

Bernd Fechler

Dialog der Anerkennung – Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten an der Schule (*)

Mediation und andere Formen von Konfliktbearbeitung haben in den letzten Jahren in der Schule einen bemerkenswerten Popularitätsschub erfahren. Neben präventiven Klassentrainings und der Ausbildung von Schülerstreitschlichtern bemühen sich auch Lehrerinnen und Lehrer um die Aneignung neuer Kompetenzen. Der konstruktive Umgang mit Konflikten erfordert nicht nur besondere kommunikative Fertigkeiten und Interventions-Know-How, sondern auch ein Verständnis für die spezifische Dynamik sowie die jeweiligen Konstellationen und Hintergründe, in die die Konflikte eingebettet sind.

Im Einwanderungsland Deutschland scheinen viele Konflikte allein durch die unterschiedliche Herkunft der Konfliktparteien einen „interkulturellen“ Hintergrund zu besitzen. Und die Vermutung liegt nahe, dass es bestimmter „interkultureller Kompetenzen“ bedarf, um in solchen Konflikten professionell zu vermitteln. Die Frage stellt sich: Was genau sind solche „interkulturellen Kompetenzen“? Welche Rolle spielt der Faktor „Kultur“ tatsächlich und welche praktischen Folgerungen ergeben sich daraus? Sind Konflikte zum Beispiel schon allein deshalb „interkulturell“, weil die Beteiligten unterschiedlicher ethnisch-nationaler Herkunft sind? Und – ist „Kultur“ überhaupt der entscheidende Schlüssel zum Verständnis und zur erfolgreichen Bearbeitung dieser Konflikte?

In unserer Mediationspraxis werden wir zunehmend auch mit Fällen konfrontiert, die einen explizit politischen Hintergrund zu haben scheinen, in denen sich zum Beispiel die Beteiligten mit dem Rassismusvorwurf konfrontieren (in letzter Zeit vermehrt auch mit dem Vorwurf des Antisemitismus) oder die dadurch verursacht scheinen, dass die „große Politik“ – wie z.B. die Jugoslawienkriege, die Terroranschläge vom 11. September, der eskalierte Israel-Palästina-Konflikt – ins Klassenzimmer hineingreift und zu ethnisch definierten Lagerbildungen führt. Diese Konflikte sind moralisch hoch aufgeladen und provozieren auch Dritte zu eindeutigen Stellungnahmen und Positionierungen. Sie sind daher nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für professionelle Mediatoren, die für ihre Arbeit eine allparteiliche, d.h. neutrale Rolle einnehmen müssen, mit einem erheblichen Maß an Verunsicherung verbunden.

(*) Aus: Kloeters, Ulrike / Julian Lüddecke / Thomas Quehl (Hg.): Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule, Frankfurt/M., S. 103-148

Ich möchte in diesem Artikel von Erfahrungen und Überlegungen berichten, die unsere Arbeit in der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank bestimmen. Als eine außerschulische Bildungseinrichtung arbeiten wir eng mit Schulen im Großraum Frankfurt am Main zusammen. In unserem Arbeitsbereich „Begegnung und Menschenrechtserziehung“ haben wir ein Team von Konfliktraine-rinnen und Mediatoren aufgebaut, das präventiv und bei akuten Konflikten an Schulen tätig wird. Zusätzlich organisieren wir Schülertrainings und Fortbil-dungen für Lehrer zu den Themen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemi-tismus und Zivilcourage.¹ Unser Konzept von Schulmediation lehnt sich an die Standards des hessischen Modellprojekts „Mediation und Schulpro-gramm“ an, das mit seinem systemischen Ansatz die Realisierung von Grund-haltungen und Verfahrensweisen der Mediation als ein Element von Organi-sationsentwicklung an der Schule begreift.² Derzeit beschäftigt uns zu-nehmend die Frage, welche Potenziale und Risiken der Mediationsansatz für die Bearbeitung von Konflikten mit politisiertem oder ethnisiertem Hinter-ground birgt. Sind die von kritischer Seite³ angemahnten Gefahren einer Ent-politisierung durch Mediation in der Praxis vorhersehbar und damit einzu-grenzen? Welche Gemeinsamkeiten haben solche Konflikte mit den in Klas-sen zum Alltag gehörenden, alterstypischen Formen von Außenseiterproduk-tion und worin unterscheiden sie sich von ihnen? Welche Grenzen hat Media-tion angesichts institutioneller, schulbedingter Formen von Diskriminierung?

Aus dieser weit verzweigten Diskussion möchte ich einige Fragen herausgreifen, die in theoretischer wie praktischer Hinsicht eine Idee davon vermitteln, wie wir mit Konflikten mit „interkulturellem“, ethnisiertem oder politi-siertem Hintergrund im schulischen Kontext umzugehen versuchen. Im ersten

1 Zu Konzeption und ersten Erfahrungen des Projekts „Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich *heute*?“ vgl. Wiegmann 2002.

2 Das hessische Modell umfasst weit mehr als den Aufbau von Schüler-Streitschlichter-Gruppen (Peermediation). Notwendig für eine nachhaltige Veränderung der Konflikt-kultur an einer Schule ist die systemische Einbindung eines Bündels von Maßnahmen in den Prozess der Schulentwicklung: Schulung möglichst großer Teile des Kollegiums und der Schulleitung in Basistrainings für Mediation; soziale Kompetenztrainings in den Klassen 5/6 und 7/8; Training von Schülerstreitschlichtern und spezielle Pro-gramme für Klassensprecher und Schülermentoren; Einbindung der Eltern sowie Ko-operation mit Projekten zur Gewaltprävention im kommunalen Umfeld der Schule (vgl. Faller 1998; Rademacher in Simsa/Schubarth 2001). Eine isolierte Einführung von Peermediation, wie in anderen Bundesländern üblich, führt dagegen oft zu enttäuschen-den Ergebnissen (vgl. Caesar 2001; Engert 2001, S. 221 ff.).

3 Besemer 1996, S. 26–27; Bush / Folger 1994.

Teil werde ich deshalb zunächst verschiedene Modelle „interkultureller“ Konflikte diskutieren und anschließend versuchen, die Situation an Schulen, die eine multikulturelle Schülerschaft aufweisen, zu beschreiben. Im zweiten Teil werde ich das Mediationsverfahren in seinen Grundzügen darstellen und herausarbeiten, welcher Stellenwert dem Prozess der Anerkennung bei einer erfolgreichen Konfliktvermittlung zukommt. In einem dritten Schritt werde ich einige Schwierigkeiten interkultureller Konfliktbearbeitung in der Schule diskutieren.

I. Was sind „interkulturelle“ Konflikte?

Begriffsbestimmung

Es gibt unterschiedliche Auffassungen und Theorien darüber, was „interkulturelle“ Konflikte sind und wie man praktisch mit ihnen umgehen kann. Entscheidend ist die Frage, worin genau die konfliktträchtige Differenz⁴ gesehen wird und welche Relevanz die nationale bzw. ethnische Herkunft der Beteiligten für den betreffenden Konflikt hat.

Kulturkonflikt

Die im Alltag gängigste Erklärung stützt sich auf die kommunikationstheoretisch argumentierende These vom „Kulturkonflikt“. Ihr zufolge versteht man sich nicht, weil man sich nicht versteht: Menschen unterschiedlicher Herkunft geraten miteinander in Konflikt, weil ihre Kommunikation durch Missverständnisse und durch konkurrierende, nicht selten einander ausschließende Wertauffassungen beeinträchtigt ist. Vor allem die Kenntnis der Besonderheiten einer Kultur A im Unterschied zu einer Kultur B – so die damit verbundene praktische Schlussfolgerung – könnte einen Konfliktvermittler demzufolge in die Lage versetzen, die richtigen Interventionen zu wählen und das komplizierte Geflecht interkultureller Missverständnisse zu entwirren.⁵

4 Entscheidend ist, anhand welcher „Merkmale der Unterscheidung“ (Fritz B. Simon) Mediatoren ihre Beratungs- und Interventionsschritte planen. Die Art, wie sie Konflikte wahrnehmen, über sie reden und analysieren, bestimmt das, was sie tun: wie sie sich den Konfliktparteien gegenüber verhalten, was für Interventionen sie wählen und wie sie damit die Sicht der Beteiligten auf den Konflikt und letztlich auf sich selbst beeinflussen.

5 Die Kulturkonflikt-These bildet den theoretischen Hintergrund für die meisten „Interkulturellen Trainings“, die für Mitarbeiter international operierender Unternehmen entwickelt wurden, und versuchen, neben einer generellen Sensibilisierung für die Untie-

Zweifellos sensibilisiert diese Theorie für die Wahrnehmung und Beachtung der Unterschiede zwischen Konfliktparteien unterschiedlicher Herkunft, vor allem was ihren Umgang mit Konflikten betrifft. Mediatoren sollten Sensibilität entwickeln für die unterschiedlichen Konfliktkulturen⁶, die sich zum Beispiel in Fragen der Nähe-Distanz-Regulierung, der Direktheit oder Indirektheit des Ausdrucks von Gefühls- und Beziehungsbotschaften oder im Umgang mit Autoritäten stark voneinander unterscheiden können. Solche Unterschiede gibt es jedoch nicht nur zwischen ethnisch oder national definierten Kulturen. Unter einem erweiterten Kultur-Begriff, der sich generell auf Unterschiede in den Alltagswelten und Bedeutungszusammenhängen von Menschen bezieht (z.B. zwischen verschiedenen Jugendkulturen, Subkulturen, Genderkulturen, Berufskulturen, Unternehmenskulturen etc.), kann eine „Kultur“-Konflikt-Theorie auf systemisch induzierte Konfliktpotenziale in kulturellen Überschneidungssituationen aufmerksam machen. Zudem ist es eine alltägliche Beobachtung, dass jeder Konflikt eine Entfremdung der Gegner mit sich bringt. Auch Streitparteien gleicher Herkunft machen die Erfahrung, dass sie sich dem anderen nicht mehr verständlich machen können. In dieser Hinsicht sind bei jeder Konfliktvermittlung immer auch Übersetzungsleistungen gefragt.

Einen solchen erweiterten Kulturbegriff haben die Vertreter der Kulturkonflikt-These jedoch häufig nicht im Blick, wenn sie über Konflikte in einer Einwanderungsgesellschaft sprechen. Hier führt diese Theorie mehr zur Klischeeverstärkung und Mythenbildung, als dass sie zum Verständnis komplexer Situationen beitragen würde. Problematisch an ihr ist nicht nur, dass sie die Menschen durch ihren engen Kulturbegriff allein nach ihrer ethnisch-nationalen Herkunft sortiert, sondern dass sie trotz ihrer augenscheinlichen

fen und Irritationen, die der Kontakt zwischen einander Kulturfremden in sich birgt, praktische Tipps im Umgang mit einer fremden Kultur zu vermitteln (vgl. Armour 2000; Herbrand 2000; Thomas / Hagemann 1992). Neben solchen kultur- oder länderspezifischen Trainings gibt es Angebote, die einen stärker generalistischen, kulturvergleichenden Ansatz betonen. Am bekanntesten ist das Kultur-Dimensionen Modell von Hofstede (Hofstede 1997), der in einer breit angelegten Untersuchung eines globalen Unternehmens (IBM) Unterschiede zwischen nationalen Kulturen auf die fünf Faktoren Umgang mit Macht („Machtdistanz“), Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität/Feminität, Unsicherheitsvermeidung und den Umgang mit Zeit („kurzfristige vs. langfristige Orientierung“) zurückführt. Auch die didaktischen Modelle, die Veranstalter internationaler Jugendbegegnungen ihrer Arbeit zu Grunde legen, beziehen sich in der Regel auf das Kulturkonflikt-Modell (vgl. Haumersen / Liebe 1990; Müller 1987).

6 Vgl. Haumersen / Liebe 1999, S. 68–85.

Neutralität von Vertretern der Mehrheitsgesellschaft oft dazu herangezogen wird, allein die „Kultur“ der eingewanderten „ausländischen“ Minderheiten zu problematisieren und abzuwerten. Gerade auch viele Lehrer berufen sich gerne auf das durch Alltagserfahrung scheinbar hinreichend bestätigte Erklärungsmuster „unterschiedlicher Mentalitäten“ – wobei in der Regel die Andersartigkeit und Fremdheit der „ausländischen“ Schüler bzw. ihrer Eltern betont und als Ursache für „Integrationsprobleme“ und Konflikte dargestellt wird. Vor allem eine „kulturbedingte Unwilligkeit oder Unfähigkeit“, die hier geltenden Gesetze, Werte und Normen zu akzeptieren, wird Angehörigen von Minderheiten nach dieser Lesart gerne attestiert – eine Argumentation, die man ausführlich zuletzt in der „Leitkultur“-Debatte verfolgen konnte. Vor allem aber blendet die Kulturkonflikt-These andere Faktoren aus, die das Zusammenleben und die Konflikte in einer durch Globalisierung und Migration geprägten Gesellschaft weitaus stärker bestimmen.

Kampf um Anerkennung

Eine Alternative zu einer kulturalistischen Verengung stellt das Konzept vom „Kampf um Anerkennung“ dar (vgl. Honneth 1992; Taylor 1993), in dem „interkulturelle“ Aspekte von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet werden. Das Verhältnis der gesellschaftlichen Gruppen zueinander, also auch das der unterschiedlichen Nationalitäten, die in einer Einwanderungsgesellschaft vertreten sind, wird dieser Theorie zufolge weniger durch den Faktor „Kultur“ geprägt, als durch die rechtlichen, ökonomischen und politischen Ressourcen, über die die Gruppen und Individuen jeweils verfügen und mit denen sie im Wettbewerb um die vorderen Plätze innerhalb der gesellschaftlichen Statushierarchie konkurrieren. Die entscheidende Differenz ergibt sich also nicht aus den zweifellos bestehenden kulturbedingten Unterschieden, sondern aus der Frage, wie das Zusammenleben zwischen Mehrheit und Minderheiten politisch und rechtlich geregelt ist. Welche Angebote macht eine Aufnahmegesellschaft den eingewanderten Minderheiten, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben? Welche Strategien verfolgen ihrerseits die verschiedenen ethnischen oder durch andere Zugehörigkeitsmerkmale definierten Gruppen, um einen anerkannten Platz in der Gesellschaft zu erlangen?

Statt das „kulturelle Missverständnis“ in den Mittelpunkt zu stellen, betont dieses Konzept stärker Aspekte, in denen man durchaus von einem gegenseitigen Verstehen ausgehen kann. Es existiert ein gemeinsamer Bezugspunkt: Wer hat hier die Macht? Insofern sich Konfliktvermittler um ein besseres Ver-

ständnis der Konfliktparteien bemühen wollen, sollten sie demnach nicht ausschließlich deren Herkunftskulturen studieren, sondern vor allem die rechtlichen, politischen und sozialen Aspekte zur Kenntnis nehmen, die mit dem Prozess der Migration verbunden sind.⁷ Vom Thema der kulturellen Fremdheit und der damit verbundenen Frage der ethnisch-nationalen Identität verschiebt sich der Fokus der Aufmerksamkeit auf die Situation der unterschiedlichen Statusgruppen, in die eine Gesellschaft ihre Mitglieder durch abgestufte Formen der Zugehörigkeit und der rechtlichen Teilhabe einordnet.

Der Faktor „Kultur“ kommt im gesellschaftlichen Kampf um Anerkennung auf andere Weise ins Spiel – weniger als verhaltensdeterminierende Dimension, sondern als eine zentrale argumentative und identitätsstiftende Ressource, mit der im Großen wie im Kleinen Politik gemacht wird. Für die Konfliktvermittlung besonders relevant ist das Verständnis der *subjektiven Funktionalität* kulturalisierender bzw. ethnisierender Diskurse: Wozu werden sie geführt? Was bringt es den Beteiligten, Mehrheiten wie Minderheiten, kulturelle Deutungsmuster ins Feld zu führen? In der Mediationspraxis stellt sich schließlich die Frage, wie ein gleichberechtigter und offener Dialog bei einer gegebenen, aber oft geleugneten Machtdifferenz hergestellt werden kann und wo die Grenzen von Mediation liegen.

Rassismus und institutionelle Diskriminierung

Rassismus, Antisemitismus und andere Formen von Diskriminierung sind in der Mitte unserer Gesellschaft fest verankert. Sie sind wirksam in der Politik, in Institutionen und im Alltagsbewusstsein der Bevölkerung. Eine Bearbeitung „interkultureller Konflikte“ in der Schule muss die vielfältigen Aspekte und Dimensionen des Rassismus zur Kenntnis nehmen und in ihr Handeln integrieren.⁸ Das ist gerade in Deutschland nicht so einfach. Allein der Begriff

7 Einen interessanten Ansatz, der neben dem „interkulturellen Missverständnis“ explizit auch den Faktor Macht bzw. Machtasymmetrie in die Analyse „interkultureller“ Konflikte einbezieht, hat kürzlich Anja Weiß vorgestellt (Weiß 2001a, b und c). Interkulturelle Konflikte analysiert sie auch unter dem Gesichtspunkt der „strategischen Instrumentalisierung von Perspektivendivergenz“ (Weiß 2001a, S. 20) – ein Gedanke, den ich unten (vgl. „Dilemmata der Vermittlung in interkulturellen Konflikten“) noch einmal aufgreifen werde.

