

Art Education Research No. 8/2014

Urs Bachmann und Sandra Lippuner

Die «Werkstatt über mich» Zwischen Vergewisserung und Ambivalenz

Wer «gehört dazu» und wer nicht? Was muss ich tun, um dazuzugehören? Was passiert, wenn ich nicht dazugehöre?

Der Umgang mit Zugehörigkeiten ist für jedes Kind ein Thema. Für manche Kinder sind bereits ihre Lebensumstände oder die eigene Biografie Anlass, um ausgeschlossen zu werden oder sich ausgeschlossen zu fühlen. Es geht für sie darum:

- Gute Antworten zu finden, für sich selbst und für andere.
- Zu wissen, wie man zu Antworten kommt.
- Zu lernen, wie man eigene biografische «Wissenslücken» füllen kann.
- Fragen zu umschiffen, wenn Antworten unangenehm oder bedrohlich werden.

Die «Werkstatt über mich» ist ein Workshop-Angebot, das Pflegekindern die Möglichkeiten bietet, ihre Lebensumstände aber auch ihre Differenzenerfahrung und biografische Diskontinuität zu formulieren und darzustellen. Die Werkstatt bietet Raum, die Zuschreibungen, denen sie begegnen aus anderer Perspektive im geschützten Rahmen zu thematisieren.

Die Aussagen und Zuschreibungen, denen die Kinder im Alltag begegnen, können etwa so oder ähnlich klingen: «Du bist ein Kind, das nicht normal aufwächst, du bist ein armes Kind, du hast ein schweres Schicksal» oder «Warum hast du nicht denselben Namen/Hautfarbe/Religion wie deine (Pflege-)Eltern/Geschwister?»

Die Kinder versuchen auf unterschiedliche Art und Weise, mit diesen Zuschreibungen umzugehen. Sie selber formulieren folgende Möglichkeiten: Das eigene Anderssein verleugnen, verstecken; Mitleid erwecken oder radikale Ablehnung inszenieren. Aggressiv oder zur grauen Maus werden. Es sind Strategien, welche die aktuelle Lebenssituation erträglich machen, aber die Kinder exponieren, verwundbar machen, im Alltag hindern. Sie machen oft Konstruktionen der Lebenswelt nötig, die einer genauen Betrachtung nicht standhalten.

WORUM GEHT ES IN DER «WERKSTATT ÜBER MICH»?

Die Kinder sind eingeladen, sich einen Tag lang mit ihren Zugehörigkeiten und mit der eigenen Geschichte auseinanderzusetzen. In der Ausschreibung der Werkstatt wird den Kindern eine «Forschungsreise über dich» angeboten. Die Autor_innen begleiten die Kinder während dieses Tages.

Die Werkstatt möchte bei den teilnehmenden Kindern ein Bewusstsein für Fragen der Mehrfachzugehörigkeiten schaffen, für Aspekte der eigenen Lebensgeschichte/Biografie und für das eigene Netzwerk.

Die Werkstatt ermöglicht den Erfahrungsaustausch unter Pflegekindern. Die Kinder können gemeinsame, essentielle Lebensthemen in einer Atmosphäre der Geborgenheit teilen, z.B. dass die Eltern gestorben sind, dass sie nicht bei den leiblichen Eltern aufwachsen, zwei Heimaten oder zwei Zuhause haben, etc. Es geht den Autor_innen darum, einen Ort bzw. einen Raum zu schaffen, wo Dinge gesagt werden können, die man sich an anderen Orten nicht traut zu sagen.

Die Kinder entscheiden innerhalb des Werkstattkontexts selber, wo sie Vergewisserung brauchen und wann sie ihr «Anderssein» benennen möchten. Absolute Freiwilligkeit ist wichtig. Die Nicht-Teilnahme an einzelnen Übungen wird aktiv angeboten, ebenso wie der Wiedereinstieg nach der Übung.

Die Themen, welche die Kinder in den verschiedenen Übungen der Werkstatt als Gruppe behandeln, werden auf Vorlagebögen noch einmal individuell bearbeitet und festgehalten und erhalten ein ganz persönliches Erscheinungsbild. Die Vorlagebögen werden am Schluss zu einem «Lebensbuchfächer» zusammengefügt. Die Themen der Werkstatt erhalten durch diesen Lebensbuchfächer eine sichtbare Form und ein Zeichen.

