

Dieses Dokument bietet einen unveränderten Textauszug aus:

Handbuch Interkulturelle Seelsorge

herausgegeben von

**Karl Federschmidt, Eberhard Hauschildt,
Christoph Schneider-Harpprecht, Klaus Temme
und Helmut Weiß**

Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2002

Das copyright für diese elektronische Ausgabe liegt bei den Herausgebern.

Bis auf weiteres darf der Text, unverändert und mit Nennung von Autor und Quelle, für nichtkommerzielle und wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Schule

Wechselnde Gelegenheiten und tägliches Risiko bei der Begegnung mit Schülerinnen und Schülern ‚ausländischer‘ Herkunft

Klaus Temme

1 Schule und Interkulturalität

In einer Berufskolleg-Klasse, die auf die Erlangung der Fachhochschulreife abzielt, hält ein türkisch-kurdischer Schüler zu Beginn der Stunde ein Plakat hoch. Er wird ermahnt, nicht den Unterricht zu stören. Als der Lehrer sich kurz darauf nach einer Tafelanschrift zur Klasse zurückwendet, ist das Plakat schon wieder oben, diesmal deutlich in Richtung einer bestimmten Schülergruppe zeigend.

Es folgen Maßnahmen, mit denen der Schüler und die Klasse rechnen mussten. Immer wieder hatte es in dieser Klasse nämlich Störungen gegeben, die den Unterrichtsverlauf erheblich behinderten. Nach vielen einzelnen Schritten war mit der Klasse ein „Codex für Verhalten im Unterricht“ vereinbart worden, groß aufgemalt und ausgehängt in der Klasse, und entsprechende Sanktionen für Verstöße waren angekündigt worden: Klassenbucheintragung, Beratungsgespräche, im Wiederholungsfalle Klassenkonferenzen und Maßnahmen gemäß der Allgemeinen Schulordnung. Diese Maßnahmen waren seitdem auch schon einmal eingesetzt worden.

Der türkisch-kurdische Schüler gibt in den folgenden Gesprächen keinerlei Begründung für sein Verhalten. Als schließlich die Entscheidung über Sanktionen ansteht, gibt er – zunächst gegenüber seinem Vater und einem türkischen Vertrauenslehrer, später auch gegenüber anderen Beteiligten – folgende Erklärung ab: Eine Gruppe deutscher und türkisch-türkischer Schüler in der Klasse hätte ihn zuvor massiv beleidigt, und er hätte sich wehren müssen. Auf Nachfragen erläutert er: Ein deutscher Schüler habe (ohne dabei erwischt zu werden) ihm gegenüber ein Plakat hochgehalten, das seine Mutter als „ziegenhütende Bergtürkin“ verunglimpfte.

An den genauen Text dieses wie auch seines eigenen Plakates erinnert er sich auf Nachfragen hin nicht mehr, auch nicht an die Sprache für die verwendeten Begriffe (deutsch oder türkisch?). Er macht unklare und widersprüchliche Angaben.

Das kleine Fallbeispiel gibt nach meiner Erfahrung eine eher durchschnittliche, ‚normale‘ Situation an Schulen (auch anderer Schulformen und Bildungsgänge) wieder. Uns als Unterrichtenden stellten sich im konkreten Fall folgende Interpretationsfragen:

War das Vorbringen der ‚Beleidigungen‘ vor allem eine Entschuldigungsaktion für das eigene Fehlverhalten, nachdem es bewusst geworden und zugegeben war? Kann man also den Inhalt der Beleidigungen und die Frage, ob sie überhaupt so gemacht worden sind, weitgehend außer acht lassen?

Wenn aber die Äußerungen von der „ziegenhütenden, bergtürkischen Mutter“ wirklich gemacht wurden: Welche kulturellen Implikationen hat das ganze Geschehen dann, wie kann und/oder muss man damit umgehen, und wo ist dafür im fachschulischen Geschehen ein Ort?

Wieweit hat es etwas mit dem Gruppengeschehen der Klasse zu tun, wenn ein deutscher Schüler Begriffe verwendet, deren genauer Sinn ihm wahrscheinlich gar nicht bekannt ist („Bergtürke“) und die wohl von seinen türkisch-türkischen Freunden stammen? (Gibt es dahinter Anklänge von Rassismus?)

