



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Fragmentierung des Schulsystems in Bosnien und Herzegowina – Ethnische Segregation durch „nationale“ Curricula

Verfasserin

Marlene Anna-Lisa Groß

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im März 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann / Prof.em. Dr. Volker Lenhart

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis.....	5
Danksagung.....	6
EINLEITUNG.....	7
Die Fragestellung	8
Skizze des Forschungsstands.....	9
Forschungsmethodisches Vorgehen.....	12
Aufbau und Gliederung.....	13
I PROBLEMDARSTELLUNG: DAS SCHULSYSTEM IN BiH.....	15
1. Zur Genese des Schulsystems.....	15
2. Das Dayton-Abkommen und seine Folgen	17
3. Merkmale des heutigen Schulsystems.....	19
II THEORETISCHER HINTERGRUND: BILDUNG UND KONFLIKT	23
1. Das Forschungsfeld Bildung und Konflikt.....	23
1.1. Der Begriff Bildung.....	24
1.2. Der Begriff Konflikt	26
1.3. Die Begriffe Ethnizität – Nationale Identität.....	27
1.4. Das ambivalente Verhältnis von Bildung & Konflikt.....	28
2. Bildung als Beitrag zu Friedenssicherung und Versöhnung.....	31
2.1. Bildung während und nach Konflikten.....	31
2.2. Die Begriffe Friedenssicherung und Versöhnung.....	33
2.3. Das Konzept einer „peacebuilding education“.....	37
3. Die Schule als Ort der Friedenssicherung und Versöhnung?.....	40
3.1. Schule als Institution politischer Sozialisation.....	40
3.2. Anforderungen an ein konflikt-sensitives Schulsystem.....	42
III ANALYSE: SEGREGATION DURCH „NATIONALE“ CURRICULA.....	45
1. Herausforderungen des Schulsystems in BiH.....	45
1.1. (Ethnischer) Nationalismus in der Schule.....	45
1.2. Unterricht zusammen oder getrennt?.....	47
1.3. Umgang mit der Vergangenheit.....	49
2. Trennende Faktoren des Schulsystems in BiH.....	51
2.1. Das Curriculum.....	51

2.2. Schulbücher.....	55
2.3. Unterrichtssprache.....	56
2.4. Geschichtsunterricht.....	58
3. Der Reformprozess.....	62
3.1. Die Rolle der internationalen Gemeinschaft.....	62
3.3. Die Curriculum-Reform.....	64
3.4. Die Schulbuchrevisionen.....	68
4. Wirkungen von Curriculum- und Schulbuchreformen.....	72
4.1. Curriculum-Analysen.....	72
4.1.1. Forschungsbericht von Lenhart (u.a.) 1999.....	72
4.1.2. Forschungsbericht der OSZE 2009.....	75
4.1.3. Diskussion der Ergebnisse.....	81
4.2. Schulbuchanalysen.....	82
4.2.1. Forschungsbericht des OSF 2007.....	82
4.2.2. Forschungsbericht von Karge 2008.....	85
4.2.3. Diskussion der Ergebnisse	90
5. Empfehlungen.....	92
RESMÜMEE.....	96
QUELLENVERZEICHNIS.....	104
Literaturverzeichnis	104
Graue Literatur.....	109
Gesetzestexte.....	109
Internetquellen.....	109
Gesprächspartnerinnen.....	110
Abstract.....	111
Lebenslauf.....	112

Abkürzungsverzeichnis

BiH	Bosna i Hercegovina (Bosnien und Herzegowina)
CIVITAS	Center for Democracy and Human Rights Education
EFA	Education for All
FBiH	Föderation Bosnien und Herzegowina
GEI	Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
GFAP	General Framework Agreement for Peace
HR	Hoher Repräsentant/High Representative
NGO	Non-Governmental Organization
NATO	North Atlantic Treaty Organization
OHR	Office of the High Representative
OSF	Open Society Fund
OSZE/OSCE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa/ Organization for Security and Cooperation in Europe
OSCE MBiH	OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina
OECD	Organization for Ecomnomic Cooperation and Development
RS	Republika Srpska (Serbische Republik)
SFRJ	Sozialistische Förderative Republik Jugoslawien
UNO	United Nations Organization
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei jenen Menschen, die mir auf dem Weg von der Idee hin zur Diplomarbeit hilfreich waren, bedanken. Dies gilt vor allem für Herrn Prof.em.Dr. Volker Lenhart, der mich, durch seine eigenen Forschungsprojekte, auf das Thema der friedensbauenden Bildungsmaßnahmen aufmerksam gemacht und, durch seine spontane Bereitschaft, mich zu unterstützen, meinen Forschungsaufenthalt an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg ermöglicht hat. Auch Tobias Schäfer und Katarina Batarilo sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen, die mir ebenfalls in der Anfangsphase weiter geholfen haben. Daneben gilt mein Dank Marina Bowder, Ivana Kesić und Dženana Trbić, die sich Zeit für persönliche Treffen in Sarajevo genommen haben, aber auch all den anderen Personen in Bosnien und Herzegowina, die mir dabei geholfen haben, neue Einblicke und Sichtweisen zu gewinnen. Nicht zuletzt danke ich auch meinem Diplomarbeitsbetreuer an der Universität Wien, Herrn Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, ohne dessen Einverständnis diese Diplomarbeit ebenfalls nie zustande gekommen wäre.

EINLEITUNG

Die bewaffneten Konflikte in Bosnien und Herzegowina² wurden vor über 15 Jahren durch das so genannte Dayton-Abkommen beendet. Doch mit der Niederlegung der Waffen allein ist der Friedensprozess nicht als abgeschlossen anzusehen. Ganz im Gegenteil, dieser kann erst nach dem Ende von Kampfhandlungen einsetzen, wenn damit begonnen wird, ein Land wieder aufzubauen - und das nicht nur im materiellen Sinn, durch Wiedererrichtung von Gebäuden und Infrastruktur, sondern vor allem auch auf psychischer und sozialer Ebene, als Prozess der Friedenskonsolidierung und Versöhnung innerhalb der Bevölkerung.

Worin in BiH die Herausforderungen in diesem Prozess einer nachhaltigen Friedenskonsolidierung und Versöhnung bestehen, lässt sich sehr gut an einem gesellschaftlichen Bereich veranschaulichen – dem Schulsystem. Dieses ist nämlich - nach ethnisch-nationalen Kriterien - in drei parallele Systeme gegliedert. Die Kinder und Jugendlichen in BiH besuchen somit entweder eine Schule für bosnische Serben³, bosnische Kroaten oder bosnische Muslime/Bosniaken, mit jeweils eigenem Curriculum, eigenen Schulbüchern, eigener Unterrichtssprache und eigener Geschichtsdeutung, welche auf die jeweilige, ethnisch definierte, Gemeinschaft hin orientiert ist.

Wenn man bedenkt, dass die Institution Schule einen Ort politischer Sozialisation darstellt, an dem Kinder und Jugendliche auf ihre zukünftige Rolle als Bürger einer Gesellschaft vorbereitet werden, so stellt sich die Frage, welches Bild von Gesellschaft die bosnisch-herzegowinischen Schüler in einem derart segregierten Schulsystem vermittelt bekommen. Dabei wird das Dilemma zwischen dem Recht auf Bildung im Einklang mit religiösen, sprachlichen und kulturellen Bedürfnissen einer Gemeinschaft auf der einen, und der Notwendigkeit gemeinsam getragener Werte innerhalb einer Gesellschaft auf der anderen Seite, deutlich.⁴

¹ Vgl. Bush, Kenneth D. / Saltarelli, Diana: The two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children. Florence: UNICEF, 2000: 32.

² Im weiteren Verlauf mit dem Kürzel BiH bezeichnet.

³ Aufgrund der Einfachheit und Lesbarkeit werden Personenbezeichnungen in ihrer maskulinen Form verwendet, umfassen aber sehr wohl auch den weiblichen Teil der bezeichneten Personengruppe.

⁴ Vgl. Gundara, Jagdish: Complex Societies, Common Schools and Curriculum. Seperate is not Equal. In: International review of education, Jg. 54, Nr. 3-4, 2008: 339.

Diese Überlegungen führen zur Frage, welche Rolle der Institution Schule im Prozess der Friedensschaffung und -sicherung nach einem bewaffneten Konflikt zukommt und inwieweit sie dazu in der Lage ist, zur Versöhnung innerhalb einer Gesellschaft beizutragen.

Die Fragestellung

Das Anliegen dieser Diplomarbeit besteht darin, das Schulsystem in BiH aus einer konflikt-sensitiven Perspektive heraus zu analysieren. Der theoretische Hintergrund, vor dem diese Auseinandersetzung erfolgt, ist das Forschungsfeld zum Zusammenhang von Bildung und Konflikt, genauer gesagt, die Rolle von Bildung im Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung in Post-Konflikt-Gesellschaften. Das Interesse dieser Arbeit richtet sich auf die Funktion der Institution Schule innerhalb dieses Prozesses.

Die Schule spielt im Zusammenhang mit den Konflikten innerhalb einer Gesellschaft eine ambivalente Rolle. Zum einen kann sie Konflikte fördern und verschärfen, etwa durch den Ausschluss bestimmter gesellschaftlicher Gruppen aus dem allgemeinen Schulsystem oder die Vermittlung nationalistischer Inhalte. Zum anderen sollte es ihr auch möglich sein, durch entsprechende Maßnahmen, der Entstehung von Konflikten entgegen zu wirken bzw. nach einem Konflikt zur Versöhnung innerhalb einer Gesellschaft beizutragen.⁵ Diese theoretische Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen von Schule, als Ort der Versöhnung nach bewaffneten Konflikten, soll in dieser Diplomarbeit am Beispiel des Staates Bosnien und Herzegowina konkretisiert werden.

Das zentrale Problem des Schulsystems in BiH ist seine Fragmentierung. Diese findet in mehrfacher Hinsicht statt. Zum einen auf administrativer Ebene, durch eine Zersplitterung in kleinste Verwaltungseinheiten mit parallelen und unkoordinierten Zuständigkeiten, und einer, im besten Fall als „komplex“ zu bezeichnenden, politischen Struktur des Staates. Zum anderen, und darauf wird hier besonderes Augenmerk gelegt, zeigt sich, insbesondere in der parallelen Existenz verschiedener „nationaler“ Curricula und Schulbücher, nach denen bosnische Serben, bosnische Kroaten und Bosniaken unterrichtet werden, eine

⁵ Zur Beschreibung der positiven und negativen Effekte von Bildung vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 9-23.

ethnisch-nationale Segregation innerhalb des Bildungssystems.

Das Vorhaben dieser Arbeit besteht somit darin, die Fragmentierung des Schulsystems in BiH, sowohl strukturell, als auch inhaltlich, zu untersuchen, und mit der theoretischen Diskussion der Rolle von Bildung für Friedenssicherung und Versöhnung in Post-Konflikt-Gesellschaften in Beziehung zu setzen. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt dabei in einer Auseinandersetzung mit den „nationalen“ Curricula, den Schulbüchern, der Unterrichtssprache und dem Geschichtsunterricht. Dieses Vorhaben führt zu folgender forschungsleitender Frage: Welche Bedeutung hat die Fragmentierung des Schulsystems, insbesondere durch die parallele Existenz verschiedener „nationaler“ Curricula, für den Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung in Bosnien und Herzegowina?

Diese Frage wirft eine Reihe von Unterfragen auf, welchen in der Arbeit weitest möglich nachgegangen wird: In welcher Form und warum ist das Schulsystem in BiH (strukturell und inhaltlich) fragmentiert? Warum ist eine Fragmentierung, vor dem theoretischen Hintergrund einer „peacebuilding education“ problematisch? Was bedeuten „nationale“ Curricula in einer multi-nationalen Gesellschaft? Welche Rolle spielen Unterrichtssprache, Schulbücher und Geschichtsunterricht in der Diskussion um die ethnisch-nationale Färbung des Schulsystems? Welche Reformen wurden (von wem) ins Leben gerufen, um der Fragmentierung entgegenzuwirken? Sind Wirkungen dieser Reformbemühungen in den Curricula und Schulbüchern sichtbar? In welchen Bereichen weist das Bildungssystem weiterhin Hindernisse für den Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung auf und wie könnten diese abgebaut werden?

Skizze des Forschungsstands

Bei der Diskussion des Zusammenhangs zwischen Bildung und Konflikt handelt es sich um ein neues, erst im Entstehen begriffenes Forschungsfeld innerhalb der Bildungswissenschaften.⁶ Sowohl die empirische Forschung, als auch die Theorie hierzu, befinden

⁶ Vgl. Lenhart, Volker / Mitschke, Reinhard / Braun, Simone: Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2010: 11f; Vgl. Smith, Alan: Education in the twenty-first century. Conflict, reconstruction

sich noch im Aufbau, weshalb fundiertes Wissen über pädagogische Maßnahmen während und nach bewaffneten Konflikten erst spärlich vorhanden ist, oder, wie Seitz es ausdrückt: „[...] vor allem aber fehlt es an einer systematisch entwickelten, kohärenten Konzeption konfliktensensitiver Bildungsförderung.“⁷

Das Forschungsfeld Bildung und Konflikt beschäftigt sich zum einen mit den Bedingungen von Bildung *während* Kriegen und Konflikten. Dies wird als „Bildung in akuten Notlagen“ („education in emergencies“) bezeichnet. Zum anderen kann die Wiederherstellung des Bildungssystems *nach* einer bewaffneten Auseinandersetzung betrachtet werden, was mit dem Ausdruck „education for reconstruction“ gemeint ist. Des Weiteren umfasst das Forschungsgebiet auch die Analyse des Beitrags, den Bildung zum langfristigen Prozess von Friedenssicherung („peacebuilding education“) und Versöhnung („education for reconciliation“) leisten kann.⁸ Diese Arbeit ist dem letztgenannten Forschungszusammenhang zuzuordnen.

Die grausamen Konflikte der 1990er Jahre, nicht zuletzt auch die, in Europa vor den Augen der ohnmächtigen internationalen Gemeinschaft stattfindenden, Kriege im ehemaligen Jugoslawien, haben dazu beigetragen, die Aufmerksamkeit auf den Beitrag von pädagogischen Maßnahmen, sowohl zur Konfliktprävention, als auch für den Friedensprozess, zu lenken. Die Folge ist ein zunehmendes Interesse am Zusammenhang von Bildung und Konflikt, was sich auch in einer wachsenden Zahl an Forschungsarbeiten, oft im Auftrag internationaler Organisationen wie UNESCO, OSZE, OECD oder Weltbank, zeigt.⁹

Beispiele neuerer wissenschaftlicher Arbeiten in diesem Forschungsfeld sind die Publikationen „Education, Conflict and Reconciliation“ von Leach/Dunne (2007), „Education, Conflict and Social Cohesion“, herausgegeben von Tawil/Harley (2004), „Reshaping the future. Education and Post-Conflict Reconstruction“ von Buckland (2004), „Education, Conflict and International Development“ von Smith/Vaux (2003) und „The two Faces of Education in Ethnic Conflict“ von Bush/Saltarelli (2000).

Als wissenschaftliche Beiträge, welche über die allgemeine Diskussion von Bildung und

and reconciliation. In: Compare. Vol. 35, Nr. 4, Dez. 2005: 377; Vgl. Leach, Fiona / Dunne, Máiréad: Education, conflict and reconciliation. International perspectives. In: Dies (Hg.): Education, conflict and reconciliation. International perspectives. Oxford/Wien: Lang, 2007: 12.

⁷ Seitz, Klaus: Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 2004: 8.

⁸ Vgl. Smith, 2005: 377.

⁹ Vgl. Leach / Dunne, 2007: 12f; Vgl. Blumör, Rüdiger / Buttlar, Nora v.: Annotated bibliography on education and conflict. Paper commissioned for the Education for ALL Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: will we make it? UNESCO, 2007: 3.

Konflikt hinausgehen, und sich konkret mit der Situation des Schulsystems in BiH beschäftigen, sind folgende Texte zu nennen: „Bosnien-Herzegowina“ von Batarilo/Lenhardt (2010), „Curricular Reform“ der OSZE (vermutlich 2009), „The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina“ von Pašalić Kreso (2008), „Curriculum Development, Diversity and Division in Bosnia and Herzegovina“ von Stabback (2004), „Reading, Writing and Reconciliation. Educational Reform in Bosnia and Herzegovina“ von Perry (2003) und „Thematic Review of National Policies for Education – Bosnia and Herzegovina“ der OECD (2001).

Von besonderem Wert für diese Arbeit erwiesen sich auch folgende Studien, welche sich konkret mit den Curricula und Schulbüchern der so genannten „nationalen“ Fächer¹⁰ in BiH auseinandersetzen: Der von Lenhardt/Kesidou/Stockmann 1999 im Auftrag der UNESCO verfasste Bericht „The curricula of the 'national subjects' in Bosnia and Herzegovina“, die Magisterarbeit von Batarilo „Friedensschaffende Curriculumarbeit in Bosnien-Herzegowina“ (2002), die von der OSZE verfasste Studie „Primary School Curricula in Bosnia and Herzegovina. A Thematic Review of the National Subjects“ (2009), sowie die beiden Forschungsberichte „Education in Bosnia and Herzegovina. What do we teach our children? The analyses of the 'national group of subjects'.“ des Open Society Funds BiH (2007) und „20th Century History in the Textbooks of Bosnia and Herzegovina. An analysis of books used for the final grades of primary school.“ von Karge (2008).

Trotz des wachsenden Bewusstseins dafür, dass der Vermittlung von Ideen, Einstellungen und Verhaltensweisen bei Entstehung und Aufarbeitung von (bewaffneten) Auseinandersetzungen eine zentrale Rolle zukommt, wird die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Bildung und Konflikt im bildungswissenschaftlichen Mainstream nach wie vor vernachlässigt. Dies sei, nach Tawil/Harley, dem unpolitischen und unhistorischen Charakter des Mainstream-Diskurses, zuzuschreiben.¹¹

Eine systematische Analyse von Bildungssystemen aus einer Konflikt-Perspektive wäre erforderlich, um ein Verständnis dafür zu gewinnen, mit welchen Anforderungen deren

¹⁰ Als „nationale“ Fächer werden in BiH Fächer wie Geschichte, Muttersprache, Literatur, Geographie, Gesellschaftskunde, etc. bezeichnet, welche für die politische Sozialisation von besonderer Bedeutung sind. Vgl. Kapitel „Geschichtsunterricht“.

¹¹ Vgl. Tawil, Sobhi / Harley, Alexandra: Education and Identity-based Conflict. Assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. In: Dies. (Hg.): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2004: 6.

konflikt-sensitive Gestaltung verbunden ist.¹² Hier versucht diese Diplomarbeit anzusetzen.

Forschungsmethodisches Vorgehen

Der Schwerpunkt dieses Forschungsvorhabens besteht in der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zum Thema Bildung und Konflikt, insbesondere mit der Rolle von schulischer Bildung für den Prozess der Friedensschaffung und Versöhnung nach bewaffneten Konflikten. Neben einer allgemeinen theoretischen Diskussion dieser Zusammenhänge, erfolgt am Beispiel des Staates BiH eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Fragmentierung des Schulsystems nach ethnisch-nationalen Kriterien in einer Post-Konflikt-Gesellschaft.

Die methodische Vorgangsweise besteht dabei nicht in einer Primärerhebung, sondern es findet eine Sekundäranalyse der vorhandenen, wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Thema statt. Als Quellen dienen zum einen theoretische Abhandlungen über den Zusammenhang von Bildung und Konflikt, sowie der Rolle der Institution Schule in diesem Verhältnis. Zum anderen werden empirische Studien, welche sich konkret mit der Situation des Schulsystems in BiH beschäftigen, in den Blick genommen. Insbesondere Analysen der Curricula der so genannten „nationalen“ Fächer und der Schulbücher werden als Diskussionsgrundlagen herangezogen.

Besonders ausführlich werden folgende vier Forschungsberichte vorgestellt und diskutiert: Die beiden Inhaltsanalysen der Curricula der „nationalen“ Fächer von Lenhart (u.a.) im Auftrag der UNESCO (1999) und der OSZE (2009), sowie die Schulbuchanalysen des OSF (2007) und von Karge (2008). Die zentralen Ergebnisse dieser Forschungsberichte werden im Hauptteil dieser Arbeit dargestellt und zueinander in Bezug gesetzt.

Auch wenn das methodische Vorgehen in einer Sekundäranalyse besteht, so wurden, um die Literaturarbeit zu ergänzen und zu vertiefen, zusätzlich Expertengespräche mit Mitarbeitern internationaler Organisationen, welche in BiH im Bildungsbereich aktiv sind, geführt. Diese Gespräche hatten explorativen Charakter, sie standen am Anfang des Forschungsprozesses und dienten vor allem dazu, einen Überblick über das Problemfeld

¹² Vgl. Smith, 2005: 386; Vgl. Blumör/Buttlar, 2007: 4.

und die Lage vor Ort zu bekommen. Die Aufzeichnung erfolgte mittels Gesprächsprotokollen, anhand der, während der Gespräche festgehaltenen, Notizen.

Um kompetente Gesprächspartner zu finden, habe ich einige der wichtigsten, im Bildungsbereich aktiven, lokalen und internationalen Organisation in BiH kontaktiert. Bei meinem Aufenthalt in Sarajevo Anfang September 2010 war es möglich, Treffen mit folgenden Personen zu arrangieren: Das erste Gespräch fand mit Marina Bowder, der Leiterin der Abteilung Diversität und Inklusion in Schulen der OSZE Mission in BiH, statt. Als zweite Gesprächspartnerin stand Ivana Kesić, die Programmmanagerin von CIVITAS (Center for Democracy and Human Rights Education) zur Verfügung. Des Weiteren nahm sich Dženana Trbić, die Koordinatorin für das Bildungsprogramm des Open Society Funds BiH, Zeit für ein persönliches Gespräch.

Bei einer mehrwöchigen Reise durch BiH habe ich nicht nur die bereits erwähnten Expertengespräche geführt, sondern kam auch mit anderen Personen, insbesondere jungen Erwachsenen, in Kontakt. Dabei war es mir möglich, einen persönlichen Eindruck von dem Land und den dort lebenden Menschen, ihrer Kultur(en) und Sprache(n), zu gewinnen, wodurch der bis dahin eher abstrakte Forschungsgegenstand an Gestalt gewann. Auch wenn es sich bei dieser Reise nicht um eine wissenschaftliche Methode im engeren Sinn handelt, erscheint es trotzdem relevant, sie an dieser Stelle zu erwähnen, da sie für den Entstehungsprozess dieser Arbeit richtungsweisend war.

Aufbau und Gliederung

Im ersten Teil der Diplomarbeit wird geklärt, worin überhaupt das Problem des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems besteht. Dabei wird analysiert, wie die Kriege der 1990er Jahre zu einer Fragmentierung des Bildungsbereichs und zur parallelen Existenz verschiedener ethnisch-national geprägter Schulsysteme geführt haben. Nach einem kurzen Abriss über die Hintergründe und den historischen Kontext seiner Entstehung, werden die politischen und strukturellen Rahmenbedingungen des heutigen Schulsystems beschrieben. Dabei wird auf die komplexe politische Struktur des Staates, sowie die Rolle der internationalen Gemeinschaft eingegangen, um die Verwaltungsstruktur des Schulsystems

und die Verteilung der Zuständigkeiten zu erklären.

Nachdem das Problem und seine Ursachen dargelegt wurden, folgt im zweiten Teil die theoretische Einbettung des Themas. Dazu wird die aktuelle (bildungs-)wissenschaftliche Diskussion zum Forschungsfeld Bildung und Konflikt dargelegt. Zunächst erfolgt eine Klärung der zentralen Begriffe und ihres Verhältnisses zueinander. Anschließend wird das zentrale theoretische Konzept dieser Arbeit, Bildung als Beitrag zu Friedensschaffung und Versöhnung nach bewaffneten Konflikten, diskutiert. Dabei wird in weiterer Folge auf die Schule als Institution politischer Sozialisation eingegangen, und diese auf ihre Chancen, Möglichkeiten und Grenzen in der Unterstützung des Prozesses der Friedenssicherung und Versöhnung hin diskutiert.

Im dritten Teil, wird die, im ersten Teil beschriebene, Fragmentierung des Schulsystems in BiH mit der, im zweiten Teil dargelegten, theoretischen Debatte in Beziehung gesetzt. Dabei werden die wesentlichen trennenden Faktoren der Unterrichtsgestaltung – Curriculum, Schulbücher, Unterrichtssprache und Geschichtsunterricht – genauer untersucht und die Reformen, welche versuchen, dieser Fragmentierung entgegenzuwirken, beschreiben. Anschließend wird, anhand der Ergebnisse verschiedener Inhaltsanalysen, versucht, nachzuvollziehen, ob diese Reformbemühungen in den Inhalten von Curricula und Schulbüchern sichtbar sind. Zum Abschluss werden noch einige Empfehlungen dazu formuliert, welche Maßnahmen im Sinne einer „peacebuilding education“ noch forciert werden könnten.

I PROBLEMDARSTELLUNG: DAS SCHULSYSTEM IN BiH

Im ersten Teil der Diplomarbeit wird das heutige Schulsystem in Bosnien und Herzegowina charakterisiert. Dabei wird herausgearbeitet, wie sich dieses entwickelt hat, und warum es angebracht ist, dabei von einer Fragmentierung zu sprechen.

1. Zur Genese des Schulsystems

Die Institutionalisierung der Bildung in Form eines staatlich organisierten Schulsystems vollzog sich in BiH in der Periode der Herrschaft Österreich-Ungarns im späten 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Davor ging die außer-familiäre Bildung und Erziehung in erster Linie von den religiösen Gemeinschaften aus und erreichte nur eine geringe Zahl von Schülern. Im Jahr 1912 wurde das erste Gesetz für eine verpflichtende Grundschulbildung erlassen.¹³

Nach 1918, im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen, wurde das System der öffentlichen Grundschulbildung, sowie auch private Schulen der religiösen Gemeinschaften, ohne große Änderungen weitergeführt.¹⁴

Im sozialistischen „Zweiten Jugoslawien“, welches nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges geschaffen wurde, stellte BiH eine von sechs Teilrepubliken dar. In dieser Zeit wurde das staatliche Schulsystem weiter ausgebaut, private religiöse Schulen dagegen verloren ihre Rolle. Bildung galt als wichtiges Mittel des Wiederaufbaus des Landes und der Errichtung einer sozialistischen Gesellschaft, weshalb sie hohe Priorität genoss. Es wurden zahlreiche Reformen des Schulsystems durchgeführt, wie etwa die Einführung

¹³ Vgl. Dizdar, Srebren: A Development and Perspectives of Teacher Education in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo: Ministry of Education, Science, Culture and Sports. Federation of Bosnia and Herzegovina, 1998: 2; Vgl. Dizdar, Srebren: Situation Analysis of Educational Services for Children in Bosnia and Herzegovina. A Study Commissioned by the UNICEF Office in Bosnia and Herzegovina. UNICEF: Sarajevo, 1996: 1f.; Vgl. Batarilo, Katarina / Lenhart, Volker: Bosnien – Herzegowina. In: Döbert, Hans (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2010: 120.

¹⁴ Vgl. Batarilo/Lenhart, 2010: 120; Vgl. Dizdar, 1996: 3; Vgl. Dizdar, 1998: 5.

einer achtjährigen, verpflichtenden Grundschulbildung. Diese Reformen verfolgten auch das Ziel, das Bildungswesen in der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien (SFRJ) zu vereinheitlichen. In den frühen 1980er Jahren wurde bei den 7-15 Jährigen eine Schulbesuchsquote von 100% erreicht. Bis 1990 unterschied sich BiH im Bildungsbereich, etwa in der Schulorganisation, im Curriculum oder in der Lehrerbildung, kaum von den anderen Teilrepubliken Jugoslawiens.¹⁵

BiH verfügte am Ende der SFRJ über ein gut ausgebautes Bildungssystem, wenngleich dieses jene Schwächen aufwies, welche auch für andere spät-sozialistische Länder in Mittel- und Osteuropa typisch waren. Dazu gehörten etwa „[...] the distinct ideology, a traditional heavy load at all levels, conservative and detailed curricula with a number of overspecialized courses and professions offered at both secondary and higher education level, sometimes quite outdated teaching methods and means of instruction [...]“¹⁶.

Zu Beginn der 1990er Jahre wurde noch an Reformen gearbeitet, um das Bildungssystem nach westeuropäischem Vorbild zu modernisieren, welche aber, durch den Zerfall Jugoslawiens und den Ausbruch der damit verbundenen Kriege, beendet wurden. Das Ende der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien bedeutete auch das Ende des gesamt-jugoslawischen Schulsystems.¹⁷

Die Kriege schufen in politischer und sozialer Hinsicht völlig neue Bedingungen im Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens. Dies gilt ganz besonders auch für BiH, wo der Krieg, der hier von 1992 bis 1995 geführt wurde, vor allem für die Zivilbevölkerung Massenmord, Vertreibungen oder Flucht bedeutete. Dabei wurde ein bis dahin kulturell, religiös, sprachlich und ethnisch durchmisches Gebiet, durch „ethnische Säuberungen“, in verschiedene Territorien mit relativ homogener Bevölkerungsstruktur geteilt.¹⁸

¹⁵ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 120f.; Vgl. Dizdar, 1996: 4ff; Vgl. Dizdar, 1998: 7ff.

¹⁶ Dizdar, 1996: 7.

¹⁷ Vgl. Dizdar, 1996: 8f; Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 121.

¹⁸ Vgl. Marko, Joseph: Post-Conflict Reconstruction through State- and Nation-building. The case of Bosnia and Herzegovina. European Diversity and Autonomy Papers, EDAP, 4/2005: 5. Auf den Krieg selbst wird hier bewusst nicht näher eingegangen. Zum einen gibt es dazu eine Vielzahl von Publikation, zum anderen ist die Benennung und Darstellung der Ereignisse nach wie vor umstritten und von der Perspektive des Betrachters geprägt. Vgl. hierzu das Kapitel „Umgang mit der Vergangenheit“.

2. Das Dayton-Abkommen und seine Folgen

Das Friedensabkommen von Dayton stellte einen Kompromiss dar, der zur Beendigung des Krieges ausgehandelt wurde. Dieser Kompromiss wurde im General Framework Agreement for Peace (GFAP) festgeschrieben und somit institutionalisiert.

Um das Dayton-Abkommen zu verstehen, ist die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung BiHs relevant. Diese ist insofern eine besondere Situation, als dass es nicht, wie in den meisten anderen Staaten, eine als „Mehrheit“ definierte Gruppe gibt, welche verschiedenen „Minderheiten“ gegenübersteht, sondern die Verfassung gleich von drei konstituierenden Volksgruppen spricht – nämlich bosnischen Kroaten, bosnischen Serben und bosnischen Muslimen/Bosniaken¹⁹. Zwei dieser drei dominierenden gesellschaftlichen Gruppen fühlen sich mit einer größeren Nation verbunden, die bosnischen Kroaten mit der Republik Kroatien, die bosnischen Serben mit der Republik Serbien. Die Einteilung der Bevölkerung nach ethnisch-nationalen Kriterien bedeutet für die Bewohner des Staates, sich entscheiden zu müssen, welcher der drei Volksgruppen sie sich zugehörig fühlt. Zusätzlich gibt es noch 15 nationale Minderheiten, welche in der Staatsstruktur völlig vernachlässigt werden.²⁰ Zahlen zur ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung sind schwierig zu ermitteln, da die letzte Volkszählung im Jahr 1991, also vor Ausbruch des Krieges, durchgeführt wurde. Der EU-Fortschrittsbericht von 2007 geht von 44% Bosniaken, 31% Serben, 17% Kroaten und 8% Anderen aus.²¹

Das Dayton-Abkommen vom 14. Dezember 1995 beendete den Krieg in BiH. Dabei wurde die neue Struktur des Staates BiH festgeschrieben, welche auch für die Verwaltung des Schulsystems maßgeblich ist. Der Gesamtstaat Bosnien und Herzegowina wurde in zwei Entitäten unterteilt, die Republika Srpska (RS) und die Föderation Bosnien und Herzegowina (FBiH). Beide Entitäten verfügen über das volle Institutionengefüge souveräner Staaten, mit eigener Verfassung, sowie legislativen, exekutiven und judikativen

¹⁹ Die Bezeichnung „Bosniaken“ für diese ethnische Gruppe wurde zur Unterscheidung vom religiösen Begriff „Muslime“ eingeführt.

²⁰ Vgl. Marko, 2005: 5. Doch gleichzeitig ist es oft einfacher Zustimmung zu einem Programm für eine der Minderheiten zu bekommen, etwa die Inklusion der Roma, da diese die schwierige Balance zwischen den drei dominanten Gruppen nicht in Frage stellen. (Vgl. Gespräch mit Dženana Trbić am 02.09.2010).

²¹ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 122.

Organen.

Die RS ist zentralistisch organisiert, die bosniakisch-kroatische FBiH dagegen ist in zehn Kantone unterteilt. Fünf dieser Kantone verfügen über eine mehrheitlich bosniakische Bevölkerung (Una-Sana, Tuzla-Podrinje, Zenica-Doboj, Bosna Drina-Groažde, Sarajevo), drei sind mehrheitlich kroatisch (Posavina, West-Herzegowina, Livno-Tomislav) und zwei sind so genannte „gemischte“ Kantone (Zentralbosnien, Herzegowina-Neretva), in denen weder die kroatische noch die bosniakische Bevölkerung eine eindeutige Mehrheit bildet. Daneben existiert noch der Brčko-Distrikt, welcher eine gesonderte Verwaltungseinheit darstellt und keiner der beiden Entitäten zugehörig ist.²²

In diesem Abkommen wurde auch das Amt des Hohen Repräsentanten (HR) geschaffen. Dieser hat die Aufgabe, die Tätigkeiten der internationalen sowie der nationalen Akteure in BiH zu koordinieren und die zivile Implementierung des GFAP zu überwachen.²³

Mithilfe des Dayton-Abkommens ist es zwar gelungen, den Krieg in BiH zu beenden, doch gleichzeitig wurden darin mit Waffengewalt herbeigeführte Änderungen, wie die neu geschaffenen Grenzverläufe und die damit verbundene Aufteilung des Staates in ethnisch homogene Territorien, festgeschrieben. Der Frieden wurde somit über den Weg der ethnischen Abgrenzung erreicht.²⁴ Durch diese neue Staatsstruktur wird jeder Aspekt des Staates und der Gesellschaft durch die ethnische Linse betrachtet, wie Marko es formuliert. Dies könne weder dazu beitragen, gegenseitiges Vertrauen und Kooperation zu fördern, noch zur Versöhnung und der Entwicklung einer gemeinsamen staatlichen Identität beitragen. Die Anerkennung der beiden Entitäten und ihre umfassenden Kompetenzen würden, so resümiert Marko, desintegrative Faktoren und Tendenzen hin zu einer ethnisch-nationalen Trennung weiterhin fördern.²⁵

Die Folgen der veränderten Staatsstruktur für die Verwaltung des Bildungsbereiches wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

²² Vgl. Dizdar, 1996: 11f; Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 121f; Vgl. Marko, 2005: 5; Vgl. Pašalić Kreso, Adila: The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. In: International review of education, Jg. 54, Nr. 3-4, 2008: 360.

