



8. Deutsch-Russisches Herbstgespräch

Macht Demokratie Schule – macht Schule Demokratie?

Soziales Lernen in Russland und Deutschland

31. Oktober - 2. November 2003

Hotel Christophorus-Haus im Evangelischen Johannesstift Berlin-Spandau

Inhalt

Vorwort	Anja Kräutler →	3
Vortrag	Martin Gorholt → Die Aufgaben der Schule in Umbruchsituationen	5
Statement	Sergej Wolkow → Toleranzerziehung als Wesenszug des Literaturunterrichts	10
Vortrag	Irina Scherbakowa → Die Zukunft unserer Vergangenheit – Russland braucht ein historisches Gedächtnis und keine neuen Mythen	14
Vortrag	Christiane Bainski → Vielfalt als Chance begreifen – neue Perspektiven für einen konstruktiven Umgang mit den Folgen von Migration im deutschen Bildungssystem	20
Vortrag	Marina Martynowa → Identitäten im Dialog – neue Ansätze ethnokultureller und interkultureller Bildung in Russland	29
Statement	Peter Franck → Menschenrechtsarbeit ist immer auch Menschenrechtsbildung – ein Erfahrungsbericht aus der Sicht von <i>amnesty international</i>	37
Impulsreferat	Sofija Iwanowa → Menschenrechtsbildung als zukunftsweisende Aufgabe - die Erfahrungen der <i>Menschenrechtsschule Rjazan</i>	41
Impulsreferat	Stefan Kratsch → Demokratieentwicklung an Schulen und Mediation als Weg gelingender Konfliktbearbeitung	50
Statement	Sybille Volkholz → Die Schule der Zukunft – was können Russen und Deutsche voneinander lernen?	55
Tagungsprogramm	→	59
Impressum	→	62

Vorwort Anja Kräutler

Anknüpfend an das letzte Herbstgespräch, bei dem wir uns mit den Wechselwirkungen im Verhältnis von Staat und Jugend beschäftigten, widmeten wir das diesjährige 8. Deutsch-Russische Herbstgespräch einem Thema, das im Vorjahr bereits als Teilaspekt angesprochen worden war: die Schule.

Die Schule erreicht potenziell alle Kinder und Jugendlichen und kann ihnen dadurch weit mehr als andere staatliche Institutionen Werte wie Demokratie und Toleranz nahe bringen. Doch zugleich gehört die Schule als staatliche Institution zu einem Autoritätskontext, den Jugendliche nicht selten als einschränkend oder demotivierend empfinden, und somit ablehnen.

Hinzu kommt, dass die Schule – vor dem Hintergrund weitreichender politischer und gesellschaftlicher Veränderungen in den letzten Jahren – sich heute als extrem reformbedürftig erwiesen hat. So stehen die Schulen in Deutschland beispielsweise vor der dringenden Aufgabe, bestehende Defizite in der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu überwinden. Und die Debatten über eine Neuverteilung der Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern in Fragen der Bildungs- und Schulpolitik oder über die Schulautonomie deuten grundsätzliche strukturelle Veränderungen an. In Russland stellt der Übergang von der obrigkeitstaatlichen, ideologiegebundenen Lehranstalt zu einer an demokratischen Grundsätzen orientierten, ideologiefreien Schule nach wie vor eine große Herausforderung dar.

Mit dem 8. Deutsch-Russischen Herbstgespräch haben wir uns zum Ziel gesetzt, den grenzüberschreitenden Dialog zwischen den politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Akteuren der Bildungseinrichtungen anzustoßen. Im Mittelpunkt unseres Interesses standen sowohl der jeweilige gesellschaftliche Kontext als auch konkrete Handlungsfelder der Demokratie- und Toleranzziehung in der Schule.