METHODEN UND HERANGEHENSWEISE

Biografiearbeit

Die Autor_innen arbeiten mit der Methode der Biografiearbeit. Biografiearbeit ist eine strukturierte Methode in der pädagogischen und psychosozialen Arbeit, die Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und alten Menschen ermöglicht, frühere Erfahrungen, Fakten, Ereignisse des Lebens zusammen mit einer Person ihres Vertrauens zu erinnern, zu dokumentieren, zu bewältigen und zu bewahren. Dieser Prozess ermöglicht Menschen, ihre Geschichte zu verstehen, ihre Gegenwart bewusster zu erleben und ihre Zukunft zielsicherer zu planen (Lattschar/Wiemann 2013).

Ein wichtiges Element der Biografiearbeit ist die Niederschrift. Der Prozess wird dargestellt und symbolisch wiedergegeben. Essentiell dabei ist, dass die Biografie, oder ein Teil davon, sichtbar und greifbar ist und immer wieder angeschaut werden kann. Das Erarbeiten eines Erinnerungs- oder Lebensbuches ist eine bewährte Methode, um im Prozess der Identitätsfindung Erklärungen und Antworten auf die jetzige Lebenssituation zu erhalten. Daraus ergeben sich für das Kind konkrete Perspektiven für die Zukunft.

Biografiearbeit ist zwar ein individueller Prozess (Selbst-Bildung), der aber im Gruppenkonzept Anregungen erfahren kann.

Visualisierung

Weil die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte und -realität auch im Modus des Visuellen stattfindet, legen die Autor_innen bei der biografischen Arbeit grossen Wert auf visuelle Mittel. Sie gehen davon aus, dass biografische Arbeit auch in visueller Form stattfinden soll, da es vielen Kindern eher möglich ist, (aktuelle oder vergangene) komplexe Lebenssituationen in Bildern «abzubilden» oder in Bildern zu erkennen, als mit Sprache auszudrücken. Sowohl das Schaffen neuer Bilder als auch das Betrachten und Bearbeiten (eigener und fremder) Bilder ist eine mögliche Form.

Ein breites Spektrum an Methoden der Visualisierung bieten sich an: Einzel- und Gruppenportrait, Inszenierung/Aufstellen im Raum (einzeln und in der Gruppe), räumliche Installation, Collage, Bildersammlungen, grafische Darstellung etc. Der Kontext der Werkstatt, also die Umstände des Entstehens und der Betrachtung der Bilder, sind ein entscheidender Teil des Prozesses.

Achtsamkeit, Anerkennung, Verzicht auf festschreibende Adressierung und ein respektvoller Umgang mit Nähe und Distanz

Die Handlungsprinzipien, welche bei der rassismuskritischen und reflexiven Migrationspädagogik zur Anwendung kommen, werden sinngemäss auf die Angebote der Werkstatt übertragen. Zentral ist dabei, Anerkennung als Prinzip zu verfolgen, und zugleich kritisch zu reflektieren. Pädagogische Ansätze, die sich explizit oder implizit an der Idee der Anerkennung orientieren, haben drei grundsätzliche Zielperspektiven: Anerkennung des Gegenübers in der pädagogischen Situation, Anerkennung des

konkreten und verallgemeinerten Gegenübers in seiner Alltagswelt sowie Beitrag zu einer allgemeinen Kultur der Anerkennung (Mecheril 2005).

Allerdings unterliegt die Adressierung solcher Gruppen einem Spannungsverhältnis, das der Migrationspädagogin Paul Mecheril auch als «Paradox der Anerkennung» bezeichnet (Mecheril 2000). Einerseits erfolgt die Ansprache zumindest augenscheinlich mit dem Ziel, Gleichberechtigung her- oder zumindest ihre Möglichkeit in den Raum zu stellen. Andererseits aber bedingt Adressierung eine Identifizierung und damit eine Festschreibung der Angesprochenen als Andere, und eben gerade nicht als Gleiche.

BEISPIELE

Die Autor_innen haben die «Werkstatt über mich» schon einige Male in der Schweiz und in Österreich durchgeführt. Der Konzeption und Durchführung lagen Fragestellungen zugrunde, die sie im Folgenden anhand der Beispiele einzelner Übungen darzulegen und zu reflektieren versuchen.

