, 73).



Für die Praxis Sozialer Arbeit wiederum liegen unterschiedliche Handlungsmodelle vor. Zum Beispiel fokussieren das Konzept einer *dialogischen Biographiearbeit* (vgl. Köttig/Rätz-Heinisch 2005; Köttig 2007) oder das Modell der *narrativen Gesprächsführung* (vgl. Rosenthal u.a. 2006) einen interaktiven Lernprozess, in dem Adressaten und Professionelle gemeinsam zu neuen Erkenntnissen gelangen. In den dialogisch gestalteten Kommunikationsprozessen, in denen Biographisches zur Disposition steht, werden Selbst- und Fremdverstehensprozesse initiiert. Der *biographisch-narrative Fragebogen* (vgl. Grieshop 2003: 227ff.) ist eine weitere praktische Variante zur Unterstützung dialogischer Gesprächsführung, die auf Biographisches zielt. Ratsuchende füllen einen Fragebogen aus, anschließend werden in einem gemeinsamen Gespräch Lebensereignisse qualifiziert, Gespräche über vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen und Formen der Lebensgestaltung geführt. Trotz der Unterschiede ist diesen Handlungskonzepten gemeinsam, dass sie Teile der Gesprächsführung, die im Rahmen eines narrativen Interviews zur Anwendung kommen (vgl. Kapitel 2), integrieren. Letztlich gilt es, das Gegenüber zur narrativen Rekapitulation des gelebten Lebens anzuregen. Einhellig wird die Ansicht vertreten, dass das biographische Erzählen Möglichkeiten des Selbstverstehens und der -reflexion eröffnet (vgl. Köttig/Rätz-Heinisch 2005: 17; Loch/Schulze 2002: 573), die dem dialogischen Austausch und somit der professionellen Intervention zugrunde liegen. Ebenfalls mit biographietheoretischen Annahmen ist das Konzept des *ungelebten Lebens* verbunden. Hier steht das Ziel im Vordergrund, mit dem Klienten Ungelebtes zu thematisieren und das künftige Leben so zu betrachten, dass größere Wahlmöglichkeiten bzw. Handlungsspielräume entstehen und genutzt werden können (vgl. Baer 2005: 9ff.; Kapitel 3.4).

Ebenso im Bereich der Pflege, die sich sukzessive auch als Feld Sozialer Arbeit konstituiert und ebenfalls Spielarten einer Biographieorientierung einschließt (vgl. Schulz-Hausgenoss 2004), haben Formen einer biographieorientierten Arbeit Eingang gefunden, die in der Gesetzgebung ihren Widerhall finden:

„Gesetzlich verankert wurde die Forderung nach einer biographieorientierten Altenpflege bereits mit der Einführung der Pflegeversicherung in § 80 SGB XI, aus dem hervorgeht, dass die Kassen- und Betriebsverbände Qualitätskriterien und Qualitätsziele vereinbaren müssen, die für die Pflegekassen, deren Verbände und für alle zugelassenen Einrichtungen unmittelbar verbindlich sind. In den daraufhin entstandenen ‚Gemeinsame(n) Grundsätze(n) und Maßstäbe(n) zur Qualität und Qualitätssicherung sowie die Entwicklung eines einrichtungsinternen Qualitätsmanagements nach § 80 SGB XI in vollstationären Pflegeeinrichtungen‘ vom 16.12.2003 vollbringen Pflegeeinrichtungen nach Absatz 1 Leistungen u.a. auf der Basis des (...) Ziels: ‚Die Pflege und Versorgung in einer vollstationären Pflegeeinrichtung orientiert sich an einer menschenwürdigen Lebensqualität und an der Zufriedenheit des Bewohners. Unter besonderer Berücksichtigung der Biographie und der bisherigen Lebensgewohnheiten trägt sie zur Befriedigung der körperlichen, geistigen, sozialen und seelischen Bedürfnisse des Bewohners bei und bietet Hilfestellung bei der Bewältigung von Lebenskrisen‘“ (Herder 2006: 8).