Die Tagungsbeiträge, die hier leider nur zum Teil dokumentiert werden können, haben eindrücklich gezeigt, dass es in beiden Ländern vielversprechende Programme und Modellprojekte zur Förderung von Toleranz und demokratischem Bewusstsein in der Schule gibt. Gleichermaßen schwierig gestaltet sich jedoch die Übertragung dieser partiellen Erfolge auf die Gesamtheit des Schulsystems. Weder können reformpädagogische Lehrmethoden „von oben“ verordnet, noch kann ihre Weiterentwicklung und -verbreitung den Schulen selbst überlassen werden. Eine Neuverteilung zwischen staatlicher und schulischer Gestaltungsmacht und die Einbeziehung außerschulischer Akteure in das Schulleben („Öffnung der Schule“) erwies sich insofern als ein sehr aktuelles Thema sowohl in Russland als auch in Deutschland.

In den Beiträgen dieser Dokumentation treten drei, auf Russland und Deutschland gleichermaßen zutreffende Aspekte besonders deutlich hervor, die auch auf der Tagung intensiv diskutiert wurden:

- Soziales Lernen, die Vermittlung von Toleranz und demokratischem Bewusstsein können nur dann wirklich erfolgreich sein, wenn das Erlernete für die Kinder und Jugendlichen authentisch, erfahrbar und anwendbar ist. Dies belegen auf eindrückliche Weise der Bericht des Moskauer Lehrers, Sergej Wolkow, über den schulischen Literaturunterricht, die Erfahrungen des Geschichtswettbewerbs von *Memorial* und nicht zuletzt die Berichte über Menschenrechtsbildung von *amnesty international* und der *Menschenrechtsschule Rjazan*.
- Besonders schwierig gestaltet sich eine an Toleranz und Demokratie orientierte Erziehung dann, wenn sie mit gesellschaftlich vorherrschenden intoleranten Einstellungsmustern konfrontiert ist, die Kinder und Jugendliche tagtäglich in ihrem eigenen Umfeld erleben. Dies wird – wie die Vorträge von Herrn Staatssekretär Martin Gorholt und von Irina Scherbakowa zeigen – am Beispiel fremdenfeindlicher und rassistischer Denkmuster sehr deutlich. Auch drückt sich dies im defizitären Umgang mit den Folgen von Zuwanderung und Multikulturalität aus, wie die Vorträge von Christiane Bainski und Marina Martynowa belegen. Und nicht zuletzt offenbart sich diese Problematik in Verbindung mit Defiziten in der Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte oder im Verständnis von der uneingeschränkten Gültigkeit der Menschenrechte, wie Irina Scherbakowa und Peter Franck in ihren Beiträgen schildern.
- Schule ist – das zeigen die Beiträge von Sybille Volkholz und Stefan Kratsch - vor allem dann nicht mehr nur „Lehranstalt“, sondern ein Ort lebendiger Demokratie und gelebter Toleranz, wenn im Verhältnis zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrenden und Eltern Gleichberechtigung und die Achtung der Menschenwürde – auch und besonders in Konfliktsituationen – grundsätzlich an vorderster Stelle stehen. Dies gilt unabhängig davon, wie weitreichend die Vorstellungen einer gleichberechtigten Mitbestimmung aller am Schulleben beteiligten Menschen gehen.

Die Vorträge und Referate unseres diesjährigen Herbstgesprächs wie auch die Wortbeiträge in den Diskussionen waren in ihrer Vielfalt äußerst anregend, denn sie verdeutlichten nicht nur die Komplexität des Themas sondern eröffneten auch einen intensiven Dialog mit ganz neuen Perspektiven und Sichtweisen, sowohl länder- als auch fachübergreifend.

Wir möchten uns deshalb noch einmal herzlich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des 8. Deutsch-Russischen Herbstgesprächs für ihre rege Beteiligung bedanken und hoffen, dass sowohl die vielversprechenden Erfahrungen und Projekte, die auf der Tagung vorgestellt wurden, als auch der intensive Dialog weiterhin „Schule machen“.