Hütten bauen

Macht die Relativierung von Konstruktionen (die auf Zuschreibungen basieren, denen die Kinder täglich begegnen) Sinn bei Kindern die auf der Suche sind nach (biografischen) Gewissheiten und denen oftmals «zu sein wie die andern» ausserordentlich wichtig ist?

Jedes Kind bekam zu Beginn der Werkstatt einen grossen, mit farbigem Papier bezogenen Karton, der abwechselungsweise als Sitzmatte, «Insel», als Haus usw. diente. Mit der Aufgabe, ein Haus zu bauen, versuchten die Autor_innen sich der Frage der Wohn- und Lebensform zu nähern. In der Aufgabenstellung wurde nicht gesagt, wie und ob die Aufgabe alleine oder in Gruppen anzugehen sei.

Als «Einzel-Haus» standen die Kartons nicht sehr gut und waren eigentlich zu klein. Die Kinder organisierten sich spontan in Gruppen und haben sich gegenseitig eingeladen. Man hörte: «Komm doch noch zu uns, dann haben wir mehr Kartons und können zusammen ein grösseres Haus bauen». Die Häuser wurden ständig um- und angebaut. Zuerst waren die Kinder zu zweit, dann zu dritt etc., einige blieben bis fast am Schluss alleine. Am Ende standen zwei grosse Häuser.

Während des Prozesses des Bauens stellten die Autor_innen den Kindern Fragen. Aus unserem Fragenkatalog zum Thema erschien uns spontan die Frage «Wieviele Personen leben mit euch zusammen?» die passende.

Die Kinder beantworteten die Frage beim Bau ihres «eigenen» Hauses. Sie antworteten mit der Anzahl der Angehörigen ihrer Pflegefamilie (und erwähnten zusätzlich noch die Haustiere). Die Antworten wurden auf ein Plakat geschrieben.

Zur Beantwortung der Fragen müssen die Kinder entscheiden, wie sie ihren Wohn- und Lebensmittelpunkt definieren, welchen Wohnort (Pflegeeltern, ev. Wohnort der Mutter, Vater etc.) sie miteinbeziehen. Die Frage



Hütten bauen

verbindet die Hüttensituation mit den wechselnden Konstellationen mit den realen Lebensumständen vieler teilnehmender Kinder: häufiger Umzug, wechselnde Bezugspersonen. Die Kinder bestimmen selbst, ob sie die Spielsituation mit ihrer realen Situation in Zusammenhang bringen wollen.

Diese Form ermöglicht es dem einzelnen Kind, sich individuell mit der Thematik auseinander zu setzen und sie zusätzlich mit den anderen zu teilen. Umzug und wechselnde Konstellationen werden gespielt und gleichzeitig in die Realität übertragen. Ganz unterschiedliche Wohnsituationen werden dargestellt und stehen nebeneinander.

Die Tatsache, dass jedes Kind einen «Baustein» (Kartonstück) mit in die Gemeinschaft bringt, macht es zum gleichwertigen Teil der «Wohngemeinschaften». Die Kinder können im Spiel «ihre Wohnsituation» beeinflussen und selbst bestimmen. Das Bild der Kartonhäuser steht für eigene Wirksamkeit.

Die Wohnsituation «Vater, Mutter, Kinder», welche keines der Kinder lebt, war bei diesem Hüttenspiel kein Thema, wurde also weder in Frage gestellt noch als Norm bezeichnet.

Von normativen Vorstellungen von «Familie» werden viele der Kinder im Alltag ausgeschlossen, sie erleben Zuschreibungen als «nicht normal» genauso wie «nicht von hier». Konstruktionen von Identität, Kategorien der Zugehörigkeit neigen zur Festschreibung einer Ordnung, die mit Ungleichheiten verbunden ist. Aktuelle pädagogische Konzepte im Umgang mit Differenz plädieren für einen dekonstruktiven, verschiebenden Umgang mit der «Zugehörigkeitsordnung» (Mecheril 2010). Sollen Identitäten und Zugehörigkeiten in Frage gestellt werden, wenn die teilnehmenden Kinder das Bedürfnis nach Gewissheit und «Versicherung» ihrer Selbst-Konstruktionen haben? Gewissheiten können nur aus einer sicheren Position hinterfragt werden. Wie kann eine solche Bestärkung aussehen, die nicht wieder in Zu- und Festschreibungen kippt? Den Zugang, die Norm, etwa von Familie, aus dem Zentrum zu nehmen, gewissermassen zu ignorieren, und in der Gruppe zu Familie aus der räumliche Spielsituation und der «Installation» der einzelnen Häuser und den dabei erzählten Geschichten zu arbeiten, scheint eine mögliche Form zu sein,



Menschen in meinem Leben

Zugehörigkeit zu konstruieren und die Norm dabei (zumindest temporär) zu verschieben.