Wieweit entspricht es den Umgangsgepflogenheiten unter türkischen Jugendlichen, sich gegenseitig mit deutschen Worten ‚sehr derb‘ zu behandeln – inwieweit ist das also ‚szene-gebunden‘¹ und nicht einmal türkisch-kurdische Rivalität?

Und schließlich: Wieweit ist das u.U. alles Teil des uralten (Bernese Skripts und) Schülerverhaltens „let’s get the teacher“?

Damit sind erst einige der möglichen Interpretationen angedeutet. Es zeigt sich: Interkulturelle Situationen in Schulen sind in aller Regel sehr komplexe Situationen mit sehr unterschiedlichen Ebenen, vielen Einflussfaktoren und Interpretationsmöglichkeiten. Entsprechend komplex müssten auch die Reaktionen angelegt sein. Gleichzeitig müssen sie aber vielfach aus dem Zustand der ‚Unsicherheit‘ bzw. ‚Vorläufigkeit‘ erfolgen. Eine Hilfe dabei wird wohl nach und nach aus dem Bereich der interkulturellen Pädagogik erwachsen, die inzwischen als Studiengang bzw. Zusatzstudiengang an verschiedenen Universitäten angeboten wird.² Doch erscheint es mir zurzeit noch eher so, dass interkulturelle Pädagogik vor allem auf bessere Fachdidaktik zielt bzw. auf das Vermitteln von „Wissen über...“ (warum ist das so und so...; woher stammt das und das...; was sollte man über eine Religion, Kultur, deren Sitten wissen...?).³ Die mindestens genauso wichtige Frage, wie man interkulturelle Kompetenz aufbaut, wie man also die Fähigkeit gewinnt, sich ‚zwischen‘ Kulturen ‚zu verhalten‘, scheint erst nach und nach in den Blick zu kommen.⁴

¹ Siehe unten auch Anm. 9

² Laut Internet z.B. in Bochum, Münster, Bielefeld, Bonn.

³ Hierher gehören auch verschiedene kirchliche Aktivitäten zur interkulturellen Pädagogik: z.B. die Herausgabe von „Jüdisch-christlich-muslimischen Festkalendern“ (seit Jahren in Gladbeck und Wuppertal), die für die Arbeit in Klassen geeignet sind, aber auch die Aktivitäten kirchlicher Schulreferate und ihrer Fortbildungsangebote sowie entsprechende Akademiearbeit (z.B. in Mülheim, zu interkultureller Pädagogik im Vorschulbereich etc.).

⁴ Verweisen möchte ich hier auf die Arbeit des Düsseldorfer ev. Sozialwissenschaftlers Axel STÖBE, Die Bedeutung des Islam im Sozialisationsprozess von Kindern türkischer Herkunft und für Konzepte interkultureller Erziehung (Studien zum interreligiösen Dialog, Bd. 3), Hamburg: E.B.-Verlag 1998. Im außerschulischen Bereich finden sich hierzu wertvolle Ansätze in: Petra HAUMERSEN / Frank LIEBE, Multikulti. Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit, Mülheim: Verlag an der Ruhr 1999.

2 Schule und Seelsorge

Bei der interkulturellen Pädagogik scheint mir die Landschaft in Bewegung zu sein, mit unterschiedlichem Leidensdruck je nach Orten, lokalen Bedingungen und Schulformen. Bewegung scheint mir aber auch in den Bereich ‚Schule und Seelsorge‘ gekommen zu sein: Das Entstehen von Konventen für Schulseelsorge in einzelnen Landeskirchen und Fachtagungen dazu deuten das an.⁵

Ich will mich hier nur auf meinen eigenen Arbeits- und Erfahrungsbereich beziehen, d.h. der Arbeit an einem Berufskolleg in NRW. Seelsorgliches Handeln im Rahmen von Schule findet in den verschiedenen Bundesländern und in den verschiedenen Schulformen in sehr unterschiedlicher Weise statt. Kirchliche evangelische Lehrkräfte arbeiten an Berufskollegs in NRW auf der Grundlage des sog. Gestellungsvertrages, einer Vereinbarung zwischen dem Land und den drei evangelischen Landeskirchen hier. Schulseelsorge wird also von kirchlichen Lehrkräften⁶ wahrgenommen, die als eine Art Leasing-Kräfte einen staatlich refinanzierten *Unterrichtsauftrag* haben. Innerhalb dieses Rahmens begegnen nach meiner Erfahrung *vier typische Situationen für die Seelsorge*:

