

5. Pädagogische Perspektiven

Es ist bereits deutlich geworden, dass eine Positionsbestimmung sozialen und pädagogischen Handelns dadurch erschwert wird, dass wir es hier mit einer Vielzahl von Akteuren zu tun haben, die in sehr unterschiedlichen, mehr oder weniger reglementierten gesellschaftlichen Teilsystemen oder Bereichen agieren.

Auch wenn sich in einem übergeordneten Sinne vergleichbare Ansprüche oder Orientierungen abzeichnen, so z.B. der Anspruch auf Gerechtigkeit, die Umsetzung demokratischer Grundwerte, die Gleichberechtigung aller Menschen, können sich Widersprüche daraus ergeben, dass die Hilfe strukturell in ein System sozialer Ungleichheit eingebettet ist oder das Ziel einer Unterstützungsleistung eine schwer kontrollierbare, individuelle Auslegung erfährt⁹².

Bezug nehmend auf die Lebenssituation und Erfahrungen junger Kriegsflüchtlinge habe ich nach pädagogischen Perspektiven gesucht, die präventiv und ressourcenorientiert ausgerichtet sind und auf die Förderung eines kritischen Bewusstseins bzw. die Wissensvermittlung abzielen. Dabei ging es mir auch darum, der Annahme entgegenzuwirken, dass angesichts der restriktiven rechtlichen Bestimmungen eine angemessene pädagogische Arbeit unmöglich ist⁹³.

Die hier formulierten pädagogischen Ansprüche sehe ich in den Ideen des brasilianischen Pädagogen Paolo Freire, der unter anderem in seinem Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970) wesentliche pädagogische Ansprüche formuliert hat, verwirklicht. Freire hat die, seinem pädagogischen Konzept zugrunde liegenden Ideen im Zuge einer Alphabetisierungskampagne in Lateinamerika entwickelt und auf einer theoretischen Ebene formuliert, so dass sie überall dort, wo sich Mechanismen der Unterdrückung reproduzieren, an Relevanz gewinnen. Die Bedeutung Freires für die westliche Welt zeigt sich auch darin, dass seine Überlegungen vielfach in Konzepte eingeflossen sind, wie dies am Beispiel des Situationsansatzes nachvollziehbar wird (vgl. Zimmer, 1985, 1998).

⁹² So wissen wir z.B. nicht im Detail, wie Akteure, die in „gesellschaftlichen Teilsystemen, in denen Chancen vorbereitet und Platzierungen geklärt werden“ (Leucht, 2001, S.26), ihren Bildungsauftrag interpretieren und umsetzen, etc..

⁹³ In der zuvor erwähnten Studie von Neuman et al. (2003) wird resümiert, dass die Kernprobleme von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien auf einer „politischen“ Ebene gelöst werden müssen, da die pädagogischen Institutionen der Erziehung und Bildung, der Beratung und Betreuung durch „allumfassende“ restriktive rechtliche Bestimmungen“ in jener Autonomie eingeschränkt werden, „die für eine der Lebenssituation junger Flüchtlinge angemessene pädagogische Arbeit unabdingbar ist.“ (vgl. Schroeder, ebd. S. 427).

An die Darstellung von Freires Kernüberlegungen und Methoden anknüpfend, möchte ich auf das präventive Konzept des Situationsansatzes und den Ansatz des Self-Empowerment, auf den sich Gisela Perren-Klingler (2001) bezieht, zu sprechen kommen. Sie sieht ein Ziel ihrer Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen in der Vermittlung von Wissen als Bewältigungsmöglichkeit (vgl. ebd., S.134) sowie in der Vermittlung von Können und Techniken (ebd., S. 135) und der Förderung von Self-Empowerment und Solidarität (ebd., S. 136).

Hieran schließt die Darstellung politischer Initiativen an, die der Mobilisierung von Betroffenen entgegengekommen sind. Die Zusammenstellung oder Auswahl dieser pädagogischen Perspektiven basiert auf den Forschungsergebnissen. Einen Ausgangspunkt stellt die Annahme dar, dass die Verarbeitung selbst- und fremderlebter Hilflosigkeits- und Ausgrenzungserfahrungen, bzw. die Befreiung aus einer unterdrückenden Situation unter anhaltend ungleichen Bedingungen, eine besondere Herausforderung für die Jugendlichen darstellt. Demnach müssen die Betroffenen konstruktive Widerstände entwickeln, die es ihnen ermöglichen, ihr individuelles Schicksal besser einzuordnen, zu reflektieren und ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Die anhaltende Marginalisierung und Ausgrenzung der Jugendlichen fördert jedoch das Gegenteil. Vielmehr besteht die Gefahr, dass sie die Hilflosigkeits- und Unterdrückungserfahrung verinnerlichen.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich Freires Aufforderung an die Erziehung, den Menschen das Werkzeug an die Hand zu geben „durch das sie ein kritisch-analytisches Verständnis ihrer Welt gewinnen und zu Subjekten der sozialen und politischen Selbstgestaltung werden können.“ (Herriger, 2002, S. 33)