²³ Vgl. Marko, 2005: 6.

²⁴ Vgl. Schlotter, Peter: Bosnien-Herzegowina. Bedingungen für einen dauerhaften Frieden. In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004: 32f.; Vgl. Marko, 2005: 6.

²⁵ Vgl. Marko, 2005: 9.

3. Merkmale des heutigen Schulsystems

Hier werden charakteristische Merkmale des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems, sowohl auf struktureller Ebene, der Administrationsform, als auch auf inhaltlicher Ebene, der Unterrichtsgestaltung, skizziert. Dabei werden vor allem jene Aspekte erwähnt, die erklären, warum es angebracht ist, von einer Fragmentierung des Schulsystems zu sprechen.

Die strukturell-administrative Fragmentierung zeigt sich an einer stark zersplitterten und unübersichtlichen Aufteilung der Kompetenzen innerhalb des staatlichen Bildungssystems, welches auf vier verschiedenen Ebenen - Gesamtstaat, Entitäten, Kantone und Gemeinden - organisiert ist. Über die Zuständigkeiten der gesamtstaatlichen Ebene gibt es in der Verfassung keine klaren Bestimmungen. Auch existiert in BiH kein gesamtstaatliches Bildungsministerium. Einzig das Ministerium für zivile Angelegenheiten verfügt über Aufgaben im Bildungsbereich, wenn auch mit sehr limitierten Kompetenzen, in Form einer Aufsichtszuständigkeit in Bezug auf die Durchsetzung von Bildungsrahmengesetzen. Auf Druck der internationalen Gemeinschaft wurden in den letzten Jahren zwei neue Organe auf Staatsebene geschaffen. Das eine ist die Agentur für Vorschul-, Primar- und Sekundarbildung, meist kurz als Bildungsagentur (education agency) bezeichnet, welche 2007 geschaffen wurde, um Curriculum-Standards zu definieren, das andere ist die Konferenz der Bildungsminister, welche ein regelmäßiges Treffen aller Bildungsminister, des Ministers für zivile Angelegenheiten und Vertretern der internationalen Gemeinschaft vorsieht.²⁶

Die Hauptkompetenzen im Bildungsbereich liegen allerdings in den beiden Entitäten. Die RS ist zentralistisch organisiert. Ein zentrales Bildungsministerium und dessen Pädagogisches Institut tragen die gesamte Verantwortung für die Gestaltung des Bildungssystems.

Die Bildungshoheit in der FBiH liegt dagegen nicht auf der Ebene der Föderation, sondern wurde auf die zehn Kantone - fünf mit bosniakischer Mehrheit, drei mit kroatischer Mehrheit und zwei „gemischte“ Kantone - übertragen. In den Kantonen sind zehn

²⁶ Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Curricular Reform. OSCE MBiH Projects in the Education Sector. Sarajevo, o.J. [ca. 2009]: 2.

Bildungsministerien mit sieben Pädagogischen Instituten für die Gestaltung des Bildungswesens verantwortlich. Die Kantone mit kroatischer Mehrheit und die kroatische Administration in den gemischten Kantonen verfügen über ein gemeinsames Bildungsinstitut. Die FBiH verfügt zwar auch über ein föderales Bildungsministerium, dieses hat allerdings nur Koordinierungsfunktionen inne und konnte bisher nur auf die bosniakisch dominierten Kantone Einfluss nehmen.

Manche der Aufgaben im Bildungsbereich liegen in beiden Entitäten auch auf der Ebene der Gemeinden.

Im Brčko-Distrikt, welcher eine eigene Verwaltungseinheit darstellt, obliegen Bildungsangelegenheiten der Abteilung für Bildung der Regierung des Distriktes.

Die Pädagogischen Institute sind in den meisten dieser administrativen Einheiten zuständig für Curriculum, Datensammlung, Schulevaluation, Lehrerauswahl, Lehrerfortbildung und Schulentwicklung.²⁷

Die Kompetenzen für die Gestaltung des Schulsystems sind somit dezentral auf dreizehn Bildungsministerien in unterschiedlich großen Verwaltungsgebieten verteilt. Diese Einheiten funktionieren in sich wiederum als zentralistisch organisierte Administrationen mit voller Verantwortlichkeit im Bildungsbereich. Dies führt zu einer paradoxen Situation von starker Dezentralisierung bei gleichzeitiger Über-Zentralisierung. Gesamtstaatliche Kompetenzen oder eine Koordinierungsinstanz dagegen fehlen, was nachhaltige Bildungsreformen und eine Harmonisierung der Bildungspolitik zu einer äußerst schwierigen Angelegenheit macht.²⁸

Die im Dayton-Abkommen festgeschriebene, komplexe politische Struktur des Staates spiegelt sich somit auch im Bildungswesen wider, was dazu führt, dass dieses zersplittert und ethnisch orientiert ist. Auch wenn die Absichten andere gewesen sein mögen, so hat die internationale Gemeinschaft durch ihr Vorgehen im Prozess der (Wieder)Herstellung des Staates BiH doch auch zur Fragmentierung des Schulsystems beigetragen. Durch den Versuch, die Rekonstruktion möglichst rasch voranzutreiben, blieb zunächst wenig Zeit,

²⁷ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 123f.; Vgl. OECD: Thematic Review of National Policies for Education – Bosnia and Herzegovina. OECD/CCNM/DEELSA/ED, 2001: 10ff; Vgl. Stabback, Philip: Curriculum Development, Diversity and Division in Bosnia and Herzegovina. In: Tawil, Sobhi / Harley, Alexandra (Hg.): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2004: 47ff; Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Raising Debate. Is BiH Respecting its International Commitments in the Field of Education? Questions for the Citizens of BiH. Sarajevo: OSCE, 2005: 5.

²⁸ Vgl. OECD, 2001: 10ff; Vgl. Stabback, 2004: 45; Vgl. Trbić, Dženana / Perold, Helene: Crafting a new education system in Bosnia and Herzegovina. The „model for system change in secondary education“ project. Sarajevo: Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, 2003: 11.

um über bildungspolitische Fragen, wie Curriculumgestaltung, Lehrerauswahl, Unterrichtssprache oder Umgang mit Minderheiten, nachzudenken.²⁹

Dies zeigt sich daran, dass nicht nur die Verwaltung des Schulsystems zersplittert ist, sondern auch bei den Bildungsinhalten eine Fragmentierung zu beobachten ist. So haben sich in BiH im Verlauf der 1990er Jahre aus einem einheitlichen Bildungssystem Jugoslawiens drei parallel existierende „ethnische“ Schulsysteme herausgebildet.

Diese entstehen in erster Linie durch die parallele Verwendung verschiedener „nationaler“ Curricula, welche, je nach lokalen Mehrheitsverhältnissen, zum Einsatz kommen. Daraus resultiert, dass die Kinder und Jugendlichen in BiH in verschiedenen Sprachen und Schriftsystemen, mit unterschiedlichen Schulbüchern, in verschiedenen Inhalten, welche insbesondere in Fächern wie Geschichte und Geographie von unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Interpretationen geprägt sind, unterrichtet werden.³⁰

Die Kernprobleme des Bildungswesens in BiH lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Ein großer Einfluss von Politik und den nationalen Interessen der drei konstituierenden Volksgruppen auf das Bildungssystem. Eine dezentrale Verwaltungsstruktur, in Verbindung mit unübersichtlichen und unklar verteilten Zuständigkeiten und dem Fehlen einer akzeptierten gesamtstaatlichen Autorität im Bildungsbereich. Die Betonung der, über Kultur, Religion, Sprache und Herkunft definierten ethnisch-nationalen Identitäten der drei konstituierenden Volksgruppen, in Verbindung mit einer starken Verteidigung der jeweiligen kulturellen Autonomie, die in drei separaten Curricula zum Ausdruck gebracht werden. Die Abwesenheit einer, auf den Gesamtstaat BiH hin orientierten, staatsbürgerschaftlichen Identität.³¹

Im Anschluss an die Darstellung der Probleme des bosnisch-herzegowinischen Bildungssystems, wird nun kurz die schulische Organisationsstruktur skizziert, da auch diese für das Verständnis der Diplomarbeit hilfreich sein kann.

Die Vorschulerziehung spielt in BiH keine große Rolle, die Anzahl an Einrichtungen und die Besuchszahlen sind äußerst gering. Das Schulsystem selbst gliedert sich in Grund- und Sekundarschulen. Mit dem Schuljahr 2003/04 wurde die Grundschulbildung, und damit

²⁹ Vgl. Smith, Alan / Vaux, Tony: Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development, 2003: 47; Vgl. Stabback, 2004: 41.

³⁰ Diese inhaltliche Fragmentierung des Schulsystems wird im dritten Teil dieser Arbeit ausführlicher analysiert.

³¹ Vgl. Tawil/Harley, 2004: 15; Vgl. OECD, 2001: 10; Vgl. Stabback, 2004: 41.

auch die Schulpflicht, von acht auf neun Schuljahre ausgedehnt. Diese wird in drei Abschnitte eingeteilt: Von der ersten bis zur dritten Schulstufe werden die im Lehrplan vorgeschriebenen Fächer in Form eines Klassenlehrsystems unterrichtet. Von der vierten bis zur sechsten Schulstufe gibt es ein fächerspezifisches Klassenlehrsystem, wo die Pflichtfächer um gewisse Wahlmöglichkeiten erweitert werden. In der siebten bis neunten Schulstufe ist die Grundschule als Fächerlehrsystem gestaltet. Daneben existieren noch so genannte „parallele Grundschulen“, bei der die Schüler gleichzeitig eine Musik- oder Ballettschule und eine reguläre Grundschule besuchen, sowie Sonderschulen.

Die Sekundarschulbildung umfasst, je nach Schultyp, drei bis vier Schuljahre. Neben dem Gymnasium (allgemeinbildend, klassisch oder sprachlich), bestehen technische Schulen, sekundäre Lehrerbildungsschulen, sekundäre Kunstschulen, religiöse Schulen, Berufsschulen und Sonderschulen. Die Mehrheit der Schüler (ca. 80%) besucht eine der Berufsschulen.³²

³² Vgl. Batarilo/Lenhart, 2010: 128-131.

II THEORETISCHER HINTERGRUND:

BILDUNG UND KONFLIKT

Nach der Skizzierung des Problemfeldes im Schulsystem BiHs, erfolgt nun die theoretische Einbettung des Themas durch eine Darstellung der (bildungs-) wissenschaftlichen Diskussion über die Rolle von Bildung im Zusammenhang mit bewaffneten Konflikten.

1. Das Forschungsfeld Bildung und Konflikt

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, handelt es sich bei der Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Bildung und (bewaffneten) Konflikten um ein neues Forschungsfeld, insbesondere innerhalb der Bildungswissenschaften.

Die zunehmende Auseinandersetzung mit diesem Thema mag darin begründet liegen, dass sich, entgegen mancher Hoffnungen auf ein, mit dem Ende des Kalten Krieges verbundenes „Ende der Geschichte“³³, gezeigt hat, dass Kriege und kriegerische Konflikte, auch am Ende des 20. und im beginnenden 21. Jahrhundert, weiterhin das menschliche Zusammenleben prägen. Dies gilt insbesondere für Regionen der so genannten „Dritten Welt“, welche durch ihre wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung geringere Chancen haben, im globalen Wettbewerb mit anderen Teilen der Welt konkurrieren zu können. Doch auch Länder mit höherem Einkommen und einem gut entwickeltem Bildungssystem bleiben, wie etwa am Fall des ehemaligen Jugoslawiens drastisch veranschaulicht, von bewaffneten Auseinandersetzungen nicht verschont. Wohlstand und Bildung stellen somit keinen Garant für die Abwesenheit von Kriegen und Konflikten innerhalb einer Gesellschaft dar. Da globale Trends, wie etwa das weltweite Anwachsen wirtschaftlicher Entwicklungsunterschiede und der Armut, die zunehmende Ungleichheit

³³ Dieser Ausdruck wurde von Francis Fukuyama in seinem gleichnamigen Buch aus dem Jahr 1992 geprägt.

im Zugang zu Informationstechnologien, der Zugang zu Wasser, die Folgen der Umweltzerstörung und die damit verbundenen globalen Migrationsbewegungen, eher auf eine konfliktreiche, als auf eine konfliktarme Zukunft hindeuten, erscheint es um so wichtiger, die Ursachen und Dynamiken von Konflikten innerhalb und zwischen sozialen Gemeinschaften zu verstehen.³⁴

Hier kann eine bildungswissenschaftliche Forschung ansetzen, welche durch die Untersuchung der Rolle von Bildung im Zusammenhang mit der Entstehung und der Prävention von Konflikten, sowie der Förderung des friedlichen Zusammenlebens von Menschen und Gesellschaften, ihren Beitrag für ein besseres Verständnis der Funktionsweise von gewaltsamen Auseinandersetzungen liefert.

Zunächst erfolgt eine Auseinandersetzung mit den beiden zentralen Begriffen dieses Themenfeldes – Bildung und Konflikt. Da die Auseinandersetzungen in BiH meist als ethnische Konflikte kategorisiert werden, wird auch der Begriff Ethnizität und dessen Beziehung zum Begriff nationale Identität miteinbezogen. Im Anschluss an die Klärung der Begriffe folgt eine Diskussion ihres Verhältnisses zueinander.

1.1. Der Begriff Bildung

Hier soll nicht der Bildungsbegriff als solcher, weder in seiner historischen Entwicklung, noch in seiner Bedeutungstiefe und -vielfalt diskutiert werden. Dieser zentrale Grundbegriff der Bildungswissenschaft ist Gegenstand vielfältiger Debatten, und eine Beschäftigung damit würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Es sei nur angemerkt, dass der Begriff hier in einer sehr engen Definition verwendet wird. Da die politische Funktion von Bildung hier im Vordergrund steht, ist es in erster Linie die formale Bildung, insbesondere in ihrer institutionalisierten und staatlich intendierten Form, im Rahmen des Schulsystems, welche hier betrachtet wird. Andere, darüber hinausgehende, Aspekte des Begriffs Bildung werden hier bewusst außer Acht gelassen.

Dies soll nicht bedeuten, dass sich Bildung auf die Veränderung von Werten, Einstellungen und Verhalten im Rahmen des von der Institution Schule initiierten Lernprozesses beschränkt, sondern nur, dass dieser Teilaspekt des Begriffs hier im Zentrum der

³⁴ Vgl. Smith, 2005: 374; Vgl. Seitz, 2004: 8.

Aufmerksamkeit steht. Auch wäre es genauso möglich, Bildungsprozesse außerhalb dieser formalen Strukturen auf ihre Rolle im Prozess der Konfliktentstehung bzw. der Friedensschaffung und Versöhnung zu hinterfragen. Doch das Interesse dieser Arbeit besteht darin, Bildung, als politisches Instrument, und Schule, als zentrale Institution der politischen Sozialisation, zu analysieren.

Wird der Zusammenhang von Bildung und Konflikt in einer globalen Perspektive diskutiert, so ist eine Problematik stets mit zu bedenken - nämlich die Gefahr einer eurozentristischen Definition von Bildung. Dieser Begriff und seine Bedeutung sind, ebenso wie die Institution Schule, Ergebnisse der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte. Daher ist Vorsicht angebracht, wenn unser Konzept von Bildung oder Schule unhinterfragt auf den Rest der Welt übertragen wird. Dabei entsteht die Gefahr eines „western bias“, wobei andere, außerhalb unserer Vorstellung von Schule liegende, kulturelle Traditionen von Bildung vernachlässigt und herabgesetzt werden.³⁵

Dies ist auch in Zusammenhang mit der Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung zu bedenken. In zahlreichen völkerrechtlichen Dokumenten wird ein solches Recht auf Bildung formuliert. Dabei wird die Bedeutung, die der Bildung für die menschliche und gesellschaftliche Entwicklung zugeschrieben wird, zum Ausdruck gebracht. Dies geschieht etwa in den Millennium Development Goals der UNO und der daraus abgeleiteten Initiative „Education for All“ (EFA) der UNESCO, welche eine Grundschulbildung für alle Kinder bis 2015 anstrebt.³⁶

Durch diese Zielsetzung wird im EFA-Prozess das Recht auf Bildung mit einem Zugang zur Institution Schule gleichgesetzt. Bedeutet das Recht auf Bildung also eine globale Schulpflicht für alle, und zwar in einem, nach westlich-europäischem Vorbild gestalteten, Schulsystem? Eine solche Betrachtung des Rechts auf Bildung über Einschulungsquoten ist zu eng, schulzentriert und an quantitativen Maßstäben orientiert. Dies macht darauf aufmerksam, wie schwierig es ist, festzulegen, was Bildung, insbesondere in einer globalen Perspektive, für alle Menschen, bedeuten kann und soll.

Doch gerade in der Diskussion der Rolle von Bildung im Zusammenhang mit Konflikten ist nicht so sehr die Frage nach dem Zugang zur Bildung entscheidend, sondern vor allem die Gestaltung dieser. Es ist in diesem Forschungszusammenhang also nicht ausreichend, quantitative Indikatoren, wie etwa den Anteil der Kinder, die eine Schule besuchen, zu

³⁵ Vgl. Seitz, 2004: 11.

³⁶ Vgl. Seitz, 2004: 31; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 15.

analysieren, sondern qualitative Aspekte, die Aufschluss über die tatsächliche Ausgestaltung der Bildung geben, sind der zentrale Ansatzpunkt für diese Beschäftigung.³⁷

1.2. Der Begriff Konflikt

Der Ausdruck Konflikt ist nicht ein per se negativer Begriff, sondern das damit bezeichnete Phänomen ist Teil des menschlichen Zusammenlebens und der menschlichen Entwicklung. Hier wird Konflikt jedoch nicht in dieser weiten Definition verwendet, sondern als gewaltsam, mit Waffengewalt, ausgetragene Auseinandersetzung zwischen Menschen und vor allem zwischen sozialen Gemeinschaften verstanden.³⁸

Die meisten bewaffneten Konflikte werden heute nicht zwischen Staaten, sondern zwischen gesellschaftlichen Gruppen innerhalb eines Staates ausgetragen. Smith/Vaux verweisen darauf, dass in der heutigen Welt keine klare Trennlinie zwischen Konflikt und Nicht-Konflikt zu ziehen sei, wie auch nicht immer klar sei, wer gegen wen kämpft und wofür. Solche Konflikte sind keine einfachen, linearen Ereignisse, sondern komplexe Transformationsprozesse einer Gesellschaft.³⁹

Diese gewaltsamen internen Auseinandersetzungen werden häufig auch als „ethnische“ Konflikte bezeichnet.⁴⁰ Tawil/Harley dagegen lehnen diese Bezeichnung ab, da der Begriff „Ethnizität“ in seiner Gültigkeit und seiner rassistischen Konzeption im akademischen Diskurs nicht unumstritten sei. Vor allem aber vernachlässige er die politischen, ökonomischen und sozialen Aspekte des Konflikts. Daher ziehen Tawil/Harely in ihren Studien den Begriff „Identitäts-basierte Konflikte“ vor, da dieser die zentrale Frage der Identität in den Mittelpunkt rücke.⁴¹

Auch Smith/Vaux legen Vorsicht bei der Deklaration eines Konflikt als „ethnisch“ nahe, in dem sie feststellen, dass Ethnizität weniger als Auslöser von Konflikten zu sehen sei, sondern eher für diesen Zweck mobilisiert und politisiert werde.⁴²

³⁷ Vgl. Smith, 2005: 377f.; Vgl. Seitz, 2004: 33f.; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 11; 17f.

³⁸ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: x; Vgl. Tomlinson, Kathryn: Education and conflict. Research and Research Possibilities. National Foundation for Educational Research, 2005: 5; Vgl. Seitz, 2004: 50.

³⁹ Vgl. Smith/Vaux, 2003: 5f.

⁴⁰ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: vii.

⁴¹ Vgl. Tawil/Harley, 2004: 13.

⁴² Vgl. Smith/Vaux, 2003: 5.

1.3. Die Begriffe Ethnizität – Nationale Identität

Der Begriff Ethnizität ist ein Kriterium zur Definition einer Gruppe von Menschen als Gemeinschaft. Eine Gruppe von Menschen schafft sich dabei auf Grund gemeinsamer sozialer Praktiken, etwa religiöser, sprachlicher oder kultureller Art, eine gemeinsame Identität. Mit Hilfe dieser Identität unterscheidet sie sich von anderen Gemeinschaften. Ein weiteres Merkmal, was gerade für diese Form der kollektiven Identität charakterisierend ist, ist die Annahme einer gemeinsamen Abstammung. Doch auch, wenn ethnische Identität als quasi natürlich gegeben dargestellt wird, so handelt es sich dabei doch stets um ein soziales Konstrukt und ist als solches auch veränderbar.⁴³

Eine solche gemeinsame Identität erfüllt eine doppelte Funktion, sie ist Ausdruck der Zugehörigkeit nach innen und Abgrenzung nach außen. So kann Ethnizität eine integrative Funktion ausüben und das Gefühl von Zugehörigkeit vermitteln, andererseits kann sie als Argument für die Ausgrenzung anderer verwendet werden.

Dabei hat das Konzept von Ethnizität paradoxerweise nur dann Sinn, wenn man von ethnischem Pluralismus ausgeht, wie Bush/Satarelli feststellen. Denn eine ethnisch definierte Identität einer Gemeinschaft setzt die Existenz anderer Gemeinschaften voraus, von denen man sich unterscheidet. Dadurch wohnt dem Begriff die Annahme einer Diversität bereits inne.⁴⁴

Der Ausdruck nationale Identität steht mit der ethnischen Selbstdefinition in engem Zusammenhang. Das Adjektiv „national“ ist allerdings nicht eindeutig. Es kann sich sowohl auf eine ethnisch definierte Vorstellung von Nation, welche sich über eine gemeinsame Abstammung und die kulturell-religiös-sprachliche Zugehörigkeit charakterisiert, als auch auf eine, auf den Staat bezogene, Vorstellung von Nation, beziehen.

Für die drei konstituierenden Volksgruppen in BiH setzt sich die nationale Identität über eine Verbindung von religiöser, sprachlicher und kultureller Zugehörigkeit zusammen. Diese ethnisch-nationale Selbstdefinition, als Serbe, Kroat oder Bosniake, steht dabei einer auf den Staat bezogenen Identität als Staatsbürger von BiH gegenüber.

⁴³ Vgl. Bush/Satarelli, 2000: 2.

⁴⁴ Vgl. Bush/Satarelli, 2000: 2.

1.4. Das ambivalente Verhältnis von Bildung & Konflikt

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Konflikt kann in zwei Richtungen betrachtet werden: Zum einen können die Auswirkungen von Konflikten auf Bildung, also Bildung als „Opfer“ von Konflikten, untersucht werden, zum anderen kann aber auch umgekehrt der Einfluss von Bildung auf Konflikte Gegenstand der Betrachtung sein, wodurch der Bildung selbst eine aktive Rolle zugeschrieben wird.⁴⁵ Diese beiden Perspektiven sind nicht getrennt voneinander zu betrachten, auch wenn in dieser Diplomarbeit der zweite Zusammenhang im Mittelpunkt steht.

Bei der Betrachtung dieses Zusammenhanges, also der Auswirkungen von Bildung auf Konflikte, sind wiederum zwei Richtungen unterscheidbar. Einerseits kann Bildung als friedensstiftende Kraft angesehen werden, andererseits können auch die destruktiven Seiten von Bildung, welche möglicherweise zur Verschärfung und Eskalation von Konflikten beitragen, in den Blick genommen werden.

Dabei wird Bildung üblicherweise von vornherein als „gut“ für die menschliche Entwicklung betrachtet. Auf das Zusammenspiel von Bildung und Konflikt übertragen bedeutet dies, Bildung an sich als Mittel der Konfliktprävention zu betrachten. Allerdings gibt es keinerlei Belege dafür, dass die einfache Gleichung „mehr Bildung = mehr Frieden“ anzunehmen ist. Ganz im Gegenteil, unzählige Beispiele aus der ganzen Welt zeigen, dass Bildung an sich keinen Garant für Frieden darstellt. Weder sind Staaten mit gut-entwickeltem Bildungssystem gegen Konflikte immun, noch sind die, für die grausamsten Verbrechen Verantwortlichen, stets ungebildete Menschen gewesen.⁴⁶ Seitz spricht daher von der Notwendigkeit, die „per se friedensstiftende Kraft von Bildung zu entmystifizieren.“⁴⁷

Die Grenzen und Gefahren von Erziehung und Bildung wurden in der Forschung lang Zeit wenig miteinbezogen. Bush/Saltarelli waren unter den ersten, die versuchten, systematisch die destruktiven Seiten von Bildung im Zusammenhang mit ethnischen Konflikten zu beschreiben. Sie nennen dabei folgende Aspekte: 1) Eine ungleiche Verteilung von Bildung, indem etwa bestimmten sozialen Gruppen der Zugang zu Bildungsressourcen verweigert wird, um privilegierte ökonomische, soziale oder politische Positionen aufrecht

⁴⁵ Vgl. Tawil/ Harley, 2004: 5.

⁴⁶ Vgl. Blumör/Buttlar, 2007: 5; Vgl. Seitz, 2004: 17f., 49f.; Smith/Vaux, 2003: 9f, 18f.

⁴⁷ Seitz, 2004: 10.

zu erhalten. 2) Den Einsatz von Bildung als Mittel der kulturellen Repression, in dem etwa die Weitergabe einer nationalen Sprache zum Erhalt der politischen Macht und zur Unterdrückung bestimmter Gruppen benutzt wird. 3) Die Verweigerung von Bildung als Waffe des Krieges. 4) Die Manipulation von Geschichte für politische Zwecke. 5) Die Manipulation von Schulbüchern, etwa durch die Vermittlung negativer ethnischer Stereotype. 6) Bildung zur Verringerung des Selbstwertgefühls und Verstärkung von Hassgefühlen. 7) Segregierte Bildung zur Sicherung von Ungleichheit.⁴⁸

Auch Jäger macht darauf aufmerksam, dass „Bildung [...] bewusst missbraucht und instrumentalisiert werden und zum Aufbau oder der Verstärkung von Feinbildern, von Hass, übersteigertem Nationalismus oder der Militarisierung des Denkens beitragen [kann]“⁴⁹.

Gerade das formale Bildungswesen kann zur Verschärfung und Eskalation von Konflikten beitragen, in dem Ethnizität mobilisiert wird. Dies geschieht, wie Seitz beschreibt, „wenn es sozio-ökonomische Disparitäten (re)produziert und soziale Ausgrenzung oder Separierung betreibt, sowie die Vermittlung von Identitäts- und Staatsbürgerschaftskonzepten befördert, die die kulturelle Pluralität der Gesellschaft leugnen und zur Intoleranz gegenüber ‚dem Anderen‘ führen.“⁵⁰

Harber/Davies, gehen noch einen Schritt weiter, indem sie die Schule selbst als Form von Gewalt beschreiben. Demnach sei das weltweit dominierende Modell der Schule autoritär, was die Reproduktion von Gewaltstrukturen fördere. Dies zeige sich an zahlreichen Beispielen von Rassismus, sexueller Gewalt, körperlicher Bestrafung, Stereotypisierung des anderen, Militarisierung der Schule sowie der Ausübung von Macht und Kontrolle.⁵¹

Davies kommt bei der Analyse der Rolle von Bildung zu dem Schluss:

„education indirectly does more to contribute to the underlying causes of conflict than it does to peace. This is through reproduction of economic inequality and the bifurcation of wealth/poverty; through the promotion of a particular version of hegemonic masculinity and gender segregation and through magnifying ethnic and religious segregation and intolerance.“⁵²

In der Diskussion um die möglichen positiven und negativen Auswirkungen des formalen Massenbildungssystem eines Staates auf die Konflikte innerhalb der Gesellschaft, erscheint

⁴⁸ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 9-16.

⁴⁹ Jäger, Uli: Friedenspädagogik in Konflikt- und Krisenregionen. Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. 2007: 19.

⁵⁰ Seitz, 2004: 10.

⁵¹ Vgl. Tomlinson, Kathryn: Education and conflict. Research and Research Possibilities. National Foundation for Educational Research, 2005: 5.

⁵² Davies, 2004: 203. Hier zitiert nach: Tomlinson, 2005: 11.

wichtig zu sein, sich bewusst zu machen, dass Bildung nie wertfrei ist und sein kann.⁵³ Daher kann sie, je nach dem Kontext, in dem sie statt findet, verschiedene Werte, Einstellung und Verhaltensweisen explizit und implizit vermitteln. Daher ist das Zusammenspiel von Bildung, Konflikt und Ethnizität ein äußerst komplexes und ambivalentes, was Bush/Saltarelli folgendermaßen auf den Punkt bringen: „Education is part of the problem and not the solution.“⁵⁴

⁵³ Vgl. Smith, 2005: 386.

⁵⁴ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 32.

2. Bildung als Beitrag zu Friedenssicherung und Versöhnung

In diesem Abschnitt wird das Forschungsfeld „Bildung und Konflikt“, durch eine Auseinandersetzung mit jenem Teilbereich, dem diese Arbeit zuzuordnen ist, weiter spezifiziert.

2.1. Bildung während und nach Konflikten

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, kann bei der Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Bildung und Konflikt unterschieden werden, ob Bildungsprozesse in einem friedlichen und stabilen Umfeld statt finden, während gewaltsamen Konflikten, als Teil des Rekonstruktionsprozesses oder als Teil eines längerfristigen Prozesses der Friedenssicherung und Versöhnung. Je nach gegebenem Kontext kommt der Bildung eine unterschiedliche Rolle zu. Die Abgrenzung von aufeinander folgenden Konfliktphasen ist nicht unumstritten,⁵⁵ trotzdem ist es wohl schwer zu leugnen, dass sich Bildungsprozesse, je nachdem, ob sie in einem relativ friedlichen Umfeld, während oder nach gewaltsamen Auseinandersetzungen stattfinden, anders gestalten.

Während eines gewaltsamen Konfliktes ist das Bildungssystem eines Landes mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Dieses Forschungsfeld wird häufig auch als „Erziehung in aktuellen Notlagen“ („education in emergencies“) bezeichnet. Dokumente, wie die Genfer Konvention, die auch die Sicherung von Bildung in Kriegszeiten beinhalten, haben allerdings die Schwachstelle, an traditionellen zwischenstaatlichen Kriegen orientiert zu sein, was der komplexen Natur moderner bewaffneter Konflikte nur bedingt gerecht wird. Diese werden häufig innerhalb einer Gesellschaft ausgetragen, was die Autorität der internationalen Gemeinschaft in Frage stellt.⁵⁶

Den Auswirkungen von Krieg auf Kinder wird seit den 1990er Jahren vermehrte

⁵⁵ Vgl. hierzu etwa Smith/Vaux, 2003: 6; Seitz, 2004: 42.

⁵⁶ Vgl. Smith, 2005: 382f.; Vgl. Seitz, 2004: 16f.

Aufmerksamkeit geschenkt, wesentlich ist in diesem Zusammenhang der UN-Bericht von Machel aus dem Jahr 1996. Der Bericht umfasst Themen wie Bildung für Flüchtlinge und Vertriebene, Maßnahmen gegen die Verwendung von Kindersoldaten und zum Schutz vor sexueller Gewalt, Umgang mit Landminen und Traumaaufarbeitung.⁵⁷ Eine gemeinsame Initiative verschiedener, in diesem Feld aktiver, Organisationen führte zur Schaffung des „Inter-Agency Networks on Education in Emergencies“ (INEE), welche die Minimalstandards für Bildung in Notlagen formuliert haben (INEE 2005).⁵⁸

Mit anderen Aufgaben ist das Bildungssystem *unmittelbar nach* bewaffneten Konflikten oder Kriegen konfrontiert. Dabei geht es sowohl um materielle Rekonstruktionen, etwa von Schulgebäuden, als auch um psychologische „Rekonstruktionen“, nach Erfahrungen von Demoralisation und dem Verlust von Sicherheit, verbunden mit Themen der Gesundheit (etwa Umgang mit Stress, Depressionen, Traumata).⁵⁹

Eine andere Rolle kommt der Bildung im Zusammenhang von Friedenssicherung und Versöhnung zu. Im Unterschied zur Bildung in Zeiten von bewaffneten Konflikten oder der darauf folgenden Rekonstruktion, welche eher in einem zeitlich überschaubaren Rahmen stattfindet und in ihren Aufgaben in erster Linie von unmittelbaren Notwendigkeiten geprägt ist, handelt es sich hier um langfristige Prozesse, die weniger klar durch äußere Zwänge bestimmt sind. Diese Unbestimmtheit macht die Beschreibung der konkreten Aufgaben und der adäquaten Mittel von Bildung in diesem Zusammenhang schwieriger. Während es schlüssig erscheinen mag, beispielsweise nach einem Krieg zerstörte Schulgebäude (wieder) aufzubauen, ist die Frage, was mit Friedensschaffung oder Versöhnung überhaupt gemeint ist und welchen Beitrag Bildung dazu leisten kann, weit komplexer. Hier spielen auch Bereiche der Menschenrechtserziehung, Friedenspädagogik, Politischen Bildung und interkulturellen Pädagogik mit hinein, welchen gemeinsam ist, dass sich ihre Anwendung nicht auf konflikt-betroffene Gesellschaften beschränkt und ihre Wirkung nicht unmittelbar sichtbar ist.

Seine Ziele sind zwar in dem Ausdruck selbst bereits enthalten, nämlich die Herstellung und der Erhalt von Frieden und die Versöhnung innerhalb der Gesellschaft, doch scheinen diese Begriffe selbst einer nähren Bestimmung zu bedürfen, bevor die Grundsätze einer solchen Bildung erörtert werden können.

⁵⁷ Vgl. Machel, Graça: Impact of Armed Conflict on Children. UNO, 1996.