8 Ohne die verschiedenen theoretischen Implikationen an dieser Stelle diskutieren zu können, begreife ich Rassismus in Anschluss an die internationale Diskussion (z.B. Anthias 1992; Balibar / Wallerstein 1990; Hall 1989; Miles 1991) als gesellschaftliches Phänomen, das in seiner Struktur und Funktionsweise unter diskursanalytischer und ideologiekritischer Perspektive zu untersuchen ist. Dies geschieht in Abgrenzung zu

„Rassismus“ löst bei vielen Verantwortlichen an deutschen Schulen immer noch heftige Abwehrreflexe aus. Mit diesem Thema will man nicht in Verbindung gebracht werden. Das scheint zu einem großen Teil daran zu liegen, dass man Rassismus wesentlich als Eigenschaft einzelner „Rassisten“ begreift, und diese automatisch in der Nähe rechtsextremer Gesinnungstäter verortet werden. Aber auch wenn man Rassismus als ein umfassendes, gesellschaftliches Problem versteht, das vor allem politische und strukturelle Fragen berührt und weit mehr umfasst als die explizite „Ausländerfeindlichkeit“ rassistischer Individuen, muss in der Mediationspraxis mit dem Rassismusvorwurf irgendwie umgegangen werden.⁹

Weitaus wirkmächtiger, weil weniger leicht zu beeinflussen, sind zudem jene Formen des Rassismus, die unter dem Stichwort „Institutionelle Diskriminierung“ gefasst werden. In ihrer gleichlautenden Studie beschreiben Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2002), wie Migrantenkinder im staatlichen Schulsystem nicht aus bösem Willen, sondern aufgrund scheinbar „neutraler“ Bewertungskriterien und administrativer Routinen systematisch benachteiligt werden. Nicht böse, „rassistische“ Absichten stehen nach Gomolla / Radtke hinter der ethnischen Differenzierung, sondern Abläufe und Entscheidungen, die nach systemimmanenten Kriterien und Interessen der Institution organisiert und gefällt werden und nur quasi „nebenbei“ dazu führen, dass „Gleiches ungleich und Ungleiches gleich“ behandelt wird. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die PISA-Studie: In kaum einem anderen Land wirkt sich der Migrantensstatus derart negativ auf die Bildungs- und Karrierechancen von Schülern aus wie in der Bundesrepublik Deutschland.¹⁰

Konzepten, die „Rassismus“ individualisierend als „Vorurteil“ und als Kennzeichnung von bestimmten Verhaltensweisen rassistischer Subjekte zu fassen versuchen. Die Frage nach dem rassistischen Subjekt wird damit nicht abgewiesen oder hinfällig. Es wird nur davon ausgegangen, dass individuelle Verhaltens- und Orientierungsmuster nicht die primäre Dimension des Rassismus-Problems darstellen, sondern vor dem Hintergrund ihrer Verstrickung in einem Netz kollektiver Diskurse und als Ausdruck einer ideologischen Vergesellschaftung der Individuen beurteilt werden müssen. Rassismus ist nicht primär die Eigenschaft von Individuen, sondern von bestimmten gesellschaftlichen Strukturen.

- 9 Auf diese Frage werde ich später unter der Überschrift „Ende der Allparteilichkeit? – Zum Umgang mit dem Rassismusvorwurf“ zurückkommen. Zu den folgenden Ausführungen vgl. ausführlicher Fechner / Kaletsch 2003.
- 10 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, vor allem S. 372–407 und S. 462–467. Als Risikofaktoren, die die Leseleistung und damit die Zugangschancen zu höherer Schulbildung negativ beeinflussen, „erweisen sich niedrige Sozialschicht, niedriges Bildungsniveau und Migrationshintergrund der Herkunftsfamilie sowie männliches Ge-

Lehrkräften sind die diskriminierenden Implikationen und Wirkungen ihrer Berufsausübung nur selten bewusst. Das ist nicht zuletzt Folge ihres professionellen Selbstbildes. Die Leitidee vom „guten Lehrer“ betont fast ausschließlich die individualistische, von professioneller Autonomie geprägte Seite der direkten pädagogischen Arbeit mit Schülern. Administrative Elemente ihrer Tätigkeit werden in der Regel als Störgrößen erlebt, die als lästiges Beiwerk der „eigentlichen“ Arbeit irgendwie auch bewältigt werden müssen. Lehrer sehen sich selbst mehr als Opfer denn als Ausführende administrativer Vorgaben und (schul)amtlicher Erlasse.

Nicht zuletzt aus diesem Grund neigen sie dazu, die häufigen Konflikte, die sie mit Eltern ausländischer Herkunft zum Beispiel deshalb auszufechten haben, weil sie ihren Kindern die Versetzung in die nächsthöhere Klasse verwehren oder gar ihre Überweisung in Sonderschulen veranlassen müssen, so oft und so einseitig zu kulturalisieren. So klagen sie immer wieder über den „massiven Druck“ seitens der – in der Regel männlichen – Familienmitglieder oder darüber, dass die Familien oft „in Clangröße“ in der Sprechstunde aufkreuzen. Von solchen Vorkommnissen belastet fragen die Lehrkräfte in Fortbildungen und Beratungen nach besonderen, „interkulturell wirksamen“ kommunikativen Methoden und Strategien, wie sie auf die „kulturellen Eigenheiten“ der Eltern besser eingehen können. Damit verbinden sie die Hoffnung, durch die Überwindung der scheinbar nur durch Sprachprobleme und unterschiedliche kulturelle Werte verursachten Kommunikationsbarrieren die Eltern letztlich doch auf ihre Seite zu ziehen. Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft sind jedoch nur sehr selten rein „kultureller“ Natur. Der „interkulturelle Schlüssel“ zum Verständnis und zur Veränderung dieser zugegeben äußerst belastenden Situationen besteht nach unserer Erfahrung vor allem in einer Bewusstwerdung und kritischen Reflexion der eigenen, per Amtsausübung zugewiesenen Machtposition. Die Chance liegt darin, zu erkennen, dass die Eltern von Migrantenkindern nicht nur „fremdartig“ oder „anma-

schlecht“ (401). Die Koppelung dieser Faktoren ist in Deutschland „ungewöhnlich straff“ (393), wobei als bedeutsames Merkmal der Faktor Migration ins Auge springt. Im Ländervergleich zeigt sich, dass als Ursachen für die Benachteiligung in der Bildungsbeteiligung Jugendlicher aus Zuwandererfamilien „weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz der Familie als solche (primär) verantwortlich (zu machen ist); von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ (379). Diese Befunde weisen nicht nur auf Mängel in der Sprachförderung von jungen Migranten in Deutschland hin, sondern auf eine insgesamt diskussionsbedürftige Einwanderungspolitik.

ßend“ reagieren, sondern dass ihre Entrüstung nachvollziehbar ist. Zum einen relativiert das den Defizit-Blick auf das „Problemklientel“, der sich aufgrund kultureller Zuschreibung so schnell bei Vertretern der Dominanzkultur einschleicht. Zum anderen werden die angeblich so „neutral“ und „sachlich“ ausgerichteten Kriterien der eigenen Verwaltungs- und Entscheidungspraxis hinterfragt. Eventuell tun sich da in Einzelfällen ganz andere Spiel- und Entscheidungsräume auf. Und wo solche nicht mehr vorhanden sein sollten, eröffnet die Fähigkeit, die Empörung und Wut der Eltern nachzuvollziehen und anzuerkennen – und das auch deutlich zum Ausdruck zu bringen – einen Raum, in dem eine menschlichere und von gegenseitiger Achtung geprägte Kommunikation zwischen Vertretern klar definierter Rollenvorgaben und Interessengegensätze möglich wird.

Kampf um Anerkennung: „Interkulturelle“ Konflikte an der Schule

Das Modell vom „Kampf um Anerkennung“ ist auch für die Analyse und Bearbeitung interkultureller Konflikte in der Schule von praktischem Wert. In jeder Gesellschaft und Gruppe, also auch in jeder Schulklasse oder Schulgemeinde, wird ein Kampf um Status, Teilhabe und Anerkennung ausgefochten, in den die Beteiligten die unterschiedlichsten Mittel und Strategien zum Einsatz bringen.¹¹ In der sozialen Dynamik einer Schulklasse geht es für die Schülerinnen und Schüler vor allem um Fragen der Identität und Zugehörigkeit: Wer bin ich? Was bin ich wert? Wie sehen mich die anderen? Zu welcher Gruppe gehöre ich? Wie kann ich verhindern zum Außenseiter zu werden? In Schulklassen mit einer national und ethnisch heterogenen Schülerschaft scheint in solchen Rangkämpfen der Faktor „Kultur“, die ethnisch-nationale Herkunft und damit verbundene Gruppenidentitäten immer wieder eine Rolle zu spielen. Allerdings gehören solche „interkulturellen“ Konflikte nicht zwangsläufig zum multikulturellen Alltag an deutschen Schulen. Ob und auf welche Weise ethnisierende Diskurse von Schülern und Lehrern als distinktive Ressourcen einer – an das Konzept von Pierre Bourdieu (1982) angelehnten – Politik der „feinen Unterschiede“ herangezogen werden, hängt nach unserer Erfahrung vor allem von den Mehrheitsverhältnissen in einer Klasse sowie der Einstellung der Lehrerschaft bzw. der gesamten Schulgemeinde

11 Im Rahmen einer Feldforschung über soziale Anerkennungskämpfe in Jugendferien-camps habe ich unterschiedliche Strategien und Diskursregeln von Mittelschichtsjugendlichen und sozial benachteiligten Jugendlichen ausführlich beschrieben, vgl. Fechner 1997.

zum Thema Einwanderung bzw. Multikulturalität ab. Hinzu kommen politische Großwetterlagen und durch Politiker angeheizte öffentliche Debatten über Zuwanderung, die immer wieder erheblich das Handeln aller Beteiligten beeinflussen. Dies führt zu einer Reihe unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlich erscheinender Phänomene, die ich im Folgenden darstellen möchte.

Mehrheitsverhältnisse und die Wahrnehmung ethnischer Differenz

Je weniger „ausländische“ Schüler an einer Schule sind, um so eher wird von den Beteiligten „ethnische Fremdheit“ als entscheidender Faktor in der Beschreibung des sozialen Miteinanders und in der Erklärung von Konflikten thematisiert. In Klassen, Schulen oder Landkreisen mit nur geringem Migrantenanteil werden diese schnell als Sondergruppe identifiziert. Fallen sie unangenehm auf, dann deuten dies Mehrheitsvertreter schnell als kulturbedingte Eigenschaft der Minderheit, statt zu reflektieren, ob andere, institutionelle oder gesellschaftliche Faktoren oder gar die eigenen – explizit oder nur implizit rassistischen – Haltungen eine Rolle spielen könnten. In Großstädten wie Frankfurt/M. oder Offenbach dagegen, in denen der Schüleranteil nicht-deutscher Herkunft in manchen Haupt- und Gesamtschulen bis zu 90% beträgt, scheint das „Interkulturelle“ so sehr zum Alltag der Schüler zu gehören, dass „kulturelle Fremdheit“ oder der Faktor „unterschiedlicher Mentalitäten“ weniger oft als Erklärung für Konflikte herangezogen wird. Allen Beteiligten, vor allem den Schülern, scheint klar zu sein, dass die einfache Figur „Etablierte-Außenseiter“ (vgl. Elias / Scotson 1993)¹² das Grundmuster bildet, nach dem sich die Beziehungen in der Klasse formieren: Wer zuletzt in eine Gruppe hineinkommt, muss sich hinten anstellen. Und diese Regel gilt gleichermaßen für einheimische wie für zugewanderte Jugendliche.¹³ Allerdings

12 In ihrer Studie über die Nachbarschaftsverhältnisse in einer englischen Kleinstadt beschreiben Norbert Elias und John L. Scotson sehr anschaulich, wie nicht Ethnizität die entscheidende Rolle in der Ausformung der Intergruppenbeziehungen spielt, sondern die einzelnen Cliques (bzw. Familien) und Untergruppen je nach *Dauer ihrer Zugehörigkeit* zur Gemeinde einen unterschiedlichen „Kohäsionsgrad“ als entscheidende Machtressource entwickeln.

13 Gerade Aussiedlerjugendliche scheinen dabei immer wieder in eine besonders prekäre Lage zu geraten. Obwohl erst sehr kurz in Deutschland, sind sie von Anfang an den einheimischen Deutschen auf rechtlich-politischer Ebene gleichgestellt. Diese Tatsache ist gerade für die Kinder von ehemaligen Gastarbeitern, die selbst in Deutschland geboren sind und immer noch als „Ausländer“ behandelt werden, besonders kränkend. Aber auch von mehrheitsdeutscher Seite wird immer wieder die vermeintliche Bevorzugung russlanddeutscher Familien durch staatliche Fördermaßnahmen beklagt. Auf-

können „normale“ Anerkennungskämpfe, die unauffällig ausgefochten und durch jugendgemäße Maßstäbe wie Schönheit, Sportlichkeit, sprachlichem Witz („gut reden können“) oder nach materiellen Statuskriterien wie Markenklamotten oder dem neuesten Handymodell entschieden werden, je nach Situation und Kontext plötzlich zu einem „ethnischen“ Konflikt eskalieren.¹⁴ Vor allem Jugendliche, die in ihrem Leben wenig Anerkennung, dafür aber um so häufiger und intensiver Missachtungserlebnisse gesammelt haben, reagieren auch auf leichte Provokationen gereizt und aggressiv. Besonders prekär wird es, wenn die eigene Herkunft – Familie oder Nation – angegriffen oder beleidigt wird. Hier mutieren ansonsten „integrierte“ Jugendliche plötzlich zu beinharten Kämpfern und Verteidigern ihrer eigenen persönlichen und familiären Ehre oder nationalen Würde.

Insgesamt jedoch kann man sagen, dass der Umgang mit ethnischer Differenz für Jugendliche in multikulturellen Schulklassen zum Alltag gehört. An erster Stelle steht für viele Jugendliche – deutscher und nichtdeutscher Herkunft – die Identifikation mit der Stadt bzw. dem Stadtteil, in dem sie wohnen (vgl. Sauter 2000). Darüber hinaus ist für Schüler aus Migrantenfamilien die nationale Herkunft oft weniger entscheidend als die gemeinsam geteilte Erfahrung der Migration und damit des Ausländerseins in Deutschland. In vielen Klassen gibt es eine unsichtbare Trennlinie zwischen „deutschen“ und „ausländischen“ Schülern. Während sie vormittags im gleichen Klassenraum sitzen, verbringen sie ihre Freizeit oft in getrennten Freundeskreisen. Man trifft sich unter seinesgleichen und hängt mit seinen Leuten ab. Die „kulturelle Fremdheit“ zwischen diesen Welten ist jedoch weniger als eine direkte Ableitung aus den jeweiligen Herkunftskulturen zu verstehen, sondern stellt ein klassisches Phänomen in Einwanderungsgesellschaften dar, in denen die Neuankömmlinge so lange unter sich bleiben, wie ihnen nicht der gleiche rechtliche und politische Status zuerkannt wird wie den Einheimischen.

Der „Kulturkonflikt“ zwischen Lehrern und Schülern als Generationenkonflikt

Es gibt immer mehr Konflikte zwischen Schülern und Lehrern, die auf unterschiedliche Erfahrungen in der Einwanderungsgesellschaft sowie auf eine

grund solcher „Regelverletzungen“ des Etablierten-Außenseiter-Musters erscheint die kulturelle Fremdheit von Aussiedlerjugendlichen in den Augen der anderen als so schwer wiegend, wird ihnen ihre „Andersartigkeit“ noch viel weniger verziehen.