5.1. Pädagogik der Unterdrückten und der Bewusstwerdung

Paolo Freire geht in seinem Werk „Pädagogik der Unterdrückten“ von der übergeordneten Zielformulierung der Humanisierung als wahre Berufung des Menschen aus. Demgegenüber steht die Zerstörung „durch Ungerechtigkeit und Ausbeutung, durch Unterdrückung und die Gewalt der Unterdrücker“(1972, S.38).

Hintergrund der Unterdrückung und Enthumanisierung ist eine ungerechte Sozialordnung, die darüber hinaus falschen Großmut reproduziert, der nicht zur Bekämpfung der Ursachen beiträgt (vgl. ebd., S.39).

Die Pädagogik der Unterdrückten, als ein Instrument der kritischen Entdeckung der Unterdrückungsmechanismen betrachtet (ebd., S.44), verfolgt das Anliegen eines kritischen und befreienden Dialoges, der sich je nach historischen Bedingungen und dem Maß, in dem die Unterdrückten die Wirklichkeit begreifen, verändern muss (vgl. S.66).

Ein Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen Freires ist das Erkennen der Apathie der Unterdrückten, für die die Herrschaft der Eliten verantwortlich ist (ebd., S.9).

Um „die Kultur des Schweigens“ zu brechen und den Emanzipationswillen der Unterdrückten zu stärken und um kritische Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen, müssen in solidarischer Aktion Veränderungen herbeigeführt und ein Dialog eröffnet werden⁹⁴.

Zentral erscheint mir Freires Aussage, dass die Welt benannt werden muss, um sie zu verändern (ebd., S.198). Dabei kann ein Ziel des Dialogs oder der Kooperation mit den Unterdrückten darin liegen, sie durch die Darstellung der Unterdrückung als Problem zu bestärken, sich als Subjekte wahrzunehmen, die Veränderungen bewirken können.

Denn ein

„vertieftes Bewusstsein seiner Situation führt den Menschen dazu, die Situation als eine historische Wirklichkeit zu begreifen, die der Verwandlung zugänglich ist.“ (ebd., S.91)

Der Unterdrückte selbst ist das kundige Objekt, der sein vertieftes Verständnis der sozialen Realität erarbeitet.

Freire hat in weiteren konzeptionellen Überlegungen eine „Methodologie in drei Schritten“ für eine aktivierende Gruppenarbeit formuliert, die vom engagierten Zuhören zum problem-analytischen Dialog bis zur sozialen Aktion führt (vgl. Herriger, 2002, S.33, Bezug nehmend auf Wallerstein/ Bernstein, 1988).

In der ersten Phase geht es darum, die „Mauer des Schweigens einzureißen und Anstöße für eine Erinnerungsarbeit zu geben, in der die biographische Geschichte als Teil einer kollekti-

⁹⁴ In letzter Konsequenz sieht er die große humanistische und geschichtliche Aufgabe der Unterdrückten darin, sich selbst ebenso wie ihre Unterdrücker zu befreien (ebd., S.39). Die Pädagogik der Unterdrückten muss von den Unterdrückten praktiziert werden, da sich ihre Interessen von denen der Unterdrücker unterscheiden. Ginge sie von den Unterdrückern aus, bestände die Gefahr, aus den Unterdrückten Objekte ihres Humanitarismus zu machen und so die Unterdrückung aufrecht zu erhalten (ebd. S. 51). Sie vollzieht sich jedoch in zwei Stufen und wird zu einer Pädagogik aller Menschen.

„Auf der ersten Stufe enthüllen die Unterdrückten die Welt der Unterdrückung und widmen sich ihrer Veränderung durch die Praxis. Auf der zweiten Stufe, auf der die Wirklichkeit der Unterdrückung bereits ver-

ven Geschichte aufscheint. Diese Erinnerungsarbeiten aller Beteiligten verdichten sich in der Formulierung gemeinsamer Problemthemen, der Festlegung von Prioritäten und der Buchstabilisierung von Schrittfolgen der Problembearbeitung.“ (Herriger,2002, S.33)