Menschen in meinem Leben

Auf welche Weise können die visuellen Mittel (biografische Selbstvergewisserung unterstützen, ohne Zuschreibungen zu reproduzieren?

Nach dem Häuserbauen und dem Thematisieren der aktuellen Lebens- und Wohnsituation, waren die Kinder eingeladen, ihr soziales Umfeld visuell darzustellen. Sie bekamen einen Vorlagebogen zum Thema «Menschen in meinem Leben, Menschen, die mich durch den Alltag begleiten, Menschen, die zu meinen Familien gehören. Menschen, die mir wichtig sind.» Die Autor_innen boten verschiedene Möglichkeiten der Aufzeichnung des sozialen Umfelds und von verwandtschaftlichen Verhältnissen, z.B. Strahl, Kette, Sonne, Genogramm usw.

Die Kinder bezeichneten die Kleber mit den ihnen wichtigen Familienmitgliedern oder wichtigen Menschen im Leben und klebten diese Kleber dann auf den Vorlagebogen.

Das Bedürfnis der Kinder, zu sammeln, zu ordnen, Übersicht zu schaffen, wurde deutlich. Einige wollten die Beziehung zu den Menschen ganz systematisch aufzeichnen, andere versuchten auch die Qualität der Beziehungen abzubilden, wieder andere wollten ausschliesslich Familienmitglieder aufzeichnen. Ein Kind hat die farbigen Kleber auf dem Blatt platziert und diese mit losen Wellenlinien verbunden (niemand wurde mit Namen bezeichnet). Es gab Kinder, die sich dieser Aufgabe strikt verweigerten. Die Kinder waren sehr versiert in der Darstellungslogik. Sie verstanden ohne Erklärung, wie sie mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung standen (farbige Kleber, Stifte - um Verbindungslinien einzuzeichnen und die Kleber zu beschriften) die Eigenarten oder Qualitäten der Beziehungen abstrakt darstellen konnten – oder explizit nicht.

In der Werkstatt können die Kinder ihre Familien- und Lebenssituation aufzeichnen und besprechen, ohne befürchten zu müssen, dass diese aussergewöhnlich sei. Während der Bearbeitung gibt es Raum für Gespräche zwischen den Kindern, zum Beispiel «Papa habe ich nur einmal in meinem Leben gesehen». «Ich kenne meinen Vater auch nicht, ich habe ihn noch nie gesehen». Die



Memory-Spiel

Kinder erfahren voneinander, dass sie in ähnlichen Situationen leben, ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Und die sonst üblichen Reaktionen wie «Oh so schlimm, wie krass...» bleiben hier aus – es kommen auch hier keine normativen Vorstellungen in die Quere. Die Autor_innen sind speziell bei dieser Übung gefordert, einen Umgang mit der Fülle von schicksalshaften, scheinbar «prekären» Familiensituationen zu finden, die eigenen Vorstellungen von «gutem Leben», die eigenen Familienbilder loszulassen und eine wertschätzende Haltung einzunehmen, präsent zu sein ohne zu kommentieren, einen behutsamen Umgang mit offenen Wunden zu finden.

Die angebotenen Darstellungsformen können komplexe Lebensformen schematisch darstellen. Bereits eine einfache Sammlung oder Aufzählung aller wichtigen Beziehungen und die Darstellung mittels Klebern bietet die von den Kindern gewünschte Übersicht. Die Darstellungsformen lassen allein durch Blattaufteilung, (unterschiedliche) Verbindungslinien, Beschriftung, unterschiedliche Kleber und Farben, usw. eine Qualifizierung der Beziehungen zu, die von den Kindern meist auch eingebracht und gewünscht wird.