14 Zu diesem Problem s.u. „Anlassbezogene Ethnisierungsprozesse: Politisierung im Klassenzimmer“.

wachsende Entfremdung zwischen den Generationen hindeuten. Das Faktum der einseitig „deutsch“ ausgerichteten Lehrerschaft halte ich neben dem Prozess der zunehmenden Überalterung der Kollegien für eine der zentralen Ursachen für die wachsende Entfremdung zwischen Lehrern und Schülern in vielen großstädtischen Schulklassen. Es ist eine historische Tatsache, dass die derzeit praktizierenden Lehrer noch in weitgehend monokulturell geprägten Umfeldern aufgewachsen sind und deshalb gegenüber ihren Schülern ein Erfahrungsdefizit in Bezug auf funktionierende Strategien eines multikulturellen Zusammenlebens aufweisen. Auch im Privatleben sind die Berührungspunkte deutscher Erwachsener mit der multikulturellen Wirklichkeit der Bundesrepublik andere als die der Jugendlichen. Globalisierung und Transnationalisierung führen in unserer Gesellschaft zu unterschiedlichen Subkulturen, die „sich weder an die ethnischen Sortiermuster der etablierten Multikultur (halten), noch (...) in einen interkulturellen Anpassungsdialog zwingen (lassen)“ (vgl. zum Folgenden Römhild 2002). Die Multikultur, auf die deutsche Erwachsene „beim Griechen“ um die Ecke stoßen, und die zwischen Souvlaki auf dem Teller und Hirtenfellen an der Wand ein ländlich-traditionales Bild dieser Herkunftskultur nachzeichnen, ist eine andere, als die Umwelt „ethnisch“ geprägter Diskotheken und Jugendtreffs. Hier treffen sich Migrantenjugendliche und bilden eigenständige kulturelle Muster und Identitäten aus, die sich aus vielen Quellen speisen – sei es der moderne Lebensstil der urbanen Zentren ihrer Herkunftsländer, seien es die „schwarz“ geprägten Elemente der Jugend- und Musikkultur aus dem klassischen Einwanderungsland USA.¹⁵ Es entstehen so ganz eigene Kulturformen von Migrantenjugendlichen, die sich nicht in die gewohnte Nationalstaatslogik mit ihrem Entweder-Oder einordnen lassen.

Solche Neuorientierungen einer eigenständigen „migrantischen“ oder „kanakischen“ Identität – in ihrer intellektuellen Variante von Feridun Zaimoglu oder der Gruppe Kanak Attak repräsentiert – lassen sich nicht in gewohnter Weise als „Krisenphänomene“ eines „Lebens zwischen den Kulturen“ deuten. Sie sind als kreative Antworten auf eine verwehrte Anerkennung von Migranten durch die deutsche Aufnahmegesellschaft zu verstehen. Haben Jugendliche schon seit je her eigene Welten und Subkulturen geschaffen, die sie gegen „Verstehensübergriffe“ der Erwachsenen verteidigen mussten, so sind

15 Z.B. die Kultur des Hip Hop, die sowohl unter deutsch-türkischen Jugendlichen wie auch unter eingeborenen Deutschen zu jeweils unterschiedlich akzentuierten Adaptationen geführt hat.

diese neuen, „migrantisch“ geprägten Subkulturen deutschen Erwachsenen auf doppelte Weise verschlossen. Demgegenüber partizipieren herkunftsdeutsche Jugendliche viel stärker an einem wachsenden kulturellen Transfer durch Migrant*innenjugendliche. Trotz der oft erkennbaren Trennlinien zwischen einheimischen und zugewanderten Jugendlichen findet auf vielen Ebenen ein wechselseitiger kultureller Austausch statt. Ein prägnantes Beispiel dafür ist die wachsende Bedeutung der Werte „Ehre“ und „Respekt“ auch für viele deutsche Jugendliche, die nun zum Beispiel in immer größerer Zahl eine Mutterbeleidigung ebenso wie ihre „ausländischen“ Schulkameraden mit einer aggressiven Gegenreaktion parieren müssen.

Das Feld der Hybridbildungen und kulturellen Neuschöpfungen mit ihren teils hermetischen, teils durch die Medien popularisierten Codes und Stilbildungen wird immer unübersichtlicher. Allerdings stellt das für die meisten deutschen Erwachsenen kein besonderes Problem dar. In der kulturellen Pluralität einer Einwanderungsgesellschaft können sie diese Szenen und Wirklichkeiten einfach ignorieren. Lehrer können es sich demgegenüber nicht so einfach machen. Die Schule ist der Ort, an dem sie mit Jugendlichen aus aller Welt und allen Schichten irgendwie klar kommen müssen. Die etablierten, auf einem ethnisch-nationalen Kulturbegriff aufbauenden Erklärungsmuster greifen jedoch zu kurz und verstärken die ohnehin bestehende Sprachlosigkeit zwischen den Generationen. Da ihnen die subkulturellen Äußerungsformen ihrer Schüler zunehmend fremd werden, überwiegt in vielen Kollegien mittlerweile eine resignative, abwehrende Haltung gegenüber der Welt der Jugendlichen. Kulturpessimistisch gestimmt springt ihnen vor allem der auffallend konsumorientierte und sexualisierte Habitus der Jugendlichen ins Auge, während ihnen das Sensorium für die politischen und ethischen Fragen der Jugendlichen zunehmend abhanden zu kommen scheint. Hinzu kommt ein gerade für deutsche Schulen charakteristisches, immer weiter anwachsendes „Autoritätsvakuum“, das sich in respektlosem Verhalten von Schülern gegenüber den Lehrkräften, demonstrativem Desinteresse am Unterricht oder einem rüden Umgangston unter den Jugendlichen äußert. Wie ich später¹⁶ ausführlicher schildern werde, kann Mediation nicht zuletzt dazu dienen, der zunehmenden Entfremdung zwischen den Jugendlichen und ihren Lehrkräften etwas entgegenzustellen.

16 Vgl. Kapitel „Fitmachen für den Dialog – eine Klärungskonferenz vorbereiten“.

Rassismus unter jugendlichen Migranten

In scheinbarem Widerspruch zur bisher vorgetragenen Sichtweise steht die Beobachtung, dass in vielen Schulklassen eine rassistische Hackordnung gerade auch unter Schülern aus Migrantenfamilien existiert. Auch wenn sie gesellschaftlich (rechtlich, politisch) einen prekären Stand haben mögen und im Alltag oft genug selbst Opfer rassistischer Diskriminierung sind, so reproduzieren auch Schüler nichtdeutscher Herkunft in hohem Maße rassistische Diskurse. Gar nicht so selten existiert gerade unter Migrantenjugendlichen eine Hack- und Rangordnung unter den Nationalitäten – sei es entlang der Helligkeit der Hautfarbe, sei es als ein direktes Abbild der durch die Ausländergesetzgebung erzeugten unterschiedlichen Statusgruppen: EU-Bürger vor Arbeitsmigranten vor Flüchtlingen vor Asylbewerbern... Die Zuteilung von Rechten und Privilegien wird davon abhängig gemacht, wie lange jemand bereits im Land ist und was er „geleistet“ hat. Eine Gleichbehandlung neu eingewanderter Gruppen wäre für sie ein eklatanter Verstoß gegen das Gerechtigkeitsprinzip, dem sie selbst und ihre Angehörigen sich so lange Zeit zu unterwerfen hatten und das sie deshalb nun auch auf die Neuen angewendet sehen wollen. Wohlstandschauvinismus¹⁷ als eine hierzulande besonders virulente Erscheinungsform von Rassismus ist keine originär deutsche Erfindung. Zudem bringen viele Migrantenjugendliche aus ihren Familien politische Einstellungen, Traditionen und Narrativa der Herkunftsländer mit, die oft nationalistisch, ethnozentrisch oder rassistisch geprägt sind und die zu Lagerbildungen und Konflikten zwischen ethnischen Herkunftsgruppen führen können¹⁸. Schließlich kann es dazu kommen, dass in Schulklassen, in denen die jungen Migranten in der Mehrzahl sind, deutsche Schüler als ethnische Minderheit in Bedrängnis geraten – eine Situation, von der sich Lehrer, gerade wenn sie eine antirassistische Haltung vertreten, oftmals überfordert fühlen.

Die Rangordnung in der Klasse ist jedenfalls nicht zwangsläufig das genaue Abbild der gesellschaftlichen Verhältnisse. Jede Klasse formt ihre eigene, kleine Gesellschaft. Ob es in ihr eine ethnisch definierte „Dominanzkultur“ gibt oder ob Ethnizität nur sekundäres Attribut von Jugendlichen ist, die aufgrund ganz anderer Qualitäten zu den Angesehenen in einer Klasse zählen, muss in jedem Einzelfall genau ergründet werden.

17 Zur Ausprägung dieses Aspekts von Rassismus (nicht nur) unter Jugendlichen vgl. Held u.a. (1991) sowie Leiprecht (1990).

18 Klassische Beispiele dafür sind der türkisch-kurdische Konflikt oder die Spannungen zwischen berberischen und arabischen Volksteilen in Marokko.

II. Mediation als „Dialog der Anerkennung“

Grundlagen

Mediation ist ein Verfahren der Vermittlung in Konflikten, bei dem die Streitparteien weitgehende Selbstverantwortung für die Lösung ihrer Probleme behalten. In ihrer heutigen Form ist Mediation im Zuge der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung entstanden. Trotz ihrer zunehmenden Professionalisierung und Kommerzialisierung ist der Grundgedanke aus den Zeiten der „grassroots“-Bewegung immer noch lebendig: Es geht darum, einer zunehmenden Unfähigkeit zu eigenständigen, zivilen Konfliktregelungen entgegenzuwirken. Statt sie an höhere Instanzen zu delegieren (Ämter, Justiz, Polizei, private Sicherheitsdienste), sollen die Menschen befähigt werden, ihre Konflikte selbstständig und auf konstruktive Weise zu lösen. Neben den jeweiligen sachlichen Konfliktlösungen verfolgt Mediation deshalb auch eine reformerische Absicht: Sie zielt auf eine grundlegende Veränderung der zivilen Konfliktkultur in der Gesellschaft.

Dieser Idee entspricht eine grundsätzliche *Rollenaufteilung* zwischen Streitparteien und Mediator, was dieses Verfahren von anderen Formen der Vermittlung durch Dritte (Schlichter; Ombudsleute etc.) unterscheidet: *Die Lösungen sollen von den Streitparteien selbst kommen, der Mediator ist ausschließlich für den Prozess verantwortlich.* Mediation setzt also auf die Kompetenz der Konfliktparteien, dass diese die „Experten“ für ihre Interessen und die damit verbundenen optimalen Konfliktlösungen sind. Diese Hoffnung verbindet sich mit der Erfahrung, dass Lösungen eher akzeptiert werden, wenn sie nicht von außen diktiert, sondern von den Konfliktparteien selbst ausgehandelt worden sind. Den Mediatoren kommt „lediglich“ die Aufgabe zu, die Verhandlungen zu strukturieren und für die Einhaltung fairer Regeln zu sorgen. Sie achten darauf, dass die subjektiven Sichtweisen und Interessen jeder Partei ausreichend zu Wort kommen. Durch eine klare Moderations- und Fragetechnik verhelfen sie den Streitparteien dazu, diejenigen Punkte herauszuarbeiten, die einem Klärungs- und Lösungsprozess dienlich sind.

Charakteristisch für die Mediation ist eine Reihe von Grundhaltungen, die als handlungsleitende Prinzipien unabhängig vom jeweiligen Setting und den dabei angewandten Methoden das Selbstverständnis von Mediatoren prägen:

- *Allparteilichkeit:* Sei fair und gerecht in dem Sinn, dass du nicht wertend für eine Seite Partei ergreifst, sondern alle Beteiligten in gleicher Weise darin unterstützt, ihre Interessen und Bedürfnisse in den Lösungsprozess

einzubringen.

- *Lösungsabstinenz*: Die Einigung ist Sache der Konfliktparteien. Sie sind die Experten für ihren Konflikt. Mediatoren sind allein Experten für den Prozess.
- *Lösungsaufschub*: Suche nicht vorschnell nach der einzig wahren Lösung, sondern lasse dir und den Beteiligten Zeit, herauszufinden, worum es ihnen wirklich geht.
- *Einfühlung und Perspektivenwechsel*: Versuche, die subjektive Wahrheit und Wirklichkeit der Beteiligten unabhängig davon, ob du ihr zustimmst oder nicht, nachzuvollziehen und zeige ihnen deutlich, was du davon verstanden hast.
- *Respekt und Wertschätzung*: Auch wenn dir die Handlungen oder Ziele der Beteiligten nicht gefallen sollten, so respektiere sie als Personen und zeige ihnen deine Wertschätzung.

Viele Lehrer empfinden diese Haltungen zunächst als Widerspruch zu ihrem bisherigen professionellen Selbstverständnis als derjenigen Instanz, die im Zweifel die Lösung wissen und vorgeben sollte. Zudem fordern auch Schüler in vielen Konflikten einen Richterspruch von Seiten der Lehrkraft: Er oder sie soll für Gerechtigkeit sorgen, was nichts anderes heißt, als dass der Übeltäter, also der Gegner, bestraft wird. Sich diesen Erwartungen zu entziehen und eine neue Rolle im eigenen Berufsbild zu integrieren, erweist sich für Lehrer auf Dauer jedoch als Entlastung.¹⁹ Zudem soll und kann Mediation nicht als „Allheilmittel“ für einen erfolgreichen Umgang mit Konflikten propagiert werden. In jeder Institution muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen auf Macht und Autorität beruhenden Interventionen, Rekurs auf Regeln und auf den Einzelfall bezogenen Vermittlungsprozessen²⁰, zu denen das Mediationsverfahren zu zählen ist, gefunden werden. Mediation kommt längst nicht bei allen Kon-

19 Die Chancen und Grenzen der neutralen Vermittlerrolle für das eigene Handeln genau auszuloten, nimmt in unseren Schulungen für Lehrkräfte deshalb einen breiten Raum ein. Die Auseinandersetzung mit den Grundhaltungen und Techniken der Mediation fördert zudem die generelle Konfliktkompetenz – das gilt auch für Situationen, in denen Lehrer selbst Streitpartei sind (vgl. Fechler 1998). Darüber hinaus gibt es jedoch viele Konflikte, bei deren Bearbeitung bessere Resultate erzielt werden, wenn sie an externe Vermittler delegiert werden.

20 Zu dieser grundlegenden Unterscheidung vgl. Ury u.a. 1996; für die Schule vgl. Faller 1998.

flikten in Betracht. Neben räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten müssen vor allem auf Seiten der Konfliktparteien eine Reihe von Voraussetzungen hinzukommen, damit eine Mediation Aussichten auf Erfolg hat:

- *Einsicht*: „Alleine kommen wir nicht weiter. Wir brauchen jemanden, der zwischen uns vermittelt.“
- *Respekt*: „Ich halte den/die Mediator/in für fähig, er/sie ist in Ordnung“
- *Vertrauen*: „Das Verfahren erscheint mir fair und transparent. Ich werde nicht über den Tisch gezogen. Ich erleide keinen Gesichtsverlust. Ich werde nicht von vornherein als der/die Schuldige abgestempelt.“
- *Freiwilligkeit der Teilnahme* an dem Verfahren, oft motiviert durch ein grundlegendes
- *Interesse an der Aufrechterhaltung einer Beziehung* mit dem Gegner bzw. Interesse an einer weiteren Zugangsberechtigung zu einem bestimmten sozialen Feld, wo dem Gegner nicht ausgewichen werden kann (z.B. Familie, Schulklasse, Jugendhaus, Nachbarschaft).

Charakteristisch ist weiterhin der Aufbau des Verfahrens. Unter Praktikern findet folgendes 5-Phasen-Modell (z.B. Besemer 1993; Faller u.a. 1996) breite Zustimmung: Nachdem in einer *Einleitung* die Rahmenbedingungen, Rollen und Regeln geklärt wurden, geht es zunächst darum, dass alle Beteiligten in der Phase der *Sichtweisen* nacheinander aus ihrer Sicht erzählen können, wie sie den Konflikt bisher erlebt haben und welche Punkte ihnen für die weitere Bearbeitung wichtig sind. In der Phase der *Konflikterhellung* werden dann die Hintergründe des Konflikts, das, was bisher nicht offen ausgesprochen oder verstanden wurde, bearbeitet. In der Phase der *Lösungssuche* werden dann möglichst viele und verschiedene Alternativen und Bestandteile einer Einigung gesammelt, bis sie schließlich zu einer verbindlichen *Vereinbarung* ausgehandelt, schriftlich festgehalten und mit der Unterschrift aller am Verfahren Beteiligten besiegelt werden.

Grenzen und Gefahren der Mediation

Das Ziel einer Mediation liegt in einem einvernehmlichen Ergebnis, einer so genannten „Win-Win-Lösung“, die keine Verlierer mehr kennt. Auf der sachlichen Ebene geht es darum, die Interessen aller Beteiligten möglichst gleichwertig und vollständig zu berücksichtigen. Dadurch kommt man oft zu intelligenteren Lösungen, als wenn, wie bei herkömmlichen Kompromissbildungen üblich, lediglich über die ursprünglichen Maximalforderungen der Parteien

(sog. Positionen) gefeilscht wird.²¹ Einer populären Auffassung zufolge führt ein erfolgreicher Mediationsprozess so zu einem „konstruktiven Miteinander“, in dem sich die Gegner immer weniger als Feinde denn als „Partner in einem gemeinschaftlichen Problemlösungsprozess“ verstehen.

Die Rede von den „intelligenteren Win-Win-Lösungen“ und das partnerschaftliche Modell führen jedoch nicht selten zu unrealistischen Zielvorstellungen. Zum einen ist unter den realen Bedingungen einer Konfliktvermittlung (zur Verfügung stehendes Zeit- und Finanzbudget; Durchhaltevermögen der Konfliktparteien; Störeinflüsse durch die Umwelt; strukturelle Konfliktebenen) für die Konfliktparteien oft nicht mehr zu erreichen als ein „less-lose“. Das Win-Win-Ideal kann dazu führen, aus Enttäuschung über die Ergebnisse das Mediationsverfahren insgesamt als „naiv und unrealistisch“ abzuwerten und für die Zukunft nicht mehr in Erwägung zu ziehen. Zum anderen birgt das Partnerschaftsmodell die Gefahr, bestehende Machtasymmetrien zwischen den Konfliktparteien zu übersehen bzw. ihren Einfluss auf die Formulierung und spätere Umsetzung von Ergebnissen zu unterschätzen. Unter dem Vorwurf der „Oppression Story“²² weisen Kritiker der Mediation darauf hin, dass strukturell induzierte Konflikte – auf die Arena der interpersonellen Vermittlung verwiesen – durch Mediation nur symbolisch bearbeitet werden und dieses Verfahren letztlich zur Perpetuierung sozialer, rechtlicher oder machtpolitischer Unrechtssysteme beiträgt.

Solche Bedenken sind gerade auch bei der Bearbeitung „interkultureller“ Konflikte in der Schule ernst zu nehmen. Mit Mediation lassen sich zum Beispiel keine strukturellen Ursachen von Diskriminierung unmittelbar beeinflussen. Allerdings kann Schule als Institution – Veränderungswillen bei den Entscheidungsträgern vorausgesetzt – von vermittlungsorientierten, partizipativen Verfahren wie der Mediation langfristig profitieren. Für den unmittelbaren Handlungsdruck, auf akute Konflikte reagieren zu müssen, macht es jedoch auch einen Unterschied, ob die Strategien und Interventionen solche grundsätzlichen gesellschaftlichen Dimensionen reflektieren oder nicht. Aus diesem Grund halte ich das oben diskutierte Anerkennungsmodell, weil es den Faktor Macht thematisiert, für aussagekräftiger und nützlicher als die scheinbar so neutrale Rede vom Kulturkonflikt.

Im Folgenden möchte ich deshalb die Anerkennungsproblematik in den Mittelpunkt meiner Überlegungen stellen und zeigen, wie dieses Konzept

21 Vgl. Fisher u.a. 1984, S. 21–35.

22 Vgl. Besemer (1993); Bush / Folger (1994).

nicht nur als Heuristik für die Mikroprozesse einer (re)konstruktiven Konfliktvermittlung dienen kann, sondern auch den Blick auf die Grenzen des Mediationsverfahrens zu schärfen vermag. Um sich diesem Verständnis zu nähern, lohnt sich jedoch zunächst ein Blick auf die spezifische Dynamik, die bei Konflikteskalationen zu beobachten ist. Sie lässt sich als degenerativer Prozess eines Anerkennungsverlustes zwischen Konfliktgegnern beschreiben.

Konflikteskalation als Anerkennungsverlust

Konflikte, ganz gleich ob zwischen Angehörigen der gleichen oder aus unterschiedlichen Kulturkreisen, machen einander fremd. Unabhängig von ihrem Entstehungskontext – umgangssprachlich als „Konfliktursachen“ bezeichnet – gewinnen Konflikte ihre destruktive Energie zumeist aus einer zunehmend gestörten Beziehungsdynamik. Denn ganz gleich, was einmal der Anlass gewesen sein sollte, so ist die Heftigkeit einer Konflikteskalation vor allem das Ergebnis der gegenseitigen Verletzungen, die die Konfliktparteien einander im Lauf der Konfliktaustragung zugefügt haben. Starke Gefühle und verhärtete Positionen resultieren oft weniger aus der materiellen Seite des Konflikts (das, worüber gestritten wird: eine Sache, ein Recht), als vielmehr aus den im Laufe des Konflikts angehäuften persönlichen Kränkungen, der Angst vor oder der Erfahrung von Gesichtsverlust. Bei den meisten Konflikten geht es letztlich um die Frage der Ehre. In jedem Konflikt kommt es zudem sowohl auf der interpersonellen Ebene als auch in Bezug auf die individuelle Wahrnehmung, auf Gefühle und Kognitionen zu spezifischen Verarmungs- und Regressionsprozessen. Die Kontrahenten verlieren ihre Interessen und Ziele, die sie einmal verfolgt haben mögen, immer mehr aus den Augen. Ein „Tunnelblick“ entsteht, Gefühle polarisieren sich, eine besondere Empfindlichkeit und Verletzlichkeit nehmen in dem Maße zu wie die Einfühlung in die Bedürfnisse und Gefühle der Gegenseite abnimmt. Viele Konfliktbeteiligte erleben sich nur noch als Opfer. Sie fühlen sich getrieben und vom Verhalten des Gegners zu Reaktionen gezwungen, für die sie keine Verantwortung mehr übernehmen wollen. Friedrich Glasl (Glasl 1997, S. 34–46) beschreibt anschaulich, wie im Verlauf einer Konflikteskalation eine sachliche Auseinandersetzung immer mehr zu einem Kampf gegen die Person des Gegners verkommt. Schließlich geht es nur noch um 's Prinzip.

Die destruktive Dynamik, so lässt sich zusammenfassen, liegt in einem gestörten Anerkennungsverhältnis zwischen den Konfliktparteien. Sie gewinnt ihre Energie aus der gegenseitigen Infragestellung der persönlichen Integrität

und zielt auf eine Beschädigung der öffentlichen Person – den Status, das Ansehen, die Würde, die Ehre – des Gegners. Irvin Goffman (Goffman 1967, nach Simon 2001, S. 194–200) spricht in diesem Zusammenhang von einer „*Störung der expressiven Ordnung*“ zwischen den Kontrahenten: Zumindest aus der Sicht einer der Beteiligten ist eine bis dahin bestehende *Stimmigkeit* im Verhältnis gegenseitiger Achtung und Anerkennung einem Ungleichgewicht einseitiger oder gegenseitiger Missachtung gewichen. Dieses Ungleichgewicht kann nur durch bestimmte, dem jeweiligen soziokulturellen Regelsystem gehorchende symbolische Ausgleichshandlungen wieder „in Ordnung“ gebracht werden – ein Gedanke, der später bei der Darstellung des schrittweisen Anerkennungsprozesses, der durch Mediation ermöglicht wird, wieder aufgegriffen werden soll.

Die erwähnte Stimmigkeit im Verhältnis der Beteiligten impliziert jedoch *nicht* notwendigerweise *Gleichheit* in Bezug auf die Statuspositionen. Auch in grundsätzlich hierarchischen Verhältnissen, die sich zum Beispiel aus unterschiedlichen Berufsrollen (Arbeitgeber / Angestellter), dem Senioritätsprinzip (Älterer / Jüngerer) oder einem von beiden akzeptierten Gerechtigkeitsideal (z.B. Etablierte-Außenseiter-Verhältnis) ableiten, gibt es stimmige oder unstimmige Rollen- und Beziehungsmuster. Die Bewertung dieser Muster kann dabei durchaus unterschiedlich ausfallen. Wer „oben“ steht, mag an einer bestimmten Situation nichts Schlimmes finden. Wer sich unterlegen fühlt, sieht die Sache anders. So ist auch zu erklären, warum manche Individuen und Gruppen eher zu „problematischem“, d.h. aggressivem Konfliktverhalten neigen als andere. Je mehr Missachtungserlebnisse ein Mensch erfahren hat und je fragiler sein Selbstwertgefühl ist, desto höher ist seine Kränkbarkeit. Die Folge ist, dass auch harmlose Formen der Kontaktaufnahme leicht als Provokation interpretiert werden. Bei „benachteiligten“ Jugendlichen springt dieser Aspekt besonders ins Auge. Gewalt gilt ihnen als ein ganz normaler Reflex auf Provokationen, auf eine subjektiv empfundene Herabsetzung und Infragestellung der eigenen Personwürde. Je nach Verhaltensrepertoire und Einschätzung der eigenen Erfolgsaussichten wird mit Aggression oder Rückzug reagiert.²³

23 Auf diesen Zusammenhang führen auch Dubet / Lapeyronnie (1994) in ihrer Studie über maghrebische Jugendliche in den französischen Trabantenstädten der großen Ballungszentren die besondere Problematik von Migrantenjugendlichen zurück. Ungeachtet ihrer Assimilationsbemühungen haben „die maghrebischen Jugendlichen (...) den Eindruck, in eine Gesellschaft einzutreten, die sie nicht haben will und sie zurückweist“ (137). „Erfahrene Ausgrenzung (...) wirkt auch persönlich abwertend, was

(Wieder)Herstellung von Lösungsbereitschaft

Entsprechend ihrer Lösungsabstinenz und Allparteilichkeit entscheiden Mediatoren niemals selbst, wie es „wirklich“ war oder wer die „Hauptverantwortung“ oder gar „Schuld“ an einem Konflikt trägt. Vielmehr helfen sie den Beteiligten, eine für alle als akzeptabel und tragbar empfundene Sichtweise auf den Konflikt, seine Bestandteile, und Ursachen sowie von allen akzeptierte Kriterien für eine Lösung zu (er)finden. Wodurch die Einigung auf diese Kriterien letztlich hergestellt wird, bleibt Sache der Konfliktparteien. Nach diesem konstruktivistischen Verständnis (vgl. zum Folgenden Ed Watzke 1999) geht es zum Beispiel in der Phase der Konflikterhellung nicht – wie oft missverständlich angenommen wird – um eine vollständige Aufdeckung oder gar analytische Durchdringung aller relevanten Bestandteile und Beweggründe, etwa nach dem Motto, alles, was unter dem bekannten Konflikt-Eisberg verborgen liegt, müsse nun auch ans Licht gebracht und „bearbeitet“ werden. Anders als vor Gericht, wo einem positivistischen Rechtsverständnis folgend der „tatsächliche“ Ablauf rekonstruiert wird, um die Schuldfrage eindeutig zu klären und mithilfe objektiver, kodifizierter Rechtsnormen zu einer allgemeinverbindlichen Lösung (=Urteil) zu kommen, geht es in der Mediation in der Phase der Konflikterhellung – zugespitzt formuliert – einzig um die *(Wieder)Herstellung von Lösungsbereitschaft*. Es geht darum, in der *Bezie-*

den *galérien* wohl am stärksten zur Verzweiflung treibt“ (111). Aus dieser „Schande“ erwächst „der Stolz, zur Welt der Ausgestoßenen zu gehören (...) In einer solchen Lebenswelt zählen allein Stärke, Durchsetzungsvermögen, Ehrgefühl und der Mut, Paroli zu bieten und nicht klein beizugeben. (...) ‚Wut‘ wird zu Handlungsmotiv. Zerschlagen und Zerstören, und zwar nicht nur die andern, sondern das eigene Umfeld und sich selbst, gilt als normal und richtig“ (106 ff.). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt Terilt (1996) in seiner Ethnografie einer Frankfurter Jugendbande (vgl. Terilt 1996, S. 243). Gegenüber solchen vornehmlich auf gesellschaftliche Ausgrenzung verweisenden Argumentationen zeigen Findeisen / Kersten (1999) in ihrer Studie über gewaltbereite Cliquesjüngliche (junge Migranten, Aussiedler, rechte Jugendliche), dass Gewaltbereitschaft nicht unbedingt auf ein tatsächlich aktuell empfundenes Herabsetzungsgefühl und eine dahinter liegende Missachtungsbiografie zurückgehen muss, sondern einem bewussten Kalkül und Regelwerk entspringt, das vor allem der Inszenierung eines bestimmten Konzepts von Männlichkeit dient. Allerdings sind diese Männlichkeitskonzepte milieu- und schichtspezifisch. Die ihnen kohärenten Handlungsmuster entsprechen weitgehend den bereits von Cohen (1979) beschriebenen Diskursregeln, die bei Arbeiter- und Unterschichtsjünglichen zur Beziehungsgestaltung und zur Unterscheidung von Freund und Feind gegenüber Mittelschichtsangehörigen zur Anwendung kommen. Insgesamt korrespondieren diese Studien in der Einschätzung, dass weniger ethnisch-kulturelle Dispositionen, als viel mehr soziale Deprivation das gewaltaffine Auftreten multikultureller Jugendgruppen erklärt.

hung der Konfliktparteien eine *Wende* einzuleiten, die sie in den Stand versetzt, an einer einvernehmlichen Lösungsfindung mitzuwirken und die Verantwortung für die dabei erarbeitete Lösung zu übernehmen. Das muss nicht bedeuten, dass dafür intensiv und explizit über die Beziehung der Kontrahenten gesprochen werden müsste. Je nach Situation und „Konfliktkultur“ können sehr unterschiedliche Faktoren und Auslöser eine solche Wende bewirken. Entscheidend für den Erfolg der Interventionen ist vor allem, ob alle Beteiligten ihr Gesicht wahren können.

Auf dem Weg zu einer guten Lösung

Wodurch genau wird diese Lösungsbereitschaft gefördert? Die Anerkennungsproblematik bildet für mich den zentralen Ansatzpunkt zum Verständnis der heilenden Wirkung einer Konfliktvermittlung. Mögen je nach Fall die gewählten Methoden und Interventionen differieren, so durchläuft eine erfolgreiche Mediation einen immer wieder ähnlich strukturierten, stufenweisen Prozess, der Elemente dessen enthält, was ich in seiner idealtypischen Form einen *Prozess bzw. Dialog der Anerkennung* nennen möchte. Es handelt sich dabei um eine charakteristische Abfolge kommunikativer Ereignisse, die als Wendepunkte in einem Fall sehr schnell aufeinander folgen können, in einer anderen Mediation wiederum mit vielen Umwegen und Rückschlägen verbunden sind und Stufe um Stufe einzeln und mühsam erkämpft werden müssen. Sie münden im günstigen Fall in einem wieder hergestellten *Gleichgewicht der Anerkennung* zwischen den Konfliktgegnern. Ganz gleich, welche Vereinbarungen auf der inhaltlichen Ebene getroffen werden, so geht es im Kern darum, dass wieder ein stimmiges Verhältnis auf der Ebene der persönlichen Integrität zwischen den Kontrahenten hergestellt wird. Praktisch vollzieht sich dieser Prozess in einem stufenweisen Abbau feindseliger Formen der Konfliktaustragung: Von einem offenen oder verdeckten Schlagabtausch auf der Ebene gegenseitiger Beschuldigung und Abwertung muss es zu einem schrittweisen „Kontenausgleich“²⁴ belastender und entlastender Konflikteile zwischen den Beteiligten kommen. Ähnlich einem Tauschgeschäft führt

24 Vgl. Fritz B. Simon 2001, S. 205–212. Der Kontenausgleich funktioniert natürlich auch in umgekehrter Richtung: „Jemand hat eine vermeintliche oder wirkliche Schuld auf sich geladen, und wenn er sich nicht entschuldigt, dann wird ihm – grammatisch-semantic überraschend – ‚heimgezahlt‘. Wenn er mehr heimgezahlt bekommt, als ihm angemessen erscheint, hat er nun seinerseits eine ‚Rechnung offen‘, die er einklagt und schließlich eintreibt. Die Eskalation einer Rachedynamik beginnt“ (Simon 2001, S. 205).

dieser Kontenausgleich von ersten vagen Zugeständnissen an die andere Seite zu einer immer präziseren gegenseitigen Bestätigung und Anerkennung derjenigen Anliegen und „Wahrheiten“, die die Beteiligten jeweils für sich als entscheidend ansehen. Das optimale Ergebnis einer erfolgreich verlaufenen Vermittlung besteht in einem Gefühl der Genugtuung, das sich auf beiden Seiten einstellt. Die Aufgabe der Mediatoren besteht darin, herauszufinden, mit welchen Fragen und Interventionen sie als „Hebammen“ die dazu notwendige Kommunikation der Anerkennung in Gang setzen und fördern können. Diese durchläuft charakteristische Stufen bzw. Prozessschritte.

Stufen der Anerkennung

Je weiter ein Konflikt eskaliert ist, desto höher sind in der Regel auf beiden Seiten die Verluste und entsprechend massiv sind die Forderungen an den Gegner nach einseitigen Schritten der Wiedergutmachung: Der andere soll einsehen, was er einem angetan hat. Er soll „den unteren Weg gehen“ und sich öffentlich zu seiner Verantwortung und Schuld bekennen. Das sind natürlich Ansprüche, die die Gegenseite als unannehmbar zurückweisen muss. Die Chance eines Vermittlungsgesprächs liegt nun gerade darin, dass diese Maximalforderungen auf handhabbare Bestandteile – sozusagen „mundgerechte Stücke“ – aufgeteilt und reduziert und so angeordnet werden, dass sie stufenweise, in einem wechselseitigen Geben und Nehmen – eben als „Tauschgeschäft“ – eingelöst werden können. Dabei lassen sich drei aufeinander aufbauende Stufen der Anerkennung unterscheiden:

1. Die Konfliktparteien möchten *prinzipiell* angehört und verstanden werden. Sie möchten ihren Frust loswerden. Sie brauchen jemanden, der sie ernst nimmt, der ihnen glaubt.
2. Die Konfliktparteien möchten *vom Gegner* verstanden werden – zumindest soll er sich ernsthaft mit der eigenen Sichtweise auseinandersetzen.
3. Der Gegner soll sich auf irgendeine Weise erkennbar *beeindruckt* zeigen. Dort, wo man sich in seiner persönlichen Integrität verletzt fühlt, muss es zu irgendeiner Form einer „heilenden“, die Tatsache der Verletzung würdigenden *Ausgleichshandlung* kommen.

Da sich in eskalierten Konflikten beide Seiten mit ihren symmetrischen Ansprüchen blockieren, muss eine neutrale Drittpartei einspringen und einen ersten Schritt unternehmen. Das Anerkennungsbedürfnis auf der *ersten Stufe*

lösen daher in der Regel die Mediatoren selbst ein. Sie hören allen Parteien aktiv zu und signalisieren ihnen, dass sie das, was diese zu sagen haben, ernst und wichtig nehmen und verstehen wollen.

Die *zweite Stufe* der Anerkennung ist schon schwieriger zu bewältigen. Denn hier müssen ja die Kontrahenten selbst etwas leisten: Vom Gegner selbst als dem eigentlichen Verursacher der gesamten Misere möchte man, dass dieser sich endlich einmal „ernsthaft“ mit der Geschichte, so wie man selbst sie sieht, auseinandersetzt. Zumindest darf er seinen Standpunkt nicht mehr einfach absolut setzen und damit die Sichtweise des anderen gänzlich ignorieren. Diese Stufe ist für keine Seite einfach zu bewältigen. Allerdings differieren je nach Konflikt und (sub)kulturellen Normen die Ansprüche, wie „tief“ das gegenseitige Verständnis tatsächlich reichen und auf welche Weise dieses Einlenken ausgedrückt werden muss. Reicht es in einem Fall bereits, dass der Gegner wenigstens theoretisch akzeptiert, dass an der Sichtweise des anderen „irgendetwas dran“ sein könnte, so erfordern andere Situationen und andere Beziehungskonstellationen, dass er die Auffassung seines Gegenübers weitestgehend nachvollzieht – er also einen Perspektivwechsel vollzieht. Wie tief auch immer das gegenseitige Verständnis zum Ausdruck gebracht werden sollte, das Entscheidende an dieser Stufe ist, dass durch das Eingehen auf die Sicht des anderen dieser wieder als Subjekt – und nicht mehr nur als Objekt des Hasses und der Verachtung – ernst genommen und in seiner Personwürde prinzipiell anerkannt wird.

Auf der *dritten Stufe* kommt es zum vollständigen Ausgleich. Die dazu erforderlichen Ausgleichshandlungen müssen bestimmten Kriterien genügen, die von Fall zu Fall differieren können. Ganz gleich, wie direkt oder indirekt, wie elaboriert oder unbeholfen auch immer sie artikuliert werden – immer handelt es sich um kommunikative Handlungen, um *symbolische Akte der Anerkennung*. Im Zentrum stehen ritualisierte Sprechakte, die die Gleichwertigkeit der Gegner betonen und die aus dem durch den Konflikt resultierenden Ungleichgewicht gegenseitiger Missachtung ein Gleichgewicht in der „expressiven Ordnung“ der Kontrahenten wieder herstellen. Oft implizieren sie Zugeständnisse auf der moralischen Ebene. Dazu gehört zum Beispiel die ausdrückliche Wahrnehmung und Anerkennung des gegnerischen Leids, vor allem aber das Eingeständnis eigener Verantwortung, mitunter auch der eigenen Schuld. Ein Klassiker unter diesen Sätzen ist der Ausspruch „es tut mir Leid“.

Bedeutete die Anerkennung auf der zweiten Stufe lediglich ein Eingehen

auf die prinzipielle Daseinsberechtigung des anderen, so geht es hier also um die Frage, ob es zu einer irgendwie gearteten Wiedergutmachung kommt. Die Ansprüche, die die Kontrahenten jeweils an das stellen, was ihren „Personenschaden“ wieder behebt, können unterschiedlich hoch sein. So bestehen manche auf der Authentizität des Gegners: Er soll es „ehrlich meinen“, die Entschuldigung muss „von Herzen kommen“. Anderen wiederum geht es vornehmlich um die Kosten und Mühen, denen sich der Gegner beispielsweise durch die Herstellung eines materiellen Ausgleichs unterziehen muss. Manchmal genügt auch nur eine formale Geste wie ein Handschlag.

Bringt einer der Beteiligten ein wie auch immer formuliertes Angebot zum Ausdruck, weckt dies in der Regel eine hohe Konzessionsbereitschaft auf der anderen Seite, die die Grundlage dafür bereitet, dass überhaupt an vernünftigen Lösungen für die Sachprobleme gearbeitet werden kann. Inhaltlich geht es dann um Absprachen und Regeln, die sich auf beobachtbares Verhalten beziehen – bestimmte Handlungen zu tun oder zu unterlassen, bestimmte Worte oder Sätze auszusprechen oder zu vermeiden. Ein Wandel innerer Einstellungen lässt sich dagegen schlecht verordnen, er kann sich allenfalls als zusätzlicher Gewinn aus einer von beiden Seiten als fair erlebten Konfliktbearbeitung ergeben.

Interkulturelle Mediation in der Schule

Im Folgenden möchte ich auf einige praktische Aspekte der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule eingehen. Bezugspunkt unserer Erfahrungen sind in der Regel Schulen mit einem durchschnittlichen bis hohen Migrantenanteil.

Wer soll vermitteln? – Kriterien für eine Interventionsberechtigung

Grundlegende Weichenstellungen für den Erfolg oder den Misserfolg einer Mediation fallen bereits im Vorfeld. Hier erweist sich, ob und unter welchen Voraussetzungen die Konfliktparteien dazu bereit sind, sich „an einen Tisch“²⁵ zu setzen. Für niemanden ist es selbstverständlich, von den bisher verfolgten Strategien, den Kampf zu gewinnen, abzulassen und sich einem offenen Gespräch unter der Vermittlung eines neutralen Dritten zu stellen. Das Angebot der Mediatoren muss deshalb in irgendeiner Weise nicht nur anschlussfähig sein an die individuellen Hoffnungen, die sich die Beteiligten

25 „Tisch“ ist hier nur im übertragenen Sinne zu verstehen. Unterschiedliche Sitzordnungen und Settings sind denkbar.

bezüglich eines für sie günstigen Ergebnisses machen, sondern es muss auch auf mögliche unterschiedliche Vorstellungen darüber eingehen, *wie* solche Ergebnisse erzielt werden können. Mediatoren müssen deshalb bereits im Vorfeld eine *Interventionsberechtigung*²⁶ bei den Konfliktparteien erwerben. Bei allen Beteiligten muss eine grundsätzliche Akzeptanz bezüglich des Verfahrens und gegenüber den Mediatoren als Personen hergestellt werden. Gerade Konfliktbeteiligte, denen das Verfahren noch fremd ist, fragen sich:

1. Wer sind die Mediatoren? Woher kommen sie? Welche Interessen vertreten sie? Sind sie überhaupt neutral?
2. Welche Regeln sollen gelten? Kann ich über Rahmenbedingungen und Verfahrensweisen mitbestimmen oder muss ich mich den Vorgaben des Mediators fügen?
3. Was für Kriterien für eine „gute“ Lösung werden aufgestellt? Welche Idee von Gerechtigkeit steht hinter dem Verfahren?

Diese Fragen sind Verhandlungssache *vor* der Mediation und können auch *während* einer Vermittlung immer wieder zum Thema werden. Sie sind nicht zuletzt eine Frage der für die Parteien jeweils gültigen „Konfliktkultur“ – und hier spielen nicht nur ethnisch-kulturelle, sondern auch altersbedingte, geschlechtsspezifische oder subkulturelle Unterschiede eine Rolle – ob die Beteiligten unter den gegebenen Umständen einem Vermittlungsgespräch zustimmen können oder nicht.²⁷

26 Zum Begriff der Interventionsberechtigung vgl. Judy Korn / Thomas Mücke 2000, S. 40–43. Sie heben hervor, dass Pädagog/innen „durch kontinuierlichen Kontakt zu den betreffenden Jugendlichen die Basis einer vertrauensvollen Beziehung“ schaffen müssen, „damit sie in kritischen Situationen Interventionschancen haben“ (S. 40).

27 Je nach „Konfliktkultur“ gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, worin genau das *Heilende* oder *Lösende* in einer erfolgreich verlaufenden Konfliktbearbeitung liegt. Dies betrifft zum Beispiel die Frage, wie direkt oder indirekt über Persönliches kommuniziert wird und ob das Sprechen über Gefühle überhaupt als konstruktiv und „ehrhaft“ gelten kann. Während manche Konfliktkulturen Perspektivwechsel und Selbstreflexion als wertvoll erachten und das direkte Aussprechen von Gefühlsbotschaften für beziehungsfördernd halten, führt in anderen Konfliktkulturen das Sprechen über das eigene Innenleben oder das des anderen direkt zu Gesichtsverlust. Hier geht es eher darum, „die Form zu wahren“, d.h. den anderen respektvoll zu behandeln und sich, was den Konflikt betrifft, in der Sache zu einigen. Gerade bei aufdeckenden Interventionen, die sich auf die Gefühlsebene beziehen, ist deshalb Vorsicht geboten. Das betrifft jedoch nicht nur Mediationen zwischen Vertretern von in dieser Hinsicht eher artikulationsfreudigen „westlichen“ bzw. „modernen“ und eher indirekt kommunizierenden

Die Nationalität bzw. Ethnizität des Mediators scheint bei Konflikten in der Schule nur dann eine Rolle zu spielen, wenn eine der beteiligten Gruppen mit ihrer Ethnizität gleichzeitig das Gefühl prinzipieller Benachteiligung verbindet. Je größer das Misstrauen gegenüber der Instanz ist, die für das Mediationsverfahren wirbt, desto eher kann es sein, dass die Partei nur unter der Bedingung in das Verfahren einwilligt, dass im Mediatorenteam auch ein Vertreter der eigenen Herkunftsgruppe mitarbeitet. Das kann vor allem bei Lehrer-Eltern-Konflikten vorkommen. Hier kann Elternarbeit grundsätzliche Kommunikations- und Vertrauensbarrieren überwinden. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Kooperation mit Migrantenvereinen und anderen Institutionen und Respektspersonen, die als Mittelsleute und Türöffner für den Zugang zu eher zurückgezogenen Gruppen dienen können.

Bieten sich Lehrkräfte als Mediatoren für Schüler-Schüler-Konflikte an, so scheint der Umstand, dass die Lehrer in der Regel Herkunftsdeutsche sind, keine große Rolle zu spielen. Hier ist das Image und das Ansehen der Lehrkraft ausschlaggebend. Hat sich die Person schon im Schulalltag einen Ruf erworben, dass man mit ihr „gut reden kann“, so nehmen auch Schüler nicht-deutscher Herkunft ihr Vermittlungsangebot in Anspruch. Der Erwerb einer Interventionsberechtigung ist Sache einer langfristigen Beziehungsarbeit. Bei der Peermediation, der Vermittlung von Schülerkonflikten durch Schüler, spielt weniger die ethnische Herkunft, sondern vielmehr das Alter die entscheidende Rolle. Je größer der Altersunterschied zwischen Peermediatoren und Konfliktbeteiligten, desto mehr Respekt genießen diese bei den Kontrahenten. Günstig ist ebenfalls, wenn den Schülermediatoren auch eine „harte“ Konfliktkompetenz, vor allem die Fähigkeit, Konflikte auch anders als „gütig“ für sich zu entscheiden, zugetraut wird. Diese Respekt gebietende Ressource muss jedoch durch Eigenschaften wie Vertrauenswürdigkeit in angemessener Weise ergänzt und in Balance gehalten werden.

„östlichen“ oder „traditionalen“ Kulturen. Auch in unserer Gesellschaft gibt es hinsichtlich der Bereitschaft zur Offenlegung und Reflexion von Gefühlen nicht nur individuelle, sondern auch soziale und berufsgruppenspezifische Unterschiede. Ein Blick auf die mitunter sehr explizite Gefühlskommunikation unter Angehörigen psychosozialer Berufe auf der einen Seite und mehr implizite und sachbezogene Artikulationsformen bei Managern oder handwerklich-technischen Berufen auf der anderen Seite mag dies illustrieren. Auch unter Jugendlichen kommen beide Konzepte vor, wobei die Geschlechtszugehörigkeit immer noch eine entscheidende Rolle zu spielen scheint. Sein Innenleben zu zeigen und über Gefühle zu reden, empfinden Jungen oft als „zu weich“. Mediatoren sollten diese Grenzen kennen und respektieren (vgl. Fechler 2000b, S. 98–99).

Die größten Hürden sind bei der mediativen Bearbeitung von Schüler-Lehrer-Konflikten zu überwinden – wobei die Vorbehalte in der Regel eher von den Lehrkräften als von Schülerseite geäußert werden. Sehen die Schüler im Hinzutreten einer neutralen Drittpartei die Chance, ihren Anliegen mehr Nachdruck zu verleihen, so reagieren viele Lehrerinnen und Lehrer, auch wenn sie möglicherweise der Einführung von Peermediation ansonsten positiv gegenüberstehen, auf die Möglichkeiten der Anwendung von Mediation auf ihre eigenen Fälle eher skeptisch. Neben der oben bereits beschriebenen Resignation und Entfremdung gegenüber ihren Schülern scheint hinter den ablehnenden Reaktionen („Unsere Schüler werden ein solches Angebot nicht ernst nehmen.“ - „Was ist, wenn sie lügen?“ - „Was die stattdessen einmal bräuchten, wäre eine ...“ etc.) nicht zuletzt die Angst vor Autoritätsverlust zu stehen.

Fitmachen für den Dialog – eine Klärungskonferenz vorbereiten

Gerade in Konflikten zwischen Parteien, die einander fremd, misstrauisch oder feindlich gegenüberstehen, muss oft sehr lange in getrennten Sitzungen gearbeitet werden, bevor an eine direkte Konfrontation und Aushandlung des Konfliktes gedacht werden kann. In manchen Fällen erfolgt ein Großteil der gesamten Arbeit in getrennten Einzelsitzungen. Solche *Shuttle-Mediationen*, in denen die Mediatoren ständig zwischen den Konfliktparteien hin- und herpendeln, sind ein gängiges Verfahren gerade auch bei interkulturellen Konflikten, vor allem bei Gruppen-Konflikten. Allerdings muss es irgendwann zu einer persönlichen Begegnung zwischen den Parteien kommen – und sei es nur zu einer offiziellen Ratifizierung der vorher im Detail ausgehandelten und schriftlich festgehaltenen Ergebnisse.²⁸

Im Folgenden möchte ich etwas genauer unser Vorgehen bei Lehrer-Schüler-Konflikten darstellen. Auch in der Mediation zwischen Schulklassen und ihren Lehrern hat sich eine *getrennte Vorbereitung* als sinnvoll erwiesen. Da es hier um eine völlig neue Kommunikationsform zwischen Lehrern und Schülern geht, die die gewohnten Rollenmuster durchbrechen, müssen beide Seiten vorher in Einzelsitzungen „fit“ gemacht werden für diesen Dialog. Nach ersten Vorgesprächen, die uns einen ersten Eindruck über die jeweiligen

28 Ein für dieses Vorgehen bekanntes Hilfsmittel ist das sog. „Ein-Text-Verfahren“, in dem beide Seiten so lange wechselseitig an einem Textentwurf der Vermittler Revisionen anbringen, bis sie sich auf einen gemeinsamen Wortlaut einigen (vgl. Fisher u.a. 1995).

Sichtweisen der Beteiligten vermitteln, bereiten wir die Schulklassen in ein bis zwei Projekttagen intensiv auf die anstehende „*Klärungskonferenz*“ vor. Bestandteile dieser Projektstage sind u.a. folgende Übungen:

- „*Was kommt gut, was kommt nicht gut?*“: Es werden Punkte herausgearbeitet, die die Schüler gerne geklärt haben möchten, sowie gemeinsame Überlegungen angestellt, welche Verhaltensweisen bei einer Verhandlung „gut (an)kommen“, das heißt zu konstruktiven Reaktionen beim Gegenüber führen. Hier können wir ressourcenorientiert vorgehen, d.h. auf den Erfahrungsschatz der Schüler zurückgreifen. Diese können in der Regel sehr genau angeben, wie ein respektvoller Umgang mit Erwachsenen aussehen könnte.
- „*Was wohl die Lehrer denken?*“: Wir inszenieren eine „Talkshow“, die zu Einfühlung und Perspektivenwechsel in die Lehrerseite einlädt. Zur Vorbereitung beschäftigen sich die Schüler zunächst in Kleingruppen mit jeweils einem Lehrer bzw. einer Lehrerin: Welches Verhalten der Schüler nervt ihn/sie? Wie fühlt er/sie sich? Was wünscht er/sie sich von uns? Zusatzfrage: Was schätzt er/sie an uns? Jede Kleingruppe wählt einen Sprecher bzw. eine Sprecherin aus, die den Lehrer bzw. die Lehrerin in der Talkshow vertritt und von uns als Talkmaster interviewt wird. Wir machen hier sehr gute Erfahrungen, was die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schüler betrifft, sich ernsthaft und fair in die Lage ihrer Lehrer hineinzusetzen.
- „*Ein heißes Eisen anpacken*“: Unter diesem Titel führen wir kurze Rollenspiele durch. Ein Schüler übernimmt die Rolle eines Lehrers, ein anderer Schüler versucht, ein „heißes Eisen anzupacken“, also ein bestimmtes Anliegen, eine Ärgermitteilung, eine Forderung gegenüber der Lehrkraft zu artikulieren. Danach äußert die Schülerin bzw. der Schüler, die die Rolle der Lehrkraft übernommen hatte, wie es ihr ging und ob das Gesprächsangebot des Schülers bei ihr eher Gesprächsoffenheit und Konzessionsbereitschaft oder aber Widerstand und Gegenaggressionen befördert hat.
- „*Tipps und Tricks*“: Mitunter geben wir praktische Hinweise, welche Bestandteile eine vollständige und annehmbare Ärgermitteilung haben kann. (Wahrnehmung: Wie sehe ich die Sache? / Wunder Punkt: Was stört mich? Wie geht es mir dabei? / Wunsch: Was er-

warte ich vom anderen?)²⁹

- *Wahl von Gruppensprechern:* Schließlich überlassen wir es den Schülern, für die anstehende Verhandlung mit den Lehrern aus ihrer Mitte Stellvertreter auszuwählen, denen sie die größten Chancen zurechnen, ihre Anliegen deutlich und annehmbar zu vertreten.

Die Vorbereitung auf Lehrerseite folgt ähnlichen Prinzipien, nur wird uns dafür in der Regel nicht so viel Zeit zur Verfügung gestellt. Schließlich kommt es zum großen Showdown, der „*Klärungskonferenz*“. Hier hat sich die Methode „*Fishbowl*“ bewährt, bei der im Innenkreis die Gruppensprecher aus den beiden Gruppen mit einem Mediator Platz nehmen, während die Übrigen im Außenkreis sitzen und dem Klärungsgespräch im Innenkreis zuhören. Wer aus dem Außenkreis etwas beitragen möchte, kann dies tun, indem er sich vorübergehend auf einen dafür reservierten freien Stuhl im Innenkreis setzt. Dieses Setting befördert, wenn es konsequent moderiert wird, eine sehr konzentrierte Atmosphäre und führt oft zu erstaunlich konstruktiven Gesprächsverläufen. Über die Stufe des „*Klartextredens*“ münden sie oft in einen „*Dialog der Anerkennung*“. Gerade in verfahren wirkenden Autoritätskonflikten führt das Aussprechen, Nachvollziehen und Akzeptieren unterschiedlicher Sichtweisen, aber auch das faire Streiten und Deutlichmachen von Grenzen auf beiden Seiten dazu, dass wieder ein Klima von Respekt und Anerkennung zwischen Lehrern und Schülern entstehen kann.

²⁹ Vgl. Fechler 2000b, S. 75–77.

III. Dilemmata der Vermittlung in interkulturellen Konflikten

Sowohl bei akuten Konflikten als auch in unseren präventiven Trainings, in denen wir mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Klassengemeinschaft sprechen und grundlegendes Handwerkszeug im Umgang mit Konflikten vermitteln, gehen wir von der Problemlandkarte aus, die die Schüler selbst von ihrer Klasse entwerfen. Rücken „interkulturelle“ Konflikte ins Zentrum, so besteht unser „interkulturelles Rüstzeug“ in der Regel nicht aus besonderen Kommunikationstechniken, sondern aus unserem *Verständnis für die Funktion des ethnischen Arguments* bzw. ethnisierender Prozesse, mit denen wir die von den Beteiligten als „interkulturell“ bezeichneten Konfliktlagen zu bearbeiten versuchen. Dabei gibt es bestimmte Konfliktmuster, quasi die „Klassiker“ in der Dynamik interkultureller Konflikte, die immer wieder auftreten und die die intervenierende Drittpartei vor schwierige Entscheidungen stellen.

Der inszenierte Wertekonflikt

Wie oben bereits beschrieben, gehört das „Interkulturelle“ in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil so sehr zum Alltag, dass kulturbedingte Missverständnisse eher selten zum Auslöser bzw. Inhalt eines Konfliktes werden. Zumindest die durch die Schule gesetzten Regeln und Normen sind allseits bekannt und jeder weiß, woran er sich zu halten hat. Schält sich während der Konfliktbearbeitung Kultur als Thema heraus, so beobachten wir eher einen strategischen Umgang mit dem Faktor Ethnizität oder Herkunft. Das ist vor allem in Lehrer-Schüler-Konflikten der Fall – wobei nicht immer leicht zu erkennen ist, wo die Grenzlinie zwischen Taktik und ehrlicher Überzeugung verläuft.

Wenn Schüler aus Migrantenfamilien ihren Widerstand gegen bestimmte Anweisungen des Lehrers mit den anders lautenden Normen ihrer Herkunftskultur begründen („Bei uns zu Hause übernehmen Jungen keinen Putzdienst“) oder sie Gewalthandlungen damit rechtfertigen, dass sie auf eine Art provoziert wurden, die sie in ihrer Kultur mit einer aggressiven Gegenwehr beantworten *müssen* (z.B. Mutterbeleidigung), stehen Lehrer nicht nur in der schwierigen Lage zu entscheiden, ob sie aus Respekt vor der fremden Kultur auf das Einfordern einer bestimmten Norm verzichten sollen³⁰, sondern fragen

30 Auf die in dieser Frage angedeutete Kontroverse zwischen Universalisten und Partikularisten kann ich an dieser Stelle nicht weiter eingehen, da es mir hier weniger um die (oft in Dilemmata führende) Lösung tatsächlich bestehender Wertekonflikte geht, sondern um den strategischen Umgang mit dem kulturellen Faktor.

sich auch, ob die Schüler hier tatsächlich kulturellen Handlungszwängen unterliegen. Wird die Frage „tatsächliche oder nur vorgeschobene kulturelle Erklärung?“ offen gestellt, wirkt sie auf jeden Fall eskalierend, weil sie die Glaubwürdigkeit des Gegenübers zum Thema macht. Gerade „antirassistisch“ eingestellte Lehrer fühlen sich somit moralisch in die Zange genommen. Schenken sie der Argumentation der Schüler keinen Glauben, droht ihnen, von Schülerseite der Diskriminierung bezichtigt und als „Rassist“ bezeichnet zu werden.

Doch auch Angehörige der dominanten Gruppe wirken an der Ethnisierung bzw. Kulturalisierung von Konflikten mit. Von Lehrerseite wird dabei sehr oft ein *psychologisierendes* Erklärungsmuster bemüht. Sprechen sie über schwierige oder auffällige Schüler, so steht, sofern es sich um Schüler nichtdeutscher Herkunft handelt, an erster Stelle ihrer Problembeschreibung wie selbstverständlich der Verweis auf den ethnisch-nationalen Hintergrund. Mit dem Verweis auf „mediterranes Machogebaren“ oder die „besondere Ehrempfindlichkeit türkischer Jugendlicher“ glauben sie den Schlüssel zum Verständnis eines Konfliktes in der Hand zu haben.³¹ Die verkürzenden und diskriminierenden Implikationen dieser Zuschreibungen sind ihnen nicht bewusst, vor allem dann, wenn ihre Einschätzungen von den ebenfalls zur Ethnisierung neigenden Selbstdefinitionen der Schüler geteilt werden. So kommt es, dass ethnisierende Zuschreibungen von beiden Seiten viel häufiger auf die Minderheitengruppe Anwendung finden: von Seiten der Minderheit als ein Versuch kultureller Selbstbehauptung, von Seiten der Mehrheit als psychologisierende Zuschreibung mit abwertendem Unterton.

Vom lösungsabstinenten Standpunkt der Mediation aus gesehen stellen diese wechselseitigen Ethnisierungstendenzen so lange kein Problem dar, wie beide Seiten in ihrer Beschreibung und Erklärung der Problemlage zu einer weitgehenden Übereinstimmung kommen. Ist das der Fall, kommt es alleine darauf an, dass sie einen Weg finden, durch oben beschriebene Ausgleichshandlungen einen Anerkennungsprozess zu durchlaufen, der einen für beide Seiten stimmigen Beziehungsmodus wieder herstellt. Es kann also durchaus sein, dass die Beteiligten zu „Erklärungen“ finden, die aus der Sicht einer „aufgeklärten“ Drittpartei Mythen darstellen. Für Mediatoren mit ambitionierten Zielen, die über eine momentane Konfliktbeschwichtigung hinaus an

31 Zu dieser Sichtweise hat nicht zuletzt die Rede vom „Identitätskonflikt“ beigetragen, der Jugendliche aus Einwandererfamilien in einem zerrissenen „Leben zwischen den Stühlen“ zwangsläufig treffen müsse.

einer tiefer liegenden Ursachenbearbeitung interessiert sind, kann das eine arge Zumutung bedeuten. Im Auge zu behalten ist jedoch, was in einem bestimmten Fall und mit Blick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen (nicht zuletzt die Zeit, die Geduld und das „Erkenntnisinteresse“ der Beteiligten) realistischerweise erreicht werden kann. Hier teilen sich die Geister: Vom radikalen Grundsatz der „Konflikt-Ownership“ aus betrachtet, „gehört“ der Konflikt sowie dessen Lösung ganz in die Verantwortung und den Kompetenzbereich der Konfliktparteien. Die „Wahrheit“ eines Konfliktes bleibt Verhandlungssache der Betroffenen – ein Prinzip, das politisch denkende Mediatoren so nicht akzeptieren können. Allerdings müssen auch sie sich fragen, wann und auf welche Weise sie auf den Bearbeitungsprozess inhaltlich Einfluss nehmen wollen. Ich sehe hier zwei Ansatzpunkte.

Zum einen steht es Mediatoren frei, die Kulturalisierungen und Ethnisierungen der Streitparteien so zu behandeln, wie andere Sichtweisen und Erklärungsmuster auch. Nachdem sie diese zunächst ernst genommen haben, ohne sie hinsichtlich ihrer Berechtigung und Plausibilität zu hinterfragen, verhelfen sie den Parteien im weiteren Bearbeitungsprozess zu einem Blick „hinter die Kulissen“. Dazu halten sie sich einfach an zwei der bekannten Grundprinzipien sachgerechten Verhandeln nach dem Harvard-Modell³², die zu den ‚Basics‘ konstruktiver Konfliktbearbeitung gehören: erstens Person und Problem getrennt voneinander zu behandeln und zweitens hinter den Positionen (Anschuldigungen und Zuschreibungen, festgefahrenen Forderungen und Drohungen) die dahinter liegenden Interessen und Bedürfnisse, um die es in dem Konflikt geht, herauszuarbeiten und dafür Lösungen zu finden. Die einer konstruktiven Lösung entgegen stehende Tendenz zur Personalisierung von Problemen („der andere ist böse“ bzw. „der andere ist das Problem“), die in der kulturellen Zuschreibung weiter lebt („Deutsche / Türken *sind* einfach so“), wird aufgebrochen, von seiner Definition als Werte- bzw. Kulturkonflikt verschiebt sich der Fokus auf die einzelnen Bestandteile, die „ideologiefrei“ und sachlich als Interessenkonflikte aufgefasst und bearbeitet werden können.

Den zweiten Ansatzpunkt für eine gesellschaftspolitisch engagierte Mediation liefern die Konfliktparteien in der Regel selbst. Es gibt nämlich kaum einen „interkulturellen“ Konflikt, bei dem nicht zugleich auch das Thema Macht eine Rolle spielen würde. Vielmehr deutet vieles darauf hin, dass die besondere Brisanz „interkultureller“ Konflikte auf die *strukturelle Machtasymmetrie*, die zwischen Angehörigen einer dominanten Mehrheit und den

32 Vgl. Fisher u.a. 1984.

ethnischen Minderheiten besteht, zurückzuführen ist.³³ Mit Rekurs auf die Machttheorie Bourdieus (1979 u. 1992) geht es dabei vor allem um Formen „symbolischer Macht“, „die nicht auf direktem Zwang oder körperlicher Gewaltandrohung basiert, sondern einen Schleier von kulturellen Selbstverständlichkeiten über objektive Machtunterschiede legt“ (Weiß 2001x, S. 91). Symbolische strukturelle Macht liegt dann vor, wenn Mehrheitsvertreter bestimmte Werte und Verhaltensweisen als so „normal“ und „selbstverständlich“ ansehen, dass sie sich gar nicht *vorstellen* können, dass sie von Angehörigen einer Minderheit anders gesehen oder gar infrage gestellt werden könnten. Geschieht dies dennoch, empfindet die dominante Partei das abweichende Verhalten der Minderheit einfach als „problematisch“ oder anmaßend, während sich diese diskriminiert und auf einer grundsätzlichen Ebene nicht anerkannt fühlt. In ihrer Not nutzt „die dominierte Partei (...) ihren einzigen Vorteil – die Moral – zur Mobilisierung“ (Weiß 2001x, S. 104) und geht mit dem Rassismusvorwurf in die offene Auseinandersetzung. Anja Weiß, die diese Prozesse eingehend untersucht hat, schlägt deshalb vor, „von machtasymmetrischen interkulturellen Konflikten“ (Weiß 2001x, S. 89) zu sprechen. Diese Machtasymmetrie entspringt gesellschaftlichen Ungleichverhältnissen, die sich dem Einfluss *beider* Konfliktparteien weitgehend entziehen. Wie Weiß aufgezeigt hat, sind sie auch in solchen Gruppen wirksam, die auf Grund ihrer „antirassistischen“ Gesinnung eigentlich darum bemüht sind, bestehende Dominanzverhältnisse zu überwinden (vgl. Weiß 2001a und b). Gute Chancen für eine „aufklärerische“ Intervention der Mediatoren bieten sich deshalb vor allem dann, wenn nicht nur die Minderheiten unter der Situation leiden, sondern sich auch die Mehrheitsvertreter fragen, warum es so „schwer oder unmöglich ist, sich mit Nicht-Deutschen zu streiten, weil diese schon bei ganz alltäglichen Anlässen grundlos die Moralkeule schwingen und eine/n als RassistIn beschimpfen“ (Weiß 2001x, S. 97f.). Allerdings treten hier sowohl im Vorfeld als auch während der Vermittlung neue Fragen auf, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

Ende der Allparteilichkeit? – Zum Umgang mit dem Rassismusvorwurf

Eine besondere Herausforderung für Mediatoren besteht immer dann, wenn in einem „interkulturellen“ Konflikt eine Partei mit einem moralisch so schwer wiegenden Vorwurf belastet wird wie der, ein „Rassist“ zu sein. Einmal geäußert, bringt dieser nicht nur die Streitparteien in extreme Opposition zu einan-

33 Vgl. zum Folgenden Weiß 2001x.

der, sondern fordert auch alle Umstehenden dazu auf, sich eindeutig zu positionieren. Hält man den Vorwurf für berechtigt, dann stimmt man einem Täter-Opfer-Bild zu, dem nach Dafürhalten engagierter Beobachter die Solidarisierung mit dem Opfer folgen müsste. Als Alternative bleibt scheinbar nur die Leugnung oder Bagatellisierung des Vorfalls – ein Ausweg, der uns in Schulen sehr häufig begegnet. Gerade wenn der „Täter“ aus den eigenen Reihen kommt, tun sich andere Lehrerinnen und Lehrer und vor allem die Schulleitung schwer, auf Schülerproteste einzugehen und die Vorfälle eingehender zu untersuchen. Dem Kollegen oder der Kollegin soll die Last des Schuldigseins erspart, das eigene Kollektiv und die Schule als ganze soll vor der „Schande“, „rassistische Lehrer“ in ihrem Kollegium zu beherbergen, bewahrt werden.

Auch Konfliktvermittler müssen in Fällen, die ihr eigenes moralisches oder politisches Weltbild tangieren, für sich klären, ob sie ihr Mediationsangebot aufrecht erhalten wollen. Kann ein Mediator, der Rassismus verurteilt, noch neutral bleiben und weiterhin Lösungsabstinenz üben, wenn auch er zu der Überzeugung kommt, dass in einem Konflikt rassistisch diskriminiert wurde? Müssen Mediatoren in solchen Fällen nicht ihre persönliche Ethik oder ihre politischen Ziele verraten, wenn sie versuchen, allparteilich zu vermitteln?

Es gibt gute Gründe, die Frage noch einmal anders zu stellen und eine differenziertere Haltung zu dem Problem einzunehmen. In unserer Arbeit kommen uns vor allem „Sprüche“ von Lehrern zu Ohren³⁴, die zwar von einer abwertenden oder zumindest ignoranten und unsensiblen Grundhaltung kunden, die jedoch in vielen Fällen weder politisch motiviert sind noch explizit darauf abzielen, das Gegenüber zu verletzen. Es kann sogar so weit gehen, dass sie individuell in wohlwollender Absicht formuliert wurden wie das bekannte Lob gegenüber einer in Deutschland geborenen schwarzen Schülerin, dass sie „für eine Schwarze wirklich hervorragend Deutsch sprechen“ würde. Zudem ist die Möglichkeit zu bedenken, dass ein Rassismusvorwurf auch aus taktischen Motiven ins Feld geführt werden kann. Manche Schüler mögen es geradezu als ein Geschenk ansehen, wenn sie einen ungeliebten Lehrer auf „dem falschen Fuß“ erwischen und ihm eine „rassistische Entgleisung“ nach-

34 Z.B. „Du ‚glaubst‘? Ich habe nach deiner *Meinung* gefragt. *Glauben* kannst du in der Moschee.“ / „Was hast du heute für einen bezaubernden Negerschmuck an.“ / „Meine Mohammeds sollen ruhig einmal etwas härter herangenommen werden.“ / „Für einen Schwarzen kannst du aber gut Deutsch.“ etc.

weisen können. Schließlich sind die vielen, von Weiß (2001x) diskutierten Fälle zu bedenken, die sich aus verschleierte Strukturen symbolischer Macht ergeben und die bei beiden Parteien – auch wenn sie grundsätzlich einander wohlgesonnen sind – das diffuse Gefühl hervorrufen, ungerechtfertigt beschuldigt („ich verhalte mich doch völlig normal, warum bist du so empfindlich?“) bzw. grundsätzlich diskriminiert („mir wird immer unrecht getan, nur weil ich Ausländer bin“) zu werden. Wie also damit umgehen, wenn ein Rassismusvorwurf auf der Tagesordnung steht?

Dass eine Bagatellisierung oder Leugnung nicht infrage kommt, liegt auf der Hand. Wer sich durch eine Äußerung, Handlung oder Bestimmung diskriminiert fühlt, kann mit Recht erwarten, von neutraler Seite angehört zu werden. Gegen eine ungeprüfte Übernahme des Rassismusvorwurfs und eine Stigmatisierung des Beschuldigten als „Rassist“ spricht jedoch, dass damit in der Regel ein möglicher Aufarbeitungs- und Lernprozess verhindert wird. Zu leicht kann es passieren, dass der Beschuldigte sich als Opfer „ungerechtfertigter Verleumdungen“ empfindet und ein klärendes Gespräch verweigert. Auf der Ebene der politischen Auseinandersetzung ist es angebracht, zur Verdeutlichung der Standpunkte eindeutige Grenzlinien zu markieren, wozu auch gehört, mit bestimmten Leuten den Kontakt zu vermeiden. In einer Institution wie der Schule jedoch, die nicht zuletzt dafür einsteht, dass alle Beteiligten lernen, miteinander klarzukommen, sollte jedoch so lange wie möglich nach Wegen gesucht werden, die es den Menschen ermöglichen, festgefahrene Positionen aufzugeben, ohne dabei einen völligen Gesichtsverlust riskieren zu müssen. Entscheidend ist die Frage, ob sich Opfer und Beschuldigte auf eine gemeinsame Situationsbeschreibung einigen können.

Eine hierzu von Rassismustheorien gestützte diplomatische Brücke besteht darin, anzuerkennen, dass sich Individuen rassistischer Diskurse bedienen oder diskriminierende Strukturen unterstützen können, ohne selbst die Implikationen und Wirkungen ihres Handelns jedes Mal durchschauen zu müssen. Statt sich auf die in Konflikten ohnehin debattierte Frage der Intentionalität zu beschränken (Hat er *gewusst*, was er da sagt? Und hat er es so *gemeint*?), haben wir gute Erfahrungen damit gemacht, eine weitere Unterscheidung einzuführen – die zwischen Handlung und Person: *Ist* jemand einfach deshalb schon ein Rassist, wenn er eine rassistische Äußerung oder Handlung vollzogen hat? Zur Verdeutlichung dieser Unterscheidungen hat sich folgendes Modell bewährt, das die unterschiedlichen Dimensionen von Rassismus in einem einfachen Koordinatensystem zueinander in Beziehung setzt (vgl. Skizze).

Formen des Rassismus

	Rassismus auf individueller Ebene	Rassismus auf struktureller Ebene
beabsichtigt	A	C
nicht beabsichtigt	B	D

- A. z.B. wenn jemand einen anderen aufgrund seiner Herkunft für minderwertig hält und / oder diesem deshalb schaden möchte (= ein überzeugter „Rassist“)
- B. z.B. wenn jemand diskriminierende Begriffe verwendet, ohne sich über die rassistischen Implikationen im Klaren zu sein (= jemand ist in einen rassistischen Diskurs „verstrickt“; „gedankenlose Sprüche“, die nicht in diskriminierender Absicht geäußert wurden)
- C. z.B. ausländerfeindliche Gesetze („staatlicher Rassismus“, Apartheid)
- D. z.B. wenn eine Institution so funktioniert, dass sie, ohne darin ihr Ziel zu sehen, bestimmte Menschen diskriminiert (=„institutionelle Diskriminierung“)

Steht der Rassismusvorwurf in einer Mediation zur Debatte, trägt dieses Modell zu einer Konkretisierung und Verdeutlichung des Phänomens bei. Es kann die Verständigung über den Rassismusvorwurf dadurch erleichtern und vertiefen, dass sie

- die subjektive Betroffenheit des Opfers ernst nimmt, wozu gehört, dass die betroffene Person die Tat als „rassistisch“ bezeichnen darf – denn ganz gleich, durch welches Phänomen er/sie sich diskriminiert fühlt, lässt sich dieses Phänomen einem Quadranten zuordnen und das Diskriminierungsgeschehen kann so als „Rassismus“ bezeichnet werden
- dem „Täter“ jedoch zugleich ermöglicht, sich mit dem Schweregrad der eigenen Verantwortung differenziert (absichtlich / fahrlässig / unwissend) auseinander zu setzen. Oft ist es einem Beschuldigten dadurch möglich,

zum ersten Mal die eigene Beteiligung an impliziten oder strukturellen Formen des Rassismus zu begreifen und die eigene Handlung als diskriminierend für den anderen und damit auch als „rassistisch“ anzuerkennen.

Die durch das Modell ermöglichten Unterscheidungen erleichtert es Beschuldigten wie Betroffenen von Diskriminierungen, zu einer gemeinsamen Situationsbeschreibung zu kommen. Ist jedoch von vornherein abzusehen oder stellt sich während der Mediation heraus, dass die (Selbst)Verständnisse und Denkweisen der Beteiligten so weit auseinander liegen, dass sie sich auf keine gemeinsame Situationsbeschreibung einigen werden, so markiert dies auch die Grenze der Medierbarkeit des betreffenden Konflikts. Dies ist vor allem dann zu erwarten, wenn politisch motivierter Rassismus im Spiel ist³⁵, oder wenn es eine der Parteien als zu demütigend empfindet, sich mit der Sichtweise des Gegenübers auseinander zu setzen. Gerade für Minderheiten, die sich permanenter Diskriminierung ausgesetzt sehen, kann es die Grenzen der Zumutbarkeit überschreiten, wenn sie sich durch das Mediationsangebot mit dem Gegner als „gleichberechtigte Konfliktpartei“ auseinander setzen sollen.³⁶ Denkbar wäre für sie ein Vermittlungsgespräch möglicherweise unter der Bedingung, dass im Vorfeld eine klare Benennung und Bewertung der Täter- und Opfer-Rollen stattfindet, was allenfalls einen Täter-Opfer-Ausgleich ermöglichen würde.

35 Dies sowohl in seinen offenen Formen wie bei extremen Rechten und Neonazis, als auch in den mehr impliziten und verkleusulierten Varianten wie unlängst in der durch den FDP-Landesvorsitzenden von Nordrhein-Westfalen Jürgen Möllemann formulierten Kritik an Michel Friedman zu beobachten.

36 Ein prägnantes Beispiel dafür liefert der durch die Medien gegangene Konflikt zwischen dem jüdischen Fußballklub Makkabi Frankfurt und anderen regionalen Fußballvereinen über antisemitische Vorfälle (Schmähungen, tätliche Angriffe) während und nach den Begegnungen zwischen Jugendmannschaften. Während die Vorstände von Makkabi mehrmals an „Runden Tischen“ mit anderen Vereinsvertretern und den Verantwortlichen aus dem Fußballverband zusammentrafen, schlossen sie eine Beteiligung an dem durch die hessische Sportjugend getragenen Projekt „Interkulturelle Konfliktvermittlung/Mediation im Fußball“ kategorisch aus. „Das ist für uns eine aberwitzige Vorstellung, dass sich unsere Jungs erst beschimpfen lassen, dann aber mit denjenigen an einem Tisch sitzen, um zu diskutieren, warum deren Verhalten falsch ist“, so der Makkabi-Vorsitzende (Anne Seitz in: Frankfurter Rundschau, 12.9.2002; vgl. auch Walter 2001; Michels 2000a und b). In diesem Fall war es den Mediatoren offensichtlich nicht gelungen, eine Interventionsberechtigung der diskriminierten Partei zu erhalten.

Anlassbezogene Ethnisierungsprozesse: Politisierung im Klassenzimmer

Ein Beispiel für die unterschiedlichen Aggregatzustände ethnischer Identität, die stets auch anlass- und kontextbezogen in Erscheinung treten und die nur bedingt mit den Mitteln der Mediation zu bearbeiten sind, stellen solche Konflikte dar, die aufgrund weltpolitischer Ereignisse wie die Kriege im zerfallenden Jugoslawien, die Terroranschläge vom 11. September 2001 oder der eskalierte Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern oftmals mit großer Wucht ins Klassenzimmer hineinbrechen und zu einer plötzlichen Polarisierung und Lagerbildung zwischen den Schülern führen. Gab es vorher eine bunte Mischung aus Cliques, Freundschaften und Einzelgängern, die zur Selbstdefinition im Alltag nur punktuell auf ihre Herkunft zurückgriffen, so kann die ethnisch-nationale Identität durch äußere Ereignisse auf einmal zu *dem* alles entscheidenden Unterscheidungsmerkmal werden. Auch innenpolitische Themen wie der anwachsende Rechtsextremismus in Deutschland, die Diskussionen über das neue Einwanderungsgesetz und schließlich die öffentlichen Debatten um die deutsche NS-Vergangenheit und den Holocaust, zuletzt der im Frühsommer 2002 aufgebrochene Antisemitismusstreit, können eine große Unruhe in der Klasse bewirken und ohnehin latent vorhandene Klüfte zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ oder anders definierten ethnischen Gruppen aktualisieren und vertiefen.

Solche Ereignisse müssen nicht unbedingt zu offenen Auseinandersetzungen führen. Viel öfter sind es diffuse Stimmungen, die sich ausbreiten und in denen Lehrerinnen und Lehrer nur irgendwie spüren, dass sie sich auf einem gruppendynamischen „Minenfeld“ bewegen. Seine Komplexität und Unberechenbarkeit gewinnt es aus den vielfältigen Bezügen, die die Schüler zu den weltpolitischen Ereignissen herstellen bzw. in die sie qua Herkunft verstrickt sind: Eigene traumatische Erfahrungen als Flüchtlinge, die Angst um das Schicksal von Freunden und Angehörigen in den Kriegsregionen, ethnisch, kulturell und religiös begründete Loyalitäten mit bestimmten Opfergruppen, aber auch die Parallelisierung weltpolitischer Ereignisse mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und Anerkennungsdefiziten im Einwanderungsland Deutschland – die Liste der möglichen Themen und Bezüge ist lang, sie bildet ein kompliziertes Geflecht biografischer, ideologischer und moralischer Konfliktlinien unter den Schülern, für deren „Management“ Pädagogen weder inhaltlich noch methodisch ausreichend gerüstet sind. Schule ist auf die neue Situation, dass Weltpolitik nicht mehr irgendwo „da draußen“ stattfindet, sondern durch Globalisierung und Migration unter den Schülergruppen ihren

konkreten Widerhall findet, noch viel zu wenig vorbereitet. In Einzelfällen mag es zwar sein, dass die Jugendlichen diese Themen für chronisch in der Klasse angelegte Konflikte instrumentalisieren und sich durch die ethnische Lagerbildung und den moralischen Gewinn, den eine Gruppe aus dem Thema zieht, vor allem Punktvorteile im sozialen Machtkampf innerhalb der Klasse versprechen. Jedoch ist auch in solchen Fällen das genuin politische Interesse und die persönliche Betroffenheit der Schüler ernst zu nehmen.³⁷

Die Herausforderung sehe ich darin, eine Balance zwischen einer offenen und fair geführten Diskussion auf politischer Ebene und dem behutsamen Austausch über persönliche Beweg- und Hintergründe zu finden. Da das Präkäre und Komplizierte an dieser Debatte vor allem in der Tatsache besteht, dass je nach Anlass die unterschiedlichsten Opferdiskurse miteinander konkurrieren, bedarf es auch unter gut gewillten Diskussionspartnern ungeheurer Anstrengungen, zunächst so etwas wie eine Verständigung über die jeweils aus einer bestimmten Perspektive und Lebenserfahrung anders gefüllten Begriffe und Inhalte zu erreichen. Es gibt zu selten Klärungen über die besondere *Sprecherposition*, die jemand in einem komplizierten Diskursfeld, das oft keine einfachen Täter-Opfer-Zuschreibungen kennt, einnimmt. Dabei steht in fast allen Diskussionen die Frage im Raum „Wer bist du und woher nimmst du dir das Recht heraus, diese oder jene Position zu vertreten?“.

Diese Frage stellt sich auch deutschen Lehrern in multikulturellen Schulklassen – egal ob sie lediglich Informationen zur Vertiefung und Versachlichung einer Diskussion liefern oder ob sie an einem bestimmten Punkt in die Diskussion eingreifen und ihre eigenen Standpunkte vertreten wollen. Welche Informationen können in einem ideologisch aufgeladenen Konflikt weiter helfen – und wie kann ein Lehrer oder eine Lehrerin einen Schüler erreichen, der sich durch Zugehörigkeit, Weltanschauung oder Lebensgeschichte in offensichtlicher Gegnerschaft zum „etablierten System“ (der Schule, der deutschen Gesellschaft, der „linken“ Meinungshoheit) und seinen Vertretern stehen sieht?³⁸

37 In einer Fallrekonstruktion habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht, welche unterschiedlichen Formen und Funktionen die Bezugnahme auf die Geschichte des Holocaust zwischen sich als „ausländisch“ definierenden Schülern und ihren „deutschen“ Mitschülern haben kann (Fechner 2000a).

38 Ein brisantes Beispiel sind Diskussionen und Konflikte, die sich am Israel-Palästina-Konflikt entzünden. In Bezug auf die aktuelle Debatte stellen sich für Lehrkräfte zum Beispiel folgende Fragen: Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede bestehen zwischen dem Antisemitismus, der sich hinter der Kritik an der Politik des Staates

Die Methoden und Grundhaltungen der Mediation bieten zwar vielfältige Ansatzpunkte, die Diskussionen von der Ebene eines auf die taktische Niederlage des Gegners abzielenden Schlagabtausches wegzuführen und die Schüler stattdessen dazu zu animieren, mehr über die persönlichen Hintergründe, die hinter ihren Standpunkten stehen, zu artikulieren. Jedoch sind dabei immer auch die Rahmenbedingungen mit zu denken. Schule und die oftmals mit Misstrauen und der Angst, sich eine Blöße zu geben, erfüllte Atmosphäre in einer Klasse bieten keine idealen Voraussetzungen für einen solchen Austausch. Für den schulischen Bereich wäre jedoch schon viel gewonnen, wenn Lehrkräfte ein Gespür für die unterschiedlichen biografischen und sozialen Kontexte gewinnen würden, vor denen die Jugendlichen, vor allem junge Migranten, ihre Positionen artikulieren. Ohne eine Thematisierung dieser Kontexte – ein gegenseitiges Sich-aus-seiner-Welt-und-Lebensgeschichte-Erzählen – führt jede ideologische Diskussion zwangsläufig zu Verhärtung, Polarisierung und gegenseitiger Entfremdung.

Lehrerinnen und Lehrer können hier mit gutem Beispiel vorangehen. Wenn sie es wagen, einmal den vermeintlich sicheren Boden einer um „Sachlichkeit“ oder „Objektivität“ bemühten Stellungnahme zu verlassen und stattdessen möglichst persönliche Äußerungen zu formulieren, die ausdrücklich auch die eigene Biografie und Lerngeschichte einbeziehen, können sie für ihre Schüler ganz anders greifbar und begreifbar werden. Diese Form der Subjektivität ist etwas anderes als die wirkungslos bleibende Predigt moralischer Prinzipien. Als Modell für ein alternatives Dialogangebot können Zeitzeugengespräche dienen. Deren Faszination besteht für Jugendliche ja gerade darin, dass ein Erwachsener sehr Persönliches aus seinem Leben erzählt und als

Israel von deutscher Seite oftmals verbirgt, und dem Antisemitismus, der sich in der Kritik aus arabischer Sicht artikuliert? Wie ist darauf jeweils pädagogisch zu reagieren? Welche Verständigung kann es überhaupt geben zwischen einem marokkanischen Schüler in Frankfurt, der das Leiden seiner „Glaubensbrüder in Palästina“ im Blick hat, und einem deutschen Lehrer, für den als Deutscher aufgrund der besonderen historischen Verantwortung das Entstehen für das Existenzrecht des Staates Israel an erster Stelle steht? Wie kann er darauf reagieren, wenn sich dieser marokkanische Schüler mit seinem deutschen Klassenkameraden verbündet, der aus dem dumpfen Fundus revisionistischer Geschichtsschreibung und anderen neonazistischen Quellen seine antisemitischen Argumentationen bezieht? Wie kann er dem wieder stärker um sich greifenden sekundären Antisemitismus unter Schülern und Kollegen begegnen, die sich vor allem durch eine von der „jüdischen Meinungslobby“ oder dem „deutschen Betroffenheitsdiskurs“ hoch gehaltene imaginäre „Moralkeule“ gegängelt sehen? Wie kann er selbst eine differenzierte Position formulieren, die beiden Perspektiven, Israelis wie Palästinensern, nur irgendwie gerecht wird?

Mensch für seine Zuhörer fassbar wird. In ähnlicher Weise können auch Lehrerinnen und Lehrer sich selbst als „interessante Erwachsene“ begreifen, die einer jüngeren Generation Einblicke in ihr eigenes Gewordensein bieten. Jugendliche sind sehr daran interessiert zu begreifen, *wie* ein Erwachsener zu dem geworden ist, was er oder sie heute denkt, fühlt, behauptet oder darstellt. In unseren Fortbildungen regen wir Lehrerinnen und Lehrer dazu an, sowohl die eigenen familiengeschichtlichen Hintergründe als auch die politische und moralische Lernbiografie zu rekonstruieren, um sich der Historizität (und damit der Relativität und Subjektivität) der eigenen Standpunkte bewusst zu werden. Eine solche Rekonstruktionsarbeit bringt auch jene Lernerlebnisse und Schlüsselsituationen zu Tage, die Pädagogen mit anderen Kolleginnen und Kollegen als eine soziale Bildungsgeneration teilen. Es ist schon viel gewonnen, wenn Lehrerinnen und Lehrer erkennen, dass Jugendliche heute in einer anderen Zeit mit anderen politischen und diskursiven Ereignissen aufwachsen, die sie zu ganz anderen Problemwahrnehmungen führen. Eine sowohl biografische als auch kollektive diskursgeschichtliche Orientierung und Selbstverortung verhilft Erwachsenen, die mit Jugendlichen über kontroverse Themen diskutieren, eine stimmigere Balance zwischen neutraler Moderation, interessiertem und respektvollem Zuhören und engagierter Stellungnahme zu finden. Ein Beispiel für das Gelingen, aber auch die Schwierigkeiten eines solchen Dialogs bietet die Arbeit des israelischen Psychologen Dan Bar-On.³⁹ Ausgehend von einer intensiven Beschäftigung mit den Nachwirkungen des Holocaust bei Nachkommen der Opfer und Täter führt Dan Bar-On Vertreter bzw. Nachkommen verschiedener Täter- und Opferkollektive⁴⁰ in Dialoggruppen zusammen und regt sie dazu an, einander die eigene Lebensgeschichte zu erzählen. Auf der Ebene persönlicher Begegnung kann biografisches Erzählen dazu führen, dass einfache Weltbilder – Bar-On spricht von „monolithischen Konstruktionen kollektiver Identität“ – aufbrechen und durch die „positivere wechselseitige Wahrnehmung der ‚Andersheit des Anderen‘ (Levinas 1990)“ (Bar-On 2001, S. 214) einer „dialogischen Identität“ Platz macht, die zu ihrem Selbsterhalt nicht mehr der Projektion innerer und äußerer Feinde bedarf. Eine besondere Schwierigkeit für die Teilnehmer an diesen Dialoggruppen scheint vor allem in der Frage der Loyalität zu bestehen: Verate ich nicht mein eigenes Kollektiv, wenn ich in dem Vertreter der Anderen,

39 Hier besonders Bar-On 2001, S. 205–246 und Bar-On 2000; vgl. auch Bar-On 1993.

40 Neben Israelis und Palästinensern auch Konfliktgegner aus Nordirland und Südafrika (vgl. Bar-On 2000).

der Feindgruppe, plötzlich auch einen Menschen sehen muss und über das Entdecken von Gemeinsamkeiten dazu komme, ihn bzw. sie als Person mit einer eigenen, (Leid)Erfahrung und anderen berechtigten Bedürfnissen anzuerkennen? Das Konzept bedeutet nicht weniger als eine Infragestellung der eigenen, mit einer bestimmten Täter-Opfer-Definition verbundenen bisherigen Identität: „Was bleibt übrig, wenn wir die beiden Rollen von Opfer und Täter in uns selbst akzeptieren und loslassen? (...) Wer sind wir, wenn wir nicht durch diese Rollen definiert werden?“ (Bar-On 2001, S. 233).

Damit ein solcher Dialog langfristige Erfolge zeichnet, muss er auch für Bar-On eingebettet sein in einen Veränderungsprozess der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen. „In solchen Fällen gehört zur Versöhnung an erster Stelle die Entwicklung eines neuen sozialen *Kontextes*, in dem der moralische, soziale und politische Ausschluss des ‚Anderen‘ überwunden werden kann. Daraus kann sich dann allmählich ein wechselseitiger Respekt und die Anerkennung der Ansprüche und Rechte des jeweils ‚Anderen‘ entwickeln, sodass den Spannungen, die durch die ursprüngliche asymmetrische Machtbeziehung entstanden sind, allmählich der Boden entzogen wird“ (Bar-On 2001, S. 218). In diesem Sinne können auch die Werte, Grundhaltungen und Methoden der Mediation nur dann langfristig zu einer neuen „Kultur der Anerkennung“ an der Schule beitragen, wenn Konfliktbearbeitung über die direkte zwischenmenschliche Ebene hinaus als eine die rechtlichen und institutionellen Rahmenbedingungen tangierende Herausforderung wahrgenommen und ernst genommen wird.

Literatur

- Anthias, Floya (1992): Parameter kollektiver Identität: Ethnizität, Nationalismus und Rassismus, in: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa, Hamburg/Berlin, S. 88–103
- Armour, Monica Rosenzweig (2000): Gesellschaftliche Vielfalt und Interkulturelle Kompetenz. Leitlinien für Training und Schulung in Organisationen, Frankfurt/M.
- Balibar, Etienne / Wallerstein, Immanuel (1990): Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten, Hamburg/Berlin
- Bar-On, Dan (1993): First encounter between children of survivors and children of perpetrators of the Holocaust, in: Journal of Humanistic Psychology, 33/4, S. 6–14
- Bar-On, Dan (Hg.) (2000): Den Abgrund überbrücken. Mit persönlicher Geschichte politische Feindschaften begegnen, Hamburg
- Bar-On, Dan (2001): Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung, Hamburg

- Besemer, Christoph (1993): *Mediation. Vermittlung in Konflikten*, Königsfeld
- Besemer, Christoph (1996): *Mediation in der Praxis. Erfahrungen*, Königsfeld
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Sozialer Raum und symbolische Macht*, in: *Rede und Antwort*, Frankfurt/M., S. 135–154
- Bush, Robert A. Baruch / Folger, Joseph P. (1994): *The Promise of Mediation. Responding to Conflict Through Empowerment and Recognition*, San Francisco
- Caesar, Victoria (2001): *Peer Mediation – Probleme und Perspektiven*. Interner Bericht
- Cohen, Phil (1979): *Territorial- und Diskursregeln bei der Bildung von „Peer-Groups“ unter Arbeiterjugendlichen*, in: Clarke, John u.a. (Hg.): *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*, Frankfurt/M., S. 238–266
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen
- Dubet, Francois / Lapeyronnie, Didier (1994): *Im Aus der Vorstädte. Der Zerfall der demokratischen Gesellschaft*, Stuttgart
- Elias, Norbert / Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt/M.
- Engert, Ingrid (2001): *Mediation im Kontext Schule. Von der Euphorie zur Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit*, in: Simsa, Christiane / Schubarth, Wilfried (Hg.): *Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation*, Frankfurt/M., S. 221–231
- Faller, Kurt / Kerntke, Wilfried / Wackmann, Maria (1996): *Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit*, Mülheim/Ruhr
- Faller, Kurt (1998): *Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*, Mülheim/Ruhr
- Fechler, Bernd (1997): *„It’s nice to be important, but it’s not important to be nice“: Der Kampf um Anerkennung in einem Jugendferiencamp*, in: Braun, Otmar L. / Kluck, Rainer (Hg.): *Ost- und Westdeutsche Jugendliche im Feriencamp. Perspektiven, Formen und Konflikte gemeinsamer Ferienaufenthalte*, Bielefeld
- Fechler, Bernd (1998): *Allparteilich statt unparteiisch*, in: *Sozial Extra* 11/1998, S. 5–6
- Fechler, Bernd (2000a): *Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematischen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht*, in: Fechner, Bernd / Köbler, Gottfried / Lieberz-Groß, Till (Hg.): *„Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim/München, S. 207–227
- Fechler, Bernd (2000b): *Miteinander Klarkommen im Betrieb. Handbuch soziale Trainings und Konfliktmanagement in der Jugendberufshilfe*, Frankfurt/M.
- Fechler, Bernd / Kaletsch, Christa (2003): *Schule und Rassismus*, in: *Jugendbegegnungsstätte Anne Frank* (Hg.): *Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute? Über Rechtsextremismus, Rassismus und Zivilcourage. Prävention für Schule und Bildungsarbeit*, Frankfurt/M.
- Findeisen, Hans-Volkmar / Kersten, Joachim (1999): *Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt*, München
- Fisher, Roger / Ury, William / Patton, Bruce (1984): *Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln*, Frankfurt am Main/New York

- Fisher, Roger / Kopelman, Elizabeth / Kupfer-Schneider, Andrea (1995): *Jenseits von Machiavelli. Kleines Handbuch der Konfliktlösung*, Frankfurt am Main/New York
- Glasl, Friedrich (1997⁵): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*, Bern/Stuttgart
- Goffmann, Ervine (1967/1971): *Interaktionsrituale*, Frankfurt/M.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen
- Hall, Stuart (1989): *Rassismus als ideologischer Diskurs*, in: *Das Argument* 178, S. 913–921
- Haumersen, Petra / Liebe, Frank (1990): *Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen*, Berlin
- Haumersen, Petra / Liebe, Frank (1999): *Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit*, Mülheim/Ruhr
- Held, Josef / Horn, Hans / Leiprecht, Rudolf / Marvakis, Athanasios (1991): „Du mußt so handeln, daß du Gewinn machst ...“ *Wohlstandschauvinismus jugendlicher Arbeitnehmer*, in: *deutsche jugend* 11/91, S. 482–494
- Herbrand, Frank (2000): *Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierten Wirtschaft*, Bern
- Hofstede, Geert (1997): *Lokales Denken, globales Handeln: Kulturen, Zusammenarbeit und Management*, München
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/M.
- Klammer, Gerda / Geißler, Peter (Hg.) (1999): *Mediation. Einblicke in Theorie und Praxis professioneller Konfliktregelung*, Wien
- Korn, Judy / Mücke, Thomas (2000): *Gewalt im Griff. Band 2: Deeskalations- und Mediationstraining*, Weinheim/Basel
- Leiprecht, Rudolf (1990): „... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...“ *Zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen*, Hamburg/Berlin
- Liebe, Frank (1996): *Interkulturelle Mediation – eine schwierige Vermittlung. Eine empirisch-analytische Annäherung zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden*. Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung, Berghof-Report Nr. 2, Berlin
- Michels, Claudia (2000a): *Schmähungen und Angriffe gegen jüdische Fußballer*, in: *Frankfurter Rundschau* 1.12.2000
- Michels, Claudia (2000b): *Fußballvereine fühlen sich in die rechte Ecke gedrängt*, in: *Frankfurter Rundschau* 6.12.2000
- Miles, Robert (1991): *Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs*, Hamburg/Berlin
- Müller, Werner (1987): *Von der „Völkerverständigung“ zum „Interkulturellen Lernen“*. Die Entwicklung des internationalen Jugendaustausches in der Bundesrepublik Deutschland, Starnberg
- Rademacher, Helmolt (2001): *Systemische Umsetzung von Mediation in Hessen*, in: Simsa, Christiane / Schubarth, Wilfried (Hg.): *Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation*, Frankfurt/M., S. 115–125
- Römhild, Regina (2002): *Wenn die Heimat global wird*, in: *Die Zeit* Nr. 12, 14.3.2002, S. 11

- Sauter, Sven (2000): Wir sind „Frankfurter Türken“. Adoleszente Ablösungsprozesse in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/M.
- Seitz, Anne (2002): Rassismus auf dem Rasen. Jüdischer Fußballklub klagt über Antisemitismus, in: Frankfurter Rundschau 12.9.02, S. 33
- Simon, Fritz B. (2001): Tödliche Konflikte. Zur Selbstorganisation privater und öffentlicher Kriege, Heidelberg
- Simsa, Christiane / Schubarth, Wilfried (Hg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation, Frankfurt/M.
- Taylor, Charles (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M.
- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power. Ethnographie einer Jugendbande, Frankfurt/M.
- Thomas, Alexander / Hagemann, Katja (1992): Training interkultureller Kompetenz, in Bergmann, Niels / Sourisseaux, Andreas L.J. (Hg.): Interkulturelles Management, 5. Aufl. Heidelberg, S. 174–198
- Ury, William / Brett, Jeanne M. / Goldberg, Stephen (1996): Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessenausgleich, München
- Walter, Klaus (2001): Kanaken gegen Nazis. Rassismus und Antisemitismus gehören zum Amateurfußball wie Eigentore und Laienschiedsrichter, in: Jungle World 16/2001, 11.4.2001
- Watzke, Ed (1999): Erkenntnistheoretische Grundlagen der Mediation in Abgrenzung von strafgerichtlichen Verfahren, in: Klammer, Gerda / Geißler, Peter (Hg.): Mediation. Einblicke in Theorie und Praxis professioneller Konfliktregelung, Wien, S. 38–50
- Weiß, Anja (2001a): Macht und Differenz. Ein erweitertes Modell der Konfliktpotentiale in interkulturellen Auseinandersetzungen. Veröffentlicht vom Berghof Forschungszentrum für konstruktive Konfliktbearbeitung, Berghof-Report Nr. 7, Berlin
- Weiß, Anja (2001b): Was macht interkulturelle Konflikte aus? Kulturelle Differenzen, ethnische Identitäten und die Frage der Macht, in: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Bielefeld 2/2001, S. 87–110
- Weiß, Anja (2001c): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit, Opladen
- Wiegmann, Susanne (2002): „Rechtsextremismus – was heißt das eigentlich heute?“. Ein Projekt der Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, in: iaf informationen, 3/2002, S. 20–21