In der zweiten Phase folgt ein problemanalytischer Dialog, der sich sogenannter Codes bedient, das sind nach Freire „Repräsentationen und Vergegenständlichungen der kollektiven, sozialräumlich verorteten Lebensprobleme. Rollenspiele, Video-Dokumentationen des Barrios, das Durchforsten von Archiven, investigative Interviews mit Bezugspersonen der eigenen Lebenswelt, Zeitzeugen, lokalen Schlüsselpersonen u.a.m. sind Mittel zur Erstellung dieser Codes“, die im „problemanalytischen Dialog (...) als Projektionsflächen für kollektive Lebenserfahrungen“ dienen (ebd., S. 33). „Mit ihrer Hilfe werden Feindiagnosen multipler Problemfacetten erarbeitet, neue Fäden einer sozialen Verbundenheit zwischen den Bewohnern hergestellt und handfeste Visionen einer lokalräumlichen Lebensqualität formuliert“ (ebd., S.33).

In der dritten Phase folgt die soziale Aktion.

„In dieser letzten Phase vergegenständlicht sich das kollektiv generierte, kritisch-analytische Wissen in sozialer Aktion.“ (ebd., S. 33) In kollektiven Versuchen der Veränderung (Aktion-Reflexion-Aktion) werden im Test mit der „wirklichen Welt“ neue Lernerfahrungen gesammelt und ein vertiefendes Engagement in der „Bearbeitung kultureller, sozialer und historischer Lebensbarrieren“ entwickelt (Herriger, ebd., S. 33-34, zitiert nach Wallerstejn/Bernstein, 1988, S.383) Ziel ist es, durch diese Prozesse kognitiven, emotionalen und strategischen Lernens die „Grenzen eines eingezäunten Lebens“ zu erweitern und „eine eingeeübte Kultur des Schweigens und feste Muster der Selbstattribution von Versagen, Schuld und Inkompetenz“ (ebd., S. 34) aufzubrechen, so dass „Zukunftsperspektiven eines besseren Lebens“ frei werden „die in weiten Zeithorizonte Motor für Lebensveränderungen sein können“ (ebd.).

5.1.1. Resümee

Die Aufforderung Freires, das Schweigen zu brechen und einen kritischen, befreienden Dialog zu eröffnen (ebd., S.66), ist Grundlage vieler Anknüpfungspunkte, die das Handeln von

wandelt wurde, hört diese Pädagogik auf, den Unterdrückten zu gehören und wird zur Pädagogik aller Menschen im permanenten Prozess der Befreiung.“ (S. 52)

Pädagogen in der ersten Welt mitbestimmt haben (vgl. Herriger, S. 34) und mitbestimmen können.

Wenn wir den theoretisch formulierten Anspruch der (Wieder-) Herstellung von oder Annäherung an Gerechtigkeit (Kleve, 2000, S.131) als Motor sozialer Arbeit, aber auch den Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe leisten zu wollen ernst nehmen, ergeben sich hier ungeahnte Synergieeffekte, die zu einem gemeinsamen Anspruch verschmelzen können. Ob dies tatsächlich geschieht, hängt auch von der Haltung der Helfer und Pädagogen ab, die Angebote mitgestalten. Dadurch kann z.B. ein wesentlicher Schritt in Richtung Aktivierung und Organisation von Betroffenen gesehen werden.

Bezogen auf die Situation der Kinder und Jugendlichen interessieren uns präventive Zugänge, die darauf abzielen, das Selbstbewusstsein der Kinder und Familien zu stärken, so dass es ihnen gelingen kann, eigene Bedürfnisse in der jeweiligen Situation und in der Zukunft besser erkennen, formulieren und durchsetzen zu können. Die pädagogischen Ideen Freires, so auch die untrennbare Verbindung von Aktion und Reflexion (vgl. Zimmer, 1998, S. 84), spiegeln sich auch in der Ideengeschichte des Situationsansatzes wider.

5.2. Der Situationsansatz

Die Ideen des Situationsansatzes, die sich auch auf Freire beziehen (vgl. Zimmer, 1998, S.84), zielen darauf ab, Kindern „Strategien zu vermitteln, mit denen sie komplexe Lebenssituationen nicht nur bewältigen, sondern auch selber gestalten können.“ (Bräutigam, 2000, S. 107).

„Die methodische Vorgehensweise des Situationsansatzes impliziert eine Analyse einer Situation im Dialog mit anderen Menschen: Es wird eine Theorie über die Situation gebildet, und zwar unter Gesichtspunkten, welche Anforderungen diese Situation an die Kinder stellt, welche Handlungsmöglichkeiten sie in dieser Situation haben und welche Förderungsmöglichkeiten kindlicher Kompetenzen zur Handhabung dieser Situation möglich sind.“ (ebd., S. 107)

Dabei wird angeregt, das Kind „mit einer phänomenologisch orientierten Grundeinstellung in einer bestimmten Situation wahrzunehmen und zu registrieren, dass es bestimmte kontextgebundene Bedürfnisse und Kapazitäten hat“ (ebd. S.108).