⁵⁸ Vgl. Smith, 2005: 382f.

⁵⁹ Vgl. Smith, 2005: 384; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 44ff.

2.2. Die Begriffe Friedenssicherung und Versöhnung

Da der Großteil der hier als Quelle herangezogenen Literatur in englischer Sprache verfasst ist, besteht eine besondere Herausforderung dieser Diplomarbeit darin, für die zentralen Begrifflichkeiten möglichst passende deutsche Äquivalente zu finden.

Für den Begriff „peacebuilding“ erweist sich das Finden einer deutschen Entsprechung besonders schwierig. In der deutschsprachigen Literatur sind verschiedene Ausdrücke gebräuchlich, etwa Friedensbau, Friedensschaffung, Friedenssicherung oder Friedenskonsolidierung, doch keiner dieser Begriffe kann dem englischen „peacebuilding“ in vollem Umfang gerecht werden. Für diese Arbeit fiel die Entscheidung auf den Begriff der „Friedenssicherung“, da er für den Kontext von BiH am passendsten scheint. Frieden wurde dort bereits „geschaffen“, nun geht es darum, diesen auf lange Sicht zu sichern.

Wie bereits dargestellt, handelt es sich bei Friedenssicherung um einen langfristigen Prozess, welcher das Ziel verfolgt, den Frieden innerhalb einer Gesellschaft herzustellen oder zu erhalten. Daher kann dieser Ausdruck nicht näher bestimmt werden, ohne auch die Bedeutung des Begriffes Frieden selbst miteinzubeziehen.

Frieden kann zunächst über die Abwesenheit von Krieg als „Nicht-Krieg“ charakterisiert werden. Der Nachteil einer solchen negativen Definition besteht allerdings darin, dass sie unbrauchbar ist, um den erwünschten gesellschaftlichen Zustand, im Sinne eines positiven Ziels, zu beschreiben. Andererseits besteht die Schwierigkeit einer positiven Formulierung darin, dass sie mit der Frage nach gesellschaftspolitischen Ideal- und Zielvorstellungen verbundenen ist. Wenn also beispielsweise Frieden als soziale Gerechtigkeit definiert wird, so werden alle Diskussionen und Kontroversen, die mit dem Konzept der sozialen Gerechtigkeit zusammen hängen, aufgeworfen. Jedem positiven Friedensbegriff liegt somit implizit oder explizit ein bestimmtes Gesellschaftsmodell zu Grunde.⁶⁰

In der jüngeren Diskussion um den Friedensbegriff wird, auch unter Anregung der von der UNESCO propagierten „Kultur des Friedens“⁶¹, die Bedeutung kultureller Faktoren miteinbezogen. Der Grundgedanke besteht darin, dass nicht nur politische und ökonomische Verhältnisse zu Krieg und Gewalt führen können, sondern auch tief verwurzelte kulturelle Muster, wie Gewohnheiten, Verhaltensweisen und Überzeugungen.

⁶⁰ Vgl. Wintersteiner, Werner: Was heißt Frieden? Plädoyer für einen politisch-kulturellen Friedensbegriff. In: Palencsar, Friedrich / Tischler, Kornelia / Wintersteiner, Werner (Hg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung. Klagenfurt: Drava, 2005: 65ff.

⁶¹ Dieser Slogan wurde von der UNESCO 1998 aufgebracht.

Eine Kultur des Friedens versucht hier anzusetzen, in dem Leitbilder, Praktiken und Verhaltensweisen der Gewaltfreiheit in den Blick genommen werden. Diese Denkweise bleibt nicht beim Gegenteil des Friedens, also Krieg und Gewalt haften, sondern fragt nach Bedingungen, Voraussetzungen und Wegen zum Frieden.⁶²

Dieser kurze Einblick in die Diskussion um den Friedensbegriff lässt sich auch auf den damit verbundenen Ausdruck der Friedensschaffung übertragen. Bei der Friedenssicherung geht es also nicht nur darum, die Waffen niederzulegen oder die Wiederaufnahme des Krieges zu verhindern, was einer negativen Definition entspräche, sondern auch, im Sinne einer positiven Formulierung, um die Verwirklichung gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen, wie etwa der Herstellung und des Erhalts sozialer Gerechtigkeit. Darüber hinaus kann eine langfristige Sicherung des Friedens nur dann erfolgreich sein, wenn sie in eine, das Alltagshandeln leitende Kultur des Friedens eingebettet ist. Die Notwendigkeit der Etablierung einer Kultur des Friedens verweist wieder auf den Kernpunkt dieser Diplomarbeit – die Bedeutung, die Bildung in diesem Prozess zukommt.

Ein weiterer Begriff, der an dieser Stelle besprochen werden soll, ist die Versöhnung. Auch auf diesen trifft zu, was Wintersteiner für den Friedensbegriff formuliert hat, nämlich dass sie „[...] einen hohen emotionalen Wert mit vagem semantischen Gehalt vereinen.“⁶³ Beim Begriff der Versöhnung (engl. reconciliation) handelt es sich um ein äußerst problematisches und umstrittenes Konzept. Dieser Ausdruck sei, so Cole, im besten Fall als unpräzise zu bezeichnen. Die Schwierigkeit liege darin, eine Definition zu finden, insbesondere dann, wenn er als generisches Konzept für Konflikte in verschiedenen Kontexten übertragbar sein soll.⁶⁴

Neben seiner unklaren Kontur bezieht sich der zweite Hauptkritikpunkt auf die darin mitschwingenden religiösen Konnotationen, welche insbesondere mit der christlichen Vorstellung von „Vergebung“ in Verbindung stehen. Daher mag dieses Konzept zwar in christlich geprägten Kontexten passend erscheinen, die Übertragung auf Regionen mit anderen geistesgeschichtlich-religiösen Traditionen ist dagegen nicht unproblematisch.⁶⁵

Die internationale Gemeinschaft sollte sich im globalen Einsatz für Versöhnung nach Kriegen und Konflikten, bewusst sein, dass das spezifische historische und kulturelle Umfeld berücksichtigt werden muss, wenn ein „western bias“ vermieden werden soll. Ein

⁶² Vgl. Wintersteiner, 2005: 83ff.

⁶³ Wintersteiner, 2005: 62.

⁶⁴ Vgl. Cole, Elizabeth A.: History education and sociopolitical reconciliation after mass crimes. CERI Sciences-Po, o.J.: 4; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 49f.

⁶⁵ Vgl. Cole, o.J.: 10; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 49f.

„One-Size-Fits-All“-Ansatz ist in diesem sensiblen Bereich daher wenig angebracht, im Gegenteil, nachhaltige Versöhnung kann nur „home-grown“ sein.⁶⁶

Manche Autoren versuchen auf Grund dieser Unklarheiten, den Begriff zu vermeiden und sprechen lieber von sozialer Rekonstruktion oder Normalisierung. Dies soll darauf aufmerksam machen, dass nicht ein utopisches Konzept wie Harmonie angestrebt wird, sondern eine „Normalisierung“ der sozialen Beziehungen.⁶⁷

Für diese Arbeit stellt die Versöhnung allerdings ein wesentliches Konzept dar, weshalb der Begriff, trotz der Schwierigkeit einer allgemeinen Definition und möglicher, etwa christlicher, Untertöne, verwendet wird. Zu diesem Zweck werden ein paar allgemeine Anmerkungen zu seiner Konkretisierung unternommen.

Jede Versöhnung stellt, im Gegensatz zu verwandten Begriffen wie Vergebung oder Empathie, einen wechselseitigen Prozess dar, welcher die Beteiligung mindestens zweier Akteure oder Akteursgruppen benötigt, auch wenn die Involviertheit der beiden Seiten nicht symmetrisch sein muss.⁶⁸

Huyse unterscheidet, in Bezug auf die beteiligten Akteure, zwischen einer Versöhnung auf individueller Ebene, also zwischen einzelnen Personen, und auf kollektiver Ebene, also zwischen Gruppen und Gemeinschaften als Ganzes.⁶⁹ Smith/Vaux differenzieren in diesem Zusammenhang zwischen privater und öffentlicher Versöhnung.⁷⁰ Für den Zweck dieser Arbeit ist vor allem dieser zweite Zusammenhang, genauer gesagt, die Versöhnung zwischen den verschiedenen Gemeinschaften innerhalb eines Staates, von Bedeutung.

Bei seiner Definition von Versöhnung unterscheidet Huyse zweierlei, zum einen die Bedeutung als Ideal, zum anderen die Bedeutung in der Praxis.⁷¹ Ähnlich sieht es auch Bloomfield, der zwischen Versöhnung als Ziel und Versöhnung als Prozess unterscheidet.⁷² Als Ideal verhindere Versöhnung, die Vergangenheit als Saat für neue Konflikte zu verwenden. Dabei unterscheidet Huyse zwei Richtungen, Versöhnung als rückwärts-

⁶⁶ Vgl. Huyse, Luc: The Process of Reconciliation. In: Bloomfield, David / Barnes, Teresa / Huyse, Luc (Hg.): Reconciliation After Violent Conflict. A Handbook. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003: 22f, 25f.

⁶⁷ Vgl. Marko-Stöckl, Edith: My Truth, Your Truth – Our Truth? The Role of Truth Commissions and History Teaching for Reconciliation. Specific report on the role of history for reconciliation. Bozen: Europäische Akademie, 2008: 3, 22.

⁶⁸ Vgl. Cole, o.J.: 9.

⁶⁹ Vgl. Huyse, 2003: 22.

⁷⁰ Vgl. Smith/Vaux, 2003: 50.

⁷¹ Vgl. Huyse, 2003: 19.

⁷² Vgl. Bloomfield, David: Reconciliation. An Introduction. In: Bloomfield, David / Barnes, Teresa / Huyse, Luc (Hg.): Reconciliation After Violent Conflict. A Handbook. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003: 12.

gerichteter und als vorwärts-gerichteter Prozess. Als rückwärts-gerichteter Prozess, im Sinne eines persönlichen Heilungsprozesses, gehe es um den Ausgleich vergangener Ungerechtigkeiten oder den (Wieder)Aufbau friedlicher Beziehungen. Dabei nennt Huyse auch die Akzeptanz eines gemeinsamen Verständnisses der Vergangenheit von Seiten der ehemaligen Konfliktparteien. Hier stellt sich, meines Erachtens, allerdings die Frage, ob eine gemeinsame Geschichtsdeutung tatsächlich als Teil des Versöhnungsprozesses anzusehen ist, oder ob das Ziel nicht eher in der Anerkennung verschiedener „Wahrheiten“ gesehen werden sollte. Als vorwärts-gerichteter Prozess, gehe es nach Huyse darum, für Opfer und Täter zu ermöglichen, mit ihrem Leben fortzusetzen und in zivilisierten politischen Dialog zu treten.⁷³ Die Versöhnung in der Praxis sei ein langwieriger und schwieriger Prozess, der nicht linear verlaufe, nicht vorhersehbar und daher nicht leicht zu realisieren sei.⁷⁴

Die Versöhnung als Praxis verweist bereits auf die Bedeutung, die der Faktor Zeit in diesem Prozess spielt. Das verstreichen von Zeit allein garantiert noch keine Versöhnung, auch wenn das gängige Sprichwort „Die Zeit heilt alle Wunden“ dies suggeriert.⁷⁵

Andererseits besteht auch die Gefahr, zu schnell zu viel zu erwarten. Gerade, wenn Versöhnung als Ideal betrachtet wird, müssen, wie Cole feststellt, die damit verbundenen Erwartungen oft als utopisch bezeichnet werden. Daher plädiert sie dafür, den Begriff von Idealismus und Sentimentalität zu befreien. Es gehe weniger um Heilung, Vergebung oder die Herstellung von Harmonie, sondern um konkrete soziale Veränderungen im Zusammenleben von Menschen und Gemeinschaften, insbesondere durch die Ermöglichung von Kommunikation und die Anerkennung von Unterschieden.⁷⁶

Zusammenfassend beschreibt Cole die Merkmale eines neuen Verständnisses von Versöhnung folgendermaßen:

„one, a dynamic, complex and long-term process, not an end-point; two, as a spectrum, rather than a fixed definition; three, a search for a way to engage and manage difference, rather than for harmony and consensus; four, as not synonymous with amnesia, forgetfulness or 'letting go, and particularly not in the long-term context; and five, in more realistic and practical terms.“⁷⁷

Die Herausforderung für das Bildungssystem besteht im Zusammenhang mit Versöhnung darin, Lernerfahrungen zu ermöglichen, welche dazu beitragen können, die Weitergabe

⁷³ Vgl. Huyse, 2003: 19.

⁷⁴ Vgl. Huyse, 2003: 19.

⁷⁵ Vgl. Huyse, 2003: 22f, 25f.

⁷⁶ Vgl. Cole, o.J.: 8, 19ff.

⁷⁷ Cole, o.J.:18f.

eines Konfliktes von Generation zu Generation zu verhindern.⁷⁸

2.3. Das Konzept einer „peacebuilding education“

An der klassischen Friedenspädagogik wird von verschiedenen Autoren Kritik geübt. Seitz etwa bemängelt die theoretische Rückständigkeit der Friedenserziehung und das mangelnde Wissen darüber, welche Ansätze funktionieren und welche nicht.⁷⁹ Bush/Saltarelli sehen in der traditionellen Friedenspädagogik einen engen Begriff, welcher vor allem friedenspädagogische Maßnahmen und Programme umfasse, sich aber weniger mit den tiefer liegenden strukturellen Ursachen von Gewalt auseinandersetze. Auch orientiere er sich am Gedanken von „training“, was bedeute, extern entwickelte und generalisierende Lösungen anzustreben, anstatt die vorhandenen, friedensbauenden Ansätze vor Ort aufzugreifen.

Daher sprechen Bush/Saltarelli von einem neuen Konzept der „peacebuilding education“. Dieses verfolge, im Gegensatz zu klassischen friedenspädagogischen Maßnahmen, einen bottom-up-Ansatz, welcher von den betroffenen Gemeinschaften, ihren Erfahrungen und Möglichkeiten selbst ausgehe. Peacebuilding education sei weniger als ein Produkt, sondern mehr als ein Prozess zu verstehen, der auf eine lange Perspektive hin orientiert sei.⁸⁰

Um das Potential von Bildung für die Schaffung von Frieden nach gewaltsamen Konflikten erkennen zu können, sollten, so Bush/Saltarelli, zum einen die Hindernisse, zum anderen auch die möglichen Ansatzpunkte in den Blick genommen werden. Schließlich gebe es keine Gesellschaft, die auf einer kompletten ethnischen Trennung von Gruppen basiere. Selbst in extremsten Fällen ließen sich Ansatzpunkte für Interaktion und Kooperation ausmachen, die es einer peacebuilding education ermöglichen, an den bereits vorhandenen Verbindungen anzuknüpfen. Die Veränderungen des Bildungssystems sollten dabei stufenweise erfolgen, eine Überwindung der Segregation in einem Schritt sei dagegen als unrealistisch anzusehen.⁸¹

Seitz nennt den Umgang mit Diversität und Heterogenität als Schlüsselfrage. Dieser müsse

⁷⁸ Vgl. Smith/Vaux, 2003: 50.

⁷⁹ Vgl. Seitz, 2004: 11.

⁸⁰ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 23, 26f.

⁸¹ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 24f.

sich sowohl in Bildungsinhalten also auch in Bildungszugängen widerspiegeln, was den klassischen Kontext der Friedenspädagogik übersteige.⁸²

Das Ziel einer peacebuilding education liegt somit nicht in der Herstellung von Homogenität durch Bildung, sondern in der Akzeptanz von Unterschieden innerhalb und zwischen Gruppen. Bildung hat dabei, nach Bush/Saltarelli, folgende Aufgaben: eine mentale Entmilitarisierung, die Problematisierung und In-Frage-Stellung gängiger Wahrheiten, die Artikulation von Alternativen, eine Veränderung der Spielregeln der Interaktion und eine Delegitimation von Gewalt als Problemlösungsstrategie.⁸³

In die peacebuilding education fließt eine Vielfalt von Ansätzen mit ein, wie etwa Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Demokratiepädagogik, „citizenship education“, Menschenrechtspädagogik, „Learning to live together“, Globales Lernen, um nur einige Konzepte zu nennen. Diese Vielfalt führt allerdings auch zu einer konzeptionellen Konfusion, weshalb die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen Ansätze zueinander eine nähere Auseinandersetzung verlangen würden.⁸⁴

Doch auch innerhalb der Friedenspädagogik selbst sind in den letzten Jahren Neuorientierungen beobachtbar. Als Trends der aktuellen Diskussion der Friedenspädagogik nennt Jäger, dass in jüngerer Zeit Friedenserziehung verstärkt mit Prozessen der zivilen Konfliktbearbeitung und der Friedenskonsolidierung in Verbindung gebracht wird. Aber auch der Gewaltprävention, als Reaktion auf innergesellschaftliche Gewaltbereitschaft, auch in westlichen Industrieländern, wird vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. Eine weitere Perspektive, die in die Friedenspädagogik Einfluss findet, ist das „Globale Lernen“, das es dem Menschen ermöglichen soll, sich konstruktiv mit den vielfältigen Herausforderungen einer globalisierten Welt auseinander zu setzen. Diese Trends zeigen, dass Friedenspädagogik vermehrt in einem internationalen Kontext diskutiert wird.⁸⁵

Jäger nennt drei Kernaufgaben einer Friedenspädagogik in Konflikt- und Krisenregionen: „(1) Die Förderung der Aufarbeitung individueller und kollektiver Gewalterfahrungen in Vergangenheit und Gegenwart, (2) die Förderung der Entwicklung gemeinsamer Vorstellungen einer friedensfähigen Gesellschaft sowie (3) die individuelle Befähigung zum Umgang mit Konflikten und zum Umgang mit dem Anderen.“⁸⁶

Wintersteiner schlägt für ein neues, verschiedene Ansätze, wie interkulturelles Lernen,

⁸² Vgl. Seitz, 2004: 10, 57.

⁸³ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 23, 28ff.

⁸⁴ Vgl. Fountain, 1999: 7-14; Vgl. Seitz, 2004: 64; Vgl. Smith/Vaux: 2003: 35.

⁸⁵ Vgl. Jäger, 2007: 4ff.

⁸⁶ Vgl. Jäger, 2007: 12.

globales Lernen, Bildung für Nachhaltigkeit, politische Bildung und Friedenspädagogik in sich vereinendes Gesamtkonzept, die Bezeichnung „Erziehung für eine Kultur des Friedens“ vor. Eine solche Kultur des Friedens sei „als Gesamtheit von demokratischen, auf Menschenrechten beruhenden, Praxen zu verstehen, die Offenheit gegenüber dem 'Anderen', Respekt vor der Natur und allen Lebewesen im Bewusstsein der globalen Verantwortung einschließt und systematisch auf den Abbau von Gewalt in allen Lebensbereichen hinarbeiten.“⁸⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die traditionelle Friedenspädagogik, durch neue globale Herausforderungen, den Einfluss verwandter, pädagogischer Konzepte und einem verstärkten internationalen Fokus, in den letzten Jahren eine Neuorientierung erlebt, die mit einer Reformulierung und Ausweitung der Aufgaben und Ziele einhergeht.

Wie schon bei der Erklärung des Bildungsbegriffs erwähnt, so ist auch im Zusammenhang mit friedenspädagogischen Konzepten, unabhängig davon, welchen Namen sie tragen, zu beachten, inwieweit sie kulturell, insbesondere entsprechend europäisch-westlicher Vorstellungen und Werte, geprägt sind. Daher muss bei allen Konzepten stets ihre Übertragbarkeit auf andere Kontexte mit bedacht werden.⁸⁸

Auch ist es mit einzelnen, zeitlich begrenzten, friedenspädagogischen Programmen allein nicht getan, wichtig ist, das gesamte Bildungssystem auf seine Konflikt-Sensitivität zu hinterfragen, um zu sehen, inwieweit es in der Lage ist, einen Beitrag zu Friedenssicherung und Versöhnung innerhalb einer Gesellschaft leisten zu können.⁸⁹

⁸⁷ Wintersteiner, Werner: Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, Renate / Gruber, Bettina / Gugel, Günther (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008: 269.

⁸⁸ Vgl. Fountain, 1999: 3; Vgl. Jäger, 2007: 12; Vgl. Seitz, 2004: 19.

⁸⁹ Vgl. Fountain, 1999: 1f; Vgl. Smith, 2005: 386.

3. Die Schule als Ort der Friedenssicherung und Versöhnung?

In diesem Abschnitt wird der Forschungszusammenhang dieser Diplomarbeit noch enger abgesteckt, indem die Institution Schule in den Blick genommen und der Frage nachgegangen wird, welche Potentiale und Gefahren diese, im Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung nach gewaltsamen Konflikten, in sich birgt.

3.1. Schule als Institution politischer Sozialisation

Die Institution Schule, üblicherweise von Seiten des Staates organisiert, stellt einen Ort politisch initiiert und somit politisch erwünschter Bildung dar, die alle Kinder, welche diese besuchen, unabhängig von ihrer sonstigen Sozialisation, etwa in der Familie, erreicht. Daher macht die Institution Schule auf die politische Funktion von Bildung aufmerksam. Auch in historischer Betrachtung wird deutlich, dass die Entwicklung der modernen Vorstellung von Schule eng mit der Entwicklung des Nationalstaats verbunden war. Insbesondere wenn man, entsprechend einer konstruktivistischen Perspektive, eine Nation als kulturelles Artefakt betrachtet, wird der Zusammenhang von institutionalisierter Bildung und Staatswerdung offensichtlich. Der Schulbildung kommt dabei die Aufgabe zu, durch die Festlegung und Weitergabe einer gemeinsamen Sprache und Geschichte, gemeinsamer Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, ihre Bürger in eine bestimmte gesellschaftliche Kultur zu integrieren und somit als Mittel der kulturellen Homogenisierung zu wirken. Durch die Etablierung einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen Wissens trägt das Bildungssystem zur Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls in der Gesellschaft bei. Dem Schulsystem kam (und kommt) somit eine Schlüsselrolle in der Konstruktion und Vermittlung der Fiktion der kulturellen Einheit des (National)Staates zu.⁹⁰

⁹⁰ Vgl. Sigurella, Federico Guilio: Teaching the future's past. History education from devision to reconciliation in the „new countries“ of Southeast Europe. In: Ricerche di Pedagogia e Didattica, Nr. 3,

Dieser Zusammenhang streicht die Bedeutung der Institution Schule als Ort politischer Sozialisation heraus. Die Schule stellt somit ein machtvoll Instrument in der Hand eines Staates dar, was sie auch der Gefahr ausgesetzt, als Mittel der politischen und ideologischen Kontrolle von Wissen benutzt zu werden. Die politische Einflussnahme in die Gestaltung des Schulsystems, etwa über die Auswahl von Inhalten für das Curriculum oder die Anstellung von Lehrern, ist ein solcher Versuch, soziale Kontrolle auszuüben. Ziel ist daher ein Bildungssektor, der möglichst wenig Möglichkeiten zur Manipulation durch eine (politischen) Elite bietet.⁹¹

Durch die politische Sozialisierungsfunktion kann Schule, laut Smith, auch dazu beitragen, Vertrauen oder Misstrauen zwischen sozialen Gruppen zu schaffen. Dies hänge zum einen davon ab, wie das Schulsystem strukturiert ist, zum anderen aber auch davon, wie es funktioniere und welche Inhalte es transportiere. So kann die Schule entweder Konformität entsprechend eines einzelnen Sets dominierender Werte vermitteln, was Smith als Assimilation bezeichnet, die Entwicklung Identitäts-basierter Institutionen zu lassen, was einer Separation entspräche, oder gemeinsame Institutionen schaffen, was eine Integration darstelle. Welcher dieser Ansätze das Auftreten von Konflikten mehr oder weniger wahrscheinlich mache, sei dabei stark Kontext-abhängig.⁹²

Die Schule nimmt somit, wie schon weiter oben beim Verhältnis von Bildung und Konflikt im Allgemeinen angesprochen, eine ambivalente Rolle im Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung ein. Eine Betrachtung einzelner friedenspädagogischer Maßnahmen reicht nicht aus, um die Bedeutung der Schule in diesem Prozess zu verstehen, sondern die Gestaltung des gesamten Bildungsbereichs muss in den Blick genommen werden. Dabei kann die Organisationsstruktur des Gesamtsystems auch mit den darin durchgeführten friedenspädagogischen Projekten im Widerspruch stehen, wenn etwa auf Inklusion und Toleranz abzielende Programme in einem segregierenden Setting stattfinden. Deswegen wird im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen, welche Anforderungen an ein konflikt-sensitives Schulsystem zu stellen sind.

2008: 2ff; Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 6; Vgl. Seitz, 2004: 54f; Vgl. Tawil/ Harley, 2004: 11.

⁹¹ Vgl. Smith, 2005: 379; Vgl. Jäger, 2007: 18; Vgl. Smith/Vaux, 2003: 23; Vgl. Signorella, 2008: 6.

⁹² Vgl. Smith, 2005: 379f.; Smith/Vaux, 2003: 27.

3.2. Anforderungen an ein konflikt-sensitives Schulsystem

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Bildung im Idealfall dazu beitragen sollte, die Lebenssituation des Menschen zu verbessern, auf jeden Fall aber sollte sie verhindern, dass diese sich verschlechtert. Diese Feststellung lässt sich auch auf das Schulsystem übertragen. Die Mindestanforderung an dieses besteht somit in einem „do no harm“, im besten Fall aber richtet die Schule nicht nur keinen Schaden an, sondern wirkt sich positiv auf den Menschen und das Zusammenleben der Gemeinschaft aus.

Hier wird nun ein Überblick über jene Charakteristika gegeben, welche eine Schulsystem aufweisen sollte, um die Konflikte innerhalb einer Gesellschaft nicht zu verschärfen, sondern möglicherweise sogar zu deren Überwindung beizutragen.

Als Anforderungen an ein konflikt-sensitives Bildungssystem nennt Seitz eine Reihe von Merkmalen: Es sollte inklusiv und integrativ organisiert sein, also allen Bevölkerungsgruppen gleichberechtigten Zugang ermöglichen. Inklusivität beschränke sich dabei nicht nur auf die Zugänglichkeit, sondern auch in der Struktur und den Inhalten sollte sich die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln. Außerdem sollte es eine demokratische und partizipative Lernkultur praktizieren, welche zum konstruktiven Umgang mit Konflikten befähigt. Des Weiteren sollte es der Pluralität menschlicher Gesellschaften Rechnung tragen, indem es Heterogenität wertschätzen und Fremdheit mit Toleranz und Empathie begegnet. Dadurch soll der Aufbau multibler Identitätskonzepte ermöglicht werden.⁹³

Auch Bush/Saltarelli nennen ähnliche Zielvorstellungen für eine Konflikt-sensitive Schule: eine De-Segregation im Geiste, sprachliche Toleranz, ein inklusives Verständnis von Staatsbürgerschaft, die Entwaffnung von Geschichte und den Übergang von einer einzigen nationalen Identität hin zu heterogenen Identitäten.⁹⁴

Um herauszufinden, ob ein Bildungssystem in der Lage ist, diesen Ansprüchen zu genügen, ist eine Analyse des Systems aus einer konflikt-sensitiven Perspektive nötig. Diese Analyse kann zum einen auf strukturell-administrativer Ebene erfolgen, an Hand der Organisationsform, oder auf inhaltlicher Ebene, über die Unterrichtsgestaltung.

Auf inhaltlicher Ebene ist vor allem das Curriculum von Interesse, in welchem festgelegt wird, was und wie in der Schule vermittelt werden soll. Dabei wird immer eine bestimmte Auswahl an möglichen Inhalten vorgenommen, weshalb Smith von der Möglichkeit

⁹³ Vgl. Seitz, 2004: 10f.

⁹⁴ Vgl. Bush/Saltarelli, 2000: 16-21.

spricht, es als Mittel zur Verbreitung bestimmter politischer Ideologien, religiöser Anschauungen oder kultureller Werte und Traditionen zu verwenden. Die ausgewählten Inhalte präsentieren immer bestimmte Werte und somit auch implizite oder explizite politische Botschaften.⁹⁵

Buckland verortet das Curriculum am Herzen des Schulsystems, weshalb dieses in Post-Konflikt-Gesellschaften am meisten Sorgen bereite. Die meisten, in seiner Studie untersuchten Curricula, verfolgen entweder einen assimilativen oder einen separatistischen Ansatz im Umgang mit Identität. Für eine Curriculumreform sei dagegen eine Vision von Bildung, welche auf einem breiten nationalen Konsens beruhe, von Nöten.⁹⁶

Momentan ist in vielen Ländern der Trend zu beobachten, das Curriculum zu modernisieren, in dem es über „learning outcomes“, wie etwa Fähigkeiten, Einstellungen, Werte oder faktische Kenntnisse, definiert wird. Dazu zählen auch die „generic skills“, wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Literalität im Umgang mit Medien, Kritikfähigkeit und moralische Entwicklung, oder auch die „life skills“, etwa in Form von sozialer und Gesundheitserziehung, welche im Zusammenhang von Friedensschaffung als wichtig erachtet werden.⁹⁷

Insbesondere die so genannten „nationalen“ Fächer, wie Geschichte, Geographie, Muttersprache, Landeskunde, Politische Bildung, Kunst, Musik und Religion, sind in diesem Zusammenhang relevant, da sie in besonderem Maße der politischen Sozialisation dienen und Mittel des „nationbuilding“ darstellen. Vor allem der Geschichtsunterricht hat, etwa durch die Verbreitung einer bestimmten Version der Geschichte des eigenen Volkes, stets eine politische Dimension, welche im Zusammenhang mit den möglichen Konflikten innerhalb der Gesellschaft nicht außer Acht gelassen werden sollte.⁹⁸

In diesem Zusammenhang ist auch die Auseinandersetzung mit den zum Einsatz kommenden Unterrichtsmaterialien von Relevanz. Schulbücher, insbesondere in diesen nationalen Fächergruppen, können zum Austragungsort kultureller und ideologischer Anschauungen werden. Hierbei kann die Auswahl und Aufbereitung der Inhalte etwa für bestimmte soziale Gruppen als untragbar erscheinen. Wie später noch gezeigt wird, hat dies in BiH zur Entfernung von „offensivem Material“ aus Geschichtsbüchern geführt. Ein solcher Prozess der Schulbuchrevision ist dabei immer ein sehr heikler, bei dem bedacht werden muss, was von wem als offensiv empfunden wird und wer in diesem Prozess

⁹⁵ Vgl. Smith, 2005: 380.

⁹⁶ Vgl. Buckland, Peter: Reshaping the Future. Education and Post-Conflict Reconstruction. Washington D.C.: World Bank, 2004.

⁹⁷ Vgl. Smith, 2005: 380; Vgl. Seitz, 2004: 46.

⁹⁸ Vgl. Smith, 2005: 381.

beteiligt ist. Projekte einer gemeinsamen Schulbuchrevision wurden etwa in den 1920er Jahren zwischen Frankreich und Deutschland, nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen Deutschland und Polen und in den 1970er Jahren zwischen den USA und der Sowjetunion, durchgeführt.⁹⁹

Ein, auch aus politischer Perspektive, relevanter Aspekt der Unterrichtsgestaltung ist die Frage nach der Unterrichtssprache. Einerseits wird Mehrsprachigkeit und der Unterricht in der jeweiligen Muttersprache als Chance gesehen, Gleichheit zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb einer Gesellschaft herzustellen und so das gegenseitige Verständnis zu fördern, doch gleichzeitig kann die Forderung nach muttersprachlichem Unterricht auch als Argument für eine ethnische Segregation verwendet werden. Eine Sensibilität im Umgang mit diesem schwierigen Thema scheint daher angebracht.¹⁰⁰

Im kommenden, dritten Teil der Diplomarbeit, folgt nun eine Analyse dieser, hier kurz skizzierten, politisch sensiblen Bereiche, an Hand der heutigen Situation des Schulsystems in Bosnien und Herzegowina.

⁹⁹ Vgl. Smith, 2005: 381.

¹⁰⁰ Vgl. Smith, 2005: 380.

III ANALYSE: SEGREGATION DURCH „NATIONALE“ CURRICULA

Der dritte Teil stellt das eigentliche Kernstück dieser Diplomarbeit dar. Hier werden die bereits angedeuteten Probleme des Schulsystems in Bosnien und Herzegowina, aus der, im zweiten Teil dargelegten, theoretischen Perspektive einer „peacebuilding education“ heraus, näher analysiert.

1. Herausforderungen des Schulsystems in BiH

Bevor die inhaltliche Fragmentierung des Schulsystems anhand des Curriculums, der Schulbücher, der Unterrichtssprache und des Geschichtsunterrichts beschrieben wird, werden zunächst einige zu Grunde liegende Problemfelder, die für die Gestaltung des Bildungswesens in BiH von zentraler Bedeutung sind, angesprochen.

1.1. (Ethnischer) Nationalismus in der Schule

In der SFRJ wurde der Umgang mit der Vergangenheit entsprechend der offiziellen politischen Doktrin „bratstvo i jedinstvo“ (Brüderlichkeit und Einheit) geregelt. Unterschiedliche nationale Interessen sollten dadurch „neutralisiert“ werden. Dabei wurde, in Bezug auf die Vergangenheit, insbesondere auch auf den Zweiten Weltkrieg, in dem sich Gruppierungen aus verschiedenen Teilen Jugoslawiens als Kriegsparteien gegenseitig bekämpft hatten, der Versuch einer kollektiven Amnesie unternommen. Dass das Vergessen in diesem Fall nicht heilsam war, zeigt der weitere Geschichtsverlauf. Während und nach dem Zerfall Jugoslawiens erfuhr die Geschichtsschreibung, im Prozess des nation-

buildings der neu gegründeten Staaten, eine Re-Nationalisierung. Unaufgearbeitete Traumata aus der Vergangenheit konnten hier nun ihre Wirkung entfalten. Dabei wurde zum Teil die alte sozialistische Deutung einfach durch die neue ethno-zentrierte Deutung ersetzt.¹⁰¹

Generell zeigt sich in BiH deutlich der Einfluss von Politik, und häufig einer an ethnisch-nationalen Interessen orientierten Politik, auf das Bildungssystem. Dabei ist schwer zu trennen, ob der Nationalismus, der sich im Schulsystem niederschlägt, nun als Ursache oder Folge der Ereignisse der jüngsten Vergangenheit zu betrachten ist.

Ein ethnisch-nationaler Bias kann dabei nicht nur über die Struktur des Schulsystems und die vermittelten Inhalte zum Ausdruck kommen. Auch Rituale, wie etwa Feste und Feiertage, können die Präferenz einer Volksgruppe widerspiegeln, ebenso wie die Gestaltung des Schulgebäudes, etwa durch das Anbringen nationaler und religiöser Symbole. Auch die Benennung einer Schule nach Militärbefehlshabern und Politikern, welche mit dem Krieg in Verbindung stehen, oder historischen Persönlichkeiten, die für eine bestimmte ethnische Gruppe von Bedeutung sind, können als Zeichen ethnischer Intoleranz verstanden werden. Daran zeigt sich die mono-ethnische Orientierung der Schulen, auch wenn sie offiziell allen Kindern in BiH gleichermaßen offen stehen. Nationalistisch-religiöse Symbole und Bezeichnungen können insbesondere für die Kinder von Rückkehrern¹⁰² verletzend und irritierend sein. In den letzten Jahren kam es daher zu Beschlüssen, welche Schulnamen, die mit dem Krieg von 1992-1995 in Verbindung stehen, und religiöse Symbole, außerhalb der Klassenräume für Religionsunterricht, unterbinden sollen. Die tatsächliche Umsetzung dieser Dokumente, wie etwa der „Kriterien für Schulnamen, Symbolen und Manifestationen“ von 2004, lässt weiterhin auf sich warten, wenn auch teilweise Verbesserungen beobachtbar sind.¹⁰³

¹⁰¹ Vgl. Sigurella, 2008: 12f; Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 11.

¹⁰² Mit Rückkehrer sind jene Personen gemeint, welche, nachdem sie sich auf Grund des Krieges in einem anderen Teil von BiH oder im Ausland aufgehalten haben, nun in ihre alte Heimat zurück kehren.

¹⁰³ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 136; Vgl. OSCE MBIH, 2009: 73; Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Curricular Reform. OSCE MBIH Projects in the Education Sector. Sarajevo, o.J. [ca. 2009]: 4; Vgl. OSCE MBIH, 2005: 15f.; Vgl. Gespräch mit Marina Bowder am 01.09.2010.

1.2. Unterricht zusammen oder getrennt?

Die Frage nach getrenntem oder gemeinsamem Unterricht für Kinder unterschiedlicher sozialer Gruppen ist insofern schwierig, als sie auf das Dilemma zwischen dem Recht auf Bildung entsprechend der kulturellen und religiösen Vorstellungen einer Gemeinschaft auf der einen, und der Notwendigkeit eines gemeinsamen Wertesystems innerhalb der Gesamtgesellschaft auf der anderen Seite, verweist.¹⁰⁴ Dementsprechend wird auch in BiH die ethnische Fragmentierung des Schulsystems mit dem demokratischen Recht auf Unterricht in der Muttersprache eines Kindes begründet.¹⁰⁵

Doch der Schule, als Ort der politischen Sozialisation, kommt gerade auch in heterogenen Gesellschaften eine zentrale Rolle bei der Entwicklung und Weitergabe eines gemeinsamen Wertesystems zu. Schließlich ist der junge Staat BiH mit der Herausforderung der Ausbildung einer gemeinsamen Identität konfrontiert. Dabei zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen einer ethnisch-nationalen Identität auf der einen und einer auf den Gesamtstaat bezogenen Identität als Bürger des Staates BiH auf der anderen Seite.¹⁰⁶ Getrennte Institutionen bergen die Gefahr, Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen weiter zu vertiefen und damit Ungleichheit zu institutionalisieren. Schulsysteme, die entlang ethnischer oder religiöser Linien geteilt sind, helfen dabei, unterschiedliche oder gegensätzliche Sichtweisen auf die Vergangenheit und die Gegenwart fortzuschreiben.¹⁰⁷

Theoretisch stehen die Schulen in BiH allen Kindern offen. Doch durch die Verwendung „nationaler“ Curricula und Schulbücher wird in den Schulen de facto ethnische Segregation betrieben. Ein Beispiel, an dem die ethnische Trennung besonders deutlich zum Vorschein kommt, ist das Phänomen der „zwei Schulen unter einem Dach“. Diese Schulen waren als Übergangslösung gedacht, vor allem auch für Rückkehrerfamilien, denen „eigene“ Schulen versprochen worden waren. Dabei werden in einem Schulgebäude zwei getrennte Schulen geführt, mit verschiedenen Lehrplänen, Lehrern und Schülern, welche über ethnische Kriterien differenziert werden. Kontakte zwischen den beiden Gruppen werden etwa durch getrennte Eingänge zum Schulgebäude, unterschiedliche Zeiten der Schulpausen und getrennte Lehrerzimmer vermieden. Häufig wird aber auch

¹⁰⁴ Vgl. Gundara, 2008: 339.

¹⁰⁵ Vgl. Pašalić Kreso, 2008: 360.

¹⁰⁶ Vgl. Marko, 2005: 9.

¹⁰⁷ Vgl. Huyse, 2003: 28.

einfach in verschiedenen Schichten unterrichtet – etwa die bosniakischen Schüler vormittags und die kroatischen Schüler nachmittags. So besuchen diese Schüler zwar die selbe Schule und sitzen auch in den gleichen Klassenzimmern, nur eben zu unterschiedlichen Zeiten, damit sie sich nicht begegnen. Im Jahr 2007 gab es noch 54 von diesen Schulen in den bosniakisch-kroatisch gemischten Kantonen.¹⁰⁸

Wenn ein Kind in einem Gebiet wohnt, in dem „seine“ Volksgruppe eine lokale Minderheit darstellt, gibt es üblicherweise drei Möglichkeiten. Eine durchaus gängige Praxis ist der Transport in die nächste mono-nationale Schule der „eigenen“ ethnischen Gemeinschaft. Alternativ kann das Kind auch die Schule jener Gemeinschaft, welche die lokale Mehrheit darstellt, besuchen und sich dem Unterricht entsprechend dem „nationalen“ Curriculum dieser Volksgruppe anpassen. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, dass das Kind zwar die Schule der „anderen“ Volksgruppe besucht, aber in den „nationalen“ Fächern von einer Lehrperson „seiner“ ethnischen Gemeinschaft entsprechend „ihres“ Curriculums unterrichtet wird. Diese letzte Option geht auf ein Abkommen für die Kinder von Rückkehrern, dem „Interim Agreement on Accommodation of Specific Needs and Rights of Returnee Children“, zurück, welches es Eltern ermöglicht, zu wählen, nach welchem Curriculum ihr Kind in den nationalen Fächern unterrichtet werden soll. Die Wahl besteht in diesen Fällen im Endeffekt also zwischen Segregation oder Assimilation.¹⁰⁹

Eine Besonderheit stellt der Brčko-Distrikt dar. Es handelt sich dabei um das einzige Teilgebiet in BiH, in dem die Schüler verschiedener ethnischer Gemeinschaften zusammen die Schule besuchen. Der Großteil des Unterrichts erfolgt gemeinsam, in manchen Bereichen der „nationalen“ Fächer werden die Kinder, entsprechend der ethnischen Zugehörigkeit, allerdings separat unterrichtet. Diese teilweise Trennung der Kinder war eigentlich nur als Übergangslösung gedacht, nicht als dauerhafter Bestandteil des Schulsystems. Doch immerhin haben die Kinder und Jugendlichen in Brčko die Möglichkeit, eine gemeinsame Schule zu besuchen.¹¹⁰

¹⁰⁸ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 136; Vgl. OSCE MBiH, 2005: 16; Vgl. Perry, Valery: Reading, Writing and Reconciliation. Educational Reform in Bosnia and Herzegovina. European Centre for Minority Issues, Working Paper Nr. 18, 2003: 29f.

¹⁰⁹ Vgl. OECD, 2001: 13; Vgl. OSCE MBiH, 2009: 72f.; Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 1.; Vgl. OSCE MBiH, 2005: 12.

¹¹⁰ Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 1f.

1.3. Umgang mit der Vergangenheit

Die offizielle Geschichte einer Nation ist das Ergebnis eines Prozesses der Selektion, Popularisierung und Institutionalisierung von historischen Inhalten. Eine solche Re-Konstruktion der Vergangenheit, welche das gemeinsame Schicksal der Gemeinschaft deutlich macht, ist für die Konstruktion einer Nation als politische Einheit wesentlich. Somit ist Geschichte, wie auch die institutionalisierte Bildung im staatlichen Schulsystem,¹¹¹ ein wesentliches Element im Prozess der Nationswerdung.¹¹²

Doch Geschichte spielt nicht nur im Zusammenhang mit nation-building eine Rolle, sondern der Umgang mit der Vergangenheit ist auch für den Prozess der Versöhnung und Friedenssicherung nach gewaltsamen Konflikten innerhalb einer Gesellschaft von Bedeutung.¹¹³ Da beide Prozesse, sowohl die Entwicklung einer staatsbürgerschaftlichen Identität, als auch Friedenssicherung und Versöhnung, zentrale gesellschaftliche Aufgaben in BiH darstellen, ist der Umgang mit der Vergangenheit, sowohl für die Institution Schule, als auch für die Gesamtgesellschaft, ein besonders wichtiges und auch sensibles Thema.

Signaturella nennt, im Umgang mit Vergangenheit auf dem Balkan, folgende Problemfelder, welche auch in BiH spürbar sind: Die Stärkung von Ressentiments gegenüber anderen, die Viktimisierung der eigenen Gemeinschaft, eine einseitige Darstellung, die Glorifizierung von militärischen Ereignissen und die Außer-Acht-Lassung eines gemeinsamen kulturellen Erbes.¹¹⁴

Hinzu kommt, wie Low-Beer beschreibt, dass sich im Umgang mit der Vergangenheit nach wie vor die sozialistische Sichtweise zeigt, nämlich in der Annahme, es müsse eine einzige wahre Geschichtsschreibung geben. Dabei wurde lediglich die sozialistische Ideologie durch die jeweilige ethnisch-nationale Deutung ersetzt.¹¹⁵

Durch diese mono-nationale Perspektive zeigen sich die Erinnerungen der drei konstituierenden Volksgruppen in BiH an die gemeinsame Vergangenheit als sehr unterschiedlich und zum Teil widersprüchlich. Eine gemeinsame Deutung ist auch insofern schwierig, da die Konstruktion ethnisch-nationaler Deutungsweisen ja eben gerade den Zweck verfolgt, sich vom „Anderen“ zu unterscheiden.¹¹⁶

¹¹¹ Vgl. Kapitel „Schule als Institution politischer Sozialisation“.

¹¹² Vgl. Signaturella, 2008: 7.

¹¹³ Vgl. Signaturella, 2008: 11.

¹¹⁴ Vgl. Signaturella, 2008: 16.

¹¹⁵ Vgl. Low-Beer, Ann: History teaching in schools. The work of the Council of Europe and UNESCO in Bosnia and Herzegovina. Council of Europe, 1999: 6.

¹¹⁶ Vgl. Signaturella, 2008: 15.

Da jede Gruppe in BiH davon überzeugt ist, die einzige Wahrheit zu kennen, kann sich der erzwungene Versuch, eine gemeinsame Geschichtsschreibung zu finden, für den Prozess der Versöhnung als kontraproduktiv erweisen. Möglicherweise wäre es bei einer derart festgefahrenen Situation passender, kleinere, bescheidenere Ziele zu setzen, als die Schaffung einer gemeinsamen Wahrheit.¹¹⁷

Der Umgang mit der Vergangenheit ist auch mit der Frage der Schuld, der Verantwortung für die Eskalation des Konfliktes, verbunden. Gerade bei internen Konflikten erweisen sich die Ursachen des Ausbruchs und der Auslöser meist als diffus. In BiH gibt es hierzu, insbesondere zwischen den drei konstituierenden Volksgruppen, verschiedene Sichtweisen. Dabei ist die Selbstwahrung üblicherweise so gestaltet, dass die eigene Gemeinschaft ausschließlich als Opfer und die jeweils anderen allein als Verantwortliche oder Täter gesehen werden, was den Prozess der Versöhnung erschwert.¹¹⁸

Bei der Erinnerung handelt es sich also um ein zweiseitiges Schwert. Sie kann den Prozess der Versöhnung in einer Post-Konflikt-Gesellschaft sowohl verhindern, als auch ermöglichen. Einerseits ist Erinnerung für eine Gemeinschaft bei der Unterscheidung zwischen „uns“ und „den Anderen“ relevant und kann zu diesem Zweck auch instrumentalisiert und manipuliert werden. Dabei kann eine ethno-nationale Geschichtsdeutung zu einem Mittel werden, um sich für die Vergangenheit zu rächen und Kämpfe in symbolischer Form fortzuführen. Wenn also Geschichte vor allem nationalistische Ziele verfolgt, kann sie dazu beitragen, die alten Konflikte wiederzubeleben oder neue zu schaffen. Auf der anderen Seite kann Erinnerung auch dazu beitragen, ähnliche Eskalationen in Zukunft zu vermeiden.¹¹⁹

Ähnlich verhält es sich auch mit dem Vergessen. Es kann für den Versöhnungsprozess sowohl förderlich, als auch hinderlich sein. Es braucht also eine Mischung aus Erinnerung und Vergessen ebenso, wie eine gemeinsame Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und einer Anerkennung verschiedener Deutungen.¹²⁰

Der Faktor Zeit darf hierbei nicht unterschätzt werden. Während es wohl zu einfach wäre, anzunehmen, die Zeit würde ganz von selbst alle Wunden heilen, so kann zeitliche Distanz doch beim Umgang mit der Vergangenheit hilfreich sein.¹²¹

¹¹⁷ Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 10.

¹¹⁸ Vgl. Höpken, Wolfgang: History-Textbooks and Reconciliation – Preconditions and Experiences in a Comparative Perspective. Draft. Washington D.C.: World Bank Meeting, 11. November [2001]: 4; Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 6.

¹¹⁹ Vgl. Sigurella, 2008: 14.

¹²⁰ Vgl. Huysen, 2003: 30.

¹²¹ Vgl. Cole, Elizabeth A. / Barsalou, Judy: Unite or Divide? Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Washington: United States Institute for Peace, 2005: 11f.

2. Trennende Faktoren des Schulsystems in BiH

In den folgenden Abschnitten werden jene Elemente der inhaltlichen Gestaltung des Schulsystems in BiH analysiert, auf die sich der separate Unterricht der Kinder der verschiedenen Volksgruppen stützt. Dabei wird zunächst das Curriculum, als übergeordnete Kategorie, und anschließend die besonders sensiblen Teilaspekte der Unterrichtssprache, der Schulbücher und des Geschichtsunterrichts dargestellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass all diese Themen inhaltlich stark in Zusammenhang stehen und schwer isoliert voneinander betrachtet werden können, auch wenn dies hier auf Grund der Übersichtlichkeit geschieht.

2.1. Das Curriculum

Bei dem Ausdruck Curriculum handelt es sich um einen Überbegriff. Dieser bezieht sich auf die Organisation von Lernerfahrungen hinsichtlich erwünschter Lernziele.

Inhalt, Methoden und Struktur dieser Lernerfahrungen sind, im Rahmen des offiziellen, geplanten Curriculums, in einer Reihe von Dokumenten formuliert, von politischen Richtlinien und Gesetzen bis hin zu den Unterrichtsmaterialien. Neben diesem explizit formulierten Curriculum existiert allerdings auch ungeplantes Lernen entsprechend des „hidden curriculums“, welches etwa in der verwendeten Sprache, dem Verhalten des Lehrers oder den Interaktionen im Klassenzimmer zum Ausdruck kommt.

Der Begriff Curriculum kann somit, entsprechend der Definition von Tawil/Harley, im weitesten Sinne als Sammelbegriff für Bildungsphilosophie, Werte, Ziele, Organisationsstrukturen, Lernmaterialien- und Methoden, Schülererfahrungen, und Lernergebnisse verstanden werden.¹²²

In der deutschen Sprache ist neben Curriculum auch von Lehrplan die Rede. Diese beiden Begriffe sind parallel in Verwendung, manchmal deckungsgleich, manchmal mit unterschiedlichem Bedeutungsinhalt versehen. Üblicherweise ist mit Curriculum ein

¹²² Vgl. Tawil/Harley, 2004: 17.

weiterer Begriff gemeint, ein „[...] umfassendes Konzept (Entwurf) zur effektiven Planung und Durchführung von Unterricht. Es enthält Aussagen über Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden einschl. der Medien und Verfahren zur Lernzielkontrolle.“¹²³ Der Lehrplan dagegen enthält „[...] vornehmlich Lerninhalte (Unterrichtsstoffe) zur Erreichung bestimmter Lernziele [...]“.¹²⁴

Unabhängig von diesen allgemeinen Definitionen, kann das, was in bestimmten Kontexten als Curriculum verstanden wird, variieren. In BiH ist es schwierig von „dem“ Curriculum oder allgemeinen Standards zu sprechen, da sich die Lerninhalte und -organisation, wie bereits dargelegt, zwischen den ethnischen Gemeinschaften unterscheiden. Es gibt fast ebenso viele Curricula wie administrative Einheiten, Generalisierungen sind daher schwer zu treffen.¹²⁵

Es gibt allerdings bestimmte Merkmale, welche alle Curricula in BiH mehr oder weniger stark aufweisen. Zum einen wird ein enger und traditioneller Begriff von Curriculum verwendet, welcher technisch und beschreibend ist. Es gibt auch kein Äquivalent für den Ausdruck Curriculum in den drei offiziellen Landessprachen, sondern es ist meist von „plan i program“ (Plan und Programm) die Rede. Im Kontext von BiH erscheint es daher sinnvoll, zwischen Curriculum und Lehrplan zu unterscheiden. Curriculum-Entwicklung in BiH geschieht in erster Linie auf der Ebene eines Lehrplans, was die Bezeichnung „plan i program“ wieder passend erscheinen lässt.

Die Lehrpläne bestehen in erster Linie aus einer Liste von Unterrichtsfächern, wobei aufgezählt wird, was, in welchem Fach, in welcher Schulstufe welches Schultyps, in welchem Umfang unterrichtet werden soll. Diese Unterrichtsprogramme sind mit Lehrinhalten überladen, wissensbasiert, enzyklopädisch und Input-orientiert. Informationsvermittlung, im Sinne einer Weitergabe von Fakten, stehen im Vordergrund. Ein Curriculum im Sinne eines umfassenden Gesamtkonzeptes, in dem grundsätzliche Ziele und Prinzipien formuliert sind, wird vernachlässigt. Diese Abwesenheit allgemeiner Bildungsziele, in Verbindung mit der Zersplitterung der Verantwortung im Bildungsbereich, mag auch zur Erklärung der Abwesenheit grundsätzlicher Curriculum-Dokumente und einer gesamtstaatlichen Curriculum-Behörde beitragen.¹²⁶

Ein weiteres übergreifendes Merkmal bezieht sich darauf, dass die Curricula in BiH als

¹²³ Vgl. Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. München/Wien: Oldenbourg, 2001³: 61.

¹²⁴ Vgl. Schröder, 2001³: 61.

¹²⁵ Vgl. OECD, 2001: 20; Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 1.

¹²⁶ Vgl. Tawil/Harley, 2004: 18; Vgl. OECD, 2001: 22f, 25; Vgl. Stabback, 2004: 42, 51f.

„national“ zu bezeichnen sind. Das bedeutet, dass sie sich, insbesondere im Bereich der so genannten „nationalen“ Fächer, auf die Sprache, Kultur, Religion und Geschichte von nur jeweils einer ethnisch-nationalen Gemeinschaft beziehen.¹²⁷

Seit dem Ende des sozialistischen Jugoslawien und seines zentralistischen Schulsystems können drei Phasen der Curriculum-Erneuerung unterschieden werden. In der Phase von 1990 bis 1992 wurden die Curricula von den drei großen ethnischen Gruppen „nationalisiert“. In der Zeit des Krieges begannen sich die Curricula zu unterscheiden. Das Curriculum für den serbischen Teil BiH wurde im Wesentlichen von Serbien übernommen, im kroatischen Teil wurde das Curriculum von Kroatien importiert und im bosniakisch-muslimischen Teil wurde eine modifizierte Version des alten Curriculums eingeführt. In der Nachkriegs-Phase wurden diese drei separaten Curricula konsolidiert.¹²⁸

Die ethnisch-national gefärbten Curricula werden als einer der Hauptgründe für Diskriminierung und Segregation im Schulsystem betrachtet.¹²⁹ Diese Situation hat sich bis heute nicht wesentlich verändert.

Die Tatsache, dass in einem Staatsgebiet mehrere regionale Curricula parallel zum Einsatz kommen, ist an sich noch nichts ungewöhnliches, sondern in vielen europäischen Staaten üblich (wie z.B. in Großbritannien, Deutschland oder der Schweiz). Doch worin sich die Situation in BiH unterscheidet, ist, dass diese Curricula unkoordiniert und unabhängig voneinander existieren und einen nationalistischen Bias transportieren. Auch sind nur wenige der Curricula öffentlich zugänglich und werden dem Anspruch, öffentliche Dokumente zu sein, daher nicht gerecht. Dies erschwert auch Vergleiche und Analysen, sowie eine öffentliche Debatte über die Inhalte der einzelnen Curricula.¹³⁰

Nun wird dargestellt, in welchen Teilen des Staates BiH welche Curricula zum Einsatz kommen. In der RS, mit ihrer zentralistischen Struktur, gibt es ein Curriculum, welches in allen Schulen verwendet wird. Der Hauptfokus liegt darin auf der serbischen Nation, es ist nur in serbischer Sprache und kyrillischer Schreibweise verfügbar und weist große Ähnlichkeiten mit dem Curriculum der Republik Serbien auf.

In der FBiH wurde vom Bildungsministerium der Föderation gemeinsam mit den zehn kantonalen Bildungsministerien ein Rahmencurriculum (Framework Curriculum) entwickelt. Die Aufgabe eines solchen „Rahmens“ besteht darin, als Modell für die

¹²⁷ Vgl. OECD, 2001: 20f.

¹²⁸ Vgl. Pašalić Kreso, 2008: 357; Vgl. OECD, 2001: 20; Vgl. Dizdar, 1998: 74ff.

¹²⁹ Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Primary School Curricula in Bosnia and Herzegovina. A Thematic Review of the National Subjects. Sarajevo, December 2009: 1.

¹³⁰ Vgl. Low-Beer, 1999: 17; Vgl. OSCE MBiH, 2009: 5.

Entwicklung von Lehrplänen der nachrangigen administrativen Ebenen zu dienen. Das Rahmencurriculum der FBiH wurde somit konzipiert, um ein Modell für die Überarbeitung der Lehrpläne in allen Kantonen darzustellen, weshalb versucht wurde, ethnische Prägungen zu vermeiden und gleichen Fokus auf alle drei konstituierende Volksgruppen zu legen. Es ist dementsprechend in allen drei offiziellen Sprachen und beiden Schriftsystemen verfügbar. In den Kantonen mit bosniakischer Mehrheit werden Curricula verwendet, welche an diesem Rahmencurriculum der FBiH orientiert sind.

In den Kantonen mit kroatischer Mehrheit, sowie in den Schulen mit kroatischer Mehrheit in den „gemischten“ Kantonen, wird dagegen ein eigenes Curriculum in kroatischer Sprache eingesetzt. Der Fokus liegt auf der kroatischen Nation, es existiert ausschließlich in kroatischer Sprache und lateinischer Schriftweise und weist große Ähnlichkeiten mit dem Curriculum der Republik Kroatien auf. Die Schulen in den gemischten Kantonen verwenden, entsprechend den lokalen Mehrheitsverhältnissen, entweder ein „bosnisches“ oder das „kroatische“ Curriculum.

Der Brčko-Distrikt dagegen unterscheidet sich maßgeblich von den anderen politischen Einheiten in BiH. Hier gibt es seit 2001 ein gemeinsames Curriculum, veröffentlicht in allen drei offiziellen Sprachen und beiden Schriftsystemen, nach welchem alle Kinder in gemeinsamen Schulen unterrichtet werden. In den bestimmten „nationalen“ Bereichen ist allerdings getrennter Unterricht vorgesehen, welcher für Kinder der serbischen Volksgruppe entsprechend des RS Curriculums, für Kinder der kroatischen Volksgruppe entsprechend des Curriculums in kroatischer Sprache und für Kinder der bosniakischen Volksgruppe entsprechend des Curriculums des Tuzla-Kantons erfolgt.¹³¹

Die in den einzelnen Lehrplänen aufgelisteten Inhalte unterscheiden sich in vielen Fächern nicht wesentlich von den Curricula vor dem Krieg, und somit auch nicht untereinander, doch vor allem in den „nationalen“ Fächern wurden, hinsichtlich der Stärkung einer ethnisch-nationalen Identität, Änderungen durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass gerade in diesen Fächern das Curriculum eine politische Funktion erfüllt und dazu dient, nationalistische Interessen zu vertreten.¹³²

Der hier zum Vorschein kommende Zusammenhang von Curriculum und Identität verweist auf das, bereits in der Einleitung angesprochene, Spannungsfeld zwischen dem Herstellen

¹³¹ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 1ff; Vgl. OECD, 2001: 13; Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 19; Vgl. Helsinki Committee for Human Rights in Republika Srpska: Comparative Analysis of some Aspects of Education, Educational Plans and Curricula in Bosnia and Herzegovina. Bijelina, 1998: 39, 41, 130.

¹³² Vgl. OECD, 2001: 23, 25.

von Einheit innerhalb einer Gesellschaft auf der einen Seite und der Berücksichtigung unterschiedlicher religiöser, sprachlicher und kultureller Traditionen auf der anderen Seite. Ein Curriculum stellt damit eine Art sozialen Vertrag innerhalb einer Gesellschaft dar.¹³³ Die nächsten Abschnitte behandeln drei in diesem Zusammenhang besonders sensible Bereiche, die Gestaltung der Schulbücher, die Wahl der Unterrichtssprache und die Inhalte der „nationalen“ Fächer, insbesondere des Geschichtsunterrichts.

2.2. Schulbücher

Den Schulbüchern kommen im Schulsystem BiH eine zentrale Rolle zu, da der Unterricht meist entlang dieser aufgebaut wird, was einheitliches Lehren und passives Lernen zur Folge hat. Auf Grund dieser Schulbuch-Zentrierung ist deren Gestaltung von großer Bedeutung für Form und Inhalt des Unterrichts.¹³⁴

In den Schulbüchern spiegelt sich das Curriculum, dem sie jeweils zugehören, meist sehr direkt wider. Teilweise wird die Sprache sogar direkt aus dem Lehrplan übernommen, was es wahrscheinlich macht, dass in diesem enthaltene, ethnisch-nationale Tendenzen, weiter gegeben werden. Dadurch können Unterrichtsmaterialien, insbesondere Inhalte von Schulbüchern, zu Austragungsorten kultureller und ideologischer Auseinandersetzungen werden.¹³⁵

In BiH zeigte sich dies insbesondere in der Generation von Schulbüchern, welche in den 1990er Jahren, also während und unmittelbar nach dem Krieg, erstellt wurden und eine Fortschreibung der Kämpfe mit symbolischen Mitteln darstellten. Die internationale Gemeinschaft setzte sich für eine Entfernung von „offensivem Material“ ein, zunächst indem unakzeptable Stellen in den Büchern geschwärzt wurden, in weiterer Folge durch die Erarbeitung von Richtlinien für das Verfassen von Büchern für den Schulunterricht.¹³⁶ Im Abschnitt zu den Schulbuchrevisionen werden diese Reformen näher beschrieben.

In BiH zeigt sich in diesem Zusammenhang das Phänomen, dass teilweise Schulbücher aus den Nachbarstaaten im Unterricht zum Einsatz kommen. Es ist kaum überraschend, dass sich Unterrichtsmaterialien, welche für Kinder der Republik Kroatien bzw. Serbien

¹³³ Vgl. Tawil/ Harley , 2004: 21.

¹³⁴ Vgl. Stabback, 2004: 53.

¹³⁵ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 5.

¹³⁶ Vgl. Smith/Vaux: 2003: 32; Vgl. Buckland, 2004: 53; Vgl. Stabback, 2004: 53f.

konzipiert wurden, etwa für den Geschichte- oder Geographieunterricht in BiH für wenig geeignet erweisen, da der Fokus darin auf einen anderen Staat gerichtet ist. Mittlerweile ist die Verwendung von Schulbüchern, welche nicht in BiH produziert wurden allerdings verboten. Dies führt dazu, dass die betreffenden Bücher einfach mit leichten Adaptionen in BiH neu aufgelegt werden.¹³⁷

Eine nähere Auseinandersetzung mit den Inhalten der Schulbücher für den Sprach-, Literatur- und Geschichtsunterricht, findet sich im Kapitel über die Schulbuchanalysen.

2.3. Unterrichtssprache

Die Wahl der Unterrichtssprache des staatlichen Schulsystems ist für den Zusammenhang von Bildung und Konflikt in sprachlich heterogenen Gesellschaften von zentraler Bedeutung. Der Status der Sprache, oder verschiedener Sprachen, im Curriculum macht auf das Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache auf der einen und einer Sprachpolitik, welche die Pluralität der Gesellschaft reflektiert, auf der anderen Seite deutlich. Die Forderung nach sprachlicher Vielfalt und das Recht des Kindes auf Unterricht in der eigenen Muttersprache kann dabei auch politisch instrumentalisiert und als Argument für separate Schulen benutzt werden.

Nicht nur die Wahl der Sprache selbst, auch die konkrete Wortwahl und Ausdrucksweise des Lehrers oder der Schulbücher, transportieren stets implizite Botschaften. So macht es etwa einen großen Unterschied ob Personen als „Rebellen“, „Freiheitskämpfer“ oder „Terroristen“ bezeichnet werden.¹³⁸ Aus diesen Gründen stellt die Sprache ein sehr sensibles Thema dar, nicht nur, aber ganz besonders, in Post-Konflikt-Gesellschaften.

In BiH herrscht eine einmalige sprachliche Situation. Es existieren zwar drei verschiedene offizielle Sprachen, diese sind allerdings untereinander vollkommen verständlich.¹³⁹ Vor dem Krieg wurde die in BiH gesprochene Sprache als „serbokroatisch“ bezeichnet, heute werden die drei Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch unterschieden, welche auch über zwei verschiedene Schriftsysteme verfügen. In der bosnischen und kroatischen

¹³⁷ Vgl. OECD, 2001: 23; Vgl. OSCE MBiH, 2005: 12; Vgl. Gespräch mit Dženana Trbić am 02.09.2010.

¹³⁸ Vgl. Smith/Vaux: 2003: 29.

¹³⁹ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 8.

Sprache wird das lateinische, in der serbischen Sprache das kyrillische Alphabet verwendet. Die Sichtweise, ob es sich dabei um Varianten ein und derselben Sprache oder um verschiedene Sprachen handelt, ist in erster Linie politisch motiviert. Auch die damit verbundene Forderung, die Kinder, entsprechend ihrer Muttersprache, getrennt von einander zu unterrichten, ist daher wohl eher als politisch als linguistisch motiviert zu sehen.¹⁴⁰ Ein, diese Situation treffend beschreibendes, Linguistensprichwort lautet: „Ein Dialekt ist keine Sprache, außer er verfügt über eine eigene Armee.“

Die Verfassung von BiH nennt keine offizielle Sprache. Die jeweilige Amtssprache wird auf Ebene der Entitäten bzw. Kantone festgelegt. In FBiH gelten Bosnisch und Kroatisch mit lateinischem Alphabet, in der RS Serbisch mit kyrillischem Alphabet als Amtssprache. Die Unterrichtssprache in der RS ist somit Serbisch, in der FBiH wird, je nach Mehrheitsbevölkerung der Region und verwendetem Curriculum, in bosnischer oder kroatischer Sprache unterrichtet. Seit dem Schuljahr 2001/2002 ist es Pflicht, in beiden Entitäten sowohl die lateinische, als auch die kyrillische Schrift zu lehren. Die vollständige Umsetzung dieser Verordnung in allen Teilen BiHs lässt allerdings noch auf sich warten.¹⁴¹

Hinter der Diskussion um die Wahl der Sprache in der Schule verbergen sich eigentlich zwei verschiedene Themen, die meist miteinander vermischt werden. Das eine ist die Unterrichtssprache, also jene Sprache, die von Lehrern und Schülern im Klassenzimmer verwendet wird. Das andere ist die Sprache als Unterrichtsgegenstand im muttersprachlichen Unterricht.

Im Brčko-Distrikt hat man diesbezüglich folgende Lösung gefunden: Betreffend der Wahl der Unterrichtssprache können sowohl Lehrer, als auch Schüler individuell entscheiden, in welcher Sprache sie kommunizieren möchten. Der Sprachunterricht in der Muttersprache wird zu 50% gemeinsam abgehalten. In der anderen Hälfte der Zeit werden die Schüler, entsprechend der jeweiligen Muttersprache, in verschiedene Klassen aufgeteilt. Dieser Ansatz zeigt, dass es durchaus möglich ist, Kinder unterschiedlicher ethnisch-nationaler Herkunft auch im muttersprachlichen Unterricht zusammen zu bringen, ohne dass dies mit einem Verlust der nationalen Identität der Gemeinschaft einhergehen muss. Damit bestätigt sich die Vermutung, dass die Berücksichtigung der „nationalen“ Sprache(n), als Argument für getrennten Unterricht in BiH, als politisch motiviert einzuordnen ist.¹⁴²

¹⁴⁰ Vgl. Pašalić Kreso, 2008: 367.

¹⁴¹ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 135.

¹⁴² Vgl. Stabback, 2004: 70; Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 6.

2.4. Geschichtsunterricht

Auch wenn alle Teile eines Schulcurriculums Werte transportieren, so trifft dies doch in besonderem Maße auf jene Fächer zu, welche Fragen der Identität einer Gemeinschaft berühren.¹⁴³ Diese Fächergruppe wird in BiH, schon seit der Zeit des sozialistischen Jugoslawiens, als „nationale Fächer“ bezeichnet. Diese umfassen Sprache und Literatur, Geschichte, Musik und Kunst, Religiöse Erziehung, Geographie, Umwelterziehung und Gesellschaftskunde. Soziologie und Philosophie dagegen werden dieser Fächergruppe nicht zugeordnet. Was diesen Unterrichtsgegenständen gemeinsam ist, ist, dass sie eng mit der Konstruktion und Weitergabe eines Gefühls der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft verbunden sind, und somit politische und kulturelle Interessen transportieren. Auch sind sie für subjektive Urteile und Interpretationen besonders zugänglich, was sie zu einem kontroversen und sensiblen Thema macht. In diesen Fächern gibt es die größten Unterschiede zwischen den, in BiH zum Einsatz kommenden, Curricula.

Es stellt sich daher die Frage, inwieweit es als sinnvoll zu erachten ist, diese Kategorisierung aufrecht zu erhalten. Die Bezeichnung als „nationale Fächer“ birgt die Gefahr, die betreffenden Unterrichtsgegenstände für die Vermittlung einseitiger ethnisch-religiös-kulturell motivierter Propaganda zu missbrauchen.¹⁴⁴

Hier soll auf eines dieser Fächer näher eingegangen werden – den Geschichtsunterricht. Die Bedeutung, die der Geschichte für die Schaffung der kollektiven Identität einer Gemeinschaft, wie einer Nation oder einem Staat, zukommt, wurde bereits weiter oben beschrieben.¹⁴⁵ Daher stellt die Frage, welche Inhalte und mit welchen Methoden im Geschichtsunterricht der staatlichen Schulen vermittelt werden, eine der zentralen Komponenten der Gestaltung des Bildungssystems in einer Post-Konflikt-Gesellschaft, wie BiH, dar.

Das Fach Geschichte als eigener Gegenstand wird in den Curricula in BiH üblicherweise in der sechsten Schulstufe eingeführt. Davor ist es Teil von Fächern, die, je nach Curriculum, „Meine Umwelt“ oder „Natur und Gesellschaft“ genannt werden.¹⁴⁶

Die Erinnerungen der drei Gruppen an die gemeinsame Vergangenheit sind, wie bereits erwähnt, sehr verschieden. Dementsprechend erweist sich bei Versuchen einer

¹⁴³ Vgl. Smith/Vaux: 2003: 28.

¹⁴⁴ Vgl. Stabback, 2004: 52f., 72.

¹⁴⁵ Vgl. Kapitel „Umgang mit der Vergangenheit“.

¹⁴⁶ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 9.

Harmonisierung der Curricula in BiH der Geschichtsunterricht als sensibelster Bereich. Zu groß sind hier die Unterschiede in den Inhalten und vor allem in der Perspektive auf die Ereignisse. Am meisten divergieren die Sichtweisen bei der Darstellung des Osmanischen Reiches, des Zweiten Weltkrieges, des Ausbruchs der Kriege im ehemaligen Jugoslawien und des Krieges in BiH.¹⁴⁷

Während die Suche nach einer gemeinsamen „Wahrheit“, wie bereits erwähnt, ein äußerst schwieriges und fragwürdiges Unterfangen darstellt, so ist andererseits Voraussetzung für einen wissenschaftlich fundierten Geschichtsunterricht, dass ein gewisses Maß an Übereinkunft innerhalb der akademischen Geschichtsschreibung existiert, bevor diese in Schulbüchern dargestellt und im Unterricht behandelt werden kann. Eine Art von Konsens, und sei es die gegenseitige Anerkennung verschiedener Perspektiven, im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen historischen Diskurs, ist für staatlich organisierten Unterricht von Geschichte somit unerlässlich.¹⁴⁸

Der Schulunterricht hat dabei zwei Ansprüchen zu genügen, welche in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Zum einen soll er, durch Vermittlung der offiziellen Deutung der gemeinsamen Vergangenheit, zur Entwicklung einer kollektiven Identität einer Gemeinschaft beitragen und somit auch Patriotismus unterstützen. Zum anderen soll er aber auch zur kritischen Auseinandersetzung und Infragestellung historischer „Wahrheiten“ befähigen.¹⁴⁹

Diese komplexen Aufgaben machen auf die Bedeutung der Wahl der geschichtsdidaktischen Methoden aufmerksam. In der Literatur wird an erster Stelle das Prinzip der Multiperspektivität genannt. Damit ist eine Form der Geschichtsdarstellung gemeint, bei der verschiedene Sichtweisen auf einen historischen Sachverhalt dargestellt werden. Es geht dabei auch um die Fähigkeit, die verschiedenen Perspektiven zueinander in Beziehung zu setzen. Dabei wird deutlich, dass es sich bei Geschichte stets um Deutungen historischer Ereignisse handelt, welche immer aus einer bestimmten Sichtweise heraus vorgenommen werden, und nicht um die historische Realität selbst.¹⁵⁰ Neben der Multiperspektivität werden vor allem auch die Fähigkeit zum kritischen Denken und zur Empathie als relevant erachtet. Auch die Bedeutung bestimmter Fähigkeiten, wie etwa der

¹⁴⁷ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 68.

¹⁴⁸ Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 13.

¹⁴⁹ Vgl. Cole, o.J.: 36f.

¹⁵⁰ Vgl. Batarilo/Lenhart, 2004: 120; Vgl. Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ders. / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, Kallmeyer, 1997²: 301; Vgl. Batarilo, Katarina: Friedensschaffende Curriculumarbeit in Bosnien-Herzegowina. Heidelberg: Mag.-Arbeit, 2002: 78ff.

Umgang mit Quellen, das Prüfen von Belegen und das Abgeben eigener Bewertungen, wird betont.¹⁵¹

Der Geschichtsunterricht ist, ebenso wie der Umgang mit der Vergangenheit in der Gesamtgesellschaft, geprägt von der Dichotomie von Vergessen und Erinnern. Das beste Beispiel hierfür ist der Umgang mit der jüngsten Vergangenheit, insbesondere mit dem Krieg von 1992-1995, welcher eines der sensibelsten Themen der heutigen Gesellschaft in BiH darstellt. Der Umgang mit der (jüngsten) Vergangenheit ist wiederum mit dem Problem der Sprache verbunden. Dies zeigt sich etwa in den unterschiedlichen Bezeichnungen, welche, je nach Perspektive, für Ereignisse und Personen gewählt werden. War der gewaltsame Konflikt von 1992-1995 ein Bürgerkrieg, eine Aggression oder eine Verteidigung? Wer ist ein Held und wer ein ist Kriegsverbrecher?¹⁵²

Dementsprechend herrscht auch Uneinigkeit darüber, ob der Krieg in den Schulen behandelt werden soll oder nicht. Häufig wird argumentiert, dass die Zeit für eine Auseinandersetzung noch nicht reif und eine größere Distanz nötig sei. Daher wurde in Betracht gezogen, ein Moratorium für die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht zu erlassen (wie es etwa in einem Teil Kroatiens der Fall war). Auch wenn ein solches in BiH nicht umgesetzt wurde, besteht doch ein inoffizielles Moratorium für das Unterrichten der Zeit von 1992-1995, was auch vom Europarat empfohlen wurde. In den meisten Kantonen der Föderation ist der Krieg kein Bestandteil des Geschichtscurriculums, im Curriculum der RS und manchen der Kantone dagegen schon. Die behandelte Zeitspanne im Geschichtsunterricht endet in der Praxis meist spätestens mit dem Jahr 1991.¹⁵³

Inwieweit eine historische Amnesie zur Versöhnung beitragen kann, bleibt dabei offen. Karge plädiert daher für eine Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht und damit verbunden auch in den Schulbüchern. Schließlich seien die Ereignisse der 1990er Jahre in der bosnisch-herzegowinischen Öffentlichkeit in vielfältiger Form präsent. Wird dieses Thema in der Schule nicht behandelt, so seien die Kinder und Jugendlichen einzig mit der Geschichtsdarstellung ihrer Familien oder der Medien

¹⁵¹ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2004: 122f; Vgl. Batarilo, 2002: 48f.; Vgl. Mrdja, Smilja: *Controversial and Sensitive Issues in History Textbooks in BiH*. In: Black, Luisa: *Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina*. Council of Europe, 2008: 46.

¹⁵² Vgl. Pašalić Kreso, 2008: 363.

¹⁵³ Vgl. Karge, Heike: *20th Century History in the Textbooks of Bosnia and Herzegovina. An analysis of books used for the final grades of primary school*. Braunschweig: Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, 2008: 12; Vgl. Stabback, 2004: 65, 74; Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 18.

konfrontiert. Dagegen sollten Geschichtsbücher Schüler und Lehrer dabei unterstützen, diese Ereignisse auch im Klassenzimmer zu diskutieren.¹⁵⁴

Auch für die Jugendlichen in BiH selbst ist, wie eine Studie der Universität Ulster zeigt, der Umgang mit der Vergangenheit ein wichtiges Anliegen und das Reden darüber wird von ihnen als erster Schritt zur Versöhnung angesehen. Dementsprechend sprachen sich die befragten Jugendlichen auch dafür aus, die jüngste Vergangenheit direkt in den Schulen zu behandeln.¹⁵⁵ Diese Aussage einer Schülerin macht darauf aufmerksam, welche Nachteile die offizielle Nicht-Behandlung des Krieges in den Schulen hat: „Only some individual teachers talk about it [the war]. Sometimes they mention it, but it is not discussed as much as it should be.“¹⁵⁶ Zum einen wird dem Wunsch der jungen Generation, mehr über die jüngste Vergangenheit zu lernen und zu diskutieren, nicht entsprochen. Zum anderen wird die Frage der Behandlung des Themas, durch die Abwesenheit einer offiziellen Übereinkunft über dessen Handhabung, und dem entsprechenden Fehlen adäquater Unterrichtsmaterialien, auf die Person des Lehrers abgewälzt, ohne diesem einen Leitfaden für den Umgang damit anzubieten.

¹⁵⁴ Vgl. Karge, 2008: 27.

¹⁵⁵ Vgl. Magill, Clare / Smith, Alan / Hamber, Brandon: *The Role of Education in Reconciliation. The Perspectives of Children and Young People in Bosnia and Herzegovina and Northern Ireland*. Ulster: University of Ulster, 2009: 2f.

¹⁵⁶ 16-Jährige aus BiH, zitiert nach Magill/Smith/Hamber, 2009: 53.

3. Der Reformprozess

Nachdem nun jene Aspekte des Schulsystems, die eine Segregation der Kinder nach ethnisch-nationalen Kriterien begünstigen, dargestellt wurden, werden nun jene Akteure und Ansätze in den Blick genommen, welche versuchen dieser Fragmentierung entgegen zu wirken.

3.1. Die Rolle der internationalen Gemeinschaft

Bildung ist mittlerweile zu einem wichtigen Bereich internationaler Intervention in gespaltenen und Post-Konflikt-Gesellschaften geworden. Damit wird das Ziel angestrebt, Konflikte nicht nur aktuell beizulegen, sondern auf lange Sicht Frieden zu sichern.¹⁵⁷ Auch die Bildungsreformen in BiH werden vor allem von der internationalen Gemeinschaft vorangetrieben. Seit 2002 liegt die Hauptverantwortung im Bildungsbereich bei der OSZE, aber auch Organisation wie UNHCR, UNESCO, UNICEF, Weltbank, Europäische Kommission, Europarat und an die 300 NGOs sind in diesem Feld tätig.¹⁵⁸

In den ersten Jahren nach Kriegsende konzentrierte sich die internationale Gemeinschaft auf die Implementierung des im Dayton-Abkommen formulierten GFAP, worin Bildung keine Priorität darstellt. Doch insbesondere seit die OSCE im Jahr 2002 die führende Rolle übernommen hat, hat sich die Bildungsreform zu einem der zentralen Anliegen der internationalen Gemeinschaft entwickelt.¹⁵⁹ Mittlerweile ist allerdings langsam der gegenteilige Trend spürbar, dass sich die externen Akteure nach und nach wieder zurückziehen und die Verantwortung für die Fortführung der Reformen dem Staat BiH übertragen.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Vgl. Höpken, 2001: 2; Vgl. Batarilo, Katarina / Lenhart, Volker: Pädagogischer Umgang mit bewaffneten Konflikten am Beispiel friedensbauender Geschichtscurriculumrevision in Bosnien-Herzegowina. In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004: 115.

¹⁵⁸ Vgl. Stabback, 2004: 46; 56.

¹⁵⁹ Vgl. Perry, 2003: 2.

¹⁶⁰ Vgl. Batarilo/Lenhart, 2010: 136; Vgl. Sigurella, 2008: 17.

Interventionen von außenstehenden Akteuren können sich positiv auf den Reformprozess auswirken. Sie können lokale Akteure in ihrem Tun bestärken, sie können, insbesondere wenn sie als unparteiisch wahrgenommen werden, Menschen und Gruppen zusammen bringen, die sonst nicht bereit gewesen wären, miteinander zu arbeiten, sie können Gewohnheiten und Einstellungen der Einheimischen hinterfragen, sowie neue Ideen einbringen. Außerdem können sie Ressourcen zur Verfügung stellen, sei es finanziell, personell, räumlich oder an Know-How.

Auf der anderen Seite kann die Involviertheit externer Akteure die Reformbemühungen auch zusätzlich erschweren und verkomplizieren, in dem sie etwa, durch ungenügende Kenntnisse der Sprache, Kultur und Religion, die lokalen Gegebenheiten missachten und nicht auf vorhandenen Traditionen und Wissen aufbauen. Auch ist die Aufmerksamkeitsspanne der internationalen Gemeinschaft meist eher auf kurzfristige Aktionen hin orientiert.¹⁶¹

Die Präsenz der internationalen Gemeinschaft in BiH ist von dieser ambivalenten Rolle einer externen Intervention geprägt. Ein deutliches Beispiel für unbeabsichtigte Folgen des internationalen Engagements, stellen die Auswirkungen des Dayton-Abkommens auf das Schulsystem in BiH dar. Schließlich war es wohl kaum die Absicht der Beteiligten, die Entwicklung eines komplexen, segregierten, unkoordinierten Bildungswesens zu unterstützen, trotzdem war dies die Folge des Kompromisses, der aus den Verhandlungen mit den im Krieg stehenden Parteien hervor ging.¹⁶²

Auch bei den späteren Bemühungen, diesem Zustand entgegenzuwirken, wurde die Situation nicht unbedingt vereinfacht. Vielfach wurde ein top-down-Ansatz gewählt, was es für die Gegner einer Bildungsreform möglich machte, sich bei den, nicht am Prozess Beteiligten, wie den Lehrern und Eltern, Unterstützung zu suchen. Außerdem war das Auftreten der Vielzahl internationaler Akteure, Organisationen und Initiativen, insbesondere bevor die OSCE eine Führungsrolle übernahm, unkoordiniert, unübersichtlich und es mangelte an strategischem Fokus.¹⁶³

Auch muss bedacht werden, dass bei vielen der Bildungsreformen, vor allem jenen, welche auf eine Modernisierung der Inhalte und Methoden abzielen, Veränderungen, die sich in anderen Teilen Europas über Jahrzehnte nach und nach entwickelt haben, hier durch

¹⁶¹ Vgl. Klotz, Sabine: Welche Rolle spielen externe Organisationen bei der zivilen Konfliktbearbeitung in Bosnien-Herzegowina? In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004: 91; Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 7f.

¹⁶² Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 8.

¹⁶³ Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 8.

Impulse von außen, im Eiltempo „nachgeholt“ werden.¹⁶⁴

Trotz dieser Kritikpunkte am Vorgehen der internationalen Gemeinschaft, sind die „Erfolge“ im Bildungswesen meist auf Initiativen zurückzuführen, die von den externen Akteuren initiiert wurden, und daher dem Engagement der involvierten Personen und Organisationen zu verdanken.

Es ist somit schwer, ein pauschales Urteil über die Rolle der internationalen Gemeinschaft im Bildungssystem in BiH zu fällen. Doch steht außer Zweifel, dass die lokalen Akteure, sowohl von staatlicher, als auch von zivilgesellschaftlicher Seite, auf lange Sicht die Verantwortung für die Reformbemühung übernehmen müssen, da sie es auch sind, die mit den Auswirkungen zu leben haben.¹⁶⁵

3.3. Die Curriculum-Reform

Aus den weiter oben dargestellten Schwächen der Curricula in BiH lassen sich verschiedene Reformziele ableiten. Momentan folgen diese einem „One-size-fits-all“-Ansatz, wodurch alle Kinder, die nach dem gleichen Curriculum unterrichtet werden, zur gleich Zeit das Gleiche lernen. Diese Einheitlichkeit wird dabei als Indikator für Qualität gedeutet. Ein Ziel der Reform besteht daher in einer größeren Flexibilität des Curriculum-Designs. Des Weiteren soll sichergestellt werden, dass die vermittelten Inhalte für die Schüler und ihre heutige Lebenswelt auch relevant sind. Darüber hinaus sollen die Inhalte und Methoden dazu beitragen, kulturelle und ethnische Vorurteilen abzubauen und nicht wie bisher zu verstärken.¹⁶⁶

Die Hauptanliegen des Reformprozesses lassen sich in den beiden Schlagwörtern „Harmonisierung“ und „Modernisierung“ zusammenfassen. Harmonisierung beschreibt eine Angleichung der Inhalte der verschiedenen Curricula. Wenn etwa die einzelnen Themen der Unterrichtsfächer überall in derselben Schulstufe unterrichtet werden, erleichtert dies für die Schüler die Mobilität zwischen den Schulen und Systemen.

Modernisierung dagegen meint eine Veränderung der Curricula hinsichtlich aktueller europäischer Standards, etwa indem die Inhalte auf ihre Relevanz für die gegenwärtige und

¹⁶⁴ Vgl. Perry, 2003: 13.

¹⁶⁵ Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 7.

¹⁶⁶ Vgl. Stabback, 2004: 66f.

zukünftige Gesellschaft hin hinterfragt, und an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden. Auch eine Verlagerung des Fokus' von einer Input- hin zu einer Output-Orientierung soll dabei erfolgen.¹⁶⁷

Wie bereits dargestellt, liegt die Verantwortung für die Curriculum-Entwicklung bei den Bildungsministerien in der RS und den Kantonen. Diese wiederum stützen sich dabei auf die jeweiligen Pädagogischen Institute. Es gibt im formalen Institutionengefüge auf gesamtstaatlicher Ebene keine Stelle, welche über die Kompetenz verfügt, eine Curriculum-Reform zu entwickeln oder umzusetzen.¹⁶⁸

Die internationale Gemeinschaft hat daher die führende Rolle im Curriculum-Reform-Prozess übernommen. Bei einem Symposium in Sarajevo im Jahr 2000, welches auf den Forschungsbericht von Lenhart (u.a.) im Auftrag der UNESCO folgte,¹⁶⁹ wurden verschiedene Curriculum-Modelle präsentiert, etwa aus Nordirland, Deutschland, der Schweiz und Griechenland. Dabei wurde das Schweizer Modell, parallele Curricula mit einer hoher Koordination zwischen den Verantwortlichen, als für BiH geeignet befunden. Auch die Einrichtung von Koordinationsmechanismen, wie etwa eine ständige Konferenz der Bildungsminister, wurde angeregt. Außerdem sollten gemeinsame Kernelemente für die Curricula gefunden werden.¹⁷⁰

Bevor die einzelnen Reformschritte, welche seit diesem Symposium ergriffen wurden, dargestellt werden können, bleibt festzuhalten, dass in den hier als Quellen herangezogenen Texten, betreffend der Strategien zur Harmonisierung der Curricula, einige begriffliche Unschärfen sichtbar sind. Am häufigsten trifft man auf den Ausdruck „common core curriculum“ (manchmal auch single core curriculum).¹⁷¹ In einigen Dokumenten wird außerdem die Bezeichnung „framework curriculum“ bzw. „curriculum framework“ verwendet.¹⁷² Die beiden Begriffe werden dabei allerdings nicht erklärt bzw. voneinander abgegrenzt. Auch die Übertragung in die deutsche Sprache ist nicht eindeutig, was sich daran zeigt, dass Batarilo/Lenhart das „common core curriculum“ in ihrem Text

¹⁶⁷ Vgl. Stabback, 2004: 55.

¹⁶⁸ Vgl. Stabback, 2004: 51; Vgl. OECD, 2001: 24.

¹⁶⁹ Vgl. Kapitel „Forschungsbericht Lenhart (u.a.) von 1999“

¹⁷⁰ Vgl. Lessmann, Stefanie: Report on the Symposium on the Curricula of the “national” subjects in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo, 7th and 8th February, 2000: 27; Vgl. Stabback, 2004: 61; Vgl. Batarilo/Lenhart, 2004: 117.

¹⁷¹ Vgl. OECD, 2001: 12f.

¹⁷² Vgl. Stabback, 2004: 55; Vgl. OECD, 2001: 21f.

als Rahmenlehrplan bezeichnen.¹⁷³ Der Sprachgebrauch dieser Diplomarbeit entspricht der Verwendung der Begriffe in den Dokumenten der OSZE, welche zwischen *common core curriculum* (hier übersetzt als gemeinsames Kerncurriculum) und *framework curriculum* (hier bezeichnet als Rahmencurriculum) nicht nur unterscheidet, sondern auch erklärt, was darunter im jeweiligen Fall zu verstehen sei, wie im Folgenden noch dargelegt wird.¹⁷⁴

Um den Reformprozess voranzutreiben, wurde ein Koordinierungsgremium ins Leben gerufen, bestehend aus allen Bildungsministern und dem Leiter der Abteilung für Bildung des Brčko-Distrikts. Im Juni 2003 wurde von der Konferenz der Bildungsminister ein Rahmengesetz für Primar- und Sekundarschulbildung verabschiedet. Dieses Rahmengesetz stellt auch die Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsamen Kerncurriculums (*Common core curriculum*) dar, welches August 2003 verabschiedet wurde.

Das Kerncurriculum hat den Zweck, ein verbindliches Grundgerüst für alle Lehrpläne zu sichern, was zu einer Harmonisierung der parallel existierenden Curricula führen soll. Es umfasst alle Fächer, die in den Grundschulen und nicht-berufsbildenden Sekundarschulen unterrichtet werden, und beinhaltet diejenigen Materialien, welche als allen Curricula gemeinsam identifiziert wurden. Es ist darunter also weniger ein gemeinsames Curriculum, als mehr eine Festlegung gemeinsamer Inhalte, welche in allen Lehrplänen in BiH enthalten sein müssen, zu verstehen.¹⁷⁵

Ein Großteil der Inhalte der Lehrpläne (etwa in den Naturwissenschaften) sind nicht kontrovers und daher einer Integration in das Kerncurriculum zugänglich. Die Festlegung gemeinsamen Materials für die „nationalen“ Fächer erwies sich dagegen als Herausforderung. Am schwierigsten zeigte sich die Definition gemeinsamer Inhalte für den Geschichtsunterricht. Für die Zeit ab der Ankunft der Slawen auf dem Balkan (!), war es kaum möglich gemeinsame Inhalte zu finden, weshalb im gemeinsamen Kerncurriculum die Geschichte BiHs im Mittelalter und aller nachfolgenden historischen Perioden nicht behandelt wird.¹⁷⁶ In naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik konnten bis zu 80% gemeinsame Elemente festgelegt werden, in „nationalen“ Fächern dagegen nur bis zu 50%. In wie weit dieses gemeinsame Kerncurriculum tatsächlich in allen Curricula, welche in BiH eingesetzt werden, enthalten ist, bleibt offen.¹⁷⁷

¹⁷³ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 125.

¹⁷⁴ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 1f; 10.

¹⁷⁵ Vgl. OSCE MBiH, 2005: 11f.

¹⁷⁶ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 68.

¹⁷⁷ Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2010: 124f; Vgl. OSCE MBiH, 2009: 6, 10.

Eine andere Möglichkeit der Harmonisierung ist die Entwicklung eines Rahmencurriculums (Framework Curriculum), welches ein Modell für die Ausarbeitung der einzelnen Lehrpläne auf den nachrangigen administrativen Ebenen darstellt. Ein Rahmencurriculum umfasst in erster Linie allgemeine Bildungsziele, Bildungsstandards und Lernziele, ohne eine detaillierte Fächerliste anzuführen. Der Vorteil dieses Ansatzes besteht darin, dass er, innerhalb eines festgelegten Rahmens, regionale Unterschiede ermöglicht.¹⁷⁸

In der FBiH wurde ein solches, und auch sehr detailliertes, Rahmencurriculum entwickelt, welches allerdings bisher nur in den Kantonen mit bosniakischer Mehrheit als Modell für die Ausarbeitung der einzelnen Lehrpläne herangezogen wird. Mittlerweile wurde auch auf gesamtstaatlicher Ebene von allen Bildungsministern ein gemeinsames Abkommen unterschrieben, demnach ein Rahmencurriculum mit 70% verbindlichen Inhalten und 30% lokal bestimmten Inhalten entwickelt werden soll. Dieses Abkommen ist zwar unterzeichnet, die Umsetzung dagegen lässt auch sich warten.¹⁷⁹

Die Umsetzung eines Rahmencurriculums (Framework Curriculum) für den Gesamtstaat wurde somit bisher nicht erreicht. Auf Ebene der Föderation ist dies zwar der Fall, doch nur in manchen der Kantone wird dieses auch tatsächlich als Orientierungspunkt für die Überarbeitung der jeweiligen Curricula herangezogen.

Die Annahme des Rahmengesetzes für Primar- und Sekundarschulbildung und des gemeinsamen Kerncurriculums stellen somit wesentliche Reformschritte dar. Ebenso wurden neue Organe, wie der Bildungsagentur zur Definition von Curriculum-Standards, auf gesamtstaatlicher Ebene geschaffen.¹⁸⁰ Doch diese Maßnahmen können ihre Wirkung schwer entfalten, solange es auf gesamtstaatlicher Ebene keine Instanz gibt, die über die Kompetenz verfügt, Neuerungen auch tatsächlich durchzusetzen. So sind es weiterhin die Bildungsministerien in der RS und den Kantonen, welche das letzte Wort in allen Bildungsangelegenheiten haben, und von deren gutem Willen jede Reform abhängt.¹⁸¹

¹⁷⁸ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 1.

¹⁷⁹ Vgl. OECD, 2001: 21f.

¹⁸⁰ Vgl. Kapitel „Merkmale des heutigen Schulsystems“.

¹⁸¹ Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 2.

3.4. Die Schulbuchrevisionen

Schulbücher, besonders jene in den „nationalen“ Fächern, werden von der internationalen Gemeinschaft als besonders wichtig erachtet, um in Gesellschaften mit internen Konflikten zur Verbreitung von Werten, welche für Friedenssicherung und Versöhnung förderlich sind, beizutragen. Diese Idee, Schulbücher als Mittel zur Friedensförderung einzusetzen, ist nicht neu. Insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg wurden zwischen Deutschland und vom NS-Regime betroffenen Staaten (insbesondere mit Frankreich, Polen und Israel) mehrere bilaterale Projekte zur gemeinsamen Schulbuchrevision ins Leben gerufen.¹⁸²

Bei einer solchen Schulbuchrevision sind verschiedene Faktoren zu bedenken, da der soziale und politische Kontext, in dem sie geschieht, Einfluss auf das Projekt und sein Gelingen hat. Höpken nennt sechs Rahmenbedingungen, welche entscheidend dafür sind, ob die Schulbuchrevision eine Wirkung auf den Prozess der Versöhnung in einer Post-Konflikt-Gesellschaft haben kann: 1) Die Gewalt innerhalb der Gesellschaft sollte beendet sein. 2) Die politischen Fragen, über Status, Territorium, Souveränität, Minderheitsrechte u.ä., sollten geklärt sein. 3) Ein eindeutiges Bekenntnis von Seiten der politischen Eliten zur Reform ist Voraussetzung. 4) Die Gesellschaft muss sich über die grundlegenden Werte, welche sich im Bildungssystem wiederfinden sollen, einig sein. 5) Die entsprechende, akademische und bildungs-bezogene Infrastruktur sollte vorhanden sein, etwa ein pluralistischer Diskurs. 6) Das „mentale Befinden“ der Gesellschaft ist von Bedeutung. Dieser letzte Punkt meint etwa einen gesamtgesellschaftlichen Konsens darüber, dass Versöhnung und Toleranz für alle von Vorteil sind, und das Vorhandensein stabiler Identitäten.¹⁸³

Die Revision von Inhalten in Geschichtsbüchern ist, wie mit dem vierten Punkt in der Auflistung schon erwähnt, eng verbunden mit einer allgemeinen gesellschaftlichen Debatte über die „richtige“ Geschichtsschreibung. Denn kontroverse Fragen der Vergangenheit können nicht in der Schule behandelt werden, ohne dass innerhalb der Gesellschaft die Bedingungen für eine Debatte existieren. Die Schwierigkeit besteht dabei, Zustimmung für eine bestimmte Deutung zu gewinnen, und einen sozialen Konsens herzustellen. Diese Suche nach Konsens kann auch enttäuschend sein. Ein wichtiger erster Schritt hierbei ist daher die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichtsdeutung, anstatt die Sichtweisen der anderen in Frage zu stellen, was den Konflikt über die „Wahrheit“

¹⁸² Vgl. Sigurella, 2008: 18.

¹⁸³ Vgl. Höpken, 2007, hier zitiert nach Sigurella, 2008: 21f.; Vgl. Höpken, 2001: 4ff.

möglicherweise weiter verschärft.¹⁸⁴ Diese Rahmenbedingungen gelten nicht nur für Schulbuchrevisionen, sondern sind für alle Bildungsreformbemühungen in Post-Konflikt-Situationen anwendbar.

Was die inhaltliche Ausgestaltung der Schulbuchrevisionen betrifft, so geht es in erster Linie darum, den „Missbrauch von Geschichte“ zu entdecken und zu korrigieren, indem unausgewogene, einseitige oder verletzende Darstellungen entfernt werden. Dabei sollte auch eine Balance zwischen regionaler, nationaler, europäischer und globaler Geschichte hergestellt werden. Zentrale Rolle kommt auch der, bereits angesprochenen Multiperspektivität als methodischem Ansatz zu, um auf den konstruierten Charakter von Geschichte selbst aufmerksam zu machen.¹⁸⁵

Allerdings sollten Schulbuchrevisionen, wie generell Bildung, in ihrem Effekt nicht überschätzt werden. Sie können, eingebettet in einen entsprechenden politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozess einen Beitrag zu Versöhnung und Friedenssicherung leisten. Einzelne, isolierte Initiativen haben aber üblicherweise wenig Einfluss auf die Gesellschaft, wie Höpken darlegt.¹⁸⁶

In BiH sind die Reformen auch in diesem Bereich sehr stark von der Involviertheit der internationalen Gemeinschaft geprägt. Vor allem der Europarat, das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung und die OSZE sind an der Überarbeitung von Schulbüchern, der Erstellung von Richtlinien für deren Gestaltung und der Weiterbildung von Schulbuchautoren beteiligt. Das Projekt des GEI ist allerdings mit 2009 ausgelaufen.¹⁸⁷

Die Revision von Schulbüchern, insbesondere für den Geschichtsunterricht, stellt eine sehr heikle Angelegenheit dar, da ein solcher Eingriff in die offizielle Geschichte von der nationalen Elite als Bedrohung der Identität wahrgenommen werden kann.¹⁸⁸ Dementsprechend erweist sich die Zusammenarbeit zwischen lokalen und externen Akteuren in diesem Bereich auch als schwierig.¹⁸⁹

Nichtsdestotrotz wurden in den letzten Jahren, auf Initiative der internationalen Gemeinschaft, zahlreiche Veränderungen an den Schulbüchern für die „nationalen“ Fächer

¹⁸⁴ Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 9; Vgl. Cole, o.J.: 31.

¹⁸⁵ Vgl. Signorella, 2008: 22ff.

¹⁸⁶ Vgl. Höpken, 2001: 5.

¹⁸⁷ Vgl. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa. Auf: <http://www.gei.de>.

¹⁸⁸ Vgl. Signorella, 2008: 11.

¹⁸⁹ Vgl. Gespräch mit Marina Bowder am 01.09.2010.

durchgeführt. Eines der Hauptanliegen bestand in der Entfernung von „offensivem Material“ aus Geschichtsbüchern. Dies geschah zunächst unmittelbar nach Ende des Krieges, in dem jene Passagen in Schulbüchern, welche Hassbotschaften transportierten, geschwärzt wurden.¹⁹⁰ Später wurden mit den politischen Verantwortlichen Vereinbarungen zur Überarbeitung von Schulbüchern getroffen. Dies war nur möglich unter der Bedingung, dass die jüngste Vergangenheit aus dem Unterricht ausgeklammert wird.¹⁹¹

Im Jahr 2003 wurde ein Abkommen über die Entfernung von offensivem Material aus Schulbüchern von den Bildungsministern unterzeichnet. Darauf folgten die „Guidelines for Writing and Evaluation of History Textbooks for Primary and Secondary Schools in BiH“, welche 2006 von allen Bildungsministern angenommen wurden. Diese „Guidelines“ sind von aktuellen europäischen Trends inspiriert, was wiederum zeigt, dass neben der Entfernung von „offensiven“ Darstellungen gleichzeitig auch eine Strategie der Modernisierung der Inhalte und Methoden angestrebt wird.¹⁹²

Das umstrittenste Thema des Geschichtsunterrichts, der Zerfall Jugoslawiens, sowie der Krieg in BiH, werden in den „Guidelines“ nirgends explizit erwähnt. Im letzten Paragraph wird aber indirekt darauf Bezug genommen: „The Ministers of Education acknowledge the necessity for teaching historical processes concluding with the end of the 20th century, and to teach these processes in accordance with these Guidelines.“¹⁹³

Neue Generationen von Geschichtsbüchern sollen entsprechend der „Guidelines“ überarbeitet werden, inwieweit dies der Fall ist, wird im Kapitel zu den Schulbuchanalysen noch diskutiert.

Das GEI war zuletzt an einem Projekt beteiligt, das darauf abzielte, den Mangel an geeigneten Materialien zum Umgang mit der jüngsten Vergangenheit im Schulunterricht zu beseitigen. Unter dem Titel „Slike novije prošlosti - BiH za vrijeme 1992-1995“ (Bilder der jüngsten Vergangenheit - BiH zwischen 1992-1995) haben fünf Autoren aus BiH Materialien über den Krieg zusammengestellt.¹⁹⁴

Doch nicht nur die Geschichtsbücher stehen im Fokus der Aufmerksamkeit. Das Lesebuch „Svezame, otvori se“ aus dem Jahr 2010 ist ein Beispiel dafür, wie es möglich wäre, im

¹⁹⁰ Vgl. Marko-Stöckl, 2008: 18; Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2004: 117; Vgl. Batarilo, 2002: 43.

¹⁹¹ Vgl. Höpken, 2001: 11.

¹⁹² Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Textbook Reform. Understanding History through Different Perspectives, 8.9.2009. Auf: <http://www.oscebih.org>; Vgl. OSCE, 2009: 6.

¹⁹³ Paragraph 4.16. der Guidelines, zitiert nach: Karge, 2008: 12.

¹⁹⁴ Vgl. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa. Auf: <http://www.gei.de>.

Literaturunterricht alle drei sprachlichen und literarischen Traditionen, und beide Schriftsysteme, gemeinsam zu unterrichten. Dieses Schulbuch könnte in der FBiH im Unterricht verwendet werden, was bisher aber nicht der Fall ist.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Vgl. Gespräch mit Dženana Trbić am 02.09.2010.

4. Wirkungen von Curriculum- und Schulbuchreformen

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Wirkungen der beschriebenen Reformbemühungen in den Inhalt der Curricula bzw. der Schulbücher der „nationalen“ Fächer Niederschlag finden. Dazu werden die zentralen Ergebnisse, im Auftrag verschiedener internationaler Organisationen durchgeführter, Inhaltsanalysen beschrieben und gegenübergestellt. Inwiefern eventuelle inhaltliche Veränderungen auch Eingang in den tatsächlichen Schulalltag finden, und ob dies wiederum eine Wirkung auf das Verhalten der Schüler hat, darüber können keine Rückschlüsse gezogen werden. Es geht hier vielmehr darum, herauszufinden, ob in den verschriftlichten Leitdokumenten der Unterrichtsgestaltung – den Curricula und den damit korrespondierenden Schulbüchern – ein Ergebnis der Curriculumreform und der Schulbuchrevisionen sichtbar ist.

4.1. Curriculum-Analysen

4.1.1. Forschungsbericht von Lenhart (u.a.) 1999

Im Jahr 1999 unternahm ein Team von Wissenschaftlern unter der Leitung von Prof. Volker Lenhart im Auftrag der UNESCO eine Evaluation der Curricula für die „nationalen“ Fächer in den Grund- und Sekundarschulen. Es wurden drei Curricula untersucht, das „Curriculum der Republik Bosnien und Herzegowina“, welches 1994, also während des Krieges entwickelt wurde, und zum Zeitpunkt der Untersuchung in den bosniakischen Schulen Anwendung fand, das Curriculum in kroatischer Sprache, welches jenem der Republik Kroatien entsprach, und das Curriculum der RS, welches von jenem der Bundesrepublik Jugoslawien¹⁹⁶ übernommen wurde.¹⁹⁷

¹⁹⁶ Zum Zeitpunkt der Untersuchung war das heutige Serbien noch Teil der Bundesrepublik Jugoslawien.

¹⁹⁷ Vgl. Lenhart, Volker / Kesidou, Anastasia / Stockmann, Stephan: The curricula of the “national

Das Forschungsinteresse lag auf zwei Schwerpunkten. Zum einen wurden die politischen Sozialisierungsabsichten jedes Curriculums, zum andern seine technische Qualität bewertet. Um die politischen Sozialisierungsabsichten des Curriculums herauszufiltern, wurden die Inhalte und Ziele der einzelnen Einheiten jedes Unterrichtsfaches des Lehrplans, den vier Kategorien „erwünscht“, „akzeptabel“, „unakzeptabel“ und „neutral“ zugeordnet. Als „erwünscht“ wurden beispielsweise jene Inhalte kategorisiert, welche Bürgerrechte für alle Staatsbürger, Rechtsstaatlichkeit, demokratisches Bewusstsein, Zivilgesellschaft, Friedenssicherung, multiethnisches/multikulturelles Zusammenleben, eine Offenheit gegenüber Europa und eine internationale Dimension zum Ausdruck bringen. „Akzeptabel“ sind Inhalte, welche etwa einen friedlichen Ethnozentrismus transportieren, ohne andere ethnische Gruppen anzugreifen. „Nicht akzeptabel“ sind dagegen Inhalte, die nicht dazu beitragen, eine Verletzung der Menschenrechte vorzubeugen, die eine Zustimmung zu ethnischer Säuberung und der Zerstörung der Struktur des Staates BiH zum Ausdruck bringen, und die offen oder versteckt aggressiv, offensiv oder diskriminierend sind. Als „neutral“ werden Inhalte bezeichnet, welche keine politischen Sozialisierungsabsichten verfolgen, oder keiner der drei genannten Kategorien zuordenbar sind.¹⁹⁸

Die zentralen Ergebnisse dieser Analyse, insbesondere der beiden Fächer Muttersprache und Geschichte, werden im Folgenden skizziert. Zunächst zum bosniakischen Curriculum. Die Bezeichnung des Faches für den muttersprachlichen Unterricht als „Bosnisch“ ist problematisch, da es die anderen sprachlichen Traditionen in BiH vernachlässigt. Bei der Auswahl der Lesetexte werden allerdings Autoren aller Volksgruppen berücksichtigt.

Das Fach Geschichte wird erst ab der 5. Schulstufe der Grundschule als eigenes Fach unterrichtet. Als erwünschte Inhalte werden eine europäische Dimension und die Einbeziehung der Nachbarländer genannt. Als „nicht wünschenswert“ wird dagegen die wiederholte Darstellung des bosniakischen Volkes als Opfer von Aggression, Genozid und ethnischer Säuberung eingestuft.

Erwünschte Aspekte dieses Curriculums liegen somit in der Miteinbeziehung der verschiedenen Volksgruppen BiHs. Nicht akzeptabel erscheint der Blick auf die Geschichte der eigenen ethnischen Gemeinschaft aus der Opferperspektive, wodurch die anderen Volksgruppen implizit als Aggressoren und Täter abgestempelt werden. Eine solche

subjects” in Bosnia and Herzegovina. A Report to UNESCO. Heidelberg, August 1999: 12.

¹⁹⁸ Vgl. Lenhart/Kesidou/Stockmann, 1999: 13f.

Darstellung ist einer Versöhnung und Friedenssicherung nicht förderlich.¹⁹⁹

Auch im kroatischen Curriculum wird der muttersprachliche Unterricht einer Sprache zugeordnet - der kroatischen. Dieser nationale Fokus spiegelt sich auch in der Auswahl der Lesetexte wider, wo, abgesehen von den Einheiten zur Weltliteratur, einzig kroatische Autoren berücksichtigt werden.

Das Geschichtscurriculum basiert auf dem Curriculum der Republik Kroatien. Den Erklärungen des Unterrichtsprogramms ist zu entnehmen, dass 60% des Inhalts kroatische Geschichte und 40% Weltgeschichte darstellen. Die Geschichte BiHs und seiner nicht-kroatischen Bevölkerung wird dagegen ignoriert. Die einzigen Änderungen zur Anpassung des Lehrplans an BiH sind vier zusätzliche Einheiten, welche am Ende des Curriculums aufgelistet werden. Die Ausrichtung des Geschichtslehrplans ist also insgesamt als unakzeptabel zu bezeichnen.

Die Analyse des Curriculums in kroatischer Sprache zeigt, dass etwa die internationale Orientierung als erwünscht bezeichnet werden kann. Doch die Ausrichtung auf die Republik Kroatien und die Tendenz, die nicht-kroatischen Volksgruppen in BiH zu ignorieren, insbesondere im Sprach- und Geschichtslehrplan der Grundschule, sind unakzeptabel.²⁰⁰

Die Bezeichnung des muttersprachlichen Unterrichts des Curriculums für die RS als „Serbische Sprache und Literatur“, sowie die Wahl der Autoren für die Lesetexte zeigt wiederum einen nicht akzeptablen, einseitigen sprachlichen Fokus. Serbische und ausländische Autoren stehen im Vordergrund, die Literatur der nicht-serbischen Volksgruppen BiHs wird vernachlässigt, insbesondere Texte bosniakischer Autoren werden ignoriert. Im Sprachunterricht werden zwar verschiedene Dialektvarianten behandelt, allerdings werden diese als Varianten *einer* Sprache (der serbischen) dargestellt, auch wenn es sich dabei beispielsweise um Dialekte handelt, welche von Kroaten als Variante ihrer Sprache gesprochen werden.

Der Geschichtsunterricht wird in der 5. Schulstufe als eigenes Fach eingeführt. Bereits in den Zielen wird deutlich, dass der Referenzpunkt des Lehrplans in der Republik Serbien (damals noch Jugoslawien) und dem serbischen Volk gesehen wird. Daneben ist eine internationale Dimension erkennbar. Ein Bezug zu BiH ist dagegen in keiner Weise

¹⁹⁹ Vgl. Lenhart/Kesidou/Stockmann, 1999: 15-27.

²⁰⁰ Vgl. Lenhart/Kesidou/Stockmann, 1999: 27-39.

vorhanden. Im Unterrichtsprogramm wird diese Orientierung im Wesentlichen weiter beibehalten.

Insgesamt gesehen zeigt das Curriculum der RS erwünschte und akzeptable Elemente, insbesondere die Einbeziehung anderer südslawischer Völker in den Geschichtsunterricht. Als unakzeptabel ist es dagegen anzusehen, dass die Referenzregion eindeutig in Serbien gesehen wird. Die RS wird als eines der „serbischen Länder“ in der „serbischen geographischen Region“ bezeichnet.²⁰¹

4.1.2. Forschungsbericht der OSZE 2009

Der Forschungsbericht der OSZE von 2009 untersucht die Inhalte der Curricula für die „nationalen“ Fächern der Grundschulen in BiH. Untersuchungsgegenstand sind überarbeitete Versionen der Curricula, welche zum Zeitpunkt der Untersuchung entweder bereits in den Schulen Umsetzung finden, oder in nächster Zukunft angewendet werden sollen. Folgende sechs Curricula wurden analysiert: 1) Das Rahmencurriculum (Framework Curriculum) der FBiH; 2) Der Lehrplan des Kantons Sarajevo, welcher am Rahmencurriculum orientiert ist; 3) Das Curriculum in kroatischer Sprache; 4) Das Curriculum der RS; 5) Das experimentelle Curriculum der RS, welches bereits in einigen Versuchsschulen implementiert wurde; 6) Das Curriculum des Brčko- Distriktes.²⁰²

Das Vorhaben der Inhaltsanalyse besteht darin, herauszufinden, inwieweit diese sechs Curricula der „nationalen“ Fächer, mit den, in verschiedenen bildungspolitischen Dokumenten festgelegten Bildungszielen übereinstimmen. Hier werden allgemeine Grundsätze, wie etwa die, in der „Universal Declaration on Cultural Diversity“ festgeschriebenen Prinzipien der Inklusion und Diversität, aber auch konkrete Kriterien genannt. Dazu zählen die Kenntnisse beider in BiH gebräuchlichen Schriftsysteme, ein Verständnis für die Geschichte und Geographie aller drei konstituierenden Volksgruppen, sowie der Minderheiten, die Vermittlung kontroverser Themen auf eine Weise, welche nicht verletzend ist und die Gefühle aller Volksgruppen respektiert, sowie die Darstellung des Staat BiH als Hauptbezugspunkt. Darüber hinaus wird untersucht, inwieweit im

²⁰¹ Vgl. Lenhart/Kesidou/Stockmann, 1999: 39-62.

²⁰² Vgl. OSCE MBiH, 2009: 2f.

methodischen Vorgehen zwei Kompetenzen berücksichtigt werden, nämlich kritisches Denken und Empathie.²⁰³

Die zentralen Ergebnisse für die beiden Unterrichtsfächer Muttersprache und Geschichte werden hier kurz skizziert. Allerdings werden hier nur vier der von der OSZE analysierten Curricula behandelt, nämlich das Rahmencurriculum der FBiH (neueste Version von 2009), das Curriculum in kroatischer Sprache (neueste Version von 2009), das Curriculum der RS (letzte Modifizierung 2006) und das Curriculum des Brčko-Distrikts (letzte Modifizierung 2006). Das Curriculum des Kantons Sarajevo wird nicht miteinbezogen, da es dem Rahmencurriculum der FBiH entspricht, das experimentelle Curriculum der RS wird außer Acht gelassen, da es zu weiten Teilen dem RS Curriculum gleicht.

Zunächst zum Rahmencurriculum der FBiH. Das Fach, in dem der muttersprachliche Unterricht statt findet, wird als „Bosnische, Serbische und Kroatische Sprache und Literatur“ bezeichnet. Die zu lernende Sprache ist an keiner Stelle näher definiert, was wohl in dem Versuch, nationale Referenzen zu vermeiden, begründet ist. Allerdings wird den Lehrern keine Anleitung gegeben, wie, und in welchem Verhältnis die Sprachen behandelt werden sollen. Bei der empfohlenen Literatur wird darauf geachtet, dass alle Volksgruppen gleichermaßen repräsentiert sind. Zunächst wird das lateinische Alphabet eingeführt, ab der dritten Schulstufe kommt das kyrillische Schriftsystem hinzu. Das Ziel ist die perfekte Beherrschung beider Schreibweisen. Die Lesematerialien enthalten alles, was im gemeinsamen Kerncurriculum für ganz BiH vorgegeben wird.²⁰⁴

Durch die Vermeidung nationaler Referenzen wird keine Sprache bevorzugt. Die Schüler haben die Möglichkeit, alle drei Sprachen und beide Schriftsysteme zu erlernen. Doch für die Umsetzung dieses Ansatzes wären Anleitungen für die Lehrer, wie dieser inklusive Ansatz im Muttersprachenunterricht umgesetzt werden kann, hilfreich. Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit besteht im Zusammenhang mit den methodischen Ansätzen des kritischen Denkens und der Multiperspektivität. Diese werden im Unterrichtsprogramm der ersten Schuljahre häufig in den muttersprachlichen Unterricht integriert, in den letzten vier Schulstufen dagegen werden sie vernachlässigt.²⁰⁵

Geschichte, als eigenes Unterrichtsfach, wird im Rahmencurriculum für FBiH in der sechsten Schulstufe eingeführt. Bereits im Vorwort wird hier die Bedeutung kritischen

²⁰³ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 6f.

²⁰⁴ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 13.

²⁰⁵ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 16.

Denkens betont. Außerdem sei es wesentlich für ein historisches Verständnis, dass die Schüler mit Originalquellen arbeiten und eigene Schlüsse daraus ziehen. Im Unterrichtsprogramm werden Empathie, kritische Auseinandersetzung, auch mit historischen Quellen, und Multiperspektivität als methodische Herangehensweisen beschrieben. Der Input des Lehrers ist dabei häufig auf „Mini-Einheiten“ beschränkt, um den Rest der Zeit für eigenständige Auseinandersetzung der Schüler mit historischen Materialien zur Verfügung zu haben. Auch bei der sensibelsten historischen Periode, dem 20. Jahrhundert, wird der Ansatz der Multiperspektivität, definiert als Betrachtung eines Ereignisses aus verschiedenen Blickwinkeln, beibehalten. Dem wird etwa durch die Verwendung unterschiedlicher Quellen, über die sich die Schüler austauschen sollen, Rechnung getragen.

Generell zeigt die OSZE-Analyse, dass das Rahmencurriculum im Bereich Geschichte vor allem von Methoden und Werten spricht, zu vermittelnde Inhalte werden dagegen nur spärlich dargelegt. Der Grund hierfür liegt wohl darin, dass das Rahmencurriculum dafür konzipiert wurde, ein Modell für die gesamte Föderation darzustellen, es aber in den kantonalen Curricula an gemeinsamen Inhalten für den Geschichtsunterricht mangelt. Dies zeigt sich am allerdeutlichsten im Umgang mit dem Krieg von 1992-1995, zu dem es im Rahmencurriculum keinerlei Ausführungen gibt. Zwischen den Curricula auf kantonaler Ebene bestehen hier gravierende Unterschiede. Manche Kantone orientieren sich an dem vom Europarat vorgeschlagenen Moratorium für den Unterricht der jüngsten Vergangenheit, während manche Kantone einen anderen Ansatz verfolgen, der an der Republik Kroatien orientiert ist. Hier wäre ein Ansatzpunkt für zukünftige Entwicklungen, in dem eine Übereinkunft darüber, was und wie über die jüngste Vergangenheit vermittelt werden kann, auf Ebene der FBiH, und in weiterer Folge auf Staatsebene, gefunden werden könnte.²⁰⁶

Insgesamt gesehen vermittelt das Rahmencurriculum der FBiH den Eindruck von Inklusivität, nationaler Bias wird vermieden. Einzigartig ist der Versuch, mehr als eine Version der Muttersprache zu unterrichten. Kritischem Denken und Empathie kommen große Bedeutung zu.²⁰⁷

Das zweite Curriculum, dessen Analyseergebnisse hier kurz dargestellt werden, ist jenes in kroatischer Sprache. Muttersprache bedeutet hier den Unterricht in kroatischer Sprache.

²⁰⁶ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 19ff.

²⁰⁷ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 25.

Die Zielformulierungen am Beginn des Curriculums vermitteln zunächst den Eindruck von Inklusivität, wenn von Respekt für alle Sprachen, Kulturen und Literaturen in BiH die Rede ist. Diese Grundsätze mögen in den ersten Abschnitten des Curriculums Berücksichtigung finden, werden allerdings ab der 6. Schulstufe von einem spezifisch nationalen Fokus in Frage gestellt. Dabei wird auf den Unterschied zwischen dem Kroatischen und den „anderen“ Sprachen in BiH aufmerksam gemacht und die Kenntnisse der kroatischen Sprache als kultureller Vorteil dargestellt. Auch eine Beschäftigung mit der Nationalhymne der Republik Kroatien steht auf dem Programm.

Neben der explizit nationalen, auf den kroatischen Sprach- und Kulturraum bezogenen Perspektive, besteht ein weiterer Kritikpunkt in den wiederkehrenden traditionellen methodischen Ansätzen. Dies kommt z.B. zum Ausdruck, wenn Lehrer dazu angehalten werden, gewisse „Wahrheiten“ zu „demonstrieren“, anstatt Diskussion und kritische Auseinandersetzung anzuregen. In der 9. Schulstufe etwa ist eine Lektion über die Geschichte der kroatischen Sprache in BiH vorgesehen. Dabei werden die Lehrer aufgefordert, das Verhältnis von Sprache-Volk-Nation und kultureller Identität zu „erklären“. Zum einen werden hier keine anderen Sprachen von BiH erwähnt, zum anderen wird den Schülern eine rein passive Rolle zugeschrieben.

Doch gleichzeitig zeigt die Analyse, dass in den höheren Schulstufen auch kritische Ansätze zunehmen. Es gibt Lektionen, die, zumindest teilweise, nicht-kroatischen Sprachen gewidmet sind, doch sind alle Schul- und Lesebücher ausschließlich in lateinischer Schrift gedruckt. Dieses Curriculum kann somit nicht dazu beitragen, adäquate Kenntnisse des kyrillischen Schriftsystems zu vermitteln.²⁰⁸

Die Bildungsziele für das Fach Geschichte betonen die Bedeutung unabhängigen Denkens. Diese Zielformulierungen stehen allerdings in einem Spannungsverhältnis mit den beschriebenen methodischen Ansätzen, welche häufig mono-perspektivisch und Lehrer-zentriert sind. Ein Fokus auf den kroatisch-katholischen Sprach- und Kulturraum ist auch hier, ähnlich wie beim Sprachunterricht bereits beschrieben, deutlich sichtbar. Die geschichtlichen Darstellungen sind demzufolge häufig unausgewogen.

Im Gegensatz zum Rahmencurriculum für FBiH wird im Curriculum in kroatischer Sprache der jüngste Krieg sehr wohl als Gegenstand des Geschichtsunterrichts behandelt. Eine lange und ausführliche Lektion mit dem Titel „Die Entstehung und Entwicklung eines unabhängigen Kroatiens“ widmet sich dem Ausbruch des Krieges. Dieser wird in emotionaler und patriotischer Sprache beschrieben, Leiden und Flucht der nicht-

²⁰⁸ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 29ff.

kroatischer Zivilbevölkerung finden keine explizite Erwähnung. Eine Aufgabe dieser Lektion besteht darin, klar zu definieren, wer der „Aggressor“ und wer das „Opfer“ ist. Dies ist eine klare Verletzung der Grundprinzipien von Multiperspektivität. Auch steht es im Widerspruch zum inter-ministerialen Abkommen über die Entfernung von offensiver Sprache aus Schulbüchern und den „Guidelines for Writing and Evaluation of History Textbooks for Primary and Secondary Schools in BiH“.²⁰⁹

Insgesamt lässt sich für das Curriculum in kroatischer Sprache festhalten, dass die darin formulierten Ziele häufig nicht in Einklang mit den dargestellten Inhalten und Methoden stehen. Auch wenn die OSZE Fortschritte gegenüber den älteren Versionen des Curriculums feststellt, wäre eine weitere Überarbeitung der nationalen Perspektive hin zu einer inklusiveren und ausgewogeneren Darstellungsweise wünschenswert.²¹⁰

Als drittes werden die Ergebnisse der Analyse des Curriculums der RS dargestellt. Der Muttersprachenunterricht ist in diesem Fall in serbischer Sprache. Auch wenn die Texte auch nicht-serbische Autoren beinhalten, so ist die einzige Sprache, die im gesamten Curriculum vermittelt wird, Serbisch. Abgesehen von der 9. Schulstufe, wo an einer Stelle von der Beziehung der serbischen Sprache zu den Sprachen der anderen Völker, die im ehemaligen Jugoslawien lebten, die Rede ist, wird die Existenz anderer offizieller Sprachen in BiH und die Möglichkeit, dass Schüler eine andere Muttersprache haben könnten, nicht erwähnt.²¹¹

Geschichte wird als eigenes Fach ab der sechsten Schulstufe unterrichtet. Die Ziele bringen den Respekt vor kulturellen und religiösen Unterschieden zum Ausdruck. In der Darstellung der Inhalte und der Auswahl der Methoden zeigt sich dagegen eine starke Monoperspektivität. Teilweise werde mythologische Erzählweisen gewählt (wenn etwa im Zusammenhang mit dem Osmanischen Reich ausschließlich von „den Türken“ die Rede ist), kritische oder analytische Betrachtungsweisen der Vergangenheit werden dagegen vernachlässigt. Der Fokus ist eindeutig mono-national auf die Geschichte des serbischen Religions-, Sprach- und Kulturraums hin orientiert. Der jüngste Krieg wird in dem Kapitel „Krieg in BiH und die Entstehung der Republika Srpska“ relativ neutral und kurz abgehandelt. Im Anschluss folgt eine Darstellung des „Separatismus im Kosovo und die Intervention des NATO-Paktes“, was der traditionellen Agenda entspricht.²¹²

²⁰⁹ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 39ff.

²¹⁰ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 46.

²¹¹ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 47f.

²¹² Vgl. OSCE MBIH, 2009: 51ff.

Der Gesamteindruck des RS Curriculums ähnelt dem des Curriculums in kroatischer Sprache. Die in den Zielen formulierten Standards entsprechen nicht den beschriebenen Inhalten und Methoden. Auch hier wäre eine Modifizierung der national gefärbten Inhalte hin zu mehr Inklusivität und Toleranz wünschenswert.²¹³

Das Curriculum des Brčko-Distriktes ist, wie bereits weiter oben dargestellt, ein Spezialfall. Die Kinder werden hier zusammen entsprechend des gemeinsamen Curriculums unterrichtet. Die kontroversen Bereiche der „nationalen“ Fächer sind in diesem allerdings nicht enthalten. Hier werden die Kinder entsprechend des RS Curriculums, des Curriculums in kroatischer Sprache oder des Curriculums des Tuzla-Kantons unterrichtet.

Das Curriculum hat inklusiven Charakter und verzichtet auf nationale Referenzen, insbesondere auch im muttersprachlichen Unterricht. Alle drei offiziellen Sprachen und beide Schriftsysteme werden gleichwertig behandelt und die Schüler sollen befähigt werden, sich in allen auszudrücken. Auch bei der Sprachgeschichte werden alle Sprachen gleichwertig dargestellt. Im Geschichtsunterricht wird Multiperspektivität betont. Doch bleiben, aus oben genannten Gründen, die Beschreibungen dieser Fächer ohne Details, sie beziehen sich vor allem auf den Inhalt des gemeinsamen Kerncurriculums. Nichtsdestotrotz könnte dieses Curriculum, insbesondere betreffend des Sprachunterrichts, als Vorbild für die Überarbeitung anderer Curricula gelten.²¹⁴

Die Analyse der OSZE zeigt, dass sich alle Curricula bezüglich der behandelten Themen ähneln, allerdings weisen die Perspektiven und Methoden der Auseinandersetzung mit den Inhalten große Unterschiede auf. Die Kritik richtet sich hierbei vor allem auf das Curriculum der RS und das Curriculum in kroatischer Sprache, welche von einem expliziten nationalen Fokus und wenig zeitgemäßen Methoden geprägt sind.

Die Tatsache, dass die in den Curricula beschriebenen Themen zu weiten Teilen übereinstimmen, und zwar über das im gemeinsamen Kerncurriculum von 2003 definierte Minimum an gemeinsamen Inhalten hinaus, eröffnet einen Ansatzpunkt für weitere Entwicklungen. Hier nennt die OSZE zum einen eine Aktualisierung des gemeinsamen Kerncurriculums. Doch vor allem wird die Fertigstellung des gemeinsamen Rahmencurriculums auf gesamtstaatlicher Ebene als wichtiger Fortschritt in der

²¹³ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 57.

²¹⁴ Vgl. OSCE MBiH, 2009: 60ff.

Harmonisierung und Modernisierung der Curricula in BiH angesehen. Denn, wenn die einzelnen Curricula in ihren Zielen, aber vor allem auch in ihren Inhalten, mit einem solchen gemeinsamen Rahmen korrespondieren, so müssten sie ihren nationalen Fokus überarbeiten.²¹⁵

4.1.3. Diskussion der Ergebnisse

Auch wenn die beiden hier vorgestellten Curriculum-Analysen nicht eins zu eins verglichen werden können, da andere methodische Vorgangsweisen gewählt und auch der Untersuchungsgegenstand anders festgelegt war, so lassen sich aus der Gegenüberstellung der hier skizzierten Ergebnisse für die Unterrichtsfächer Muttersprache und Geschichte doch gewisse Veränderungen der Curricula in den letzten zehn Jahren herauslesen.

Die größte Übereinstimmung mit den, in verschiedenen Reform-Dokumenten formulierten Bildungszielen und -prinzipien, weist das Rahmencurriculum der F BiH auf. Dies zeigt sich etwa an der Bezeichnung des muttersprachlichen Unterrichts als „Bosnische, Serbische und Kroatische Sprache und Literatur“.

Im kroatischen und serbischen Curriculum dagegen wird der mono-nationale Fokus auf eine einzige sprachliche Tradition nach wie vor beibehalten, auch wenn, etwa bei der Auswahl der Autoren, Verbesserungen hinsichtlich der Einbeziehung von Literatur verschiedener sprachlich-kultureller Traditionen BiHs, sichtbar sind. Diese Veränderung lässt sich möglicherweise auf die Inkludierung der im gemeinsamen Kerncurriculum auf gesamtstaatlicher Ebene festgelegten Inhalte zurück führen.

Auch in den Curricula für den Geschichtsunterricht präsentiert sich ein gemischtes Bild. Einerseits zeigt ein Vergleich der Analyseergebnisse von 1999 und 2009 eine Reduktion des mono-nationalen Fokus' und die zunehmende Verwendung moderner methodischer Ansätze. Dies kommt wiederum am deutlichsten im Rahmencurriculum der F BiH zum Ausdruck.

Andererseits sind in den Curricula in kroatischer Sprache und der RS weiterhin eine mangelnde Umsetzung der, in den Reformdokumenten formulierten, Änderungsvorhaben sichtbar. Dies zeigt sich zum einen in Bezug auf das Prinzip der Multiperspektivität, sowie der Förderung von kritischem Denken und Empathiefähigkeit, welche durch die einseitigen

²¹⁵ Vgl. OSCE MBIH, 2009: 63ff.

Darstellungen und Lehrer-zentrierten Methoden in Frage gestellt werden. Zum anderen liegt der Hauptreferenzpunkt nicht in BiH, sondern in einem der Nachbarstaaten (in einem Fall Kroatien, im anderen Fall Serbien).

Trotz der Modernisierung und „Entschärfung“ der Curricula hinsichtlich der Verbreitung nationalistischer Inhalte, sind darin keine Lösungen für den Umgang mit den besonders kontroversen Themen sichtbar. Dies zeigt sich etwa am Curriculum des Brčko-Distrikts, welches zwar in vielerlei Hinsicht als ein Vorbild für Inklusivität angesehen werden kann, allerdings die sensiblen Bereiche im Curriculum nicht behandelt. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich auch im Rahmencurriculum der FBiH beim Umgang mit der jüngsten Vergangenheit daran, dass der Krieg, mangels Konsens über das Unterrichten der Ereignisse, im Lehrplan des Geschichtsunterrichts nicht behandelt wird.

Es zeigt sich also, dass eine Modernisierung und Harmonisierung der Curricula in BiH, solange es an einer gesamtgesellschaftlichen Debatte und einem Minimal-Konsens über brisante gesellschaftspolitische Fragen, insbesondere in Bezug auf die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit, mangelt, nur mit Einschränkungen, oder besser gesagt, durch Auslassungen, möglich ist.

4.2. Schulbuchanalysen

4.2.1. Forschungsbericht des OSF 2007

Der Bericht „Education in Bosnia and Hercegovina. What do we teach our Children?“ des Open Society Funds beschreibt die Methode und die Ergebnisse einer Inhaltsanalyse der Schulbücher der „nationalen“ Fächer. Die, dem Forschungsvorhaben zugrunde liegende, Frage besteht darin, herauszufinden, ob und inwieweit die Schulbücher in der Lage sind, den sozialen Zusammenhalt und eine positive Haltung gegenüber dem eigenen Land zu fördern. Der Inhalt der Bücher wurde dahingehend untersucht, ob er mit dem „Rahmengesetz für Primar- und Sekundarschulunterricht“ und anderen Dokumenten der Bildungsreform übereinstimmt. Die darin enthaltenen Bildungsziele lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zum Staat BiH

fördern; Lernen über die eigene kulturelle Identität, Sprache und Tradition bei gleichzeitigem Respekt von Diversität und der Förderung eines gegenseitigen Verständnisses sowie der Solidarität zwischen allen in BiH lebenden Bevölkerungsgruppen; Die Respektierung der Menschenrechte und Grundfreiheiten fördern, sowie die Erziehung der Person zu einem Leben in einer, auf Demokratie und Rechtsstaatlichkeit basierenden Gesellschaft, durch Förderung kritischen Denkens ab der frühen Kindheit. Aus diesen Bildungszielen wurden die einzelnen Untersuchungskriterien der Inhaltsanalyse abgeleitet.²¹⁶

Der Analysegegenstand umfasst alle 145 Schulbücher der Fächer Muttersprache/Literatur, Geschichte, Geographie und Religion, welche in den Schulstufen 5-9 der Grundschule und allen Schulstufen der Sekundarschule im Schuljahr 2005/06 in ganz BiH zugelassen waren.²¹⁷

Für das Fach Muttersprache und Literatur wurden 65 Schulbücher analysiert. Die Bezeichnung der Muttersprache variiert zwischen den drei offiziellen Sprachen, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, was sich auch in den Namen der Schulbücher niederschlägt („Mein Kroatisch“, „Lass uns Kroatisch lernen“, „Lass uns Serbisch sprechen“, etc.). Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass diese Schulbücher als mono-national zu charakterisieren sind. Alle Bücher, unabhängig davon, welchem Curriculum sie zugehören, zielen darauf ab, die Kultur nur einer nationalen Gemeinschaft zu fördern und sind somit nur für eine bestimmte Gruppe von Schülern geschrieben. Das zeigt sich auch an der massiven Verwendung des Possessivpronomens „unser“ (unsere Sprache, unser Schriftsteller/Dichter/Künstler etc.). Manche Schriftsteller, wie etwa Ivo Andrić, „wandern“ geradezu von einer nationalen Zugehörigkeit zur nächsten, je nach der Sichtweise des Autors des jeweiligen Lesebuchs.

Die Schulbücher des kroatischen Curriculums wurden Großteils, mit leichten Adaptionen, von der Republik Kroatien übernommen. Herausgeber oder Mitherausgeber aus BiH sind nur per forma angeführt. Entsprechend ist auch der Inhalt an der Kroatischen Republik, der kroatischen Sprache, Literatur und Kultur orientiert.

Die Inhalte der Schulbücher des serbischen Curriculums sind weniger stark von einem der Nachbarländer übernommen. Trotzdem wird eine Zugehörigkeit zur serbischen Nation vermittelt, in dem nur serbische Literaten und Landschaftsbilder aus Serbien oder der RS

²¹⁶ Vgl. Open Society Fund Bosnia and Hercegovina: Education in Bosnia and Hercegovina. What do we teach our children? The analyses of the 'national group of subjects' textbooks. Sarajevo, 2007:6f.

²¹⁷ Vgl. OSF B&H, 2007: 5f.

darin zu finden sind.

Auch die, dem bosniakischen Curriculum entsprechenden, Schulbücher sind nicht frei von einer ethnisch-nationalen Prägung. Der einzige Unterschied zu den anderen beiden Schulbuchtypen besteht darin, dass eine Zugehörigkeit zu BiH zum Ausdruck gebracht wird. Bei der Vermittlung der Sprache ist eine Betonung der bosnischen Sprache präsent. Einerseits werden in den bosniakischen Büchern beide Schriftsysteme – lateinisch und kyrillisch – verwendet, andererseits werden manche Lesetexte von einer Sprachvariante in eine andere „übersetzt“, was eine Reduktion des Wissens und des Vokabulars der Schüler zur Folge hat und der Wertschätzung einer sprachlichen Vielfalt widerspricht. Bei der Auswahl der Texte lässt sich allerdings feststellen, dass Autoren verschiedener Nationalitäten berücksichtigt werden.

Die Schulbücher für das Fach Muttersprache und Literatur, aller drei Curricula, stimmen somit nicht mit den Bildungszielen in den Reformdokumenten überein. Es wird jeweils nur eine kulturell-sprachliche Tradition vermittelt. Auch mangelt es an Ansätzen, die kritisches und analytisches Denken fördern. Ganz im Gegenteil, es werden den Schülern häufig fertige Schlussfolgerungen und Sichtweisen, insbesondere auf kontroverse Themen, präsentiert.²¹⁸

Für den Geschichtsunterricht wurden 38 Schulbücher analysiert. Der Anteil an positiven Beispielen ist dabei gering, die meisten der Bücher stimmen in Inhalt und Methodik zu weiten Teilen nicht mit den in den bildungspolitischen Reformdokumenten formulierten Zielen überein. Bei den Geschichtsbüchern des kroatischen Curriculums ist dies darauf zurück zu führen, dass diese auf Schulbüchern der Republik Kroatien basieren. Diese Bücher wecken ein Zugehörigkeitsgefühl in Bezug auf Kroatien, nicht auf BiH und legen ihren Fokus auf die Geschichte Kroatiens und des kroatischen Volkes.

Auch in den Geschichtsbüchern des serbischen Curriculums wird nur eine Nation und deren Geschichte in den Blick genommen, zusätzlichen werden häufig stereotype Darstellungen von Bosniaken und anderen Nationen gewählt.

Was allen Geschichtsschulbüchern gemeinsam ist, ist der mono-nationale Fokus. Ein weiteres Prinzip, welches häufig nicht respektiert wird, ist die Erweckung eines Zugehörigkeitsgefühls zum Staat BiH. Es wird in den Schulbüchern nicht das Gefühl eines gemeinsamen geschichtlichen Erbes vermittelt, sondern der Eindruck erweckt, jede Volksgruppe hätte ihre eigene Geschichte, welche sich in einem „Vakuum“, ohne

²¹⁸ Vgl. OSF B&H, 2007: 32ff.

Interaktionen zu anderen, entwickelt hätte. Ein weiteres Manko der analysierten Bücher ist die Verwendung von Stereotypen für die Beschreibung der eigenen, sowie der anderen Nationen. Auch sind eine Reihe von politischen Interpretationen in den Geschichtsbüchern zu finden, wobei die Interpretationen einzelner Ereignisse je nach dem Curriculum, welches ihnen zugrunde liegt, stark variieren. Solche vorgegebenen einseitigen Interpretationen stehen auch im Widerspruch zum Anspruch, bei den Schülern Fähigkeit zum kritischen Denken anzuregen.²¹⁹

Die Ergebnisse, für alle Schulbücher zusammen betrachtet, zeigen, dass zwar in jedem der Bücher auch positive Beispiele zu finden sind, doch die als unerwünscht zu bezeichnenden Inhalte in allen untersuchten Büchern, unabhängig von Schulstufe, Unterrichtsfach oder Curriculum, bei weitem überwiegen. Die meisten negativen Beispiele sind in den Schulbüchern für Muttersprache/Literatur zu finden, gefolgt von Geschichtsbüchern, die hier nicht näher behandelten Bücher für den Geographie- und Religionsunterricht, weisen weniger nicht akzeptable Inhalte auf. Werden die positiven und negativen Beispiele der Schulbücher aller Fächer gegeneinander aufgerechnet, so zeigen die Schulbücher des bosniakischen Curriculums, das beste Verhältnis, gefolgt von den serbischen und schließlich den kroatischen Schulbüchern.²²⁰

Die Untersuchung der OSF zeigt somit, dass die Schulbücher für die „nationalen“ Fächer, insbesondere für den Unterricht in der Muttersprache und in Geschichte, eine Spaltung der Gesellschaft fördern, indem sie mono-nationalistisch orientiert sind und kein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zum Staat BiH geschaffen wird. Darüber hinaus wird Diversität meist primär als Problem dargestellt, sowie Stereotype und das Gefühl der Gefährdung der eigenen Nation durch die anderen in BiH lebenden Nationen vermittelt. Auch tragen die Schulbücher nicht ausreichend zur Anregung der Fähigkeit zum kritischen Denken bei.²²¹

4.2.2. Forschungsbericht von Karge 2008

Heike Karge analysiert in ihrem Forschungsbericht im Auftrag des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, wie die Geschichte des 20. Jahrhunderts in Schulbüchern für die letzte Schulstufe der Grundschule (8. und 9. Schulstufe) behandelt

²¹⁹ Vgl. OSF B&H, 2007: 35ff.

²²⁰ Vgl. OSF B&H, 2007: 57ff.

²²¹ Vgl. OSF B&H, 2007: 63ff.

wird. Dabei wurde untersucht, ob die Geschichtsbücher, welche für das Schuljahr 2007/08 zugelassen waren, mit den Standards der „Guidelines for writing and evaluation of history textbooks for primary and secondary schools in BiH“ (im Folgenden kurz „Guidelines“ genannt), übereinstimmen. Zum Vergleich wurden auch Geschichtsbücher des Schuljahres 2006/07 herangezogen, welche vor der Adaption entsprechend der „Guidelines“ gedruckt worden waren. Insgesamt wurden sieben Schulbücher für den Geschichtsunterricht analysiert, fünf für das Schuljahr 2007/08, zwei für das Schuljahr 2006/07.

In der RS wurde für den Geschichtsunterricht der letzten Klasse der Grundschule nur ein Schulbuch zugelassen (Pejić 2007/08), welches zusammen mit seinem Vorgängermodell (Pejić 2006/07) analysiert wurde.

Für die Kantone mit kroatischer Mehrheit wurden zwei Bücher zugelassen. Das eine von Matković, welches für das Schuljahr 2006/07 in seiner dritten, und offensichtlich unveränderten Auflage gedruckt wurde, stellt eine adaptierte Version eines, ursprünglich in Kroatien für kroatische Grundschulen verfassten Geschichtsbuches dar. Das andere, von Miloš, wurde von der Analyse ausgeschlossen, da der Autor weder die Entscheidung der Inter-Entity-Commission von 2002/03 (wo die Ablehnung von Hassbotschaften vereinbart wurde), noch die „Guidelines“ berücksichtigt.

Die anderen Geschichtsbücher, von Hadžiabdić, Šehić und Valenta stellen die neue Generation von Geschichtsbüchern für das Schuljahr 2007/08 in der Föderation dar, welche mit Ganibegović von 2006/07 verglichen werden, um die Auswirkungen der „Guidelines“ nachverfolgen zu können.²²²

Die Analyse der ausgewählten Geschichtsbücher konzentriert sich, entsprechend der Struktur der „Guidelines“ auf vier Kategorien: die Sprache, wie etwa die Verwendung von Hassbotschaften, qualitative Aspekte des Inhalts, etwa, ob BiH den zentralen Referenzpunkt darstellt, methodologische Aspekte, etwa den Einsatz vergleichender, interaktiver, multiperspektivischer und das kritische Denken fördernder Methoden, sowie quantitative Aspekte, wie etwa die Ausgewogenheit im Verhältnis der Behandlung nationaler und Welt- bzw. europäischer Geschichte. Darüber hinaus hat sich die Autorin entschieden, bei den qualitativen Aspekten auch die Präsentation des Zerfalls Jugoslawiens und den Krieg in BiH zu analysieren, auch wenn diese sensiblen Bereiche des Geschichtsunterrichtes in den „Guidelines“, wie weiter oben bereits ausgeführt, nicht explizit behandelt werden.²²³

²²² Vgl. Karge, 2008: 10f.

²²³ Vgl. Karge, 2008: 11f.

Nun werden die Ergebnisse dieser Analyse, soweit für das Thema dieser Arbeit relevant, beschrieben. Zunächst zur Sprache der Schulbücher. Hier zeigt die Untersuchung, dass Hassbotschaften (hate speech), welche das Hauptproblem in vielen der Geschichtsbücher der älteren Generationen darstellten, in den neuen Materialien keine so große Rolle mehr spielen. Ein Teil der untersuchten Bücher sind komplett frei von solchen Passagen, drei der Bücher enthielten immer noch einige als Hassbotschaften zu bezeichnende Elemente. Pejić etwa verwendet, insbesondere im Zusammenhang mit der Beschreibung von Krieg und Gewalt im 20. Jahrhundert, immer wieder eine nicht altersgemäße Sprache. Diese Ausdrücke beziehen sich auf den Krieg und Terror gegen die „eigene“ Gruppe. Indem etwa die Methoden des Massenmords beschrieben werden, wird der Fokus auf die „eigene“ Gruppe als Opfer dieser Verbrechen gelenkt und die „anderen“ als Täter und brutale Feinde abgestempelt.²²⁴

Ein größeres Problem als Hassbotschaften stellen heute, so die Ansicht der Analysierenden, die „versteckten“ Botschaften („hidden messages“) in den Schulbüchern dar. Versteckte Botschaften können auf verschiedene Arten transportiert werden, etwa durch die häufige Verwendung gewisser Ausdrücke und Phrasen, wodurch die Darstellung der Geschichte auf wenige Motive, wie die vom feindlichen Verhalten der „Anderen“ gegenüber der eigenen Gemeinschaft, reduziert wird. Auch die unpassende Verwendung historischer Terminologie kann versteckte Botschaften zum Ausdruck bringen, wie sich in den Büchern insbesondere an dem Begriff „Genozid“ erkennen lässt. Dieser Begriff wird in einigen der Bücher, ohne jegliche Erklärung und nur in Bezug auf die eigene, ethnisch-nationale Gemeinschaft hin verwendet. Dies dient der Vermittlung einer „Hierarchie der Opfer“, wobei die eigene Gemeinschaft als diejenige dargestellt wird, welche am meisten unter den Verbrechen der anderen zu leiden hatte.²²⁵

Nach der Sprache folgt die qualitative Analyse einiger inhaltlicher Aspekte der Schulbücher. Zunächst werden hier die Ergebnisse im Bezug auf die Frage nach der Darstellung von BiH als Referenzpunkt der Geschichte dargestellt. Wie in den „Guidelines“ und anderen Abkommen formuliert, muss der Staat BiH in den Schulbüchern als Hauptbezugspunkt dargestellt werden. Auch die jeweilige „nationale“ Geschichte muss demnach in den regionalen Kontext von BiH eingeordnet werden. Die Untersuchung dieses

²²⁴ Vgl. Karge, 2008: 14.

²²⁵ Vgl. Karge, 2008: 14f.

Aspekts geht der Frage nach, welches Konzept von „nationaler“ Geschichte einem Schulbuch zu Grunde liegt, und ob dieses nur an eine spezifische Gruppe gerichtet oder für alle Volksgruppen in BiH geeignet ist. Die Ergebnisse für die einzelnen Geschichtsbücher fallen sehr unterschiedlich aus, welche Karge verschiedenen Ansätzen zuordnet.

Die erste Darstellungsweise bezeichnet sie als „Geschichte mit einer Agenda“. Das hier zugeordnete Schulbuch schwankt zwischen drei Perspektiven: Der Darstellung von BiH als Hauptbezugspunkt, integrativen Ansätzen, welche die historische Einheit von BiH betonen, und einer Präsentation der Bosniaken als Hauptopfer der Geschichte des 20. Jahrhunderts. Durch die, dem ganze Buch zugrunde liegende Botschaft der bosniakischen Bevölkerung als das „wahre“ Opfer der Geschichte, verliert es seine integrative Stärke.

Der zweite ist „der integrative Ansatz“. Die Schulbücher dieser Kategorie streichen den Beitrag der verschiedenen ethnischen Gemeinschaften für die historische Entwicklung BiHs heraus und betonen Beispiele von Kooperation und friedlicher Koexistenz.

Den nächsten Ansatz bezeichnet Karge als „BiH Geschichte ungeschminkt“. Die hier zugeordneten Bücher verfolgen die Strategie, die integrativen Aspekte der bosnisch-herzegowinischen Geschichte herauszustreichen, ohne diese schön zu färben, d.h. ohne kontroverse Themen zu vermeiden, wodurch die Ambivalenz der Geschichte zum Ausdruck kommt.

Ein weiterer in den Geschichtsbüchern verfolgter Ansatz ist die „serbische Perspektive“. Hier wird in erster Linie eine nationale Geschichte, von serbischem Standpunkt aus betrachtet, erzählt.

Der letzte Ansatz, den Karge beschreibt, ist die Geschichte „gesehen von Kroatien“. Bereits in der Einleitung dieses Schulbuchs wird explizit ausgesprochen, dass es aus rein kroatischer Perspektive und für kroatische Schüler geschrieben wurde. Es ist daher wenig überraschend, dass dieses Buch am wenigsten Informationen über die Geschichte von BiH anbietet. Der Fokus liegt eindeutig auf den Entwicklungen in Kroatien und des kroatischen Volkes.²²⁶

Ein weiterer inhaltlicher Aspekt der Geschichtsbücher, der in dem Bericht behandelt wird, ist die Darstellung des Zerfalls Jugoslawiens und des Krieges in BiH. Die Frage, ob und wie der Krieg in den Schulbüchern dargestellt werden soll, ist, wie weiter oben bereits angesprochen, in BiH sehr heikel und umstritten. Die Inhaltsanalyse machte in diesem Zusammenhang auf ein weiteres Problem aufmerksam, nämlich, dass der Krieg in

²²⁶ Vgl. Karge, 2008: 22-25.

manchen Büchern auch implizit in der Erzählweise enthalten ist, obwohl er darin offiziell nicht behandelt wird. Selbst, wenn man sich also darauf einigt, den Krieg in den Curricula und Schulbüchern nicht zu inkludieren, heißt es nicht, dass er nicht doch in den vermittelten Inhalten präsent ist.

Hinsichtlich der Frage, ob der Krieg in den einzelnen Schulbüchern explizit thematisiert wird, zeigte sich in der Analyse ein gemischtes Bild. Es bestehen große Unterschiede zwischen den Schulbüchern darin, ob, wie umfassend, aus welcher Perspektive und mit welchen Methoden dies geschieht. Dabei zeigte sich, dass die methodische Qualität der untersuchten Bücher in ihren letzten Kapiteln, welche die jüngste Vergangenheit behandeln, meist stark nachlässt. Während die Schulbücher, insgesamt gesehen, hinsichtlich der Anregung zu kritischem Denken, der Anwendung von Multiperspektivität und der Verwendung vergleichender Methoden Verbesserungen gegenüber ihren Vorgängern aufweisen, so lassen die letzten Teile der Bücher in dieser Hinsicht einiges zu wünschen übrig. Bis auf eine Ausnahme wendet keines der Geschichtsbücher, weder im Text des Autors, noch in den Aufgabenstellungen, im letzten Kapitel einen multiperspektivischen Ansatz an.²²⁷

Zusätzlich zur qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Schulbücher auch hinsichtlich einiger quantitativer Aspekte verglichen. Was für den Kontext dieser Diplomarbeit interessant ist, ist das Verhältnis von nationaler Geschichte zu Welt- bzw. europäischer Geschichte. Nationale Geschichte bezieht sich in diesem Zusammenhang auf jene Gebiete, die im 20. Jahrhundert dem gemeinsamen Staat Jugoslawien angehörten. Dementsprechend meint Welt- bzw. europäische Geschichte die Vergangenheit der anderen Teile der Welt bzw. Europas. Im Vergleich zu den Geschichtsbüchern, welche in den 1990ern entwickelt wurden, zeigten alle in dieser Analyse enthaltenen Schulbücher einen Trend, weg von nationaler Geschichte, hin zu einem größeren Anteil von Welt- und europäischer Geschichte. Während die Verteilung Mitte der 1990er noch etwa 60%-40% zu Gunsten der nationalen Geschichte war, so hat sich dieses Verhältnis nun zu Gunsten der Welt- und europäischen Geschichte umgekehrt. Auch in ihrer Struktur und Zusammensetzung zeigt die neue Generation von Schulbüchern große Verbesserungen. Dabei ist ein Wandel von Lesebüchern hin zu Arbeitsbüchern bemerkbar, was sich etwa an einem ausgewogeneren Verhältnis von Texten und Aufgabenstellungen, welche sich nicht nur auf den Text sondern auch auf Bilder, Landkarten, Tabellen oder Karikaturen beziehen, zeigt.²²⁸

²²⁷ Vgl. Karge, 2008: 26ff.

²²⁸ Vgl. Karge, 2008: 38.

4.2.3. Diskussion der Ergebnisse

Diese beiden Schulbuchanalysen zeigen, dass bei den Schulbüchern, ähnlich wie auch schon bei den Curricula, zum einen große Unterschiede im Querschnitt, also zwischen den verschiedenen parallel zum Einsatz kommenden Exemplaren, zum anderen im Längsschnitt, also bei einem Vergleich älterer mit neuerer Versionen, bestehen.

Der Querschnittsvergleich zeigt große Variationen in der Qualität zwischen den einzelnen Schulbüchern. Sowohl die Studie von Karge, als auch die des OSF kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere jene Schulbücher, welche im Unterricht nach kroatischem Curriculum verwendet werden, und, wenn auch etwa weniger stark ausgeprägt, jene des serbischen Curriculums, eine mangelnde Eignung für den Unterricht in BiH aufweisen, da sie auf einen anderen Staat hin orientiert sind. Die für den Unterricht nach bosniakischem Curriculum gestalteten Schulbücher schneiden bei beiden Analysen am besten ab, obwohl auch diese nicht frei von einseitigen und unausgewogenen Darstellungen sind.

Was den Vergleich der Schulbücher in zeitlicher Dimension betrifft, so zeigt sich schon allein in der Studie von Karge, welche die Bücher aus zwei Schuljahren gegenüberstellt, dass sich Veränderungen, etwa in der Verringerungen von Hassbotschaften und Verbesserung bei der Miteinbeziehung von BiH in die Geschichtsdarstellung, feststellen lassen.

Auch die Ergebnisse von Karge und des OSF unterscheiden sich nicht unerheblich. Während das OSF zum Schluss kommt, dass in allen Schulbücher, die negativen über die positiven Elemente überwiegen, zeigen einige der von Karge untersuchten Schulbücher eine insgesamt wünschenswerte Gesamtbilanz auf, sowohl hinsichtlich inhaltlicher, als auch methodischer Aspekte.

Überraschend sind diese unterschiedlichen Ergebnisse vor allem deshalb, weil die Zeitpunkte der beiden Untersuchungen sehr nahe beieinander liegen. Während der OSF Schulbücher des Schuljahres 2005/06 analysiert, bezieht sich Karge auf die Bücher, welche für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 zugelassen waren. Was in diese Zeitspanne hinein fällt, genauer gesagt, in den Untersuchungszeitraum von Karge, ist der Einsatz neuer Generationen von Schulbüchern, welche entsprechend der „Guidelines for writing and evaluation of history textbooks for primary and secondary schools in BiH“ überarbeitet wurden.

Natürlich muss auch hier mitbedacht werden, dass die beiden Forschungsberichte nicht

eins zu eins vergleichbar sind. Schließlich analysiert Karge nur Geschichtsbücher der letzten Schulstufe der Grundschule, der OSF dagegen alle Schulbücher der Fächer Muttersprache, Geschichte, Geographie, Religion aller Stufen der Grund- und Sekundarschule, was zu einer viel größeren Grundgesamtheit führt. Auch sind die methodischen Herangehensweisen unterschiedlich.

Doch da sich die positivere Gesamtbilanz nicht allein durch methodische Unterschiede begründen lässt, scheint es angebracht, die von Karge festgestellten wünschenswerten Charakteristika einiger Exemplare der neuen Schulbuchgeneration, zumindest teilweise, auf die Reformen, und insbesondere die Implementierung der „Guidelines“ zurückzuführen.

Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Beobachtungen der OSZE, welche feststellt, dass jede neue Generation von Schulbüchern Verbesserungen zeigt, auch wenn viele Schulbücher immer noch eine offensive Sprache, ethnische Intoleranz und eine Konkurrenz um die Rolle als Opfer beinhalten.²²⁹

²²⁹ Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 5.

5. Empfehlungen

In den letzten Abschnitten wurde einerseits dargelegt, worin in der inhaltlichen Gestaltung des Schulunterrichts jene trennenden Faktoren liegen, welche einer ethnischen Segregation gleich kommen und dadurch nachhaltiger Friedenssicherung und Versöhnung im Wege stehen, andererseits wurde auch untersucht, welche Reformen in die Wege geleitet wurden und wo erste Ergebnisse sichtbar sind. Bleibt noch die Frage, welche weiteren Wege eingeschlagen werden könnten, um ein Schulsystem, welches nicht auf gesellschaftlicher Spaltung, sondern auf den Grundsätzen von sozialem Zusammenhalt und Frieden aufbaut, zu fördern.

Zunächst ist klarzustellen, dass das Ziel solcher friedensfördernden Bildungsmaßnahmen nicht in der Homogenisierung der Gesellschaft gesehen werden kann. Eine solche birgt die Gefahr der Assimilation durch die Dominanz einer Gruppe und die Unterdrückung der anderen in sich. Es soll also nicht darum gehen, Unterschiede einzuebnen, sondern darum, Ungleichheiten zu reduzieren. Bildung soll vermitteln, Diversität zu akzeptieren und nicht als Defizit oder Nachteil anzusehen, sowie Gemeinsamkeiten und Verbindungen der verschiedenen, in BiH lebenden, Gemeinschaften herausstreichen.

Auch im Bezug auf die strukturelle Fragmentierung wird das Ziel nicht darin gesehen, eine Vereinheitlichung und Zentralisierung des Schulsystems zu erreichen. Momentan ist die Verwaltungsstruktur in einem Spannungsfeld aus extremer Dezentralisierung, bei gleichzeitiger Über-Zentralisierung innerhalb der administrativen Mini-Einheiten, organisiert. Dies zeigt sich etwa daran, dass auf der einen Seite so gut wie jede Verwaltungseinheit einem eigenen Curriculum folgt, auf der anderen Seite die einzelnen Curricula auf einem „One size fits all“-Ansatz basieren, der den einzelnen Schulen und Lehrern keinen Handlungsspielraum lässt. Auf gesamtstaatlicher Ebene fehlen somit Organe, welche über Kompetenzen verfügen, bildungspolitische Entscheidungen nicht nur zu treffen, sondern auch umzusetzen. Auf lokaler Ebene dagegen ist eher die Über-Regulierung das Problem. Erstrebenswert scheint daher eine lokale Autonomie innerhalb eines gemeinsam vereinbarten Rahmens, so wie es etwa ein Rahmencurriculum ermöglichen würde.

Anregungen für eine Umgestaltung des Schulsystems hin zu mehr Inklusivität können auch aus dem Brčko-Distrikt gewonnen werden, wo für so manche, in anderen Teilen des

Staates als „unüberwindbar“ dargestellte, Hindernisse pragmatische Lösungen gefunden wurden, wie etwa die freie Entscheidung jedes einzelnen in der Wahl der Unterrichtssprache zeigt. Jedoch handelt es sich bei diesem Distrikt um einen besonderen Fall, welcher nicht mit der Situation in den beiden Entitäten vergleichbar ist, was die Übertragbarkeit der Bildungsreform in Brčko auf die anderen Gebiete BiHs in Frage stellt.²³⁰ Trotzdem zeigen die Erfahrungen des Brčko-Distrikts, dass eine Veränderung der Situation möglich ist, und Lehrer, Schüler und Eltern durchaus bereit sind zusammenzuarbeiten, wenn es gelingt, die passenden Rahmenbedingungen zu schaffen.

Um eine öffentliche Debatte über die Gestaltung von Bildung zu ermöglichen, ist die Zugänglichkeit aller Curricula und anderer bildungspolitischer Reformdokumente zu gewährleisten. Momentan ist dies nur teilweise gegeben, was Vergleiche, Austausch und Diskussion über Ziele, Inhalte und Methoden von schulischer Bildung innerhalb der Gesellschaft erschwert.

Dass eine solche Diskussion und auch eine weitere Überarbeitung der Curricula und Schulbücher notwendig sind, haben die vorangegangenen Kapitel dieser Diplomarbeit deutlich gemacht. Doch auch was die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts betrifft, besteht das Ziel nicht darin, eine Homogenisierung zu erzwingen. Das eigentliche Problem besteht ja weniger in der parallelen Existenz verschiedener Curricula an sich, was ja auch in anderen Staaten der Fall ist, sondern in ihrer ethnisch-nationalen Färbung.

Eine Idee, die Monoperspektive zu durchbrechen, ohne eine Zwangsvereinheitlichung herbeizuführen, ist ein Ansatz, welchen Lenhart als „Austausch curricularer Module“ bezeichnet. Dabei bietet jede der drei konstituierenden Volksgruppen curriculare Module an, welche in die Curricula der anderen integriert werden könnten, insbesondere in den sensiblen Bereichen wie Kultur und Sprache. Eine solche Vorgehensweise fördert zum einen die Kommunikation und Kooperation zwischen den, an der Curriculum-Entwicklung beteiligten, Akteuren und stellt zum anderen die mono-nationale Erzählweise in Frage.²³¹

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch das „Peace Research Institute in the Middle East“ (PRIME) im Projekt „Learning Each Other's Historical Narrative“. Dabei erarbeiteten palästinensische und israelische Lehrer und Historiker gemeinsam eine Geschichtsschreibung aus der Perspektive beider Gemeinschaften, um israelische und palästinensische Schüler mit Erzählungen von beiden Seiten zu konfrontieren. Auch hier

²³⁰ Auf die Besonderheiten des Brčko-Distrikts und seiner Reform wird hier nicht näher eingegangen. Vgl. hierzu Perry, 2003: 76ff.

²³¹ Vgl. Lessmann, Stefanie: Report on the Symposium on the Curricula of the “national” subjects in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo, 7th and 8th February, 2000: 27; Vgl. Stabback, 2004: 61; Vgl. Batarilo/Lenhardt, 2004: 117; Sowie im persönlichen Gesprächen mit Prof. Lenhardt.

besteht das Ziel nicht darin, eine einzige gemeinsame Erzählweise zu finden, sondern auf die Multiperspektivität von Geschichte aufmerksam zu machen:

„At this stage in their polarized history there is not enough common ground for Israelis and Palestinians to create a single historical narrative. Rather, the project is designed to expose students in each community to the other's narrative of the same set of events. For the first time, students in each school system (beginning with 15 and 16 year olds) will not only learn what shapes their own community's understanding of historical events, but be required to confront the historical perspectives and contexts that shape the other community's sense of reality. The project may, at a later stage, develop multiple narratives of events within each community, reflecting the fact that neither the Palestinians nor the Israelis have a monolithic view regarding the history of the region. The goal, in other words, is not necessarily to create a single "bridging" historical narrative that is shared in common by both communities, but to break down stereotypes and build more nuanced understandings by the next generation of citizens [...].“²³²

Im Rahmen dieses Projektes entstand ein Schulbuch für den Geschichtsunterricht des 20. Jahrhunderts, welches nicht versucht, eine gemeinsame Deutung der Vergangenheit zu präsentieren, sondern verschiedene Perspektiven nebeneinander stellt. Daher besteht jede Seite des Buches aus drei Spalten. In der linken Spalte steht die israelische Erzählweise, in der rechten Spalte die palästinensische und dazwischen ist eine Spalte frei für Gedanken des Schülers.²³³ An diesem Projekt zeigt sich, dass auch aus den Erfahrungen anderer Regionen mit ähnlichen Konfliktsituationen möglicherweise Anregungen für neue Ansätze in BiH gewonnen werden können.²³⁴

Gerade wenn Ressourcen knapp und die politischen Strukturen für Reform nicht begünstigend sind, kann es auch ein erster und einfacherer Schritt sein, bei einer Reform der pädagogisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung zu beginnen. Pädagogische Neuerungen sind möglicherweise weniger kontrovers und daher leichter umsetzbar als politisch sensible Bereiche, wie eine Neu-Gestaltung des Curriculums oder der In-Frage-Stellung historischer „Wahrheiten“. Auch brauchen die Erarbeitung neuer Lehrpläne und Schulbücher viel Zeit. Dagegen können neue methodische Zugänge ein erster Schritt sein,

²³² Adwan, Sami / Bar-On, Dan: "Learning Each Other's Historical Narrative" in Israeli and Palestinian Schools. A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project. January 2002 - December 2007. PRIME – Peace Research Institute in the Middle East. Auf: <http://www.vispo.com/PRIME/leohn.htm>.

²³³ Vgl. Schenk, Arnfrid: Die Geschichte der anderen. In einem gemeinsam erarbeiteten Schulbuch versuchen Israelis und Palästinenser, ihre 60 Jahre alte Feindschaft zu verstehen. In: DIE ZEIT, vom 10.06.2009.

²³⁴ Das Schulbuch „Learning Each Other's Historical Narrative“ wurde vom israelischen Bildungsministerium nie offiziell für den Unterricht freigegeben. Nichtsdestotrotz kam es in einzelnen Schulen der Sekundarstufe II als Schulversuch zum Einsatz. Nun hat das Bildungsministerium die Verwendung des Geschichtsbuchs im Unterricht explizit verboten. Dieses Beispiel zeigt, dass neue Ideen und Initiativen allein nicht reichen, solange es an der politischen Bereitschaft zur Veränderung mangelt. (Vgl. Schenk, Arnfrid: Gefährliche Seiten. In Israel wird ein Schulbuch verboten, das den Nahostkonflikt aus beiden Perspektiven zeigt. In: DIE ZEIT, vom 13.01.2010: 63.)

um ein Umdenken im Bildungswesen einzuleiten.²³⁵

Ein Beispiel eines solchen neuen methodisch-didaktischen Ansatzes, welcher nicht auf die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien angewiesen ist, ist das kritische Hinterfragen der vorhandenen Schulbücher. Fountain bezeichnet diese Methode als „gegen den Text lesen“. Dabei werden die Schulbücher hinsichtlich Stereotypen und einseitiger Darstellungen analysiert, wodurch die Kinder für ethnische, rassistische oder sexistische Vorurteile sensibilisiert werden.²³⁶

Der Einsatz neuer methodisch-didaktischer Ansätze macht darauf aufmerksam, wem bei allen Veränderungen im Schulsystem eine besonders wichtige Rolle zukommt – nämlich der Person des Lehrers. Schließlich sind die Lehrkräfte diejenigen, die alle neuen Verordnungen, Materialien und Methoden in die pädagogische Praxis umsetzen. In dieser Diplomarbeit werden die Lehrer trotz ihrer zentralen Funktion außer Acht gelassen, da hier mehr die inhaltlichen und formalen Strukturen des Schulsystems im Mittelpunkt stehen. Trotzdem soll an dieser Stelle zumindest erwähnt werden, welche Bedeutung ihnen in diesem Prozess zukommt.

Eine weitere Idee, mono-nationale Denkweisen zu überwinden, welche allerdings bereits über die Frage der Unterrichtsgestaltung hinaus geht, ist der Austausch von Schülern und auch Lehrern zwischen den Schulen der drei konstituierenden Volksgruppen. Solcher interkultureller Schüler- bzw. Lehreraustausch wird bereits von CIVITAS organisiert. Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, leben eine bestimmte Zeit bei einer Familie einer anderen ethnischen Gemeinschaft und besuchen deren Schule.²³⁷

In der Studie der Universität Ulster brachten die in BiH befragten Jugendlichen auch selbst diesen Wunsch nach mehr Kontakt zwischen den Angehörigen der verschiedenen Volksgruppen, etwa durch Schüleraustausch, zum Ausdruck.²³⁸

²³⁵ Vgl. Cole/Barsalou, 2005: 10.

²³⁶ Vgl. Fountain, 1999: 29.

²³⁷ Vgl. Gespräch mit Ivana Kesić am 02.09.2010.

²³⁸ Vgl. Magill/Smith/Hamber, 2009: 2f, 87ff.

RESMÜMEE

Die Diplomarbeit hat deutlich gemacht, dass das staatliche Bildungswesen in BiH in mehrfacher Hinsicht fragmentiert ist. Dies zeigt sich an der stark zersplitterten Verwaltungsstruktur, vor allem aber an der inhaltlichen Gestaltung des Schulunterrichts, welcher meist mono-national auf jene Volksgruppe, die in einem bestimmten Gebiet die Mehrheit darstellt, ausgerichtet ist.

Dies führt uns zurück zur Ausgangsfrage der Arbeit, nach der Bedeutung dieser Fragmentierung für den Prozess der Friedenssicherung und Versöhnung in Bosnien und Herzegowina. Die parallele Existenz verschiedener ethnisch-nationaler Schulsysteme mit jeweils eigenem Curriculum, eigenen Schulbüchern, eigener Unterrichtssprache und eigener Deutung der Vergangenheit, teilweise in Verbindung mit nationalen und religiösen Symbolen in den Schulgebäuden, bedeutet, dass diese Schulen nicht für alle Kinder des Staates gleichermaßen offen stehen, sondern jeweils nur für eine bestimmte Gruppe konzipiert sind.

Es kann verschiedene Gründe geben, warum ein Kind nicht in dieses Schulsystem „passt“: Zum einen kann es sein, dass es zwar einer der drei konstituierenden Volksgruppen angehört, aber in einem Gebiet lebt, oder nach dem Krieg in ein Gebiet zurück gekehrt ist, in dem eine andere Volksgruppe die Mehrheit darstellt. Für diese Kinder gibt es in diesem Schulsystem zwei Möglichkeiten – entweder Assimilation an das Schulsystem der lokalen Mehrheit oder Segregation, etwa durch einen Transport in die nächste Schule der „eigenen“ Volksgruppe bzw. durch separaten Unterricht in den „nationalen“ Fächern.

Zum anderen kann es auch sein, dass ein Kind keiner der drei konstituierenden Volksgruppen angehört, sondern einer der vielen nationalen Minderheiten oder aber sich der ethnischen Kategorisierung verweigert und sich keiner der Volksgruppen exklusiv zugehörig fühlt. Für diese Kinder gibt es in dem Schulsystem nur eine einzige Möglichkeit – die Assimilation an das Schulsystem der lokalen Mehrheit.

Diese Beispiele machen deutlich, dass die parallele Existenz verschiedener, mono-nationaler Schulsysteme in einer heterogenen Gesellschaft zum einen einer Diskriminierung gleichkommt. Zum anderen wird durch den separaten Unterricht der Kinder verschiedener ethnisch-nationaler Gemeinschaften, der Fokus auf Differenz und

Abgrenzung von den „anderen“ gelegt. Diese, sowohl explizit als auch implizit im Unterricht vermittelten, Botschaften fördern eine innere Spaltung der Gesellschaft und wirken somit der Ausbildung einer, auf den Gesamtstaat orientierten, staatsbürgerlichen Identität und eines sozialen Zusammenhalts innerhalb der Gesellschaft entgegen. Ein derartig konzipiertes Bildungssystem ist nicht in der Lage, Werte zu vermitteln, welche die Etablierung einer Kultur des Friedens fördern, und damit einen Beitrag zu Friedenssicherung und Versöhnung zu leisten.

Das Dilemma des Schulsystems in BiH liegt im Spannungsfeld des Rechts auf Bildung entsprechend kulturell-sprachlich-religiöser Vorstellungen einer Gemeinschaft, und der Notwendigkeit von gemeinsamen Werten innerhalb der Gesellschaft, welche in der Schule, als Ort politischer Sozialisation, sowohl konstruiert als auch weitergegeben werden.