Erstens gibt es in nennenswertem Umfang immer wieder Settings für ‚klassische‘ Seelsorge und Beratung, wenn z.B. ein Schulkollegium für diese Aufgabe ein gewisses Stundenkontingent ansetzt und/oder spezielle Beratungsaufträge erteilt und damit die des öfteren vorhandene Kompetenz und Zusatzqualifikation kirchlicher Lehrkräfte in dieser Hinsicht nutzt bzw. indem gelegentlich Kirchenkreise besondere Aufträge erteilen und finanzieren⁷ und/oder indem Kolleginnen und Kollegen das im Rahmen ihres Selbstverständnisses einfach ‚zusätzlich‘ tun.

Zum anderen kommt es zu seelsorglichen Kontakten ‚bei Gelegenheit‘. Die Anlässe dafür können sehr vielfältig und zufällig sein. Bei den klassischen, lebenskundlichen Themen des Religionsunterrichts an Berufskollegs (wie Drogen, familiäre Gewalt, Sinn des Lebens, Sexualität etc.) liegen die Anlässe oft auf der Hand. Das Gespräch mit Schülerinnen und Schülern, die nach der Stunde nach dem Schellen noch ab-

⁵ In der Ev. Kirche von Westfalen fand die Konventsgründung 1999 statt. Am Seelsorge-Institut der EKD in Bethel war ein Kurs hierzu für Februar 2001 angesetzt.

⁶ Ich nehme pragmatisch eine Verkürzung der Realität vor. Es ist mir sehr wichtig zu betonen, dass seelsorgliches Handeln im Rahmen von Schule auch durch andere Personengruppen geschieht: durch staatlich ausgebildete und staatlich (hier: ‚normal‘) angestellte Kräfte für den Religionsunterricht, durch Lehrkräfte auch anderer Fächer, die sich aber aufgrund ihres persönlichen Glaubens so einsetzen; nicht zuletzt auch durch Schülerinnen und Schüler untereinander, die das ebenso auf Grund ihres (bewussten oder eher unbewussten) Glaubens tun.

⁷ Erfreulicherweise setzen hier neue Entwicklungen an, in Westfalen ausgehend vom Gesamtschulbereich – erste strukturelle Schritte eingeschlossen.

sichtlich länger dableiben oder ‚deutlich verzögert‘ die Klasse verlassen, ist hierfür dann die typische Situation.

Drittens ist es häufig so, dass in den Unterrichtsstil und in die Unterrichtsthemen eine seelsorgliche Haltung eingebunden ist, die auf annehmendes Verstehen ausgerichtet ist, die versucht, genau zu sehen und hinzuhören, was bei einzelnen Schülerinnen und Schülern in ihren Themenvorschlägen, Äußerungen und ihrem Verhalten an Problemen anklängt. In bestimmten Klassenkonstellationen könnte man das als „Seelsorge in der Gruppe“ oder auch „durch die Gruppe“ ansehen.

Viertens geht es um Seelsorge als strukturelles Mitarbeiten an Situationen, wie ich sie eingangs schilderte. Hier geht es dann um die Förderung von Kommunikation in der Klasse, um Wege zu finden, wie die Identitätsfindung Jugendlicher unterstützt werden kann, wie das Wissen um die Herkunftskulturen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse geteilt und gewürdigt werden kann, wie u.U. Migrationserfahrungen verarbeitet werden können und wie man das in Projekten und fächerübergreifender Zusammenarbeit umsetzen kann.

3 Interkulturelle Seelsorge im Rahmen von Schule – ein Beispiel

Was ich oben als zweiten Typus umrissen habe, entspricht meiner Erfahrung nach am deutlichsten der Art, wie Schülerinnen und Schüler ihre Anfragen einbringen. Er zeigt auch, wie unter den Bedingungen des Schulalltags seelsorgliches/beraterisches Handeln oft punktuell, in gewisser Weise auch schnell und unabgesichert, aus kurzer momentaner Einschätzung heraus erfolgen muss. Im Folgenden habe ich darum eine Situation der Seelsorge ‚bei Gelegenheit‘ ausgewählt.