Die Thematisierung des Wechselverhältnisses von Kind und umgebender Realität ist ein wesentlicher Bestandteil des Situationsansatzes, dadurch unterscheidet er sich von anderen Ansätzen die „ihre Kontextunabhängigkeit und Überzeitlichkeit dadurch zu sichern trachten,

dass sie das immer ähnliche bis gleiche künstliche Setting mit dem immer gleichen Programm herzustellen suchen“ (Zimmer, 1998, S.27).

Indem Pädagogen die Situation, aber auch das Kind und seine Kompetenzen mit einbeziehen, soll vermieden werden, dass das Kind durch die Anhäufung mehr oder weniger „toten Wissens“ auf das Leben vorbereitet wird (Bräutigam, 2000, S. 107). Eine wichtige Grundlage hierfür ist „die vorausgehende Analyse der Lebenswirklichkeit der Kinder und ihrer Familien“ (Zimmer, 1998, S.1). So gesehen kann die vorliegende Untersuchung als Situationsanalyse betrachtet werden.

5.3. Hilfe zur Selbsthilfe/Self-Empowerment

Gisela Perren- Klingler (2001), die sich auch mit der Entwicklung von präventiven Angeboten für schwer traumatisierte Flüchtlinge beschäftigt hat, beschreibt in einem Beitrag, in dem sie unter anderem ein realisiertes Projekt für schwer traumatisierte Flüchtlinge aus Ex-Jugoslawien vorstellt, dass ein Antrieb ihrer Arbeit darin besteht, der Chronifizierung des Leidens von Flüchtlingen und der häufigen Invalidisierung vorzubeugen (vgl. ebd., S. 130).

Ausgehend von der Erfahrung, dass es gerade Menschen aus dem osteuropäischen Raum schwer fällt, bei sozialmedizinisch-psychologischen Diensten Hilfe zu suchen und diese nutzen zu können, und angesichts der begrenzten Kapazitäten des psychiatrisch-psychotherapeutischen Systems, das zusammenbrechen würde, „wollte man alle Traumatisierten in diesen Einrichtungen behandeln.“, sowie vor dem Hintergrund, dass viele Bosnier formulieren, „dass sie nicht krank oder verrückt seien, sondern leiden“ (ebd., S. 129) und somit diese Einrichtungen nicht aufsuchen, aber auch vor dem Hintergrund der Gefahr, dass man durch Behandlungsangebote „sozialpolitisch bedingtes Leiden individualisiert und privatisiert“ (ebd., S. 130), erklärt sie die Suche nach anderen Herangehensweise, die sich an den Ideen der Hilfe zur Selbsthilfe bzw. des Self Empowerment orientieren.

Dabei wird der Anspruch formuliert, aufgezwungene Hilfe zu vermeiden und Angebote so zu vermitteln, dass die Selbstachtung gefördert und die Selbsthilfepotentiale der Betroffenen gestärkt bzw. Solidarität aufgebaut werden kann. In diesem Zusammenhang wird die Kulturspezifität der Hilfe als wesentlich angesehen (vgl., ebd., S. 131-132).

Ausgehend von der Zerstörung eines optimistischen Zugangs zur Welt, der durch traumatische Erfahrungen bedingt ist, die Menschen gleichsam psychisch auslöschen kann, ist, so Per-

ren Klingler, eine „das Individuum bejahende Kontaktaufnahme“ (ebd. S., 132), das „Wiedererkannt-Werden im respektvollen Du“ (ebd., S.132) von zentraler Bedeutung, denn durch den sorgfältigen und respektvollen Kontakt entsteht die Möglichkeit, dass „Du“ neu zu erschaffen.

Einen weiteren Anknüpfungspunkt stellt die Autorin her, indem sie unter anderem auf eine Kernaussage Freires (1980) zum Thema Bewusstwerdung (conscientisation) verweist, die sie wie folgt zusammenfasst. :

„Wissen hat nur Sinn, wenn es in den Kontext der eigenen Erfahrungen eingebaut werden kann“ (Perren-Klingler, 2001, S. 132, Bezug nehmend auf Freire, 1980).

Als wesentliche Voraussetzung dafür, dass schwer traumatisierte Menschen sich wieder ins Leben integrieren können, sieht sie die Bewusstwerdung und das Mitteilen des Schreckens (ebd., S.132), wobei das Wissen über Gewalt, ihre psycho-sozialen und psychologischen Folgen zur Bewusstwerdung beitragen, „dass man selbst nicht verrückt ist“ (ebd., S.132), „sondern auf inakzeptable Extremsituationen (Keilson, 1979) normal und natürlich reagiert hat“ (Perren-Klingler, 2001, S. 132).