Die ebenfalls angebotene Darstellungsmethode des Genogramms hat Regeln und bietet dadurch auch weniger Offenheit. Ihre Grundstruktur basiert auf der grafischen Darstellung von Informationen eines Familiensystems, was für einige der Kinder bereits eine Schwierigkeit sein kann (falls sie z.B. nicht wissen, wieviele Geschwister ihre Eltern oder sie selbst haben, etc.). Die Methode neigt dazu, die biologische Verwandtschaft in den Vordergrund zu rücken, bietet aber auch für soziale Verwandtschaften eine genaue Darstellungsmöglichkeit. Diese Genauigkeit hat einige Kinder fasziniert, gleichzeitig nutzten sie das Angebot, mit den schon in vorherigen Übungen eingeführten Klebern, eine eigene Darstellungsqualität zu schaffen und die Methode zu öffnen.

Die Wahl der Darstellungsmethode scheint also nicht entscheidend zu sein, sondern die Möglichkeit, eine eigene Struktur zu erlangen, unterschiedlichste Konstellationen abzubilden, oder eigene Zeichen dafür zu erfinden und Beziehungen bewerten zu können. Die Erklärungen, welche die Kinder während der Arbeit abgeben, gehören entscheidend zum Prozess dazu. Sie

ermöglichen es zusätzlich, unterschiedliche Gefühlslagen zu den Konstellationen einzubringen und den Darstellungen diese Dimension hinzuzufügen.

Memory-Spiel

Wie können in der Werkstatt Bilder geschaffen werden, die für die behandelten Themen stehen, in denen die komplexen Lebenssituationen und Differenz «Platz finden»?

«Memory», das Spiel um das Erinnern von doppelten verdeckten Bild-Karten, welches jedes Kind kennt, kam in verschiedenen Formen in der Werkstatt vor. Die Memorys wurden vor Ort selbst hergestellt (mit einer Digital-Polaroidkamera, die es ermöglicht, ein Bild sofort zweimal auszudrucken) und gleich zu Beginn gespielt. Ein Memory wurde mit Bildern von mitgebrachten Gegenständen hergestellt, ein weiteres mit Fotografien vom rechten und vom linken Auge.

Während des Augen-Memoryspiels wurde über die Bilder gesprochen. Fragen wie «Warum sieht mein linkes Auge nicht aus wie mein rechtes? Warum haben meine Augen auf dem Bild nicht die gleiche Farbe wie in Wirklichkeit?», ebenso die Frage nach dem, was mit den Augen ausgedrückt werden kann, wurden in der Gruppe diskutiert und bildeten Ausgangspunkt für die Erzählungen der Kinder.

Die Kinder erhielten danach ihre «Memory-Augen-Paare» wieder zurück mit der Aufforderung, die beiden Augen-Abbildungen vor ihre Augen zu halten. Ein anderes Kind fotografierte dies wiederum mit dem iPad, auch diese Bilder wurden wieder in der Gruppe betrachtet. Alle Bilder wurden am Schluss im Lebensbuchfächer platziert.

Beim Memory-Spiel mit den mitgebrachten Gegenständen wurden die «Geschichten» der Gegenstände zum Thema («Warum habt ihr sie mitgebracht, von wem habt ihr sie erhalten, etc.») und machten in der Diskussion einen biografischen Bezug möglich.

Beim Memory-Spiel werden Bilder geschaffen, indem sie besprochen, «bespielt» und transformiert werden; indem Original und Abbildung zum Thema wird; indem sie zum Ausgangspunkt für die Diskussion werden, indem die verschiedenen Transformationen am Schluss eingeklebt

und zum Teil eines «Produkts» werden. Der Bezug zur Lebenswelt der Kinder und die Attraktion der Sujets sind Voraussetzung.

Das Memory-Spielprinzip verlangt genaues Hinschauen, eine inhaltlich und formale Erfassung der Bilder. Weil die Bilder selbst produziert wurden, bedeutet dieses genaue Hinschauen auch eine Achtsamkeit im Umgang mit dem eigenen (Bild-)Beitrag und den Beiträgen der anderen. Es öffnen sich Räume für (assoziative) Diskussionen, die den Bildern weitere Bedeutungsaspekte hinzufügen. Während dieser Spiele wird klar, in welcher Art und Weise die Themen in der Werkstatt verhandelt werden können. Was zum Thema wird, steuern die Autor_innen durch das Festlegen der Betrachtungsgegenstände, danach in der Diskussion aber nur sehr beschränkt. Themen die von den Kindern eingebracht werden, werden von den Autor_innen nicht kommentiert, nicht bewertet, soweit dies überhaupt möglich ist. Wie «tief» die Diskussion dann wird, darauf konnten und wollten die Autor_innen keinen Einfluss nehmen. Nur was die Kinder unmittelbar beschäftigt, kann eine Anbindung finden. Bei Themen, die sie betroffen machen, ist vieles möglich. Wer nichts sagen will, ist genauso Mitspieler_in, bleibt involviert und Teil der Gruppe.