Ich bin also evangelischer Pfarrer, und mein Arbeitsauftrag ist es, an einer staatlichen Berufsschule das Fach „Religion“ zu unterrichten. Die Schule, an der ich arbeite, ist ein Berufskolleg für die verschiedensten Ausbildungsberufe und für berufliche Vollzeitschulklassen. Sie wird von ca. 2.000 Schülerinnen und Schülern aus einer Umgebung von bis zu 30 km besucht. Eine Bindung der Schülerinnen und Schüler an die evangelische oder katholische Kirche ist zumeist nicht mehr vorhanden. Der Unterricht geschieht darum in aller Regel auch nicht mehr nach Konfessionszugehörigkeiten getrennt, sondern im Rahmen der gesamten Klasse.

Manche unserer Ausbildungsklassen werden im „Blockunterricht“ beschult, d.h. sie kommen zweimal 6 Wochen im Jahr ausschließlich zur schulischen Ausbildung, die betriebliche Ausbildung findet den Rest des Jahres über statt. Die zu beschreibende Situation ereignete sich in einer solchen Block-Klasse für einen metalltechnischen Ausbildungsberuf. Die Unterrichtszeit lag morgens zu Schulbeginn. Die Zahl der gelegentlich nicht erscheinenden bzw. abgemeldeten Schüler war entsprechend hoch.

In der letzten Doppelstunde vor Ende des Schuljahres war seit dem Schellen zum Unterrichtsbeginn schon geraume Zeit vergangen. Es war nur ein Schüler erschienen. Ich nenne ihn hier „Richard Lesniak“. Er war 19 Jahre alt. Seine Eltern hatten ihn vor ein paar Jahren bei ihrer Aussiedlung in die BRD aus Polen mit herübergebracht. Er fiel äußerlich auf durch eine schwarze, lederne Motorradfahrer-Kluft, die er alle Tage trug. Zumeist schleppte er überall auch seinen Helm mit, damit der nicht gestohlen wurde. Er hatte lange, offene, gewellte Haare (gut gepflegt), ein offenes, freundliches, markantes Gesicht. Er erschien morgens früh pünktlich, war hilfsbereit, anhänglich, etwas zurückhaltend, ging auf gelegentliche Provokationen der anderen kaum einmal ein, beteiligte sich an Gesprächen, unterbrach von sich aus aber nur selten den Redefluss einiger anderer Kollegen. Er hatte gute deutsche Sprachkenntnisse mit deutlichem Akzent. Über seine sonstigen schulischen Leistungen wusste ich nichts Genaueres, er schien sich da manchmal etwas schwerer zu tun.

Ich hatte zunächst verschiedene Aufzeichnungen gemacht und vor allem abgewartet, ob noch jemand käme. Als ich überlegte, die Unterrichtsstunde abubrechen, sagte R., dass er doch noch eine Frage hätte. Es ging ihm darum, ob er auch wohngeldberechtigt wäre, wenn er eine Wohnung nähme in einer anderen Stadt als der, in der er jetzt gemeldet sei. Ich wusste darüber nicht Bescheid und gab ihm zunächst Ratschläge, wo er sich per Telefonanruf oder durch persönliche Vorsprache nach seinen Rechten erkundigen könnte. Ich fragte dann nach dem Grund und Anlass seiner Frage. Über einen Kumpel hatte er dessen Vermieter kennen gelernt, und der hatte ihm in dem Haus, in dem auch R.s Kumpel wohnte, ein kleines Zimmer zur Miete angeboten. R. schilderte das Zimmer und die Umgebung in der anderen Stadt. Es klang mir passabel. Ich fragte dann nach seinen Motiven für den Auszug von Zuhause. Eine lange Erzählung brach förmlich los. Über sein enges Zuhause jetzt, seinen groben Vater, seine eher feige Mutter, seine streberische Schwester, über die alte Heimat in Polen, die Veränderung seiner Eltern, über das Geld, das in die Wohnungseinrichtung geflossen sei nach der Übersiedlung, die Anschaffungswünsche der Eltern, ihre Strenge, ihre Erziehungsmethoden, besonders über die ewigen Streit-szenen mit seinem Vater.