Des Weiteren geht die Autorin, Bezug nehmend auf Erfahrungen aus Lateinamerika, aber auch aus Gaza und Nairobi, davon aus, dass „schwer traumatisierte Menschen die Fähigkeit besitzen, sich selbst zu helfen“ (ebd., S. 130) Dies erklärt ihren ressourcenorientierten Ansatz, den sie in der Praxis in einem Multiplikatorenprojekt umgesetzt hat.

An der Konzeption des erarbeiteten Projektes, das die Autorin in ihrem Beitrag vorstellt, fällt auf, dass das geplante Kursprogramm sowohl Schweizer, überwiegend Helfer, wie auch Flüchtlinge miteinbezieht, da davon ausgegangen wird, dass „Ressourcen aus zwei Kulturen (...) im Prozess mehr Intensität aufkommen lassen“ (ebd., S. 133). Neben dem bikulturellen Zugang ist das Projekt von der Überzeugung getragen, „dass traumatisierte Menschen, die gelernt haben, mit ihren Reaktionen auf Flucht und Traumatisierung umzugehen, die besten Wissensvermittler in eigener Kultur werden können“ (ebd., S. 133).

Der Inhalt der Kurse zielt auf die Vermittlung von Wissen und Bewältigungsmöglichkeiten und die Vermittlung von Können und Techniken, sowie die Vermittlung von Self-Empowerment und Solidarität ab (vgl., ebd., S. 134-137).

Bei der Vermittlung von Wissen und Bewältigungsmöglichkeiten wurde unter anderem über normale Reaktionen auf gewalttätige Ereignisse gesprochen, sowie Techniken zur Bewältigung von Überregung geübt (vgl., ebd., S. 134):

„Dem Verständnis von und dem Umgang mit akuten Trauma- Reaktionen, posttraumatischen Belastungsstörungen, spezifischen und unspezifischen Folgen von Flucht und Verfolgung wurde viel Zeit gewidmet.“ (ebd., S. 134)

Darüber hinaus wurde „sehr viel über Sicherheit gesprochen, innere und äußere, diejenige, die es den Asylsuchenden und Flüchtlingen erlaubt, in beschränkten Zeiteinheiten zu denken und sich dennoch sicher einzurichten“ (ebd. S. 134).

Auch die Gefahr der Weitergabe von Traumatisierungen und die Möglichkeit der schnelleren Anpassung der Kinder an die neue Kultur, aber auch die Fähigkeit, „bikulturell und biloyal“ zu werden, wurden besprochen (ebd., S. 134).

Die Kurseinheit Vermittlung von Können und Techniken zielt darauf ab, die „Ressourcen bewusst zu machen, zu aktualisieren und zu intensivieren“ (ebd., S. 135). Dabei wurde geübt „über alles, was geschehen war, das Schöne und das Schreckliche, geschützt, geführt und ökologisch zu sprechen, “um „die dazu gehörenden Emotionen annehmen zu lernen“ (ebd., S. 135).

Unter Hinzuziehung unterschiedlicher Übungen wurde die zentrale Erfahrung wiederholt, „dass Emotionen erlaubt sind, und dass durch das Zeigen von Emotionen Zuwendung, Verständnis und Hilfe ermöglicht werden und dass durch das Teilen von Emotionen diese leichter erträglich gemacht werden und sich zum besseren verändern können“ (ebd., S. 135).

Im Sinne des Debriefings wurde die Wichtigkeit von Worten, mitgeteilten Geschichten und Emotionen gesprochen.

Darüber hinaus wurden Techniken vermittelt, „um mit Kindern averbal, beispielsweise durch Zeichnungen, Spiele und Theater, Zugang zu den traumatischen Erfahrungen zu erhalten und diese bearbeiten zu können“ (vgl. ebd., S. 135-136)⁹⁵.

In der Kurseinheit Vermittlung von Self-Empowerment und Solidarität ging es darum, Kraft aus sich selbst neu zu schöpfen (ebd., S. 136).

⁹⁵ Ausgehend von der These, dass das Leiden von Flüchtlingskindern oft unterschätzt wird, „weil sie sich beispielsweise im Exil besser anpassen können und weil sie sich bemühen, ihre Eltern durch eigenes Leid nicht trauriger zu machen, bzw. sich noch schuldiger fühlen zu lassen“ können Möglichkeiten für die „soziale und kommunikative Vernetzung der Familien untereinander“ geschaffen werden und die Familien über mögliche psychische Folgen und auftretende Schwierigkeiten bei ihren Kindern informiert werden (Bräutigam, 2000, S.106).