Netzwerk: Gleichheit und Differenz, «zu welchen Gruppen gehöre ich dazu?»

Wie können bei Kindern ihre Differenzenerfahrungen thematisiert werden, wenn sie im Alltag in erster Linie als «Nicht-Dazugehören» empfunden werden? Macht es Sinn, Differenzenerfahrungen der Kinder als Vielfalt umzudeuten?

Die Autor_innen haben ein «Wo gehöre ich überall dazu?-Spiel» entwickelt. Diese Übung behandelt mit den Kindern das Thema Zugehörigkeiten und Umgang mit Gleichheit und Differenz. Die Autor_innen setzten gezielt gängige Zugehörigkeitskategorien ein. Sie fragten beispielsweise nach Geschlecht, nach Religion, aber auch nach Freizeitbeschäftigungen, kulinarischen und musikalischen Vorlieben. Mit einem breiten Stoffband wurden «Grenzen» um die Zugehörigkeits-Gruppen gezogen. Die Kinder waren eingeladen, sich zu positionieren und im Raum entsprechend den Kategorien aufzustellen. Durch verschiedene Fragestellungen und durch Perspektivenwechsel der Fragenden wurde die Grenzziehung «fliessend» oder löste sich ganz auf. Ihre Zugehörigkeit definierten die Kinder selber. Sie konnten ihre nicht eindeutigen Zugehörigkeiten bei der Positionierung kommentieren. Das Aushandeln, an welchem Platz ein Kind nun stehen soll, warum und warum nicht, war der spannende Moment im Prozess.

Das «Wo gehöre ich überall dazu?-Spiel?» macht doppelte, mehrfache und/oder ambivalente Zugehörigkeiten zum Thema und stellt sie spielerisch und räumlich sichtbar dar.

Diese Übung zeigt den Kindern Möglichkeiten auf, wie sie ihre Zugehörigkeiten differenzierter wahrnehmen und beschreiben können. Die Perspektive des «sowohl als auch», der «Vielheit» wird in dieser Übung reflektiert. Es entsteht ein Raum, der dazu einlädt, seine ambivalenten Gefühle in Worte zu fassen. Relativierung kommt

ins Spiel, wenn subjektiv empfundene Zugehörigkeit von den Kindern selbst als prekär thematisiert wird («Ich will nicht bei dieser Gruppe stehen, hier ist es langweilig» oder «Wenn ich bei meinen Pflegeeltern bin, dann bin ich christlich, wenn ich bei meiner leiblichen Mutter bin, dann muss ich...»). Die Kursleitenden nehmen Zweifel auf und geben den Kindern eine Ausdrucksmöglichkeit dafür.

Die Fragen sind so formuliert, dass die Grenzziehungen ein Wechselspiel darbieten zwischen Dazugehören und zur Minderheit gehören. Bei gewissen Fragen gehören alle zusammen, bei anderen gibt es mehrere Gruppen oder gehören sogar die meisten einer «Ein-Kind-Gruppe» an. Wenn ein Kind alleine eine Gruppe bildet, werden diese möglichen Ausgrenzungserfahrungen diskutiert. Es gibt auch Kinder, die ihr «Abseitsstehen» unbedingt zeigen wollen, es kann aber auch ein «Wir-Gefühl» entstehen, zum Beispiel bei der Frage «Wer ist ein Pflegekind.» Für die Kinder kann es ein besonderes und positives Erlebnis sein, für einmal eines unter vielen Pflegekindern zu sein, weil jedes einzelne Kind mit dieser Zuschreibung in einem anderem Kontext (z.B. im Schulkontext) ein Einzelfall ist. Allerdings finden sich die Kinder in der Werkstatt weniger über die gemeinsame Zuschreibung «Wir sind alles Pflegekinder», eher über einen ähnlichen Erfahrungshintergrund.