Wie er das denn durchstehe, mit wem er darüber rede oder geredet habe, fragte ich ihn. Er habe eine tolle Freundin gehabt. (Die Freundin einer Schülerin, die wir beide kannten. Alle mit gleichem Schicksal, mit gleichen Problemen, mit gleichen Ausbrech-Wünschen. Diese andere Schülerin hatte den Sprung gerade mit Hilfe einer Sozialarbeiterin geschafft.)

Sie hatte mit ihm vor einigen Wochen Schluss gemacht. Sie telefonieren noch manchmal – einen neuen Freund hat sie noch nicht. Aber es ist nichts mehr zu machen. Sie hatten sich oft wie zwei Geheimverbündete aneinander angelehnt, heimlich und trotz Verbotes der Eltern auf beiden

Seiten. Sie hatten beide zunächst nicht mit herübergewollt, hatten inzwischen auch manchmal ihre alten Freunde der Kindheit besuchen können.

Zunächst hatte ich gelegentlich versucht, das Gespräch auf die konkreten Fragen der Wohnungsangelegenheit zurückzulenken, auf Ämter, schriftliche Form von Mietverträgen, Absicherungen gegenüber dem Vermieter, Geldbeschaffungsfragen übers Sozialamt oder über Kollegen usw. Es ging aber immer wieder hin und her, zur Familie, seiner bevorzugten Schwester, den Geldangelegenheiten, seinem Vater. Nach und nach kamen mehr Einzelheiten: R. hatte kurz nach seiner Führerscheinprüfung einen Unfall verschuldet mit einigem Sachschaden und einer Menge Geld, das er nun abzuzahlen hat. Er hatte seit der Fahrschule sein Ausbildungsgeld schon nicht mehr zu Hause abgegeben, wie sein Vater es erwartete und wie der es für seine eigenen Geldschwierigkeiten brauchte. Richard hatte sich ein Motorrad gekauft und zu Bruch gefahren, hatte die gerichtlichen Abzahlungen zu machen, hatte sich schon wieder ein altes Motorrad gekauft und hatte sogar noch größere Motorrad-Pläne (Harley-Davidson).

Das Gespräch wechselte schließlich zum Thema „Aussichtslosigkeit“ über. Mit seinem Ausbildungsberuf und den (nicht vorhandenen) Ausichten auf einen Arbeitsplatz in diesem Beruf fing es an, dann thematisierte er nochmals die (verlorene) Freundin bzw. ‚die Mädchen‘, dann dachte er über die Unmöglichkeit, den Absprung von Zuhause zu schaffen und dem cholerischen Vater zu entrinnen, nach und über seine verkorkste Finanzlage, bei seinen gleichzeitig vorhandenen Sehnsüchten nach einem anderen Lebensstil. Das einzige von allem, was er noch in Händen hielt, war sein altes Motorrad. Irgendwann fragte ich nach dessen Verkehrssicherheit bzw. seinem Fahrstil überhaupt. Es wäre doch alles egal, meinte R.

Die mögliche Selbstmordgefährdung war mir schon an einigen Punkten seiner Erzählungen durch den Kopf gegangen. Ich sprach ihn schließlich darauf an, etwas ängstlich, ich könnte weit daneben liegen. Aber natürlich nicht. Ich fragte nach ‚Stützen‘ in seiner Umgebung. Als er von seinem besten Freund, Antonius⁸, einem mir bekannten Schüler einer anderen Klasse zu erzählen begann, war ich etwas erleichtert.

Als sich die Stunde dem Ende näherte und in Anbetracht der Sommerferien, versuchte ich, so etwas wie eine Verabredung mit R. zu treffen, dass er mir versprechen sollte, vorsichtig zu fahren, dass er sich in der Wohnungsangelegenheit mit A. beraten sollte, dass er sich an A. und seinen Kumpel halten sollte, keinen ‚Scheiß‘ machen sollte in Richtung auf Suizidversuche, sich z.B. keine Knarre kaufen sollte... „Die habe ich schon längst!“... Wir haben schließlich noch bis weit in die Pause hinein geredet, er ist auf den Kontrakt eingegangen „bis zur ersten Schulwoche nach den Ferien“. Wir gingen auf den Schulhof noch

⁸ Der Name ist ebenso wie Richards Name frei gewählt.

gemeinsam und trafen dort gleich auch auf Antonius. Er solle wirklich gut auf R. aufpassen, sagte ich und ging ziemlich unsicher davon.

Ich habe damals während der Ferienzeit öfter an R. gedacht. Meine Freude, als ich ihn nach den Ferien wiedersah, war einigermaßen groß! Er wohnte noch zu Hause, hatte sich während der Zwischenzeit etwas erholt. Seine Freundschaft zu A. war nach wie vor sicherer Boden für ihn. Ich sah ihn in der nächsten Zeit manchmal in den Pausen auf dem Schulhof stehen. Seine Klasse unterrichtete ich in dem Jahr nicht mehr. Ansonsten hoffte ich, dass er von sich aus Hilfe suchte, wenn es für ihn wieder enger bzw. noch enger werden sollte.

4 Reflexionen zu diesem Fall

In der Situation selbst und im Rückblick dann war deutlich, wie verunsichert ich mich in meinem Urteil empfand. Ich wusste wenig über das Leben in einer solchen Einwanderungssituation: über die Motive der Eltern, über die familiäre Atmosphäre, die sie erzeugten, wenig über das Lebensgefühl eines Kindes, das solche Wege mitmachen musste und den Stil der Eltern wohl nicht teilte, wenig über den Rückhalt, den die Herkunftskultur bieten konnte. Einzig im Blick auf den polnisch-katholischen Aspekt der Herkunftskultur hatte ich aus der vorausgehenden Zeit den Eindruck, dass ich sozusagen gerade im Kontrast als evangelischer Pfarrer noch eine Art Vertrauensagent sein konnte.

Eher verstörend war ein Gefühl präsent, das zudem hier auch durch die Bezüge auf die anderen von ihm erwähnten Schülerinnen und Schüler neu genährt wurde, das ich mit ‚Wut über die Verschleppung der (eigenen) Kinder‘ bezeichnen möchte. Die bewusste Entwurzelung um eines materiellen Zieles willen war und ist mir schwer nachvollziehbar angesichts der vielen Äußerungen von Trauer und Verlust, die von Seiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler kommen.

Was den Aspekt der ‚Binnenkultur‘⁹, nämlich der Kultur unter ‚Bikern‘ anbetrifft, glaubte ich, einige Kontakterfahrungen einbringen zu können. Diese waren jedoch durch entsprechende Beerdigungen, durch die Begleitung von Unfallverletzten, durch Erfahrungen mit Überschuldungen beim Kauf spezieller Motorräder bei mir stärker negativ und angstvoll besetzt.

Einen weiteren Bereich der Verunsicherung empfand ich, als es um meine Beurteilung ging, dass so viel an Verlust und so viel an Eingrenzung eine präsuizidale Situation anzeigen könnte. Meine Verunsicherung bezog sich darauf, ob hier traditionell Gelerntes (z.B. Ringels

⁹ Ich halte es für richtig, die unter Schülerinnen und Schülern vorhandenen ‚sozialen Milieus‘ so zu bezeichnen und in die ‚Kultur‘-Betrachtung mit einzubeziehen, wenn man über Multikulturalität und Interkulturalität nachdenkt.

Merkmale einer präsuizidalen Situation)¹⁰ wichtig und richtig war, ob z.B. die Verluste und Eingrenzungen, die gesamte Entwurzelung, auf dem Hintergrund der Migration nicht als noch ‚schlimmer‘ anzusehen waren.