Das Ziel kann nicht in der Homogenisierung der Gesellschaft durch ein einheitliches Bildungssystem liegen, aber ebenso wenig scheint der momentane Zustand der Segregation der Kinder, entsprechend ethnisch definierter Kriterien, eine zufriedenstellende Lösung für dieses Dilemma darzustellen. Der Ausweg besteht in der Umgestaltung des Schulsystems, auf eine Art und Weise, welche es schafft, den Spagat zwischen Einheit und Vielfalt zu leisten und gemeinsame Werte zu vermitteln, wie etwa die Akzeptanz von Diversität, welche einer Kultur des Friedens förderlich sind.

Aus einer konflikt-sensitiven Perspektive heraus betrachtet, haben sich die Curricula und die Schulbücher der „nationalen Fächer“, insbesondere für den Unterricht in der Muttersprache und Geschichte, als größte Schwächen des Schulsystems erwiesen. Diese Unterrichtsmaterialien zeichnen sich durch einen mono-perspektivischen, genauer gesagt, mono-nationalen Ansatz aus, in dem sie nur eine der sprachlichen Traditionen und die Geschichte nur einer ethnisch-nationalen Gemeinschaft vermitteln. Die anderen in BiH lebenden Volksgruppen, sowie die nationalen Minderheiten und deren sprachlich-religiös-kulturelles Erbe, kommen entweder gar nicht, oder in Form stereotyper Darstellungen zum Ausdruck. Dabei wird, gerade im Geschichtsunterricht, das Bild der eigenen Gemeinschaft als Opfer, der anderen als Täter transportiert. Derartig einseitige schwarz-weiß-Darstellungen, welche auf der Dichotomie von „uns“ und „den anderen“ basieren, können zwar dazu beitragen, Feindbilder und alte Konflikte weiterzugeben, sind aber hinsichtlich der Versöhnung und einem zukünftigen Zusammenleben in einer gemeinsamen Gesellschaft wenig förderlich.

Die Schwächen des staatlichen Schulsystems in BiH sind den involvierten Akteuren,

sowohl von lokaler, als auch internationaler Seite, durchaus bekannt. Warum diese Situation trotzdem weiter besteht, mag vielfältige Gründe haben.

Zunächst scheinen die Rahmenbedingungen, welche tiefgreifende Veränderungen des Bildungsbereiches begünstigen, wie etwa ein klares Bekenntnis der politischen Elite, nicht ausreichend gegeben. Dementsprechend war der bisherige Reformprozess weniger ein Ausdruck eines zunehmenden Konsens der politischen und gesellschaftlichen Eliten in BiH, als mehr die Folge des Drucks der internationalen Gemeinschaft. Die Erfahrungen der OSZE in der Zusammenarbeit mit den lokalen Akteuren zeigen, dass sich die politischen Verantwortlichen viel schwerer damit tun, Übereinkommen für langfristige Lösungen zu finden, als die Lehrer, welche einen pragmatischeren Ansatz verfolgen.²³⁹ Dies zeigt, dass es an echter Bereitschaft zur Veränderung auf politischer Ebene mangelt.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Gestaltung des staatlichen Schulsystems Fragen der nationalen Identität, der Deutung von Geschichte, der Rolle von Erinnerung anspricht, welche, gerade in einer Gesellschaft, die vor kurzem einen Krieg erlebt hat, sehr sensibel sind. Im Zusammenhang mit dem Umgang mit politisch heiklen Fragen hat die OSZE die Erfahrung gemacht, dass die Kooperation mit den lokalen Behörden gut funktioniert, wenn es um Themen wie die „Qualität“ von Bildung geht, schwierig wird es dagegen, wenn kontroverse Themen betroffen sind, wie etwa der Geschichtsunterricht.²⁴⁰

Die Modernisierung von Bildung nach dem Vorbild europäischer Standards und Trends, verbundenen mit der Erwartung, dadurch eine höhere Qualität zu erreichen, ist ein Vorhaben, für das, sowohl unter politischen Entscheidungsträgern, Bildungsreformern, Lehrern, als auch Eltern, Zustimmung zu finden ist. Bereiche, wie etwa die Lehrerbildung, neuer methodische Ansätze, Einsatz moderner Unterrichtsmaterialien, und dergleichen, sind weniger politisch aufgeladen und daher Veränderungen eher zugänglich. Das wirft die Frage auf, ob über den Weg einer „Modernisierung“ gleichzeitig eine schrittweise „Harmonisierung“ des Schulsystems in BiH erreicht werden könnte. Diese Frage bietet Raum für Diskussionen, kann aber an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Hinzu kommt ein weiteres Problem, nämlich die Reformmüdigkeit der im Bildungswesen tätigen Personen. Die letzten zwei Jahrzehnte waren schließlich geprägt von permanenten, teils sehr tief greifenden Veränderungen. Zunächst erfolgte die Transformation vom sozialistischen Schulsystem in Jugoslawien hin zu verschiedenen national geprägten

²³⁹ Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 4.

²⁴⁰ Vgl. Gespräch mit Marina Bowder am 01.09.2010.

Schulsystemen. Der Krieg stellte einen weiteren tiefen Einschnitt dar, gefolgt von einer Unzahl an Programmen und Strategien der nationalen und internationalen Akteure. Dabei fehlte über weite Strecken allerdings der strategische Fokus im Sinne eines Gesamtkonzeptes, weshalb der Reformprozess mehr einem Flickwerk gleicht. Dieser erklärt möglicherweise, warum sich die meisten Entscheidungsträger in BiH zwar einig sind, dass eine Veränderung nötig ist, aber selten auch die Initiative dazu ergreifen.²⁴¹

Was im Reformprozess darüber hinaus immer wieder deutlich wird, ist die große Diskrepanz zwischen den in Gesetzen, Abkommen, Richtlinien formulierten Absichten und der tatsächlichen Umsetzung in der pädagogischen Praxis.²⁴² So enthält etwa das Rahmengesetz für Primar- und Sekundarschulbildung folgendes Bildungsziel: „developing awareness of commitment to the State of BiH, one's own cultural identity, language and tradition, in a way appropriate to the legacy of the civilization, learning about others and different by respecting the differences and cultivating mutual understanding and solidarity among all people, ethnic groups and communities in BiH and in the world.“²⁴³

Dieser Auszug aus dem Rahmengesetz ist nur ein Beispiel, dass klar vor Augen führt, dass Theorie und Praxis im Reformprozess des Bildungssystems in BiH nicht nur nicht übereinstimmen, sondern zum Teil sogar im Widerspruch zueinander stehen. Wären alle in den letzten Jahren formulierten Abkommen, Richtlinien und Gesetze auch tatsächlich im Schulunterricht umgesetzt, so wäre es wohl gar nicht mehr notwendig, diese Diplomarbeit zu schreiben.

Ein weiterer Faktor darf nicht außer Acht gelassen werden, wenn es darum geht, zu begründen, warum so viele Veränderungen nach wie vor auf sich warten lassen – nämlich der Faktor Zeit. Diese Einflussgröße wird bei den Erwartungen an den Prozess von Friedenssicherung und Versöhnung gerne unterschätzt.²⁴⁴ Dabei ist zu bedenken, dass die Gesellschaft in BiH, und damit verbunden auch das Schulsystem, seit den 1990er Jahren mit mehrfachen Herausforderungen konfrontiert ist. Das eine ist, wie auch in anderen Staaten in Mittel- und Osteuropa, die Transformation von einer sozialistischen Gesellschaft hin zu Demokratie und Marktwirtschaft. Hinzu kommt, im Fall der Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens, insbesondere in BiH, das Erbe des Krieges, verbunden mit der Konstruktion eines neuen Staatsgebildes. Das derartig tief greifende, politische, ökonomische und soziale Umstellungen nicht über Nacht zu bewältigen sind, erscheint

²⁴¹ Vgl. Trbić/Perold, 2003: 20f.

²⁴² Vgl. OSF B&H: 2007: 12f.

²⁴³ Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina, 2003, Artikel 3.

²⁴⁴ Vgl. Höpken, 2001: 8.

einleuchtend.

Doch trotz all dieser Aspekte, die einem Reformprozess entgegenwirken können, wäre es doch nicht zutreffend anzunehmen, die Bemühungen um eine Umgestaltung des Schulsystems wären ohne Ergebnis geblieben. Die Resultate sind zum Großteil auf den Druck der internationalen Gemeinschaft zurückzuführen. Eine solche Bildungsintervention von außen birgt dabei die Gefahr der Missachtung lokaler Besonderheiten und Traditionen, der Erzeugung von Abhängigkeiten, und kann den lokalen Akteuren das Gefühl vermittelt, selbst nicht in der Lage zu sein, ihre Probleme zu lösen. Trotzdem ist es schwer zu leugnen, dass in BiH auf diese Weise bei der Reform des Bildungswesens einige Erfolge erzielt wurden.

Die OSZE sieht dabei vor allem in folgenden Bereichen Fortschritte: in der Reform und Modernisierung von Geschichtsbüchern, in der Integration von Aspekten der Diversität und Toleranz in die Curricula und in Fortbildungen für Lehrer und Schulbuchautoren.²⁴⁵

Auch die in dieser Arbeit erfolgte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von Schulbuch- und Curriculum-Analysen bestätigt dieses Bild und zeigt Verbesserungen in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der neuen Generation von Schulbüchern und der überarbeiteten Curricula. Hinsichtlich der Auswahl und Darstellung der Inhalte, etwa bei der Multiperspektivität, wurde vor allem aber auch deutlich, dass die einzelnen in BiH zum Einsatz kommenden Schulbücher und Lehrpläne in ihrer Qualität stark variieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der IST-Zustand des Schulsystems nach wie vor sowohl zu den internationalen Abkommen über das Recht auf Bildung, als auch den bildungspolitischen Bestimmungen in BiH selbst, im Widerspruch steht, und aus der Sicht einer Bildung für Friedenssicherung und Versöhnung nicht zufriedenstellend ist.

Doch gleichzeitig haben engagierte Personen und Organisationen vielversprechende Ansätze und Materialien, welche zum Teil schon in einigen Schulen in BiH zum Einsatz kommen, zum Teil noch auf ihre Umsetzung warten, entwickelt.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die Bildungsreform in den nächsten Jahren, insbesondere, wenn sich die internationale Gemeinschaft mehr und mehr aus diesem Prozess zurück zieht, weiter entwickeln wird. Maßgeblich wird dafür sein, ob es gelingt, die in den Reformdokumenten formulierten Absichten und Ziele auch tatsächlich in die pädagogische Praxis an den Schulen umzusetzen.

²⁴⁵ Vgl. OSCE MBiH, o.J.: 1.

Dass sich die Bevölkerung der Schwächen des Bildungssystems bewusst und gegenüber Veränderungen durchaus offen ist, zeigen zwei Meinungsumfragen aus dem Jahr 2006, die eine von der OSZE, die andere vom OSF durchgeführt. In der Umfrage der OSZE äußerte die Mehrheit der Befragten, dass die Hauptkompetenz für das Bildungssystem auf staatlicher Ebene liegen, und ein gesamtstaatliches Bildungsministerium existieren sollte. Bezüglich der Sprache ist der Großteil der Befragten dafür, dass die Schüler beide Alphabete lernen sollten. Die Mehrheit sieht die Unterschiede zwischen den drei Sprachvarianten als nicht bedeutend an. Der Anteil der Menschen mit solch moderaten Ansichten zur Sprachpolitik ist im Vergleich zur Umfrage des Jahres 2004 sogar noch gestiegen. Auch stimmen drei Viertel der Befragten der Aussage „Alle Kinder in BiH sollen das gleiche Curriculum haben.“ zu. Betreffend des Geschichtsunterrichts sprachen sich 69% dafür aus, dass die Geschichte aller Völker BiHs behandelt werden sollte. Interessanterweise zeigen sich die Befragten aus Brčko (wo die Bildungsreform von der internationalen Gemeinschaft am raschesten und bestimmtesten umgesetzt wurde) am zufriedensten mit dem Bildungssystem. Jene, die sich selbst als „Andere“ bezeichnen (Angehörige der Minderheiten oder Befragte, die sich keiner der drei konstituierenden Volksgruppen zuordnen wollten), sind am wenigsten zufrieden.²⁴⁶

Auch die von der OSF befragten Schüler und Eltern äußerten Kritik gegenüber der aktuellen Situation. Auch wenn die Antworten, entsprechend der persönlichen Merkmale der Befragten, variieren, so zeigt sich dennoch, dass die Schüler und Eltern aus allen Teilen BiHs grundsätzlich die selben Veränderungen wünschen. Die Befragten zeigen insgesamt eine Zustimmung zu den, in den gesetzlichen Bestimmungen und den Reformvorhaben formulierten, Prinzipien, sehen deren Umsetzung in der Praxis allerdings nicht gegeben. So meinen nur 46% der Befragten, das Bildungsziel, ein Bewusstsein für die Zugehörigkeit zu BiH wecken, werde erfüllt. Auch das Prinzip, kritisches Denken zu fördern, sieht die Mehrheit der Schüler in ihrem Schulunterricht nicht gegeben. Knapp die Hälfte der Befragten ist der Meinung, die Schulen seien mono-ethnisch, also auf die kulturelle Identität, Sprache und Tradition nur einer Gruppe fokussiert. 65% der Schüler meinen, Kinder verschiedener ethnischer Herkunft sollten gemeinsam, und in denselben Gegenständen unterrichtet werden.²⁴⁷

Die von den befragten Schüler und Eltern geäußerten Änderungswünsche werden im

²⁴⁶ Vgl. OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Highlights of Public Opinion Survey on Education in BiH. Citizen Opinion in December 2006. Sarajevo: OSCE, 2007: 1-5.

²⁴⁷ Vgl. Trbić, Dženana / Kojić Hasanagić, Snježana: Education in Bosnia and Herzegovina. What do we teach our children? Surveying Attitudes of Students and Parents about Values. Sarajevo: Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, May 2007: 11f.

Bericht des OSF folgendermaßen zusammengefasst:

- „• Textbooks should, in the first place, teach about BiH and only then about each group individually or about neighbouring countries;
- The contents of “national group” textbooks should be changed to focus more on members of all three peoples and of ethnic minorities instead of on one group alone;
- Textbooks should include more contents encouraging mutual understanding, tolerance and solidarity among people in BiH;
- Textbooks should include different views on the same events, offer different interpretations of the same events and encourage dialogue about sensitive/controversial issues;
- The current treatment of BiH historical development should be changed in the following ways:
 1. To reach agreement on a common view of BiH historical development, which should then be presented in textbooks, and/or
 2. To give all the groups’ perspectives while treating BiH historical development in textbooks;
- BiH history textbooks should also treat the period since 1992;
- There should be a single language policy resulting in agreement about the name of the language, grammar, use and study of the language in schools and textbooks;
- In addition to religious instruction, there should also be a subject in schools teaching about all world religion in an objective and neutral way;
- The current distribution of jurisdictions for education should be reviewed.“²⁴⁸

Die Ergebnisse dieser beiden Umfragen machen deutlich, dass die Bevölkerung, insbesondere die Schüler und Eltern, sehr klare Vorstellungen davon haben, wo die Probleme im Schulsystem liegen und was daran geändert werden sollte. Ob und wann diesen Wünschen im Schulalltag in BiH entsprochen werden wird, bleibt offen.

Zum Abschluss bleibt noch einmal festzuhalten, dass Bildung nicht per se als gut, friedensstiftend oder aufklärend anzusehen ist, sondern im Zusammenhang mit der Entstehung und der Dynamik gesellschaftlicher Konflikte eine ambivalente Rolle einnimmt. Dies gilt auch für die staatlich institutionalisierte Bildung, weshalb Schulen nicht als Orte des Friedens, sondern, im Gegenteil, eher als Orte sowohl direkter, als auch struktureller Gewalt anzusehen sind. Daher darf das Potential von (schulischer) Bildung für die Entwicklung einer Kultur des Friedens nicht überschätzt werden. Doch selbst wenn man im schlechtesten Fall davon ausgeht, dass Bildung, insbesondere ihre staatlich institutionalisierte Form in der Schule, nicht dazu in der Lage ist, einen positiven Beitrag zu Friedenssicherung und Versöhnung innerhalb einer Gesellschaft zu leisten, so sollte diese zumindest nicht durch die Vermittlung von Differenz, Distanz und Intoleranz

²⁴⁸ Vgl. Trbić, Dženana / Kojić Hasanagić, Snježana: Education in Bosnia and Herzegovina. What do we teach our children? Surveying Attitudes of Students and Parents about Values. Sarajevo: Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, May 2007: 29f.

zwischen gesellschaftlichen Gruppen zu einer Verschärfung von Konflikten beitragen.

Inwieweit ein bestimmtes Schulsystem nun das Potential in sich birgt, Konflikte entweder zu verstärken, die Situation im Sinne eines „do no harm“ zumindest nicht zu verschlechtern oder aber zu einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität und sozialen Spannungen beizutragen, kann nur durch eine Auseinandersetzung mit dem konkreten Einzelfall untersucht werden.

Egal ob während Konflikten, nach Konflikten oder in friedlichen Kontexten, die konfliktssensitive Analyse des Bildungssystems ist immer aufschlussreich. Nur so kann festgestellt werden, inwieweit die institutionalisierte Form der Bildung eines Staates in der Lage ist, gesellschaftliche Ungleichheiten herauszufordern und die Akzeptanz von Diversität zu fördern, um so zur Etablierung einer Kultur des Friedens beizutragen.

QUELLENVERZEICHNIS

Literaturverzeichnis

Batarilo, Katarina: Friedensschaffende Curriculumarbeit in Bosnien-Herzegowina. Heidelberg: Mag.-Arbeit, 2002.

Batarilo, Katarina / Lenhart, Volker: Bosnien – Herzegowina. In: Döbert, Hans (Hg.): Die Bildungssysteme Europas. Albanien, Andorra, Armenien, Aserbeidschan, Belarus, Belgien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Faröer-Inseln, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kosovo, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Makedonien, Moldawien, Monaco, Montenegro, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russische Föderation, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ukraine, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Zypern. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2010³. (=Grundlagen der Schulpädagogik; Bd. 46). S.120-141.

Batarilo, Katarina / Lenhart, Volker: Pädagogischer Umgang mit bewaffneten Konflikten am Beispiel friedensbauender Geschichtscurriculumrevision in Bosnien-Herzegowina. In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004. (= Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; 61). S.115-126.

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Ders. / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rösen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber, Kallmeyer, 1997⁵. S.301-303.

Bloomfield, David: Reconciliation. An Introduction. In: Bloomfield, David / Barnes, Teresa / Huyse, Luc (Hg.): Reconciliation After Violent Conflict. A Handbook. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003. S.10-18.

Blumör, Rüdiger / Buttlar, Nora v.: Annotated bibliography on education and conflict. Paper commissioned for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: will we make it? UNESCO, 2007. Auf: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155591e.pdf>, (am 20.09.2010).

Buckland, Peter: Reshaping the Future. Education and Post-Conflict Reconstruction. Washington D.C.: World Bank, 2004. Auf: http://www.amun.org/undocs/reshaping_the_future.pdf, (am 09.10.2010)

- Bush, Kenneth D. / Saltarelli, Diana: The two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children. Florenz: UNICEF, 2000. Auf: <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>, (am 02.07.2009).
- Callaghan, Noreen: Education for Reconciliation. In: Bloomfield, David / Barnes, Teresa / Huyse, Luc (Hg.): Reconciliation After Violent Conflict. A Handbook. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003. S.28-29.
- Cole, Elizabeth A. / Barsalou, Judy: Unite or Divide? Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Washington: United States Institute for Peace, 2005. Auf: <http://www.usip.org/files/resources/sr163.pdf>, (am 20.01.2010).
- Cole, Elizabeth A.: History education and sociopolitical reconciliation after mass crimes. CERI Sciences-Po, o.J. Auf: http://www.ceri-sciences-po.org/themes/re-imaginingpeace/va/resources/history_education_cole.pdf, (am 20.01.2011).
- Dizdar, Srebren: Situation Analysis of Educational Services for Children in Bosnia and Herzegovina. A Study Commissioned by the UNICEF Office in Bosnia and Herzegovina. UNICEF: Sarajevo, 1996. Auf: <http://www.pitt.edu/~ginie/bosnia/pdf/analysis.pdf>, (am 09.10.2010).
- Dizdar, Srebren: A Development and Perspectives of Teacher Education in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo: Ministry of Education, Science, Culture and Sports. Federation of Bosnia and Herzegovina, 1998.
- Fountain, Susan: Peace Education In UNICEF. New York: UNICEF Staff Working Papers, 1999. Auf: <http://www.unicef.org/education/files/PeaceEducation.pdf>, (am 08.07.2010)
- Gundara, Jagdish: Complex Societies, Common Schools and Curriculum. Seperate is not Equal. In: International review of education, Jg. 54, Nr. 3-4, 2008. S.337-351.
- Höpken, Wolfgang: History-Textbooks and Reconciliation – Preconditions and Experiences in a Comparative Perspective. Draft. Washington D.C.: World Bank Meeting, 11. November [2001]. Auf: <http://siteresources.worldbank.org/INTCEERD/Resources/EDUCwolfganghopken.pdf>, (am 20.01.2010).
- Huyse, Luc: The Process of Reconciliation. In: Bloomfield, David / Barnes, Teresa / Huyse, Luc (Hg.): Reconciliation After Violent Conflict. A Handbook. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003. S.19-39.
- Jäger, Uli: Friedenspädagogik in Konflikt- und Krisenregionen. Ansätze und Herausforderungen für die Entwicklungszusammenarbeit. 2007. Auf: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/friedenspaedagogik_in_konflikt_und_krisenregionen/ansaetze_und_herausforderungen_fuer_die_entwicklungszusammenarbeit_uli_jaeger, (am 21.01.2011).
- Karge, Heike: 20th Century History in the Textbooks of Bosnia and Herzegovina. An

analysis of books used for the final grades of primary school. Braunschweig: Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, 2008. Auf: http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/BiH_Schulbuchanalyse_Englisch.pdf, (am 31.01.2011).

Klotz, Sabine: Welche Rolle spielen externe Organisationen bei der zivilen Konfliktbearbeitung in Bosnien-Herzegowina? In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004. (= Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; 61). S.89-114.

Leach, Fiona / Dunne, Máiréad: Education, conflict and reconciliation. International perspectives. In: Dies (Hg.): Education, conflict and reconciliation. International perspectives. Oxford/Wien: Lang, 2007. S.11-14.

Lenhart, Volker / Mitschke, Reinhard / Braun, Simone: Friedensbauende Bildungsmaßnahmen bei bewaffneten Konflikten. Abschließender Forschungsbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF) Februar 2006 bis April 2008 geförderte Vorhaben. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2010. (=Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft, Bd. 65).

Low-Beer, Ann: History teaching in schools. The work of the Council of Europe and UNESCO in Bosnia and Herzegovina. Council of Europe, 1999. Auf: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/BiHReport1999_en.pdf, (am 1.2.2011).

Machel, Graça: Impact of Armed Conflict on Children. UNO, 1996. Auf: http://www.unicef.org/graca/a51-306_en.pdf, (am 28.11.2010).

Magill, Clare / Smith, Alan / Hamber, Brandon: The Role of Education in Reconciliation. The Perspectives of Children and Young People in Bosnia and Herzegovina and Northern Ireland. Ulster: University of Ulster, 2009. Auf: <http://www.brandonhamber.com/publications/report-educreconciliation.pdf>, (am 09.10.2010).

Marko, Joseph: Post-Conflict Reconstruction through State- and Nation-building. The case of Bosnia and Herzegovina. European Diversity and Autonomy Papers, EDAP, 4/2005. Auf: <http://www.eurac.edu/edap>, (am 09.10.2010).

Marko-Stöckl, Edith: My Truth, Your Truth – Our Truth? The Role of Truth Commissions and History Teaching for Reconciliation. Specific report on the role of history for reconciliation. Bozen: Europäische Akademie, 2008. Auf: http://www.eurac.edu/en/research/institutes/imr/Documents/25_historyreconciliation.pdf, (am 20.01.2011).

Mrdja, Smilja: Controversial and Sensitive Issues in History Textbooks in BiH. In: Black, Luisa: Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina. Council of Europe, 2008. S. 45-48. Auf: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf, (am 01.02.2011).

- OECD: Thematic Review of National Policies for Education – Bosnia and Herzegovina. OECD/CCNM/DEELSA/ED, 2001. Auf: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd_ceps_report-bih-enl-t05.pdf, (am 16.08.2010).
- OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Highlights of Public Opinion Survey on Education in BiH. Citizen Opinion in December 2006. Sarajevo: OSCE, 2007. Auf: <http://oscebih.org/documents/8751-eng.pdf>, (am 16.08.2010).
- OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Raising Debate. Is BiH Respecting its International Commitments in the Field of Education? Questions for the Citizens of BiH. Sarajevo: OSCE, 2005. Auf: <http://www.oscebih.org/documents/1501-eng.pdf>, (am 31.01.2011).
- Pašalić Kreso, Adila: The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzegovina. In: International review of education, Jg. 54, Nr. 3-4, 2008. S. 353-374.
- Perry, Valery: Reading, Writing and Reconciliation. Educational Reform in Bosnia and Herzegovina. European Centre for Minority Issues, Working Paper Nr. 18, 2003. Auf: http://www.ecmi.de/download/working_paper_18.pdf. (am 20.01.2011).
- Schenk, Arnfrid: Die Geschichte der anderen. In einem gemeinsam erarbeiteten Schulbuch versuchen Israelis und Palästinenser, ihre 60 Jahre alte Feindschaft zu verstehen. In: DIE ZEIT, vom 10.06.2009. Auf: <http://www.zeit.de/2009/25/C-Schulbuch>, (am 08.02.2011).
- Schenk, Arnfrid: Gefährliche Seiten. In Israel wird ein Schulbuch verboten, das den Nahostkonflikt aus beiden Perspektiven zeigt. In: DIE ZEIT, vom 13.01.2010. S.63.
- Schlotter, Peter: Bosnien-Herzegowina. Bedingungen für einen dauerhaften Frieden. In: Ergen, Özkan / Lenhart, Volker (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, 2004. (= Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; 61). S.27-42.
- Schröder, Hartwig: Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“. München/Wien: Oldenbourg, 2001³.
- Seitz, Klaus: Bildung und Konflikt. Die Rolle von Bildung bei der Entstehung, Prävention und Bewältigung gesellschaftlicher Krisen – Konsequenzen für die Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, 2004. Auf: <http://www2.gtz.de/dokumente/bib/04-5980.pdf>, (am 01.07.2010).
- Figurella, Federico Guilio: Teaching the future's past. History education from division to reconciliation in the „new countries“ of Southeast Europe. In: Ricerche di Pedagogia e Didattica, Nr. 3, 2008. Auf: <http://rpd.cib.unibo.it/article/viewFile/1528/902>, (am 13.01.2011).

- Smith, Alan: Education in the twenty-first century. Conflict, reconstruction and reconciliation. In: Compare. Vol. 35, Nr. 4, 2005. S.373-391. Auf: <http://www.hku.hk/cerc/Seminars/ASmith-handout.pdf>, (am 13.05.2010).
- Smith, Alan / Vaux, Tony: Education, Conflict and International Development. London: Department for International Development, 2003.
- Stabback, Philip: Curriculum Development, Diversity and Division in Bosnia and Herzegovina. In: Tawil, Sobhi / Harley, Alexandra (Hg.): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2004. S.37-84.
- Tawil, Sobhi / Harley, Alexandra: Education and Identity-based Conflict. Assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. In: Dies. (Hg.): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2004. S. 1-36.
- Tomlinson, Kathryn: Education and conflict. Research and Research Possibilities. National Foundation for Educational Research, 2005. Auf: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED502593.pdf>, (am 01.07.2010).
- Trbić, Dženana / Perold, Helene: Crafting a new education system in Bosnia and Herzegovina. The „model for system change in secondary education“ project. Sarajevo: Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, 2003. Auf: http://www.soros.org.ba/docs_obrazovanje/oblikovanje_novog_obrazovnog_sistema_u_bih_eng.pdf, (am 20.09.2010).
- Trbić, Dženana / Kojić Hasanagić, Snježana : Education in Bosnia and Herzegovina. What do we teach our children? Surveying Attitudes of Students and Parents about Values in Curricula and Textbooks in Primary and Secondary Schools in BiH. Sarajevo: Open Society Fund Bosnia and Herzegovina, May 2007.
- Wintersteiner, Werner: Was heißt Frieden? Plädoyer für einen politisch-kulturellen Friedensbegriff. In: Palencsar, Friedrich / Tischler, Kornelia / Wintersteiner, Werner (Hg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnen-Bildung. Klagenfurt: Drava, 2005. S.61-92.
- Wintersteiner, Werner: Friedenspädagogik für das 21. Jahrhundert. In: Grasse, Renate / Gruber, Bettina / Gugel, Günther (Hg.): Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2008. S.253-274.

Graue Literatur

- Helsinki Committee for Human Rights in Republika Srpska: Comparative Analysis of some Aspects of Education, Educational Plans and Curricula in Bosnia and Herzegovina. Bijelina, 1998.
- Lenhart, Volker / Kesidou, Anastasia / Stockmann, Stephan: The curricula of the “national subjects” in Bosnia and Herzegovina. A Report to UNESCO. Heidelberg, August 1999.
- Lenhart, Volker / Karimi, Alamara / Schäfer, Tobias: Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte. Abschlussbericht über das von der Deutschen Stiftung Friedensforschung 2009-2010 geförderte Forschungsvorhaben. Heidelberg, 2010.
- Lessmann, Stefanie: Report on the Symposium on the Curricula of the “national” subjects in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo, 7th and 8th February, 2000.
- Open Society Fund Bosnia and Hercegovina: Education in Bosnia and Hercegovina. What do we teach our children? The analyses of the 'national group of subjects' textbooks. Sarajevo, 2007.
- OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Curricular Reform. OSCE MBiH Projects in the Education Sector. Sarajevo, o.J. [ca. 2009].
- OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Primary School Curricula in Bosnia and Herzegovina. A Thematic Review of the National Subjects. Sarajevo, December 2009.

Gesetzestexte

- Framework Law on Primary and Secondary Education in Bosnia and Herzegovina, 2003.
Auf: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/framework-law-prim-sec-educ-bih-enl-t04.pdf, (am 08.02.2011).

Internetquellen

- Adwan, Sami / Bar-On, Dan: "Learning Each Other's Historical Narrative" in Israeli and Palestinian Schools. A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project. January 2002 - December 2007. PRIME – Peace Research Institute in the Middle East. Auf: <http://www.vispo.com/PRIME/leohn.htm>, (am 15.02.2011).

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung: Koordination der Schulbuchforschung, -entwicklung und des Schulbuchvergleichs in Südosteuropa. Auf: <http://www.gei.de/wissenschaft/arbeitsbereich-konflikt/2-konfliktbearbeitung-und-konfliktpraevention-durch-schulbucharbeit/koordination-der-schulbuchforschung-entwicklung-und-des-schulbuchvergleichs-in-suedosteuropa.html>, (am 01.02.2011).

OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina: Textbook Reform. Understanding History through Different Perspectives. Sarajevo, 08.09.2009. Auf: <http://www.oscebih.org/public/default.asp?d=6&article=show&id=2363>, (am 07.20.2011).

Gesprächspartnerinnen

Marina Bowder am 01.09.2010
Head of Section Diversity and Inclusion in Schools
OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina
Fra Andjela Zvidovica 1, 71000 Sarajevo

Ivana Kesić am 02.09.2010
Program Manager
CIVITAS - Center for Democracy and Human Rights Education
Hamdije Čemerlića 39, 71000 Sarajevo

Dženana Trbić am 02.09.2010
Coordinator for the Education Program
Open Society Fund Bosnia and Herzegovina
Maršala Tita 19/III, 71000 Sarajevo

Abstract

Diese Arbeit untersucht die Fragmentierung des Schulsystems in Bosnien und Herzegowina, sowohl in seiner administrativen Struktur, als auch in den Unterrichtsinhalten, im Kontext der theoretischen Diskussion zur Rolle von Bildung für Friedenssicherung und Versöhnung in Post-Konflikt-Gesellschaften. Die Kinder in BiH besuchen entweder eine Schule für bosnische Serben, bosnische Kroaten oder bosnische Muslime/Bosniaken. Jedes dieser parallel existierenden Schulsysteme verfügt über eigene Curricula, eigene Schulbücher, eine eigene Unterrichtssprache und eine eigene Geschichtsdeutung, welche auf die jeweilige ethnisch definierte Gemeinschaft hin orientiert sind. Dabei wird das Dilemma zwischen dem Recht auf Bildung im Einklang mit religiösen, sprachlichen und kulturellen Bedürfnissen einer Gemeinschaft auf der einen, und der Notwendigkeit gemeinsam getragener Werte innerhalb einer Gesellschaft auf der anderen Seite, deutlich. Diese Überlegungen führen zur Frage, welche Rolle der Institution Schule im Prozess der Friedensschaffung und -sicherung nach einem bewaffneten Konflikt zukommt und inwieweit sie dazu in der Lage ist, zur Versöhnung innerhalb einer Gesellschaft beizutragen.

The research interest of this thesis is to analyse the fragmentation of the education system in Bosnia and Herzegovina both in its administrative structure and in the teaching content within the context of the theoretical discussion about education for peacebuilding and reconciliation in post-conflict-societies. The children in BiH either visit a school for Bosnian Serbs, Bosnian Croats or Bosnian Muslims / Bosniaks. Each of these parallel existing school systems has it's own curricula, it's own textbooks, it's own language and it's own interpretation of history, which are focussed on the respective ethnic community. This segregation makes the dilemma between the right to education accoring to religious, linguistic and cultural needs of a community on the one hand, and the need for shared values within the society on the other hand visible. These considerations lead to the question about the role, which the public education system plays in the process of peacebuilding and reconciliation after an armed conflict.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Marlene Anna-Lisa Groß
Geburtsdatum: 29.05.1985
Geburtsort: Linz
Staatsangehörigkeit: Österreich

Schulischer und akademischer Werdegang

2010/11 Auslandsstudium, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
WS 2009/10 Forschungsaufenthalt, Forschungsstipendium der AKTION Österreich
- Tschechische Republik, Karlsuniversität Prag
SS 2008 Auslandsstudium, ERASMUS - Stipendium, Karlsuniversität Prag
2004-2011 Diplomstudium Pädagogik, Universität Wien
2005-2010 Diplomstudium Politikwissenschaft, Universität Wien
1999-2004 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Linz
mit Zusatzausbildung zur Horterzieherin
1995-1999 BG/WRG Körnerstraße, Linz
1991-1995 VS Walding