Auch vermeintlich klare Fragen wie «Wer gehört zur Gruppe der Brüder oder Schwestern» können zu Diskussionen führen: Sind Halbgeschwister «richtige» Geschwister, gehören Pflegegeschwister dazu oder nicht? In der Diskussion legten beispielsweise einige Kinder offen, dass sie nicht genau wissen, wie viele Geschwister sie haben.

Für diese Übungen scheint ein grosser Fragenkatalog, der sowohl unterschiedlich präzise Fragen als auch unterschiedliche Frageperspektiven beinhaltet, wichtig zu sein, damit in schnellem Tempo immer wieder nachgefragt werden kann, um so auf die Eindeutigkeit, welche die Aufstellung im Raum und die Grenzziehung mit dem Stoffband schafft, zu reagieren. Dieser «Fluss» ist auch nötig, um die Diskussion in Gang zu halten.

Normen und Zuschreibungen werden bei den verschiedenen Übungen auf unterschiedlichste Weise thematisiert. Während es die Autor_innen in der Übung «Hütten bauen» vermieden, den Kindern Normen zu nennen, waren bei dieser Übung normierende und zuschreibende Kriterien explizit ein Thema. Das Stoffband schuf Eindeutigkeiten, die aber von Frage zu Frage relativiert wurden. Durch die unterschiedliche Frageperspektive und die Möglichkeit, die Positionierungen zu diskutieren, wurde der Versuch unternommen, die Vielheit der unterschiedlichen Zuordnungen zu relativieren und zu erweitern.

FAZIT

Biografiearbeit gibt Klarheit über die eigene Rolle und eigene Zugehörigkeiten, sie stärkt das Selbstwertgefühl des Kindes, knüpft an seine Ressourcen an und hilft, neue Sichtweisen auf die Lebensgeschichte und die aktuelle Situation zu erfahren. Biografiearbeit ist eine

vergewissernde Methode. Sie möchte den (Pflege)Kindern Gewissheiten verschaffen, auch in Bereichen, in denen sie aufgrund ihrer Lebensumstände oder der eigenen Biografie Differenz zur Norm erfahren. Eine Beschäftigung mit diesen Lebensumständen, das Benennen von entsprechenden Kategorien läuft aber immer auch Gefahr, Differenz und Zuschreibungen zu verstärken.

Biografiearbeit kann nur gelingen, wenn bei den Vergewisserungsangeboten sorgfältig darauf geachtet wird, wie sich die Kinder darauf beziehen können. Die Autor_innen sind der Überzeugung, dass es nötig und möglich ist, auf diesem schmalen Grat zu wandern zwischen den Polen Stabilität und Instabilität, zwischen Vergewisserung und Ambivalenz.

Sie sind der Meinung, dass es möglich ist, situativ zu entscheiden wo Vergewisserung, wo Dekonstruktion nötig ist. Sie sind der Meinung, dass es auch möglich ist, wichtige Lebensthemen aufzunehmen, ohne auf Normen Bezug zu nehmen.

Die begleitenden Personen sollen keine Beurteilungsinstanz sein. Sie greifen nicht aktiv ein, Schlüsse zu ziehen ist nicht ihre Aufgabe. Sie können nicht wissen, wann die Balance für die Kinder nicht mehr stimmt, sie müssen aufgrund der Reaktionen schliessen, sie müssen Verweigerung und Umgehungsstrategien akzeptieren. Gewissheiten der Kinder sollen nicht hinterfragt werden – es geht nicht darum, an mitgebrachten Werten zu feilen. Die begleitenden Personen sollen ihre eigenen Normen und Vorstellungen dessen was ein «gutes Leben» ist aussen vor lassen.

In der beschriebenen Gratwanderung können Bilder in unterschiedlichster Form vergewissernd und gleichzeitig relativierend wirken. Sie bieten Raum für scheinbar Widersprüchliches, dienen als Gegenstand unterschiedlichster Betrachtungsperspektiven. Der prozesshafte Umgang mit den Bildern ist wichtig, die eigene Handlung, die Verhandlung in der Gruppe. Die Frage, wie dieser Prozess in Gang gebracht werden kann, wird die Autor_innen weiterhin beschäftigen.

Literatur

Lattschar, Birgit /Wiemann, Irmela (2013): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Beltz Juvent: Weinheim.

–

Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. Online unter: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> (letzter Zugriff: 7.2.2014).

–

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

–

Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim.