

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

„Demokratiebildung als Motor der Demokratisierung? –
Eine empirische Analyse der Demokratiebildung
in Bosnien-Herzegowina“

Verfasserin:

Magdalena Jetschgo

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 300
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Politikwissenschaft
Betreuer:	Dr. Vedran Džihić

Abstract

This diploma thesis deals with the topic of civic education in Bosnia-Herzegovina, questioning the conditions under which civic education in Bosnian-Herzegovinian schools contributes to the development of students' civic awareness. While the first part of the thesis provides a general discussion of civic education, the second part embeds this approach into the Bosnian-Herzegovinian context and evaluates it on the basis of an empirical research. The socio-political developments since the signing of the Dayton Peace Agreement in 1995 as well as the Bosnian-Herzegovinian educational system provide the analytical framework for the object of investigation, which is focused on in the first two chapters of the second part. It is followed by a broad description of civic education within the Bosnian-Herzegovinian educational system, which then shall be completed by two practical examples. The last chapter finally contrasts realities of democratic schooling with potential fields of action within the Bosnian-Herzegovinian context.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema der Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina und stellt sich der Frage, unter welchen Voraussetzungen Demokratiebildung an Bosnien-Herzegowinas Schulen zur Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen beitragen kann. Vor dem Hintergrund einer allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Thema, welche den ersten Teil der Arbeit bildet, wird dieser der politischen Bildung zuzurechnende Ansatz im zweiten Teil der Arbeit in den bosnisch-herzegowinischen Kontext eingebettet und anhand einer empirischen Analyse untersucht. Die gesellschaftlich-politischen Entwicklungen seit der Unterzeichnung des Friedensabkommens von Dayton 1995 sowie das Bildungswesen in Bosnien-Herzegowina stellen den Analyserahmen des zu untersuchenden Gegenstandes dar. Diesen beiden Themen sind die ersten beiden Kapitel des zweiten Abschnitts gewidmet. Im Anschluss daran wird zu einer umfassenden Darstellung von Demokratiebildung innerhalb des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems ausgeholt, welche im darauffolgenden Kapitel noch um zwei Praxisbeispiele ergänzt wird. Das letzte Kapitel stellt schließlich Realitäten und Handlungsfelder einer demokratischen Schule im bosnisch-herzegowinischen Kontext gegenüber.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	5
Abkürzungsverzeichnis	6
Einleitung	7
Zum methodischen Vorgehen	9
Datenerhebung	9
Datenauswertung	10
I Demokratiebildung – eine Annäherung	14
1. Was ist Demokratiebildung?	14
1.1 Anmerkungen zur Terminologie-Debatte	14
1.2 Warum Demokratiebildung?	16
1.3 Ziele von Demokratiebildung	18
1.4 Wessen Demokratie?	19
1.5 Inhalte von Demokratiebildung	21
1.6 Zielgruppen	23
1.7 Didaktische Prinzipien	24
1.8 Methoden	24
1.9 Schule als Ort gelebter Demokratie	25
2. Internationale Zugänge und Ansätze	28
2.1 Citizenship Education im angloamerikanischen Sprachraum	28
2.2 Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education vom Europarat	28
3. Demokratiebildung als Mittel externer Demokratieförderung	29
II Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina	33
1. Rahmenbedingungen für Demokratiebildungen I: Politik und Gesellschaft in BiH seit 1995	33
1.1 Der Friedensvertrag von Dayton	33
1.2 Der lange Weg von Dayton nach Brüssel	37
1.3 Über Demokratisierung und Statebuilding	46
1.4 Gesellschaft in Bosnien-Herzegowina	51
1.5 Jugendliche und Politik in BiH	54

2.	Rahmenbedingungen für Demokratiebildung II: Das Bildungswesen in Bosnien-Herzegowina	58
2.1	Erbe aus früheren Zeiten	58
2.2	Das bosnisch-herzegowinische Schulsystem heute	61
2.3	Finanzielle Rahmenbedingungen	70
2.4	Lehrerbildung	72
2.5	Hochschulbildung	73
2.6	Stellenwert der Bildung in der Politik	74
2.7	Perspektiven für die Zukunft	75
3.	Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina	78
3.1	Anforderungen an Demokratiebildung in BiH	78
3.2	Entwicklung des Bereichs Demokratiebildung in BiH	81
3.3	Akteure im Feld der Demokratiebildung in BiH	84
3.4	Qualifikation der LehrerInnen für Demokratiebildung	87
3.5	Demokratiebildung - Fach oder Querschnittsmaterie?	89
3.6	Diskrepanz zwischen undemokratischer Realität und Gelerntem	91
3.7	Herausforderungen für Demokratiebildung in BiH	92
4.	Zwei Praxisbeispiele für Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina	94
4.1	Die Schulfächer <i>demokracija i ljudska prava</i> und <i>građansko obrazovanje</i>	94
4.2	Schülervertretung <i>ASuBiH</i>	99
5.	Der soziale Raum Schule – Realitäten und Potenziale von Demokratiebildung in BiH	102
5.1	Schule und Politik – ein Spannungsfeld	102
5.2	Schule und Demokratie	105
5.3	Grenzen der Schule die Förderung eines demokratischen Bewusstseins betreffend	110
	Conclusio	113
	Anhang	120
	Interview-Übersicht	120
	Gesprächsleitfaden für Interviews	125
	Quellenverzeichnis	128

Vorwort

Dieser Arbeit liegt meine ganz persönliche Überzeugung zugrunde, dass Kinder und Jugendliche einen sehr nachhaltigen Ansatzpunkt für gesellschaftlichen Wandel darstellen. Im Laufe der Zeit wurde mir immer mehr bewusst, dass ein selbstständiger, reflektierter Mensch, der bereit ist, sich den gesellschaftspolitischen Herausforderungen zu stellen, nicht vom Himmel fällt. Obwohl wahrscheinlich der Großteil der dafür nötigen Eigenschaften im Elternhaus grundgelegt wird, bin ich überzeugt, dass es darüber hinaus eine Schule braucht, die selbstständiges und kritisches Arbeiten und Denken, Kritikfähigkeit und Konfliktlösung sowie Partizipation in den verschiedensten Teilbereichen der Gesellschaft fördert.

Der regionale Fokus dieser Diplomarbeit, Bosnien-Herzegowina, geht ursprünglich auf mein Auslandssemester an der Universität Zagreb und das Erlernen der Bosnisch-Kroatischen-Serbischen Sprache zurück. Auch die Allgegenwart des „Balkans“ in Wien weckte mein großes Interesse an dieser komplexen, faszinierenden Region Europas. Der Forschungsaufenthalt im Zuge dieser Arbeit ermöglichte es mir, noch einmal näher in die bosnisch-herzegowinische Gesellschaft einzutauchen. Aufgrund der dabei getätigten Erfahrungen möchte ich meinen tiefen Respekt vor diesem Land und seinen Menschen vorausschicken, von denen ich viele kennen lernen durfte, die auf bewundernswerte Art und Weise gegen die Missstände in der bosnischen Gesellschaft ankämpfen. Deshalb möchte ich allen voran meinen InterviewpartnerInnen danken sowie allen, die mir während meines Forschungsaufenthaltes in Bosnien-Herzegowina hilfreich zur Seite gestanden sind.

Darüber hinaus gilt mein besonderer Dank meinem Betreuer Vedran Džihić, welcher mir während des gesamten Entstehungsprozesses der Diplomarbeit mit seinem Fachwissen und mit motivierenden Worten zur Seite stand. Auch meinen KorrekturleserInnen Margit Pollheimer, Franz Rachbauer, Ursula Scharinger, Alois Pernsteiner und meiner Mutter Margarete Jetschgo sei für Ihr gewissenhaftes Lesen und die daraus resultierenden Anregungen herzlich gedankt. Meinem Bruder danke ich für die Unterstützung beim Layout der Arbeit sowie für die „private IT-Hotline“, auf die ich immer zählen darf.

Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir von klein auf vorlebten, dass es nicht zulässig ist, im Kritisieren zu verharren, ohne bereit zu sein, sich für Veränderungen selbst einzubringen. Ich bin ihnen auch dankbar für die finanzielle Unterstützung während der Jahre meines Studiums und noch mehr für das Mittragen all meiner Vorhaben, egal, in welche Himmelsrichtung es mich wieder einmal verschlug.

Euch beiden möchte ich diese Arbeit widmen.

Wien, am 30. Jänner 2012

Abkürzungsverzeichnis

ASuBiH	<i>Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini</i> - Vereinigung der Mittelschüler in BiH
BiH	<i>Bosna i Hercegovina</i> - Bosnien und Herzegowina
BKS	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
EDC-HRE	<i>Education for Democratic Citizenship and Human Rights</i>
FBiH	<i>Federacija Bosna i Hercegovina</i> - Föderation Bosnien und Herzegowina
HDZ	<i>Hrvatska Demokratska Zajednica</i> – Kroatische Demokratische Gemeinschaft
HR	<i>High Representative</i>
KM	<i>Konvertibilna Marka</i>
NATO	<i>North Atlantic Treaty Organization</i>
NGO/NRO	<i>Non-Governmental Organization</i> – Nichtregierungsorganisation
NHI	<i>Nova Hrvatska Inicijativa</i> – Neue Kroatische Initiative
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OHR	<i>Office of the High Representative</i>
OSCE/OSZE	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
OŠ	<i>Osnovna Škola</i> - Grundschule für alle Kinder von 6-15 Jahren
RS	<i>Republika Srpska</i> - Serbische Republik
SBiH	<i>Stranka za Bosnu i Hercegovinu</i> – Partei für Bosnien und Herzegowina
SDA	<i>Stranka Demokratske Akcije</i> – Partei der Demokratischen Aktion
SDP	<i>Socijaldemokratska Partija</i> – Sozialdemokratische Partei
SDS	<i>Srpska Demokratska Stranka</i> – Serbische Demokratische Partei
SNSD	<i>Savez Nezavisnih Socijaldemokratka</i> – Bund Unabhängiger Sozialdemokraten
SŠ	<i>Srednja Škola</i> - Mittelschule
SV	Schülervertretung
UN	<i>United Nations</i>
UNDP	<i>United Nations Development Programme</i>

Einleitung

Die junge Demokratie Bosnien und Herzegowina¹ gilt auch heute, 16 Jahre nach Beendigung des Krieges zwischen 1992 und 1995, als instabile Krisenzone in einer Region, die in Richtung Europäische Union unterwegs ist. Während das Nachbarland Kroatien zum Zeitpunkt des Abfassens dieser Zeilen² bereits über einen EU-Beitritt 2013 abstimmt, zeichnet sich Bosniens Weg nach Brüssel noch nicht einmal annähernd ab. Das Land wird als Demokratie mit Defiziten bezeichnet, geprägt von einer schwachen Staatlichkeit und schwerwiegenden wirtschaftlichen Problemen. Neben formalen Kriterien wie einer funktionalen Staatsstruktur und Verfassung mangelt es vor allem an einer starken Zivilgesellschaft und der Partizipation der von der Politik enttäuschten BürgerInnen³. Korruption und die starke ethnische Fragmentierung der Bevölkerung stellen massive Hindernisse für eine positive Weiterentwicklung der Demokratie in BiH dar. Die vielfältigen Demokratisierungsbemühungen der Staatengemeinschaft seit dem Ende des Krieges 1995 haben für das Land, das immer noch unter internationalem Einfluss steht, nicht die gewünschten Erfolge erzielt.

Angesichts dieser mangelhaften Erfolge verschiedenster Demokratisierungsstrategien ergab sich für mich die zentrale Frage, wo noch zusätzlich angesetzt werden kann, um die Demokratie in BiH weiterzuentwickeln und zu stärken. Der Zugang, den ich schlussendlich gewählt habe, ist jener, die junge „Post-Dayton-Generation“⁴ in den Blickpunkt zu rücken: Jene jungen Leute, die von der hohen Arbeitslosigkeit besonders betroffen sind und von denen ein Großteil, wenn er könnte, das Land am liebsten verlassen würde. Nachdem die junge Generation oft als die soziale Gruppe identifiziert wird, die das „meiste Potential für gesellschaftliche Innovation“ hat und junge Menschen, besonders in Nachkriegsgesellschaften, als „Hoffnungsträger für Prozesse der Versöhnung“ (Fischer 2006: 8) gelten, schien es mir naheliegend und sinnvoll, den Fokus auf die Jugend zu legen. Unter diesem Gesichtspunkt tat sich eine Vielzahl von Fragen auf, beginnend mit jener nach der grundsätzlichen Vorstellung junger BosnierInnen von Demokratie. Um den Analyserahmen etwas einzuschränken, entschied ich mich, das Hauptaugenmerk auf das Regelschulwesen zu legen um zu untersuchen, wie den jungen Menschen im Rahmen dessen vermittelt wird, was es bedeutet, in einer demokratisch organisierten Gesellschaft zu leben. Kann es durch demokratiepolitische Bildung gelingen, Ju-

¹ In weiterer Folge auch BiH oder nur Bosnien genannt, wobei aber immer der Gesamtstaat Bosnien-Herzegowina gemeint ist.

² Diese Diplomarbeit wurde im Jänner 2012 fertiggestellt.

³ Grundsätzlich befürworte ich eine geschlechterdifferenzierte Schreibweise, da ich davon überzeugt bin, dass Sprache Wirklichkeit konstituiert und unser Denken und Handeln stark beeinflusst. Ich bin allerdings auch der Meinung, dass mehr Geschlechtergerechtigkeit nicht alleine durch Sprache geschaffen wird und reihe mich daher in die Anhängerschaft einer gemäßigten (man könnte auch sagen: inkonsequenten) geschlechtergerechten Schreibweise ein. Auf eine geschlechterdifferenzierende Schreibweise habe ich v.a. im Fall von zusammengesetzten Substantiven aus Gründen der leichteren Lesbarkeit und Ästhetik verzichtet (z.B. Schülervertretung und Lehrerausbildung anstelle von „SchülerInnenvertretung“ oder „LehrerInnenausbildung“). Wenn es sich kontextual und vom Textfluss her anbot, wurde die männliche und die weibliche Form alternierend verwendet (z.B. Schulleiterin, Lehrer). Sollte einmal nur die weibliche Form verwendet werden, sind die Männer selbstverständlich mitgemeint.

⁴ Das Friedensabkommen von Dayton beendete den Krieg von 1992-95.

gendlichen, die sich hauptsächlich ihrer eigenen ethnischen Gruppe zugehörig fühlen, zu vermitteln, dass sie Teil einer Nation sind? Vor welchen Herausforderungen stehen derartige Ansätze in einem ethnisch fragmentierten Schulsystem wie dem bosnisch-herzegowinischen und woran scheitern sie? Und unter welchen Umständen erreichen sie ihr Ziel, den jungen Menschen zu verdeutlichen, welche Rechte und Pflichten mit dem Leben in einer Demokratie verbunden sind?

Aus dem eben Erläuterten haben sich konkret folgende forschungsleitende Fragen ergeben:

- Was versteht man unter Demokratiebildung im Allgemeinen und im speziellen bosnisch-herzegowinischen Kontext?
- Kann das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems mittels Ansätzen der Demokratiebildung gefördert werden?
- Kann Demokratiebildung so einen Beitrag zum Demokratisierungsprozess in Bosnien-Herzegowina leisten?

Um diese Fragen erörtern zu können, scheint es im Sinne von „Abstecken des Analyserahmens“ erforderlich, zuerst Folgendem nachzugehen:

- Was sind die besonderen Charakteristika des bosnisch-herzegowinischen Schulwesens und welchen Platz nimmt Demokratiebildung darin ein?

Geht man davon aus, dass das soziale System Schule mehrfach durch die Form der Gesellschaft, in die es eingebettet ist, determiniert ist, erfordert dies auch die Ergründung folgender Frage:

- Was sind die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund sich Demokratiebildung abspielt?

Und, im weitesten Sinne, ohne eine allgemeine Analyse über den Status quo der Demokratie in BiH liefern zu können oder zu wollen⁵:

- Wie ist es um die Demokratie in BiH bestellt?

Daraus ergab sich folgender Aufbau der Arbeit: im ersten Teil (Kapitel I) wird eine allgemeine Annäherung an das Konzept von Demokratiebildung unternommen. Daran anschließend erfolgt im zweiten Teil der Arbeit die Untersuchung dieses Ansatzes im bosnischen Kontext: vor dem Hintergrund der politisch-gesellschaftlichen Entwicklungen in BiH seit 1995 (Kapitel I.1) werden die Struktur und die Besonderheiten des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems analysiert (Kapitel II.2) bevor es *in medias res* geht: das Feld der Demokratiebildung in BiH wird anhand seiner in ihm tätigen Akteure

⁵ Das würde angesichts der Komplexität des Themas per se und der Vielschichtigkeit des speziellen bosnischen Kontexts ohne Zweifel einer eigenen Auseinandersetzung bedürfen.

und der ihm innewohnenden Charakteristika zuerst allgemein vorgestellt (Kapitel II.3), bevor auf zwei Praxisbeispiele näher eingegangen wird (Kapitel II.4). Den Abschluss bildet ein Kapitel über die Realitäten und Potenziale dieses Ansatzes, das auch die Grenzen des sozialen Raums Schule die Förderung eines demokratischen Bewusstseins betreffend aufzeigen will (Kapitel II.5). Die Conclusio am Ende dieser Arbeit versucht, die Ergebnisse dieser Arbeit zusammenzutragen und in Form einer Synthese auszuwerten.

Zum methodischen Vorgehen

„[W]hat the ethnographer finds out is inherently connected with how she finds it out.“ (Emerson/Fretz/Shaw 1995: 10 zit. nach Felfernig 2008: 63).

Dieser Satz bringt sehr deutlich zum Ausdruck, dass die Methoden, die zur Datenerhebung und -auswertung ausgewählt werden, einen wesentlichen Einfluss auf die Ergebnisse der Forschung haben. Aus diesem Grund scheint es mir wichtig, die verwendeten Methoden und den zeitlichen wie örtlichen Rahmen ihrer Umsetzung kurz wiederzugeben:

Am Anfang standen die Forschungsfragen. Geleitet von diesem formulierten Erkenntnisinteresse wurde vor dem Hintergrund weiteren Literaturstudiums und zweier Expertengespräche⁶ ein Gesprächsleitfaden entwickelt (siehe Anhang), der die Basis für die geführten Interviews während meines Forschungsaufenthalts im Februar 2011 in Bosnien und Herzegowina bildete. Beim Interviewleitfaden wurde besonders darauf geachtet, den GesprächspartnerInnen keine vorgefertigten Konzepte in den Mund zu legen („*Education for Democratic Citizenship*“, „*Demokratiebildung*“, ...), um die Ergebnisse nicht schon im Vorhinein in gewisse Bahnen zu lenken.

Datenerhebung

Die Datenerhebung für diese Arbeit fand im Februar 2011 statt. Zwischen 4.2.2011 und 1.3.2011 wurden 31 leitfadengestützte Interviews geführt, es fanden neun informelle Hintergrundgespräche sowie sieben teilnehmende Beobachtungen statt (siehe Auflistung im Anhang).

Die Daten wurden hauptsächlich in Sarajevo (39 Interviews, Gespräche und teilnehmende Beobachtungen), aber auch in Mostar (vier Interviews), Zenica (zwei Interviews) und Brčko (zwei Interviews) erhoben. Daraus lässt sich eine starke Fokussierung auf die Hauptstadt sowie allgemein auf das urbane Gebiet Bosniens ablesen, was zu Lasten der Repräsentanz der erhobenen Daten geht. Im Rahmen der gegebenen Ressourcen war die Erhebung allerdings nur in dieser Form möglich.

Es wurde zwischen drei verschiedenen Typen an GesprächspartnerInnen unterschieden:

⁶ mit Prof. Wolfgang Sander, von 2008 – 2010 Vertragsprofessur für Didaktik der politischen Bildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und Sigrid Steininger, damalige Leiterin der Sektion für Politische Bildung im Bildungsministerium, am 13.1.2011 in Wien.

- SchulleiterInnen bzw. LehrerInnen (9)
- SchülerInnen (9)
- sonstige Involvierte im Tätigkeitsfeld Demokratiebildung (25)

Bei Punkt drei wurde unterschieden in RepräsentantInnen der Bildungsministerien (4), Bildungswissenschaftlerinnen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen (3), NGO-MitarbeiterInnen im Lehrerbildungsbereich (9) sowie allgemein im Bildungsbereich Tätige (9).

Was die Auswahl der InterviewpartnerInnen betrifft, war vor Beginn der Forschung das Ansinnen vorhanden, ein Gleichgewicht zwischen den ethnischen Gruppen zu wahren. In der Praxis stellte sich das jedoch als nahezu unmöglich heraus. Da die ethnische Zugehörigkeit nicht expliziter Forschungsgegenstand war, wurde in den Interviews auch nicht danach gefragt. Ein solches Nachfragen hätte von den InterviewpartnerInnen eventuell auch falsch interpretiert werden können. So kann im Nachhinein hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit aufgrund des Namens, der Stadt oder aufgrund von Andeutungen im Interviewverlauf nur eine Vermutung abgegeben werden. Worauf hinsichtlich der Auswahl der GesprächspartnerInnen allerdings sehr großer Wert gelegt wurde, ist eine gute Durchmischung von VertreterInnen der Praxis sowie der Theorie im Bereich der Demokratiebildung. Die Gespräche wurden hauptsächlich auf Englisch (25), einige auf Deutsch (7) und einige wenige auf Bosnisch mit Übersetzung (5) geführt und mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet. Um eine gesamtszenische Beschreibung des Interviews festzuhalten, wurde unmittelbar nach jedem Gespräch ein sogenanntes „Postskript“ angefertigt. Beim ersten Anhören des Materials wurde bereits eine Grobsegmentierung nach ersten Kategorie-Ideen durchgeführt (zur Kategorie siehe Datenauswertung). Beim zweiten Anhören erfolgte dann die Feintranskription der relevanten Passagen.

Datenauswertung

In der Fachliteratur sind unterschiedliche Methoden der Interviewauswertung bekannt. Grundsätzlich wird zwischen einem inhaltsanalytischen und einem rekonstruktiv-hermeneutischen Verfahren unterschieden. Ersteres arbeitet mit im Vorhinein zurechtgelegten Analysekategorien, mit denen an den auszuwertenden Text herangegangen wird. Die zuvor festgelegten Kategorien werden dann auf ihre Existenz im Datenmaterial geprüft, es wird also deduktiv vorgegangen. Das rekonstruktiv-hermeneutische Verfahren geht vom Zurückstellen theoretischer und, so weit möglich, subjektiver Relevanzsysteme aus, was auch suspensive Haltung oder Verfremdungshaltung genannt wird. Die Analysekategorien entstehen bei diesem Vorgehen aus dem Text heraus, also induktiv⁷.

⁷ Für die Grundsätze der rekonstruktiven Interview-Analyse vgl. Kruse 2009: 139-219.

Als Beispiel für ein deduktives Verfahren kann die qualitative Inhaltsanalyse, die auf Philipp Mayring zurückgeht, angeführt werden. Diese arbeitet mit theoretisch vorab überlegten Analyse-schemata, mit denen in textreduzierenden Vorgängen an den Text herangegangen wird. Zu Beginn stehen theoriegeleitete Überlegungen zur Bildung von Auswertungskategorien (vgl. Kruse 2009: 164f, Mayring 2010: 10).

Aus der Vielzahl der in der qualitativen Sozialforschung vorhandenen Analysemethoden habe ich mich für die Auswertung des gesammelten Datenmaterials mithilfe der *Grounded Theory* entschieden. Dieser vorwiegend induktive Ansatz wurde in den 1960er Jahren von den US-amerikanischen Wissenschaftlern Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt. Sie kann als eine der wesentlichen methodischen Grundlagen bezeichnet werden, aus der sich viele andere Analyseverfahren entwickelt haben⁸. Sie bezeichnet eine sehr umfassend offene, prozessgesteuerte und theoretisch weitgehend voraussetzungslose Methode rekonstruktiver Sozialforschung.

Bei der Analyse des Datenmaterials wird nach einem dreiphasigen Rekonstruktionsparadigma vorgegangen, bei dem das zu analysierende Material „kodiert“ wird, was die Zuordnung zentraler Begriffe zu Textbausteinen meint:

- Offenes Kodieren: meint das Versehen des Textes mit Begriffen, die aus dem zu analysierenden Material selbst stammen. Diese Begriffe werden „Kodes“ genannt, mehrere Kodes können zu einer Kategorie zusammengefasst werden.
- axiales Kodieren: die als relevant betrachteten Kodes und Kategorien werden ausgewählt und bei einem zweiten Lesedurchgang des Textes mit möglichst vielen und unterschiedlichen Textstellen abgeglichen, um „Achsenkategorien“ (Oberkategorien der Kategorien) zu finden.
- Selektives Kodieren: gleich dem axialen Kodieren soll auf einer nächst höheren Ebene eine Kernkategorie herausgearbeitet werden, um die sich alle Kategorien herumgruppieren.

Der relativ hohe Zeitaufwand sowie die zunehmende Abstraktion entlang der Lesedurchgänge können als Nachteile der *Grounded Theory* angeführt werden (vgl. Kruse 2009: 163f). Allerdings darf unter Kodieren, wie der deutsche Sozialforscher Jan Kruse in seinem Überblickswerk immer wieder betont (siehe z.B. Kruse 2009: 192), kein technokratischer Vorgang verstanden werden. Diese Vorgehensweise bezeichnet vielmehr einen dynamischen Prozess, einen „ständigen Vergleich zwischen den Phänomenen des Textes, den entwickelten Lesarten und den Fragen an den Text“ (Flick nach Kruse 2009: 192). Diese „dynamische Erfahrung“ kann ich aus dem Forschungsprozess heraus bestätigen. Nach Vorlage aller Interview-Transkripte wurde das gesamte Material nach mehrmaligem Lesen in Kategorien eingeteilt, diese dann zu Oberkategorien zusammengefasst, aus denen Kapitel 1 bis

⁸ u.a. haben auch Glaser und Strauss in weiterer Folge unterschiedliche Weiterentwicklungen der Theorie betrieben.

5 (Teil II der Arbeit) entstanden sind. In weiterer Folge wurde dann querausgewertet, d.h. eine Kategorie nach der anderen von Interview zu Interview verglichen und zusammengefasst. So entstand eine erste Grobstruktur der einzelnen Kapitel, die sich durch das Einarbeiten von und der Orientierung an der Literatur noch änderte.

Zitate wurden so originalgetreu wie möglich belassen, lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurden grobe Grammatikfehler ausgebessert und Anmerkungen, die zum kontextualen Verständnis notwendig waren, ergänzt.

Als eine der großen Herausforderungen bei der Analyse von empirisch gesammeltem Datenmaterial wird in der Literatur immer wieder das Erfassen der fremden Sinnstrukturen als Abbild der Denk- und Handlungsmuster der InterviewpartnerInnen „aus dem Text heraus“ bezeichnet – im Gegensatz zu vorschnellem, unreflektiertem „Hineinlegen des eigenen Sinns“. Diesem Anspruch wurde versucht gerecht zu werden, indem die Auswertungskategorien aus dem Datenmaterial hervorgegangen sind, und nicht, wie vielleicht angenommen werden könnte, aus dem Interview-Leitfaden abgeleitet wurden.

Durch meine an der *Grounded Theory* orientierten, jedoch individuell angepassten Vorgangsweise versuchte ich, einer der grundsätzlichen Kontroversen im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung hinsichtlich induktivem/deduktivem Verfahren gerecht zu werden: durch das Einlesen in die Literatur rund um das Thema Demokratiebildung, was mir unumgänglich erschien, um einen angemessenen Interview-Leitfaden zu entwickeln, kam ich mit der Theorie in Berührung, bevor ich mich ins Forschungsfeld begab. Ich ging also nicht „blind“ an die Sache heran⁹. Bei der Auswertung der Daten ging ich hingegen induktiv vor, indem ich nicht mit vorgefertigten Analysekategorien das Material „durchkämmte“, sondern die Kategorien „aus dem Material heraus“ zu bilden suchte.

Mit dieser Vorgangsweise versuchte ich auch der Idee der „theoretischen Sensibilität“ (Strauss und Corbin nach Kruse 2009: 281-83) gerecht zu werden, welche besagt, dass eine Kenntnis des theoretischen Diskurses zum Forschungsgegenstand auch bei induktiver Vorgangsweise nicht von vornherein ausgeschlossen werden soll, nur um nicht der Gefahr anheim zu fallen, das induktive Verfahren bei der Datenauswertung zu „gefährden“. Im Sinne der „theoretischen Sensibilität“ soll bzw. muss Literatur zum Forschungsgegenstand bewusst vor Anbeginn des Forschungsvorhabens herangezogen werden, um den dann gesammelten Daten Bedeutung verleihen zu können und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen.

⁹ wie z.B. von Glaser in seiner Weiterentwicklung der *Grounded Theory* in widersprüchlicher Weise gefordert, was zum Zerwürfnis der beiden Forscher Strauss und Glaser führte. Mehr zur Kontroverse um das „induktivistische Selbstmissverständnis“ vgl. Kruse 2009: 273-283.

Forschung wird nie dem Anspruch 100%iger Objektivität genügen. Ich möchte mir nicht anmaßen zu sagen, dass ich durch die gewonnenen Einblicke im Zuge dieser Arbeit die vielschichtige Realität in Bosnien heute verstehe oder gar deuten könnte. Was auf dem Tisch liegt, sind gesammelte Daten, bei deren Erhebung wie Auswertung ich versuchte, den Ansprüchen der qualitativen Sozialforschung gerecht zu werden – was nicht heißen soll, dass mir das immer gelungen ist.

Prozesse des Verstehens, vor allem des sogenannten „Fremdverstehens“ (siehe oben) – das Ziel der meisten Interview-basierenden Erhebungen – verlaufen immer eng verknüpft mit dem schon vorhandenen Wissen, mit der persönlichen Wertewelt, mit dem Relevanzsystem der Forscherin/des Forschers, wie es die Fachliteratur ausdrückt. Hier kann und möchte ich anmerken, dass mein Forschungsinteresse von keinen persönlichen Beziehungen in Richtung Balkan geleitet war, dass der auf den Forschungsgegenstand gerichtete Blick der einer „Outsiderin“ ist.

Von welcher Motivation mein Forschen aber ohne Zweifel inspiriert wurde, ist ein großes Interesse für diese Region und ihre Menschen, mit denen Österreich viel an gemeinsamer Geschichte teilt. Und diese Verbundenheit geht herauf bis in die Gegenwart. Kein anderer europäischer Raum ist in Wien so facettenreich präsent wie der südosteuropäische. Wie wenig in der österreichischen Gesellschaft jedoch über diese europäische Region bekannt ist, ist immer wieder verwunderlich. Abseits der blutrünstig aufgeladenen Kriegsgeschichten sucht man immer noch vergebens nach einem neuen Bosnien-Bild, nach einer neuen Darstellung der gesamten Region, geprägt von einer Begegnung auf Augenhöhe, fernab latenter (EU-)europäischer Arroganz oder mystifizierender Geschichten vom „Land des ewigen Hasses“.¹⁰ Wenn diese Arbeit einen kleinen Betrag zu einem unvoreingenommenen Hinsehen auf das, was ist, sowie zu einem Diskurs auf Augenhöhe leisten kann, hat sie ihr eigentliches Ziel erreicht.

¹⁰ eine viel strapazierte Metapher für Bosnien-Herzegowina, aus dem Nobelpreis-gekrönten Roman von Ivo Andrić „Die Brücke über die Drina“, 1945.

I Demokratiebildung – eine Annäherung

Bevor auf den Bereich der Demokratiebildung im spezifisch bosnischen Kontext eingegangen wird, soll dieser erste Teil der Arbeit mit dem Ansatz der Demokratiebildung als Teil von politischer Bildung im Allgemeinen vertraut machen. Die folgenden Kapitel geben Auskunft über Terminologie, Zweck, Ziele und Inhalte von Demokratiebildung, stellen vor, welche Konzepte von Demokratie ihr zugrunde liegen können und gehen in gebotener Kürze auch auf Zielgruppen, didaktische Prinzipien und Methoden dieses Ansatzes ein. Schule als Ort gelebter Demokratie wird genauso diskutiert wie internationale Zugänge zum Thema. Am Ende dieses ersten Abschnittes wird die Rolle von Demokratiebildung im Reigen der Instrumente externer Demokratieförderung besprochen.

1. Was ist Demokratiebildung?

1.1 Anmerkungen zur Terminologie-Debatte

Der Begriff „Demokratiebildung“ wird in dieser Arbeit als Oberbegriff für verschiedene aktuelle verwandte Konzepte im Bereich der politischen Bildung verwendet. Da dieser Teilbereich der Politikwissenschaft im Vergleich zu anderen Bereichen sehr fragmentiert und wenig internationalisiert ist, existiert eine Vielzahl an Fachtermini und Bezeichnungen, die oft Ähnliches oder gar Gleiches meinen. Der von mir bevorzugte Begriff der Demokratiebildung stellt also eine Art „kleinsten gemeinsamen Nenner“ dar, der in Ermangelung eines in sich konsistenten und international gleich verwendeten Fachterminus herangezogen und in der Arbeit durchgängig verwendet wurde¹¹. Im folgenden Abschnitt möchte ich nichtsdestotrotz kurz auf die kontroversielle Verwendung dieses und ähnlicher verwandter Fachbegriffe eingehen.

In meiner Arbeit habe ich mich nach längerer Auseinandersetzung mit dem Themenfeld für den Ausdruck „Demokratiebildung“ entschieden, weil er meiner Meinung nach der Komplexität des Feldes gerecht wird und ein konkretes Schulfach genauso miteinschließt wie die Lernerfahrung durch aktive Partizipation in der Schülervertretung oder durch ein demokratisches Ambiente in der Schule. Ich möchte „Demokratiebildung“ als Oberbegriff verstehen und habe den Terminus in meiner Arbeit synonym für ähnliche Begriffe, wie z.B. Demokratieerziehung, *Civic Education* oder *Education for Democratic Citizenship*, verwendet.

In der englischsprachigen Literatur werden für das in der vorliegenden Arbeit behandelte Gebiet häufig die Ausdrücke *Education for Democratic Citizenship* oder *Civic Education* verwendet. Die

¹¹ Wenn ausdrücklich vom Demokratiebildungskonzept des Europarats die Rede ist, wird der Terminus *Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education (EDC/HRE)* gebraucht.

wörtliche Übersetzung dieser Termini ist hauptsächlich aufgrund historischer Vorbelastungen besonders im deutschsprachigen Raum schwer möglich. „Staatsbürgerliche Erziehung“ würde beispielsweise zu sehr an das ehemalige DDR-Schulfach „Staatsbürgerkunde“ erinnern. Der im Deutschen übliche Begriff „politische Bildung“ ist wiederum in postkommunistischen Ländern nahezu undenkbar, da „political education“ vor diesem Hintergrund schnell mit „political indoctrination“ gleichgesetzt wird (vgl. Dürr u.a. 2001: 6; Halbritter 2004: 57). Aus diesen Gründen einigte man sich in der deutschen Übersetzung des ersten Grundlagenpapiers zum EU-Konzept *Education for Democratic Citizenship* auf den deutschen Ausdruck „Demokratieerziehung“ bzw. „Demokratie-Lernen“.

Demokratieerziehung impliziere die Konzentriertheit auf einen Nationalstaat und dessen von der fortschreitenden Globalisierung immer mehr beschränkten Macht, außerdem repräsentiere der Ausdruck einen universalistischen Zugang, welcher davon ausgehe, dass das Modell der westlichen Demokratie ein überall auf der Welt anwendbares Ordnungsprinzip sei (vgl. Patzelt in Himmelmann/Lange 2005: 28f). Der Terminus der „Bildung“ habe jenen der „Erziehung“ im Bereich der Bildungswissenschaften schon länger abgelöst, meint Sigrid Steininger, Leiterin der Sektion Politische Bildung im österreichischen Bildungsministerium¹²: „Wir erziehen nicht, wir bilden!“ (Gesprächprotokoll Sigrid Steininger 13.01.2011).

Der universellere und in Österreich auch gebräuchlichere Begriff der politischen Bildung, der in der Literatur ebenfalls sehr uneinheitlich verwendet wird, dient einerseits als Sammelbegriff für verschiedenste Formen politischen Lernens, andererseits meint er – und dann meist in Großschreibung als „Politische Bildung“ – das Unterrichtsfach in der Schule bzw. den Fachbereich in der Erwachsenenbildung. Dabei geht seine Bedeutung, laut Wolfgang Sander weit über das, was in dem Fach mit dem Namen „Politische Bildung“ passiert, hinaus: er bezeichnet einen Teilbereich der politischen Sozialisation, auf den schulische Lernangebote unweigerlich Einfluss nehmen, welcher aber auch maßgeblich von nicht intendierten Einflüssen des gesellschaftlichen Umfeldes (Familie, Medien, Peer-Group) beeinflusst wird (vgl. Sander 2008: 17f). Wenig erforscht scheint auch noch der Bereich der intendierten, aber informellen politischen Selbstbildung, wozu das politische Gespräch oder die gezielte Nutzung von Medien zählen. Laut Sander sei aber gerade dieser Bereich für die institutionalisierte politische Bildung von erheblicher Bedeutung, da schulische und außerschulische Lernangebote am Ende nur Vorbereitung, Förderung und Begleitung eines eigenständigen Nachdenkens über Politik sein können (vgl. Sander 2008: 18).

„Demokratielernen“ oder „Politiklernen“ werden vor allem in facheinschlägigen Kreisen in Deutschland als zwei kontroverse Ansätze diskutiert, was, so Anne Sliwka, „ein deutscher Sonderweg“ zu sein scheint (Sliwka 2008: 17). Unter Politiklernen wird in der Debatte der „herkömmliche Politikunterricht“, der hauptsächlich als Wissensvermittlung konzipiert ist, verstanden. Eine zu starke

¹² Leiterin der Sektion Politische Bildung im österreichischen Bildungsministerium im Jänner 2011.

Fokussierung auf systematische Wissensvermittlung – Institutionen werden gelernt, Theoretiker werden interpretiert, Prinzipien der Demokratie werden geklärt – sei eines der Hauptleiden dieser Auffassung des Politikunterrichts, so der deutsche Pädagoge Michael May in seiner Abhandlung „Demokratielernen oder Politiklernen?“ (2008: 25). Weiters werden die mangelnde Handlungskompetenz und das Vorbeigehen an der Lebensrealität der SchülerInnen diesem Ansatz immer wieder zum Vorwurf gemacht. Eine Studie über den demokratiebildenden Unterricht in verschiedenen Ländern, vorgestellt von Christa Händle, Detlef Oesterreich und Luitgard Trommer, bestätigt ebenfalls, dass eine derart fokussierende Demokratiebildung ihr Ziel offenbar nicht erreicht (vgl. Händle/Trommer/Oesterreich 1999: 150f). Demokratielernen bezeichnet hingegen ein stärker handlungsorientiertes, auf den Nahraum der SchülerInnen bezogenes, projektbasiertes Arbeiten, dem von KritikerInnen oft mangelnde Reflexion und Transformierbarkeit auf die „große politische Bühne“ vorgeworfen wird. Pluspunkte dieses Ansatzes seien die subjektive Betroffenheit und damit einhergehend oft eine hohe Motivation seitens der SchülerInnen. Ein politisch-demokratischer Lerneffekt hinsichtlich des Nahraums oder gar des makropolitischen Systems stellt sich bei diesem Zugang jedoch nicht automatisch ein, kann aber durch kommunikative Reflexionsprozesse bewusst angestrebt werden (vgl. May 2008: 25ff). Mayr verweist jedoch darauf, dass diese Programmelemente allzu oft im Bereich des unmittelbar Erlebten verharren und eine Ausweitung und Anwendung des Gelernten auf größere politische Zusammenhänge nicht geleistet werden kann. Diese Kritik begegnete mir auch während meines Forschungsaufenthalts in Bosnien-Herzegowina: dem *projekt građanin* (Projekt Bürger), das im Rahmen der demokratiebildenden Fächer landesweit abgewickelt wird, wird der Vorwurf des mangelnden Transfers des an praktischen Beispielen und konkretem Tun Gelernten auf eine politische Metaebene gemacht (siehe Kapitel II.4.1).

1.2 Warum Demokratiebildung?

Der übergeordneten Disziplin der politischen Bildung wurden im Laufe der Geschichte – je nach Herrschaftsform – schon die verschiedensten Existenzberechtigungen auf den Leib geschrieben: von der Legitimierung einer bestimmten Ideologie, wie das z.B. in kommunistischen Regimen der Fall war, über das Konzept der *Reeducation*, anhand dessen nach 1945 in Westdeutschland eine demokratische Neuordnung der Gesellschaft stattfinden sollte, bis zu der in demokratischen Systemen heute gültigen Idee der politischen Bildung als eigenständiger Auseinandersetzung des Bürgers/der Bürgerin mit der Politik (vgl. Stratenschulte/Piolot 2005: 49f). Wobei sich das heutige Verständnis von politischer Bildung grundlegend von beiden ersteren unterscheidet, indem ihm die Mündigkeit des Bürgers/der Bürgerin und nicht die Loyalität der BürgerInnen zu einem bestimmten System das oberste Ziel ist. Denkt man das Leitprinzip des mündigen Bürgers konsequent zu Ende, kann man sich eigentlich dem deutschen Politologen Klaus-Peter Hufer anschließen, der da meint, dass politische

Bildung eben keine politische Werbung sein dürfe, sondern dass viel mehr „Bildung als Widerspruch zur Herrschaft“ als Leitgedanke der politischen Bildung angesehen werden solle (ebd.).

Wem das allzu revolutionär erscheint, dem sei gesagt, dass politische Bildung sich an die „von der Verfassung gezogenen Grenzen der freiheitlichen und parlamentarischen Demokratie und des Rechtsstaates halten muss, also „nicht wertneutral“ sein darf (Maier zit. nach Stratenschulte/Piolot 2005: 50). In diesem Sinne sei politische Bildung zwar eben nicht neutral, dennoch sei sie das Gegenteil von Indoktrinierung, da politische Bildung nicht einer Regierungsmeinung verpflichtet sei, sondern gerade die Pluralität der politischen und weltanschaulichen Meinungen zu ihren wichtigsten Grundsätzen zähle (ebd.).

Es gibt heute auch einen breiten Konsens darüber, dass Demokratie kein zivilisatorisches Niveau sei, das – einmal erreicht – für immer stabilisiert und gesichert wäre. Vielmehr sei die Sicherung der Qualität der Demokratie in der Gegenwart und Weiterentwicklung für die Zukunft ein normatives Projekt – und damit ein Bildungsvorhaben, das einer kontinuierlichen Investition und Pflege bedarf (Sliwka 2008: 12f). Gerade in Zeiten, wo auch in sogenannten westlichen Demokratien ein Demokratieabbau zu verzeichnen ist, der durch eine wachsende Distanz des Bürgers/der Bürgerin zum Staat, einen Vertrauensverfall, eine schwindende Bindung an die Institutionen, sinkende Wahlbeteiligungen mit nach sich ziehenden Legitimierungsproblemen sowie durch einen Vertrauensverlust in die Handlungs- und Lösungsfähigkeit der Politik gekennzeichnet ist, scheint es nahezu fahrlässig, wenn behauptet wird, etablierte Demokratien hätten so etwas wie Demokratiebildung nicht nötig (vgl. Stratenschulte/Piolot 2005: 52).

Himmelman und Lange führen an (2005: 13), dass „zahlreiche Indikatoren [darauf] verweisen, dass die Demokratie [...] sich nicht ‚naturwüchsig‘ ergibt, dass Kinder nicht als Demokraten vom Himmel fallen, sondern dass Kinder und Jugendliche angesichts zunehmender Individualisierung und Orientierungslosigkeit, weiterer Sozialisationschwächung der Familien, früherer Reifung und zahlreicher anderer Faktoren wie Gewalt, Drogen oder Radikalismus viel bewusster und gezielter als bisher an die ‚Zivilität‘ des Lebens in einer Demokratie herangeführt werden müssen“. Dass dieser Aufgabe in der elterlichen Erziehung begegnet wird, zweifelt Christian Petry von der Freudenberg Stiftung, der das Vorwort zu Anne Sliwkas Buch „Bürgerbildung“ geschrieben hat, an:

„Wir rechnen damit, dass Kinder in ihren Familien ermutigt werden, Verantwortung zu übernehmen und sich zu engagieren. Wir erwarten, dass sie wenigstens in Ansätzen über die Frustrations- und Ambiguitätstoleranz verfügen, die es braucht, um Mehrheitsentscheidungen zu ertragen und offene Situationen aushalten zu können. Wir rechnen mit der grundsätzlichen Bereitschaft der Kinder, zu lernen, wie man die Welt mit den Augen des anderen betrachtet. Vor allem aber gehen wir davon aus, dass Kinder und Jugendliche aus ihren Elternhäusern die Vorstellung einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Menschen mitbringen. Die Wirklichkeit widerlegt solche stillschweigenden Annahmen und Hoffnungen. Viele Kinder haben aus unterschiedlichen Gründen keine Chancen, all dies in ihren Familien zu erfahren [...]. Für Aushandlungsprozesse sind sie oft nicht ausgerüstet.“ (Sliwka 2008: 7).

Der Wert der Demokratie müsse erfahren, erkannt und anerkannt werden, ihre normativen und geistigen Prinzipien müssten auch kognitiv durchschaut und in das individuelle Weltbild handlungsrele-

vant integriert werden, auch so der deutsche Politologe Michael Th. Greven auf einer Tagung zum Thema „Demokratie in Fachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik des politischen Unterrichts“, die 2004 in Braunschweig stattgefunden hat (siehe den dort entstandenen Sammelband: Himmelmann/Lange 2005: 20).

1.3 Ziele von Demokratiebildung

Demokratiebildung als Teilgebiet politischer Bildung muss sich ebenso wie ihre „Mutterdisziplin“ die Frage stellen, was sie eigentlich erreichen will. Als höchstes Ziel ist der/die mündige und kritikfähige BürgerIn zu sehen. Oder, wie es im 2001 veröffentlichten Paper des Europarats mit dem Titel „Demokratie-Lernen in Europa“ heißt: „Demokratiebildung richtet sich vor allem darauf, verantwortungsbewusste und informierte Bürgerinnen und Bürger zu schaffen“ (Dürr u.a. 2001: 12). Ebendort werden drei Ziele für Demokratiebildung definiert:

- den Bürger [in unserem Fall: SchülerIn, Anm.] mit Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, die für eine aktive Beteiligung in einer demokratischen Bürgergesellschaft erforderlich sind;
- Gelegenheiten für Dialog und Diskurs, Konfliktlösung und Konsens, Kommunikation und Interaktion zu bieten;
- Bewusstsein für Rechte und Pflichten, Verhaltensnormen und Werte sowie für ethische und moralische Fragen innerhalb der Gemeinschaft zu schaffen.

Um diese Ziele zu erreichen, umfasst der Prozess der Demokratiebildung drei *Dimensionen*:

- eine *kognitive* Dimension (Wissenserwerb über Ideen, Konzepte und Systeme);
- eine *soziale* Dimension (die Fähigkeit, Demokratie in verschiedenartigen Formen und in allen Lebensgebieten und -abschnitten auszuüben: als Kind, Jugendlicher und Erwachsener; in der Schule, während der Berufsausbildung und des Studiums, am Arbeitsplatz und in Freiwilligenverbänden);
- eine *affektive* Dimension (Erkennen und Verinnerlichen von Werten).

Diese drei Dimensionen spiegeln das Bild des „aktiven, informierten und verantwortungsbewussten Bürgers“ wider und entsprechen, so die erfahrenen politischen Bildner Rolf Gollob und Peter Krapf (2006: 5), der klassischen Trias der Dimensionen des Lernens: dem Erwerb von Kenntnissen und Einsichten („informiert“), dem Aufbau von Handlungskompetenzen („aktiv“) sowie der Verinnerlichung von Werten und Haltungen („verantwortungsbewusst“). Diese drei Dimensionen werden auch im heute noch gültigen österreichischen Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung von 1978 als die drei sich wechselseitig bedingenden Bereiche genannt, in denen sich politische Bildung vollzieht. Mit diesem Dreiklang aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen habe sich die deutsche

Diskussion um die Entwicklung von „Bürgerkompetenz“ dem angloamerikanischen Diskurs über die Entwicklung von „citizenship“ angenähert, so Anne Sliwka (2008: 26).

Gollob und Krapf brechen in ihrem Artikel „Nema problema“, in dem sie über ihre praktische Erfahrung aus zehn Jahren Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina berichten, das *Education for Democracy and Human Rights*-Programm des Europarats auf die drei Dimensionen des politischen Lernens herunter und benennen sie mit „teaching about, through and for democracy and human rights“ (Gollob/Krapf 2006: 5f). Dabei bezieht sich „teaching about...“ auf die Vermittlung von Kenntnissen im Sinne des „herkömmlichen Politikunterrichts“, meint sehr wohl aber auch einen Reflexionsraum für Partizipationserfahrungen innerhalb des sozialen Raums Schule. „Teaching for democracy and human rights“ bezeichnet den Aufbau von Handlungskompetenz, um zur aktiven Teilhabe fähig zu sein. Unter „teaching through...“ verstehen sie eine Aufgabe, der nicht allein innerhalb eines Schulfaches nachgegangen werden kann, sondern welche die Schule in ihrer Gesamtheit betrifft. Von der Gestaltung des Unterrichts über eine aktive Schülervertretung bis zu schulinternen Entscheidungen, Einbindung von Gemeinde und Eltern bis zur demokratischen Schulentwicklung spannt sich hier der Bogen sehr weit. Laut Gollob und Krapf realisiert sich im Zuge dieser Herangehensweise die Idee der Schule als Polis, welche Schule als mikropolitischen Raum versteht, der manche Parallelen zu einer „echten Demokratie“ aufweist. Dieser Ansatz hat allerdings auch seine Kritiker, worauf ich im Kapitel 1.9 näher eingehen möchte.

1.4 Wessen Demokratie?

"Democracy is the worst form of government - except for all those other forms, that have been tried from time to time." (Winston Churchill in einer Rede im Unterhaus am 11. November 1947).

Wie Winston Churchill in seinem berühmten Zitat zu verstehen gibt, ist Demokratie nicht die fehlerlose ideale Staatsform. Sei es nun das Problem der Exklusion von Minderheiten, auch Tyrannei der Mehrheit genannt, oder andere – Demokratie hat Fehler, auch die vielgerühmten westlichen etablierten Demokratien sind nicht fehlerfrei und müssen als ständiger Aushandlungsprozess unter Beteiligung möglichst vieler Bürger und Institutionen verstanden werden. Es gibt verschiedene Ausprägungen des demokratischen Modells und kein Land hat „die Demokratie gepachtet“. Angesichts dessen scheint es legitim, nach dem Modell von Demokratie, das sich hinter dem Ansatz von Demokratiebildung verbirgt, zu fragen.

Die Bildungswissenschaftlerin Anne Sliwka benennt im ersten Kapitel ihres Buches „Bürgerbildung“ die Schwierigkeit, einen handlungsleitenden Demokratiebegriff für die Schule zu finden. Da es sich bei Demokratie um einen „Containerbegriff“ handle, der zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Kontexten mit verschiedenen Definitionen gefüllt werde, sei es schwierig, die normati-

ven Ziele von Demokratiebildung klar zu fassen (Sliwka 2008: 20). Ihre Analyse verschiedener Demokratietheorien lässt zwei leitende Grundmodelle erkennen:

- „Demokratie als Regierungsform“ setzt auf Herrschaft durch gewählte und abwählbare Eliten.
- „Demokratie als Lebensform“ sieht die Qualität der Demokratie in demokratischen Haltungen und im aktiven Handeln möglichst vieler BürgerInnen.

Die Autorin führt Karl Popper und Joseph Schumpeter als Vertreter einer sehr schmalen Definition von Demokratie ins Rennen, die sich hauptsächlich auf das Wahlrecht und auf temporäre Repräsentation stützt und plädiert für eine breitere Auslegung des Begriffs. Angelehnt an die Demokratieinterpretationen des amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey¹³, Alexis de Tocquevilles und des amerikanischen Politikwissenschaftlers Robert Putnam¹⁴ vertritt sie ein Verständnis von Demokratie, welches sich „durch den Besitz und die konsistente Anwendung bestimmter Haltungen und Charakterzüge in allen Lebenssituationen zeigt“ (Sliwka 2008: 20ff).

Es gibt auch noch eine andere Unterscheidung der demokratiebildenden Ansätze: der deutsche Politologe Matthias Freise unterscheidet in seinem Artikel „Demokratie-Bildung. Die Förderung der Zivilgesellschaft in Ostmitteleuropa“ zwei grundsätzliche Konzeptionen von Demokratie, vor deren Hintergrund politische Bildung als Mittel externer Demokratieförderung¹⁵ in Südosteuropa betrieben wird: das kontinentaleuropäische, insbesondere deutsche, Verständnis einer subsidiären Demokratie und das angloamerikanische liberale Konzept von Demokratie. Dem jeweils anderen Verständnis von Demokratie und der Rolle des Bürgers/der Bürgerin folgen jeweils unterschiedliche Förderziele. Ersteres sieht eine starke Kooperation zwischen Zivilgesellschaft und Staat vor, zivilgesellschaftliche Organisationen sind in diesem Modell auch stark in die Erbringung wohlfahrtsstaatlicher Leistungen eingebunden. Mit der politischen Bildungsarbeit dieses Typus ist deshalb häufig die Absicht verbunden, Vertreter der Zivilgesellschaft und politische Entscheidungsträger an einen Tisch zu bekommen, um so möglichst subsidiäre Politikstile in den Zielländern zu fördern. Diese Herangehensweise fußt auf dem deutschen Korporatismus, der eine weitreichende Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen an der politischen Entscheidungsfindung beinhaltet und erinnert somit auch an die österreichische Version der Sozialpartnerschaft. Das angloamerikanische liberale Konzept hingegen sieht die VertreterInnen der Zivilgesellschaft viel stärker als Kontrollinstanzen staatlicher Macht und

¹³ Siehe z.B. eines seiner Standardwerke: „Democracy and Education“, herausgegeben 1916, in dem er für eine demokratische Schule plädiert, als Lebens- und Übungsraum für eine demokratische Gesellschaft. Einzusehen im Electronic Text Center der Universitätsbibliothek Virginia unter: <http://etext.lib.virginia.edu/etcbin/toccer-new2?id=DewDemo.sgm&images=images/modeng&data=/texts/english/modeng/parsed&tag=public&part=all> [Zugriff: 16.1.12].

¹⁴ Robert Putnam machte sich international v.a. durch sein 1995 erschienenen Artikel „Bowling Alone“ einen Namen, in dem er den Rückgang bürgerlichen Engagements in der US-amerikanischen Gesellschaft seit den 1960ern diagnostizierte.

¹⁵ Freise bezieht sich in seinem Artikel auf politische Bildung im allgemeinsten Sinne, also die außerschulischen, non-formellen Bereiche und auch die Erwachsenenbildung miteinschließend.

als AnbieterInnen alternativer Angebote zu staatlichen Dienstleistungen. Staat und Zivilgesellschaft sind in diesem Verständnis klar voneinander getrennt, können sogar in Konkurrenz zueinander stehen. Die Bildungsarbeit, dem dieses Demokratieverständnis zugrunde liegt, zielt deshalb häufig auf eine Stärkung der Selbstorganisations-fähigkeit der BürgerInnen und versucht eine Professionalisierung von zivilgesellschaftlichen Organisationen zu erreichen (vgl. Freise 2005: 89f).

Außer Zweifel steht, dass das Thema Demokratiebildung im Allgemeinen und in BiH sowie in der ganzen Region im Speziellen besonderer Sorgfalt bedarf, um nicht als „Überstülpen des westlichen Demokratiemodells“ wahrgenommen zu werden. Diese Aussage wird auch in der Fuldaer Agenda zur politischen Bildung¹⁶ unterstrichen, wenn es dort heißt: „Das Ziel, bürgerschaftliches Engagement in Europa zu wecken, darf nicht mit der Propagierung eines bestimmten Modells der Europäischen Union verwechselt werden.“ (Fuldaer Agenda zur politischen Bildung 2005: 7). Dass diese Sensibilität tatsächlich dringend notwendig ist, soll der Ansatz von Demokratiebildung langfristig erfolgreich sein, wurde mir auch während meines Forschungsaufenthaltes in BiH sehr deutlich bewusst. Die wahrgenommene Skepsis mancher im Feld der Demokratiebildung in BiH involvierten Personen angesichts der sehr stark vom US-Konzept inspirierten Inhalte der Schulbücher für die Fächer *demokracija i ljudska prava/građansko obrazovanje* (Demokratie und Menschenrechte/Staatsbürgerliche Bildung) kann als hinderlich für einen offenen, BiH-zentrierten Demokratieunterricht bezeichnet werden. Zweitrangig scheint, ob die zur Verfügung stehenden Materialien nun als „EU-lastig“ oder „US-zentriert“ erscheinen: der Demokratieunterricht verliert dort an Sympathiepunkten, wo es scheint, dass aufoktroyierte Konzepte, die mit dem Status quo und Verständnis von Demokratie im eigenen Land wenig zu tun haben, vermittelt werden sollen.

1.5 Inhalte von Demokratiebildung

Themen einer Demokratiebildung im weitesten Sinne können u.a. sein: Menschenrechte, Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, die Verantwortung der BürgerInnen, die Förderung eines kulturellen Pluralismus und von Toleranz gegenüber der Vielfalt oder Fragen nach Interdependenzen in einer globalisierten Welt. Betrachtet man den in Österreich gängigeren Begriff der politischen Bildung, der ja Demokratiebildung miteinschließt, bzw. internationale Bildungsansätze in diesem Bereich, wird das Feld noch um viele weitere Themenaspekte erweitert. Aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas und in Ermangelung eines internationalen fachinternen Konsenses wird zur folgenden Beschreibung der Inhalte von Demokratiebildung das Paper „Demokratie-Lernen in Europa“ (Dürr et al. 2001) herangezogen. Das EDC-Konzept des Europarats formuliert fünf verwandte

¹⁶ Diese Agenda entstand im Zuge der Tagung „Osteuropa in der politischen Bildung“ im November 2004 und den daraus folgenden Beiträgen im Heft 8 der Zeitschrift „Osteuropa“ vom August 2005.

Felder als Kernbereiche der Demokratiebildung, die folglich kurz skizziert werden sollen (vgl. Dürr u.a. 2001: 35-39):

a) Menschenrechtsbildung

Die Förderung und der Schutz der Menschenrechte soll für den verantwortungsvollen Bürger eine gesellschaftliche Hauptaktivität darstellen. Der Bildungsprozess umfasst deshalb nicht nur Faktenwissen über die Menschenrechte, einschließlich der internationalen und regionalen Instrumente, sondern auch die Kenntnis der Verfahrensweisen und die Fähigkeiten, die Menschenrechte auf der lokalen, nationalen und internationalen Ebene zu fördern und zu bewahren.

b) Friedenserziehung

Friedenserziehung meint, junge Menschen in eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit einzuführen. Das Verständnis für die Ursache von Konflikt, Gewalt und Krieg sowie die Hindernisse, die sich einer friedlichen Beilegung von Streitigkeiten in den Weg stellen, sollen genauso gefördert werden wie das Erlernen von Prinzipien und Techniken gewaltfreier Aktionen. Die Fähigkeit zum Dialog und zur Verhandlung sowie Techniken der Moderation und der Vermittlung zwischen Konfliktparteien sollen geschult werden.

c) Politisch-gesellschaftliche Bildung:

Dieser Bereich umfasst die Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses der Funktionsweise der Demokratie und ihrer Institutionen sowie des Rechtsstaates, weiters die Förderung der Fähigkeit zur aktiven Beteiligung, was die SchülerInnen auch dazu motivieren soll, sich in der Schule einzubringen. Eine auf Demokratie und Frieden beruhende Schulkultur soll beispielgebend für die verschiedensten Bereiche der Gesellschaft sein.

d) Interkulturelles Lernen

Die interkulturelle Bildung hat die Förderung des gegenseitigen Verständnisses und der gegenseitigen Achtung von Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen zum Ziel. Den SchülerInnen soll auch ihr jeweiliger Hintergrund und ihre persönliche Identität bewusst gemacht werden. Das Wissen über und die Achtung für unterschiedliche Lebensstile soll sich in der gesamten Schulkultur niederschlagen. Als langfristige Ziele des interkulturellen Lernens wird die Gegnerschaft zu Ethnozentrismus, Rassismus, Vorurteilen und Stereotypen wie auch zu Ungleichheit und Diskriminierung in Schule

und Gesellschaft formuliert. Es wirft ein Licht auf kulturübergreifende Erfahrungen und vor allem auf die Einzigartigkeit und den Wert jeder Kultur.

e) Globales Lernen

Das Konzept des Globalen Lernens ist noch ein sehr junges. Es hat zum Ziel, das Bewusstsein der SchülerInnen für die zunehmende Integration der modernen Welt zu fördern, die Prinzipien und Probleme der Interdependenz in einer Welt der Vielfalt zu begreifen und ein globales Bewusstsein sowie die Fähigkeiten zu erwerben, sich mit globalen Problemen, wie z.B. der Verletzung der Menschenrechte, den wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten, Hunger, Armut oder Umweltzerstörung, zu befassen.

Konsultiert man die Homepage von *Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education* tun sich darüber hinaus noch eine Menge anderer Themen auf, die das Konzept EDC-HRE miteinschließt: von Medienbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung über Gender Mainstreaming bis zu Ökotourismus oder verantwortungsvollem Konsum spannt sich eine bunte Palette.

1.6 Zielgruppen

Das EDC/HRE¹⁷ Konzept des Europarats geht vom Prinzip des lebenslangen Lernens aus, weshalb es sich nicht explizit auf SchülerInnen bezieht, sondern alle Altersgruppen und gesellschaftliche Schichten miteinschließt. PolitikerInnen, EntscheidungsträgerInnen, Eltern, MedienexpertInnen, WirtschaftsvertreterInnen, Gemeinden, kulturelle und politische Institutionen sollen genauso angesprochen werden wie SchülerInnen und LehrerInnen. Es umschließt – neben dem formalen Bildungssystem – den nicht formalen Sektor, wie etwa Volkshochschulen sowie den informellen Bildungssektor, der individuelle Bildungsaktivitäten umfasst (vgl. Dürr u.a. 2001: 8-16).

Ich werde mich in dieser Arbeit jedoch auf das formale Schulwesen als Wirkungsfeld und SchülerInnen und Lehrende als Hauptzielgruppe demokratiebildender Bemühungen beschränken. Wie spätere Ausführungen zeigen werden, sind jedoch auch im Regelschulwesen verschiedenste Akteure beteiligt, wenn es um Demokratiebildung geht. Im Zuge meines Forschungsaufenthaltes in Bosnien-Herzegowina versuchte ich diese (z.B. NGO-MitarbeiterInnen, BeamtenInnen der Bildungsministerien, etc.) so weit als möglich zu involvieren, um verschiedene Sichtweisen zu gewinnen.

¹⁷ In weiterer Folge kam die Erweiterung des EDC-Ansatzes des Europarats um *Human Rights Education: EDC-HRE*.

1.7 Didaktische Prinzipien

Dies ist zwar keine pädagogische Arbeit, dennoch scheint es mir wichtig, kurz auf einige didaktische Grundhaltungen des Demokratie-Unterrichtens aus der Fachliteratur der politischen Bildung einzugehen. Die beiden wichtigsten Prinzipien, so heißt es im Abschlussbericht des Studiengangs „Politik unterrichten in Südosteuropa“ des Bildungsservers D@dalos, seien das „Überwältigungsverbot“ sowie das „Prinzip der Kontroversität“. Unter ersterem versteht man, dass die Lehrperson den Lernenden nicht im Sinne erwünschter Meinung beeinflussen darf, sondern vielmehr dafür sorgen muss, dass sich die Schülerin über ein Thema eigenständig ein Urteil bilden kann. Das eng verwandte „Prinzip der Kontroversität“ besagt, dass, was in Wissenschaft und Politik kontrovers sei, auch im Unterricht so dargestellt werden müsse (vgl. D@dalos 2006: 4). Diese beiden Prinzipien stellen die ersten Leitlinien des „Beutelsbacher Konsens für politische Bildung“ dar, der das Ergebnis einer FachdidaktikerInnen-Tagung aus dem Jahre 1976 darstellt und bis heute als Leitlinie für politische Bildung besteht. Die „Analysefähigkeit“ bezeichnet das dritte Prinzip dieses Konsens und meint, der Lernende müsse dazu befähigt werden, eine politische Situation mit Blick auf seine eigene Interessenslage zu analysieren, um gemäß seiner Interessen aktiv werden zu können.

Mit Blick auf Bosnien lässt sich mit Ingrid Halbritter, die jahrelang im Bereich der politischen Bildung in den Ländern des ehemaligen Jugoslawien tätig war, formulieren, dass „gerade das Überwältigungsverbot als Kernprinzip der demokratischen politischen Bildung dafür [sorgt], dass das Thema Politik seine in der Region ‚natürliche‘ Verdächtigkeit verliert.“ (Halbritter 2004: 57). Mit dieser Aussage bezieht sie sich auf die historisch bedingte Konnotation von politischer Indoktrinierung, welche den Bereich der politischen (Demokratie-)Bildung in diesen Ländern begleitet. Auf diesen Aspekt wird im Kapitel II.3.1 noch näher eingegangen.

1.8 Methoden

Die Methodenvielfalt im Bereich der politischen Bildung bzw. der Demokratiebildung ist groß. Angesichts des schnellen Wandels des Lernumfeldes in Schulen und der Chancen, die die sogenannten „neuen Medien“ für den Unterricht bedeuten, bietet sich eine bunte Palette an Möglichkeiten, um die Lernziele umzusetzen: von der aktiven Nutzung des Web 2.0 über traditionelle Rollen- und Planspiele bis zu Straßeninterviews oder Hearings sind der Phantasie der Lehrpersonen nur wenig Grenzen gesetzt. Da dies jedoch keine pädagogische Arbeit ist, soll auf diesen Bereich nicht näher eingegangen werden.

Lediglich diese kurze Bemerkung sei mir zu diesem Thema gestattet, weil es mir auch im Zuge meines Forschungsaufenthaltes immer wieder bestätigt wurde: es scheint, dass es bei Fächern, in denen die Grundlagen der Demokratie unterrichtet werden, ganz besonders darauf ankommt, was vermutlich in allen Fächern gilt: nicht (nur) das *was* unterrichtet wird, sondern vor allem *wie* be-

stimmte Inhalte vermittelt werden, ist ausschlaggebend. Es wurde besonders für Fächer wie das in BiH verbreitete Fach „Demokratie und Menschenrechte“ eingefordert, dass die Methoden auf keinen Fall frontal, sondern modern und offen sein müssten, sollen die Lernziele erreicht werden. Oder wie es der deutsche Politologe Michael Th. Greven in seinem Artikel „Erziehung zur Demokratie“ pointiert auf den Punkt bringt: „Man kann in Unfreiheit nicht zur Freiheit erziehen“ (Himmelman/Lange 2005: 21).

1.9 Schule als Ort gelebter Demokratie

„I think that a school environment that enables critical thinking and discussion is also one way of learning about democracy.“ (Interview Nr. 15).

Wie diese Aussage einer Direktorin aus Mostar es sehr treffend auf den Punkt bringt, nimmt neben den spezifischen Schulfächern vor allem auch das Schulklima einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung demokratischer Haltungen bei den SchülerInnen. Dieses Schulklima, verstanden als die Art und Weise, wie die Schule verwaltet und wie in ihr zusammen gelernt, gearbeitet und gelebt wird, kann, so weit sind sich alle ExpertInnen einig, viel zur Bildung eines demokratischen Bewusstseins beitragen. Ohne Zweifel kann auch außerhalb der Schule an vielen Orten und bei den verschiedensten Gelegenheiten das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen geschult werden – in dieser Arbeit soll jedoch der soziale Raum Schule im Mittelpunkt stehen.

Diese Sichtweise von Schule als demokratischer Übungsraum erfordert ein Verständnis derselben, nach dem sie mehr sein darf, als nur ein Ort, an dem gelernt wird in Vorbereitung auf das „eigentliche“ oder „wirkliche“ Leben nach der Schulzeit. Vielmehr, so Gollob und Krapf in ihrem Artikel über Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina, sei die Schule ein Teil des wirklichen Lebens selbst, ein Ort authentischer und bedeutsamer Erfahrung, der den Lernenden die Chance biete, ihr Gemeinwesen aktiv zu gestalten, darin mitzubestimmen und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Gollob/Krapf 2006: 1). Laut dem amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey entwickeln sich demokratische Haltungen und Handlungskompetenzen am ehesten durch Erfahrung, weshalb er – bereits in den 20er Jahren des vergangenen Jahrhunderts – Bildungsräume forderte, die reichhaltige demokratische Erfahrungen ermöglichen. Die Schule solle, so Dewey, als „embryonic society“ im geschützten Raum die Möglichkeit bieten, die Menschen zu kompetenten und aktiven BürgerInnen macht (Dewey nach Sliwka 2008: 24).

An dieser Stelle muss jedoch gleich vorweg vor dem viel kritisierten Trugschluss gewarnt werden, dass der soziale Raum Schule ein Abbild der Demokratie auf Mikroebene sei. Das soziale System Schule – verstanden als politisches System auf Mikroebene – und ein demokratisches System auf staatlicher Ebene seien nicht deckungsgleich, weisen aber wichtige strukturelle Analogien auf, so Gollob und Krapf (2006: 6). Als Beispiele für derlei Parallelen werden das Bearbeiten von Problemen

unter Ressourcenknappheit, die Notwendigkeit des Ausgleichs von Interessen zwischen verschiedenen AkteurlInnen mit ungleicher Konflikt- und Durchsetzungsfähigkeit sowie demokratische Entscheidungsfindung als offener Prozess der diskursiven Ermittlung des Gemeinwohls genannt.

Auch der bereits erwähnte deutsche Politikdidaktiker Michael May warnt davor, allzu große Hoffnungen in den demokratischen Übungsraum Schule zu setzen. Er zitiert in seinem Buch „Demokratielernen oder Politiklernen?“ eine empirische Studie über Mediationsverfahren an Schulen und kommt dabei zu dem Schluss, dass „Mediationsverfahren [...] vermutlich eine Einübung in demokratische [...] Verhaltensweisen im schulischen Nahraum ermöglichen, dass aber ein besseres Verständnis makropolitischer Prozesse sowie die Minderung des Spalts zwischen Jugend und Politik eine zu idealisierte Hoffnung der Förderprogramme ist“ (May 2008: 19f).

Die beiden Bildungswissenschaftler Anne Sliwka und Detlef Oesterreich verorten in den Strukturen des (deutschen und österreichischen) Schulsystems Gründe, warum wenig demokratisches Lernen an den (deutschen und österreichischen) Schulen passiert: die Halbtagsschule lasse kaum Handlungsspielräume für soziales und demokratisches Lernen zu, darüber hinaus trenne die in Deutschland und Österreich übliche frühe Selektion die Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft, Fähigkeiten und Interessen schon sehr bald voneinander, was den in Schulen erlebten gesellschaftlichen Pluralismus stark einschränke (vgl. Sliwka 2008: 25, 33).

Heruntergebrochen auf die bosnische Erfahrung muss hier wohl ein ernüchterndes Resümee gezogen werden: wenn sich die frühe Selektion von Kindern im Schulsystem nach ihrer sozialen Herkunft und ihren Fähigkeiten negativ auf die Entwicklung ihres Demokratieverständnisses auswirkt, weil es das Erleben eines pluralistischen Systems stark einschränkt, muss dies für Schulen, in denen Kinder nach ihrer ethnischen Herkunft getrennt unterrichtet werden, erst recht gelten.

Damit Schule ein Ort gelebter Demokratie sein kann, müssen laut den ExpertInnen für Demokratiebildung Karlheinz Dürr, Isabel Ferreira Martins und Vedrana Spajić-Vrkaš folgende Bedingungen gegeben sein:

- die Gesellschaft muss die Rolle der Institution Schule bei der Verfolgung der Ziele einer demokratischen Bildung anerkennen
- es müssen vielfältige und flexible Lernmöglichkeiten geschaffen werden, zu denen auch effektive Curriculumstrukturen, Lehr- und Lernansätze, Kriterien und Verfahren zur Leistungsbeurteilung, außerschulische Lernprogramme und deren Anbindung an die schulischen Aktivitäten gehören
- ein Schulklima, welches die Würde des Einzelnen, sowie Partizipation, Verantwortungsbewusstsein und Rechenschaftspflicht fördern, muss geschaffen werden; demokratische Be-

ziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, SchülerInnen und Schulverwaltung, LehrerInnen und Schulverwaltung sowie Schule und Eltern müssen intensiviert werden

- das Selbstbewusstsein der LehrerInnen und SchülerInnen und ihre hohen Erwartungen gegenüber der Bildung generell müssen gestärkt werden, vor allem ihre Überzeugung, dass durch den angebotenen Lehr-Lernprozess individuelle und gesellschaftliche Ziele erreicht werden können
- Partnerschaften im nationalen wie internationalen Kontext zwischen Schulen und anderen Bildungs- und sonstigen Institutionen, zu denen auch Forschungszentren, nichtstaatliche Organisationen, Berufsverbände, Gemeinden, Vereine, Gewerkschaften, Medien, Kirchen, kleine und mittlere Unternehmen etc. zählen, müssen forciert werden
- neue Unterrichtsmethoden, welche die Autonomie, die Kritikfähigkeit, die Selbstständigkeit, den Selbstwert, die Kooperationsfähigkeit, das empathische Empfinden, die Motivation, die Ausdrucksfähigkeit und die Partizipationsfähigkeit von SchülerInnen besonders fördern, müssen verstärkt eingesetzt werden (vgl. Dürr u.a. 2001: 40f, siehe dazu auch Beutel/Fauser in Himmelmann/Lange 2005: 239ff).

Wenn versucht wird, den sozialen Raum Schule wie oben beschrieben zu gestalten, kann man hoffen, dass in ihr SchülerInnen „die Möglichkeit haben, Demokratie von klein auf als Qualität des gelebten Alltags zu erfahren, durch eigenes Tun für die Demokratie aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen (Beutel/Fauser in Himmelmann/Lange 2005: 238). Nur so könnten sie die Überzeugung gewinnen, dass ihr Engagement sich lohnt und dass es auf sie ankomme – im Kleinen wie im Großen.

Zusammenfassend können zwei mögliche Zugänge für die Aus- und Weiterbildung eines Demokratieverständnisses im Rahmen des formalen Schulwesens formuliert werden:

- spezifische Unterrichtsfächer wie z.B. *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte) in Bosnien-Herzegowina oder *Politische Bildung und Recht* (u.a.) in Österreich
- ein demokratisches Schulklima, das u.a. demokratische Partizipationsstrukturen (z.B. Schülervertretung), die schulinterne Kommunikationspolitik oder die Art der schulinternen Entscheidungsfindung umfasst.

Im weitesten Sinne kann Demokratiebildung als zweckfreie, ganzheitliche Bildung verstanden werden, die junge Menschen zu aktiver Partizipation in einem demokratischen System befähigt. Um es mit den Worten einer erfahrenen Lehrer-Trainerin und Pädagogin aus Sarajevo zu sagen:

„The whole point is not always about... to develop the citizen and to be productive, it's about to develop the human being which has so many opportunities... and then they will be good citizens and productive!“ (Interview Nr. 2).

2. Internationale Zugänge und Ansätze

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass der Grad an Internationalisierung in der wissenschaftlichen Disziplin der politischen Bildung - der der Bereich Demokratiebildung zuzuordnen ist - im Vergleich zu anderen Wissenschaftszweigen noch relativ gering ist. Obwohl sich viele Grundfragen und Probleme dieses Gebiets in vielen Ländern durchaus in vergleichbarer Weise stellen, werden sie weltweit ganz überwiegend eher innerhalb eines Landes als in einem internationalen Zusammenhang diskutiert. Die Breite oder Enge des fachlichen Gegenstands, die fachliche Professionalisierung politischer Bildung und ihre Beziehung zu überfachlichen Zusammenhängen und der institutionellen Kultur pädagogischer Institutionen, die Suche nach modernen Lernkonzepten jenseits der Belehrungstradition – dies sind in der einen oder anderen Form Gegenstände der Diskussion über politische Bildung in vielen Ländern (vgl. Sander im Editorial des Journal für politische Bildung 4/2004: 4). Exemplarisch sollen nun zwei internationale Ansätze herausgegriffen werden, um die Diversität in diesem Feld zu verdeutlichen.

2.1 Citizenship Education im angloamerikanischen Sprachraum

In den multiethnischen und kulturell heterogenen Einwanderungsgesellschaften des anglo-amerikanischen Kulturraumes, insbesondere den USA, Kanada, Australien und seit Mitte der 1990er-Jahre verstärkt auch Großbritannien, ist das Konzept der *active citizenship* ein zentrales Bildungsziel der Schule und hat eine deutlich längere Tradition. Das frühe Interesse an der Entwicklung von Konzeptionen der *citizenship education* in diesen Ländern wird in der Literatur häufig mit der stärkeren Pluralisierung von Lebensformen durch die Koexistenz unterschiedlicher ethnischer Kulturen begründet, die eine bewusste Ausbildung eines von allen BürgerInnen einer Gesellschaft getragenen *citizenship*-Begriffs als Minimalkonsens notwendig mache (Gilbert nach Sliwka 2008: 35).

Besonders seit Ende der 1990er Jahre sei im angloamerikanischen Kulturraum ein verstärktes pädagogisches und demokratietheoretisches Interesse an Fragen der *citizenship education* zu beobachten. Dies führte beispielsweise in den USA dazu, dass sich mehr als fünfzig namhafte WissenschaftlerInnen und VertreterInnen zivilgesellschaftlicher Assoziationen zusammenschlossen, um in dem markant formulierten Positionspapier „The Civic Mission of Schools“ ihre Forderung nach einer stärkeren politischen Unterstützung für die Umsetzung von *civic education* öffentlich vorzutragen (Sliwka 2008: 35).

2.2 Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education vom Europarat

Der Terminus *Education for Democratic Citizenship* wurde in den späten 1990er-Jahren vom Europarat eingeführt. Beim zweiten Gipfel der Staats- und Regierungschefs im Oktober 1997 äußerten die damaligen Mitgliedsländer der Europäischen Union in der entsprechenden Abschlusserklä-

rung ihre Sorge über den Zustand der demokratischen Kultur in Europa und betonten die Wichtigkeit demokratischer Stabilität in den Mitgliedsstaaten. Im dazugehörigen Aktionsplan heißt es:

„Die Staats- und Regierungschefs beschlossen, eine Initiative für Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft einzuleiten, um das Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger hinsichtlich ihrer Rechte und Pflichten in einer demokratischen Gesellschaft zu fördern.“ (Council of Europe 1997)

Ergebnis dieses Gipfels war das Schwerpunktprogramm *Education for Democratic Citizenship*, das in vielen europäischen Ländern Fuß fasste. Da auch die jungen Demokratien in Südosteuropa Mitglieder des Europarates sind, richtet sich der Appell auch an diese Regierungen, dem Konzept einen wichtigen Platz in den Lehrplänen einzuräumen.

Das Programm hat zum Ziel, die Werte und Kompetenzen zu fördern, die nötig sind, um den Einzelnen zu befähigen, sich als BürgerIn an den demokratischen Prozessen zu beteiligen. Darüber hinaus soll es die Frage beantworten, wie diese Kompetenzen erworben und von den BürgerInnen weitervermittelt werden können (Dürr u.a. 2001: 8). Oder wie Sigrid Steininger es ausdrückt: „Demokratiepolitische Bildung im Sinne von *EDC* beinhaltet alle Maßnahmen und Aktivitäten, die geeignet sind, Menschen jeden Alters auf die Ausübung ihrer Rechte und Pflichten in der Gesellschaft und eine informierte, aktive und verantwortungsbewusste Partizipation in der Demokratie vorzubereiten.“ (Diendorfer/Steininger 2006: 13). Wie auf der Homepage des Projekts ersichtlich, richtet sich dieser Ansatz an die gesamte Gesellschaft und geht bedeutend über den Inhalt eines Schulfaches oder auch den sozialen Raum Schule hinaus:

„Education for Democratic Citizenship doesn't just happen in schools during citizenship or civics lessons: it covers all forms of education, from children up to young adults at college and university, and through into adult education, vocational training and the workplace. (...) Democratic citizenship is not just learning to vote. It is learning to sort out problems in the family without recourse to violence. It is about learning to resolve playground disputes in a fair and sensible way. It is about neighbours joining together to keep their environment clean and safe.“

Nachdem 2005 als *European Year of Citizenship through Education* begangen worden war, wurde das Konzept in weiterer Folge um die Menschenrechte erweitert und heißt heute *Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education (EDC/HRE)*. Die beiden erfahrenen politischen Bildner Rolf Gollob und Peter Krapf verstehen *EDC/HRE* auch als Beitrag zum Friedensprozess, da sie den Aufbau einer Konfliktkultur fördern (vgl. Gollob/Krapf 2006: 3).

3. Demokratiebildung als Mittel externer Demokratieförderung

Ohne diesen Zusammenhang im Rahmen dieser Arbeit erschöpfend erläutern zu können, soll hinsichtlich der leitenden Forschungsfrage, ob Demokratiebildung einen Beitrag zum Demokratisierungsprozess in Bosnien-Herzegowina leisten kann, doch kurz darauf eingegangen werden, ob und inwiefern Demokratiebildung als Mittel externer Demokratieförderung einzustufen ist bzw. im internationalen Forschungsdiskurs zum Thema eingeschätzt wird.

Um zuerst einmal externe Demokratieförderung zu definieren, soll die Definition von Sandschneider herangezogen werden, nach der es heißt, externe Demokratieförderung sei „die Summe aller Versuche externer Akteure [...], die darauf abzielen, in einem angebbaren Zielland Grundmuster politischer Entscheidungsfindung und Ordnung dahingehend zu verändern, dass sie mindestens den Minimalkriterien demokratischer Ordnung entsprechen.“ (Sandschneider nach Freise 2004: 23). Die Ziele der externen Demokratieförderung lassen sich laut Freise in drei Gruppen gliedern:

- die Schaffung von politisch verlässlichen Systemen, mit denen langfristig kooperiert werden kann
- Stabilisierung und Sicherung von Frieden durch den Aufbau und die Etablierung von zivilen Konfliktlösungsmechanismen
- die Implementierung marktwirtschaftlicher Strukturen und die damit verbundene Herausbildung ökonomisch verlässlicher Partner, die eine Erschließung sicherer Absatzmärkte gewährleisten sollen (Freise 2004: 146).

Viele bisherige Konzepte westlicher Demokratisierungsstrategien haben sich allerdings als wenig erfolgreich herausgestellt. Da – im Fall von Osteuropa - das sozialistische Erbe fast nirgends autonom funktionierende Gesellschaften hinterlassen hat, stellte sich der Aufbau einer aktiven Zivilgesellschaft in vielen Fällen als sehr schwierig dar. Die traditionell strikte Trennung von politischer und gesellschaftlicher Sphäre sowie die damit einhergehende Entpolitisierung der Bevölkerung erschwerten die Entstehung einer starken Zivilgesellschaft, welche jedoch als grundlegend für die Entwicklung einer demokratischen politischen Kultur erachtet wird (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2010: 9).

Auf genau diesen Aufbau einer aktiven Zivilgesellschaft setzen Bildungsmaßnahmen verschiedenster Akteure, nicht nur im (süd-)osteuropäischen Kontext¹⁸. In ihrer Summe können diese Ansätze der (politischen) Bildung als wesentliches Instrument externer Demokratieförderung bezeichnet werden (so z.B. bei Freise 2004: 246). Was für die externe Demokratieförderung allgemein gilt, darf auch für die demokratiepolitischen Bemühungen externer Akteure gelten: so meinte Will Cremer, damals bei der Bundeszentrale für politische Bildung auf einer deutsch-deutschen Tagung zur politischen Bildung im Juli 1990, Demokratie müsse erstritten werden, nicht verordnet, und weiter, in Bezug auf die politische Bildung: „Hilfe aus der Bundesrepublik kann nur Hilfe zur Selbsthilfe sein; Vorhandenes in der Bundesrepublik darf nicht einfach übertragen werden.“ (Tagungsmaterialien zit. nach Sander 2004: 110).

Der Beitrag, den Bildung ganz allgemein in von Konflikten und interethnischen Spannungen geprägten Gesellschaften zur Versöhnung, Friedensstabilisierung, sozialem Zusammenhalt, Wieder-

¹⁸ vgl. bsp.weise Vinnai 2007 für den afrikanischen Raum, Gollob und Krapf 2006 für den Ansatz des Europarats, Heinrich Böll Stiftung 2010, Freise 2004;

aufbau und Entwicklung leisten kann, erörtert der von Fiona Leach und Máiréad Dunne herausgegebene Band „Education, Conflict and Reconciliation“. Sie behandeln vor allem die ambivalente Rolle, die Bildung in von Kriegen traumatisierten und gepalteten Gesellschaften einnehmen kann: sie kann einerseits die gesellschaftliche Einigung fördern oder aber andererseits die Desintegration derselben vorantreiben (siehe auch Kapitel II.2). Vor allem im fragmentierten bosnisch-herzegowinischen Schulsystem darf diese Dynamik der Bildung an sich nicht außer Acht gelassen werden.

Ein kurzer Blick auf die im Zuge dieser Arbeit untersuchten Programme ausländischer Provenienz im bosnischen Demokratiebildungssektor zeigt, dass beide den expliziten Anspruch haben, zur Förderung der demokratischen Kultur in BiH einen Beitrag zu leisten. Die Programme des Hauptakteurs im Feld, der NGO *Civitas BiH*, haben das Ziel, „to promote democracy, human rights and effective citizenship“ (vgl. *Civitas BiH* Homepage, About Us). Darüber hinaus setzt sich *Civitas BiH* zum Ziel, einen Reformprozess im nationalen Bildungswesen zu fördern, um dieses an die Standards in (EU-)Europa anzugleichen und wettbewerbsfähiger zu machen¹⁹ (vgl. Interview Nr. 1). Die Förderung eines demokratiepolitischen Bewusstseins gehört auch ganz klar zu den Prioritäten des Europarat-Programms *Education for Democratic Citizenship – Human Rights Education*. Das Ziel von *EDC/HRE* sei „the establishment of sustainable forms of democracy in society based on respect for human rights and the rule of law.“ (Kerr/Losito 2010: 7). Der Europarat definiert seine Rolle allerdings eher zurückhaltend: er verstehe sich als Anbieter von Expertisen für die Mitgliedsländer und wolle keine Programme aufoktroyieren, wie ein Mitarbeiter des Europaratbüros in Sarajevo betonte (vgl. Hintergrundgespräch Nr. 7). Wie es scheint, hat der Europarat erkannt, dass Programme nur dann erfolgreich implementiert werden können, wenn sich die umsetzenden Akteure mit den Inhalten identifizieren²⁰, was auch folgende Aussage aus eben zitiertem Handbuch über *EDC/HRE* zeigt: “[O]wnership of *EDC* policies is a key factor for effective implementation.“ (ebd.: 13). Vor diesem Hintergrund können die beiden Programme als Mittel externer Demokratieförderung verstanden werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Bildungsansatz innerhalb des Instrumentariums der externen Demokratieförderung einen fixen Platz einnimmt. Der Ansatz von Demokratiebildung wird allerdings selten explizit behandelt. Wie wohl Jugendliche zwar oft als Hauptzielgruppe verschiedenster Programme innerhalb der politischen Bildung genannt werden, beziehen sich diese Strategien meist auf das weite Feld der Bildungsarbeit verschiedenster externer Geber im Allgemeinen und nicht explizit auf Demokratiebildung im Regelschulwesen. Es darf allerdings mit Annet-

¹⁹ vgl. auch Kapitel II.3.3 in dieser Arbeit

²⁰ diese Erkenntnis teilen viele AutorInnen, stellvertretend sei Kurt Bassuener genannt, der den deutlichen Willen der Empfängerseite als unerlässlich bezeichnet, wenn Demokratisierungsbemühungen Bestand haben sollten, siehe seinen Aufsatz „Bosnien-Herzegowina: Eine international anerkannte Versageroligarchie“ in: Heinrich Böll Stiftung 2010: 58;

te Jünemann und Michèle Knodt, die die Instrumente der EU zur Demokratieförderung analysiert haben, angenommen werden, dass für die Bildungsansätze gilt, was die beiden deutschen Wissenschaftlerinnen insgesamt für die EU-Instrumente der Demokratieförderung herausgefunden haben: sie sind sehr breit gefächert und wenig systematisch analysiert (vgl. Jünemann/Knodt 2007). Welchen Beitrag Demokratiebildung für Demokratisierungsprozesse nun genau leistet und daraus folgend inwiefern Demokratiebildung als Mittel externer Demokratieförderung angesehen werden kann, bedarf also weiterer Untersuchungen.

II Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina

Nachdem es Ziel des ersten Abschnitts dieser Arbeit war, mit Demokratiebildung als Teilbereich der politischen Bildung vertraut zu machen, soll dieses Thema nun im folgenden Teil in den spezifischen Kontext von Bosnien-Herzegowina eingebettet werden. Nach einer Darstellung der gesellschaftlich-politischen Entwicklungen in Bosnien seit 1995 im ersten Kapitel soll das zweite Kapitel einen Einblick ins nationale Schulwesen, seine Struktur und Charakteristika gewähren. Während das dritte Kapitel den Bereich der Demokratiebildung in BiH allgemein vorstellen will, nimmt das vierte Kapitel Bezug auf zwei konkrete Beispiele aus der demokratiebildenden Praxis. Den Abschluss bildet Kapitel 5, welches die Realität von Demokratiebildung den Potenzialen dieses Bereichs im bosnischen Schulsystem gegenüberstellt und die Grenzen des sozialen Systems Schule für die Förderung eines demokratiepolitischen Bewusstseins thematisieren will.

1. Rahmenbedingungen für Demokratiebildungen I:

Politik und Gesellschaft in Bosnien-Herzegowina seit 1995

Die Politik und Gesellschaft Bosnien-Herzegowinas zu beschreiben ist eine Aufgabe, der im Rahmen der zentralen Fragestellungen dieser Arbeit bei weitem nicht vollständig nachgegangen werden kann. Die Entwicklungen in Politik und Gesellschaft seit dem Friedensabkommen von Dayton 1995 sind äußerst komplex, sodass hier nur ein grober Überblick über die jüngste Vergangenheit gegeben werden kann. Ausgehend vom *Dayton Peace Agreement*, welches die Staatlichkeit Bosniens bis in die Gegenwart prägt, soll skizziert werden, vor welchem Hintergrund sich Demokratiebildung in BiH seit ihren Anfängen bewegt.

1.1 Der Friedensvertrag von Dayton

Der von Frühjahr 1992 bis Dezember 1995 dauernde Krieg forderte rund 100.000 Todesopfer²¹. Als das *Dayton Peace Agreement* schlussendlich 1995 in Paris unterschrieben wurde, war der dringend herzustellende Friede die Priorität, der alles andere untergeordnet wurde. Der Kompromiss, der von den unterzeichnenden Vertragsparteien Kroatien, Jugoslawien und der Republik Bosnien und Herzegowina gefunden wurde, bestand im Fortbestand des gemeinsamen Staates bei einer extremen Dezentralisierung. Das Abkommen teilte das Land in zwei annähernd gleich große Landesteile, Entitäten genannt: die mehrheitlich bosniakisch-kroatische Föderation Bosnien und Herzegowina (FBiH,

²¹ Das Forschungs- und Dokumentationszentrum Sarajevo ermittelte bis April 2006 97.000 Opfer namentlich und schätzte deren Gesamtzahl auf etwas über 100.000. Die meisten Quellen geben die Zahl der Kriegsoffer jedoch mit mehr als 200.000 an (siehe Gromes 2007: 142).

51% des Territoriums), welche wiederum in zehn Kantone gegliedert ist, und die mehrheitlich serbische *Republika Sprska* (RS, 49% des Territoriums).

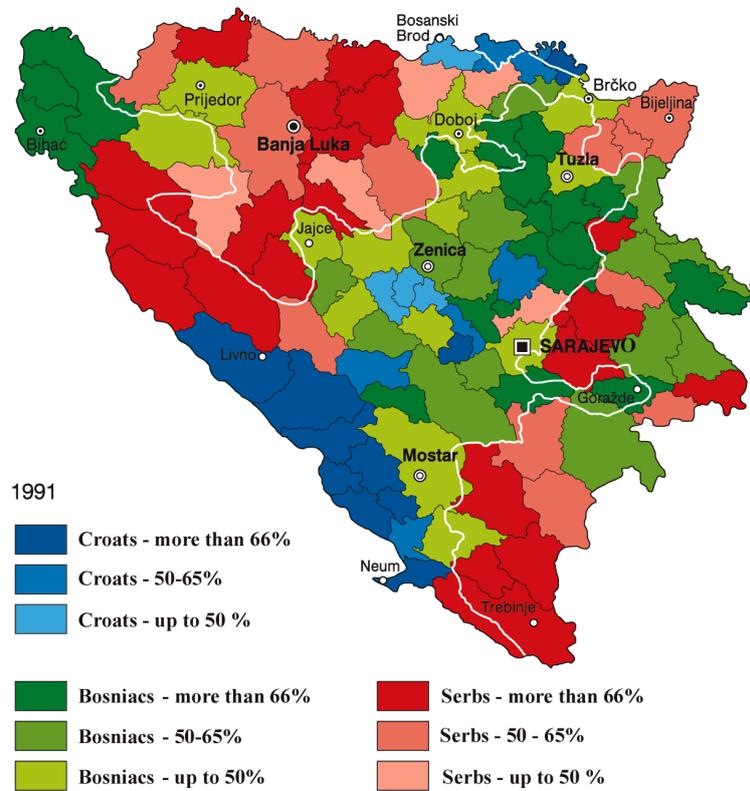


Abb. 1: Bevölkerung von BiH vor dem Krieg 1992-95 (Quelle: www.ohr.int/ohr-info/maps/):

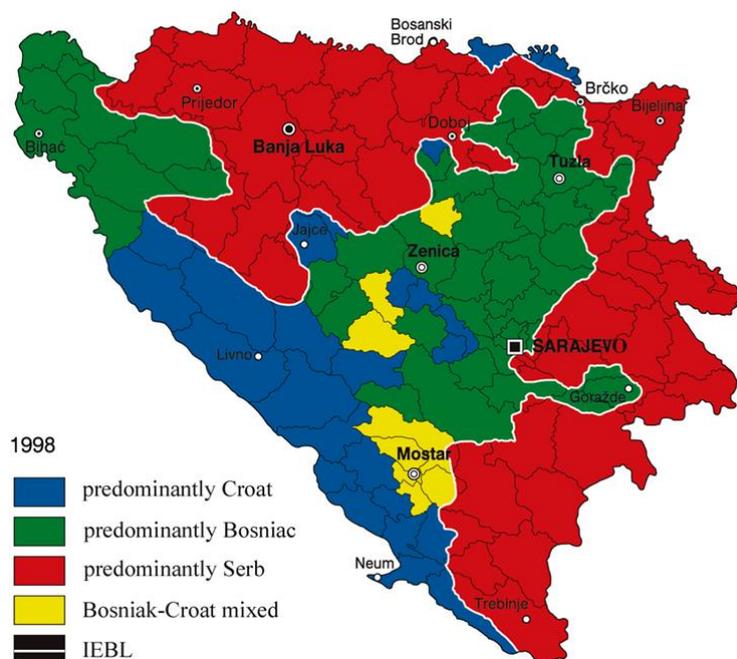


Abb. 2: Bevölkerung von BiH nach dem Krieg 1992-95 (Quelle: www.ohr.int/ohr-info/maps/):

Einer multinationalen Friedenstruppe wurde durch das Dayton-Abkommen das Mandat zur Aufrechterhaltung des Waffenstillstands gegeben, die OSZE mit der Abhaltung von demokratischen Wahlen (bis 2002) sowie das Büro des Hohen Repräsentanten (*Office of the High Representative, OHR*) mit der Koordination ziviler Aufgaben betraut (vgl. Gromes 2007: 358ff; 153ff;).

Im Anhang Nummer vier des Friedensabkommens war die neue Verfassung BiHs formuliert. Es ist somit eine der wenigen Verfassungen weltweit, die nicht in der Landessprache geschrieben wurde und die einzige weltweit, die eine Föderation und eine Republik zu einem gemeinsamen Staatengefüge vereint. Das politische System auf gesamtstaatlicher Ebene sah eine parlamentarische Demokratie mit präsidentiellen Zügen und stark ausgeprägten Elementen einer Konkordanzdemokratie vor. Doch die gesamtstaatliche Ebene erhielt nur spärliche Kompetenzen, während die beiden Entitäten, die die Autonomie der jeweiligen Ethnien gewährleisten sollten, die Macht konzentrierten. Die Föderation mit ihren zehn Kantonen weist einen hohen Grad an Dezentralisierung auf, die serbische Republik wiederum ist stark zentralisiert. Bosniaken, Kroaten und Serben wurden als konstitutive Völker definiert, die die Staatsangehörigkeit von BiH und einer der beiden Entitäten besitzen. Darüber hinaus ist es ihnen auch gestattet, die Staatsbürgerschaft eines der beiden Nachbarländer, Kroatiens oder Serbiens, zu besitzen. In den Institutionen der Staatsebene ist die paritätische Repräsentation von Bosniaken, Kroaten und Serben garantiert.

Zusammenfassend kann über das Friedensabkommen von Dayton gesagt werden, dass die ethnische bzw. nationale Frage nicht gelöst, sondern nur „eingefroren“ und gleichsam in den neuen Staat eingeschrieben wurde. Probleme und Dilemmata, die der Dayton-Architektur innewohnen und die Staatlichkeit von Post-Dayton-Bosnien maßgeblich (mit)prägen, werden seither von zahlreichen internationalen sowie kritischen lokalen Autoren und Experten²² gebetsmühlenartig wiederholt. Das Friedensabkommen wird als „fauler Kompromiss“ beschrieben, mit dem keine der Konfliktparteien wirklich zufrieden war. Das stellte die Implementierung des Abkommens in weiterer Folge vor massive Herausforderungen. Des Weiteren wird es als Verlängerung der im Krieg gefestigten ethnonationalen Prinzipien in den – formalen – Frieden hinein dargestellt. Der Friedensvertrag verkörperte jene Version der Teilung des Landes, auf die sich schlussendlich alle Konfliktparteien einigen konnten. Somit wurde jene ethnische Aufteilung der Bevölkerung zum Zeitpunkt des Kriegsendes konserviert, die durch Krieg, Flucht, Vertreibungen und ethnische Säuberungen entstanden war. Gleichzeitig betonte das Abkommen aber die Unteilbarkeit BiHs, verlangte die Freizügigkeit seiner BewohnerInnen und gewährte den Flüchtlingen und Vertriebenen das Recht auf Rückkehr in ihre ursprünglichen Wohnorte und die Rückgabe ihres Eigentums. Die Festschreibung der ethnisch definierten Teilung

²² vgl. z.B. David Campbell, Christophe Solioz, Wolfgang Petritsch, Nerzuk Ćurak, Florian Bieber, Srđan Vrcan u.a., zitiert in Džihic: 2009: 195.

des Landes und der gleichzeitige Versuch, das multiethnische Vorkriegsbosnien wieder herzustellen, stellen in sich einen Widerspruch dar, der von den genannten ExpertInnen oft kritisiert wird.

Anstatt der allgemeinen Menschen- und Bürgerrechte wurden Rechte für die drei konstitutiven Völker festgeschrieben. Dieser Umstand diskriminiert bis heute alle anderen BürgerInnen BiHs, die sich keiner der großen drei ethnischen Gruppen zuordnen, nicht nur bei der Ausübung politischer Ämter. Neben dem mittlerweile sehr bekannt gewordenen Fall von Dervo Sejdić und Jakob Finci, die den Gesamtstaat BiH aufgrund der verfassungsmäßig verankerten Diskriminierung der „Anderen“ vor den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte verklagten²³, beeinflusst diese Festschreibung das Gefühl vieler BürgerInnen BiHs, sich als solche zu fühlen, wie die folgende Aussage einer 18-jährigen Schülerin aus Žepče zum Ausdruck bringt: „I am citizen of Bosnia and Hercegovina, I don't sign as Croatian, Bosnian or Serbian, [...] so I want to have a complete land. But it's not me who decides...“ (Interview Nr. 25).

Das ethnische Konkordanzsystem führte auch zu einem überverhältnismäßig komplexen und sehr teuren Staatsapparat, der an die 66% des Budgets verschlingt²⁴ und sich darüber hinaus als sehr reformresistent erwies, insbesondere seit Beginn des Europäisierungsprozesses, der im Jahr 2000 einsetzt. Die Implementierung von Gesetzen gestaltet sich als sehr zeitaufwändig, oft auch problematisch, da die Staatsebene keinen Druck auf die ihr untergeordneten Verwaltungseinheiten ausüben kann, um sie zur Umsetzung eines Gesetzes zu veranlassen. Nur jene Themen, die in Hinblick auf den Annäherungsprozess an die EU von Wichtigkeit sind, sind – sofern eine 2/3-Mehrheit im gesamtstaatlichen Parlament dafür zustande kommt – verpflichtend umzusetzen²⁵. Für die BosnierInnen ist das politische System äußerst kompliziert und undurchsichtig, wie folgende Aussage eines Lehrers aus Brčko zeigt: „Wir haben wahrscheinlich mehr Politiker als Deutschland und Österreich zusammen. Es gibt ja so viele Leute, die... da blickt kein Mensch durch.“ (Interview Nr. 30).

Durch die starke Präsenz der Internationalen Gemeinschaft im Land in nahezu allen politisch-gesellschaftlichen Teilbereichen kam es zu massiven, wenn auch in den ersten Nachkriegsjahren notwendigen Beschneidungen der bosnisch-herzegowinischen Souveränität. In der Art der Begründung und prinzipiellen Ausrichtung des internationalen Engagements sehen Džihic et al. ein weiteres wesentliches Dilemma des Dayton-Abkommens: obwohl die formalen Kompetenzen der kolloquial genannten „Internationals“ zwar genau ausformuliert wurden, brachte die Praxis der Zusammenar-

²³ Dervo Sejdić, Vorsitzender der Roma-Vereinigung BiHs, und Jakob Finci, Präsident der jüdischen Gemeinschaft BiHs, verklagten BiH, weil es ihnen aufgrund der Verfassung nicht erlaubt war, für die Präsidentschaftswahlen zu kandidieren. Dies ist nur den sogenannten konstitutiven Völkern gestattet. Ihnen wurde am 22.12.2009 vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte Recht gegeben, BiH ringt seitdem mit der Implementierung dieses Urteils. Siehe Bericht der Konrad Adenauer Stiftung Sarajevo, einzusehen unter: <http://www.kas.de/bosnien-herzegowina/de/publications/21530/> [18.1.12].

²⁴ Laut Public Interest Advocacy Centre in Bosnia, erhoben am 23.12.11, siehe: <http://www.balkaninsight.com/en/article/bosnia-counts-millions-spent-on-administration> [9.1.2012].

²⁵ Es kommt allerdings kaum zu 2/3-Mehrheiten, da sich die politischen Parteien, ganz den Schemata des Ethnonationalismus verpflichtet, ständig blockieren.

beit aus Ermangelung einer entschiedenen Strategie seitens der internationalen Gemeinschaft und deren sich im Nachhinein als naiv herausstellender Glaube an eine nahezu selbstständige und rasche Demokratisierung massive Probleme mit sich, die in späterer Folge in einer „Krise der gegenseitigen Erwartungen“²⁶ mündete. Versäumnisse der Anfangszeit und eine mangelhafte Wahrnehmung der innergesellschaftlichen Konfliktlinien brachten die Internationale Gemeinschaft ins Hintertreffen, was sie oftmals durch überhastete Aktionen zu kompensieren versuchte. Dieser Trend zur „Überkompensation“ wird von den genannten Experten ebenfalls als direkte Folge des schnellen und ungenügenden Dayton-Kompromisses interpretiert (vgl. Džihic 2009: 195ff). In einer späteren Arbeit spricht Džihic sogar vom „Daytonismus“ als einer Logik, „nach der die Widersprüche des Daytoner Abkommens aus der eigenen ethnonationalistischen Sicht bzw. auf der Basis der jeweiligen Partikularinteressen beliebig interpretierbar und somit instrumentalisierbar werden“ (Džihic 2011: 56f). Diese Logik prägt das politische Geschehen des Landes bis in die Gegenwart.

1.2 Der lange Weg von Dayton nach Brüssel

Demokratie war in BiH nach dem Krieg mit den denkbar schlechtesten Startvoraussetzungen konfrontiert: es gab mehr als 100 000 Tote auf allen Seiten zu beklagen, jeden zweiten Einwohner hatte der Krieg zum Flüchtling oder Vertriebenen²⁷ gemacht. Das Land war wirtschaftlich am Boden und zwischen den ethnischen Gruppen verliefen scheinbar unüberwindbare Gräben. Viele Menschen in BiH verbinden daher mit Demokratie ambivalente Gefühle: ist sie zwar einerseits durch den hohen Lebensstandard in den westlichen Demokratien positiv konnotiert, brachte sie im eigenen Land vorerst jedoch Krieg und damit einhergehend wirtschaftlichen Verfall (vgl. Halbritter 2004: 57f). Die Erfahrung, dass Demokratie dann „von einem Tag auf den anderen, quasi über Nacht“ ins Land zog, teilten viele InterviewpartnerInnen, so auch eine 23-jährige NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo:

„For this country democracy came as a part of the peace agreement and it's very hard to wake up one day and to understand that now there's another system, that now we're doing it differently, that now we're living in a democratic society. People are confused, they didn't know what that is. We expected from our parents to go to vote, to address the public, to start campaigning, to fight for their rights, and just a few days before that, they were punished if they were fighting for their rights.“ (Interview Nr. 1).

Die ersten Nachkriegsjahre waren von mehreren Transformationsprozessen gekennzeichnet, die gleichzeitig und ineinander übergreifend abliefen. In der Literatur wird hierfür oft auf Claus Offe und sein „Dilemma der Gleichzeitigkeit“ verwiesen (z.B. bei Gromes 2007: 20), das sich auf die politische sowie wirtschaftliche Transformation der osteuropäischen Staaten nach 1989 bezieht. Neben dem Übergang von der Planwirtschaft zur freien Marktwirtschaft und von Autokratie zur Demokratie in-

²⁶ Das Bemühen um schnelle Institutionsbildung seitens der Internationalen Gemeinschaft erzeugte und verstärkte das *dependency syndrome* bei den in Passivität und Machtkämpfen verharrenden lokalen politischen Akteuren, welche wiederum die *Internationals* beschuldigten, zu viel Macht zu konzentrieren und lokale Strukturen zu wenig zu fördern, vgl. Džihic 2011: 204).

²⁷ Die meisten Schätzungen gehen von 2,2 Mio. Flüchtlingen und Vertriebenen aus, andere sogar von 2,3 bis 2,6 Mio. (siehe Gromes 2007: 142).

klusive *State-Building* kommt in den meisten Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien noch der Übergang vom Krieg in einen Zustand des stabilen Friedens hinzu. Wofür andere Gesellschaften Jahrzehnte oder sogar Jahrhunderte benötigten, soll dort gleichzeitig und im Zeitraffer geschehen. Die Herausforderung, die diese Parallelität verschiedener Transformationsprozesse mit sich bringt, kommt vor allem im Nachkriegsbosnien deutlich zum Ausdruck.

Diese Zeit des Übergangs, der parallelen Übergänge, wird von einigen InterviewpartnerInnen als zu kurz bemessen bzw. sogar als „fehlend“ bezeichnet, was sich – so die Meinung einer Projektmitarbeiterin der Soros Stiftung *Open Society* – in Folge negativ auf die weitere Entwicklung der Demokratie auswirkte:

„What I think was lacking is that real transition period between two systems. Because we were in 1991, we were living in a socialism, in one system of values, one economic, political system, system without, with only one party and so on and so on. And then there was no transition towards pluralistic democracy or capitalism or whatever we are now aiming for, we had four years of war where the society, destruction of society, and then we were in democracy, [...] formal democracy. So there was not this time of normal transition because each society needs this time to reflect, what has been the old system, how we can continue some positive things in it, and what do we want to change and how do we go about it, so we didn't have this time. We just, we were living in one system, we had four years of war and then we were in democracy, in a so-called democracy.“ (Interview Nr. 13).

Als begünstigend für Transformationsprozesse allgemein wurden ein hoher Lebensstandard und gut ausgebildete BürgerInnen beschrieben. Ethnische Spannungen, Krieg und mangelndes demokratisches Erbe hingegen als hinderlich – „that's why I think that our position was maybe the worst in the region“ subsumierte ein Mitarbeiter eines Bildungsministeriums die Ausgangslage BiHs in den Nachkriegsjahren (Interview Nr. 20). Das Chaos der Nachkriegszeit war auch ein guter Nährboden für Korruption und Nepotismus, welche ausnahmslos in allen Bevölkerungsschichten vertreten sind. „Hier ist Korruption Alltag“, erklärte ein 14-jähriger Schüler aus Sarajevo (Interview Nr. 18). Derselbe Jugendliche führte mich auf sehr anschauliche Weise in die an dieser Stelle einmal etwas salopp als *tatin sin*-Mentalität bezeichnete Haltung ein:

„Die Politik von unserem Land ist ein bisschen... holprig, wenn ich das so sagen darf, jeder kann einen Posten nehmen in der, wie soll ich das sagen, einen Staatsposten bekommen, fast jeder, wenn man z.B., wir sagen *tatin sin*, also d.h. Vater's Sohn, Vater's Söhnchen [ist], wenn man z.B. Beziehungen hat, kann man alles sein, Polizist oder Doktor oder irgendetwas.“

Diese Notwendigkeit, Beziehungen zu haben und über soziale Netzwerke zu verfügen, um das zu bekommen, was man beruflich oder privat anstrebt, wurde in vielen anderen Interviews bestätigt (vgl. z.B. die Interviews Nr. 16, 18, 23, 29, 30). Übertragen auf die Berufs- und Arbeitswelt suggeriert dieser Zustand den Kindern und Jugendlichen, dass eine gute Ausbildung oft wenig Wert ist, wenn man nicht „jemanden kennt“. Sehr pointiert brachte das auch eine 19-jährige Schülerin aus der Herzegowina zum Ausdruck: „People get jobs from their cousins because nepotism is here like, really really huge thing, if your cousin is prime minister of something you just gonna be his driver or even another prime minister, if you don't have anyone like that you not gonna have a job.“ (Interview Nr. 16).

Zu Beginn des Transformationsprozesses waren die Handlungen der Internationalen Gemeinschaft stark von der Leitidee einer schnellen Demokratisierung und vom Glauben an den Aufbau einer Gesellschaft von außen geprägt. Dass dies ein Irrglaube war, zeigen die Entwicklungen der ersten Nachkriegsjahre:

Die im Krieg von den drei ethnonationalistischen Parteien *Srpska Demokratska Stranka* (Serbische Demokratische Partei, SDS), *Hrvatska Demokratska Zajednica* (Kroatische Demokratische Gemeinschaft, HDZ) und *Stranka Demokratske Akcije* (Partei der Demokratischen Aktion, SDA) errichteten parastaatlichen Gebilde blieben bis zu den ersten Nachkriegswahlen 1996, und teilweise auch noch darüber hinaus, bestehen. Nach Kriegsende kontrollierten diese drei Parteien die Streitkräfte, para-militärische Einheiten, die Geheimdienste und die Polizei und besaßen darüber hinaus großen Einfluss auf die Jurisdiktion, die staatlichen Betriebe, die Verteilung von humanitärer Hilfe und die Medien. Kriegsgewinnler oder Kriegsverbrecher zählten zu den potenziellen Demokratisierungsverlierern, da etwa die zu erwartende Gewaltenteilung ihren Einfluss zumindest beschneiden würde, was sie dazu veranlasste, entweder den Aufbau der Demokratie zu verhindern oder selbst in die Politik zu drängen, um sich Straffreiheit zu sichern (vgl. Gromes 2007: 359; 184). Zu Beginn der Friedensmission war es noch deren Ziel, die Demobilisierung der verfeindeten Truppen voranzutreiben, schnell Wahlen abzuhalten und das Land nach einem Jahr wieder zu verlassen. Nicht nur die Struktur der OSZE-Mission in BiH, die zwar eine eigene Abteilung für Wahlen, jedoch nur eine kleine Demokratisierungseinheit in der Abteilung für Menschenrechte vorsah, brachte das Demokratisierungsverständnis der OSZE und anderer externer Akteure zum Ausdruck.

So wurde bereits im September 1996 zum ersten Mal wieder gewählt, neun Monate nach Beendigung der Kampfhandlungen. Die Wahlen fanden zwar unter undemokratischen Bedingungen statt, reproduzierten aber die Konfliktlinie des Krieges und verschafften den für den Krieg hauptverantwortlichen politischen Parteien den Anstrich demokratischer Legitimität. Ohne die Wahlen hätten jedoch die im Friedensvertrag verankerten Institutionen nicht aufgebaut werden können und hätten die parastaatlichen, ethnonationalistischen Gebilde noch länger existiert (vgl. Gromes 2007: 385f). Es gelang nicht in dem Ausmaß und vor allem nicht in der von der Friedensmission angedachten Zeit, die Entscheidungen von den Strukturen aus Kriegszeiten in die neuen demokratischen Institutionen zu verlagern. Die illegalen para-konstitutionellen Strukturen existierten teilweise weiter: im Mai 1997 kam es sogar zu einem Wiederaufleben der Kroatischen Republik „Herceg Bosna“. Lokale Behörden behinderten weiterhin die Rückkehr von Flüchtlingen, mutmaßliche Kriegsverbrecher blieben auf freiem Fuß. Die Unsicherheit über den Verbleib der Friedensmission im Land ließ kompromissunwillige Kräfte annehmen, die internationale Präsenz nur aussitzen zu müssen, um dann ihre Interessen offen verfolgen zu können und ließ an der Relevanz der neuen gemeinsamen Institutionen zweifeln.

Die Streitfrage, ob und wie die drei Volksgruppen in einem gemeinsamen Staat zusammen leben sollten, konnte also noch nicht als gelöst betrachtet werden. Auf der Konferenz des Friedensimplementierungsrates in Bonn Ende 1997 kam es schließlich zur Installation der sogenannten *Bonn Powers*, eines Mandats, das dem Hohen Repräsentanten erteilt wurde, mithilfe dessen er anstelle der lokalen Politiker Gesetze erlassen oder diese ihres Amtes entheben konnte. Die ersten dieser Eingriffe des OHR in die lokale Politik bezogen sich auf den Erlass einer gemeinsamen Währung und gemeinsamer Staatssymbole, auf die Regulierung der Medien sowie auf Eigentumsgesetze, welche die Rückkehr von Flüchtlingen und Vertriebenen fördern sollten. Bis Ende 2005 gab es 750 solcher Entscheidungen des HR (Gromes 2007: 359f). So entstand ein Semi-Protektorat, in dem die Friedensmission neben den gewählten Parlamenten und Regierungen als zweite Quelle legislativer und exekutiver Macht agierte.

Die ersten Nachkriegsjahre waren von sehr kurzen Legislaturperioden geprägt: 1998 wurden die Regierungen der Staatsebene und der Föderation bestätigt, Milorad Dodik wurde von der Nationalversammlung der RS zum neuen Ministerpräsident gewählt. In der RS kam es 1999 zur dreifachen Krise, als der Schiedsspruch zum bis dahin territorial ungeklärten Gebiet um Brčko erging, es zur Verfassungskrise kam, weil Präsident und Parlamentsmehrheit gegeneinander standen und die NATO im Kosovo-Krieg intervenierte.

Bei den Wahlen im November 2000 zeigte sich zum ersten Mal eine deutliche Schwächung der ethnonationalistischen Parteien: auf Staatsebene wie auch in der Föderation übernahm die neu gegründete Allianz für den Wandel unter der Führung der *Socijaldemokratska Partija* (Sozialdemokratische Partei, SDP) und der *Stranka za Bosnu i Hercegovinu* (Partei für Bosnien und Herzegowina, SBiH) die Regierung. Auch die *Nova Hrvatska Inicijativa* (Neue Kroatische Initiative, NHI), eine Abspaltung der HDZ, war Mitglied in diesem Bündnis. Es schien, dass der ethnische Konflikt an mobilisierender Kraft verloren hatte. Mehr als fünf Jahre nach Dayton erreichte die Friedensmission zumindest auf Staatsebene und in der Föderation ihr Ziel, SDS, HDZ und SDA aus der Regierung zu entfernen. Auch in den wichtigsten Nachbarländern Kroatien und Serbien kam es um den Jahrtausendwechsel zu wichtigen Veränderungen, die hoffen ließen, dass Serben und Kroaten den gemeinsamen Staat BiH mehr und mehr akzeptieren würden: in Kroatien verlor die Tuđman-HDZ die Macht, der Präsident selbst war Ende 1999 verstorben. Im Oktober 2000 stürzte in Serbien eine Koalition aus Reformern und Nationalisten das Regime von Milošević (vgl. Gromes 2007: 221f).

Die Wahlen von 2002 brachten allerdings eine Rückkehr der ethnonationalistischen Parteien in die Regierung der Staatsebene wie der Entitäten, diesmal für eine Legislaturperiode von vier Jahren erstmals seit Ende des Krieges (ebd.: 259f). HR Wolfgang Petritsch bescheinigte bei seinem Abschied im Mai 2002 der Staatspräsidentschaft und dem Ministerrat, nun vollständig zu funktionieren. In der

Legislaturperiode von 2000 bis 2002 verabschiedete das Staatsparlament bedeutend mehr Gesetze und Beschlüsse als das Vorgängerparlament 1998 bis 2000, selbst wenn man bedenkt, dass bis 2000 nur drei Ministerien und damit drei Felder der Gesetzgebung auf Staatsebene angesiedelt waren (ebd. 278f).

Die Schlagworte Europäisierung und Zentralisierung charakterisierten die Jahre 2003 – 2005. Einerseits übernahm die EU mehr Verantwortung, z.B. im Bereich der Polizei, andererseits europäisierten sich die Diskurse im Land, nachdem sämtliche Parteien das populäre Ziel der euroatlantischen Integration teilten. Damit ging auch eine Stärkung der Institutionen auf Staatsebene einher, besonders im Bereich der Geheimdienste, der Polizei sowie der Steuern, Zölle und der Verteidigungspolitik. Ende 2005 qualifizierte sich BiH für die Aufnahme von Verhandlungen über ein Stabilisierungs- und Assoziierungsabkommen mit der EU. Im März 2000 legte die EU eine Road Map mit 18 Bedingungen vor, die BiH erfüllen musste, bevor es mit einer Machbarkeitsstudie zum nächsten Schritt der EU-Annäherung kam. Im April 2002 wurde BiH Mitglied des Europarats – und die EU, neben den weiterhin vorherrschenden ethnonationalistischen Themen, erstmals Thema im Wahlkampf. In ihrer Machbarkeitsstudie verlangte die EU Fortschritte in 16 Bereichen, von denen viele auf Stärkung der gesamtstaatlichen Institutionen und ihrer Funktionalität sowie einen Machtverlust der Entitäten hinausliefen. Seitens des OHR wurde verlautbart, dass die Bonner Vollmächte für das Erfüllen der Kriterien aus der Machbarkeitsstudie nicht eingesetzt werden sollten. Laut der Popularität der Beitrittsperspektive zum damaligen Zeitpunkt – mehr als 80% der Bevölkerung stimmten 2004 und 2005 für einen EU-Beitritt²⁸ – schien dies auch nicht notwendig. Zehn Jahre nach Friedensschluss waren sich vor allem die ethnonationalistischen Parteien zwar weiterhin uneins bzgl. der Staatsstruktur BiHs, die Beitrittsperspektive stellte jedoch eine Art kleinsten gemeinsamen Nenner dar. Nachdem im Herbst 2005 nach anfänglicher Blockade auch die RS einer weiteren von der EU geforderten Polizeireform zustimmte, war der Weg zu den Verhandlungen über ein Stabilisierungs- und Assoziationsabkommen geebnet (vgl. Gromes 2007: 292ff). Ende 2005/Anfang 2006 fanden auch zahlreiche Gespräche unter internationalem Vorsitz bzgl. der notwendigen Verfassungsreformen statt, welche zwar eine vorläufige Einigung der Parteien zufolge hatten, schlussendlich jedoch im April 2006 an der notwendigen Mehrheit im Parlament scheiterten.

Die Wahlen vom Oktober 2006 markierten dann jedoch eine Abkehr vom Kurs der euroatlantischen Integration. Im Wahlkampf kam es zu einem Erstarren des ethnonationalen Diskurses, welcher sich nun nicht mehr aus den Ereignissen des Krieges speiste, sondern sich mittlerweile zur eigenen fixen Diskurskategorie etablierte hatte. Die eigentlich brisanten Themen wie Arbeitsmarktpolitik oder wirtschaftliche Reformen traten in den Hintergrund oder wurden als „nationales Interesse“ einer bestimmten Seite dargestellt. Aufgrund der aufgeheizten Stimmung kam es mancherorts

²⁸ lt. einer Umfrage der Abordnung der europäischen Kommission in BiH, zit. nach Gromes 2007: 305.

sogar zu ethnisch motivierten Ausschreitungen. Die Wahlen selbst fanden unter relativ niedriger Wahlbeteiligung statt (54,5%, Džihic 2011: 62). Als hoffnungsvolle Lichtblicke dieses stark ethnonationalistisch dominierten Urnengangs können die Wahl von Željko Komšić zum kroatischen Vertreter im bosnischen Staatspräsidium wie auch der leichte Stimmenzugewinn der SPD, die als einzige starke multiethnisch positionierte Partei, bezeichnet werden. Komšić hatte seinen Wahlsieg auch den bosniakischen Wählerstimmen zu verdanken und war einer der wenigen Kandidaten, die den Gesamtstaat und ein multiethnisches Bosnien propagierten.

Im Laufe der Legislaturperiode 2006 – 2010 verschärfte sich die Krise der bosnischen Staatlichkeit immer mehr und brachte die Disfunktionalität dieses staatlichen Gefüges immer deutlicher zum Ausdruck. Ankündigungen des aus den Wahlen gestärkt hervorgegangenen Milorad Dodik über eine eventuelle Abspaltung der serbisch dominierten Landeshälfte standen an der Tagesordnung. Diese Aussagen Dodiks stärkten wiederum das Ansinnen der Kroaten in der Föderation nach einer eigenen dritten Entität. Wieviel Macht Dodik mittlerweile in seiner Person wie in der RS vereint, bringt folgende Aussage einer Lehrerin aus der RS deutlich zum Ausdruck: „RS has actually one politician and he decides whatever. Everybody has just to agree about.“ (Interview Nr. 26).

Wichtige Gesetze und Reformen auf gesamtstaatlicher Ebene, allen voran die bereits seit Jahren aufgeschobene Polizeireform, wurden blockiert. 2007 ermöglichte dann ein Einschreiten des neu amtierenden OHR Miroslav Lajčak und seiner *Bonn Powers* endlich den Start der Polizeireform, was die Unterzeichnung des Stabilisierungs- und Assoziierungsabkommens mit der EU im Dezember 2007 zur Folge hatte. Die dafür demonstrierte Einigkeit der Politiker währte jedoch nur sehr kurz, die Umsetzung des Abkommens verlor sich kurz darauf wieder im ethnonationalistischen Tauziehen zwischen den Parteien. Ein Muster, welches sich 2008 und 2009 bei den Prud- und Butmir-Gesprächen wiederholen sollte (siehe unten).

Demonstrationen, Fahnenverbrennungen und wieder einmal die Beschwörungsformel der möglichen Abspaltung der *Republika Srpska* begleiteten die einseitige Ausrufung der Unabhängigkeit des Kosovo im Februar 2008. Als sich diesbezüglich die Lage wieder etwas entspannt hatte, rückte ab Sommer 2008 die schwierige soziale Lage der Menschen immer mehr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Der geringer werdende Lebensstandard, die steigende Inflation, die grassierende Armut und die niedrigen Gehälter standen der Unfähigkeit bzw. Nichtbereitschaft der politischen Elite des Landes gegenüber, dieser Situation wirtschaftlich entgegenzusteuern.

Um die Krisenspirale zu stoppen und wichtige Reformen voranzubringen, wurden im November 2008 in Prud und im Oktober 2009 in Butmir Gespräche unter der Leitung der EU-Präsidentschaft und der USA einberufen. Die Treffen, welche auf Konsens in Sachen Verfassungsreform, Volkszählungsgesetz oder Status des Brčko-Distrikts abzielten, wurden jedoch mit sehr mangelhaften Ergebnissen beendet. Das Wenige, worauf sich die politischen Kontraparts einigen konnten, wurde schon

kurz darauf widerrufen. Expertenstimmen wurden laut, das politische System BiH sei auf einem Tiefpunkt seiner Entwicklung angelangt, auf dem es sich seit Kriegsende noch nicht befunden habe (vgl. Gallup 2010: 1; Rupnik 2011: 11, Džihic 2009: 292-320).

Mit den Wahlen auf gesamtstaatlicher- sowie Entitätsebene im Oktober 2010 wurden große Hoffnungen seitens der Internationalen Gemeinschaft und der EU auf Auswege aus der Stagnation verbunden. Ein Minimalkonsens über eine stufenweise Verfassungsreform sowie dringend notwendige Beschlüsse für ein weiteres Voranschreiten des EU-Integrationsprozesses standen ganz oben auf der politischen Agenda der zukünftigen Regierung. Die Absicht der SPD, die als stimmenstärkste Partei auf gesamtstaatlicher Ebene sowie in der Föderation aus der Wahl hervorging, eine Koalition jenseits der ethnonationalistischen Trennlinien zu bilden, stieß seitens der ethnonationalen Parteien *Savez Nezavisnih Socijaldemokratka* (Bund Unabhängiger Sozialdemokraten, SNSD) und HDZ auf Ablehnung. Diese verfolgten eine „traditionelle“ Aufteilung der Macht, ergo der Ministerien, nach dem „üblichen Schema“, das die Verteilung der Posten entlang klarer ethnischer Kriterien vorsieht. Die nach den Wahlen eingetretene Patt-Situation der über ein Jahr dauernden Regierungsbildung hatte eine immer größer werdende Ratlosigkeit seitens der EU und der internationalen Staatengemeinschaft zugeführt.

Das Fortbestehen des dominanten ethnonationalen Elements in der bosnischen Politik seit den letzten Wahlen im Oktober 2010 hat den Annäherungsprozess des Landes an die Europäische Union aus einem bereits langsamen Tempo in den beinahe Stillstand übergeführt. Wichtige Reformen werden nicht vorangetrieben, allem voran die Verfassungsreform: „[...] replacing a constitution designed to end the war with one for a functioning democratic polity“ (Rupnik 2011: 9) wäre das Gebot der Stunde. Darüber hinaus wartet die Harmonisierung nationaler Gesetze mit der EU-weiten Gesetzgebung. Als einziger Lichtblick in Sachen Annäherung an die Europäische Union kann die im Dezember 2010 erreichte Befreiung von der Visapflicht für den EU-Raum vermerkt werden.

Die Versuche der Internationalen Gemeinschaft, die Verfassungsreform voranzubringen, werden von Gegenstimmen innerhalb der politischen Eliten des Landes immer wieder untergraben. Die politische Elite Bosniens scheint mit ihrem ethnonationalistischen Politikstil heute nach wie vor mehr zu gewinnen als mit einem vollständigen Bekenntnis zur EU und vor allem der daraus resultierenden Umsetzung der EU-Standards. Bestes Beispiel dafür ist der Präsident der Republika Srpska, Milorad Dodik, der nach wie vor darauf setzt, die Macht in der Entität zu konzentrieren anstatt notwendige Reformen durchzuführen, die den Weg in die EU ebnet würden. Oder auch anders formuliert: die EU-Konditionalität ist zu schwach und ein zu geringer Anreiz, um die ethnonational dominierte politische Agenda umzuordnen und mehr Konsens unter den politischen Eliten zu ermöglichen. Um es mit den Worten von Judy Batt auszudrücken: „The EU’s much-bruited ‚soft power‘ is not working. The EU

perspective has simply not proved sufficiently powerful to reorient the BiH political agenda.“ (Batt 2007: 65).

Die BürgerInnen Bosniens finden sich hadernd dazwischen - und entscheiden sich im Zweifelsfall lieber für das – wenn schon nicht Altbewährte – so zumindest doch Altbekanntes. Dem supranationalen politischen Gebilde der EU wird kaum Lösungskompetenz für die verfahrenere politische Situation im Inland zugestanden, ebensowenig scheint sie Anreize liefern zu können, um nicht-ethnonationalen Diskursen zu mehr Auftrieb zu verhelfen (Džihic/Wieser 2011: 1822). Džihic und Wieser sehen eine weitere Desillusionierung der breiten Bevölkerung hinsichtlich EU im Kommen.

Der gemeinsame Staat Bosnien-Herzegowina leidet immer noch an seiner mangelnden Anerkennung durch die BürgerInnen. Er führt vor allem in der RS weiterhin ein äußerst ungeliebtes Dasein: ganze 87% der Befragten in der RS würden die Gründung eines eigenen Staates befürworten, wenn sich in einem Referendum eine Mehrheit dafür zeigt (Gallup 2010: 4). Die Identifikation mit dem Gesamtstaat ist aber auch unter den Kroaten in der Föderation sehr gering: nur 11% fühlen sich zu BiH in seiner Gesamtheit zugehörig. Im Vergleich dazu sind es 44% bei den Bosniaken (ebd.).

Die Stagnation, die zum Leitmotiv des Post-Dayton-Bosniens insbesondere seit 2006 geworden zu sein scheint, ergibt sich aus einem unglücklichen Zusammenspiel externer wie interner Faktoren (vgl. Džihic 2011): eine an Glaubwürdigkeit verlorene und von den Fehlern und Inkonsistenzen der Vergangenheit gezeichnete Internationale Gemeinschaft trifft auf eine nationale politische Elite, die den Europäisierungs- und Demokratiediskurs mittlerweile genauso gut beherrscht wie sie den Habitus der internationalen Verhandlungsdiplomatie verinnerlicht hat. Um ihre Macht abzusichern und wenn die Mikrofone in Richtung Brüssel abgeschaltet sind, greifen die Politiker jedoch auf das bewährte ethnonationalistische Spiel zurück. Sie positionieren den Schutz der „nationalen Interessen“ der jeweiligen Ethnie als oberstes politisches Ziel und versuchen so, ihre Machtbasis zu festigen.

Dass dieses Rezept weiterhin aufgeht, zeigt folgende Aussage einer NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo: „He [Milorad Dodik] has all his citizens behind him [...] they trust him that he will protect their interest [...]. Serbs were asking for their police forces, for their old school system, educational system, and they got it thanks to Dodik.“ Und eine Lehrerin aus der RS meint: „I, being a Serb living in RS I know that he [Dodik, Anm.] would never make decision that would influence negatively the identity of Serbs and the independency of RS.“ (Interview 26). Dass dieses „Doppelleben“ der bosnischen Politiker jedoch von der Bevölkerung nicht gänzlich unbemerkt bleibt, kam im Gespräch mit derselben Lehrerin ebenfalls zutage:

„Now they are probably supporting democracy because it's popular because the international community is asking for that. [...] When you are listening to their speeches they are like... they are swearing on democracy and human rights [...] but actually when you see how they are working, what they are discussing about you can not find out any democratic values.“ (Interview Nr. 26).

Die auch von der Bevölkerung als permanent und allumfassend wahrgenommene Krise – Zitat einer NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo: „[E]conomical, social, political – there is no crisis that we *don't* have!“ (Interview Nr. 1) – schafft ein ideales Ambiente, um eine permanente Bedrohung der „nationalen Interessen“ zu suggerieren. Die ethnonationale Rhetorik erlaubt es, nahezu jeden wichtigen Bereich des öffentlichen Lebens als „nationales Interesse“ zu interpretieren. Eine Programmkoordinatorin für den Bereich Bildung einer internationalen NGO aus Sarajevo nennt hierfür die Instrumentalisierung des Schulwesens und der Bildung durch ethnonationalistische Parteien als Beispiel:

„They want education to serve the purpose of their ethnic group becoming more homogenous, more patriotic, to build these kinds of feelings and values towards belonging to one group, which is not necessarily a bad thing but then in this process you, they of course have to relate to others because others are so immediate, you have immediate others in Bosnia, [...] and they are in negative sence, [...] something to be afraid of. Our group is always endangered, has been endangered for centuries and we were only good and we are only fighters for good values and so on. So all three groups are doing the same through education. [...] So they realize how important education is just the opposite direction, like instrumentalizing it [...] for their particular interests.“ (Interview Nr. 13).

Die 15-monatigen Regierungsverhandlungen waren eine Zerreißprobe für das politische System und für die ohnehin von der Politik enttäuschten BürgerInnen Bosniens. Punkte auf der politischen Agenda, die dringend hätten behandelt werden sollen, allen voran die geplante Verfassungsreform, aber auch der Umgang mit den IPA-Geldern²⁹ oder das Gesetz für die Umsetzung einer Volkszählung, wurden monatelang verzögert. Verärgerte InterviewpartnerInnen bezeichneten diesen Zustand als einen Mangel an Verantwortung den WählerInnen und BürgerInnen gegenüber³⁰. So meinte beispielsweise eine Professorin aus Sarajevo, dass der OHR die PolitikerInnen absetzen, ihnen Gehälter oder Privilegien hätte kürzen sollen (Interview Nr. 29). Während sich der bosniakische Teil der Bevölkerung tendentiell Neuwahlen oder ein entschiedenes Einschreiten des OHR gewünscht hätte, waren die bosnischen Serben gegen ein Eingreifen desselben. Die weitere Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage verschärfte die Unzufriedenheit der Bevölkerung noch zusätzlich: behaupteten 2009 bereits 58% der Befragten in einer Erhebung des *Gallup Balkan Monitor*, sie hätten Schwierigkeiten, mit ihrem monatlichen Einkommen über die Runden zu kommen, so waren es 2010 bereits 66% (Gallup 2010: 2).

In den letzten Dezember-Tagen des Jahres 2011 wurde schlussendlich eine Regierung gebildet – gerade noch rechtzeitig, um die Zahlungsunfähigkeit Bosniens zu verhindern. Im Eilverfahren wurde das Budget von 2011 abgesegnet und ein provisorisches für die ersten drei Monate von 2012 beschlossen. Auch wenn es zum derzeitigen Zeitpunkt (Jänner 2012) noch zu früh ist, um Veränderungen durch die neue Regierung abzusehen, kann gesagt werden, dass durch die Entwicklungen der

²⁹ IPA = Instrument for Pre-Accession Assistance: die als „Instrument für Heranführungshilfe“ bezeichneten Gelder bieten Ländern Unterstützung, bei denen im Zeitraum 2007 bis 2013 ein Beitrittsverfahren zur Europäischen Union läuft. Ziel des IPA ist es, die Effizienz und Kohärenz der Hilfe zu verbessern, indem sie einen einheitlichen Rahmen für die Verbesserung der institutionellen Kapazitäten, der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit sowie der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung und der ländlichen Entwicklung bietet. Siehe: http://europa.eu/legislation_summaries/agriculture/enlargement/e50020_en.htm [4.1.12].

³⁰ Dies zum Zeitpunkt Februar 2011. Noch sollten zehn Monate Koalitionsverhandlungen folgen.

letzten Jahre, insbesondere seit 2006, der EU-Beitritt als Symbol für eine weitere positive Entwicklung in scheinbar unereichbare Ferne gerückt ist. Die ethnonationalen Kräfte werden nicht müde, gegen den Gesamtstaat und die Menschen BiHs und anstelle dessen für ihre partikularen Interessen zu arbeiten. Es scheint, dass „in BiH the EU is engaged in a war against the logic of conflicting nationalisms, and it is not winning this war.“ (Rupnik 2011: 12). Und wenn am 9.1.2012 die RS ihr 20-jähriges Bestehen feierte und dabei im Zuge der Feierlichkeiten der orthodoxe Patriarch den „jüngsten serbischen Staat“ segnete, lässt das nicht gerade hoffnungsvoll in die Zukunft blicken³¹.

1.3 Über Demokratisierung und Statebuilding

Ethnisch gesplante Nachkriegsgesellschaften zu funktionsfähigen Demokratien zu entwickeln scheint nach dem Stand der Demokratisierungsforschung nicht nur als schwierig, sondern wird sogar als zum Scheitern verurteilt bezeichnet. Ein bestehender Staat oder zumindest eine stark ausgeprägte nationale Einheit werden für das Gelingen des Projekts vorausgesetzt (Gromes 2007: 20). Genau diese nationale Einheit war im Nachkriegs-Bosnien aber nicht vorhanden, muss viel mehr in einem immer noch andauernden konfliktiven Prozess unter dem Einfluss des Ethnonationalismus immer neu ausgehandelt werden. Dies ist lediglich eines der vielen Spezifika des bosnischen Weges zur Demokratie, für den es in der allgemeinen Demokratisierungsforschung nur wenig Referenzpunkte gibt, weil sich diese meist auf (eine) bestimmte Region(en) bezieht (wie z.B. Lateinamerika oder Südeuropa), die sozialistische Vergangenheit nicht in den Analyserahmen mit hineinnimmt und ein lineares Entwicklungsverständnis von Demokratie vertritt (vgl. Džihic 2009: 78f).

Die Entwicklung in BiH seit 1995 kann als einer der vielen Versuche in den letzten beiden Jahrzehnten gesehen werden, das Modell westlicher Staatlichkeit in Länder zu exportieren, deren staatliche und soziale Ordnung zerbrechlich scheint oder, wie in BiH, durch einen Krieg massiv erschüttert bzw. zerstört wurde. Leider haben all diese Versuche gemeinsam, dass sie in ihrem ultimativen Ziel nicht erfolgreich waren: die Verankerung staatlicher Institutionen nach westlichem Vorbild konnte nicht erreicht werden. Statebuilding als Aufbau gesellschaftlich eingebetteter Herrschaftsstrukturen ist, so Bliesemann de Guevara und Kühn, eine Illusion (vgl. Bliesemann de Guevara/ Kühn 2010).

Da BiH den Weg der Demokratisierung von Anfang an unter massiver Beteiligung externer Akteure ging, ist die für Bosnien besonders wichtige Frage jene nach den normativen Vorstellungen der externen Demokratieförderer und den damit verbundenen Erwartungen an die Gesellschaft. In den meisten internationalen Demokratisierungszugängen dominiert ein eher eng gefasstes Verständnis von Demokratie als Institutionsgefüge, bestimmt von definierten Prozeduren und Abläufen. Betrachtet man die erste Phase der Demokratisierung in BiH in den Nachkriegsjahren, scheint dieser Glaube

³¹ Siehe unter: <http://www.balkaninsight.com/en/article/republika-srpska-marks-20th-anniversary> [Zugriff: 9.1.12].

an ein „Überstülpen“ dieses minimalistischen Demokratieverständnisses vorherrschend gewesen zu sein. Das enge Demokratieverständnis äußert sich allem voran in dem Glauben, dass mit der Abhaltung demokratischer Wahlen und dem Aufbau von Institutionen schon der Großteil der Arbeit erledigt sei. Die Realität BiHs erteilt diesem Glauben eine Absage: die durch die Interventionen geschaffenen Institutionen entsprechen zwar formal den Kriterien, die dahinter liegenden Sozialbeziehungen weisen jedoch andere Strukturen auf, folgen anderen Mustern und Logiken. Persönliche Bindungen und informelle Arrangements gelten als vielversprechender als formelle Verfahren. Staatliche und gesellschaftliche Strukturen verlaufen parallel oder bestenfalls punktuell verknüpft, aber sind nicht ineinander verflochten. Dies hat in BiH beispielsweise dazu geführt, dass die eigentlichen Entscheidungen außerhalb der zuständigen formellen Institutionen getroffen werden. Diese „Informalisierung politischer Entscheidungsprozesse“ (Džihić 2009: 82) entzieht den BürgerInnen die Beurteilungsgrundlage dafür, welchen Entscheidungen politischer Eliten sie ihr Vertrauen schenken sollten und für welche Erfolge und Misserfolge wer verantwortlich gemacht werden kann. Ämter und Ministerien erfüllen ihre Rollen, können jedoch nicht die gesellschaftliche Gestaltungsmacht erwerben, die staatliche Institutionen in westlichen Staaten besitzen. Nicht nur deshalb mangelt es dem neuen Staat an Handlungsfähigkeit und Anerkennung.

Als hinderlich für die Entwicklung einer funktionsfähigen Demokratie in BiH kann aber auch das 1997 errichtete Semi-Protectorat betrachtet werden: einerseits veranlasst es lokale Politiker dazu, unangenehme und aufwändige Kompromisslösungen nicht in demokratischen Prozessen zu suchen, sondern an das OHR „auszulagern“. Andererseits untergräbt es die Macht der demokratisch gewählten VolksvertreterInnen, wenn diese von einer nicht demokratisch gewählten, faktisch über dem Gesetz stehenden Instanz einfach abgesetzt werden können. Dies bekräftigt die vorherrschenden autoritären Einstellungen der Menschen und das ohnehin schwache Vertrauen in die demokratischen Institutionen wird zusätzlich geschwächt. Außerdem fördert es „passive politicians, governments without visions, leaders without visions and programs [...] sitting and waiting for programs, ideas, laws, constitutional changes written by the international community“ (Abgeordneter zur Nationalversammlung der SR, zit. nach Gromes 2007: 393).

Zum Zehnjahrestag des Daytonabkommens zeichnete Thorsten Gromes ein relativ optimistisches Bild vom Status quo der Demokratisierung: Wahlen fanden statt und wurden den Ansprüchen an freie und faire Wahlen immer mehr gerecht, politische Parteien und NGOs beklagten keine undemokratischen Einschränkungen mehr, die vier demokratischen Freiheiten der Meinungs-, Organisations-, Versammlungs- und Bewegungsfreiheit zeigten sich im Wesentlichen verwirklicht. Verschiedene Regierungswechsel zwischen 2000 und 2006 zeigten, dass die undemokratischen Herrschaftsstrukturen der ethnonationalistischen Parteien durch die Friedensmission stark zurückgedrängt werden

konnten, sie jedoch nicht in neuen, nicht-ethnischen Gruppierungen aufgingen, sondern erhalten blieben. Die Medienlandschaft war zwar noch nicht ganz frei von hassschürender Sprache, es konnten jedoch beträchtliche Verbesserungen erzielt werden. Gromes' Analyse der Jahre 1995-2005 zeigt also, dass zum zehnten Jahrestag des Friedensabkommens deutliche Fortschritte im Bereich der Demokratisierung zu verzeichnen waren, BiH aber bei weitem noch keine vollständige Demokratie verkörperte, nicht zuletzt, weil es zu diesem Zeitpunkt immer noch Semi-Protectorat war (vgl. Gromes 2007: 362; 329; 333).

Sechs Jahre später präsentiert sich in den während meines Forschungsaufenthaltes geführten Interviews kein allzu glänzendes Bild der Demokratie in Bosnien-Herzegowina:

In vielen Interviews wurde über eine allgemein „undemokratische Grundstimmung in der Gesellschaft“ geklagt, die sich im jeweiligen Lebensbereich des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin niederschlägt. So meinte beispielsweise eine Lehrerin aus der RS: „In a community where I am working, where I am living, on a community or municipality level you can not see democratic values, democratic procedures implemented.“ (Interview Nr. 26). SchülerInnen, die sich in der Schule im Rahmen der Schülervertretung engagieren, bekommen zu hören, sie sollten es sich doch nicht so schwer machen, sie würden sich durch ihr aktives Mitgestalten des Schullebens doch nur Probleme schaffen. Jene SchülerInnen, die sich trotz dieses Gegenwindes in der Schule aktiv einbringen, klagen über mangelnden Rückhalt von den KlassenkollegInnen, da diese um eventuelle negative Folgen ihres Engagements besorgt sind. Auch der Grad an gelebter Meinungsfreiheit wird bemängelt, wie in der folgenden Aussage eines jungen Bosniers aus Goražde:

„It is still in small communities, I come from a small community, people are still living in, ok, I'm not telling what is wrong or what I really think, because maybe tomorrow my kids will need someone from... who is now in a position, who is a politician, ... so I just shut up and say nothing'. I think people are still afraid and still live in other system because they don't understand that you have the right to say whatever you want, but, argued, not like blabla, [...] it is like... on starting phase... but, it's normal... we just changed system.“ (Interview Nr. 3).

Aus der Sicht der Bevölkerung verkommt Demokratie immer mehr zu einer leeren Phrase, zur „diffusen diskursiven Umdeutungsmasse, die nach Belieben eingesetzt und interpretiert werden kann“ (Džihic 2011: 74), wie folgende Interviewausschnitte zeigen:

Eine junge Lehrerin aus Sarajevo machte ihrem Ärger Luft, dass Demokratie und die ihr eingeschriebenen Werte wie z.B. Transparenz inflationär verwendet und durch die politische Praxis im Land entwertet werden:

„Demokratie ist auch ein sehr beliebtes Wort, und ‚transparente Tätigkeiten‘ auch, ich hasse das Wort transparent, wirklich, weil jeder transparent ist, ja, sie sind alle transparent. Sie klauen sehr durchsichtig, sozusagen, also nicht mal mit Handschuhen, in dem Sinne sind sie sehr transparent.“ (Interview Nr. 21).

Eine Studentin nimmt den aktuellen Zustand von Demokratie in BiH als „everything goes“ wahr:

„Democracy doesn't mean that you can do everything you want to do. [...] I think they [political leaders, Anm.] take advantage of it. And of course, in Bosnia currently you pretty can do what ever you want because, it's a real mess.“ (Interview Nr. 25).

Das führt so weit, dass Demokratie gegensätzlich zu Recht und Ordnung verstanden werden kann, wie die Aussage einer jungen Lehrerin aus Sarajevo zeigt: „Also ich persönlich denke, dass ich demokratisch bin, aber... in meinem Land kenne ich Demokratie mehr als Chaos als etwas Gutes...“ (Interview Nr. 21).

Das Leben in einem Land, in dem der ethno-politische Diskurs den Alltag dermaßen prägt wie in BiH hat auch Auswirkungen darauf, wie sich die Menschen den „idealen Politiker“ vorstellen. Der „Ruf nach dem starken Mann, der das Chaos beherrscht“, wird dabei genauso strapaziert wie das Bild des Politikers, der das Land zu verteidigen wisse und der nicht vergessen habe, was in BiH zwischen 1992 und 1995 passiert sei. So beschreibt eine junge Bosnierin aus der Föderation ihre Bewunderung für den RS-Politiker Dodik mit den folgenden Worten:

„We would like to have a politician like Dodik. [...] I admire people like Dodik, because you know they make decision and you can stick to that and I know that I don't feel safe as a citizen when a country one day says something and another day they are saying a completely different thing [...] I would like to have a politician that other people are afraid of.“ (...) the leaders of the world are in some situation afraid of him, so when they are coming to our [FBiH-] politicians they are saying like you need to do this and this and this and this they say ‚yes yes yes yes, yes‘, and when they are coming to Dodik they say ‚please can you consider to think about that‘. They are afraid of him.“ (Interview Nr. 1).

Und ein 14-jähriger Schüler aus Sarajevo erklärt:

„Es gibt nur einen oder zwei sehr gute Politiker, die sich für unser Land interessieren, [...] Komšić heißt er, er ist sehr guter Politiker, er verteidigt unser Land, er hat schon einmal unser Land verteidigt, in dem Krieg, in dem bosnischen Krieg, er hatte Auszeichnung bekommen von unserem Ex-Präsidenten Alija Izetbegovic [...] [BiH bräuchte] bessere Politiker [...], also nicht so tatin sin... [„Vater's Söhnchen“, siehe Kapitel II.1.2] [Leute die wirklich] etwas können, nicht bloß so Taugenichtse, die... über uns so, herrschen. Also, sehr gute Politiker müssten es sein, die sich um unser Land kümmern, die Patrioten auch sind, die nicht vergessen haben, was hier war, [...] während der Kriegszeit, der das nicht vergessen hat, der das weiß.“ (Interview Nr. 18).

In der Realität wird den Politikern grundsätzlich ein schlechtes Zeugnis ausgestellt, wie z.B. in folgendem Gespräch mit einer Pädagogin aus der RS:

„The political authorities themselves are not behaving in a democratic manner. They take advantage of the situation to stay in power. People don't believe in them and solve their problems without them. They are not leading the country.“ (Interview Nr. 27).

Obenstehende Interviewausschnitte zeigen, dass die Menschen in BiH in ihrem Alltag vielfach ein verzerrtes Bild von Demokratie erleben. Aufgrund der jüngsten Geschichte hatten die BewohnerInnen Bosniens noch kaum Gelegenheit dazu, sich ein Bild von einer funktionierenden Demokratie zu machen und bleiben so teilweise in der Utopie der „ultimativen Problemlöserin Demokratie“ verhaftet. In dieser Idealisierung von Demokratie sieht ein Mitarbeiter des Bildungsministeriums im Kanton Zenica-Doboj eine Gefahr:

„We can make a big mistake if we idealize democracy. We need to present it real, with all good things and bad things. Democracy is very fragile, very weak. Maybe if you teach someone that everything is better, especially in countries like Bosnia, because, we are in transition, there are many many problems. And if you idealize democracy people blame democracy for all their troubles. I'm a little bit afraid that exactly that happens here in Bosnia. Because we teach now pupils that democracy is something good and some teachers exegerate in that sense and pupils see that life is very bad, that now maybe it's worse than in Tito's period.“ (Interview Nr. 20).

Er ortet diesbezüglich eine Manipulation der Bevölkerung durch PolitikerInnen und Medien, da diese den Menschen nichts von den Schwächen eines demokratischen Systems erzählten, ebenso wenig von der Zeit, die Transformationsprozesse hin zu einer funktionalen Demokratie in Anspruch nehmen. Verschwiegen werde auch, was eine Demokratie den BürgerInnen an Verantwortung und Partizipation abverlange. Diese einseitige Darstellung kritisiert auch eine junge NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo:

„This country, they are saying that people have human rights and everybody is fighting for their rights [...] but at the same time nobody is willing to take responsibility for something, and responsibility is also part of you being a democratic citizen, not just the rights. So that means that people are not understanding. And now we have a chaos. We have the situation that everybody knows that they have some kind of rights, they believe that everything should be given to them, because they have a right on that, [...] they have rights to protect the interests of their ethnic group, they have rights to protect the interests of their political party, but they don't have responsibility [...]. That is something that is an average opinion of BiH and that's something that needs to be changed.“ (Interview Nr. 1).

Menschen in BiH seien es nicht gewohnt, „staatsbürgerliches Verhalten“ in Form von sozialer Verantwortung und Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen zu übernehmen. Gründe hierfür werden einerseits im vorhergehenden realsozialistischen System verortet, andererseits in der Ermangelung funktionierender demokratischer Praxis gesucht. So beschreibt eine junge Frau aus Sarajevo:

„Wir haben Probleme, das ganze Land hat Probleme, aber 600 Menschen im ganzen Land sind auf der Straße und demonstrieren dagegen und die anderen sitzen im Cafe und sagen: die Blöden, was tun sie wieder. [...] Wenn du eine kleine Gruppe siehst von Menschen dann ist es entweder Schlussverkauf oder eine Demo.“ (Interview Nr. 21).

Die vielerorts beschriebene Passivität der bosnisch-herzegowinischen Bevölkerung kann auch für Reformbewegungen im Bereich des Schulsystems als hinderlich angesehen werden. Bei der UNICEF-Studie über das Bildungswesen in BiH wird ersichtlich, dass sich offenbar niemand für die Missstände im Bereich der Bildung in BiH zuständig fühlt: „The situation is near to absurd when parents, teachers, religious representatives, school representatives and education and political authorities all claim that they have no possibility to influence matters.“ Weiter im Text dieser Studie wird auch der Versuch einer Erklärung für diese Lethargie aller Beteiligten abgeliefert, wenn es da heißt:

„This sense of helplessness is probably prevalent due the combination of diverse circumstances that include, in the first place, the irresponsibility of the political elite, corruption and a lack of transparency in relation to political processes and decision making as well as the expectation that the international institutions will make key decisions.“ (UNICEF 2009: 235f).

Mit einer gewissen „Demokratiemüdigkeit“ befindet sich BiH ja in bester Gesellschaft, betrachtet man den konstatierten Demokratieabbau und die Politikverdrossenheit der BürgerInnen auch in etablierten westlichen Demokratien, von Colin Crouch als Zustand der „Postdemokratie“ beschrieben (vgl. Crouch 2008). Mit dem einzigen Unterschied, dass diese „Ermüdungserscheinungen“ in BiH schon aufzutauchen scheinen, noch bevor die Demokratie überhaupt zu „ihrer Blüte“ aufgelaufen ist.

Zusammenfassend kann ein ernüchterndes Resümee über die demokratisierenden Bemühungen in BiH sowie über den aktuellen Status quo der bosnischen Demokratie gezogen werden: die zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit (Jänner 2012) gerade abgeschlossene Regierungsbildung

hat mit ihrer 15-monatigen Dauer mehr als deutlich gezeigt, wie kompliziert sich die Konsensfindung im politischen System BiHs ausgestaltet und wie schwer Reformen durchgesetzt werden können. Sachthemen werden vom ethnonationalen Diskurs überlagert und rücken so in den Hintergrund, die ethnonationalen Parteien und Strukturen behalten ihre Bedeutung, Macht wird kaum jenseits dieser Kategorie gedacht. Zur sozialen Absicherung verlassen sich die meisten BürgerInnen weiterhin auf persönliche Beziehungsnetzwerke, das Vertrauen in staatliche Behörden bleibt gering. Die Kernprobleme, die Anfang der 1990er zum Krieg führten, blieben ungelöst und dem Gesamtstaat Bosnien-Herzegowina mangelt es auch heute, fast 17 Jahre nach dem Friedensvertrag, an gesamtgesellschaftlicher Akzeptanz. Die Südosteuropaexpertin Judy Batt erklärte den Staatsbildungsprozess in BiH bereits 2007 als gescheitert und bezeichnete die Situation im Land als „Fortführung des Kriegs mit anderen Mitteln“:

„The eruption of the long-simmering political crisis in BiH has painfully exposed the failure of the most intensive effort ever at internationally-supervised state-building. Twelve years' investment of human and financial resources has not succeeded in supplanting the ethnonationalist obsessions that drove the 1992-95 war. Politics today is ‚war by other means‘, still focused on the issues that Dayton failed to resolve.“ (Batt 2007: 65).

1.4 Gesellschaft in Bosnien-Herzegowina

Im folgenden, hauptsächlich interviewgestützten Abschnitt möchte ich bewusst meine InterviewpartnerInnen verstärkt zu Wort kommen lassen und vor dem Hintergrund der vorangegangenen drei Kapitel anhand ihrer Aussagen einige Aspekte der aktuellen bosnisch-herzegowinischen Gesellschaft skizzieren.

In vielen Interviews wurde die bosnisch-herzegowinische Gesellschaft als „geschlossen, schwer aufzubrechen, konservativ, den alten Traditionen verpflichtet“ bezeichnet (siehe besonders die Interviews Nr. 16, 21, 22). Worauf sich die Beschreibung „konservativ“ genau bezieht, bringt eine junge Lehrerin aus Sarajevo folgendermaßen zum Ausdruck:

„Unsere Gesellschaft überhaupt ist generell gesehen konservativ. Was nicht immer schlecht sein muss, aber was ich eigentlich mehr als negativ als positiv ansehe. [...] auf Familie [bezogen].. ist gut, ist sehr positiv meiner Meinung nach, weil man sich auch um die ältere Generation kümmert, weil die Eltern und Kinder ein nahes Verhältnis haben, aber... negativ in dem Sinne ist es, dass mein kleines Söhnchen noch mit 50 zuhause lebt, also, das finde ich sehr negativ, auch was die Sexualität angeht, finde ich diese konservativen Denkweisen sehr negativ.“ (Interview Nr. 21).

Eine kritische Haltung dem gegenüber, „was von draußen kommt“, sei es nun politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Natur, begegnete mir während meines Forschungsaufenthaltes kaum. Dass Demokratieabbau, Politikverdrossenheit und Passivität auch in westlichen Demokratien ein Thema seien, wenn auch nicht im gleichen Ausmaß wie in BiH, wurde lediglich in zwei Interviews thematisiert (Interview Nr. 19, 21). Dieselbe junge Lehrerin aus Sarajevo, die auch einige Jahre in Deutschland gelebt hatte, bemerkte zum Thema:

„Wir versuchen, alles Mögliche zu haben, und... Entschuldigung, aber, auch jeden Scheiß von draußen aufzunehmen... also, Demokratie draußen funktioniert auch nicht so gut und wir übernehmen alles, weil es aus dem Westen kommt. [...] Wie es mit der Mode geht, wie es mit der Denkweise geht, wie es auch mit der Sexualität jetzt ist, also irgendwie... alles aus dem Westen ist gut, wir müssen alles aufnehmen, das heißt von heute auf morgen, dass ich jetzt homosexuell bin, weil es modern ist.“ (Interview Nr. 21).

Gesamtgesellschaftlich wurde besonders oft der fehlende soziale Zusammenhalt bemängelt, wie hier in einem Gespräch mit einer Pädagogik-Professorin aus Sarajevo:

„We are a frozen society, after the peace agreement was signed nothing more, no further steps have been done in this process of reconciliation or re-integration, social cohesion and building consensus on visions, on joint visions of society, so we are fragmented, we are divided, pretty much our society is that.“ (Interview Nr. 13).

Dieses Fehlen einer gemeinsamen Zukunftsvision wird auch in einem Papier des EU-Instituts für Sicherheitsstudien konstatiert, wo es heißt: „Statistics paint a depressing picture of the situation in BiH, reflecting the depths of the country’s social division and its lack of a common vision for the future“ (Rupnik 2011: 11). Wenn es um die Trennlinien innerhalb der bosnischen Gesellschaft geht, entlang derer sich die Bevölkerung fragmentiert, wird die Rolle der Sprache³² immer wieder thematisiert, wie im folgenden Ausschnitt eines Gesprächs mit einer Lehrerin aus der RS:

„I’ve never seen anything more stupid like people here when it comes to the language and letters. They are willing to learn English, Deutsch, French and any other languages but they are not willing to understand what is difference between Bosnian, Serbian and Croat language. [...] Actually it’s the same language, and instead of being proud that you know different things [...] there is no difference between these three languages that you can not understand each other. [...] when you are discussing which language is right one, that is the most silly situation, [...] like if we discussed which language is better – German or English – there is no answer on that.“ (Interview Nr. 26).

Ein unproblematisches Zusammenleben der verschiedenen Bevölkerungsgruppen wurde tendenziell als Utopie, deren Eintreffen ungewiss sei, beschrieben. Mehrere Male wurde die Schweiz als Beispiel genannt, deren deutsch-, französisch- und italienischsprachige Bevölkerung ohne vergleichsweise Probleme friedlich zusammen lebt. Gemeinsame Projekte wirtschaftlicher Natur, wie z.B. ein funktionierendes Bahnsystem in ganz BiH, aber auch sportlicher Natur, wie z.B. eine gemeinsame Fußballliga, wurden für die Annäherung der verschiedenen Ethnien als förderlich erwähnt (Interview Nr. 29, 31). Diese Unsicherheit in der Bevölkerung angesichts der ethnischen Spannungen thematisiert auch der Forschungsbericht „Divided schools in Bosnia and Hercegovina“: die Studie berichtet von einer fehlenden Balance zwischen dem Gefühl, dass die Gesellschaft in BiH viel besser sein könnte und dem, dass Veränderungen möglicherweise eine Verschlechterung der aktuellen Situation mit sich bringen könnten. Diese allgegenwärtige Unsicherheit und Angst werde von den ethnonationalistischen Eliten instrumentalisiert und noch zusätzlich geschürt, vor allem in Wahlkampfzeiten, und als wahrscheinlich größtes Problem der BiH-Gesellschaft beschrieben (UNICEF 2009: 222).

In der allgemein schlechten wirtschaftlichen Lage des Landes (siehe vorhergehendes Kapitel II.1.3) wird auch eine der Ursachen für eventuelle zukünftige Konflikte gesehen. Eine Pädagogin aus der RS meinte beispielsweise:

„BiH is a poor country, economically. 80% of people in BiH live on the merge of existence minimum, high unemployment, economical problems, just small shops, no real industry – that’s the biggest problem! If this will not be resolved social conflicts may rise!“ (Interview Nr. 27).

³² Zum weiteren Verständnis dieses Themas scheint es mir wichtig anzumerken, dass die bestehenden Unterschiede zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, welche ja vor dem Krieg als gemeinsame Sprache „Serbokroatisch“ bzw. „Kroatoserbisch“ bekannt waren, so gering sind, dass sie ein gegenseitiges Verstehen auf keinen Fall verhindern.

Wenn sich die wirtschaftliche Lage der Menschen verbessert, steige auch die Toleranzgrenze gegenüber anderen ethnischen Gruppen, so ein Direktor aus Brčko, „die Leute würde sich weniger mit Schwachsinn befassen“ (Interview Nr. 31).

Was die wirtschaftliche Lage in den zwei Entitäten BiHs betrifft, wurde von Unterschieden berichtet. Die Situation in der RS wurde als geringfügig besser dargestellt: staatliche Zuwendungen wie Stipendien oder Wohnförderungen seien höher, Sozialversicherung sowie Gesundheitswesen funktionierten aufgrund des höheren Zentralisierungsgrades besser (Interview 1, 26). In der Föderation gehe, so die Wahrnehmung einer Interviewpartnerin aus der RS, viel Geld im politischen Schlagabtausch und im Zuge der problematischen Konsensfindung verloren: „In Federatia, they have money, they are fighting for a couple of years and in the meantime they are deviding the money between themselves instead of investing it.“ (Interview Nr. 26). Der finanziell autonome Brčko-Distrikt stehe ökonomisch am besten da: die Gehälter seien durchschnittlich höher als in den zwei Entitäten, was die Arbeitsmigration nach Brčko begünstige (Interview Nr. 30, 31).

Dass Menschen, die finanziell kaum über die Runden kommen, wenig bis keine Ressourcen für politische Partizipation oder aktive Teilhabe an der Zivilgesellschaft haben, bringt eine ursprünglich aus Deutschland stammende, jedoch seit vielen Jahren in Sarajevo lebende Politologin zum Ausdruck:

„Leute, die quasi am Existenzminimum herumkriechen, die haben halt keine Kraft mehr, sich irgendwie noch politisch oder sonst irgendwie zu engagieren, die sind so mit Überleben beschäftigt, und ich meine, ich kann das ja auch aus eigener Erfahrung sagen, das Leben hier ist sehr mühsam, weil man für alles einfach tausendmal länger braucht als jetzt in unseren Ländern.“ (Interview Nr. 5).

Ein weiteres, sehr markantes Charakteristikum der bosnischen Gesellschaft ist die grundsätzlich negative Meinung von Politik und allem, was mit ihr zu tun hat. „We understand *politika*³³ as dirty, as only fight for power“, brachte es der EDC-Koordinator des Kantons Zenica-Doboj auf den Punkt (Interview Nr. 20). Ingrid Halbritter verortet dieses große Politik-Misstrauen in der gesamten Region: „Der Abscheu und das Misstrauen der Bevölkerung gegenüber der Politikerkaste diskreditieren nicht nur das politische Personal, sondern ebenso das politische System und den Staat als Ganzes.“ (Halbritter 2004: 56f). Das politische System wird von ausnahmslos allen InterviewpartnerInnen als komplex und undurchschaubar beschrieben, als ein Ort, wo Korruption, Nepotismus und Inkompetenz zuhause sind (vgl. besonders die Interviews Nr. 11, 16, 21, 31). Ein System, das sich auch wunderbar anbietet, persönliche Interessen zu verschleiern, wie eine Schuldirektorin aus Mostar ausführt:

„There are so many levels, so many incompetent people, we have three presidents, who is guilty for what, and everybody tries to cover personal interest into the national interest and make people hate other people, just because they are different“ (Interview Nr. 15).

³³ Wie die deutsche Sprache kennt auch das Bosnisch-Kroatisch-Serbische die Trias des Politischen nicht. Der Ausdruck *politika* wird sowohl für die politischen Inhalte (*policy*), Strukturen (*polity*) und Prozesse (*politics*) verwendet.

Als einen „Tauschhandel im Stil eines Family-Business“, bei dem das Interesse der Politiker über dem der Bürger stehe, bezeichnete ein Direktor aus Brčko das politische Geschehen des Landes (Interview Nr. 31). Politische Posten werden nach dem ethnischen Prinzip und nicht nach den Kompetenzen der jeweiligen Person vergeben, wie folgende Aussage einer Professorin der Philosophischen Fakultät der Universität Sarajevo zeigt: „Usually, ministers are put by political parties, to protect the national interest of one side or the other side.“ (Interview Nr. 15).

Der nicht einmal 500km² große Brčko-Distrikt im Nordosten des Landes scheint sich in mehrerer Hinsicht vom Rest Bosniens etwas abzuheben. Entstanden, um einen Korridor zwischen den sonst getrennten Teilen der RS zu erhalten, hat er sein eigenes Parlament mit 31 Sitzen und ist weder Sarajevo noch Banja Luka unterstellt. Die ethnische Lage scheint entspannter als im restlichen Land zu sein. So meinte ein Lehrer aus Brčko: „Heute gibt’s ja gar keine Probleme, z.B. wir in der Schule, wir arbeiten alle zusammen, ob du jetzt Bosnier, Serbe, Kroatie oder



Abb. 3: Brčko-Distrikt (Quelle: wikipedia.org).

was du vom Glauben bist, das juckt ja keinen mehr, [...] Kinder gehen zusammen z.B. in die Schule.“ (Interview Nr. 30). Auch der Direktor derselben Schule betätigte diesen Eindruck: „Das mit den *Zwei Schulen unter einem Dach* (siehe Kapitel II.2.2), das würde bei uns nicht zugelassen werden. Es kommt ja immer auf dasselbe: die Leute müssen begreifen, dass sie miteinander leben müssen, also dass es sowas wie *Zwei Schulen unter einem Dach* nicht geben darf.“ Er berichtet im Interview auch von einem Lehrer an der Schule, der „wie ein Islamist“ ausschaue, aber überhaupt „keine Probleme mit Eltern oder Kinder verursache“ und dass „so ein Lehrer in Banja Luka oder Sarajevo wahrscheinlich unvorstellbar wäre“ (Interview Nr. 31).

1.5 Jugendliche und Politik in BiH

Da im Fokus dieser Arbeit das bosnische Schulwesen steht und wie in ihm und durch es jungen Menschen die Grundlagen der Demokratie vermittelt werden, soll nun ein kurzer Blick auf die Situation junger Menschen in Bosnien-Herzegowina und ihre Einstellung zur Politik bzw. Demokratie ge-

worfen werden. Grundsätzlich gesprochen kann die Situation junger Menschen in BiH als schwierig bezeichnet werden. Die Arbeitslosenrate unter Jugendlichen liegt zwischen 45 und 60 % (YIA 2005: 2). Die jungen Menschen müssen oft Arbeitsmöglichkeiten im informellen Sektor oder in Bereichen, die nicht ihrer eigentlichen Qualifizierung entsprechen, annehmen (vgl. Fischer 2006: 9). Ihr Bild von der Gesellschaft in BiH ist kein sehr hoffnungsvolles: zwei Drittel aller befragten SchülerInnen einer Umfrage von *Save the Children Norway* glauben nicht an die bosnische Gesellschaft und empfinden sie als ungerecht. Jeder dritte Schüler glaubt nicht, dass Gerechtigkeit über Ungerechtigkeit siegt (SCN: 7f). Das Ambiente von Nepotismus und Korruption, das auch vor den Schulen nicht Halt macht, beeinflusst die Leistungsmotivation junger Menschen negativ. Sie sehen in der Welt, die sie umgibt, dass es oft hilfreicher ist, die „richtigen“ Personen zu kennen anstatt eine gute Ausbildung vorweisen zu können.

Laut einer Studie der OIA (*Omladinska Informativna Agencija*, Institut für Jugendstudien) aus dem Jahr 2005 wollen 77% der Jugendlichen in BiH das Land verlassen, 24% haben geplant, nicht mehr zurück zu kommen. Dieser Trend hat sich leider fortgesetzt: auch heute würden mehr als 60% der jungen Menschen zwischen 18 und 35 Jahren Bosnien sofort verlassen, wenn sie Gelegenheit dazu hätten (Džihic 2009: 20). Die Schäden, die dieser *Brain-Drain* in der bosnischen Gesellschaft verursacht, hat HR Paddy Ashdown einmal so kommentiert: „Dieser Verlust an jungen und talentierten Menschen bildet möglicherweise auf lange Sicht die größte Bedrohung für dieses Land.“ (Balkan Crisis Report Nr. 285, zit. nach Fischer 2006: 9).

Als „nicht beneidenswert“ beschreibt Ines Marinković in ihrer Analyse des subjektiven Demokratieempfindens bosnischer Jugendlicher die Situation der jungen Menschen in BiH: sie befänden sich zwischen den Einflüssen des alten Wertesystems und dem Aufkommen demokratischer Werte und Normen, sind oft hin- und hergerissen zwischen ihren eigenen Wünschen und den traditionellen Werten der Familie (2009: 143). An einer anderen Stelle werden die jungen Menschen von Marinković (ebd.: 99) als marginalisierte Gruppe der Gesellschaft bezeichnet. Dass den Jugendlichen weder von der Gesellschaft noch von der Politik jene Aufmerksamkeit – im Sinne von Möglichkeiten und Förderung – zugemessen wird, die ihnen zustände, kritisierten auch viele InterviewpartnerInnen (vgl. besonders die Interviews Nr. 15, 16, 18). Eine Schuldirektorin aus Mostar konstatiert den jungen Menschen ein hohes Maß an Passivität und meint aber gleichzeitig, sie würden von der Gesellschaft ausgenutzt: „Young people are so passive... that’s a phenomenon for me: the apathy. It’s unbelievable. Maybe they don’t have a direction... It is sad, they are abused by the whole society.“ (Interview Nr. 15). Dass in der Vernachlässigung der jungen Generation besonders für Konfliktgesellschaften ein Gefahrenpotenzial liegt, zeigt Martina Fischer in ihrem Forschungsbericht: „[...] Gleichzeitig können Jugendliche jedoch, wenn sie von der Gesellschaft vernachlässigt werden, auch sehr zerstörerische Potenziale entfalten. Ein Mangel an Ausbildungs- und Beschäftigungschancen kann dazu führen, dass

sie kriminell werden.“ (Fischer 2006: 8). Fischer bestätigt hiermit die subjektive Wahrnehmung der InterviewpartnerInnen, dass die Jugendkriminalität in den letzten Jahren, besonders in der Hauptstadt Sarajevo, zugenommen habe (Interview Nr. 18, 21, 24).

„Politics sucks.“ (Interview Nr. 25).

Diese Aussage einer Studentin aus Žepče (FBiH) bringt die Einstellung der meisten jungen Menschen in BiH gegenüber der Politik auf den Punkt. Der Eindruck, den junge Menschen in BiH von der Politik haben, ist stark vom Bild des korrupten, seine eigenen Interessen verfolgenden Politikers geprägt. PolitikerInnen seien am Geld interessiert und steckten es in die eigene Tasche, so ein ehemaliger Landesvorsitzender der Schülerorganisation *ASuBiH* (Interviews Nr. 23). Es bräuhete fähigere Politiker, mit den aktuellen Politikern „gehen wir nur rückwärts, nicht vorwärts“, meinte ein 14-jähriger Schüler aus Sarajevo (Interview Nr. 18).

Allerdings glaubt nur ein Prozent der Jugendlichen, einen Einfluss auf die Politik zu haben. Das äußert sich auch in einer sehr niedrigen Wahlbeteiligung unter Jugendlichen – weniger als 25% üben ihr Wahlrecht aus. Die häufigsten Verweigerungsgründe sind „Es gibt niemanden, für den ich stimmen kann“, „Ich bin von den PolitikerInnen enttäuscht“ und „Es interessiert mich nicht“ (YIA 2005: 2). Auf die Frage, ob sie zu den Wahlen ginge, antwortete eine 18-jährige Schülerin aus Mostar: „Of course! I’m 18. I think it’s my duty to vote, isn’t it?“ (Interview Nr. 17). Sie erklärte allerdings auch, dass sie mit dieser Haltung eine Ausnahme unter ihren FreundInnen darstellt, die der Meinung sind, dass ihre Stimme ohnehin nichts ändere, weshalb sie nicht zu den Wahlen gingen. Die unter den Jugendlichen verbreitete Einstellung, dass es keinen Sinn habe, sich an Wahlen zu beteiligen, bestätigt auch der Forschungsreport zu Jugendarbeit in Ostbosnien (Fischer 2006: 10).

Die Vorstellung, die Jugendliche von Demokratie haben, scheint oft sehr davon abhängig zu sein, wo sie aufgewachsen (RS oder FBiH, Stadt oder Land) und ob sie selber aktiv sind oder nicht. Es gäbe beispielsweise Jugendliche, die noch nie im anderen Landesteil waren und auch kein Interesse daran zeigten, meinte ein Student aus Fojnica (FBiH) (Interview Nr. 23). Auch Marinković (2009: 111) schildert einen größeren Unterschied zwischen Jugendlichen aus ländlichen Gebieten und solchen aus urbanen Räumen als zwischen Jugendlichen, die in derselben Stadt leben, aber verschiedenen Ethnien angehören. Im Folgenden einige Wortmeldungen bosnischer Jugendlicher, auf die Frage, was sie denn unter Demokratie verstünden:

...alle Menschen sind gleich, in BiH noch nicht erreicht (Interview Nr. 16)

...Demokratie ist ein Prozess, an dem immer weiter gearbeitet werden muss (Interview Nr. 17)

...dass das Gesetz respektiert wird (Interview Nr. 17)

...Menschenrechte und Probleme lösen (Interview Nr. 9, 8)

...Stimme des Volkes (Interview Nr. 8)

...dass die Regierung etwas verändert (Interview Nr. 8)

...Meinungsfreiheit (Interview Nr. 5)

...gegenseitiger Respekt (Interview Nr. 25)

Eine 23-jährige Studentin aus Sarajevo konstatierte für BiH, kein demokratisches Land zu sein und führt dies vor allem auch auf das mangelnde Verständnis der Bevölkerung zurück:

„It’s not a democratic country. And it won’t be until citizens understand that. Any political system is something that you need to understand and to accept. There are some political systems such as the one we had before, that is something that is given to you. And you have strict rules and you have to obey [...] That kind of system can live although people are not ready for that because they are obliged to respect it. Democracy gives you freedom of choice. And in that case you need to understand it.“ (Interview Nr. 1).

Eine NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo, die viel mit Jugendlichen arbeitet, war der Meinung, dass viele VertreterInnen der „Post-Dayton-Generation“ mit der Demokratie, die sie vorfinden, ganz zufrieden seien:

„They see it [BiH, Anm.] as a democracy. [...] Because this is the world they live in, formally it’s democracy, formally we have freedom of speech, freedom to buy, they would say they live in a democracy. Majority of them, at least that’s my, my experience.“ (Interview Nr. 13).

Auf die Frage, welches ein Bild denn ihre SchülerInnen von Demokratie hätten, antwortete eine Lehrerin aus Sarajevo:

„Ach, wahrscheinlich wie wir [Erwachsenen, Anm.], ein nicht sehr klares Bild. [...] ich seh schon, einige denken wirklich nach, und einige also haben schon Kraft und vielleicht auch Mut, in ein paar Jahren was zu verändern, aber ich seh auch die, die daran gewöhnt sind und die sehr schön in diesem Chaos leben. [...] die passiven, es gibt auch die „wir können nichts verändern“, es gibt wahrscheinlich auch die, die sagen „super bei uns“ usw.“ (Interview Nr. 21).

Dass viele Potentiale junger Menschen ungenutzt bleiben, darüber waren sich die InterviewpartnerInnen einig. Die bereits erwähnte Direktorin des *United World Colleges* in Mostar meint zur brach liegenden Ressource „Jugend“ in BiH: „They [die jungen Menschen, Anm.] are not stupid. They are manipulated in many cases, they see what’s going on around them... and it’s a pity - they could change so much.“ (Interview Nr. 15).

Die Situation junger Menschen in Bosnien zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen in vielen Bereichen mit den Strukturen, die sie vorfinden, zu kämpfen haben: sei es nun das von Diskriminierung und Fragmentierung geprägte Schulsystem, dem das folgende Kapitel dieser Arbeit gewidmet ist, die schlechte Lage am Arbeitsmarkt oder die leistungshemmende Omnipräsenz von Korruption und Nepotismus. All diese Wirklichkeiten in Betracht ziehend, darf es nicht verwundern, dass nach wie vor viele junge Menschen das Land verlassen oder dies täten, hätten sie Gelegenheit dazu. Auch das mangelnde Interesse an Politik und politischer Partizipation lässt sich vor diesem Hintergrund erklären. Will BiH seine jungen Menschen behalten und gleichzeitig seinen Weg in eine prosperierende Zukunft absichern, muss es dringend die Bedürfnisse junger Menschen wahrnehmen und dementsprechende Reformen im Bereich des Schulwesens oder des Arbeitsmarkts durchführen, um nur zwei sehr bedeutsame Bereiche zu nennen.

2. Rahmenbedingungen für Demokratiebildung II:

Das Bildungswesen in Bosnien-Herzegowina

„Das Problem ist, dass die Schulen nur ein Abbild der Gesellschaft sind. Die stehen jetzt nicht außen vor oder sind besser oder schlechter, die sind einfach, so wie die Gesellschaft ist, so sind dann auch die Schulen. Und die Trennung, die fängt jetzt nicht erst in den Mittelschulen an, sondern schon in den Kindergärten, in den Grundschulen, und wird dann weiter geführt in den Mittelschulen.“ (NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo, Interview Nr. 12).

Bildung hat in Gesellschaften eine Doppelrolle zu erfüllen, denkt man an die Anforderungen der Gesellschaft bezüglich der (Heran-)Bildung ihrer zukünftigen, vollwertigen Mitglieder einerseits sowie an die individuelle Entwicklung jedes Kindes andererseits. Darüber hinaus verkörpert das Bildungswesen in Gesellschaften, die mit interethnischen Spannungen und mangelndem sozialen Zusammenhalt zu kämpfen haben, eine sehr ambivalente Macht: es kann einerseits die gesellschaftliche Einigung fördern oder aber andererseits die Desintegration derselben vorantreiben (Leach/Dunne 2007; OSF/Promente 2007: 4; SCN: 3).

Wie es um diese Macht in BiH bestellt ist, soll das folgende Kapitel erläutern. Zuerst wird in gebotener Kürze ein Blick zurück geworfen werden, um einen Einblick in das Bildungswesen des Landes vor und während des Krieges von 1992-95 zu gewähren. Darauf folgt der Hauptteil, in dem auf die Charakteristika des aktuellen Bildungswesens in BiH eingegangen wird. Den Abschluss bilden ein Teil über den Stellenwert der Bildung in der Politik sowie ein Ausblick über die Perspektiven der Bildung dieses Landes.

2.1 Erbe aus früheren Zeiten

„Das jugoslawische Bildungssystem war zentralistisch und autoritär und in den Händen des Staates. [...] Für LehrerInneninitiativen sowie für SchülerInnen- und Elterninitiativen bot dieses System keinen Raum. [...] Das Bildungssystem war auf eine ideologisierte, geschlossene Gesellschaft zugeschnitten. (Tünde Kovács-Cerović nach Eckert 2004: 66).

Vor dem Krieg von 1992-95 war das gesamte Schulsystem wie auch die Lehrplan- und Lehrmittelgestaltung stark zentralisiert und jugoslawienweit einheitlich. Das Bildungssystem in Jugoslawien galt als einer der Schlüssel zur Herstellung der nationalen Einheit, Indoktrinierung spielte dabei eine wichtige Rolle. Einer der großen Erfolge des jugoslawischen Bildungswesens bestand in der Alphabetisierung der Bevölkerung, hatte die Region doch vor dem Zweiten Weltkrieg eine der höchsten Alphabetenraten Europas (1931 durchschnittlich 44,6%, jedoch große regionale Unterschiede: Slowenien: 5,5%, BiH: 70%, Eckert 2004: 66). Kinder verschiedener Ethnien gingen gemeinsam zur Schule, Bildungsabschlüsse aus Jugoslawien waren international anerkannt.

Das gesamte Schulwesen war streng hierarchisch geprägt, stand ausnahmslos unter staatlicher Kontrolle und war so stark zentralistisch, dass es alternative Schul- bzw. Unterrichtsmodelle und eigenständige Initiativen engagierter Lehrkräfte verhinderte. Privatschulen waren nicht zugelassen. Die Lerninhalte wiesen eine starke Ideologisierung auf, die Vermittlung von Kollektivismus und Mili-

tarismus galten dabei als zentrale Werte. Darüber hinaus waren die Lehrpläne mit sehr detailliertem Fachwissen und industrietechnologischen Schwerpunkten überfrachtet. Die Lehrer-Schüler-Beziehung war stark autoritär geprägt, die Förderung von sozialen Haltungen war stark unterberücksichtigt und blieb es zunächst auch in den Nachfolgerepubliken. Nur was die Bildungsministerien und die Lehrpläne betraf, hatte jede Teilrepublik sich etwas Selbstbestimmung bewahrt. Es gab Bestrebungen, die verschiedenen Lehrpläne zu vereinheitlichen, was jedoch nur in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern durchgesetzt wurde, da man schon damals bezüglich einer Vereinheitlichung des Sprach- und Geschichtsunterrichts ein nationalistisches Aufbegehren fürchtete. Die Kommunen bekamen die Verantwortung für die Finanzierung der Schulen übertragen und konnten auch bis zu 15% des Curriculums den lokalen (wirtschaftlichen) Bedürfnissen und kulturellen Gegebenheiten anpassen. Allerdings traf ebenso auf den Schulbereich wie auch auf andere gesellschaftliche Bereiche in Ex-Jugoslawien zu, dass die Selbstverwaltung mehr eine Parole denn gelebte Realität war. Partizipation von SchülerInnen und Eltern blieb ein Fremdwort. Selbst ErziehungswissenschaftlerInnen konnten wenig Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen. Wenn es zu Reformen kam, dann geschah dies in erster Linie auf der Basis politischer Entscheidungen, denn eine ernsthafte Evaluierung gab es nicht (vgl. Eckert 2004: 43, 66ff).

Nachdem der Nationalismus in den 1970er Jahren besonders in Kroatien und Serbien eine Renaissance erlebte, wurden umfassende Bildungsreformen erlassen, die die Entwicklung eines „gemeint jugoslawischen sozialistischen Bewusstseins durch die Stärkung ideologisch-marxistischer Inhalte in den Curricula zum Ziel hatten. Im Zuge dieser Bildungsreform von 1974, welche antifaschistische und antinationalistische Pädagogik implementierte, wurde auch das Fach „Verteidigungslehre und Zivilschutz“ (siehe dazu auch Kapitel 3.2) eingeführt, das die Verteidigungsbereitschaft und –fähigkeit der jungen Generation sicherstellen sollte und den Militarismus endgültig in die Schulbildung integrierte. So sollte *bratstvo i jedinstvo*³⁴ auch in Zukunft in ganz Jugoslawien gewährleistet werden. Die wirtschaftliche Krise der 1980er brachte dann einschneidende materielle Verschlechterungen im Bildungsbereich mit sich, die in steigender Apathie und einem sinkenden Selbstwertgefühl des Lehrkörpers resultierten. Anfang der 1990er wurde das Drängen auf eine Bildungsreform immer stärker, die Lehrpläne sollten mehr den Werten von Mehrparteien-Demokratie und Marktwirtschaft angepasst werden, „Best practices“ aus westlichen Ländern hätten herangezogen werden sollen. Während der Kriegsjahre kam es jedoch zum vollständigen Zusammenbruch des jugoslawischen Bildungssystems. Trotzdem war das Schulwesen einer der wenigen Bereiche des sozialen Lebens, der während des Krieges fast durchgängig weiter operierte. Unterrichtet wurde all die Jahre von 1992 bis 1995 hindurch, oft in Kellern oder Privathäusern unter widrigsten Bedingungen (Federal Ministry of Education 2000: 15,16).

³⁴ „Brüderlichkeit und Einheit“, eines der zentralen gesellschaftlichen Prinzipien in Jugoslawien.

Das vormals zentralistisch geprägte Schulsystem wurde den fünf neuen Nationalstaaten Slowenien, Kroatien, BiH, FYR Mazedonien und FR Jugoslawien entsprechend in fünf einzelne Bildungssysteme aufgespalten, von denen jedes einzelne stärker den Fokus auf die Differenzierung gegenüber den anderen vier Systemen als auf die Qualität im eigenen Bildungssystem legte. Die Unterschiedlichkeit gegenüber den anderen Systemen äußerte sich vor allem in den die jeweils nationale Identität stärkenden Inhalten (vgl. Pašalić Kreso 2008: 356). Seit Herbst 1992 ist das Bildungswesen in BiH in drei voneinander unabhängige Schulsysteme, basierend auf drei verschiedenen Lehrplänen, geteilt. Eines wurde hauptsächlich aus Serbien übernommen, eines aus Kroatien „importiert“ und das dritte kann als modifizierte Version des Bildungssystems vor Beginn des Krieges beschrieben werden. Welches Schulsystem in welcher Region installiert wurde, hing von der im jeweiligen Gebiet vorherrschenden Armee ab. In jedem Fall erlebten die Kinder, die nicht der regionalen ethnischen Mehrheit angehörten, schwere Diskriminierungen. Nationalistische Interessen wurden den pädagogischen Bedürfnissen der Kinder vorgezogen (vgl. Pašalić Kreso 2008: 357f, 363f).

Die Kinder, die aufgrund des Krieges Anfang der 1990er Jahre BiH mit ihren Familien verlassen hatten und in anderen Ländern weiter zur Schule gingen, fielen oft als sehr gute SchülerInnen auf. Das scheint mehrere Gründe zu haben: erstens waren sie einen inhaltslastigen Unterricht gewohnt, in dem das Auswendiglernen von Fakten an der Tagesordnung stand – im Ausland, in meist offeneren Schulsystemen, konnten sie einerseits mit diesem Wissen brillieren, andererseits fiel es ihnen leicht, sich Dinge zu merken, weil sie darauf „gedrillt“ waren. Zweitens waren in erster Linie die Mütter der Flüchtlingskinder nicht berufstätig und konnten sich so mehr um den Schulerfolg ihrer Kinder kümmern. Außerdem war es im System vor dem Krieg eher üblich, dass die Eltern ein großes Interesse am Lernfortschritt der Kinder zeigten. Drittens waren sie gerade dem Krieg entflohen und waren erpicht darauf, im fremden Land erfolgreich zu sein (vgl. Pašalić Kreso 2008: 357 und das mit Adila Pašalić Kreso geführte Interview Nr. 29). Aus den Lernerfolgen der bosnischen Flüchtlingskinder im Ausland allerdings direkt auf die Qualität des jugoslawischen Bildungswesens zu schließen, wie Pašalić Kreso es in ihrem Artikel tut (ebd.), ist meiner Meinung nach aus den oben erläuterten Gründen jedoch etwas fragwürdig.

Als der Krieg zu Ende war, setzte sich der Trend zu monoethnischen Schulen fort. Als verstärkt in den Jahren 1997-2000 viele Flüchtlingsfamilien zurückkehrten und ihre Kinder vor Ort die Schule besuchen wollten, sahen sie sich, so sie nicht (mehr) der Mehrheitsbevölkerung in ihrem ursprünglichen Heimatgebiet angehörten, mit zwei Möglichkeiten konfrontiert: Anpassung oder Abgrenzung. Aufgrund der Kriegserlebnisse tendierten alle Seiten eher zur Abgrenzung gegenüber der ethnischen Mehrheit (vgl. Pašalić Kreso 2008: 364). Alleine dieser Zustand zeigt deutlich, dass der Einfluss von Krieg und Konflikt auf das Bildungswesen nicht mit einem Aussetzen der bewaffneten

Konflikte oder dem offiziellen Waffenstillstand endete. Die materiellen wie immateriellen Schäden im Schulsystem, die der Krieg und die ethnischen Säuberungen sowie die daraus folgende Stagnation der Wirtschaft und Verarmung von Bevölkerungsgruppen hinterließen, konnten nur sehr langsam beseitigt werden und wirken teilweise noch Jahre nach. LehrerInnen, die während des Krieges oder kurz danach ausgebildet wurden, erhielten eine unterdurchschnittliche Ausbildung, viele Schulen sind noch heute schlecht ausgestattet. Die Lehrpläne sind immer noch weitgehend durch unzeitgemäße und altersinadäquate Inhalte geprägt und bedürfen dringend einer Aktualisierung.

Der moralische Verfall während des Krieges sowie die Nachkriegszeit bildeten einen guten Boden für jegliche Art von Korruption und persönlicher Bereicherung. Ein Ambiente, das sich negativ auf die Leistungsmotivation und die Weltanschauung der SchülerInnen auswirkt, da sie keinen Grund erkennen können, warum sie sich anstrengen sollten, wenn sie sehen, dass die (einfluss-)reichsten Menschen auch keine Schulabschlüsse vorweisen können. Dass die Ausgangsposition für demokratiebildende Elemente im Bildungswesen einer dermaßen durch Krieg und ethnischer Spaltung traumatisierten Gesellschaft denkbar schlecht war, bedarf wohl keiner weiteren Erklärung. Die serbische Psychologin und Friedenspädagogin Tünde Kovács-Cerović konstatierte allen Nachfolgerepubliken Jugoslawiens miserable Startvoraussetzungen, was derartige Initiativen im Bildungsbereich betrifft:

„Such an educational system as a base-line for education for tolerance, peace and democracy in the 90’s served more as an impediment than a solid background. In other words, these new educational initiatives did not even start from zero, but far behind.“ (Kovács-Cerović zit. nach Eckert 2004: 68).

2.2 Das bosnisch-herzegovinische Schulsystem heute

„Instead of growing up in a culturally diverse and rich society, students are separated from one other, often learning to hate those who are „different“. Separate curricula, separate „languages“, separate history text-books, separate alphabets, separate religious studies... all of these lead to the impoverishment of future Bosnian and Herzegovinian nationals as citizens of Europe.“ (Pašalić Kreso 2008: 359).

Dieses Zitat von Adila Pašalić Kreso bringt das Kerncharakteristikum des bosnischen Schulsystems auf den Punkt. Im Folgenden soll nun dieser Zustand, der gegen die Stabilität und Prosperität des Landes arbeitet, näher untersucht werden.

2.2.1 Politisch-administrative Teilung

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, teilte das Friedensabkommen von Dayton das Land 1995 in zwei Entitäten, die sehr autonom agieren, auch in den Bereichen der Bildung, Kultur und Wissenschaft. Diese Teilung zog ein komplexes politisches System nach sich, das bis heute in seinen Grundzügen nicht verändert wurde und jede Reform oder Gesetzesnovelle, nicht nur im Bildungsbereich, in ihrer Implementierung vor große Herausforderungen stellt. Diese Post-Dayton-Struktur hatte zufolge, dass Bosnien-Herzegowina heute 13 Bildungsministerien hat: zehn Ministerien auf Ebene der Kantone, eines auf Föderationsebene, eines der Republika Srpska und eines des Brčko-Distrikts. Auf gesamtstaatlicher Ebene gibt es kein eigenes Bildungsministerium. Im Folgenden findet sich der

Versuch eines Überblicks über die Akteure im Bildungswesen BiHs, wobei darauf hingewiesen wird, dass kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht und dass vor allem jene Institutionen und Organisationen Erwähnung finden, mit denen ich im Zuge meiner Recherchen Kontakt hatte:

- 13 Bildungsministerien mit 13 pädagogischen Instituten: die pädagogischen Institute sind die fachlichen Servicestellen des jeweiligen Bildungsministeriums und haben die Aufgabe, die schulische Arbeit mit Expertise zu unterstützen, durch Inspektionen die Qualität zu kontrollieren und können Empfehlungen ans Ministerium abgeben. Die Rolle der pädagogischen Institute ist nicht immer klar definiert, oft kommt es zu Kompetenzüberlappungen mit den Ministerien (vgl. Pašalić Kreso 2008: 359, Interview Nr. 27). Jedes der 13 Ministerien macht sein eigenes Bildungsgesetz.
- Gesamtstaatliche Einrichtungen für Qualitätssicherung: Institut für Vor-, Primär- und Sekundarschulbildung, das im Bildungsgesetz von 2003 beschlossen und 2008 eingeführt wurde (hat in erster Linie den Auftrag, Standards im Bildungsbereich zu etablieren, die Lehrpläne zu überarbeiten und die Qualität der Berufsschulbildung zu gewährleisten); das Zentrum für Information und Anerkennung von Abschlüssen; das Institut für die Entwicklung der Hochschulbildung und der Qualitätssicherung.
- Hochschulbereich als wissenschaftliche Expertise (Pädagogik, Politikwissenschaft, etc.), darüber hinaus nationale Think Tanks wie *ACIPS* (Alumni Universität Sarajevo) oder *Populari*.
- Auf Schulebene: neben LehrerInnen und DirektorInnen gibt es an den Schulen BiHs meist auch einen Schulpsychologen, eine Schulpädagogin³⁵, manchmal auch einen Sozialarbeiter oder eine speziell geschulte Lehrerin für Kinder mit besonderen Bedürfnissen; Kinder und deren Eltern.
- Internationale Organisationen: OECD, UNICEF, UNDP, Europarat, weiters verschiedenste ausländische (politische) Stiftungen wie z.B. *Open Society Fund*, *Konrad Adenauer Stiftung*, *Robert Bosch Stiftung*, *National Democratic Institute*, uvm.
- Lokale NGOs (oft als Zweigniederlassung internationaler NGOs): *Civitas BiH*, *Center for Educational Initiatives*, *Pharos*, *Zenica Independent*, *Schüler helfen Leben*, uvm.

Was die internationalen Organisationen betrifft, muss angemerkt werden, dass sie oft eine sehr ambivalente Rolle bekleiden. Einerseits werden sie gelobt, weil gewisse Durchbrüche im Bereich der Bildung ohne ihren Druck nur schwer oder viel später erreicht worden wären (z.B. das Rahmengesetz über Vor-, Primär- und Sekundarbildung von 2003). Andererseits werden sie dafür kritisiert, dem Land manche Reformen von außen aufzuzwingen, ungeachtet dessen, ob das System für den jeweiligen Schritt bereit oder das Geld dafür vorhanden sei. Es dürfte manchmal auch an der Kommunikati-

³⁵ Die Aufgabe der Schulpädagogin ist, sich um die ganze Schule betreffende pädagogische Fragestellungen und Entscheidungen bzw. um einzelne Kinder mit Sonderbetreuungsbedarf zu kümmern.

on unter den *Internationals* im Bildungsbereich mangeln: beispielsweise beschloss das Bildungsgesetz von 2003 neun Jahre Grundschulbildung, im *Poverty Reduction Strategy Paper* von 2004, herausgegeben vom Internationalen Währungsfond, wurden jedoch acht vorgeschlagen.

Das Ministerium für zivile Angelegenheiten hat seit 2002 eine Art Koordinierungsrolle der Bildungsagenden übernommen. Vor den Wahlen im Oktober 2010 traf sich die Konferenz der BildungsministerInnen unter Sitz des Ministeriums für zivile Angelegenheiten alle zwei Monate, um Prozesse voranzubringen und Entscheidungen im Bereich der Bildung zu treffen. Zur Zeit meines Forschungsaufenthaltes (Februar 2011), als noch kein Ende der Regierungsbildung in Sicht war, waren diese Treffen vorerst auf Eis gelegt.

Laut Verfassung ist es das Recht und die Pflicht der beiden Entitäten, für die entsprechende Schulbildung zu sorgen. Auf Entitätsebene werden strategische Entscheidungen getroffen, neue Gesetze erlassen und die Abwicklung des Schulbetriebes gewährleistet. Aufgrund der starken Dezentralisierung in der Föderation mit ihren zehn kantonalen Bildungsministerien kommt dem Ministerium auf Föderationsebene hauptsächlich eine Koordinierungsrolle zu, die nicht immer ganz klar definiert ist. Die Entscheidungen dieses Ministeriums gelten beispielsweise lediglich als Empfehlung an die Ministerien der Kantone, die letztendliche Entscheidung über Bildungsagenden wird auf Kantons Ebene getroffen. Auch die gesamte Finanzierung des Bildungsbereichs geht von dort aus. Die Koordination zwischen den Kantonen im Bildungsbereich ist mangelhaft oder nicht vorhanden. Ganz gegensätzlich dazu ist die Situation in der *Republika Srpska*, wo die Ebene der Kantone wegfällt – die Entscheidungen werden im einzigen Bildungsministerium in Banja Luka getroffen, die jeweiligen Gemeinden werden dann mit der Umsetzung betraut.

Die Schulpflicht dauert nach Anpassung an internationale Standards seit dem Schuljahr 2009/10 neun Jahre (vormals acht), also vom sechsten bis zum fünfzehnten Lebensjahr (Grundstufe). Die daran anschließende Sekundarstufe dauert zwischen zwei und fünf Jahre und wird optional besucht. Die Schultypen in diesem Bereich reichen von Gymnasien über höhere Schulen mit technischem, wirtschaftlichem bis zu medizinischem Schwerpunkt. Der tertiäre Bildungsbereich an Universitäten und Akademien umfasst meist vier bis fünf Jahre (vgl. Federal Ministry of Education 2000: 13,14).

Auf gesamtstaatlicher Ebene ist momentan das Rahmengesetz für Grund- und Mittelschulbildung aus dem Jahr 2003 in Kraft, welches u.a. folgende Ziele für das BiH-Bildungswesen definiert:

- Das Zugehörigkeitsgefühl zu BiH fördern, über die eigene sowie andere kulturelle Identitäten, Sprachen und Traditionen zu lernen, dabei die Unterschiede zu betrachten und gegenseitiges Verstehen und Solidarität unter allen Volksgruppen und Gemeinschaften BiHs zu fördern;

- Die Werte der Menschenrechte und der Grundfreiheiten zu fördern und jeden Schüler/jede Schülerin auf ein Leben in einer auf Demokratie und Rechtsstaat basierenden Gesellschaft vorzubereiten;
- Jedem Kind die Möglichkeit hochqualitativer Bildung in multiethnischen Schulen ohne Vorurteile und Diskriminierung zu bieten;

Außerdem fordert dieses Gesetz (Art. 43) die Einführung eines gemeinsamen Kernlehrplans (vgl. OSF/Promete 2007: 11). Die Abstimmung der jeweiligen Gesetze der untergeordneten Bildungsministerien (zehn Kantone, RS, Brčko) untereinander sowie mit dem Rahmengesetz ist von Fall zu Fall verschieden. In der Realität heißt das, dass BiH über zwölf verschiedene Bildungsgesetze verfügt, welche nicht oder kaum untereinander abgestimmt sind. Eine Analyse dieser aktuellen Bildungsgesetze, durchgeführt von UNICEF 2009 im Rahmen der Studie *Devided schools in Bosnia and Hercegovina* nach den vier international anerkannten Dimensionen der Bildung *Verfügbarkeit* (z.B. Existenz der verschiedenen Schultypen und deren Finanzierung), *Erreichbarkeit* (regional und ökonomisch, ungeachtet der Ethnie oder Behinderung eines Kindes), *Akzeptanz* (Relevanz, Kultursensibilität und Qualität von Inhalt und Methoden) und *Flexibilität* (auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Eltern, Gesellschaft, Minderheiten, Kindern mit Beeinträchtigung, Arbeitsmarkt etc. einzugehen) besagt, dass BiH einen ausreichenden gesetzlichen Rahmen geschaffen hat, um das Recht auf Bildung für alle StaatsbürgerInnen zu gewährleisten. Dieser Rahmen orientiert sich an internationalen Abkommen, die BiH unterschrieben hat sowie an den Werten der eigenen Verfassung. Große Probleme und Mängel werden allerdings bei der Implementierung der Gesetze konstatiert. Die Dimension der *Verfügbarkeit* sei schwer zu überprüfen, weil kaum gesamtstaatliche Statistiken vorhanden sind. Jene der *Erreichbarkeit* leide besonders unter der Existenz der *Zwei Schulen unter einem Dach* (mehr dazu s.u.) und der sehr mangelhaften Anpassung der Schulen an die Bedürfnisse beeinträchtigter Kinder. Die Dimension der *Akzeptanz*, welche sich auf Relevanz, Kultursensibilität und Qualität von Inhalt und Methoden der Bildung bezieht, wird als „Hauptleidtragende“ der innerpolitischen und innerethnischen Situation gesehen und die letzten Dimension, jene der *Flexibilität*, überhaupt als die am schwersten zu gewährleistende. Diese Mängel in der Umsetzung lassen berechtigte Zweifel an der Qualität der Kontrolle des Implementierungsprozesses aufkommen (vgl. UNICEF 2009: 7f).

Das derzeitige System kann als hoch bürokratisch, ineffizient und sehr teuer bezeichnet werden. Darüber hinaus verfolgen die einzelnen administrativen Einheiten oft verschiedene, teilweise sogar inhaltlich konträre Bildungskonzepte, haben verschiedene Bildungsstandards und verfügen über verschieden hohe finanzielle Mittel (vgl. Pašalić Kreso 2008: 360ff).

2.2.2 Ethnische Teilung

Obwohl es bereits 1998 erste Bestrebungen gab das Schulsystem zu vereinheitlichen, sprechen wir auch heute noch von einer starken ethnischen Spaltung im nationalen Schulsystem. Wie im Abschnitt zu den gesetzlichen Rahmenbedingungen (s.o.) schon angeführt, gab es in den vergangenen Jahren einige Gesetzesinitiativen in Richtung Harmonisierung des Bildungswesens bzw. fordert das aktuelle Rahmengesetz auf gesamtstaatlicher Ebene eine Integration desselben, allerdings scheint das an der Implementierung zu scheitern.

Es gibt heute in BiH drei verschiedene Lehrpläne in den offiziellen Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch, die allerdings einen gemeinsamen Kern aufweisen (70% des Inhalts). Die Lehrpläne unterscheiden sich inhaltlich in erster Linie in den sogenannten „nationalen Fächern“ wie Muttersprache und Literatur, Geschichte, Geographie und in den meisten Fällen im Religionsunterricht. Diese Unterscheidung beläuft sich auf ca. 30%, wobei auch die einzelnen Schulen noch Gestaltungsfreiräume haben. Das kann dazu führen, dass sogar Schulen innerhalb desselben Kantons voneinander abweichende Lehrpläne haben können. Die Inkompatibilität der Lehrpläne machte es in der Vergangenheit oft schwieriger, von einer Schule in einem Teil des Landes an eine andere zu wechseln als an eine ausländische Schule. Auch die Studiendauer und –ergebnisse werden oft kantons- oder entitätsübergreifend nicht anerkannt. Diese schwere Behinderung der schulischen Mobilität wird auch im Europaratsbericht vom 22.6.2010 stark angekreidet (vgl. Europarat 2010: 19/136.).

Die Fächer der sogenannten „nationalen Fächergruppe“ dürfen nur von LehrerInnen, die derselben Ethnie wie die SchülerInnen angehören, unterrichtet werden. Ein besonderes Problem stellt deren ethnozentristische Ausrichtung dar. Eine Analyse von 145 in diesen Fächern verwendeten Schulbüchern, unternommen von der *Open Society Foundation* und dem Sozialforschungsinstitut *promente* im Jahr 2007, belegt, dass sich diese inhaltlich eher an einer Nation als an der Idee eines multiethnischen Gesamtstaates orientieren und dass kritisches Denken nicht gefördert sondern eher die gängigen Vorurteile und Stereotypen den anderen Volksgruppen gegenüber strapaziert werden. Alle untersuchten Bücher waren vom jeweiligen Bildungsministerium zugelassen und zur Zeit der Studie in den Schulen in Verwendung (vgl. OSF/Promente 2007).

Dass es nicht alleinig auf die Ethnozentrität der verwendeten Schulbücher ankommt, sondern dass es auch der Lehrkräfte bedarf, die den Gedanken des geeinten Bosnien-Herzegowina fördern und nicht gefährden, zeigt die folgende Aussage einer jungen NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo: „When I was in elementary school our teacher told us we will not learn cyrillic because it’s an enemy letter, and they are our enemies and we will not learn anything about our enemies.“ (Interview Nr. 1). Gerade für ein multiethnisches Land wie BiH ist die Hochhaltung und das Respektieren des Werts der Diversität zentral (Rahmengesetz s.o.; Pašalić Kreso 2008; UNICEF 2009; etc.). Dementsprechend sind sich viele LehrerInnen und ExpertInnen des kulturellen Reichtums, den BiH zu bieten hat, be-

wusst und plädieren dafür, diesen den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, so z.B. eine Lehrerin aus der RS: „You can not be proud of yourself that you finished elementary school if you don't understand both letters because it's a part of the history, of the culture of the country.“ (Interview Nr. 26). Ebenso eine Mitarbeiterin einer internationalen Organisation in Sarajevo, die den immateriellen Verlust, welcher den Kindern und Jugendlichen durch das aktuelle Schulsystem entsteht, als „Verbrechen an den jungen Menschen“ bezeichnet:

„Here in BiH we have the opportunity to know at least two letters, ćirilica and latinica³⁶, and to learn a little bit more about others, but in this system of schools we are preventing that opportunity for children, and it's really a crime against young people and their thinking about future and opportunities and their having a wider approach to culture, it's for me a very negative thing.“ (Interview Nr. 24).

Ein weiteres Problem, das alle drei Lehrpläne betrifft, ist die Überfrachtung mit Inhalten und deren Überalterung. In der Sekundarstufe haben SchülerInnen bis zu 17 Fächer. Diese Situation findet auch Erwähnung in der oben bereits zitierten Studie von UNICEF: alle befragten LehrerInnen (insgesamt 102 aus sieben verschiedenen Schulen aus ganz BiH) bewerteten die Aussage „Our curriculum is overloaded with too many facts“ durchschnittlich mit 3.89 (5 bedeutet volle Zustimmung) (UNICEF 2009: 78, 87). Anstatt weiterer zusätzlicher Fächer fordern ExpertInnen mehr Qualität in der Bildung. So meinte beispielsweise eine NGO-Mitarbeiterin und Pädagogin aus Sarajevo auf meine Frage nach dem Fach *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte):

„The answer to the question about civic education is not that simple. It's not about we need civic education, let's put another subject called civic education, [...] they never go inside the curriculum to see how can we not teach more mathematics but better mathematics, how can we not teach more classes of language but better,... because, they already have maths and language, almost everyday I think, but we have lousy results, so it's not the problem about timing, it's a problem about methodology and the way they teach that.“ (Interview Nr. 2).

„Zwei Schulen unter einem Dach“

Das „Phänomen“ der *Zwei Schulen unter einem Dach* entstand in den Nachkriegsjahren, als viele Familien in ihr ursprüngliches Herkunftsgebiet zurückkehrten. Aufgrund massiver Bevölkerungsbewegungen und ethnischer Säuberungen gehörten viele der Rückkehrer nun der ethnischen Minderheit an. In den Jahren unmittelbar nach Ende des Krieges waren hauptsächlich monoethnische Schulen entstanden. Diesen wurde, um die Rückkehrer-Kinder auch unterrichten zu können, einfach eine zweite, administrativ völlig getrennte Schule im selben Gebäude hinzugefügt, die nach einem anderen Lehrplan operierte. Die Trennung dieser Schulen, von denen es heute noch ca. 55 in den multiethnischen Kantonen der Föderation gibt, ist oft auch äußerlich erkennbar. Meist gibt es zwei verschiedene Eingänge, zwei getrennte Lehrerzimmer und Direktionen, manchmal trennt ein Zaun den Schulhof. An manchen Orten gehen die Kinder je nach Lehrplan sogar in Schichten zur Schule, die einen am Vormittag, die anderen am Nachmittag.

³⁶ Dt.: kyrillische Schrift und lateinische Schrift

Diese ethnisch getrennten Schulen stellen heute ein großes Problem im nationalen Schulwesen dar, sind quasi ein „Schandfleck“, der in jedem nationalen wie internationalen Report über das BiH-Bildungswesen angekreidet wird. Unmittelbar nach dem Krieg als Übergangslösung gedacht, haben sie ihre Zeit längst überdauert und richten große Schäden in der bosnisch-herzegowinischen Gesellschaft an, da in ihnen Generationen heranwachsen, die mit der institutionalisierten Trennung der BewohnerInnen BiHs aufwachsen und oft keine andere Realität kennen.

Es entstand in den von mir geführten Interviews jedoch auch der Eindruck, dass dieses „Phänomen“ der *Zwei Schulen unter einem Dach* in der internationalen (Fach-)Diskussion über (das Bildungswesen von) BiH mehr thematisiert wird bzw. bekannter ist als im Land selbst. So fragte mich z.B. ein Lehrer aus Brčko, der offenbar noch nie davon gehört hatte: „Wo gibt’s denn zwei Schulen unter einem Dach?“ (Interview Nr. 30). Zu eruieren, ob diese Unkenntnis darauf zurückzuführen ist, dass es diese Art der Schulen im Brčko-Distrikt nicht gibt oder darauf, dass dieses Thema landesintern zu wenig thematisiert wird, kann hier leider nicht beurteilt werden.

Aber auch jene Schulen, oder vielleicht gerade jene, die nicht nach dem Prinzip *Zwei Schulen unter einem Dach* funktionieren, sind ein Ausdruck der starken ethnischen Spaltung im nationalen Schulsystem. Da je nach vorherrschender ethnischer Mehrheit im Umkreis der Schule der entsprechende Lehrplan unterrichtet wird, bedeutet das in der RS sowie in den vorwiegend monoethnischen Gebieten der Föderation meist, dass auch im jeweiligen Gebiet wohnende ethnische Minderheiten nach dem Lehrplan der ethnischen Mehrheit unterrichtet werden. Um das zu vermeiden, schicken viele Familien, die nicht der Mehrheitsbevölkerung in einem Gebiet angehören, ihre Kinder in einen mehr oder weniger weit entfernten Nachbarort zur Schule, wo die jeweils eigene Ethnie die Mehrheit bildet, um somit den Unterricht in der „eigenen Sprache“ zu gewährleisten (vgl. UNICEF 2009: 16). In diesen Fällen ist die Trennung, vor allem für Nicht-BosnierInnen, nicht auf den ersten Blick erkennbar, aber nicht weniger eklatant.

Die Mehrheit der Kinder (vgl. SCN: 5) besucht solche monoethnischen Schulen oder wird zumindest in monoethnischen Klassenverbänden nach dem jeweiligen Lehrplan unterrichtet. Meist leben die SchülerInnen auch in monoethnischen Gemeinden, was zur Folge hat, dass Kinder und Jugendliche über die jeweils anderen Volksgruppen erschreckend wenig wissen und keinen Bezug zueinander aufbauen. Das erklärt auch folgende Zahlen der Studie *What do we teach our kids* über Diskriminierung an den Schulen BiHs von der NGO *Save the Children Norway*: jeder achte Schüler vermeidet Aktivitäten mit SchülerInnen anderer Ethnien, jede siebte Schülerin tritt gegenüber einer Schülerin einer anderen Volksgruppe aggressiv auf und jeder sechste Schüler will mit Kindern anderer Ethnien nicht in die gleiche Klasse gehen (SCN: 6). Dort, wo Kinder verschiedener ethnischer Herkunft gemeinsam unterrichtet werden, wie z.B. in Schulen des Brčko-Distrikts, zeigt sich, dass es die Kinder

nur wenig kümmert, welcher Religion ihr Sitznachbar angehört oder ob die Spielkameradin nun Serbin oder Kroatin ist. Im Brčko Distrikt befürworten auch bedeutend weniger LehrerInnen und SchülerInnen das Modell der *Zwei Schulen unter einem Dach* (vgl. SCN: 6; Interview Nr. 30).

SchülerInnen und Eltern, die die ethnische Trennung im Schulwesen für gut befinden, rechtfertigen dies oft mit der dadurch passierenden und notwendigen Vorbeugung neuer Konflikte und Intoleranz und, interessanterweise, mit ihren „demokratischen Rechten“ (SCN: 8). Wobei sie sich in guter Tradition befinden: diese „demokratischen Rechte“ jedes Kindes, in seiner „Muttersprache“ und gemäß seiner kulturellen Traditionen, der seiner jeweiligen Ethnie gemäßen Geschichtsausslegung usw. unterrichtet zu werden, werden seit Anbeginn auch von PolitikerInnen und anderen VerfechterInnen dieses Systems zur Rechtfertigung des komplexen nationalen Bildungssystem des Landes herangezogen (vgl. Pašalić Kreso 2008: 360).

Teilweise scheint es, dass sich die Menschen in BiH an diesen Zustand der ethnischen Trennung bereits gewöhnt haben und ihn als „normal“ betrachten. Dies hat zur Folge, dass Diskriminierungen im Alltag aufgrund der ethnischen Herkunft oft nicht einmal auffallen, so die oben zitierte Studie:

„They [pupils] do not notice individual discriminatory conduct so much, because they are growing up in an environment in which the indifference towards the needs of another and different, especially towards minority groups, is institutionally established and does not seem to be a problem.“ (SCN: 5).

Nur jeder sechste bzw. siebte Schüler und jede 20. Lehrerin glaubt, dass in seiner/ihrer Schule Diskriminierung aufgrund der ethnischen Herkunft passiert (ebd.).

Viele Versuche wurden bereits unternommen, das geteilte Schulwesen in BiH zu vereinheitlichen. Im November 2002 gab das BiH-Büro der OSZE eine Strategie zur Reform des Bildungssektors heraus. Die erste von fünf Forderungen lautete:

„We will ensure that all children have access to quality education, in integrated multicultural schools, that is free from political, religious, cultural and other bias and discrimination and which respects the rights of all children.“ (OSCE 2002: 9).

Das Dokument wurde von allen damaligen BildungsministerInnen unterschrieben. Dass heute, fast zehn Jahre später, Diskriminierung und Trennung immer noch an der Tagesordnung stehen, ist ein trauriges Faktum, das viel Interpretationsmöglichkeit bezüglich der Interessen, die mit der Aufrechterhaltung der Trennung verbunden sind, offen lässt.

2.2.3 Die Rolle der Religion(-sgemeinschaften) in der Schule

In einem ethnisch gespaltenen Land, in dem die Ethnizität dermaßen stark mit der Religionszugehörigkeit verknüpft ist, soll auch deren Rolle in Bezug auf das nationale Schulsystem kurz beleuchtet werden. Grundsätzlich kann in Sachen sozialer Zusammenhalt über die Religionen in ähnlicher Weise geurteilt werden wie eingangs über das Bildungswesen: sie können einerseits die innergesellschaftliche Einigung fördern, da grundlegende Werte aller Religionen wie Nächstenliebe und

Solidarität helfen können, die Gräben zu überwinden, andererseits können sie aber auch die Desintegration vorantreiben, indem sie die angeblichen Unterschiede zwischen den Ethnien verstärken und zum Abgrenzungsmerkmal werden. Leider scheint Zweiteres in BiH weitaus häufiger zuzutreffen.

Religion ist in der Grund- und Mittelschule ein Wahlpflichtfach, d.h. die Eltern des Kindes entscheiden aufgrund ihrer eigenen religiösen Ansichten, ob ihr Kind den Religionsunterricht besuchen soll und wenn ja, welchen. Wenn sie sich für das Fach entscheiden, muss es das Kind dann auch besuchen und wird darin benotet. Nach ihrer Meinung bzgl. des Religionsunterrichts in Schulen befragt, befürworteten diesen eine Mehrheit der im Rahmen der UNICEF-Studie befragten LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen. Als Gründe dafür nennen sie dessen erzieherischen Wert sowie das Recht auf freie Religionsausübung und daraus folgend das Recht auf Religionsunterricht in der Schule. Der andere Teil der Befragten fand, dass man die Aufgabe der religiösen Erziehung lieber den Religionsgemeinschaften überlassen sollte, da Religionsunterricht in den Schulen die Trennlinien unter den SchülerInnen verschärfe und eine Diskriminierung gegenüber jenen Kindern bedeute, die den Religionsunterricht nicht besuchen. Da es in den meisten Fällen keine Alternativen zum Religionsunterricht der Mehrheitsethnie gäbe, fühlten sich die Kinder, die dem Religionsunterricht fernbleiben, unwohl und ihre Abwesenheit verstärkte das Gefühl ihrer „Andersartigkeit“. Anstelle des Religionsunterrichts schlugen diese Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen die Einführung eines Fachs mit multireligiösem Charakter wie z.B. „Kultur der Weltreligionen“ oder Ethik vor, was zur Folge hätte, dass kein Kind mehr aufgrund seiner Abwesenheit vom Religionsunterricht diskriminiert werden würde (UNICEF 2009: 11f).

Interessante, um nicht zu sagen, unerwartete Ergebnisse bringt die bereits erwähnte Studie von *Save the Children Norway* bzgl. der religiösen Orientierung der LehrerInnen und SchülerInnen zutage: entgegen der ethnischen Orientierung erhöht die religiöse Orientierung die Sensibilität für die negativen Auswirkungen von Diskriminierung. Weiters wirkt sich die religiöse Ausrichtung von SchülerInnen und LehrerInnen positiv auf ihren persönlichen Wert von Koexistenz und Diversität in BiH und auf ihr Engagement gegen Diskriminierung in der Schule sowie negativ auf die Befürwortung von ethnisch getrennten Schulen aus. Die Studie besagt allerdings auch, dass sich Glaube und Geschlecht weniger auf die Meinung bzgl. Diskriminierung auswirken als die ethnische oder regionale Zugehörigkeit (SCN: 6).

Die Schulbuchanalyse *What do we teach our kids* bringt allerdings weniger erfreuliche Tatsachen zutage: sie konstatiert eine Glorifizierung der jeweils eigenen Religion sowie implizite politische Botschaften. Als besonders bedenklich wird die Problematisierung religiöser Diversität und die Abwertung der „Ungläubigen“ angeführt (OSF/Promente 2007: 7).

Die umfassende UNICEF-Studie kommt zu dem Schluss, dass es, besonders in multiethnischen Nationen wie BiH, die Aufgabe der Schulfächer sei, das gegenseitige Verstehen der SchülerInnen zu

fördern anstatt zu verhindern. Daher solle, sofern möglich, für alle Kinder ein ihrem Glauben entsprechender Religionsunterricht angeboten werden, damit keine Kinder „übrig bleiben“. So dies resourcentechnisch nicht möglich sei, fordert diese Studie die Einführung eines Faches, das über die verschiedenen Religionen lehrt. Es wird auch erneut betont, dass es bzgl. Religionsunterricht an Schulen noch genauerer Abklärungen bedarf, welche Inhalte für die Schule relevant sind und welche besser von den Religionsgemeinschaften selbst vermittelt werden sollten. Darüber hinaus seien die Qualifikation der ReligionslehrerInnen, die Art und Weise des Unterrichts sowie die Qualität der Schulbücher für dieses Fach besonders zu prüfen (UNICEF 2009: 227f).

Der Einfluss der Kirchen und Religionsgemeinschaften auf das Bildungswesen insgesamt, auf den verschiedensten Ebenen, darf nicht unterschätzt werden, so meinte z.B eine Interviewpartnerin aus Sarajevo bzgl. des leidigen Phänomens der *Zwei Schulen unter einem Dach*: „Wenn die Kirche nicht dahinter stehen würde, und die Religionsgemeinschaften das nicht mit unterstützen würden, dann wär das viel schneller geregelt.“ (Interview Nr. 12).

2.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

Folgend nun ein paar kurze Erläuterungen zur finanziellen Lage innerhalb des BiH-Bildungswesens, die Staatsausgaben für Bildung, die Gehälter und Ansehen der LehrerInnen sowie die Ausstattung der Schulen in BiH betreffend. Nach dem Krieg von 1992-95 wurde das Bildungswesen in Bosnien-Herzegowina stark durch internationale Gelder gestützt: 1997 und 1998 kanalisiert sich bis zu 7,5% der ausländischen finanziellen Unterstützung auf den Bildungsbereich. Aufgrund der allgemein schlechten ökonomischen Situation nach Ende des Krieges (hohe Arbeitslosenrate, niedrige Einkommen,...) blieb der Bereich noch jahrelang unterfinanziert (vgl. Federal Ministry of Education 2000: 9-12). Mittlerweile investiert BiH mehr Geld als alle anderen Länder der Region in das Bildungswesen (5,6% des BIP lt. Weltbank 2006: 74). Diese Ausgaben werden vom genannten Weltbank-Bericht allerdings als ineffiziente Investitionen in ein institutionell hoch komplexes System bezeichnet. Ganz klar zeigt diese Analyse, dass eine Erhöhung der finanziellen Mittel für Bildung nicht unbedingt eine Verbesserung der Leistungen des Bildungsbereiches bedeuten müsse. So wird vielmehr vorgeschlagen, durch mehr Effizienz im Bildungswesen erreichte Einsparungen für dringend notwendige Reformen in diesem Bereich zu verwenden (ebd.). Selbiger Report konstatiert weiters, dass die Lehrergehälter einen beträchtlichen, leicht über dem OECD-Durchschnitt liegenden Teil des Bildungsbudgets ausmachen (77,7%) und empfiehlt, diese Ausgaben zu senken, in dem die Lehrereinkommen gekürzt und die Klassenschülerhöchstzahlen angehoben werden. Bedenkt man, dass zweiteres das individuelle Eingehen auf den Schüler erschwert und Lehrergehälter in BiH ohnehin nur knapp über dem landesweiten Durchschnittslohn liegen, ist die Sinnhaftigkeit der Empfehlung in Frage zu stellen.

Die Gehälter variieren je nach Region und betragen für eine volle Lehrverpflichtung durchschnittlich ca. 510 Euro (ca. 1000KM) pro Monat³⁷. In der Regel müssen LehrerInnen, um ein annähernd ausreichendes Einkommen zu erhalten, bezahlte Nachhilfestunden geben oder anderen Nebenjobs nachgehen (vgl. Halbritter 2004: 62, Interviews). Die Studie *Devided Schools* bestätigt diese Misslage: das Statement „*Teachers are not motivated enough financially for their work with pupils*“ erhält große Zustimmung unter den befragten LehrerInnen (durchschnittliche Note 4.02, 5 = volle Zustimmung), auch die Eltern bewerten diese Aussage mit 3.23 (UNICEF 2009: 78, 87). Der Bericht macht allerdings keine Hoffnung auf eine Verbesserung dieser Situation mit Verweis auf die ökonomische Gesamtsituation des Landes sowie auf die aktuelle Rezession (vgl. UNICEF 2009: 226).

Auch das öffentliche Ansehen der LehrerInnen hat in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten gelitten. Aus einem ehemaligen „Herrenberuf“ (so bezeichnet im Interview Nr. 21) wurde im Laufe der Zeit ein Beruf, den man ergreift, „wenn man halt sonst nichts findet“ (ebd.).³⁸ Schlecht bezahlt, aber immerhin im Rahmen eines fixen Arbeitsverhältnisses und über ein regelmäßiges Einkommen verfügend, zählte der Lehrberuf besonders in den turbulenten Nachkriegsjahren dennoch zu den stabilen und relativ regulierten Berufen. Auch, wenn die folgenden Zeilen einer Situationsanalyse des Bildungswesens in Bulgarien entstammen, treffen sie auch auf die wahrgenommene Situation in BiH zu:

„A certain status still attaches to teachers occupation, but there is a grave danger of major erosion of its status. Apart from salary issues, teachers need to feel that their work is valued and respected and that their voice is heard in the policy arena if their morale is to be sustained.“ (OECD 2003: 212f).

Rafel Zgaga, ehemaliger Bildungsminister von Slowenien, leitet in seinem Vorwort des vergleichenden Länderreports *Decentralization and the Governance of Education* das geringe Ansehen des Lehrberufes in den postkommunistischen Ländern von dem niedrigen Ansehen, das der Bildungssektor in diesen Ländern genießt und der daraus folgenden Unterfinanzierung, ab. Gepaart mit verbesserungswürdigen Arbeitsbedingungen der LehrerInnen wirke sich das negativ auf deren Bereitschaft aus, sich für Reformen im Bildungsbereich zu engagieren. (vgl. Rado 2004: 10).

Wie im vorhergehenden Satz schon angedeutet, sind nach wie vor viele Schulen in BiH nur mangelhaft mit didaktischem Lehrmaterial wie Untersuchungsgeräten, Schautafeln und -modellen, einem Raum für naturwissenschaftliche Experimente, technischen Geräten etc. ausgestattet, wobei in dieser Frage große regionale Unterschiede, vor allem zwischen urbanen und ländlichen Gebieten, zu verzeichnen sind. Folgende Schüler-Statements sollen die Bandbreite veranschaulichen (alle aus: UNICEF 2009: 68):

³⁷ Zum Vergleich: ein durchschnittlicher Monatslohn beträgt in BiH ca. 420 Euro (2010), das BIP/Kopf (2009) sind ca. 3620 Euro (zum Vergleich BIP/Kopf in Österreich: ca. 31 200 Euro, vgl. US-Department of State, Background Note: Bosnia and Herzegovina und Österreich, Interviews).

³⁸ Es gibt in BiH, wie auch bei uns in Österreich, keine Qualifikationstests oder Aufnahmeprüfungen für die Lehrerausbildung.

„I wish we had Internet and better computers. When we prepare ourselves for competitions in maths or physics we have to write everything by hand and then re-write it.“

„And, if we could have some music instruments; we talk in class about some instruments that we have never seen. We have only seen them in pictures“.

„The school is equipped extremely well, including technology equipment, and it is a really beautiful building. Who ever comes to visit our school says that it is an exceptional school and most people in Sarajevo don't know about such a school. It is beautiful, tidy and aesthetic (...).“

„And our gym is good. We've got all kinds of stuff there and when we are not in there we can play on a large playground outside as well. And our classrooms are well equipped, as they should be.“

Was die Schulbücher betrifft, die auf Weisung der Bildungsministerien in den drei offiziellen Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch aufgelegt werden müssen, kann gesagt werden, dass ihre Qualität oft zu wünschen übrig lässt. Die bereits erwähnte Analyse von OSF und *Promente* bestätigt, dass die untersuchten Schulbücher internationale Bildungsstandards nicht erfüllen, da sie sich an einem veralteten Verständnis von Bildung, das auf unkritischen Lerninhalten und der Reproduktion von Fakten basiert, orientieren und nicht immer altersgemäß gestaltet sind (OSF/Promente 2007: 6).

Es ist davon auszugehen, dass sich die obenstehend geschilderte finanzielle Situation des Bildungswesen in BiH betreffend negativ auf die Motivation der LehrerInnen auswirkt. Da für die entsprechende Motivation auch die Ausbildung der Lehrer nicht außer Acht gelassen werden darf, soll im folgenden Abschnitt noch ein kurzer Blick darauf geworfen werden.

2.4 Lehrerausbildung

„Teachers must be continuously educated and develop their competence for education in a multicultural and multi-ethnic environment such as Bosnia-Herzegovina.“ (What we teach our kids: 10).

Die LehrerInnen, die in der neunjährigen Grundschule unterrichten, werden durch den zweijährigen Besuch einer Pädagogischen Akademie für ihren beruflichen Alltag ausgebildet. Alle anderen LehrerInnen der Sekundarstufe haben ein Universitätsstudium für ihre Fachrichtung absolviert. Qualifikationstests oder Aufnahmeprüfungen für den Lehrberuf gibt es nicht. Die personelle Situation im Bildungsbereich hat sich nach den Kriegs- und Nachkriegsjahren, in denen viele (vor allem Sprach-) LehrerInnen, ins Ausland geflohen waren, wieder etwas entspannt. Es gibt jedoch immer noch zu wenig bzw. mangelhaft ausgebildete LehrerInnen, vor allem im Grundschulbereich (vgl. Federal Ministry of Education 2000).

Was die inhaltliche Qualität der Lehrerausbildung betrifft, stellt ihr Adila Pašalić Kreso, die selbst zukünftige LehrerInnen an der Universität Sarajevo unterrichtet, pauschal kein gutes Zeugnis aus, in dem sie von einem „Initial teachers' training that fails to meet the real needs of teaching practice“ spricht (Pašalić Kreso 2008: 359). Mängel gibt es vor allem im Bereich der Fachdidaktik sowie beim Erkennen der jeweils individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen. Besonders stellt jedoch das Unterrichten in einem Umfeld ethnischer Spannungen eine Herausforderung dar, auf die LehrerInnen

bereits in ihrer Ausbildung vorbereitet werden müssen. Der UNICEF-Bericht formuliert diese Notwendigkeiten folgendermaßen:

„The timely and adequate training of all teachers, particular those teachers working in ethnically and culturally sensitive environments, is of paramount importance. [...] specific content should be designed and developed within the teacher training programmes in order to empower them and provide an adequate approach to the teaching process and other school-based activities.“ (UNICEF 2009: 226f).

Mehr Wert soll auch auf die Vermittlung einer offenen Art des Unterrichts gelegt werden, in dem eine Kultur des Fragens und Diskutierens sowie kritisches Denken gefördert wird. Dafür ist die Ausbildung in und über interaktive Methoden besonders wichtig, womit am besten schon im Hörsaal begonnen wird. Das Bewusstsein für lebenslanges und informelles Lernen muss bereits in der Ausbildung geschärft werden. Doch gerade bei älteren LehrerInnen lasse die Bereitschaft für Weiterbildungen, um auch im „google-Zeitalter“ fachlich am Ball zu bleiben, manchmal zu wünschen übrig, was aufgrund der oft notwendigen nebenberuflichen Belastungen jedoch wiederum nachvollziehbar ist. Eine Anhebung der Lehrergehälter würde diese Situation entschärfen und wohl auch das Ansehen der LehrerInnen wieder etwas heben. Inspiriert vom finnischen Vorbild fordert Pašalić Kreso eine Abschaffung der Achtstundentage im Lehrberuf sowie vermehrte Unterstützung der LehrerInnen mit Unterrichtsmaterialien durch die pädagogischen Institute der Bildungsministerien (vgl. Interviews Nr. 11, 29).

2.5 Hochschulbildung

Wenn auch das Hauptaugenmerk dieser Arbeit nicht im tertiären Bildungsbereich liegt, so sollen zumindest ergänzend einige Informationen hierzu dargestellt werden. Angesichts der allgemeinen Situation im Land und der geschilderten Ethnisierung aller Lebensbereiche ist es nicht verwunderlich, dass sich die ethnische Spaltung im Bereich der universitären und höheren Bildung fortsetzt. So entscheidet für viele MaturantInnen die Lage (und daraus abgeleitet das verwendete Curriculum und die „Unterrichtssprache“) vor dem Inhalt oder der Qualität des Studiums die Wahl der Universität. Abseits der größeren Städte gibt es viele Privatuniversitäten, die allerdings den Ruf haben, dass man Abschlüsse dort käuflich erwerben kann (vgl. Interview Nr. 30). Aber auch die öffentlichen Universitäten sind im internationalen Vergleich, vor allem in Bezug auf die allgemeine Organisation sowie die Studienpläne und –inhalte, auf einem sehr niedrigen Niveau. Durch die Inkompatibilität der Studienpläne und –abschlüsse ist die studentische Mobilität innerhalb von BiH, teilweise auch innerhalb der Kantone, schwer eingeschränkt. So kommt es vor, dass es einfacher ist, an eine ausländische Universität zu wechseln als an eine in einem anderen Landesteil von BiH. Diese drastische Einschränkung der studentischen Mobilität wird auch im Europaratsbericht vom 22.6.2010 angekreidet. Das Ministerium für zivile Angelegenheiten plant, ein Handbuch über die Verwendung und den

Erwerb von akademischen und wissenschaftlichen Titeln herauszugeben, was als Schritt in die richtige Richtung gewertet wird (vgl. Europarat 2010: 19/136.).

Im Gegensatz zum Primär- und Sekundarschulbereich ist die Implementierung des gesamtstaatlichen Hochschulgesetzes noch weniger fortgeschritten als im Primär- und Sekundarschulbereich: „The pace of implementation of the Framework Law on Higher Education continues to be very slow.“ (ebd. 134.). Was der Europarat weiters in seinem Report als sehr bedenklich erachtet, ist die Tatsache, dass die Finanzierung der Hochschulbildung nicht auf Staats- oder Kantonebene geregelt wird (ebd. 135.). Von 2009 bis 2011 lief ein Projekt zur Implementierung des Bologna-Prozesses an den Universitäten BiHs, unterstützt von der EU und vom Europarat. In erster Linie ist das Institut für die Entwicklung der Hochschulbildung und Qualitätssicherung nun damit betraut (ebd. 139.).

2.6 Stellenwert der Bildung in der Politik

Was den Bereich der Bildung betrifft, sind die diesbezüglichen Äußerungen der PolitikerInnen BiHs als Lippenbekenntnisse zu bezeichnen. Ob bei TV-Auftritten, in Zeitungsinterviews oder in Parteiprogrammen: der Wert der Bildung wird offiziell sehr hoch gehalten, in der Umsetzung ist von der prioritären Behandlung allerdings oft wenig zu spüren (vgl. Interviews Nr. 1, 12, 13, 20, 24). Getätigte Abmachungen werden nicht eingehalten, verabschiedete Gesetze brauchen – sei es nun aufgrund der komplexen politischen Struktur oder aufgrund Ermangelung politischen Willens – oft Jahre, bis sie vollständig und flächendeckend implementiert werden. So wurde z.B. das im Bildungsgesetz von 2003 vorgesehene Institut für Vor-, Primär- und Sekundarschulbildung erst 2008 eröffnet.

Es scheint, dass PolitikerInnen die Schlüsselfunktion der Bildung im Allgemeinen sowie die der Demokratiebildung im Speziellen oft nicht erkennen. Dies kann neben der mangelhaften Implementierung von Gesetzen auch daraus abgelesen werden, dass wichtige Bereiche und Verantwortlichkeiten wie z.B. der Druck von Schulbüchern oder die Organisation von Weiterbildungsveranstaltungen für LehrerInnen den (internationalen) NGOs überlassen oder einfach nicht wahrgenommen werden. Wird das Thema Bildung von einer Partei doch aufgegriffen, unterläuft es oft der Gefahr der Instrumentalisierung für deren (nationalistische) Zwecke, wie eine NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo berichtet:

„Es wird von den Politikern dieses Bild [...] der Trennung projiziert, dass es so sein muss, dass es so gut ist, weil wir sonst unsere eigene Identität verlieren. Wenn wir gemeinsam in einer Klasse, in einer Schulbank sitzen, dann verlier ich meine Identität, was auch immer, also es wird dadurch bedroht, und niemand will ja seine Identität verlieren, wo wir sie doch jetzt erst irgendwie bekommen haben und frei sind. Und wenn wir das jetzt aufgeben, dann haben wir uns selbst aufgegeben und verloren. Also da wird dann immer ein Angstzustand aufrechterhalten. Und dadurch kommt dann auch niemand auf die Idee, zu sagen: aber vielleicht ist es doch nicht so gut, dass wir unsere Kinder in getrennte Schule geben.“ (Interview Nr. 12).

Verglichen mit früheren Jahren hat das Thema Bildung jedoch seit dem Wahlkampf 2010, in dem das Modell der *Zwei Schulen unter einem Dach* vermehrt zur Sprache gebracht wurde, an politischem Gewicht zugelegt (Interview Nr. 12).

Was den Bereich der demokratiebildenden Fächer betrifft, werden diese insofern von den Ministerien unterstützt, als sie Teil des offiziellen Lehrplans sind und daher die Ministerien die Gehälter der LehrerInnen, die diese Fächer unterrichten, übernehmen. Das *projekt građanin* wird aber beispielsweise immer noch ausschließlich von der NGO *Civitas BiH* finanziert, diese wiederum zu großen Teilen von der US-Botschaft Sarajevo. Eine langjährige Mitarbeiterin von *Civitas BiH* bezeichnete Demokratiebildung im Interview sehr bezeichnend als „adopted kid“ (Interview Nr. 1). Neben der finanziellen Unterstützung gehe es auch um die öffentliche Anerkennung und Ansehen dieses Bereichs, so ein Verantwortlicher für den Bereich Demokratiebildung im Bildungsministerium des Zenica-Doboj Kantons (Interview Nr. 20). Wie eine Abteilungsleiterin aus dem Ministerium für zivile Angelegenheiten im Interview aber unmissverständlich mitteilte, sei von erster und höchster Priorität eine allgemeine Bildungsreform, der Bereich der Demokratiebildung könne erst behandelt werden, wenn grundlegende Missstände im Bildungswesen BiHs gelöst seien (Interview Nr. 28).

2.7 Perspektiven für die Zukunft

„Education becomes a mechanism for legitimising ethnic divisions, [...] a devised strategy of nationalistic politicians in which they use policies of identity and fear to prolong the war fought with other means, despite the Peace Agreement.“ (Perry 2003 zit. nach OSF/Promente 2007: 11).

Schon der bereits 2002 erschienene Report *Bosnia and Herzegovina: Priorities for Educational Development* bestätigt, dass Reformen im Bildungswesen das einzig sichere Mittel seien, um den sozialen Zusammenhalt sowie die weitere Entwicklung des Landes zu gewährleisten (vgl. EFP Institute: 4). In seiner derzeitigen Ausprägung arbeitet das System gegen jede demokratische Entwicklung, so der Bericht von *Save the Children Norway*: „[...] its educational role is questionable when it comes to the development of democracy, tolerance and respect of diversity.“ (SCN: 3).

Auch wirtschaftlich gesehen erfüllt das derzeitige Bildungswesen nicht den Anspruch, die SchülerInnen auf die Anforderungen der ökonomischen Entwicklung BiHs ausreichend vorzubereiten (vgl. Weltbank 2006: 74, Fischer 2006: 9), was, laut der bereits im zweiten Kapitel zitierten Jugendstudie der *Youth Information Agency* aus dem Jahr 2005 der Hauptgrund ist, warum viele Jugendliche das Land verlassen. Laut dieser Studie sind 80% der Jugendlichen mit dem Bildungssystem in BiH unzufrieden (Youth Information Agency 2005: 2).

Als größtes Problem kann also die politisch-administrative Teilung des Bildungswesens nach ethnischen Gesichtspunkten identifiziert werden. Daher muss für Verbesserungen genau an dieser Stelle angesetzt werden: die Abschaffung des *Zwei Schulen unter einem Dach*-Modells inklusive einer weiteren Ausarbeitung eines gemeinsamen Kernlehrplans sowie der Einführung nationaler Bildungsstandards können als dringendste Aufgaben betrachtet werden, um die Schulen zum Ort der Potenzialentfaltung und der sozialen Inklusion werden zu lassen. Im Zuge der Vereinheitlichung der Lehrpläne ist auch eine inhaltliche Überarbeitung und „Entrümpelung“ dieser zu empfehlen. Hier darf der

Gesamtstaat BiH nicht vor seiner Verantwortung zurückstehen, wie auch im Bericht von *Save the Children Norway* gefordert: „The state of BiH must continue to work on the affirmation and harmonization of common curriculum framework in BiH.“ (SCN: 10).

Angepasst an die Neugestaltung der Lehrpläne ist auch eine Überarbeitung der Schulbücher der sogenannten nationalen Fächer hinsichtlich einer Stärkung des gesamtstaatlichen Gedankens dringend notwendig. Veranlasst von den Bildungsministerien mit Hilfe der pädagogischen Institute, durchgeführt von multidisziplinären Expertenteams, die auch SchülerInnen miteinschließen, wären hierfür die Prinzipien des Rahmengesetzes für Grund- und Mittelschulbildung in Betracht zu ziehen. Ziel sollte eine gemeinsame Basis der sogenannten nationalen Fächer sein, die kein einzig wahres, verkürztes Bild der Welt präsentiert, sondern kontroverse Ansichten zulässt und respektiert und die SchülerInnen an verschiedene Interpretationen aktueller Entwicklungen und Prozesse heranführt (vgl. OSF/Promente 2007: 8).

Darüber hinaus kann eine Reform der Lehrerbildung als grundlegend für positive Entwicklungen im bosnischen Bildungswesen erachtet werden: zeitgemäße Unterrichtsmethoden, mehr praktisches Lernen und vor allem kultursensible pädagogische Zugänge, die den Reichtum verschiedener Kulturen, Traditionen und Sprachen wertschätzend zum Ausdruck bringen, ohne auf das Kennenlernen der jeweils eigenen zu verzichten, sind essenziell, um den besonderen Anforderungen des multiethnischen Raums BiH gerecht zu werden: So fordert der Report *What we teach our kids* diesbezüglich: „Teachers must be continuously educated and develop their competence for education in a multicultural and multi-ethnic environment such as BiH“ (SCN: 10).

Doch wessen Aufgabe ist es, die vielfältigen Reformen im Bildungsbereich voranzutreiben? Auch wenn ein derartiges Projekt wohl die Zusammenarbeit aller beteiligten Ebenen braucht, um erfolgreich umgesetzt zu werden, kann dennoch der Politik eine Schlüsselrolle zugesprochen werden, denn „[if] the state of BiH [...] wants to be democratic, [...] [it] must continue to stronger fight against discrimination of students during their education, so that instead of preserving the diversity, the emergence of new „discriminated generations that will still leave its marks for a long time“, would be prevented. The task of the state must be to save, and not to destroy diversity.“ (SCN: 10).

Zusätzlich zum *top-down*-Ansatz fordert die bereits mehrmals zitierte Pašalić Kreso darüber hinaus eine kritische Masse an PädagogInnen mit ähnlichen, progressiven Ansichten, die in ihrer Rolle innerhalb der täglichen Praxis die notwendigen Veränderungen vorantreiben können, anstatt nur auf offizielle Instruktionen von Institutionen, die politische Ziele zu verfolgen haben, zu warten (vgl. Pašalić Kreso 2008: 370).

Internationale Schulversuche, wie z.B. das *United World College* in Mostar oder das *International Baccalaureate* am Gymnasium 2 in Sarajevo, sollen die Reform im nationalen Bildungssystem vorantreiben bzw. modellgebend sein. Das UWC in Mostar beispielsweise soll in erster Linie zeigen,

dass Kinder und Jugendliche aus BiH verschiedener Ethnien miteinander die Schule besuchen können. Darüber hinaus sollen das dort angewandte Modulsystem sowie der offene Unterrichtsstil beispielgebend für die nationalen Schulen sein. Die Schule zeigt auch, dass es möglich ist, in einer gemeinsamen Schule jeweils muttersprachlichen Unterricht anzubieten.

Sich der Erfahrung anderer Länder, die mit ähnlichen Herausforderungen im Bereich der Bildung zu kämpfen hatten und diese entsprechend zum Besseren wenden konnten (z.B. Deutschland oder Südafrika) zu bedienen, könnte darüber hinaus wertvolle Impulse für Reformen in BiH liefern.

Vergangene Reformen sind – unter anderem – oft vor allem in ihrer Implementierung an der Komplexität des politischen Systems BiHs gescheitert. Dieses hier als Hindernis bezeichnete System wird man über kurz oder lang überwunden wissen, wenn eine allgemeine Verfassungsreform und grundlegende Reform des politischen Systems umgesetzt wird – eine ausständige Entwicklung, deren zeitlicher Horizont zum Zeitpunkt des Schreibens dieser Zeilen (Jänner 2012) schwer abzuschätzen ist. Eines ist ohne Zweifel zu behaupten: soll eine Mitgliedschaft der Europäischen Union für BiH in den nächsten Jahren auch nur annähernd in greifbare Nähe rücken, muss unmittelbar damit begonnen werden, die ethnischen Trennlinien, die das nationale Schulsystem durchziehen, zu beseitigen und die in den Gesetzen bereits verankerte Anpassung des Bildungswesens an internationale Standards auch umzusetzen. Will das Land als ein geeintes in Richtung EU-Beitritt unterwegs sein, hängt das auch von der weiteren Zukunft des Bildungswesens ab, wie folgendes Statement zum Ausdruck bringt:

„Whether Bosnia and Herzegovina will be able to join the European Union as a unified country, and whether it will succeed in stemming the centrifugal forces that are tearing it apart – forces which are merely strengthened by separate schooling – depends on how long schools will continue to adhere to this system of separation and seclusion.“
(Pašalić Kreso 2008: 359).

3. Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina

Nach einer Darstellung der gesellschaftlich-politischen Entwicklungen in Bosnien-Herzegowina seit 1995 und des bosnischen Schulwesens soll nun – vor diesem Hintergrund - der Blickpunkt auf das Thema Demokratiebildung gerichtet werden. Zu einer allgemeinen Definition von Demokratiebildung soll an dieser Stelle der Arbeit nicht mehr ausgeholt werden, im folgenden Abschnitt stehen vor allem die markantesten „BiH-Spezifika“ von Demokratiebildung im Mittelpunkt der Betrachtung. Nach dem Eingehen auf die Anforderungen, die der bosnisch-herzegowinische Gesamtkontext an Demokratiebildung stellt, wird der Blick auf die Entwicklung dieses Bereichs und seine in ihm tätigen Akteure gerichtet. Die Qualifikation der LehrerInnen für Demokratiebildung wird im darauf folgenden Kapitel behandelt, bevor die Frage erörtert wird, ob Demokratiebildung nun als Fach oder als Querschnittsmaterie besser umgesetzt wird. Abschließend werden die von den SchülerInnen erlebte Diskrepanz zwischen dem in der Schule Gelerntem und der erlebten Realität sowie die Herausforderungen, auf die Demokratiebildung in Bosnien stößt, thematisiert.

3.1 Anforderungen an Demokratiebildung in BiH

In einem Land, in dem Begriffe wie Politik oder Demokratie so negativ bzw. ambivalent konnotiert sind wie in BiH³⁹, liegt es nahezu auf der Hand, dass politische Bildung bzw. Demokratiebildung eher ungünstige Startvoraussetzungen vorfindet. Zusätzlich wird politische Bildung in der Region (sowie in vielen postkommunistischen oder postsozialistischen Ländern) oft immer noch mit Indoktrinierung assoziiert⁴⁰. Vor diesem Hintergrund ist auch die großteils abwehrende Reaktion auf die Einstiegsfrage in den im Rahmen dieser Arbeit geführten Interviews („Was denken Sie zum Thema Schule und Politik?“) verständlich. Oft wurde von den InterviewpartnerInnen mit aller Klarheit verdeutlicht, dass Politik in der Schule nichts zu suchen habe. Der Zugang, dass über Politik auch gesprochen werden kann, ohne (Partei-)Ideologie zu vermitteln und dass Demokratiebildung eigentlich das genaue Gegenteil von Indoktrinierung anstrebt, nämlich kritisches Denken und eigene Urteilsbildung zu fördern, schien dabei oft sehr fern.

Der deutsche Experte für politische Bildung, Wolfgang Sander, weist auf die Gefahr für Demokratiebildung, die eine solche grundsätzliche Aversion in einer Gesellschaft gegen alles Politische in sich birgt, hin. Demnach könne ein politikfernes Demokratieverständnis zum Leitprinzip werden, Demokratie sozusagen als vages Prinzip des symbolisch Guten im sozialen Zusammenleben, jenseits der „bösen Politik“. Allein die Tatsache, dass Demokratie eine Form politischer Ordnung und keineswegs eine Alternative zur Politik darstelle, führe dieses Verständnis in unauflösbare Widersprüche und müsse daher vermieden werden (vgl. Sander in Diendorfer/Steininger 2006: 23-38).

³⁹ vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel II.1.3 dieser Arbeit bzw. Halbritter 2004: 57.

⁴⁰ vgl. hierfür auch Kapitel II.2.1 in dieser Arbeit bzw. die Fuldaer Agenda zur politischen Bildung 2005: 6f.

Die Frage nach den spezifischen Anforderungen an Demokratiebildung in BiH befand sich nicht als solche im Gesprächsleitfaden. Implizit wurde aber bei den geführten Interviews immer wieder zum Ausdruck gebracht, warum Demokratiebildung für BiH so besonders wichtig sei:

- um die ethnische Trennung in der Bevölkerung, die Grenzen im Kopf abzubauen und langfristig zu überwinden
- um die Kinder und Jugendlichen zu kritischer Urteilsbildung zu befähigen und zu verhindern, dass sie „den nationalistischen PolitikerInnen auf den Leim gehen“
- um sie zu mündigen StaatsbürgerInnen zu erziehen, die nicht nur ein Kreuzchen auf dem Wahlzettel machen, sondern auch die Prozesse dahinter verstehen
- um die demokratische Kultur zu pflegen, „weil Demokraten nicht vom Himmel fallen“ (so formuliert im Interview Nr. 20): „Some people would like that democracy is something ‚natural‘, that they are democrats by nature, it’s not true. You have to learn about democracy. Nobody was born with blood group ‚D‘, democrats.“
- um das Erkennen und Übernehmen persönlicher Verantwortung jedes einzelnen Bürgers zu fördern, so wie es eine Mitarbeiterin einer internationalen Organisation in Sarajevo formulierte:

„The majority of our people, citizens, are waiting from a leader to make democracy in this country. It’s true that there is a need to create environment, through the law, legislations [...] but at the same time it’s the question of responsibility of each citizen. [...] If I’m calling my government to respect laws, regulations, rule of law, and at the same time I’m parking on the wrong places or I’m passing through yellow or even red, I’m not respecting the line in the post office or whatever, it’s my responsibility, the order is coming from each side of each of us. [...] That is something our pupils have to learn about.“ (Interview Nr. 24).

Da in BiH die Kultur des Frontalunterrichts noch sehr verbreitet ist, wurde darüber hinaus die Wichtigkeit interaktiver Unterrichtsmethoden immer wieder betont. Einerseits, weil sie für die Vermittlung der Inhalte von Demokratiebildung essenziell seien, andererseits weil langfristig die Ex-Kathedra-Methode der Vergangenheit angehören sollte. Weiters wurde ein stärkerer Konnex zur tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen gefordert. Viele der befragten Personen sehen derzeit inhaltlich einen Schwerpunkt im Bereich der Demokratietheorie und –geschichte, was sie als nicht sehr förderlich hinsichtlich des Transfers des Gelernten in die Praxis erachten. Als für den Erfolg des Schulfaches hinderlich wurde auch die geringe gesellschaftliche Etablierung einer Kultur des freiwilligen Engagements genannt. Als langfristiges Ziel von Demokratiebildung in BiH wurde daher eine verstärkte Förderung (freiwilligen) gesellschaftlichen Engagements unter den jungen Menschen definiert.

Es kann noch ergänzt werden, dass es gesamtgesellschaftlich eines vermehrten Wissens über Demokratie und der Vermittlung von Werten, Normen, Funktionsweisen und Prozeduren einer parlamentarischen Demokratie bedarf, da auf tradiertes Erfahrungswissen nur minimal zurückgegriffen werden kann (vgl. Stratenschulte/Piolot 2005: 52).

Der deutsche Politikwissenschaftler Matthias Freise formuliert vier Herausforderungen politischer Bildungsarbeit in Ostmitteleuropa, von denen die ersten zwei die Aussagen meiner InterviewpartnerInnen unterstreichen und Punkt drei und vier sich eher auf die Perspektive einer Demokratiebildung als Mittel externer Demokratieförderung beziehen (vgl. Freise 2005: 85f):

- Die Stärkung der demokratischen Urteils- und politischen Handlungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger [*in Kontext dieser Arbeit: SchülerInnen*]
- Die Aktivierung der Bürgerinnen und Bürger [*SchülerInnen*] für bürgerschaftliches Engagement in Assoziationen der organisierten Zivilgesellschaft
- Eine Professionalisierung des einheimischen Personals durch Erfahrungstransfer und die Bereitstellung von Lehrmaterialien
- Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure in die politische Entscheidungsfindung

Das deutsch-schweizer Wissenschaftlerduo Rolf Gollob und Peter Krapf, das jahrelang in BiH im Auftrag des Europarats Lehrerfortbildungen durchgeführt und Schulbücher herausgegeben hat, sieht eine der wichtigsten Anforderungen an EDC (*Education for Democratic Citizenship*, Demokratiebildungskonzept des Europarats, siehe „Internationale Zugänge und Ansätze“ im Kapitel I.2) in Bosnien-Herzegowina ihren Beitrag zum Friedensprozess. Worin dieser Beitrag genau besteht, erklären sie mithilfe des „Zivilisatorischen Hexagons“ des Friedensforschers Dieter Senghaas:

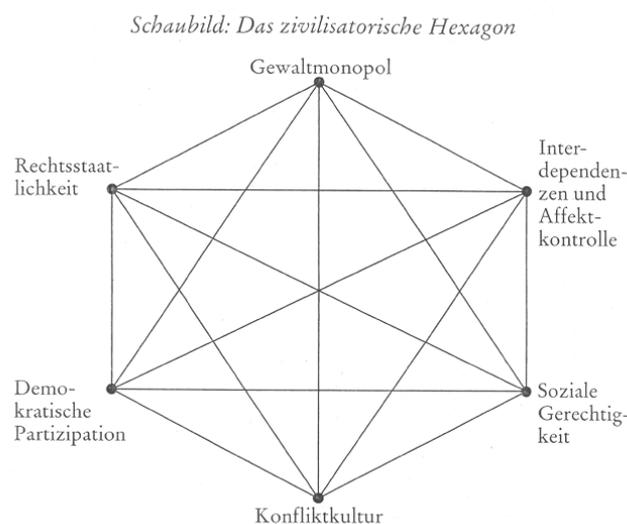


Abb. 3 „Das zivilisatorische Hexagon“: Senghaas 1997: 573.

Senghaas versteht Frieden als einen Zivilisierungsprozess, in dem verschiedene Faktoren einander bedingen. Der Prozess der Friedenswiederherstellung in einer Nachkriegsgesellschaft ist äußerst komplex und kann nur durch das Zusammenspiel aller beteiligten Faktoren (siehe Hexagon-Abbildung) gelingen. Kein Akteur ist alleine im Stande, den Friedensprozess voranzubringen, sie be-

dingen einander. Vor diesem Hintergrund ist der Ansatz von *EDC* in den Schulen, so Gollob und Krapf (2006: 3), unverzichtbar, aber alleine auch nicht ausreichend. Gerade die Faktoren „Konfliktkultur“ und „Demokratische Partizipation“ müssen in einem Prozess politischer Sozialisation erworben werden. Die Kultur des Friedens in einer pluralistischen Gesellschaft, die dieses Modell umschreibt, muss von jeder Generation in einem mühsamen Prozess aufs Neue erlernt und reproduziert werden (ebd.). Hierfür ist ein langer Atem gefragt: demokratische Kultur kann nicht in dem Sinne „importiert“ werden wie das vielleicht bei anderen (geistigen) Produkten der Fall ist (Organigramm einer Behörde, Schulbücher,...), sie muss im jeweiligen Land behutsam aufgebaut werden und dafür kann Demokratiebildung, so Gollob und Krapf, einen wichtigen Beitrag leisten.

Schlussendlich kann angeführt werden, dass die Förderung sozialer sowie staatsbürgerlicher Fähigkeiten und Haltungen zwar keine expliziten Bedingungen für einen Annäherungsprozess BiHs an die Europäische Union darstellen, diese jedoch ganz klar zu den Prioritäten der EU im bildungspolitischen Bereich zählen und somit einem Integrationsprozess zumindest nicht hinderlich sein werden.

3.2 Entwicklung des Bereichs Demokratiebildung in BiH

Bereits 1996 kamen die ersten ExpertInnen vom *Center for Civic Education* aus Calabas/Kalifornien nach BiH und begannen, bosnische LehrerInnen im Bereich der Demokratiebildung auszubilden. Aus der ersten Zeit wird berichtet, dass junge LehrerInnen die neuen Ideen größtenteils sehr enthusiastisch annahmen, LehrerInnen der älteren Generation ob der neuen Inhalte hingegen eher Angst vor Kontroll- und Disziplinverlust in der Klasse hatten (vgl. Interview Nr. 26). Am 20. Mai 2000 entschieden die BiH-Bildungsministerien, das alte Fach *javna obrana* („Verteidigungslehre und Zivilschutz“) abzuschaffen und Demokratiebildung in das offizielle Schulwesen aufzunehmen (vgl. Länderprofil BiH auf der Homepage des Europarats/*EDC*). Eine Projektkoordinatorin von *Civitas BiH* erzählt von den Anfängen des Faches *demokracija i ljudska prava*:

„Was Demokratiebildung betrifft, das Fach *demokracija i ljudska prava* wurde nach dem Krieg in BiH eingeführt, zuvor hatten die SchülerInnen ein Fach namens „Verteidigungslehre“. Dieses Fach spiegelt das alte System wieder, Kommunismus, Sozialismus, wollte die SchülerInnen patriotischer machen, ihr Land zu verteidigen. Meine Mutter erzählte mir, dass sie lernten, wie man eine Pistole benutzt, Soldatenübungen, Armeeübungen, dieses Fach war so, und dann, bekamen wir Demokratie über Nacht, wir lebten nicht in einer Demokratie, Demokratie war Teil des Friedensabkommens von 1995, so, wir wachten auf, das ist jetzt ein demokratisches Land, willkommen Demokratie, wir fragten uns, was sollen wir tun, lasst uns alles entfernen, was Teil des alten Systems ist, im Hinblick auf das Schulsystem war es dieses Fach „Verteidigungslehre“. Die große Frage war, wenn wir dieses Fach raus nehmen - was tun wir dann rein, was tun wir mit den ganzen Lehrern, dem Lehrplan? So sah man, o.k., wir brauchen etwas Neues. *Civitas* schlug Demokratiebildung vor.“ (Interview Nr. 1).

Die Verankerung des Faches in den Lehrplänen fand – begünstigt durch die zerklüftete Struktur im Bildungswesen – zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. *Demokracija i ljudska prava/građansko obrazovanje* wurde zuerst in der Föderation implementiert und existierte in der RS vorerst nur als Unterrichtsprinzip.

Im Dokument *zajednička jezgra nastavnih planova i programa za osnovnu školu* (gemeinsamer Kernlehrplan für die Grundschule) vom 8. August 2003 steht für die Fächer im Bereich der Demokratiebildung (Grundschule: „Staatsbürgerliche Erziehung“, Mittelschule: „Demokratie und Menschenrechte“) vermerkt, dass für die 8. bzw. 9. Klasse Grundschule 33 Jahreswochenstunden vorgesehen sind, was sich auf eine Schulstunde pro Woche beläuft. Im Lehrplan ist ersichtlich, dass das erste Semester hauptsächlich den vier Konzepten *Autorität*, *Verantwortung*, *Recht* und *Privatsphäre* gewidmet ist und im zweiten Semester das *projekt građanin* (Projekt Bürger) im Mittelpunkt steht⁴¹. In weiterer Folge gibt der Kernlehrplan Auskunft über die zu behandelnden Themen und ihre Aufteilung auf die zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden.

Als 2008 die Diskussion über die neunjährige Grundschule aufkam, wurde die Gelegenheit genutzt, Demokratiebildung auch in der RS als Fach zu etablieren. Als der erste Entwurf der neuen Lehrpläne für die neunjährige Grundschule fertig war, fiel auf, dass die Demokratiebildungsfächer nun in der Föderation nicht mehr aufschienen. Auf Interventionen und Lobbying der federführenden Organisationen im Bereich der Demokratiebildung wurde erreicht, dass das Schulfach nun in beiden Entitäten im Lehrplan steht. Für die 1./2. bis 4./5. Klasse existiert das Unterrichtsprinzip „Staatsbürgerliche Erziehung/Demokratie und Menschenrechte“⁴². Auch dafür gibt es einen exakten Plan, in welchem der restlichen Fächer bei welchem Thema welches Konzept anhand welcher Lektion aus dem *Civitas*-Buch für die Grundschule behandelt werden soll (vgl. gemeinsamer Kernlehrplan für die Grundschule). Dieser Kernlehrplan bildet die Basis aller anderen Lehrpläne (70%, vgl. Federal Ministry of Education 2000: 15,16). Von ihm ausgehend haben das jeweilige Bildungsministerium auf Kantons- bzw. Entitätsebene und teilweise auch noch die Schulen selbst Gestaltungsfreiraum.

In der Mittelschule gleicht der Aufbau des Faches (erstes Semester Theorie, zweites Semester *projekt građanin*) in der Republika Srpska sowie im bosniakischen Teil der Föderation dem der Grundschule, lediglich im kroatischen Teil der Föderation ist nur ein Semester „Demokratie und Menschenrechte“ vorgesehen, dann ein Semester „Politik, wirtschaftliche Entwicklung und Menschenrechte“. Das Semester *projekt građanin* (Projekt Bürger) wird in dieser Version als Freifach geführt.

Die Lehrpläne werden von den pädagogischen Instituten (*pedagoški zavod*), die bei den jeweiligen Bildungsministerien angesiedelt sind, in Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus dem universitären Bereich sowie aus der Unterrichtspraxis erstellt. Gleichzeitig sind die pädagogischen Institute auch für die Implementierung der Lehrpläne verantwortlich und kontrollieren dies durch Inspektionen. Die Lehrpläne werden von den befragten LehrerInnen und ExpertInnen als sehr inhaltslastig und mit nur wenig Spielraum für den/die Pädagogen/in beschrieben. So stehe beispielsweise auch in den

⁴¹ für nähere Informationen die Inhalte dieser Fächer betreffend siehe Kapitel II.4.1 dieser Arbeit

⁴² Ein Unterrichtsprinzip ist eine allgemeine Vorgabe zur Gestaltung des Unterrichts, die in allen Schulstufen, Schultypen und Gegenständen berücksichtigt werden soll (im Sinne einer Querschnittsmaterie).

Lehrplänen, wie ein gelesenes Stück interpretiert werden soll, was nicht unbedingt als gelebtes Beispiel demokratischer Schulkultur bezeichnet werden könne (vgl. Interview Nr. 13).

Das zuständige Ministerium für Demokratiebildung ist das jeweilige Bildungsministerium bzw. das Ministerium für zivile Angelegenheiten auf Staatsebene. Ein Bildungsministerium auf gesamtstaatlicher Ebene gibt es nicht.

Im tertiären Sektor ist Demokratiebildung auf sehr unterschiedliche Art und Weise verankert. Die parlamentarische Versammlung von BiH beschloss in ihrer Sitzung vom 25. Februar 2009, dass das Fach „Menschenrechte“ an allen höheren Bildungseinrichtungen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Fächer aufgenommen werden soll. Um einen Eindruck von der Etablierung dieses Faches an den bosnischen Universitäten zu vermitteln, sollen im Folgenden die Studienmöglichkeiten an der Universität Sarajevo im Bereich der Demokratiebildung exemplarisch dargestellt werden. Artverwandte Fächer können studiert werden:

- am Institut für Politikwissenschaft
 - als Spezialisierung im Studium der Politikwissenschaft (im Ausmaß von 120 ECTS)
 - als Masterstudium „Sicherheits- und Friedensstudien“ (im Ausmaß von 120 ECTS)
- an der Fakultät für Rechtswissenschaften: „Menschenrechte“ als Lehrveranstaltung im Bereich Verfassungsrecht
- an der Fakultät für Kriminalwissenschaft: Pflichtfach „Menschenrechte“ für alle drei Zweige Kriminalistik, Kriminologie, Sicherheitsstudien
- an der Philosophischen Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften: Lehrveranstaltungen zu „Kinderrechte und Schulrecht“ und „Interkulturelle Bildung“
- an der Philosophischen Fakultät, Institut für Soziologie: im Bereich Soziologie der Gegenwart das Fach „Soziologie der Macht und Menschenrechte“

Außerdem können an folgenden höheren Bildungseinrichtungen Lehrveranstaltung zu den Themen Demokratie und Menschenrechte besucht werden:

- an der Pädagogischen Akademie Sarajevo: „Methoden der staatsbürgerlichen Erziehung“ und „Demokratie und Menschenrechte“ als Freifächer im Bereich frühkindliche Pädagogik und Klassenunterricht
- an der islamischen Fakultät: „Demokratie und Menschenrechte“ als Wahlfach im Bereich Religionspädagogik (vgl. Cerić 2008, 2009).

Die breite Verankerung der demokratiebildenden Fächer im bosnischen Bildungswesen kann angesichts ihrer erst 15-jährigen Geschichte durchaus als Erfolg gewertet werden. Etwas weniger

erfreulich scheint, dass die Fächer in manchen Kantonen immer noch um ihre Existenzberechtigung kämpfen müssen und es passieren kann, dass sie einer Lehrplanreform zum Opfer fallen.

3.3 Akteure im Feld der Demokratiebildung in BiH

Wird Demokratiebildung sehr weit gefasst, tut sich eine große Bandbreite von (zivil-) gesellschaftlichen Aktivitäten in BiH auf. Dementsprechend bunt ist auch das Bild der TrägerInnen dieser Aktivitäten. Ich möchte mich in dieser Aufzählung lediglich auf jene Institutionen und Organisationen beschränken, die im formellen Schulwesen tätig sind oder dieses als ihren (zumindest indirekten) Wirkungsbereich definieren und mit denen ich in irgendeiner Weise im Zuge meines Aufenthaltes und meiner Recherchen Kontakt hatte.

3.3.1 Civitas BiH

Civitas BiH wurde 1996 auf Initiative des *Centers of Civic Education* (USA, Kalifornien), der *US Information Agency* (seit 1999 Teil des US-Außenministeriums) und dem Europarat gegründet und hat sich seither zum größten Player im Bereich der Demokratie- und Menschenrechtsbildung in BiH etabliert. Die NGO bietet Trainings für LehrerInnen an, gibt Schulbücher heraus und unternimmt verschiedenste Projekte im Bereich der formellen und informellen Demokratiebildung. Als einer der größten Verdienste von *Civitas BiH* ist die Verankerung der Fächer *građansko obrazovanje/ demokracija i ljudska prava* (staatsbürgerliche Bildung/ Demokratie und Menschenrechte) in den Lehrplänen zu werten. Mit dem Fach *demokracija i ljudska prava* verbunden ist die jährliche Ausrichtung des *projekt građanin* (Projekt Bürger), dem Praxisteil des Faches, in dem die SchülerInnen ein Problem in ihrer unmittelbaren Umwelt zu lösen versuchen (siehe Kapitel II.4.1). *Civitas BiH* verfolgt zusätzlich das Ziel, das Bildungswesen in BiH an die Standards in (EU-)Europa anzugleichen und wettbewerbsfähiger zu machen, was auch hinsichtlich einer zukünftigen Annäherung an die Europäische Union von Vorteil sein kann.

Civitas BiH organisiert und koordiniert auch verschiedenste Jugendprojekte im Bereich der Demokratiebildung außerhalb des formellen Schulwesens. Hier kann beispielsweise das Projekt *task forces* genannt werden, bei dem Jugendliche in Gruppen zu verschiedenen Themen (z.B. Gesundheit, Bildung, Sozialpolitik, Beschäftigung) arbeiten, um eine Verbesserung der Rahmenbedingungen im jeweiligen Bereich zu erwirken (z.B. Lobbying für Freiwilligenarbeit im Europäischen Jahr der Freiwilligen). Oder auch das jährliche Sommercamp in Brčko, bei dem rund 300 SchülerInnen und LehrerInnen aus ganz BiH zusammen kommen und sich in verschiedensten Workshops mit demokratiepolitischen Themen auseinandersetzen.

Finanziert wurde die Arbeit von *Civitas BiH* anfangs ausschließlich von der US-Botschaft und von *Civitas International*. Heute gibt es, z.B. im Bereich der LehrerInnenfortbildung, Kooperationen

mit einzelnen Bildungsministerien, der Großteil der Finanzierung wird aber immer noch von den zwei erstgenannten Gebern geleistet.

Die Konzepte, die hinter der Arbeit von *Civitas BiH* stecken, wurden hauptsächlich von *Civitas International* übernommen, die Ausarbeitung und Adaptierung der Inhalte jedoch von lokalen ExpertInnen durchgeführt. Nichtsdestotrotz tut sich hier eine Kontroverse auf: von LehrerInnen wird oft die starke US-amerikanische Prägung in den *Civitas*-Lehrbüchern bestätigt bzw. kritisiert. *Civitas BiH* wiederum wird nicht müde zu betonen, die Konzepte für die Lehrbücher und für den Unterricht seien zwar aus den USA übernommen worden, die Ausarbeitung der Schulbücher wurde jedoch von lokalen ExpertInnen vorgenommen und die Unterstützung der US-Botschaft in Sarajevo bzw. von *Civitas International* sei rein finanzieller bzw. technischer Natur. Außerdem beziehen sich die Inhalte auf die universellen Werte von Demokratie und Menschenrechte, die im antiken Griechenland ihren Anfang fanden und allgemein gültig sind. Noch dazu sei angemerkt, dass *Civitas* in diesem Feld agiere, nachdem die lokalen PolitikerInnen die Wichtigkeit dieser Bildungsinitiative nicht erkennen und nicht bereit seien, dahingehend zu investieren (Interview Nr.1). Vergleicht man allerdings die *Civitas BiH*-Bücher mit den englischsprachigen Originalversionen aus den USA, merkt man schnell, dass Lektionen oft 1:1 übernommen wurden. Mein Eindruck, dass die US-Prägung im ganzen Programm mehr als deutlich durchscheint, wurde noch verstärkt, als ich einen Tag lang an einer LehrerInnen-Fortbildung teilnehmen durfte, die von TrainerInnen aus den USA geleitet wurde (mehr dazu unter Kapitel II.3.4: „Qualifikation der LehrerInnen für Demokratiebildung“).

3.3.2 Europarat

Das Programm des Europarats *Education for Democratic Citizenship* wurde von 1996-2007 in BiH umgesetzt. Vor allem im Bereich des praktischen Teils der LehrerInnen-Fortbildung gab es Kooperationen mit *Civitas BiH*. Im April 2004 wurde ein *Memorandum of Understanding* über die gemeinsame Zertifizierung von Mittelschul-LehrerInnen unterzeichnet (vgl. Homepage *EDC* in BiH). ExpertInnen wie z.B. die oben genannten Peter Krapf und Rolf Gollob entwickelten Portfolios für LehrerInnen, mithilfe derer diese gegenseitig ihren Unterricht evaluierten, was Teil der Fortbildung war. Der Europarat versteht seine Rolle als Anbieter von Expertisen für die Mitgliedsländer, insofern wurden auch immer wieder neue Schul- und Lehrerhandbücher herausgegeben.

Civitas BiH und der Europarat sind die einzigen von den Bildungsministerien anerkannten PartnerInnen für Demokratiebildung in BiH. Kleinere Initiativen oder NGOs bekommen keinen Zutritt zu den Schulen.

3.3.3 Andere Akteure

Um die Diversität des Feldes zu veranschaulichen, möchte ich folglich noch einige kleinere Initiativen kurz vorstellen, mit denen ich im Zuge meiner Recherchen persönlich Kontakt hatte:

3.3.3.1 Pharos e.V.

Der in Stuttgart registrierte jedoch (auch) in BiH tätige Verein wickelt neben humanitären Aktionen Projekte im Bereich Demokratie- und Friedenserziehung ab, organisiert Fortbildungen für MultiplikatorInnen in der politischen Bildung und Friedenserziehung (z.B. LehrerInnen-Fortbildung „Politik unterrichten in Südosteuropa“) und betreut den Bildungsserver D@dalos (siehe unten), um nur einige seiner Aktivitäten zu nennen.

3.3.3.2 Bildungsserver D@dalos

Das Bildungsprogramm D@dalos - *International UNESCO Education Server for Democracy, Peace and Human Rights Education* begann 1998 mit dem Ziel, durch politische Bildung einen Beitrag zur Förderung einer demokratischen Kultur in Südosteuropa zu leisten. Den Schwerpunkt der Arbeit bildet die praktische Hilfe für diejenigen, die im Bildungswesen – in Schule und Universität auf der einen, im Nichtregierungssektor auf der anderen Seite – im Bereich Demokratiebildung tätig sind. Im Laufe der Zeit wurden über 1800 Seiten Unterrichtsmaterial gestaltet (einzusehen auf der D@dalos-Homepage), Fortbildungskurse für rund 2 100 LehrerInnen gehalten und eine intensive Vernetzung von Personen und Institutionen, die am Gebiet der Demokratiebildung tätig sind, vorangetrieben (vgl. D@dalos 2006: Anlage 4: 6). Die aktive Arbeit musste 2006 aufgrund von ausbleibenden Fördergeldern allerdings eingestellt werden. *Pharos e.V.* übernahm die Aktualisierung und Verwaltung des bereits gesammelten Materials am Bildungsserver und will gewährleisten, dass die Online-Lehrbücher auch in Zukunft gratis zum Download zur Verfügung stehen.

3.3.3.3 Independent Zenica:

Independent Zenica ist eine NGO mit Sitz in Zenica (Zentralbosnien), die sich seit 1995 unter anderem der Demokratie- und Menschenrechtsbildung widmet. *Independent Zenica* übersetzte das Europarat-Lehrbuch *Compass* zum Thema Menschenrechtserziehung in die Landessprache und hielt Lehrerfortbildungen für die Benutzung dieses Handbuchs ab. Ihre Aktivitäten im Bereich der Demokratie- und Menschenrechtsbildung musste die Organisation in der letzten Zeit jedoch größtenteils einstellen, da es als kleine Organisation sehr schwierig ist, Fördergelder zu bekommen. Oft werden Förderansuchen auch mit der Begründung abgelehnt, dass diese Arbeit ohnehin von anderen, größeren Organisationen erledigt werde.

3.3.4 Internationale Organisationen

Ergänzend können noch große internationale Organisationen wie OSZE, UNICEF, UNESCO, verschiedene (parteinahe) Stiftungen aus europäischen und amerikanischen Ländern (*Open Society Fund*, Konrad Adenauer Stiftung,...) und verschiedenste internationale NGOs (*Save the children Norway*, Deutscher Volkshochschulverband,...) genannt werden, die ebenfalls im Feld der Demokratiebildung in BiH tätig sind, deren Programme sich aber in den meisten Fällen nicht direkt im formalen Schulwesen abspielen.

3.3.5 Pädagogischen Institute der Bildungsministerien

Zu erwähnen gilt es noch die oben bereits erwähnten Pädagogischen Institute (*pedagoški zavod*) der Bildungsministerien. Diese Fachschaftsräte haben die Aufgabe, die Lehrpläne für das jeweilige Fach zu erstellen, Evaluierungen in Form von Inspektionen durchzuführen und, wo notwendig, Verbesserungen anzuleiten. In einigen Interviews wurde den Pädagogischen Instituten eine latente Skepsis sowie mangelndes Interesse der Demokratiebildung gegenüber vorgeworfen. Die Gründe dafür werden in der Tatsache gesucht, dass diese Fächer nicht auf institutionellem Weg, sondern durch eine NGO in den Lehrplan eingebracht wurden und auch heute noch maßgeblich von einer NGO abgewickelt werden.

Was die Akteure im Feld der Demokratiebildung betrifft, kann an dieser Stelle zusammenfassend festgehalten werden, dass dieser Bereich einen hohen Grad an Fragmentierung aufweist, der ihn einerseits für die Politik schwer manövrierbar macht, andererseits aber auch deren Desinteresse bzw. mangelnde Finanzierung für ihn zum Ausdruck bringt. Diese Fragmentierung und die NGO-Dominanz des Feldes wird zwar seitens der Politik kritisiert, hat sich aber aus ihrer Absenz in diesem Bereich ergeben.

Die NGO *Civitas BiH* kann als der zentrale Akteur im Feld beschrieben werden, der mit der landesweiten Einführung der demokratiebildenden Fächer viel erreicht hat, was hauptsächlich durch die finanzielle Unterstützung der US-Botschaft möglich war. Da kleinere Initiativen und Organisationen im Bereich der formellen Demokratiebildung nicht zugelassen sind, verkörpert der Ansatz von *Civitas* somit die dominante Interpretation von Demokratiebildung in BiH.

3.4 Qualifikation der LehrerInnen für Demokratiebildung

Als die BiH-Bildungsministerien im Jahr 2000 den Entschluss fassten, die Fächer „Demokratie und Menschenrechte“ und „Staatsbürgerliche Bildung“ einzuführen, waren keine dafür ausgebildeten LehrerInnen vorhanden. Jene LehrerInnen, die vor dem Krieg *javna obrana* (Verteidigungslehre und Zivilschutz) unterrichtet hatten, waren nun arbeitslos, da dieses Fach abgeschafft wurde. Diesen

LehrerInnen wurden, gemeinsam mit anderen aus dem Bereich der Sozialwissenschaften (Philosophie, Soziologie, Geschichte, etc.) von den Ministerien berufsbegleitende Fortbildungen verordnet, um sich die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen anzueignen, die für Demokratiebildung als wichtig erachtet werden.

An dieser Stelle drängte sich ein Vergleich mit der Situation der politischen Bildung in der DDR nach der Wende auf. Politologe Wolfgang Sander beschreibt die Situation dort folgendermaßen:

„In der DDR durften ehemalige Staatsbürgerkunde-Lehrer, die im Sommer 1990 entlassen wurden, das neue Fach Politische Bildung in der Regel nicht unterrichten. Die Ausbildung für zukünftige Politische Bildung-LehrerInnen wurde zumeist in viersemestrigen Kursen an den neuen politikwissenschaftlichen Instituten der ehemaligen DDR-Universitäten mit westdeutschen ReferentInnen abgewickelt“ (Sander 2004: 111).

Im Gegensatz dazu deckt sich, was die Ausbildungssituation dieser LehrerInnen betrifft, die Situation in BiH weitgehend mit jener in der ehemaligen DDR nach der Wende:

„Es erfordert von den teilnehmenden LehrerInnen ein erhebliches Maß an Engagement, diese Kurse neben einer vollen Berufstätigkeit und in vielen Fällen im vierten oder fünften Lebensjahrzehnt zu absolvieren sowie sich, da die Teilnehmenden in der Regel aus politikfernen Fächern kamen, auf sozialwissenschaftliches Denken und die intensive Auseinandersetzung mit einem gesellschaftlich-politischen System einzulassen, in dem man nicht aufgewachsen war.“ (ebd.).

Was in BiH noch erschwerend dazu kommt, ist die Tatsache, dass die Lehrergehälter nur knapp über dem landesweiten Durchschnittslohn liegen (siehe auch Kapitel II.2.3). Viele LehrerInnen müssen nebenbei noch Nachhilfetätigkeiten oder anderen Nebenjobs nachgehen, um sich und ihre Familien ausreichend versorgen zu können. Das stellt natürlich ein erhebliches Hindernis für zusätzliche Schulungen, die oft an den Wochenenden bzw. in den Ferien stattfinden, dar. Die niedrigen Gehälter für LehrerInnen sind auch insofern ein Problem, was die Fluktuation unter den JunglehrerInnen angeht: viele verlassen den Lehrberuf nach einigen Jahren und absolvierten Ausbildungen wieder, weil anderswo besser zu verdienen ist.

Die oben genannten Fortbildungen werden – neben einigen Ausnahmen – großteils von *Civitas BiH* in Zusammenarbeit mit dem Europaratbüro und den Bildungsministerien angeboten und abgewickelt. Der ca. 6-8 Monate dauernde Kurs umfasst ein mehrtägiges Seminar mit Prüfung über den theoretischen Teil, einen praktischen Teil, bei dem die LehrerInnen eine Schulstunde vorbereiten, die dann im Zuge einer gegenseitigen Evaluierung geprüft wird, und eine Abschlussprüfung.

Neben den oben genannten Fortbildungen gibt es auch noch andere Wege, um LehrerIn für *demokracija i ljudska prava* und *građansko obrazovanje* zu werden:

- alternatives Zertifizierungsprogramm (z.B. von kleineren NGOs wie *Zenica Independent* oder *Pharos e.V.*)
- geisteswissenschaftliches Studium (Geschichte, Pädagogik, Psychologie,...), das einen Schwerpunkt zum Thema *Građansko obrazovanje* („staatsbürgerliche Bildung“) enthält
- einschlägige Master, z.B. Master für Sicherheits- und Friedensstudien, angeboten am Institut für Politikwissenschaft der Universität Sarajevo

Eine Beobachtung möchte ich an dieser Stelle noch anführen, die auch als solche zu werten ist, vielleicht aber trotzdem eine wertvolle Ergänzung darstellt: im Zuge meines BiH-Aufenthalts im Februar 2011 hatte ich die Gelegenheit, an einer dreitägigen *Civitas*-Fortbildung für LehrerInnen und *Civitas*-KoordinatorInnen der Kantone teilzunehmen. Diese Fortbildung war insofern speziell, da TrainerInnen aus den USA, vom *Center for Civic Education*, das Training unterhielten. Da diese TrainerInnen der Landessprache natürlich nicht mächtig und die Englischkenntnisse mancher anwesender LehrerInnen nicht ausreichend waren, wurde der gesamte Seminarinhalt simultan übersetzt. Die Themen waren sehr allgemein gehalten („What is juridical justice?“, „What does privacy mean?“, „Why do we need a constitution?“), was angesichts des Publikums – LehrerInnen, die dieses Fach teilweise schon jahrelang unterrichten – relativ unverständlich schien. Im Laufe der Schulung wurde darüber hinaus ersichtlich, dass die TrainerInnen über die politische Situation BiHs nicht sehr gut Bescheid wussten. Den teilnehmenden LehrerInnen, die für dieses Seminar immerhin auf ein freies Wochenende verzichteten, war die Ermüdung ob der andauernden Simultanübersetzung sichtlich anzumerken. Die zentrale Frage am Ende dieses Tages für mich war, ob es denn – nach 15-jährigem Bestehen von *Civitas BiH* - keine inländischen kompetenten TrainerInnen gäbe, die dieses Training durchführen könnten – ohne Zeitverlust durch Übersetzung und mit weniger Barrieren inhaltlicher Natur, die für mich aus dem offensichtlichen „Ausländersein“ der TrainerInnen und dem Nicht-Verstehens der Landessituation abzulesen waren.

Wie die obenstehende Erläuterung zeigt, gibt es also verschiedene Wege, um im bosnischen Schulsystem LehrerIn für demokratiebildende Fächer zu werden. Viele berufsbegleitende Ausbildungen in dem Bereich sind von der prekären finanziellen Lage der LehrerInnen überschattet. Im Gegensatz zu anderen postsozialistischen Ländern ist es in BiH durchaus möglich, dass LehrerInnen, die im realsozialistischen Schulsystem das Fach „Verteidigungslehre und Zivilschutz“ unterrichtet hatten nun LehrerInnen für Demokratiebildung sind.

3.5 Demokratiebildung - Fach oder Querschnittsmaterie?

Eines der größten Für und Wider des in dieser Arbeit behandelten Themas ist wohl die Frage, ob Demokratiebildung gesondert in einem Fach, als Querschnittsmaterie in mehreren Fächern oder überhaupt als Unterrichtsprinzip vermittelt werden soll. Dass ein Fach alleine nicht ausreicht, um den SchülerInnen authentisch zu vermitteln, was es heißt, in einer Demokratie zu leben, bestätigen alle GesprächspartnerInnen. Der Ruf nach einer Querschnittsmaterie Demokratiebildung sowie überhaupt nach einer demokratischen Grundstimmung in der Schule zeichnete sich stark ab. Einige der befragten Personen sehen es sogar als mögliche Gefahr, das Thema Demokratie in ein eigenes Fach „auszulagern“. Durch die exklusive Behandlung des Themas in nur einem Fach könne für die Schüle-

Innen der Eindruck entstehen, Demokratie sei etwas Abgekapseltes, das mit dem wirklichen Leben nicht sehr viel zu tun habe, wie eine Mitarbeiterin des *Open Society Funds* ausführte:

„To have it in a separate subject can be a danger actually, real danger. Because we used to have this marxism as a separate subject, [...] the main state ideology and it was not accepted, never, because it was seen as a separate thing, not real, it never became a part of school, [...] it was obligatory and it was in all grades of primary and secondary school and [...] even in the first year of faculty. [...] It posed all the system, the value system of the whole society in this one subject and treated separately from the rest of subjects. [...] And you had to learn it by heart, it was so dry and boring. No application in life, just theory.“ (Interview Nr. 13).

Die verstärkte Berücksichtigung des bereits bestehenden Unterrichtsprinzips „Staatsbürgerliche Bildung/Demokratie und Menschenrechte“ könnte hier Abhilfe schaffen. Laut diesem Prinzip ist es Aufgabe jedes Lehrers und jeder Lehrerin, sich um die aktive Einbindung der Prinzipien demokratischer Kultur ins jeweils eigene Stoffgebiet zu bemühen. Internationale Schulversuche wie beispielsweise das *United World College* in Mostar zeigen vor, was auch ohne ein demokratiespezifisches Fach, dafür aber durch ein demokratisches Schulklima und ein attraktives Programm an gemeinwohlorientierten Freizeitaktivitäten an Schüler-Partizipation und aktiver Staatsbürgerlichkeit erreicht werden kann. Auch Wolfgang Sander plädiert für eine Querschnittsmaterie, wenn er über politische Bildung spricht:

„Alle Fächer der Schule haben – mehr oder weniger ausgeprägt – eine politische Dimension, von Geschichte über Religion bis zu Kunst und Biologie. Deshalb ist politische Bildung auch mehr als ein Fach, sie muss darüber hinaus als Prinzip anderer Fächer und fächerübergreifenden Lernens verstanden werden.“ (Sander in Diendorfer/Steininger 2006: 27).

Sander schließt aber unmittelbar daran die Forderung nach einem zusätzlichen separaten Schulfach, um einerseits klar abgrenzbares Wissen zu vermitteln, andererseits die Ausbildung von LehrerInnen für Demokratiebildung zu gewährleisten (ebd.). Eine Professorin am Institut für Pädagogik an der Universität Sarajevo plädierte ebenfalls stark für ein aktiv verwirklichtes Unterrichtsprinzip im Bereich der Demokratiebildung:

„Personally I think that something what we call ethics that means moral, values, democracy, that these subjects, these issues should be incorporated in other things that we are doing. And I think that these issues are actually related or that they correlate with many many different parts of our lives. That means with history, with language, with psychology, with geography, biology, and I think that we can have one subject which can get probably all these things together under the certain umbrella, we can call it democracy and human rights but that doesn't mean that this subject should be unique in school and you teach there democracy and human rights but on biology you will not teach that. I think that it is very important that that subject, if it exists, has its connection and a sort of network with other subjects which we teach. But it's a big discussion actually.“ (Interview Nr. 11).

Es zeichnet sich also ab, dass die exklusive Behandlung dessen, was Demokratie ausmacht, nicht ausreicht, um das Demokratieempfinden der SchülerInnen zu fördern. So wertvoll es auch ist, dass das bosnische Schulwesen mit eigenen demokratiebildenden Fächern aufwarten kann, so dringend muss auch darauf verwiesen werden, dass das allein nur sehr wenig erreicht bzw. sogar Gegenteiliges bewirken kann. Die gesonderten demokratiebildenden Bemühungen in den Fächern „Demokratie und Menschenrechte“ sowie „Staatsbürgerliche Bildung“ bedürfen einer Ergänzung durch ein demokratisches Schulklima in allererster Linie sowie durch ein aktiv angewandtes Unterrichtsprinzip.

3.6 Diskrepanz zwischen undemokratischer Realität und Gelerntem

Eine ganz augenscheinliche Herausforderung, die sich bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratiebildung an den Schulen Bosnien-Herzegowinas auftut, ist die von den SchülerInnen wie auch LehrerInnen wahrgenommene Diskrepanz zwischen den engagierten Lerninhalten und der oftmals konträren Realität, die sie täglich umgibt – in der Schule wie auch in ihrem sonstigen sozialen Umfeld. Als erstes Problem diesbezüglich wird diagnostiziert, dass das System Schule an sich nicht demokratisch sei. Um es mit den Worten eines Interviewpartners aus Zenica (FBiH) auszudrücken:

„It’s a great problem because schools, their heritage is not democratic. Schools are institutions with some kind of authoritarian regime. Like, maybe it’s exaggerated, but maybe like army or so.“ (Interview Nr. 20).

Schule wird von den InterviewpartnerInnen oft als strenges, starres System beschrieben, das wenig Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten bietet. Vor allem die Diskriminierung von SchülerInnen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft und die veralteten Unterrichtsmethoden können als konträr zu einer demokratischen Schulkultur verstanden werden. Darüber hinaus stellen auch die gegenwärtige Korruption und die direkte Verflechtungen von Politik und Schule, die schwache Schüler- und Elternvertretung sowie das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis ein Hindernis für mehr Demokratie in Bosniens Schulen dar. SchülerInnen haben im Unterricht tendenziell wenig Mitspracherecht und bemängeln vor allem ungerechte und willkürliche Benotung ihrer Leistungen. Der „Demokratisierungsgrad“ der bosnischen Schulen lässt also, wie auch das Kapitel II.5.2 dieser Arbeit klar zeigt, zu wünschen übrig.

Was die erlebte Diskrepanz angesichts der gesellschaftlichen Realität angeht, wird diese vor allem von den 15 - bis 18- oder 19-jährigen MittelschülerInnen zur Diskussion gebracht. So berichtet ein Lehrer aus der Nähe von Mostar, gleichzeitig auch EDC-Koordinator des Herzegowina-Neretva Kantons:

„High school students do ask critical questions like f.e. you teach us about justice and that we should behave in that way. But how should we if not even our politicians behave like that? They are sending their children to the best schools and we don’t have enough money to reform our school system – but I tell them then that civic education should help to improve exactly that.“ (Interview Nr. 14).

Ein anderer *demokracija i ljudska prava*-Lehrer meinte in einem Interview: „Wie sollen wir den Kindern erklären, dass wir in einer Demokratie leben und sie etwas verändern können, wenn sie zuhause sehen, wie das System wirklich funktioniert?“ (Teilnahme Nr. 5).

Diese Diskrepanzen gilt es wohl in erster Linie einmal wahrzunehmen. Sie zu ignorieren würde einer Realitätsverweigerung gleichkommen und wäre dem Erfolg von Demokratiebildung sicher nicht förderlich. In einem nächsten Schritt gilt es zu unterscheiden: wo kommt es zu Widersprüchlichkeiten die undemokratischen Zustände in der Schule und wo die gesellschaftlich-politische Realität betreffend? Da zweiteres Missverhältnis von SchülerInnen und LehrerInnen wohl nicht von heute auf morgen überwunden werden kann, muss in diesem Fall die Frage gestellt werden, wo und wie diese Dis-

krepanz in den Unterricht mithereingeholt und thematisiert werden kann. Im ersten Falle von Widersprüchlichkeiten zwischen den Lerninhalten und der wahrgenommenen schulischen Realität sieht es bezüglich Handlungsmöglichkeiten von SchülerInnen und LehrerInnen bedeutend besser aus. Wie der obenstehend zitierte Lehrer (Interview Nr. 14) in seiner Aussage andeutet, soll Demokratiebildung ja Impulse liefern, um gegen wahrgenommene Ausprägungen undemokratischer Natur auch aufzubegehren. Der Demokratieunterricht könnte einen wunderbaren Rahmen bieten, um dies im Bezug auf undemokratische Zustände an der eigenen Schule gleich auszuprobieren.

3.7 Herausforderungen für Demokratiebildung in BiH

Im Laufe meiner Recherchen und Interviews stieß ich auch auf viele Erfolge, die den bisherigen Demokratiebildungs-Bemühungen zuzurechnen sind. LehrerInnen berichten von merkbaren Verhaltensänderungen ihrer SchülerInnen, wenn sich diese beispielsweise ihrer Rechte bewusst(er) sind, mitreden wollen, sich beschweren, wenn sie mit Vorgangsweisen nicht einverstanden sind oder einen Kompetenzkatalog für die zukünftige Klassensprecherin aufstellen. Das Themenfeld in seiner Gesamtheit betrachtend seien zusammenfassend jedoch ein paar Herausforderungen formuliert, die es in erster Linie einmal wahrzunehmen gilt und wo – wenn möglich – gegenzusteuern versucht werden sollte:

- Das politisch wie ethnisch fragmentierte Schulsystem an sich, welches aufgrund seiner Komplexität als Bremse für jede Reformbewegungen gesehen werden kann.
- Das Erbe des realsozialistischen Bildungssystems, das noch nachwirkt und sich in überladenen, inaktuellen Lehrplänen sowie einem relativ undemokratischen und tendenziell autoritärem Bildungssystem äußert.
- Die finanziellen Ressourcen der bosnisch-herzegowinischen Regierung, die in den Bildungssektor investiert werden, reichen kaum aus, um den Bereich der Demokratiebildung finanziell besser auszustatten. Zusätzlich kann ein Mangel an politischem Willen bzgl. dieses Themas konstatiert werden. Demokratiebildung ist oft der letzte Punkt auf der Agenda und das erste Fach, das Kürzungen zum Opfer fällt. Als ein Symptom dieses Umstands kann angeführt werden, dass die Zertifizierungsprogramme für LehrerInnen, die sich in diesem Bereich weiterbilden wollen sowie der Schulbücherdruck nach wie vor hauptsächlich von einer NGO abgewickelt werden.
- Die Existenz der demokratiebildenden Fächer scheint in einigen Kantonen nicht gesichert.
- In der Lehreraus- und Weiterbildung festgestellte Defizite: die JunglehrerInnen werden nicht ausreichend mit Methoden des offenen Unterrichts, die eine Kultur des Fragens, Diskutierens und des kritischen Denkens fördern, vertraut gemacht. Darüber hinaus werden

sie unzureichend auf das Unterrichten in einem Umfeld ethnischer Spannungen vorbereitet und ausgebildet.

- Die niedrigen Gehälter der LehrerInnen schmälern deren Motivation und machen Zusatzausbildungen aufgrund von notwendigen Nebenjobs nur schwer möglich.
- Die gesonderte Behandlung demokratiebildender Inhalte in den Fächern „Demokratie und Menschenrechte“ sowie „Staatsbürgerliche Bildung“ bedürfen einer Ergänzung durch ein demokratisches Schulklima in allererster Linie sowie durch ein aktiv angewandtes Unterrichtsprinzip.
- Der Diskrepanz zwischen den demokratiebildenden Inhalten und der Realität, die die Kinder und Jugendlichen tagtäglich in Schule sowie familiärem Umfeld umgibt, muss in angemessener Form begegnet werden.

4. Zwei Praxisbeispiele für Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina

Nach dem Versuch einer allgemeinen Charakterisierung von Demokratiebildung in BiH sollen nun zwei ganz konkrete Beispiele herangezogen werden, die verdeutlichen, wie sich die Praxis der Demokratiebildung in BiH ausgestaltet. Zum einen sind das die beiden Schulfächer *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte) und *građansko obrazovanje* (Staatsbürgerliche Bildung), zum anderen die gesamtstaatlich agierende Schülervertretung *ASuBiH*.

4.1 Die Schulfächer *demokracija i ljudska prava* und *građansko obrazovanje*

Die Fächer *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte) und *građansko obrazovanje* (Staatsbürgerliche Bildung) gehen auf die Initiative der NGO *Civitas BiH* zurück, welche seit 1996 in BiH tätig ist und als der Hauptakteur im Feld der Demokratiebildung im Land bezeichnet werden kann (siehe Kapitel II.3.3, Akteure der Demokratiebildung in BiH). Das Fach wird in ganz BiH an den Grund- und Mittelschulen unterrichtet und ist das einzige Fach, das auf gesamtstaatlicher Ebene nach gleichem Lehrplan unterrichtet wird (mit Ausnahme einer leichten Abänderung im kroatischen Lehrplan), auch in den sogenannten *zwei Schulen unter einem Dach*, den ethnisch getrennten Schulen des Landes.

4.1.1 Unterrichtsmaterialien

Ein Blick in die Schulbücher, die in Bosnisch, Kroatisch und Serbisch aufgelegt werden, gibt Auskunft über die im Lehrplan vorgesehenen Themen:

In den Schulbüchern von *Civitas BiH* für das Fach *građansko obrazovanje* (Staatsbürgerliche Bildung) der 1.-9. Schulstufe Grundschule werden folgende Themen behandelt:

- *Autorität*: Was ist der Unterschied zwischen Autorität und Macht ohne Autorität? Wer oder was legitimiert eine Autoritätsperson? etc.
- *Privatsphäre*: Was bedeutet Privatsphäre? etc.
- *Verantwortung*: Was bedeutet Verantwortung? Wer kann wofür verantwortlich gemacht werden? etc.
- *Recht und Gerichtsbarkeit*: Wozu drei Arten der Gerichtsbarkeit? Wie kann beurteilt werden, ob ein Verfahren gerecht ist? etc.
- *Regierung*: Wozu brauchen wir eine Regierung? Wie müssen Regierungen aufgebaut sein, um den Missbrauch von Macht zu verhindern? etc.
- *BürgerInnen*: Die Rolle von BürgerInnen in einer Demokratie; Wie können wir unsere Staatsbürgerlichkeit nützen? etc.

In den Schulbüchern von *Civitas BiH* für das Fach *demokracija i ljudska prava* der 10. - 13. Schulstufe Mittelschule geht es beispielsweise um folgende Themen:

- Einhaltung der Menschenrechte
- Wie die Regierung in BiH die Menschenrechte schützt
- Wir sind alle anders – wir sind alle gleich
- Zivilgesellschaft: Gleiche Berechtigung – verschiedene Interessen
- Wir brauchen die Welt – die Welt braucht uns

Die Schulbücher des Europarats für die Fächer *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte) und *građansko obrazovanje* (staatsbürgerliche Bildung) in der Grund- und Mittelschule behandeln folgende Themen:

- Identität
- Rechte, Freiheit und Pflichten
- Verantwortung
- Konflikt
- Medien
- Verschiedenheit (und Pluralität)
- Gesetze und Verordnungen
- Gleichheit
- Regierung (und Politik)

Weiters werden in den Büchern Begleittexte über das Unterrichten der zwei Fächer geboten, in denen das Konzept der Demokratiebildung näher vorgestellt als auch didaktische Hinweise für LehrerInnen gegeben werden.

4.1.2 Aufbau des Faches „demokracija i ljudska prava“

Im eher theoretisch ausgerichteten ersten Semester des Schuljahres werden demokratische sowie den Menschenrechten zugrunde liegende Werte behandelt. Zentral sind die vier Konzepte *Autorität, Verantwortung, Recht und Gerichtsbarkeit sowie Privatsphäre*. Diese vier Themen wurden auch in den Interviews genannt, vor allem das Konzept von Autorität wurde immer wieder von SchülerInnen wie LehrerInnen erwähnt, als nach den Inhalten des Faches gefragt wurde. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bildet das politische System von BiH. Den SchülerInnen soll vermittelt werden, wie das politische Gefüge BiH funktioniert, welche Ebenen oder Institutionen wofür zuständig sind, wofür es eine Regierung braucht und was deren Aufgaben sind oder wie es um die Verfassung von BiH bestellt ist.

Projekt građanin

Neben der querschnittsmäßig angedachten praktischen Grundausrichtung des Faches gibt es einen dezidiert praxisorientierten Schwerpunkt im zweiten Semester: im sogenannten *projekt građanin*, was so viel wie „Projekt Bürger“ bedeutet, werden die SchülerInnen dazu angehalten, im Laufe eines Semesters ein Problem in ihrer unmittelbaren Umgebung zu identifizieren und – in Kenntnis der entsprechenden Gesetzeslage und in Zusammenarbeit mit den verantwortlichen politischen Institutionen – mögliche Lösungs- und Verbesserungsvorschläge auszuarbeiten bzw. teilweise auch umzusetzen. Dem Lehrerhandbuch des *projekt građanin* kann man folgende drei Zielsetzungen des Projekts entnehmen (*Center for Civic Education 1996: 6*):

- Das Wissen und die Fähigkeiten für aktive Teilnahme zur Verfügung stellen bzw. schulen
- Praktische Erfahrungen zu sammeln, um den Sinn für Kompetenz und Effizienz zu fördern
- Ein Verständnis für die Wichtigkeit von aktiver Staatsbürgerteilnahme zu entwickeln.

Gearbeitet wird bei diesem Projekt in Kleingruppen, von der ersten Projektidee bis zur abschließenden Projektpräsentation. Die Themen, für die sich die Jugendlichen entscheiden, sind fast ausschließlich aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt gegriffen: Drogensucht, mangelnde Berufsorientierung im letzten Pflichtschuljahr, Alkoholismus, mangelnde Radfahrfreundlichkeit im Umkreis der Schule, Probleme in der Familie, Jugendkriminalität, Müllproblem in der Gemeinde etc. Die SchülerInnen holen von den verschiedensten ihnen zur Verfügung stehenden Quellen Informationen über das Problem ein, erkundigen sich über die Gesetzeslage den Sachverhalt betreffend und versuchen, Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Im Laufe des Prozesses werden vier Schautafeln erarbeitet: Auf dem ersten Plakat stellen die Jugendlichen das identifizierte Problem kurz dar. Auf dem zweiten wird die gesetzliche Situation das Problem betreffend geschildert, das dritte Plakat zeigt mögliche Lösungsvorschläge und am vierten Plakat wird ein Aktionsplan für die weitere Vorgehensweise formuliert. Die fertigen Projekte werden gegen Ende des Schuljahres in der Schule präsentiert, die besten Projekte einer Schule dürfen an einem Wettbewerb auf Kantons- bzw. RS-Ebene teilnehmen. Die SiegerInnen, die daraus hervorgehen, nehmen an einer Abschlusspräsentation auf Landesebene in Sarajevo teil. Um das *Projekt građanin* etwas zu veranschaulichen, möchte ich an dieser Stelle zwei Beispiele, von denen mir in den Interviews mit involvierten SchülerInnen berichtet wurde, kurz skizzieren:

Bsp. Öffentliche Ausspeisung:

Die involvierten SchülerInnen stellten fest, dass materiell schlechter gestellte Familien nur sehr wenig finanzielle Unterstützung von staatlicher Seite erfahren. Im entsprechenden Gesetz erfuhren sie, dass bedürftige Familien ca. 30KM (rund 15Euro) monatlich erhalten. Die SchülerInnen befanden, dass das viel zu wenig sei und dass für diese Familien mehr getan werden sollte. Sie setzten sich mit der zu-

ständigen Stelle in Verbindungen und schlugen vor, die Förderung um 15% zu erhöhen. Dabei wurde ihnen klar, dass die Regierung keine Budget-Überschüsse zur Verfügung hat und dass eine derartige Erhöhung Förderungskürzungen an anderer Stelle zur Folge haben würde. In weiterer Folge schlugen die SchülerInnen vor, die Förderung für bedürftige Familien zumindest um 5% zu erhöhen und gleichzeitig eine öffentliche Ausspeisung zu eröffnen, die durch Firmenspenden unterstützt wird. Um zu demonstrieren, dass eine derartige Kooperation mit dem privaten Sektor funktionieren kann, statuierten die SchülerInnen ein Exempel, indem sie ein Sponsoring organisierten und die Ausspeisung eine Woche lang an der Schule abwickelten. Mit diesem Beispiel wendeten sie sich wieder an die zuständige Regierungsstelle, die sich entschloss, eine öffentliche Ausspeisung zu eröffnen (vgl. Interview Nr. 1).

Bsp. Müll:

Eine andere Gruppe von SchülerInnen zu einem anderen Zeitpunkt in einer anderen Schule stellte fest, dass es in Sarajevo zu wenig Mistkübel gäbe, was es den Menschen verunmöglicht, ihren Abfall entsprechend zu entsorgen. Die SchülerInnen setzten sich zum Ziel, an der Verbesserung dieses von ihnen festgestellten Problems zu arbeiten. Dafür traten sie mit der entsprechenden Abteilung der Stadtregierung von Sarajewo in Verbindung. Ein Schüler, der an diesem *projekt građanin* beteiligt war, erzählte von seiner Erfahrung:

„It’s cool, like everyone is searching for the opinions, searching for the places, trying to [find] a way how to solve it, then we went to a meeting with the mayor of town, we went to meetings with other politicians, it’s cool, you’re making your council closer to the students, they are not like something, they are not animals, they are not so un-touchy,... you can discuss with them, you can try to solve problems with them [...]“ (Interview Nr. 3).

Genau diese Befähigung junger Menschen soll durch die Fächer *demokracija i ljudska prava* und *građansko obrazovanje* forciert werden. Es soll bewirken, dass sich diese – entgegen der vielerorts diagnostizierten Passivität – angesichts der Missstände in ihrer unmittelbaren Umwelt nicht ohnmächtig fühlen, sondern dort, wo es in ihrer Macht steht, etwas gegen diese unternehmen. Wie sie dabei vorgehen können, will das Fach ebenfalls vermitteln. Das Brechen dieses in der Gesellschaft verankerten Vorurteils, dass der einzelne ohnehin nichts unternehmen könne, wird von den befragten ExpertInnen gleichzeitig als eine der größten Herausforderungen des Faches *demokracija i ljudska prava* beschrieben.

Hierbei spielt die immer wieder betonte praxisnahe Ausrichtung des Faches eine große Rolle. Die befragten SchülerInnen begrüßen es sehr, dass sie in diesem Fach ihre Themen einbringen können, dass eine offenere Gesprächsatmosphäre und ein entspannteres Ambiente als in anderen Fächern herrschen. Auch liegt es in der Konzeption des *projekt građanin*, dass in Kleingruppen gearbeitet wird, was zur vorherrschenden Methode des Frontalunterrichts eine willkommene Abwechslung

darstellt. Von nicht wenigen SchülerInnen wird „Demokratie und Menschenrechte“ als „Lieblingssach“ bezeichnet.

Das leitet über zu jener Frage, die von einer Mehrzahl der Interview-PartnerInnen als zentral gesehen wird: *wer* diese Fächer *wie* unterrichtet: Was die Methoden angeht, mit Hilfe derer die demokratiebildenden Fächer unterrichtet werden, sind äußerst große Unterschiede zu verzeichnen, was auf die Art und Zeit der Ausbildung (siehe dazu Kapitel 2.3.4) und nicht zuletzt auf die Persönlichkeit der LehrerInnen zurückzuführen ist. Da es nicht *die* eine und einzige Qualifikation gibt, um die beiden Fächer zu unterrichten und diese, vor allem in den Wirren der Nachkriegszeit, oft von den arbeitslos gewordenen *javna obrana*⁴³-LehrerInnen unterrichtet wurden, ist auch heute die Zuteilung nicht immer ganz streng geregelt. Nur „Demokratie und Menschenrechte“ allein reicht an vielen Schulen nicht aus, um eine volle Lehrverpflichtung zu erhalten – deshalb wird es oft denjenigen Lehrern zugeteilt, denen noch Schulstunden zu ihrem kompletten Wochenkontingent fehlen.

Die zentrale Frage, ob die Fächer nun zum aktiven Staatsbürger-Sein anregen, wird jedoch von den meisten InterviewpartnerInnen verneint oder mit vielen Fragezeichen versehen. Als eines der Hauptprobleme diesbezüglich wird identifiziert, dass der Transfer von der Theorie zum realen Leben – trotz projektbezogenen Unterrichts – oft nicht vollständig gelingt. Die SchülerInnen bleiben im Lernen von Definitionen verhaftet, können aber den Konnex zum realen Leben nur schwer herstellen. D.h. – um sich der beispielhaften Schilderung einer Lehrerin zu bedienen – die SchülerInnen wissen zwar auswendig, wenn sie es für den Test gelernt haben, was unter Moral verstanden wird, es fällt ihnen jedoch schwer, eigenständig zu formulieren, was sie eigentlich selber unter Moral verstehen (vgl. Interview Nr. 21). Termini wie Verantwortung oder Unabhängigkeit sind aufgrund ihrer Komplexität für Kinder und Jugendliche oft schwer nachzuvollziehen. So sei es, um bei der Schilderung jener Lehrerin zu bleiben, eine Sache, auswendig aufzählen zu können, was für die erfolgreiche Durchführung von Wahlen wichtig und notwendig ist, auf einem anderen Blatt stehe allerdings, ob dieselben SchülerInnen auch dazu in der Lage seien, diese Punkte bei der nächsten Klassensprecherwahl zu beachten. Eine Pädagogik-Professorin aus Sarajewo schildert dieses Dilemma auch von ihren erstsemestrigen StudentInnen:

„I have students here, they come first year, they had in high school demokracija i ljudska prava and they don't know how to make decisions, how to decide about something, if you ask them what is democracy they would say some formula of something, some definition, but if you put them in a situation to decide or if you ask them what do you think about that and is this controversial for you very little of them are... free to make a comment or to ask a question.“ (Interview Nr. 29).

Einer der Mitbegründer der landesweiten SchülerInnenvertretung *ASuBiH* rollt diese Problematik von der anderen Seite auf, wenn er meint:

⁴³ *Javna obrana* („Verteidigungslehre und Zivilschutz“) war ein Schulfach im kommunistischen Schulsystem.

„I was like... started to work five years ago, and started to learn what is democracy [...] and now you give me a subject which I have to learn what is democracy, and I have to know a definition of democracy, that democracy is a bla-bla-bla, but they didn't, professors didn't... make democracy close to me as like that they explained me on a true example [...] what is democracy. [...] Democracy is not definition, democracy is [...] a way of life.“ (Interview Nr. 3).

Ein ähnlich schlechtes Zeugnis was das Lernen über Demokratie in der Schule betrifft stellt eine Studentin aus Žepče ihrer Schulzeit aus:

„No one teached me about democracy. I learned [it] by myself.“ (Interview Nr. 25).

Kritik gibt es auch, was den US-amerikanischen Einfluss auf das Fach angeht. Vereinzelt wurde es als Initiative von außen dargestellt, deren (US-amerikanische) Vorstellungen für die bosnisch-herzegowinische Gesellschaft nicht immer adaptierbar seien. Änderungen am Inhalt der Fächer werden als schwer möglich wahrgenommen, die starke US-Dominanz im *Civitas*-Programm wird hierfür als Grund genannt. Ein Lehrer für Geschichte und „Demokratie und Menschenrechte“ an der OŠ Brčko, meinte dazu: „Das [attestiert Missstände im Fach, Anm.] würde sich wahrscheinlich erst ändern können, wenn wir dafür zuständig sind, nicht die US-Botschaft. Und dann, dass wir das so machen, wie wir es für richtig halten.“ (Interview Nr. 30).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: die Schulfächer *demokracija i ljudska prava* und *građansko obrazovanje* sind sehr wichtig und können unter bestimmten Umständen zur Förderung eines demokratischen Bewusstseins beitragen. Sie reichen aber alleine nicht aus, um den Kindern und Jugendlichen die Grundprinzipien einer demokratischen Gesellschaft verständlich und in ihr Leben integrierbar zu machen.

4.2 Schülervvertretung ASuBiH

Die 2007 auf Initiative der deutschen Schülerhilfsorganisation *Schüler helfen Leben* gegründete Schülervvertretung auf nationaler Ebene nennt sich „ASuBiH“ – „Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini“ (Vereinigung der Mittelschüler in BiH). Sie wird von SchülerInnen organisiert und richtet sich an 15- bis 19-jährige MittelschülerInnen in ganz BiH. Das bringt bereits die zwei wichtigsten Prinzipien der Organisation in einem Satz auf den Punkt, die da wären:

- Organisation auf Staatsebene, supra-ethnische Ausrichtung
- Organisation von SchülerInnen für SchülerInnen

4.2.1 Ziele und Tätigkeiten

ASuBiH versteht sich als Dachorganisation der landesweiten Schülervvertretungen und Schülerräte an den einzelnen Mittelschulen. Einmal jährlich wird eine Generalversammlung abgehalten, bei der der Vorstand fürs kommende Schuljahr gewählt wird. Über das Jahr verteilt werden verschiedene Kurse von ASuBiH angeboten (z.B. Projektorganisation, Kommunikation, Freiwilligenarbeit,...), um die

lokalen SV-Teams zu unterstützen. Ziel dieser Trainings und Seminare ist es, jugendliche MultiplikatorInnen auszubilden, sie zu befähigen, eine SV aufzubauen und das erworbene Wissen wieder an ihren Schulen zu verbreiten (im Sinne einer sogenannten *peer education*), teilweise organisiert in lokalen ASuBiH-Gruppen, teilweise lose organisiert.

Die Teilnahme an den Seminaren, die Selbstorganisation der Gruppen in den jeweiligen Schulen oder eine Präsentation bei der Generalversammlung vor 150 Personen stellen für die SchülerInnen wertvolle Erfahrungen dar, im Zuge derer sie sich Fähigkeiten wie Präsentationstechnik oder Projektorganisation aneignen sowie wertvolle Impulse für ihre Arbeit in der SV holen können. Die engagierten SchülerInnen vermitteln weiters den Eindruck, dass die Arbeit in der SV und alles, was rundherum passiert, auch äußerst wichtig für ihre persönliche Entwicklung sei.

4.2.2 Gesamtstaatliche Ausrichtung

Die ASuBiH-Seminare bringen SchülerInnen aus beiden Landesteilen, von allen ethnischen Gruppen zusammen und sind für viele Jugendliche die erste Möglichkeit, mit „den anderen“ in Berührung zu kommen. Aus einer Vielzahl von Seminaren lässt sich berichten, dass die anfangs vorhandene Unsicherheit bzw. Skepsis aufgrund vorhandener Vorurteile gegenüber „den anderen“ schnell überwunden ist und dass derartige Wochenend-Seminare oder einwöchige Camps viel zu einer besseren Verständigung unter den Jugendlichen aus den verschiedenen Landesteilen beitragen. Genau diese gesamtstaatliche Ausrichtung stößt aber bei so manchen DirektorInnen und LehrerInnen auf wenig Akzeptanz bis Ablehnung, was in mangelnder Kooperationsbereitschaft seitens der Schulleitung münden kann. So meinte z.B. ein 20-jähriger Architekturstudent aus Sarajevo, der 2009/10 den ASuBiH-Vorsitz innehatte:

„Oft, wenn gesehen wird, dass das Material [das ASuBiH aussendet, Anm.] für ganz BiH ist, [wird] es weggeworfen. Schulen schicken ihre Schüler nicht, wenn sie sehen, dass es eine gesamtstaatliche Initiative ist, von 300 Schulen kommen geschätzte 50 davon deshalb nicht [zu den ASuBiH-Seminaren, Anm.]“ (Interview Nr.23).

4.2.3 Gesetzliche Verankerung und Praxis

Jede Schule ist laut Bildungsgesetz von 2003 verpflichtet, „den SchülerInnen unter Berücksichtigung ihres Alters zu helfen, eine Schülervertretung zu installieren“ (Rahmengesetz über die Grund- und Mittelschulbildung in BiH 2003, Art. 54). Laut diesem Gesetz hat der SchülerInnenrat folgende Aufgaben:

- Die Schulinteressen in der Gemeinde bzw. Umgebung, in der sich die Schule befindet, zu vertreten
- Die Meinungen der SchülerInnen im Schulgemeinschaftsausschuss zu repräsentieren
- Das Engagement der SchülerInnen in der Schule zu fördern

- Den Schulgemeinschaftsausschuss über die Meinungen des Schülerrates zu informieren, wenn das für notwendig erachtet wird, oder, auf Anweisung des Schulgemeinschaftsausschusses, über alle Fragen, die sich auf die Arbeit in der Schule bzw. die Führung der Schule beziehen.

In der Praxis zählt es zu den Hauptaufgaben der Schülervertretung (*savjet učenika* oder *vjeća učeni-ka*), Anlaufstelle für die Probleme und Anliegen der SchülerInnen zu sein, Sitzungen abzuhalten, in fortgeschrittener Phase informelle Trainings und Fortbildungen für SchülerInnen anzubieten sowie bewusstseinsbildend tätig zu sein. Jede Klasse hat eine/n KlassensprecherIn, der die Aufgabe hat, die Anliegen seiner MitschülerInnen in der Schülervertretung zu repräsentieren und die Klasse über Entscheidungen der SV zu informieren. Der Vorstand der SV kann dem Schulgemeinschaftsausschuss beiwohnen und Tagesordnungspunkte vorschlagen oder eine Kooperation mit lokalen Institutionen initiieren.

In vielen Interviews wurde die Schülervertretung allerdings als kleine, eher inaktive Gruppe beschrieben, die sich nebensächlichen Themen widme oder nur dann aktiv werde, wenn es um den Aufschub von Tests oder um die Anfechtung von Noten gehe. Der Großteil der SchülerInnen sei eher passiv und zeige sich wenig an schulpolitischen Themen interessiert. Tendenziell seien SchülerInnen für diese Art von Vertretungsarbeit schwer zu gewinnen, was von der Mehrheit der befragten Personen auf das grundsätzlich mangelnde Politikinteresse und auf den nicht vorhandenen Glauben daran, Dinge verändern und gestalten zu können, zurückgeführt wird.

Eine Gefahr sehen ExpertInnen darin, die Kinder und Jugendlichen nur ausschnittsweise teilhaben zu lassen: den Kindern „nur“ die Möglichkeit der Mitbestimmung zu geben ohne ihnen das gesamte Konzept Demokratie verständlich zu machen und vorzuleben, belässt die Lernerfahrung an der Oberfläche und kann als „Alibiaktion“ enden. Kinder und Jugendliche in einer sicheren Umgebung, in einem angemessenen Rahmen wirklich auch Dinge entscheiden zu lassen, sie anzuleiten, Verantwortung für diese Entscheidungen zu übernehmen und die Konsequenzen ihrer Entscheidungen zu verstehen, wäre das Gebot der Stunde, sind sich ExpertInnen einig (vgl. z.B. Interview Nr. 2, 19).

5. Der soziale Raum Schule – Realitäten und Potenziale von Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowina

Eine umfassende Darstellung des Bereichs der Demokratiebildung im bosnischen Schulsystem im dritten Kapitel wurde im vorhergehenden vierten Kapitel um zwei konkrete Praxisausgestaltungen ergänzt. Im folgenden Kapitel soll nun der soziale Raum Schule in BiH und sein Verhältnis zu Politik bzw. zu Demokratie analysiert werden. Es wird versucht, die Realität an den bosnisch-herzegowinischen Schulen exemplarisch zu erfassen und auf ihren „Demokratisierungsgrad“ hin zu prüfen. In einem weiteren Unterkapitel werden dann in den Interviews zutage getretene Handlungsspielräume für Demokratie in den Schulen BiHs erläutert. Den Abschluss bildet ein Abschnitt über die Grenzen des bosnischen schulischen Systems die Förderung eines demokratischen Bewusstseins bei Kindern und Jugendlichen betreffend.

5.1 Schule und Politik – ein Spannungsfeld

Dem überwiegenden Großteil der InterviewpartnerInnen zufolge, solle Politik am besten nichts mit Schule zu tun haben. Politik und Schule seien zwei Sphären, die es so weit als möglich voneinander getrennt zu halten gelte – so der Grundtenor in nahezu allen Interviews der für diese Arbeit durchgeführten Feldstudie. Angesichts der in BiH weit verbreiteten, grundsätzlich negativen Konnotation alles Politischen und der Erfahrung des realsozialistischen Schulsystems mit seiner ihm innewohnenden Indoktrinierung ist das nicht besonders verwunderlich⁴⁴.

Spezifiziert wurde dieses Anliegen dahingehend, dass sich „Politik“ (gemeint waren damit auch oft die ausführenden Personen⁴⁵) nicht in schulinterne Entscheidungen einmischen solle und keinen (partei-)politischen Einfluss auf das Schulmanagement ausüben dürfe (z.B. bei der Bestellung von DirektorInnen oder LehrerInnen). Der Einfluss der Politik auf die Lehrpläne wurde besonders kritisiert. Die befragten Personen betonten, dass es die Aufgabe von ExpertInnen sein müsse, Lehrpläne zu erstellen und dass Parteiideologie in jedem Falle vom Lehrplan zu exkludieren sei. Dass dies nicht ohnehin eine Selbstverständlichkeit ist, macht folgende Aussage einer stellvertretenden Direktorin von einem der pädagogischen Institute deutlich:

„Politics shouldn't be involved in education system and schools, especially when it comes to the curriculum because we need experts to write the curriculum instead of politicians.“ (Interview Nr. 27).

Weiters wurde betont, dass LehrerInnen sich mit ihrer persönlichen politischen Weltanschauung im Unterricht zurückzuhalten haben. Diesbezüglich wurde in mehreren Interviews angeführt, dass es LehrerInnen in BiH gesetzlich verboten sei, neben ihrer unterrichtenden Tätigkeit im institutionali-

⁴⁴ siehe dazu auch Kapitel II.3.1 dieser Arbeit (Anforderungen an Demokratiebildung in BiH); Halbritter 2004: 57.

⁴⁵ wie bereits erwähnt, ist auch der bosnischen Sprache die Dreiteilung des Politischen in *policy – polity – politics* fremd: *politika* kann sich - wie auch im Deutschen - auf die Inhalte, die Institutionen oder die Prozesse des politischen Lebens beziehen, manchmal auch auf die handelnden Personen).

sierten Sinn politisch aktiv zu sein. Der Lehrer/die Lehrerin müsse sich für Zeiten, in denen ein politisches Amt ausgeübt wird, vom Lehrerdasein kenzieren lassen. Dass LehrerInnen in ihrer Funktion als Staatsbedienstete und PädagogInnen eine ambivalente Doppelrolle zu erfüllen haben, erläutern die beiden deutschen Sozialwissenschaftler Jürgen Kussau und Thomas Brüsemeister wie folgt:

„Sie [die LehrerInnen, Anm.] sind einerseits Staatspersonal, das zur Befolgung rechtlicher und politischer Vorgaben verpflichtet ist. Gleichzeitig handelt es sich um Akteure, die professionellen Orientierungen verpflichtet sind, politischen Vorgaben pädagogisch nicht folgen können, vielmehr eine eigene, eigensinnige Praxis in Interaktionszusammenhängen mit SchülerInnen konstituieren.“ (Kussau/Brüsemeister 2007: 14).

Diese Doppelrolle kann auch auf die Schule in ihrer Gesamtheit übertragen werden. Sie hat einerseits pädagogische Ansprüche zu erfüllen, andererseits ist sie – sofern sie eine öffentliche Schule ist – offizielle Vertreterin des aktuellen politischen Systems, was – wie es für zahlreiche andere gesellschaftliche Teilbereiche auch zutrefte – regulierende Eingriffe seitens der Politik rechtfertige, so Kussau und Brüsemeister in ihren Ausführungen (vgl. 2007: 135). Wie viel „der Staat“ in einem demokratischen System „der Schule“ vorzuschreiben hat, da sie ihn doch offiziell repräsentiert und von ihm finanziell abhängig ist und bis wohin die schulische Autonomie, vor allem in pädagogischen Fragen, geht, ist Gegenstand einer umfassenden Fachdiskussion. Kussau und Brüsemeister beschreiben die Beziehung von politischem System und Schule als „antagonistische Kooperation“, als eine Beziehung, in der beide Partner einander bedürfen. Entgegen der Annahme, dass Politik und Schule sich in einer hierarchischen Beziehung befinden, in der zweiteres ersterem untergeordnet sei, bezeichnen sie diese Beziehung als in funktionaler Hinsicht horizontal ausgebildet, indem beide Seiten in ihren Interessen und Fähigkeiten voneinander abhängig sind (vgl. 2007: 13). Dies erfordere ein feines Ausbalancieren der Verfügungsrechte zum Treffen von Entscheidungen und mache es notwendig, die Grenzen der Schulautonomie immer wieder neu auszuloten. Kussau und Brüsemeister sehen hier zwei Akteursgruppen – Politik und LehrerInnen – mit besten Absichten, aber wahrscheinlich nicht immer gleichen Zielen, aufeinanderstoßen und um Hegemonie ringen (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 127).

Auch in den für diese Arbeit geführten Interviews wurde – trotz aller eingangs erwähnten Ablehnung der Präsenz des Politischen in der Schule gegenüber – die Interdependenz dieser zwei Systeme dennoch zum Ausdruck gebracht. So meinte z.B. eine Professorin der Universität Sarajevo nach dem Verhältnis von Schule und Politik befragt:

„There has to be a relation, I mean, it is impossible that school as the institution which is the representative of a certain society or a part of that society can be completely excluded from something what is politics.“ (Interview Nr. 11).

Eine NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo formulierte es mit folgenden Worten:

„I don't think it's possible to have schools completely devided from politics, and in one way it's not even necessary, what is a problem and what is a special problem in Bosnia-Hercegovina is that schools are so politicised, that they are now almost becoming the instruments to implement ruling politics.“ (Interview Nr. 13).

Die in diesem Interview erwähnte Über-Politisierung des Bildungswesens, die im Krieg begonnen habe und bis heute andauere, könne definitiv als spezifisches Problem des bosnischen Schulsystems

gesehen werden. Ergebnis dieser für das gesamte Land als sehr nachteilig dargestellten Entwicklung seien die geteilten Lehrpläne, die strukturell getrennten Schulen sowie der starke Einfluss der Parteipolitik auf die Ebene des Schulmanagements (vgl. Interview 13).

Eine umfangreiche Studie über das Bildungssystem von BiH, durchgeführt im Jahr 2008 von UNICEF BiH unter der Mitarbeit von nahezu 700 Eltern, SchülerInnen und LehrerInnen, bestätigt die Tendenz der im Zuge dieser Arbeit geführten Interviews, dass Politik verglichen mit anderen Faktoren den größten Einfluss auf das Bildungssystem in BiH ausübt. Politik wird in dieser Studie als Hauptschuldige, die aktuelle Situation des bosnischen Schulwesens betreffend angeprangert, da sie die ethnische Trennung im nationalen Schulsystem eingeführt habe und weiterhin aufrechterhalte. Die Politik sei ihrerseits auch die größte Nutznießerin dieser Situation, so das Ergebnis dieser Studie. Für die direkt Betroffenen – SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern – sei die Situation eher von Nachteil. Gleichzeitig wird den politischen AkteurInnen neben aller Kritik aber auch die stärkste Handlungskompetenz zugeschrieben, was zukünftige Veränderungen und Verbesserungen in diesem Bereich angehe. Daraus kann einerseits schlussgefolgert werden, dass politische Akteure, seien es jetzt PolitikerInnen oder politische Institutionen wie Ministerien oder politische Parteien, wichtige Schlüsselfaktoren auf dem Weg zu notwendigen Reformen im Bereich des Bildungswesens darstellen. Andererseits kann dieses Ergebnis auch darauf hindeuten, dass LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern ihre eigene Handlungskompetenz tendenziell unterschätzen und eher darauf warten, dass die erhofften Verbesserungen immer nur „top-down“ umgesetzt werden können (vgl. UNICEF 2009: 18; 202f).

Dass Schule und Politik in Bosnien-Herzegowina also nicht – wie in der ersten Reaktion vieler InterviewpartnerInnen – als voneinander völlig getrennte Sphären zu verstehen sind, kann zusammenfassend festgehalten werden. Schule als repräsentative Institution des politischen Systems ist – so sie eine öffentliche, also staatliche Schule ist – Teil des politischen Systems selbst und kann in diesem Sinne gar nicht getrennt von der Politik gesehen werden. Genausowenig können die Lern- und Lehrprozesse nicht losgelöst von den gesellschaftspolitischen Realitäten betrachtet werden, da alle beteiligten Personen (SchülerInnen, LehrerInnen, administratives Personal, Ministerium,...) in gesellschaftliche Systeme eingebunden sind und mit diesen ständig interagieren.

Die spannende Frage im speziellen Kontext von BiH bleibt, *wie* genau sich die Beziehung des politischen Systems zu ihrem Subsystem Schule ausgestaltet. Dies zu ergründen erfordert weitere, umfangreichere Untersuchungen. Der erwähnte UNICEF-Report formuliert zumindest in aller Klarheit, wie das Verhältnis von Schule und Politik auf keinen Fall zu verstehen sei: „Although the influence of the political structures cannot be prevented completely, it must not be allowed that education becomes merely an instrument in the hands of the political parties.“ (UNICEF 2009: 235).

5.2 Schule und Demokratie

„Democracy and school? That is one body, one thing. F.e. one class – three nations – isn't that democracy? Isn't democracy if I say something that is different from what my colleague says? Or from what the director says? That's also democracy, ... You can't punish me if I have a different point of view, that's democracy.“ (Interview Nr. 25).

Diese Aussage einer jungen Studentin aus Žepče (FBiH), die ihre Oberstufe in einer ethnisch getrennten Schule absolvierte, soll den folgenden Abschnitt über den „Demokratisierungsgrad“ der bosnischen Schulen einleiten. Zu einer allgemeinen Erläuterung des Verständnisses von Schule als Ort gelebter Demokratie wird an dieser Stelle nicht mehr ausgeholt (vgl. dazu Kapitel I.4). Das folgende Kapitel ist den im Zuge der Feldforschung wahrgenommenen Realitäten und Handlungsspielräumen bezüglich einer demokratischen Schulentwicklung an den bosnischen Schulen gewidmet.

5.2.1 Realität an den Schulen BiHs

5.2.1.1 Unterricht

Die Auswertung der geführten Interviews ergab, dass der Frontalunterricht nach wie vor eine sehr weit verbreitete Methode des Unterrichts darstellt (vgl. besonders die Interviews Nr. 1,2,3,11,12,13,15,24,29). SchülerInnen haben im Unterricht tendenziell wenig Mitspracherecht und sind es daher in der Regel auch nicht gewohnt, mitbestimmen zu dürfen. Das Auswendiglernen von Fakten ohne das Gelernte dabei zu hinterfragen steht oft im Mittelpunkt. Es zeigte sich, dass SchülerInnen vielfach kaum zu eigenständigem Denken angeregt werden und eine Kultur des Fragens nur wenig gefördert wird. Laut den befragten ExpertInnen wird eher Wissen und dessen Reproduktion als soziales Lernen im Bereich der Kommunikation und Konfliktlösung beurteilt. Eine NGO-Mitarbeiterin aus Sarajevo, die auch einige Jahre in Deutschland zur Schule ging, berichtet von ihrer Erfahrung als Schülerin in BiH:

„Hier ist es einfach so, alles ist streng vorgeschrieben, und das wird dann nur diktiert und aufgeschrieben und auswendig gelernt, (...) es gibt natürlich auch Ausnahmen, aber in der Regel wird nur diktiert, aufgeschrieben, auswendig gelernt und abgefragt, also... und dadurch entwickelt sich natürlich wenig kritisches Denken und Auseinandersetzung.“ (Interview Nr. 12).

Interessanterweise besagt die oben bereits erwähnte UNICEF-Studie genau das Gegenteil: rund drei Viertel der in dieser Studie befragten SchülerInnen geben an, dass ihre LehrerInnen sie dazu anregen, das Gelernte auch wirklich zu verstehen und nicht nur auswendig zu lernen (UNICEF 2009: 211). Dieser Widerspruch kann wohl nur durch eine genaue Untersuchung der jeweiligen Forschungsabläufe erklärt werden.

Die Ursachen für die vielfach veralteten Unterrichtsmethoden werden von ExpertInnen vor allem in der Lehrerbildung gesehen. So auch eben erwähnte NGO-Mitarbeiterin:

„Es fehlt an der Ausbildung der Lehrer, dass sie auch absolut, dass sie komplett veraltete Methoden anwenden und nicht kindergerecht usw. Dass die Schüler überhaupt keine... im Lernprozess... sich überhaupt nicht einbringen kön-

nen. Weder ihre Kreativität ausleben noch sonst irgendwie, irgendwas machen können, wo sie selbstständig dann etwas forschen und präsentieren und solche Sachen, so was gibt's ganz wenig.“ (Interview Nr. 12).

Es wurde auch weiters vielfach berichtet, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis stark von hierarchischem Denken geprägt ist. Angst vor dem Lehrer, der eine schlechte Note vergeben kann oder vor der Direktorin, in deren Macht es steht, einen Schulverweis zu veranlassen, lähmen beispielsweise oft auch die Arbeit der Schülervertretungen (vgl. Interview Nr. 23). Auch eine gewisse Intransparenz bzw. sogar Willkür bei der Notenvergabe wurde vor allem von den befragten SchülerInnen kritisiert.

5.2.1.2 Demokratisches Ambiente an der Schule

Ähnlich wie in der bosnischen Gesellschaft im Allgemeinen sind Korruption und Nepotismus auch im Schulwesen präsent. Gefälschte Direktorenwahl, die Frau des Bürgermeisters, die über Nacht Finanzverantwortliche der Schule wird oder das Hinwegsetzen über Wahlergebnisse – stellen nur ein paar Auszüge dessen dar, was in den Interviews berichtet wurde (vgl. bes. die Interviews Nr. 14, 15, 23). Dabei sei noch angemerkt bzw. darf davon ausgegangen werden, dass der Autorin dieser Arbeit als „Outsiderin“, noch dazu aus EU-Europa, eher verhalten von diesen Zuständen erzählt wurde. Was neben der Tatsache, dass diese Dinge passieren, noch zusätzlich besorgniserregend scheint, ist, dass diese Zustände oft von der Schulgemeinschaft offenbar achselzuckend hingenommen werden, im Sinne von „da kann man ohnehin nichts machen“.

Es gibt auch ganz unmittelbare Verflechtungen von Schule und Politik, wenn z.B. Universitäts-Professoren als Kantonsvorstände fungieren, oder Bürgermeister gleichzeitig auch Schuldirektoren sind. Dass DirektorInnen nach Parteizugehörigkeit besetzt werden, was eigentlich gesetzlich verboten, doch landesweit Praxis ist, wurde vielfach kritisiert.

Dass die im Bildungsgesetz von 2003 eigentlich vorgeschriebenen Schüler- und Elternvertretungen an den Schulen durchschnittlich eher schwach ausgeprägt oder nicht existent sind, kann als Ursache wie auch als Folge des Demokratisierungsgrads der Schulen verstanden werden.

Ein Teilaspekt der Realität an den Schulen BiH wurde in den geführten Interviews nicht explizit erwähnt, ist aber, wird der Demokratisierungsgrad der Schulen in BiH diskutiert, nicht außen vorzulassen, nämlich: der Umstand, dass SchülerInnen aufgrund ihrer ethnischen bzw. religiösen Zugehörigkeit diskriminiert werden. Die 2008 durchgeführte UNICEF-Studie gibt bezüglich dieses Themas ausführlich Auskunft. Sie zeigt, dass die Häufigkeit von Diskriminierungserfahrungen stark mit der ethnischen Durchmischung bzw. Homogenität des Gebiets, in dem sich die Schule befindet, zusammenhängt. So gibt es unter den sieben untersuchten Schulen solche, an denen jedes befragte Kind (100%) bereits Erfahrungen mit Diskriminierung aufgrund seiner ethnischen Herkunft gemacht hat und solche, wo dies nur auf fünf Prozent zutrifft. Auf die Frage „Have you noticed somebody treating

children of a different ethnic background badly?“ antworteten zwischen 16 und 74 Prozent der befragten Kinder mit „ja“, je nach Region und ihrer ethnischen Durchmischtheit verschieden. Diese Ergebnisse deuten auf massive Verletzung eines der grundlegendsten Kinderrechte hin, auf das Recht auf Gleichbehandlung ungeachtet der ethnischen oder religiösen Herkunft des Kindes. Interessant ist in diesem Zusammenhang besonders das Auseinanderklaffen der Wahrnehmung der SchülerInnen und jener der LehrerInnen: im Gegensatz zu den SchülerInnen finden diese Diskriminierungen laut den LehrerInnen kaum statt (vgl. UNICEF 2009: 119ff).

5.2.2 Handlungsspielräume für mehr Demokratie in der Schule

Folgende Handlungsspielräume für mehr Demokratie in den Schulen BiH können, ausgehend von den geführten Interviews, skizziert werden:

5.2.2.1 Unterricht

„That in every lesson, in every subject, with every teacher you are allowed to doubt, ask questions, be a critical thinker, you know, discuss about some things that are not completely clear.“ (Interview Nr. 15).

Dieser Anspruch an ein offenes Unterrichtsklima, formuliert hier von der Direktorin des *United World College* in Mostar, wird von allen befragten ExpertInnen unisono geteilt und dringend gefordert (vgl. Interviews Nr. 2,3,5,6,7,11,12,13,15,20,21,24,27,29,31). Im weitesten Sinne wird er definiert als Förderung des eigenständigen, kritischen Denkens, des Verknüpfens und Vergleichens des Gelernten mit bereits vorhandenem Wissen und einem offenen Klima, das Fragen und Diskutieren unter den SchülerInnen anregt. Darüber hinaus wird ein schülerzentrierter Unterricht gefordert, der die Kinder und Jugendlichen bei Entscheidungen in altersgemäßer Weise miteinbezieht.

Die Notwendigkeit von BürgerInnen mit kritischem Reflexionsvermögen für BiH wird in folgender Aussage einer Pädagogik-Professorin der Universität Sarajevo besonders deutlich zum Ausdruck gebracht:

„What I believe that we should fight for is to make every child and every citizen of this country enough strong in their own opinion not to listen only national leader, not to listen only cleargy, pope, and mullah and this... churches and mosques and to try to think about the future of their own children and think by their own head. We have to work on that which is a long process. A Very long process to try to make them kind of responsible citizens who are thinking about you know... everything.“ (Interview Nr. 29).

Weiters wird mehr praktisches Lernen gefordert. Die Transferleistung des Gelernten in die Praxis stellt für viele Kinder und Jugendliche eine Herausforderung dar, ist aber für die Entwicklung eines mündigen Staatsbürgerbewusstseins besonders wichtig. Auch Freiwilligentätigkeit wird als Weg des praktischen Lernens genannt und für BiH als besonders wichtig erachtet, da die Kultur der Ehrenamtlichkeit nur wenig ausgeprägt ist. Schule habe darüber hinaus in der heutigen Wissensgesellschaft die wichtige Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf lebenslanges Lernen vorzubereiten. Dabei stehe nicht

mehr nur die reine Wissensvermittlung im Mittelpunkt, sondern zusehends auch das Heranführen an die kritische Nutzung verschiedenster Informationsquellen und Medien.

Als besonders zentral wurde die Vermittlung von Verschiedenheit als positiven Wert genannt. Toleranz und Offenheit gegenüber den „Anderen“ zu entwickeln bzw. die „Anderen“ überhaupt zum Thema zu machen und neutral über sie zu lehren, sei von höchster Priorität. Als dafür förderlich wird erachtet, den Kontakt von SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft zu forcieren und durch Begegnungen verschiedenster Art – z.B. in Form von sportlichen Wettkämpfen oder Sprachwettbewerben – auch tatsächlich zu organisieren. Dass das Lehren über die anderen Ethnien und die Vermittlung der jeweils eigenen kulturellen Werte und Traditionen einander nicht ausschließen, bringt die Studie *What we teach our Children* wie folgt auf den Punkt: „The schools should educate the young people about the values in ones own tradition, at the same time, the respect to other traditions“ (SCN: 10). Um diesen Wert der Verschiedenheit authentisch zu propagieren, ist eine Sensibilisierung bezüglich bzw. ein Vorgehen gegen die vorherrschende Diskriminierung von SchülerInnen aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit unbedingt notwendig. Der UNICEF-Report empfiehlt hierfür:

„Efforts should be made to improve the level of communication between pupils and parents on the one side and teachers and school authorities on the other, in order for these occurrences to be recognised and prevented. (...) consistent procedures related to the sanctioning of all discriminatory incidents and attitudes should be implemented within the school environment.“ (UNICEF 2009: 230).

SchülerInnen sollen im geschützten Raum der Schule üben, sich als Teil einer Gemeinschaft und nicht nur als Individuum zu begreifen. Die Erfahrung des Klassenverbands bzw. der Schulgemeinschaft soll sie lehren, die Bedürfnisse einer Gemeinschaft zu erkennen, um später dementsprechend jene Führungspersonen zu bestimmen, die der Gemeinschaft und nicht nur ihren eigenen Interessen am dienlichsten sind. Empathievermögen und Solidarität mit anderen, gewaltfreie Kommunikation, Teamwork, Kooperation statt Wettbewerb usw. sind die Fähigkeiten, die es hierfür bedarf und die in der Schule gefördert werden sollen. Nicht immer nur zu nicken und sich auf eine vielleicht bessere Zukunft zu verträsten, nicht darauf zu warten, dass jemand anderer kommt, um die anstehenden Probleme zu lösen, sondern selbst aktiv zu werden, Ziele zu haben, um etwas für sein Land und dessen Leute zu tun – all diese verwandten Werte wurden in den Interviews als wichtige Haltungen unter den BürgerInnen von morgen gefordert, die es bereits in der Schule zu entwickeln gelte.

Der eingangs skizzierte offene Unterrichtsstil muss bereits in der Ausbildung der zukünftigen LehrerInnen verankert werden. Leider sei eine beträchtliche Anzahl der aktuellen LehrerInnen mit der Situation, wie sie jetzt ist, gar nicht so unzufrieden, wie eine in der Lehrerausbildung tätige Person schildert:

„First we have to prepare teachers for that because lots of teachers are very happy having students not to ask anything, you know this is a very good situation for teachers, I teach them, I control if they learn or not and that's it, I have no unpleasant questions.“ (Interview Nr. 29).

5.2.2.2 Demokratisches Ambiente an der Schule

Seit dem Bildungsgesetz von 2003 ist es Pflicht, dass jede Schule einen Elternrat und einen Schülerrat installiert. Diese Weisung in die Praxis umzusetzen und eine florierende Schulgemeinschaft zu leben, stellt für viele Schulen eine große Herausforderung dar (siehe auch Kapitel II.4.2 über die Schülervertretung *ASuBiH*). Was Handlungskompetenz und Einfluss von Schüler- und Elternrat angeht, bringt die oben bereits erwähnte Studie von UNICEF BiH interessante Ergebnisse zutage: die befragten LehrerInnen messen dem Elternrat einen starken Einfluss auf schulinterne Entscheidungen und Aktivitäten bei, während sie ihren eigenen Einfluss als sehr gering beurteilen und mit jenem ihrer SchülerInnen gleichsetzen. Die Eltern wiederum betrachten den Eltern- wie auch den Schülerrat als Institutionen mit nur geringem Einfluss auf die schulinternen Geschehnisse und schätzen hingegen den Einfluss der Lehrkräfte als viel höher ein (UNICEF 2009: 207).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern beschränkt sich in den meisten Schulen auf die obligatorischen Elternabende zwei- bis dreimal pro Schuljahr und auf gelegentliche Mitgliedschaften im Elternrat der Schule (UNICEF 2009: 85). Laut der UNICEF-Studie sind viele Eltern mit dieser Form der Zusammenarbeit nicht zufrieden: „A large number of parents [...] expressed their dissatisfaction with this cooperation and in particular with the content and form of cooperation, which are frequently reduced to parent-teacher meetings only.“ (ebd.: 94). Die Verantwortung für die Intensivierung dieser Beziehung liegt, so der Report weiter, bei den Schulen wie Eltern gleichermaßen:

„Schools have the main responsibility for better cooperation with parents. They have to be inventive and innovative in that area and enhance parents' level of interest in the school's quality of work in general as well as in its everyday activities. On the other hand, parents are not expected to be passive observers of school-based developments and activities. They have to be school's main and active partner in all of its activities and decisions, either as individuals or as official representatives of school bodies.“ (UNICEF 2009: 227).

Darüber hinaus sei eine vermehrte Öffnung der Schulen in Richtung der sie umgebenden Gemeinden und Gemeinschaften wünschenswert. Das „Inseldasein“ vieler Schulen, wie es ein Interviewpartner formulierte, müsse durchbrochen werden, eine Kooperation zwischen Schulen und lokalen Institutionen sei von positiven Folgen für alle Beteiligten. Die internationale Bildungsforschung bestätigt, dass eine Tendenz in diese Richtung sich schon abzuzeichnen beginnt: neben der staatlichen Steuerung mithilfe von Bildungsstandards und Evaluierungen und einer Aufwertung der Schulleitung zur Managements- und Führungsinstanz gewinnt die Ebene der Zivilgesellschaft, insbesondere die Beteiligung der Eltern, zusehends an Bedeutung (vgl. Kussau/Brüsemeister 2007: 142).

Schule und Demokratie, bleibt zusammenfassend zu sagen, ist ein spannendes, in BiH nicht spannungsfreies Feld, beeinflusst von der übergeordneten Problematik der Beziehung von Schule und Politik. Die eben geschilderten Realitäten können gleichzeitig auch als Handlungsspielräume für mehr Demokratie an den bosnischen Schulen gesehen werden.

5.3 Grenzen der Schule die Förderung eines demokratischen Bewusstseins betreffend

Neben den strukturell bedingten Hindernissen des bosnischen Schulwesens die Förderung eines demokratischen Bewusstseins betreffend, welche in Kapitel II.2 ausführlich dargestellt wurden, wurden auch noch folgende Begrenzungen, die dem System Schule innewohnen, wahrgenommen, die die Förderung eines demokratischen Bewusstseins im Rahmen der Schulbildung erschweren:

- Begrenzte Zeit, die Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen

„I think that everything begins in the family, because the children are the picture of their parents.“ (SCN: 8, Schüleraussage).

Verglichen mit der Zeit, die Kinder und Jugendliche zuhause und in ihrem sonstigen sozialen Umfeld sind, scheint die Zeit, die sie in der Schule verbringen, doch sehr limitiert, was auf einen begrenzten Einfluss der Schule schließen lässt. Die Diskrepanz, die sich aus dem in der Schule Gelernten und dem in ihrem sonstigen sozialen Umfeld Wahrgenommenen ergibt, wurde in den Interviews thematisiert. Kinder, die in der Schule über Demokratie lernen und erleben, wie demokratische Prozesse zum Vorteil aller Beteiligten funktionieren können und zuhause bzw. in ihrem sozialen Umfeld das Gegenteil wahrnehmen, können damit überfordert sein (mehr dazu: Kapitel II.3.6).

- Beeinflussung durch erwachsene Bezugspersonen außerhalb der Schule

Aus oben genannter Erläuterung ist der Ansatz nachvollziehbar, zuerst ein Umdenken bei der erwachsenen Bevölkerung zu erwirken, weil diese die Kinder und Jugendlichen auf sehr unterschiedliche Weise beeinflussen. Dieser Zugang scheint – denkt man an die Übertragung von Weltanschauungen und Gewohnheiten von den Eltern auf die Kinder, an die Beeinflussung durch die Medien oder daran, was die Kinder in ihrem sozialen Umfeld erleben – schlüssig und wird auch von einigen Institutionen, die vor allem im Bereich der Erwachsenen- und außerschulischen Bildung tätig sind, vertreten. An verschiedensten Ebenen anzusetzen, sei es bei Sozialarbeitern, Gemeindebediensteten, Bürgermeisterinnen oder Direktoren, sei von großer Bedeutung, denn „if you don't change the community it will be hard to change the environment for the children.“ (Interview Nr. 2). Dieselbe Person vom *Center for Educational Initiatives* in Sarajevo erklärt weiter:

„We work with adults first, because, you know, it's easy to change the curriculum for the children but if you don't really change the attitudes, values and beliefs of the adults... I mean, if you don't believe or never think about that differently then it's very hard to teach the children those values.“ (ebd.).

Da der Bereich der Erwachsenen- bzw. außerschulischen Bildung jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit ist, muss eine weitere Erschließung dieses bedeutsamen Feldes hier ausgeklammert werden.

- LehrerInnen

Dieser Abschnitt zielt in keinster Weise darauf ab, LehrerInnen als Schuldige für mangelndes Demokratiebewusstsein der SchülerInnen zu deklarieren. Vielmehr soll lediglich aufgezeigt werden, aus welchen Gründen LehrerInnen als Schlüsselpersonen im schulischen Vermittlungsprozess ein Faktor für den eingeschränkten Erfolg von Demokratiebildung sein *können*.

LehrerInnen, die den Verantwortungsbereich ihres Berufes bzw. den der Institution Schule rein auf den Wissenserwerb begrenzen, können ein Hindernis für das die Schule in ihrer Gesamtheit verstehenden Konzepts der Demokratiebildung darstellen. Nur exemplarisch sei ein Lehrer aus Brčko herausgegriffen, der sein Verständnis von Schule wie folgt formuliert:

„Also ich bin mehr dafür, die Kinder sollen lernen, was in den Lehrplänen ist [...], aber am Ende, was sie aus sich machen [...], das sollte eigentlich jeder für sich am Ende entscheiden. Und, was er dann aus sich macht ist sein Problem, ob er damit erfolgreich ist oder nicht, kann ja nicht sagen, ja, die Schule ist schuld, und ich will eigentlich gar nicht, dass irgendjemand in fünf oder zehn Jahren sagt, dass ich Schuld an irgendetwas bin.“ (Interview Nr. 30).

Dieses Zitat legt das Thema der Verantwortung des Lehrberufs auf den Tisch. Hierzu soll eine in der Lehrerausbildung tätige Professorin aus Sarajevo zu Wort kommen:

„I think that acutally yes, school is very powerful and I think that teachers are models and that this learning through the model and through imitation and identification is very important social way of... the way of getting social, let us say, and for that reason I think that teacher's profession has a great responsibility for you know, making attitudes to... in children.“ (Interview Nr. 11).

Im Gespräch mit LehrerInnen bzw. DirektorInnen wurde oft der Unterschied zwischen LehrerInnen, die noch im alten System ausgebildet wurden und unterrichteten und jenen, die erst nach dem Krieg ihre Unterrichtstätigkeit aufnahmen, zur Sprache gebracht. Erstere taten sich oft schwer mit den neuen Formen des offenen Unterrichts, da sie einen Kontroll- und somit Disziplinverlust in der Klasse befürchteten. Eine Interviewpartnerin, selbst Lehrerin, beschreibt diesen Unterschied wie folgt:

„The younger teachers are more willing to give that kind of freedom to the students even to discuss would you like to have a test next Friday or next week [...] but from the teachers we call them ‚old school‘ they are still not willing to allow students to be involved in making decisions about how something will be presented to them or how they will be teached.“ (Interview Nr. 26).

Es war auch zu bemerken, dass „Schule und Demokratie“ bei manchen LehrerInnen Assoziationen in Richtung Überbevorteilung der Kinder und Laissez-Faire-Stil auslöst, wie eine junge Lehrerin aus der RS beschreibt:

„When you ask a teacher to explain with one word what means to be, to have a school and democracy [...] for most of the teachers it means like kids with lots of rights. Actually, that their rights don't have boarders. Rights without boarders.“ (Interview Nr. 26).

Angesichts der Realitäten der bosnischen Schulen kann festgehalten werden, dass vor allem die Diskriminierung von SchülerInnen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft und die veralteten Unterrichtsmethoden bemängelt werden. Darüber hinaus stellen auch die gegenwärtige Korruption und die direkten Verflechtungen von Politik und Schule, die schwache Schüler- und Elternvertretung so-

wie das hierarchische Lehrer-Schüler-Verhältnis ein Hindernis für mehr Demokratie in Bosniens Schulen dar.

Um das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Regelschulwesens vermehrt zu fördern, wird in erster Linie eine Sensibilisierung aller Akteure im sozialen Raum Schule für das Thema der Diskriminierung aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit als dringend notwendig erachtet. Ein offener Unterrichtsstil, der Verschiedenheit als positiven Wert vermittelt, könnte dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Hierauf müssten LehrerInnen schon im Zuge ihrer Ausbildung verstärkt vorbereitet werden. Eine Stärkung der Eltern- und Schülervvertretungen sowie eine generelle Öffnung der Schulen kann darüber hinaus das demokratische Ambiente in der Schule fördern.

Conclusio

Am Ende dieser Arbeit sollen nun die eingangs aufgeworfenen Fragen im Lichte der Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln betrachtet und – so weit möglich – auch beantwortet werden.

Der Untersuchungsgegenstand – Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowinas Schulen – ist in hohem Maße mit seinen ihn determinierenden Rahmenbedingungen verknüpft. Um über ihn schlussendlich eine Aussage treffen zu können, wird sich die vorliegende Synthese vom größten Analyserahmen, der bosnisch-herzegowinischen Gesellschaft, über den nächstkleineren, das bosnisch-herzegowinische Bildungswesen, zum Thema selbst vorarbeiten – „von Außen nach Innen“ sozusagen.

Was sind die gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen vor deren Hintergrund sich Demokratiebildung abspielt? Wie ist es um die Demokratie in BiH bestellt?

Zur Erläuterung dieser Fragestellung wurden die politischen Entwicklungen in BiH seit 1995 untersucht, an deren Beginn der Friedensvertrag von Dayton steht. Das Abkommen, das den fast vierjährigen Krieg beendete, prägt das politische und gesellschaftliche Leben in Bosnien-Herzegowina seither. Durch den Vertrag von Dayton wurde Ethnizität einerseits als konstituierendes Prinzip des neuen Staates festgeschrieben, andererseits beinhaltet er ebenso die Vision eines multiethnischen Bosniens. Dieser Widerspruch ermöglichte es, dass das Abkommen im Laufe der Zeit von den verschiedensten Akteuren ihren Interessen entsprechend ausgelegt und instrumentalisiert wurde.

Der in den ersten Nachkriegsjahren begonnene Demokratisierungsprozess kann als immer noch nicht abgeschlossen betrachtet werden. Dabei war er ursprünglich auf eine sehr kurze Zeit ausgelegt: Geleitet von einem minimalistischen Demokratieverständnis wurde davon ausgegangen, dass die Friedensmission der Internationalen Gemeinschaft das Land nach den ersten Wahlen 1996 bald wieder verlassen wird. Dem war jedoch nicht so: Den während des Krieges gebildeten nationalistischen Parallelstrukturen war nur schwer beizukommen, der Aufbau demokratischer Institutionen funktionierte schleppend und die neu gebildeten Parteien orientierten sich weniger an demokratischen Prinzipien als an den Interessen der Ethnie, die sie jeweils repräsentierten. Auch wenn um die Jahrtausendwende die ethnonationalen Parteien etwas geschwächt erschienen, traten sie bei den nächsten Wahlen 2002 und noch stärker bei Wahlen 2006 wieder ins Zentrum des politischen Geschehens. Kurz schien es, dass die Aussicht auf einen Beitritt zur Europäischen Union die politischen Lager vereinen würde, doch diese Einigkeit war immer nur von kurzer Dauer. Von der EU verordnete, groß angelegte Reformen, wie z.B. die der Polizei, wurden immer wieder von den ethnonationalen Politikern blockiert.

Seit 2006 wird von einer akuten Krise der bosnischen Staatlichkeit gesprochen. Der ethnonationale Diskurs bestimmt das politische Tagesgeschehen, die eigentlich brisanten Themen wie Arbeitsmarktpolitik oder wirtschaftliche Reformen treten in den Hintergrund oder werden als „nationa-

les Interesse“ einer bestimmten Seite dargestellt. Auch dringend notwendige Beschlüsse für ein weiteres Voranschreiten des EU-Integrationsprozesses werden durch den Mechanismus und die Logik der Ethnopolitik blockiert. Dabei wird offensichtlich, dass sich die nationalen Politiker mehr Machterhalt durch das Strapazieren ewig gleicher Themen als durch ein klares Bekenntnis zur EU-Annäherung und dementsprechende Reformen versprechen. Aufgrund von Fehlern und oft wenig kohärentem Vorgehen in der Vergangenheit hat die Internationale Gemeinschaft schon länger an Glaubwürdigkeit eingebüßt.

Dass die Regierungsfindung seit den letzten Wahlen im Oktober 2010 nahezu 15 Monate in Anspruch genommen hat, ist mehr als bezeichnend für die aktuelle politische Gesamtsituation in BiH. Die Menschen haben oft ein vages bzw. verzerrtes Bild von Demokratie, die starke Fragmentierung der Bevölkerung hat auch das Fehlen einer gemeinsamen Zukunftsvision zur Folge. Dem Staat BiH ermangelt es auch heute noch an einer klaren Antwort auf die Frage, wie das Zusammenleben der drei Ethnien gestaltet werden kann, außerdem an einer durchgängigen Anerkennung durch seine BürgerInnen.

Jugendliche sind in besonderer Weise von der gesellschaftlichen Gesamtsituation betroffen: mangelhafte Ausbildungs- und Arbeitsplatzchancen sind die Hauptgründe, warum rund zwei Drittel der jungen Menschen das Land verlassen würden, wenn sie Gelegenheit dazu hätten. Ähnlich wie unter der erwachsenen Bevölkerung ist auch unter den Jugendlichen das Misstrauen gegenüber der Politik sehr groß. Die jungen Menschen glauben tendenziell nicht, dass sie etwas bewegen können, dementsprechend gering ist auch ihre Partizipation am politischen Geschehen.

Was sind die besonderen Charakteristika des bosnisch-herzegowinischen Schulwesens und welchen Platz nimmt Demokratiebildung darin ein?

Das wohl augenscheinlichste Merkmal des heutigen bosnisch-herzegowinischen Schulsystems ist seine Fragmentierung nach ethnischen Gesichtspunkten. Das meint nicht nur die Existenz der sogenannten „Zwei Schulen unter einem Dach“, sondern auch die ethnisch homogenen Schulen in multiethnischen Gebieten. Viele SchülerInnen (und deren Eltern) nehmen oft einen längeren Anfahrtsweg in Kauf, um in der „eigenen Sprache“ nach „eigenem Lehrplan“ unterrichtet zu werden. Je nach Region in BiH begegnen Kinder und Jugendliche, die eine Schule besuchen, in der sie der ethnischen Minderheit angehören, oft Diskriminierungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft.

Es existieren drei Lehrpläne, die sich vor allem in den sogenannten „nationalen Fächern“ Muttersprache und Literatur, Geschichte, Geographie und Religionsunterricht unterscheiden. Durch ihre ethnozentristische Ausrichtung fördert dies die Trennung unter den SchülerInnen, außerdem stellt es ein Mobilitätshindernis innerhalb des bosnischen Schulsystems dar. Abgesehen davon sind alle drei Lehrpläne inhaltlich überladen und teilweise veraltet.

Der Bildungsbereich in BiH ist unterfinanziert, obwohl BiH mehr Geld als alle anderen Länder der Region in das Bildungswesen investiert. Dies lässt einerseits auf eine schlechte Verwendung der Mittel, andererseits auf die Ineffizienz des komplex ausgestalteten Staatsapparats auch im Bildungsbereich schließen. Eine Strukturreform könnte hier Einsparungen bringen, die wiederum für inhaltliche Reformen im Bereich der Bildung investiert werden könnten. Die Gehälter der LehrerInnen liegen nur knapp über dem landesweiten Durchschnittslohn, was in vielen Fällen Nebenjobs erforderlich macht und sich negativ auf deren Motivation auswirkt. Die Ausstattung der Schulen mit Lehrmaterialien ist verbesserungswürdig, wobei hier ein starkes Stadt-Land-Gefälle zu verzeichnen ist.

Was die Lehrerausbildung betrifft, lässt sich festhalten, dass die PädagogInnen unzureichend auf das Unterrichten in einem ethnisch diversen Umfeld vorbereitet werden. Methoden des offenen Unterrichts, die eine Kultur des Fragens und Diskutierens sowie kritisches Denken fördern, werden zu wenig gelehrt. Darüber hinaus können Mängel im Bereich der Fachdidaktik sowie beim Erkennen der jeweils individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen festgestellt werden.

Auf der politischen Bühne führt Bildung oft ein ambivalentes Dasein: die Wichtigkeit von qualitativ hochwertiger Bildung wird von verschiedenster Seite immer wieder betont, die schleppende Umsetzung notwendiger Reformen bzw. die mangelhafte Implementierung von Gesetzen im Bereich der Bildung lässt diese Bekenntnisse jedoch zu Lippenbekenntnissen verkommen. Außerdem unterläuft das Thema Bildung oft der Gefahr der Instrumentalisierung für (nationalistische) Zwecke.

Es wurde in den vergangenen zehn Jahren schon mehrmals von verschiedensten Seiten versucht, das bosnische Schulsystem zu reformieren. Zu einer umfassenden Reform ist es bis jetzt nicht gekommen – das lässt viel Interpretationsmöglichkeit bezüglich der Interessen, die mit der Aufrechterhaltung der ethnischen Trennung verbunden sind, zu.

Was versteht man unter Demokratiebildung im Allgemeinen und im speziellen bosnisch-herzegowinischen Kontext?

Demokratiebildung ist ein Ansatz innerhalb der politischen Bildung, der darauf abzielt, die – im Fall der vorliegenden Untersuchung – jungen Menschen mit den Grundsätzen der Demokratie vertraut zu machen und ihnen Räume für demokratisches Handeln zu ermöglichen. Laut dem heutigen Verständnis in der Politikwissenschaft kann der mündige, aktive Staatsbürger/die mündige, aktive Staatsbürgerin als oberstes Ziel von Demokratiebildung verstanden werden. Damit ist jedoch nicht die blinde Loyalität zu Demokratie als einzig wahren System politischer Ordnung sondern vielmehr das ständige kritische Hinterfragen ihrer Verfasstheit (verstanden als: *Wer macht was wie mit welcher Legitimation?*) gemeint. So verstanden, und „weil Demokraten nicht vom Himmel fallen“⁴⁶, wird klar, dass Demokratiebildung auch in sogenannten etablierten Demokratien ihre Berechtigung hat.

⁴⁶ so formuliert im Interview Nr.20 und bei Himmelmann/Lange 2005: 13;

Angesichts der Situation in Bosnien-Herzegowina können noch zusätzlich folgende Zielsetzungen für Demokratiebildung formuliert werden:

- eine stärkere Identifikation mit dem Gesamtstaat BiH, was mit einer Annäherung der verschiedenen Ethnien einhergeht,
- eine besondere Schulung der kritischen Urteilsbildung, um die Logik des ethnonationalen Diskurses zu verstehen,
- die Förderung des persönlichen Verantwortungsbewusstseins der SchülerInnen,
- die Aktivierung der SchülerInnen für Engagement in der organisierten Zivilgesellschaft und eine Förderung der Kultur der Freiwilligenarbeit,
- durch das Einüben einer Konfliktkultur einen Beitrag zur Stabilisierung des Friedens zu leisten.

Demokratiebildung in Bosnien-Herzegowinas Schulen geht zurück auf eine Initiative des US-amerikanischen Centers for Civic Education aus dem Jahre 1996. Die Startvoraussetzungen können als schwierig bezeichnet werden: BiH und seine Menschen waren vom Krieg schwer gezeichnet und „Demokratie“ stellte die große Unbekannte dar, der es sich erst anzunähern galt. In den darauffolgenden Jahren wurden von der NGO Civitas BiH, aber auch von anderen Akteuren, LehrerInnen für den Unterricht der Fächer *demokracija i ljudska prava* (Demokratie und Menschenrechte) und *građansko obrazovanje* (Staatsbürgerliche Bildung) ausgebildet. 2000 wurde von den Bildungsministerien gemeinsam beschlossen, die Fächer in die Lehrpläne aufzunehmen, was in den darauf folgenden Jahren zu verschiedenen Zeitpunkten geschah. Verankert sind die beiden Fächer und das Unterrichtsprinzip der Demokratiebildung heute in allen Grund- und Mittelschulen des Landes sowie im tertiären Bildungssektor.

Die Inhalte der demokratiebildenden Fächer in BiH werden grundsätzlich der Kontroverse bzgl. theoretischem vs. praktischem Demokratielernens gerecht, indem sie beide Ansätze in sich vereinen. Die projektorientierte Umsetzung des *projekt građanin* (Projekt Bürger) gewährleistet das hautnahe Erleben dessen, was Demokratie (auch) sein kann und verkörpert somit die soziale und affektive Dimension der Demokratiebildung. Hinsichtlich der Reflexion der im Rahmen des *projekt građanin* gemachten Erfahrungen angesichts größerer politischer Zusammenhänge gibt es allerdings noch Verbesserungspotenzial. Oft bleiben die aus dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse im Nahraum der SchülerInnen bzw. auf der lokalen politischen Ebene verhaftet und werden nicht in Verbindung mit der zuvor gelernten Theorie über Demokratie (kognitive Dimension) gebracht. Um diese „Übersetzungsprozesse“ optimal begleiten zu können, sind gut ausgebildete PädagogInnen mit einem ausgeprägten Demokratieverständnis und viel Feingefühl erforderlich, die sich ihrer Verantwortung und Vorbildrolle bewusst sind. Sie müssen mit den „Prinzipien des Beutelsbacher Konsens für politische

Bildung“ genauso vertraut sein wie mit modernen, offenen Unterrichtsmethoden im Allgemeinen. Zweiteres erfordert Reformen in der LehrerInnenausbildung insgesamt. Ersteres bezieht sich auf die Ausbildung für das Unterrichten der Demokratie-Fächer, die zur Zeit fast ausschließlich als Weiterbildung und angesichts der finanziellen Situation vieler LehrerInnen unter prekären Umständen stattfindet. Kritik gibt es auch an der US-amerikanischen Prägung des dominanten Civitas-Programms, welches großteils die Ausbildung der LehrerInnen für diese Fächer wie auch die Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellt bzw. abwickelt. Es scheint für die langfristige, positive Weiterentwicklung von Demokratiebildung in BiH unumgänglich, dass eigene Konzepte, denen eine bosnische Interpretation von Demokratie zugrunde liegt, in den Schulen implementiert werden.

Die Frage nach der Umsetzung von Demokratiebildung als Querschnittsmaterie oder im Rahmen eines speziellen Faches kann wohl am besten mit „sowohl – als auch“ beantwortet werden. Neben den gesonderten Fächern für Demokratiebildung muss auch die Wichtigkeit des Unterrichtsprinzips „Staatsbürgerliche Bildung/Demokratie und Menschenrechte“ erkannt werden, das jedem Lehrer die Möglichkeit gibt, die Prinzipien einer demokratischen (Schul-)Kultur in seiner Unterrichtsstunde zu verdeutlichen.

Die Schule als Demokratie „im Kleinformat“ zu interpretieren, geht zu weit. Sehr wohl kann die Schule aber als soziales System, das sich an demokratischen Prinzipien orientiert, gesehen werden. Betrachtet man allerdings die Realität an den meisten Schulen in BiH, ist in der Angelegenheit der demokratischen Schulentwicklung noch ein weiter Weg zu gehen. Das Bildungsgesetz 2003 hat zwar Akzente in Richtung demokratische Schule gesetzt – man denke z.B. an die Verankerung von Schüler- und Elternräten im Gesetz – allerdings mangelt es oft an der Umsetzung in die Praxis. Als gravierendstes Hindernis für die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins kann vor allem die Segregation nach Ethnien, die das bosnisch-herzegowinische Schulsystem immer noch in erster Linie prägt, bezeichnet werden.

Die Diskrepanz zwischen dem Gelernten und der Realität, die die Kinder und Jugendlichen täglich umgibt, muss in den Unterricht mit hereingenommen werden, alles andere würde einer Realitätsverweigerung gleichkommen. Was undemokratische Zustände an der eigenen Schule angeht, gilt dies erst recht – hier können sich aus wahrgenommenen Diskrepanzen sogar Übungsfelder für demokratisches Handeln ergeben.

Kann das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems mittels Ansätzen der Demokratiebildung gefördert werden?

Aufgrund der bisher zusammengetragenen Ergebnisse kann diese Frage mit einem für derart komplexe Sachverhalte typischen „ja, aber...“ beantwortet werden. Im Folgenden möchte ich nun die vorangegangenen Erläuterungen zusammenfassen und darstellen, unter welchen Voraussetzungen

das Demokratieverständnis von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems gefördert werden kann:

- Allem übergeordnet scheint die Dringlichkeit, die der Beseitigung der ethnischen Fragmentierung im bosnischen Schulsystem innewohnt. Das meint konkret:
 - Eine Vereinigung der „Zwei Schulen unter einem Dach“.
 - Eine Überarbeitung der Lehrpläne hinsichtlich der ethnozentristischen Ausrichtung der sogenannten „nationalen Fächer“ sowie eine allgemeine Neuaufbereitung der Lehrpläne angesichts ihrer inhaltlichen Überfrachtung sowie der teilweise veralteten Inhalte. Ziel dieser Bemühungen sollte ein bereits im Bildungsgesetz von 2003 verankerter neuer gemeinsamer Kernlehrplan sein.
 - Eine Überarbeitung der verwendeten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich eines pluralistischen Gesellschaftsverständnisses sowie der Aktualität ihrer Inhalte.
- Reformen in der Lehrerbildung hinsichtlich zeitgemäßer, offener Unterrichtsmethoden, die kritisches Denken und eine Kultur des Fragens, darüber hinaus die Partizipation und Konfliktlösungskompetenz der SchülerInnen fördern, sind dringend erforderlich. Weiters bedarf es kultursensibler pädagogischer Zugänge, die Verschiedenheit als positiven Wert vermitteln und Empathievermögen sowie Solidarität propagieren.
- Die Einführung nationaler Bildungsstandards kann außerdem als wesentlich für die Harmonisierung des bosnisch-herzegowinischen Schulsystems erachtet werden.
- Die Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten innerhalb des sozialen Raums Schule (z.B. Schülervertretung) sowie eine Öffnung der Schulen nach außen sind erforderlich, um sie zu einem Ort demokratischen Lernens werden zu lassen.
- Eine Sensibilisierung aller im schulischen Bereich Tätigen hinsichtlich Korruption und unmittelbarem Einfluss der Politik auf die Schule scheint erforderlich, um dahingehend Verbesserungen zu erwirken.

Unter zumindest teilweiser Einhaltung der oben genannten Voraussetzungen kann Demokratiebildung an Bosnien-Herzegowinas Schulen gelingen und in weiterer Folge so einen Beitrag zum Demokratisierungsprozess in Bosnien-Herzegowina leisten.

Damit die Doppelrolle, die Bildung in ethnisch gespaltenen Gesellschaften als entweder konstruktive oder destruktive Kraft einnimmt, nicht in ihrer denkbar schlechtesten Form für BiH und seine Bevölkerung fortgeführt wird, ist eine Reform des nationalen Bildungswesens dringend notwendig. Denn in seiner derzeitigen Beschaffenheit arbeitet das Bildungssystem Bosnien-Herzegowinas gegen die Stabilität und Einheit des Landes. Eine umfassende Bildungsreform würde auch Mittel freisetzen, die jetzt in den ineffizienten Strukturen versickern. Eine vereinfachte Struktur

des Bildungswesens hätte auch den Vorteil, dass zukünftige Reformen, die angesichts einer Annäherung des BiH-Bildungswesens an internationale Bildungsstandards in Zukunft zu erwarten sind, rascher umgesetzt werden können. Soll eine EU-Mitgliedschaft für BiH in den nächsten Jahren auch nur annähernd in greifbare Nähe rücken, muss unmittelbar damit begonnen werden, diese Reformen sowie die im Rahmengesetz von 2003 formulierten Ziele hinsichtlich ethnischer Diversität, Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls zum Gesamtstaat, Vermittlung der Werte von Demokratie und Menschenrechte und hochqualitativer Bildung umzusetzen. Letztendlich muss die schon seit mehreren Jahren ausstehende Verfassungsreform an dieser Stelle betont eingefordert werden, da das ihr zugrunde liegende ethnische Prinzip als Grundübel des nationalen Schulsystems betrachtet werden kann.

Anhang

Interview-Übersicht

zwischen 4.2. und 1.3.2011 geführte Interviews in Sarajevo, Mostar, Zenica und Brčko:

INTERVIEWS / HINTERGRUND-GESPRÄCHE / TEILNAHMEN 4.2. - 1.3.2011										
INTERVIEWS										
Nr.	Inst./Org. & Funktion	Homepage	Aufnahme	Datum	Ort	LehrerIn/ DirektorIn	SchülerIn	NGO/ Internat.Org.	Universität	Ministerium
1	Civitas BiH; Projektkoordinatorin	www.civitas.ba	01:03:42	7.2.	Sarajevo			x		
2	Center for Educational Initiatives; Direktorin	www.coi-stepbystep.ba	00:46:57	7.2.	Sarajevo			x		
3	Center for Educational Initiatives; Mitarbeiter		00:34:08	7.2.	Sarajevo		x			
4	EDC-Koordinator für BiH	http://www.coe.int/	-	9.2.	Sarajevo			x		
5	Pharos e.V. - internationale Bildungsarbeit und humanitäre Hilfe; Projektkoordinatorin	http://www.pharos-online.org/	00:27:37	9.2.	Sarajevo			x		

6	OŠ Čengić-Vila I; Direktorin	http://www.oscvila1.edu.ba/	00:34:27	10.2.	Sarajevo	x					
7	OŠ Čengić-Vila I; Civitas-Trainerin		00:08:43	10.2.	Sarajevo	x					
8	OŠ Čengić-Vila I; Schülerinnen		00:04:38	10.2.	Sarajevo		x				
9	OŠ Čengić-Vila I; SchülerInnen		00:13:23	10.2.	Sarajevo		x				
10	OŠ Čengić-Vila I; SchülerInnen		00:10:41	10.2.	Sarajevo		x				
11	Institut für Philosophie, Pädagogisches Department, Universität Sarajevo; Professorin	http://www.ff.unsa.ba/	00:56:26	11.2.	Sarajevo					x	
12	Schüler Helfen Leben	http://www.schueler-helfen-leben.de/de/home/stiftung/projekte/shl_sarajevo.html	00:31:22	14.2.	Sarajevo				x		
13	Open Society Fund; Programmkoordinatorin	http://www.soros.org.ba/	00:43:30	16.2.	Sarajevo				x		
14	Bildungsministerium des Kantons Herzegowina-Neretva; EDC-Koordinator und -Lehrer		-	17.2.	Mostar						x
15	United World College; Direktorin	http://www.uwcmostar.ba/	00:36:47	17.2.	Mostar	x					
16	United World College; Schülerin		00:43:55	17.2.	Mostar		x				
17	Schülerin aus Mostar		00:29:45	17.2.	Mostar		x				
18	OŠ Alija Nametak; Schüler	http://www.osansa.edu.ba/	00:41:52	18.2.	Sarajevo		x				
19	Gymnasium II Sarajevo; ProfessorInnen (Demokratie und Menschenrechte, Engl.)	http://www.druga-gimnazija-sarajevo.de/	01:31:22	21.2.	Sarajevo	x					
20	Bildungsministerium des Kantons Zenica-Doboj; EDC-Koordinator	http://www.zdk.ba/	01:05:33	22.2.	Zenica						x
21	Bosniakisches Gymnasium I; Lehrerin		01:12:59	23.2.	Sarajevo	x					

22	WUS Austria; Regional Manager	http://www.wus-austria.org/	ca. 45 Min.	24.2.	Sarajevo			x		
23	ASuBiH; ehem. Vorsitzender	http://www.asubih.ba/	00:49:39	24.2.	Sarajevo		x			
24	UNDP Sarajevo; Projektkoordinatorin	www.undp.ba	00:29:18	25.2.	Sarajevo			x		
25	SK Žepče; ehem. Schülerin	http://smszepce.info/	00:35:54	25.2.	Sarajevo		x			
26	Lehrerin aus RS		01:47:40	27.2.	Sarajevo	x				
27	Pädagogisches Institut der Republika Srpska; Stv.Direktorin	http://www.rpz-rs.org/	ca. 45 Min.	27.2.	Sarajevo					x
28	Ministerium für zivile Angelegenheiten BiH; Leiterin der Abteilung zur Koordination der Bildungspolitik	www.mcp.gov.ba	ca. 30 Min.	28.2.	Sarajevo					x
29	Institut für Philosophie, Pädagogisches Department, Universität Sarajevo; Professorin	http://www.ff.unsa.ba/	01:00:09	28.2.	Sarajevo				x	
30	OŠ Brčko IV; Lehrer für Demokratie und Menschenrechte		01:28:51	1.3.	Brčko					
31	OŠ Brčko IV; Direktor		00:43:17	1.3.	Brčko	x				

HINTERGRUND-GESPRÄCHE										
Nr.	Inst./Org. & Funktion		Dauer	Datum	Ort	LehrerIn/DirektorIn	SchülerIn	NGO/Internat. Org.	Universität	Ministerium
1	Konrad Adenauer Stiftung BiH; Projektkoordinator	http://www.kas.de/bosnien-herzegowina/		4.2.	Sarajevo			x		
2	Institut für Politikwissenschaft Universität Sarajevo; wiss. Mitarbeiter Abteilung für Friedens- und Sicherheitsstudien	http://www.fpn.unsa.ba/		7.2.	Sarajevo				x	
3	UNICEF; Abteilung Bildung	http://www.UNICEF.org/bih/		8.2.	Sarajevo			x		
4	National Democratic Institute BiH; Leitung BiH-Büro	http://www.ndi.org/bosnia		9.2.	Sarajevo			x		
5	Bosniakisches Gymnasium I; Lehrerin			9.2.	Sarajevo	x				
6	Independent Zenica; Projektleiterin	http://independentzenica.com.ba		22.2.	Zenica			x		
7	Europaratsbüro; Mitarbeiter	www.coe.ba	ca. 45 Min.	23.2.	Sarajevo			x		
8	ACIPS (Alumniverband d. Universität Sarajevo); wiss. Mitarbeiterin	www.acips.ba		24.2.	Sarajevo			x		
9	Presserat BiH; Mitarbeiterin	www.vzs.ba	ca. 30 Min.	28.2.	Sarajevo			x		

TEILNAHMEN										
Nr.	Inst./Org. & Funktion		Dauer	Datum	Ort	LehrerIn/DirektorIn	SchülerIn	NGO/Internat. Org.	Universität	Ministerium
1	OŠ Čengić-Vila I, Englisch-Stunde;	http://www.oscvila1.edu.ba	45 Min.	10.2.	Sarajevo					
2	OŠ Čengić-Vila I, Deutsch-Stunde;		2x45 Min.	10.2.	Sarajevo					
3	Civitas Lehrertraining	www.civitas.ba	ganztags	12.2.	Sarajevo					
4	OŠ Alija Nametak, Demokratie und Menschenrechte-Stunde		2x45 Min.	14.2.	Sarajevo					
5	OŠ Čengić-Vila I, Demokratie und Menschenrechte-Stunde	http://www.oscvila1.edu.ba	2x45 Min.	16.2.	Sarajevo					
6	OŠ Ćamil Sijarić, Demokratie und Menschenrechte-Stunde	www.oscsijaricsa.edu.ba/osc/	2x45 Min.	16.2.	Sarajevo					
7	Civitas Lehrertraining	www.civitas.ba	ganztags	27.2.	Sarajevo					

Gesprächsleitfaden für Interviews

Pers. Angaben: Geschlecht, Alter, Lehrer/in (sonstiger Beruf) seit..., beruflicher Werdegang;

Version 1 (SchulleiterIn/LehrerIn):

Allgemein 1:

- Was denken Sie zum Thema „Schule und Politik“?
- Was zu „Demokratie an der Schule“?

Ev.: Erfahrung im Bereich Demokratiebildung: welche, wie lange, Ausbildung dafür?

Ev.: persönlicher Zugang – warum wichtig?

Zur Schule:

- Warum spielt an Ihrer Schule das Thema Demokratie eine Rolle?
- Ev.: Seit wann bildet es einen Schwerpunkt?
- Inwieweit kann die Schule/Sie als LehrerIn den Lehrplan mitbestimmen / haben Sie Freiheiten, in Richtung Demokratiebildung etwas zu tun?

Zum Unterricht selbst:

- Was denken Sie über das Fach „Demokratie und Menschenrechte“?
- Was sind die Inhalte des Faches „Demokratie und Menschenrechte“?
- Wie passiert an Ihrer Schule „Demokratie-Lernen“ außerhalb des Fachs „Demokratie und Menschenrechte“?
- Gibt es Partizipationsmodelle? (z.B. Schülervertretung)
- Gibt es Leitlinien für andere Fächer (Geschichte,...), die mit Demokratie zu tun haben?
- Welche Lernerfolge beobachten Sie bei SchülerInnen, welche Lernziele werden erreicht?

Allgemein 2:

- Was sehen Sie als Aufgaben der Schule vor dem Hintergrund der Demokratisierung/der Staatsform Demokratie?
- Was angesichts der ethnischen Zersplitterung BiHs?
- Bei älteren LehrerInnen: Hat sich ihr Unterricht seit 1990/1995 verändert? Was hat sich an den Schulen im Bezug auf dieses Thema geändert?
- Was kann Ihrer Meinung nach mit Demokratiebildung erreicht werden?
- Welche Wichtigkeit wird diesem Thema ihrem Empfinden nach in BiH zugewiesen?
- Wie beurteilen Sie die von ihren SchülerInnen wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Gelehrten und der Realität?

Zur Demokratie in BiH allgemein:

- Wie würden Sie die Demokratie in BiH beschreiben?
- Was glauben Sie verstehen junge Menschen in BiH unter Demokratie?

Version 2 (SchülerInnen):

Allgemein 1:

- Ev. zur Einleitung: Du hast ein Fach, das „Demokratie und Menschenrechte“ heißt...
- Woran denkst du, wenn du „Demokratie“ hörst?
- Woran bei „Demokratie und Schule“?

Zur Schule:

- Wie gefällt dir das Fach „Demokratie und Menschenrechte“?
- Was lernst du in diesem Fach?
- Unterscheidet sich dieses Fach von anderen Fächern?
- Wie/Wo kannst du an deiner Schule bei Entscheidungen mitreden?
- Im gegebenen Fall: Was motiviert dich, dich in der Schule einzubringen?

Allgemein 2:

- Wie „funktioniert“ Demokratie deiner Meinung nach?
- Welche Verbindung siehst du zwischen dem, was du in der Schule über Demokratie hörst/erlebst und dem „echten Leben“ in BiH?
- Wie würdest Du die Demokratie in BiH beschreiben?

Version 3 (andere Akteure im Bereich Demokratiebildung):

Allgemein 1:

- Ev. Einstiegsfrage – je nach Betätigungsfeld
- Was denken Sie zum Thema „Schule und Politik“?
- Was zu „Demokratie an der Schule“?
- Erfahrung im Bereich Demokratie - Bildung: welche, wie lange, Ausbildung dafür?
- Ev.: persönlicher Zugang – warum wichtig?

Zum spezifischen Arbeitsfeld:

- Inwiefern spielt Demokratie (-Bildung) in Ihrem Arbeitsbereich eine Rolle?
- Seit wann gibt es diesen Schwerpunkt?
- Was denken Sie über das Fach „Demokratie und Menschenrechte“?

- Was wissen Sie über die Inhalte des Faches „Demokratie und Menschenrechte“?
- Wo spielt Ihrer Meinung nach Demokratie in der Schule eine Rolle, abgesehen von diesem Fach?

ODER:

- In welcher Form findet „Demokratie-Lernen“ in Ihrem Arbeitsumfeld statt?
- Was sind die Inhalte?
- Welche Erfolge beobachten Sie bei der Zielgruppe, welche Ziele werden erreicht?

Allgemein 2:

- Was sehen Sie als Aufgaben der Schule vor dem Hintergrund der Demokratisierung / der Staatsform Demokratie?
- Was angesichts der ethnischen Zersplitterung BiHs?
- Was glauben Sie hat sich an den Schulen seit 1990/1995 bzgl. dieses Themas verändert?
- Was kann Ihrer Meinung nach mit Demokratiebildung erreicht werden?
- Welche Wichtigkeit wird diesem Thema ihrem Empfinden nach in BiH zugewiesen?
- Wie beurteilen Sie die von der jungen Zielgruppe wahrgenommene Diskrepanz zwischen dem Gelehrten und der Realität?

Zur Demokratie in BiH allgemein:

- Wie würden Sie die Demokratie in BiH beschreiben?
- Was glauben Sie verstehen junge Menschen in BiH unter Demokratie?

Quellenverzeichnis

- Batt, Judy (2007): Bosnia and Herzegovina: Politics as ‚War by other means‘. Challenge to the EU’s strategy for the Western Balkans. In: Journal of Intervention and State Building. Vol. 1, 1.12.2007. S. 65-67. Einzusehen auf der Homepage von David Chandler: www.davidchandler.org [Zugriff: 17.1.2012].
- Bliesemann de Guevara, Berit/ Kühn, Florian P. (2010): Illusion Statebuilding. Warum sich der westliche Staat so schwer exportieren lässt. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Politische Bildung (1978): Grundsatz-erlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Wien.
- Center for Civic Education (1996): We the People... Project Citizen. Teacher’s Guide. A civic education projekt for grades 6 through 9. Calabasas: Eigenverlag.
- Cerić, Haris (2008): Analiza trenutnog stanja građanskog obrazovanja fakultetima univerziteta u BiH koji obučavaju buduće nastavnike [Anayse des aktuellen Status Quo der staatsbürgerlichen Bildung an den Fakultäten der Universität Sarajevo in BiH, die zukünftige Lehrer ausbilden]. Universität Sarajevo, Institut für Politikwissenschaft. Unveröffentlicht.
- Cerić, Haris (2009): Presjek stanja građanskog obrazovanja na Univerzitetu u Sarajevu [Stand der staatsbürgerlichen Bildung an der Universität Sarajevo]. Universität Sarajevo, Institut für Politikwissenschaft. Unveröffentlicht.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- D@dalos Sarajevo (2006): Politik unterrichten in Südosteuropa. Ein kombinierter Fern- und Präsenz-studiengang für Multiplikatoren. Sarajevo: Eigenverlag.
- Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hg., 2006): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Dürr, Karlheinz/Ferreira Martins, Isabel/ Spajic-Vrkas, Vedrana (2001): Demokratie-Lernen in Europa. Straßburg: Eigenverlag.
- Džihic, Vedran (2009): Ethnopolitik in Bosnien-Herzegowina: Staat und Gesellschaft in der Krise. Baden-Baden: Nomos.
- Džihic, Vedran (2011): Bosnien und Herzegowina in der Sackgasse? Struktur und Dynamik der Krise fünfzehn Jahre nach Dayton. In: Südosteuropa 59, 2011, Heft 1, S. 50-76.
- Džihic, Vedran/Wieser, Angela (2011): Incentives for Democratisation? Effects of EU Conditionality on Democracy in Bosnia & Hercegovina. In: Europe-Asia Studies, 63:10, 1803 – 1825.
- Eckert, Reinhard (2004): Friedens-, Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Kroatien und Serbien. Rahmenbedingungen und Implementierung. Diplomarbeit Universität Wien.
- Education For Peace Institute (2002): National and International Priorities for Educational Development in Bosnia and Herzegovina. Sarajevo: Eigenverlag.

- Europarat (1997): Final Declaration of the Heads of State and Government of the member States of the Council of Europe. Straßburg. Einzusehen unter: <https://wcd.coe.int/wcd/ViewDoc.jsp?id=593437&Site=CM> [Zugriff: 2.1.2011].
- Europarat (2010): Bosnia and Herzegovina: Compliance with obligations and commitments and implementation of the post-accession co-operation programme. 16th Report (June 2009-May 2010). SG/Inf (2010)11. Eigenverlag.
- Federal Ministry of Education, Science, Culture and Sport, Federation of BiH (2000): Education in the Federation of Bosnia and Herzegovina. Sarajewo/Mostar: Eigenverlag.
- Felfernig, Marlies (2008): Passive BürgerInnen, problematische Zivilgesellschaft? Eine anthropologische Analyse von Peacebuilding und Zivilgesellschaft in Bosnien-Herzegowina. Diplomarbeit Universität Wien.
- Fischer, Martina (2006): Jugendarbeit und Friedensförderung in Ostbosnien. Berghof Report Nr. 13. Berlin: Eigenverlag.
- Freise, Matthias (2004): Externe Demokratieförderung in postsozialistischen Transformationsstaaten. Münster: LIT.
- Freise, Matthias (2005): Demokratie-Bildung. Die Förderung der Zivilgesellschaft in Ostmitteleuropa. In: Osteuropa. 55.Jg., Heft 8, Aug. 2005. S. 83-93.
- Fuldaer Agenda zur politischen Bildung (2005). In: Osteuropa. 55.Jg., Heft 8, Aug. 2005. S. 6-7.
- Gallup (2010): Balkan Monitor. Focus On Bosnia and Herzegovina. November 2010. Einzusehen unter: www.balkan-monitor.eu [Zugriff: 27.01.12].
- Gollob, Rolf/Krapf, Peter (2006): „Nema Problema...“. Zehn Jahre EDC in Bosnien-Herzegowina. Einzusehen unter: www.sbf.admin.ch/EDC/html/gollob_krapf.nema_problema.pdf [Zugriff: 16.12.10].
- Gromes, Thorsten (2007): Demokratisierung nach Bürgerkriegen. Das Beispiel Bosnien und Herzegovina. Frankfurt: Campus.
- Halbritter, Ingrid (2004): Politische Bildung in Südosteuropa – ein Entwicklungsprojekt. In: Journal für politische Bildung. Heft 4/04. S. 56-65.
- Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/Trommer, Luitgard (1999): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg., 2010): Import/Export Demokratie. 20 Jahre Demokratieförderung in Ost-, Südosteuropa und dem Kaukasus. Schriften zur Demokratie. Band 14. Berlin: Eigenverlag.
- Himmelman, Gerhard / Lange, Dirke (Hg., 2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- IMF (2004): Bosnia and Herzegovina: Poverty Reduction Strategy Paper – Mid-Term Development Strategy. IMF Country Report No. 04/114. Washington D.C.

- Jünemann, Annette/Knodt, Michèle (Hg., 2007): Externe Demokratieförderung durch die Europäische Union. Baden-Baden: Nomos.
- Kerr, David/ Losito, Bruno (Hg., 2010): Strategic support for decision makers. Policy tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Krippendorff, Ekkehart (2009): Staat muss nicht sein. In: der Freitag, 02.12.2009.
- Kruse, Jan (2009, Oktober): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Freiburg. Ein-zusehen unter: <http://www.soziologie.uni-freiburg.de/kruse> [Zugriff: 27.01.12].
- Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonis-mus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leach, Fiona/Dunne, Máiréad (2007): Education, Conflict and Reconciliation. International Perspecti-ves. Bern: Peter Lang.
- Marinković, Ines (2009): Wohin entwickelt sich die bosnisch-herzegowinische Jugend? Über die sub-jektive Seite von Demokratie: junge Menschen in Sarajevo und ihre Wahrnehmung der Demo-kratisierung in BiH. Diplomarbeit Universität Wien.
- May, Michael (2008): Demokratielernen oder Politiklernen? Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11.Auflage. Wein-heim, Basel: Beltz.
- Meyer-Bisch, Patrice (Hg., 1995): Culture of Democracy: a challenge for schools. UNESCO Paris.
- Open Society Fund BiH/Promente Social Research (2007): Education in Bosnia and Herzegovina: What do we teach our children? Review of the contents of the „national group of subjects“ textbooks. Sarajevo: Eigenverlag OSF.
- OECD (2003): Reviews on National Policies for Education. South Eastern Europe: Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo. Paris: Eigenverlag.
- OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina (2002): Education Reform Strategy. Reform of Bosnia and Herzegovina's Education Sector. Sarajevo: Eigenverlag.
- Pašalić Kreso, Adila: The war and post-war impact on the educational system of Bosnia and Herzego-vina. In: International Review of Education 2008/54: 353-374.
- Rado, Peter (Hg., 2004): Decentralization and the Governance of Education. The State of Education Systems in Bosnia and Herzegovina, Poland and Romania. Budapest: Eigenverlag.
- Rupnik, Jacques (Hg., 2011): The Western Balkans and the EU: The Hour of Europe. Chaillot Paper Nr. 126. Paris: European Union Institute for Security Studies.
- Sander, Wolfgang (2004): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutsch-land. Marburg: Schüren.
- Sander, Wolfgang (2005): Politik lernen – zur Demokratie erziehen. Vortrag auf einem Symposium der Akademie zur Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen am 17.11.2005.

- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- SCN/Save the Children Norway (o.J.): Discrimination of children in schools in Bosnia and Herzegovina. Scientific Study. Eigenverlag.
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Stratenschulte, Eckart D./Pilot, Nadine (2005): Europa bilden. Politische Bildung in und für (Ost-) Europa. In: Osteuropa. 55.Jg., Heft 8, Aug.2005. S. 49-58.
- UNICEF BiH (2009): Devided Schools in Bosnia and Hercegovina. Sarajevo: Eigenverlag.
- Vinnai, Volker (2007): Demokratieförderung in Afrika. Die Zusammenarbeit der Friedrich-Ebert-Stiftung mit politischen Parteien und Befreiungsbewegungen in Afrika. Berlin: LIT.
- Weltbank (2006): Bosnia and Herzegovina: Adressing Fiscal Challenges and Enhancing Growth Prospects. A Public Expenditure and Institutional Review. Report No. 36156-BiH. Einzusehen unter: <http://siteresources.worldbank.org> [Zugriff: 02.01.2012].
- Woodrow Wilson International Center for Scholars (2007, Hg.): Youth and Politics in conflict context. Washington: o.V. <http://www.wilsoncenter.org/topics/pubs/Final%20-%20Youth%20and%20Politics.pdf> [Zugriff: 08.01.2011].
- Youth Information Agency/YIA (2005): Independent evaluation of the national youth policy in Bosnia-Herzegovina. Sarajevo: Eigenverlag.

Sammelbände:

- Journal für Politische Bildung: Ein Blick nach außen. Politische Bildung international. Heft 4/2004. Wochenschau Verlag.

Gesetzestexte und Lehrpläne:

- Okvirni Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini [Rahmengesetz über die Grund- und Mittelschulbildung in BiH]. Juni 2003.
- Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za osnovnu školu [gemeinsamer Kernlehrplan für die Grundschule]. August 2003.

Im Archiv der Autorin dieser Arbeit:

Gedächtnisprotokolle:

Sigrid Steininger (Wien, 13.01.2011)

Wolfgang Sander (Wien, 13.01.2011)

Interview-Transkripte

Internetquellen:

Asocijacija srednjoškolaca u Bosni i Hercegovini [Vereinigung der Mittelschüler in BiH]: www.asubih.ba [Zugriff: 2.12.11].

Civitas BiH, Obrazovni centar za demokratiju i ljudska prava [Civitas BiH, Bildungszentrum für Demokratie und Menschenrechte]: www.civitas.ba [Zugriff: 4.12.11].

D@dalos, UNESCO-Bildungsserver: www.dadalos.org [Zugriff: 7.12.11].

Independent Zenica: <http://independentzenica.com.ba/> [Zugriff: 7.12.11].

Populari: <http://populari.org/eng/> [Zugriff: 27.01.12].

US-Department of State, Background Note: Bosnia and Herzegovina: <http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2868.htm> [Zugriff: 2.1.2012].

Europarat, Education for Democratic Citizenship and Human Rights: www.coe.int/EDC [Zugriff: 27.01.12].

Bildnachweise:

Abb. 1 & 2: BiH vor und nach dem Krieg: <http://www.ohr.int/ohr-info/maps/> [Zugriff: 27.1.12].

Abb. 3: „Das zivilisatorische Hexagon“: Senghaas, Dieter (Hg.,1997): Frieden machen. Frankfurt/Main. S. 573.

Abb. 4: Brčko-Distrikt: <http://de.wikipedia.org/wiki/Br%C4%8Dko-Distrikt> [Zugriff: 27.1.12].

Andere Medien:

Film „Zwei Schulen unter einem Dach“, Schüler Helfen Leben 2010.

CURRICULUM VITAE

Magdalena Jetschgo
Linke Wienzeile 118/18
1060 Wien
mexs@gmx.at

Geburtsdatum, -ort 8. November 1985, Rohrbach/OÖ

Schul- und Hochschulbildung

1991 – 1996	Volksschule Sarleinsbach
1996 – 2004	BRG/BG Rohrbach
März 2006 – April 2012	Studium der Politikwissenschaft an der Universität Wien, Wahlfach: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Seit Oktober 2006	Studium der Internationalen Entwicklung an der Universität Wien
Februar 2009 – Juni 2009	Auslandssemester an der Universität Zagreb, Studium der Politikwissenschaft und Kroatisch

Auslandserfahrung, berufliche Tätigkeiten und Praktika

Februar 2005 – Februar 2006	Volontariat über den Verein <i>Jugend Eine Welt</i> in Tijuana/Mexiko (Mitarbeit in einem Jugendzentrum der Salesianer Don Boscos)
August 2008 – September 2008	Teilnahme am Lerneinsatz der Dreikönigsaktion in Goiânia/Brasilien
September 2009	Praktikum an der mexikanischen Botschaft Wien
März/April 2010	Reportagereise im Zuge des Jungjournalistenwettbewerbs „Reporter‘10“ der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ nach Bosnien-Herzegowina
seit April 2010	beschäftigt beim entwicklungspolitischen Verein <i>Jugend Eine Welt</i>

Ehrenamtliche Tätigkeiten

April 2006 – Nov. 2011	Pfarrleitung Katholische Jungschar Sarleinsbach
Herbst 2007 und 2008	Mitglied des Vorbereitungsteams für zukünftige Volontär- Innen des Vereins <i>Jugend eine Welt</i>
August 2009	Volontariat im Jugendzentrum <i>Omladinski Centar</i> in Jajce/Bosnien
2009 und 2010	Mitarbeit im Jugendzentrum „Sale für Alle“ im dritten Wiener Gemeindebezirk

Über Rückmeldungen zu meiner Diplomarbeit freue ich mich unter: mexs@gmx.at!