Das neue Wissen half dabei, „sich selbst mit vorher unbekanntem Reaktionen als gesund und menschlich zu erkennen, Sinn in sinnlos erscheinendem Leiden zu finden, kurz, sich selbst mit seiner eigenen Geschichte anzunehmen“ (ebd., S. 136).

Durch den Zuwachs an Self-Empowerment konnten zunehmend schwierigere Themen, wie z.B. „Erwartungen an das Gastland, damit verbundene Vorwürfe sowie Einsicht und Toleranz, dass auch die Schweiz einen Prozess der Anpassung eingehen muss, wenn plötzlich große Gruppen von traumatisierten Menschen eintreffen“ (ebd., S. 136), besprochen werden.

Das Ziel des Projektes verwirklichte sich insofern, als dass die Teilnehmer auch über das Ende der Ablaufzeit hinaus in Gruppen mit Flüchtlingen und Asylsuchenden aktiv blieben und den „Multiplikator-Effekt“ auch bei der Rückkehr weitertrugen, in dem sie ihr Wissen, Können und Self-Empowerment an andere in ähnlichen Situationen weitergaben (vgl., ebd., S. 136). Die Aktivierung und das Sich-verantwortlich-Fühlen dauerten weiter an. Die Aktivitäten ehemaliger Teilnehmer umfassten unter anderem:

„Übersetzungsarbeiten zu Trauma auf Serbokroatisch (z.B. das UNICEF Büchlein *Helping Children Cope with stresses of war*), die Betreuung unbegleiteter Jugendlicher (auch anderer Ethnien), die Aktivierung und Begleitung von psychisch kranken Asylsuchenden, die Organisation von Kursen über psychische Gesundheit in Bosnien, Debriefing in bosnischen Familien (...) und viele andere Aktivitäten“ (ebd., S. 137).

Angesichts des nachhaltigen Erfolges des Projektes resümiert die Autorin, dass zwischen den Kursteilnehmern ein Prozess stattfand, der mehr als nur ein Lernprozess war:

„Über neues Lernen wurden die Resilienz, das Self-Empowerment, Solidarität und eine hoffnungsvollere Zukunft eröffnet - alle Fähigkeiten, die für schwer Traumatisierte nicht selbstverständlich sind. Auch wenn es klar ist, dass die Teilnehmer weiterhin durch ihre traumatischen Erfahrungen gekennzeichnet sein werden, haben sie doch Lähmung und Verzweiflung überwunden. Sie haben gelernt, dass Gewalt ein gesellschaftliches Phänomen ist und dass nur im Rahmen eines gesellschaftlichen Zugangs mit den Folgen umgegangen werden kann. Sie haben auch gelernt, an sich und den Mitgliedern der Gruppe, dass der Mensch mehr Ressourcen hat, als er nach Traumaexposition zu haben glaubt, dass das Darüber-Sprechen und Solidarität wesentliche Heilmittel sind und dass sogar nach schweren Erlebnissen Self-Empowerment möglich ist und eine lebenswerte Zukunft aufgebaut werden kann.“ (S. 138)

5.4. Politische Initiativen

Eine weitere Möglichkeit, auf die Situation (geduldeter) Flüchtlinge zu reagieren und im Besonderen die Kinder und Familien zu mobilisieren, können politische Initiativen darstellen.

So konnte z.B. eine Initiative, die die Nichtregierungsorganisation Pro Asyl 2002 ins Leben gerufen hat, mit Unterstützung des Flüchtlingsrats Berlin⁹⁶, dem Jugendtheater Grips und der GEW Berlin, den Flüchtlingsräten der anderen Bundesländer, der Gruppe „Jugendliche ohne Grenzen“ und weiteren Unterstützern die Kampagne „Hier geblieben“ für Asylsuchende und geduldete Flüchtlinge initiieren, die die Kinder und Jugendlichen selbst zu Hauptakteuren des Aktionsprogrammes macht⁹⁷. Ziel der Kampagne ist es, das Bleiberecht für Kinder und Jugendliche in das öffentliche Interesse zu rücken.