Im Nachhinein ging es für mich um die Frage, inwieweit meine Verunsicherungen wesentlich der Interkulturalität des Geschehens entsprangen, konkret: dem Empfinden eines Mangels an Wissen und Verstehensmöglichkeiten, an Nachvollziehbarkeit, oder inwieweit sie ganz allgemein vielmehr eine Unsicherheit gegenüber der Situation waren, die ich mit Suizidgefährdung in Verbindung brachte. Wie viel Kraft bringt ein Mensch auf, der auf sich selbst geworfen ist, wieweit ist das Krisenhafte der Situation eventuell eher der Startschuss, die Chance zu Neuem? Es war mir auch deutlich, wie meine Projektionen ‚blühten‘, so dass auch dies die Anteile verschwimmen ließ, die eventuell aus der Interkulturalität der Situation stammten. Was ich von anderen Spätaussiedlerkindern erlebte hatte an Wut, Leid, Trauer, Aggression oder Verkriechen, musste ja nicht die Situation von R. wirklich auch sein; was ich von anderen Bikern wusste, wie sie ihr Leben in äußerster Risikobereitschaft lebten, auch das musste ja nicht R.s Ding sein.

Es ergab sich dann unmittelbar nach jenen Sommerferien, dass ich diesen Fall in einer Studiengruppe bei einem der Seminare für interkulturelle Seelsorge und Beratung vortragen konnte. In dieser Studiengruppe ging es bei einer parallelen Fallbesprechung auch noch um die Situation eines Paares, das sich innerhalb Indonesiens nach einer Arbeitsmigration neu einleben musste. Beide Fälle wurden zunächst im traditionellen Stil eines Verbatims besprochen, und zwar in einer Gruppe mit Kollegen aus Tschechien, der Slowakei, Ungarn, Holland/Indonesien und Deutschland.

Für mich war beruhigend, dass alle die Situation von meinen eher angstvollen Deutungen/Projektionen wegzogen und sie mehr im Sinne einer Adoleszenzkrise betrachteten. In dem Sinne traten auch die allgemeinen Aspekte und Kriterien stärker hervor, nicht so sehr das Interkulturelle. Was für mich aber speziell hilfreich war, ergab sich aus den Äußerungen der Kollegen aus den ehemals kommunistischen Ländern in der Gruppe, indem auch sie dieser Deutung zustimmten und die Aspekte der Entwurzelung und der Migration hier als verhältnismäßig weniger wichtig ansahen. Ich hielt sie in gewisser Weise für ‚Experten der anderen Seite‘.

Es stellte sich aber bald heraus, dass es ein gemeinsames Thema hinter beiden besprochenen Fällen gab: die verbotenen Muttersprachen! Ein deutsch-polnischer Jugendlicher, dessen deutsche Eltern im kom-

¹⁰ E. RINGEL, *Selbstmord – Appell an die anderen*, München: Kaiser, 3. Aufl. 1980, 15ff, mit Stichworten wie situative und beziehungsmaßige ‚Einengung‘, Autoaggression und Suizidplanungen.

munistischen Polen nicht mehr deutsch sprechen durften, hatte nun nach der Spätaussiedlung der Eltern in die BRD Probleme damit, dass er seine „Muttersprache“ Polnisch nun nur noch in seiner Clique ohne Diskriminierung anwenden konnte. Im anderen Fall ging es um Sprachen in Indonesien, um die Herkunft vom dörflichen Bergland und der indigenen Sprache dort und den Städten und den offiziellen Staatssprachen. Unter den Gruppenteilnehmern wiederholte sich die Dynamik zum Teil, und zwar im Blick auf ihre eigenen, verbotenen Muttersprachen, nämlich die ungarische Sprache in der Slowakei und die chinesische Sprache in Indonesien. Für einen Gruppenteilnehmer war es sein Leben lang nötig gewesen, seinen eigenen Geburtsnamen fast zu ‚vergessen‘ und durch den Namen in einer der offiziellen Sprachen zu ersetzen!

Der Ertrag dieser fast zufälligen Ergänzung der Betrachtung der Situation war für mich sehr wichtig. Im speziellen Falle bestärkte es mich, den Kontakt R.s zu A., der immer in Polnisch stattfand, noch mehr zu würdigen und A. und auch die Mädchen in R.s Umgebung als Stützen einer gewissen Einbettung anzusehen¹¹.

Diese Gelegenheit zur Distanzbildung und zum Draufschaun auf eine interkulturelle Situation mit Hilfe interkultureller Partner, ‚Mittler‘, fand ich damals sehr hilfreich. Inzwischen sehe ich diese Betrachtungsebene als notwendig an.