Neben einem Appell „von Kindern und Jugendlichen an die bundesdeutschen Innenminister“ und einem unterstützenden Appell, der von Kulturschaffenden unterzeichnet wurde, entstand ein Theaterstück für Kinder und Jugendliche zum Thema Duldung und ein Programm mit Grundschulern. Von den Kindern wurden Karten mit Appellen an die Innenminister verschickt, es entstand:

- „- eine Webseite mit Ausstellungen der Ansichtskarten und Informationen zur Kampagne
- eine wandernde Ausstellung der ANSICHTS- Karten
- eine bundesweite Tour mit Ausstellung und Stück im Juni 2005 (...) und zahlreiche öffentliche Auftritte bei Demos und Veranstaltungen.“ (Dokumentation, 2005)

Die Kooperative des Flüchtlingsrates mit dem Kinder- und Jugendtheater Grips, sowie die Entwicklung eines Theaterstückes zum Thema „Duldung“ wird als Folge der drohenden Abschiebung der Schülerin Tanja Ristic, die von der Polizei aus der Schule abgeholt worden war, dargestellt. Die Initiative stellt eine Reaktion auf die Festnahme der Schülerin im Klassenraum, aber auch auf die Empörung ihrer Lehrer und Mitschüler dar. :

„Als wir in Folge dieser Vorkommnisse mit Mitschülern der Festgenommenen konfrontiert wurden, denen wegen des Vorgehens der Polizei ihre Schule keinen Schutzraum mehr bot, war es für uns hohe Zeit, für Schüler geeignete Aktionsformen zu suchen.“ (Pöppel, S., Flüchtlingsrat Berlin, In: Dokumentation, 2005)

⁹⁶ „Im Flüchtlingsrat Berlin e.V. arbeiten seit 1981 Organisationen, Flüchtlingsinitiativen, Beratungsstellen und Einzelpersonen zusammen, die sich für den Flüchtlingsschutz und einen humanitären Umgang mit Flüchtlingen in Berlin engagieren. Der Flüchtlingsrat setzt sich mit Senatsbehörden, Politikern und Vertretern der Parteien auseinander, um diese Ziele zu erreichen. Der Flüchtlingsrat unterstützt die Selbstorganisation von Flüchtlingen, insbesondere die Initiative der Gruppe > Jugendliche ohne Grenzen< für eine humanitäre Bleiberechtsregelung für langjährig in Deutschland lebende Flüchtlinge und die vollständige Umsetzung der UN- Kinderrechte“ (Flyer des Flüchtlingsrat Berlin e.V., Spendenaufruf zum 25. Jahrestag) Weitere Themen der Arbeit des Flüchtlingsrat sind Abschiebungen und Abschiebehaf, das Asylbewerberleistungsgesetz sowie die Umsetzung des Zuwanderungsgesetzes in Berlin. (ebd.)

⁹⁷ „In Berlin engagierten sich die Jugendlichen vom Berliner Beratungszentrum für Flüchtlinge und Migranten (BBZ), die Klasse 8.3. der Fritz- Karsen-Schule und Banda Agita, der Jugendspielclub des Gripstheaters.“ (Dokumentation, 2005)

In dem so entstandenen Theaterstück wird der authentische Fall der Schülerin nachgezeichnet, die mit ihrer Mutter und Schwester in einem von der UNO organisierten und geschützten Konvoi das kriegsgeschüttelte Bosnien-Herzegowina verlassen hat, und seit ihrem dritten Lebensjahr mit ungesichertem Aufenthalt in Berlin lebt. Im August 2004 wird das Mädchen direkt aus dem Unterricht geholt und zu ihrer Familie in Abschiebehäft gebracht. Nur dem Einsatz ihrer Schulklasse ist es zu verdanken, dass die Abschiebung von Mutter und Tochter vorerst nicht vollzogen wird und beide im Juni 2005 endlich ein Bleiberecht erhalten (vgl. Broschüre, 2005, S. 5, Dokumentation, 2005).

Parallel zu dem Theaterstück wurden mit Hilfe von Lehrern Schulmaterialien entwickelt, die die Schüler mit dem komplexen Thema der Lebenssituation geduldeter Flüchtlinge in Deutschland vertraut machen und zur Teilnahme an gesellschaftspolitischen Vorgängen ermutigen sollen (ebd.).

In einem Interview mit der Schülerin Tanja Ristic, welches in der Dokumentation des Aktionsbündnisses abgedruckt wurde, wird erkennbar, welche Bedeutung das Engagement der Initiative für die Jugendliche hatte.

„Das öffentliche Engagement hat es soweit gebracht, dass ich meine Zukunft hier stufenweise aufbauen kann und darüber bin ich froh. Damit umgegangen bin ich am Anfang sehr skeptisch, weil es was Neues für mich war, vor lauter Kameras zu stehen und Interviews zu geben. Tag für Tag schöpfe ich erneut Kraft, indem ich an meine Zukunft hier in meiner Heimat Berlin denke. Der einzige Wille und mein Herzenswunsch ist der, dass mein Vater demnächst auch eine Zusage für die Einreise nach Deutschland bekommt und mich meine Vergangenheit nicht erneut einholt. Ich danke der Stadt Berlin, dem GRIPS Theater, Frau Niesen-Bolm und diversen anderen Personen, die mir die Kraft gaben, dies durchzuhalten, was für ein 14-jähriges Mädchen nicht allein durchzuhalten war. Manchmal trügt der Schein, damit will ich sagen, dass die äußere Fassade einer Person selbst mit einem Lächeln auf dem Gesicht eine versteckte Träne im Herzen haben kann. (...) Vor allem bin ich froh, einen weiteren Halt in meinem Leben zurückbekommen zu haben: Meine große Schwester Sanja ist für mich ein Vorbild und eine Person, die mir immer die Kraft gab, an unsere Familie zu glauben während der Trennungsphase.“ (Ristic, T., Dokumentation, 2005)

5.5. Resümee

Die Grundeinstellung allen „Empowerment-Handelns“ ist es, auf eine paternalistische Bevormundung zu verzichten (Herriger, ebd., S. 209).

Vielmehr setzen die Ideen des Empowerment auf die Fähigkeiten von Menschen, ihre Lebenswelt zu gestalten und sich kritisches Wissen anzueignen. Dies gilt auch für Menschen „die an den Rändern der Gesellschaft leben und vielfältige Erfahrungen der Machtunterwer-

fung, Stigmatisierung und Diskriminierung angesammelt“ haben (Herriger, 2002, S.210, nach Simon, 1994). Dabei können Empowerment-Prozesse sowohl auf individueller, wie auf Gruppen- und institutioneller Ebene angeregt werden (vgl. Herriger, 2002, S. 83).

Ausgehend von den Überlegungen, dass subjektive Niederschläge erfahrener Machtlosigkeit sich als indirekte Machtblockaden „in der Entwertung von Selbstvertrauen, in festen Hilflo-sigkeitskognitionen, im Verlust von (...) sozialen Kompetenzen und Strategien der Selbst-durchsetzung“, ausdrücken (ebd., S. 210 Bezug nehmend auf Solomon (1976)), kann sich der professionelle Helfer als Wegbereiter verstehen, der es sich zur Aufgabe macht die „entmuti-genden Kognitionen durch die Vermittlung kontrastierender Perspektiven der Stärke zu ver-mindern (Reframing)“, sowie „Techniken und Strategien der sozialen Einmischung zu ver-mitteln (Verhandlungsgeschick, Organisationsfähigkeiten, politisch-strategisches Know-how, usw.)“, und so zur „Einmischung in eigener Sache“ ermutigen (ebd., S. 210)⁹⁸.

Die Unterstützung kann aber auch als „Anstiftung zur politischen Selbstorganisation und zu-gleich parteiliches Eintreten für Klienteninteressen“ (ebd., S. 211) verstanden werden. Hier steht die Mobilisierung von in ähnlicher Weise betroffenen Menschen im Fokus des Engage-ments.

Setzt der Helfer den Fokus auf die „ungleiche Verteilung von Wohlstand und Macht“ als se-lektiven „Filter für den Zugang zu Diensten, Erziehung und Beschäftigung“, kann ein Ziel darin bestehen, „Menschen in Lebensproblemen ein kritisches Bewusstsein für die Webmus-ter der sozial ungleichen Verteilung von Lebensgütern und gesellschaftlichen Chancen“ zu vermitteln und sie vor diesem Hintergrund zu gemeinsamen sozialen Aktionen zu motivieren (ebd., S.211-212, Bezug nehmend auf Simon, 1994, Swift/Levin, 1987).

Es wird deutlich, dass die Einstellung des Helfers, Pädagogen, etc., entscheidend für die Defi-nition und Organisation seines Angebotes ist und auch ein politisches Statement beinhaltet.

⁹⁸ Die direkten Machtblockaden, die sich in den strukturellen Ungleichheitsstrukturen „durch alle Sektoren der Lebenswelt ziehen (ungleiche Verteilung von Macht zwischen den Geschlechtern; ungleiche Versorgung in den Bereichen Gesundheit und Wohnen; ungleiche Chancen in Bildung und Arbeitsmarkt usw.)“ können darüber hinaus in den Arbeitsauftrag münden, „die Responsivität der Politik und Dienstleistungsprogramme für das Anliegen und die Interessen marginalisierter Bevölkerungsgruppen“ zu erhöhen (ebd., S. 211, Bezug nehmend auf Simon, 1994, S 162-164 und Solomon, 1976)

Die Distanzierung von der politischen Dimension des Gegenstandsfeldes scheint in diesem Zusammenhang nicht als geeignetes Mittel, vielmehr geht es um eine gesellschaftspolitische Positionierung, die sich in der Handlungspraxis der Helfer und Pädagogen niederschlägt.