Wenn Interkulturelle Seelsorge einerseits Seelsorge zwischen Partnern/Partnerinnen unterschiedlicher Herkunftskulturen ist, andererseits zwischen Partnern/Partnerinnen unterschiedlicher Binnenkulturen, so ist sie drittens auch Seelsorge, die gekennzeichnet ist von diesem speziellen Betrachtungsaspekt, dass gemeinschaftlich hingeschaut werden kann von einem oder mehreren Kulturbereichen auf das, was in anderen Kulturbereichen an Seelsorge geschieht.

5 Ein Fazit

Was war oder ist der interkulturelle Aspekt von Seelsorge in dem vorgelegten Fall? Ist es nicht vielmehr ein ganz normaler Fall aus dem Bereich dessen, was Beratung in der Adoleszenz nun einmal ist? Ich habe diesen Fall ausgewählt, weil für mich der Umgang mit dem multikulturellen Hintergrund ein großer Verunsicherungsfaktor war. Interkulturelle Seelsorge wird in vielen Fällen davon geprägt sein, dass Wissen über die jeweils ‚andere(n)‘ beteiligte(n) Kultur(en) eingeholt werden oder zur Verfügung stehen muss, damit eine angemessene Haltung eingenommen werden kann und angemessene eigene Beiträge zum seelsorglichen Kontakt erfolgen können. Interkulturelle Seelsorge wird

¹¹ Insgesamt betrachte ich seitdem unser ganzes Schulhofgeschehen aus diesem Blickwinkel, wenn dort türkische, polnische, russische, serbo-kroatische, verschiedene arabische, griechische etc. Sprachinseln sind.

aber auch diese Situationen oft vorfinden, wo der multikulturelle Hintergrund zwar stark vorhanden ist, wo er auch Auswirkungen hat (z.B. stark verunsichert), wo der zentrale Punkt des Geschehens aber dennoch nicht dort liegt. In der Einteilung E. Lartey¹² wären dies die Fälle, in denen Interkulturelle Seelsorge das bearbeitet, was „alle gemeinsam“ angeht.

Auf dem Hintergrund dieses Falles und der Entwicklung seiner Betrachtung bei mir sehe ich interkulturelle Kompetenz in der Seelsorge nicht so sehr als das Wissen, Beherrschen, Anwenden von Fakten, Methodiken, Erfahrungswerten an. Interkulturelle Kompetenz sehe ich vielmehr als das Wagnis, sich so gut es geht auf vorläufige Einschätzungen einzulassen, gleichzeitig aber besonders dafür Sorge zu tragen, dass eine Art Absicherung und Unterstützung für einen selbst gewährleistet ist, dass Besprechungsmöglichkeiten da sind, um vorläufige Einschätzungen zu bewerten und Projektionen aufzulösen, dass möglichst auch ‚bikulturelle PfadfinderInnen‘ zur Seite stehen, also Menschen, die möglichst umfassend in den betreffenden ‚Kulturen‘ erfahren sind.

Dies ist um so nötiger, als viele Situationen interkulturellen seelsorglichen Handelns in der Schule (und wohl auch allgemein) solche Situationen ‚bei Gelegenheit‘ sind, wo Absicherungen und Rückkopplungen zunächst fehlen, wo Einschätzung und Reaktion sehr prompt erfolgen müssen, wo also ein hohes Maß an Unsicherheiten gegeben ist und ausgehalten werden muss.

Das Dilemma besteht für mich allerdings darin: Wenn die Realität zu solchen Reaktionsweisen drängt, widerspricht dies doch gleichzeitig meiner tiefsten Überzeugung, nämlich dass Interkulturelle Seelsorge gerade eines braucht: Zeit. Zeit, um Vertrauen, gegenseitiges ‚Wissen‘, um Würdigung und Achtung aufzubauen bzw. sich entwickeln lassen zu können.

¹² Emmanuel Lartey stellt drei Grundkonstellationen in der Seelsorge bzw. ihren Inhalten heraus: Das, was nur einen einzigen Menschen auf der Welt so angeht; das, was einige (eine Gruppe/Kultur) so angeht; und das, was uns alle gemeinsam angeht. (vgl. E. Y. LARTEY, *In living colour. An intercultural approach to pastoral care and counselling*, London: Cassell 1997, 12ff).