Vortrag Martin Gorholt

Staatssekretär im Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
Koordinator der Landesregierung für das
Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“

Die Aufgaben der Schule in Umbruchsituationen

Sehr geehrter Herr Banzekin, sehr geehrter Herr Mehlhorn,
sehr geehrte Damen und Herren,

im Sommer des Jahres 2000 begegneten sich in der Stadt Oranienburg 16 deutsche und russische Schülerinnen und Schüler. 14 Tage lang wohnten, lebten und arbeiteten sie zusammen. Im Mittelpunkt der Begegnung stand ein Rechercheprojekt, bei dem es um die **Verknüpfung von russischer und deutscher Geschichte** ging. Ihr Thema: „Befreier – Befreite – Besiegte, russische Ärzte, befreite Häftlinge und deutsche Pflegerinnen im Krankenrevier des KZ Sachsenhausen im Sommer 1945“. Beide Gruppen hatten sich intensiv auf ihre Begegnung vorbereitet. Die Schülerinnen eines Moskauer Gymnasiums interviewten in ihrer Heimat ehemalige russische Häftlinge des KZ Sachsenhausen und begannen mit Nachforschungen zu russischen Militärärzten. Die Oranienburger Jungen und Mädchen recherchierten in den Archiven ihrer Stadt und bereiteten Interviews mit Oranienburger Zeitzeugen vor. Im Sommer 2001 traf sich die Gruppe wieder, diesmal in Moskau, um die inzwischen entstandene Ausstellung fertig zu stellen, die später in Deutschland und Russland gezeigt wurde.

Die deutschen und russischen Jugendlichen hatten in ihren Ländern viele Interviews mit Zeitzeugen geführt, mit ehemaligen Häftlingen, mit Krankenpflegerinnen, die zum Teil zwangsverpflichtet waren, mit russischen Militärärzten und sich so einem schwierigen Stück deutsch-russischer Geschichte genähert.

Dieses Projekt steht für die Veränderungen, die unsere beiden Länder, Russland als Teil der ehemaligen Sowjetunion und Brandenburg als Teil der ehemaligen DDR erfahren haben. Schülerinnen und Schüler machen sich ohne ideologische Vorgaben und Beengung gemeinsam auf die Spurensuche. Sie erkunden die schwierige gemeinsame Geschichte ihrer Vorfahren, lernen sich dabei gegenseitig kennen und ihre Kulturen besser verstehen.

Das ist ein Ausdruck lebendiger Demokratie. Der **Auftrag der Schule** zielt genau darauf ab. Die Freiheit des Gewissens, Offenheit und Toleranz gegenüber unter-

schiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen Wertvorstellungen, die Stärkung von Kreativität und Eigeninitiative und die gegenseitige Achtung der Menschen sind Grundsätze, die im brandenburgischen Schulgesetz verankert sind.

Mit der **Schaffung eines neuen Schulsystems** wurden die Lehrerinnen und Lehrer von starren Vorgaben befreit, sie nutzten die Chance zu Fortbildungen zur inhaltlichen und methodischen Qualifizierung. Die Schulen erhielten mehr Selbstständigkeit, um eigenverantwortlich ihre Angelegenheiten zu regeln. Demokratie beginnt in der Schule, sie kann nicht nur gelehrt, sie muss auch erlebt werden. In jeder öffentlichen Schule des Landes Brandenburg gibt es eine Schulkonferenz aus Schülerinnen, Schülern, Eltern und Lehrkräften, die die Schule mitgestalten. Denn die Schule lebt davon, dass sich Eltern, Schüler und Lehrkräfte engagieren und die gesetzlichen Strukturen nutzen. Wir wissen heute, dass wir bildungspolitisch Anfang der 90er Jahre auch Fehler gemacht haben. Heute wissen wir, dass die Schulen für den Bildungsprozess ein hohes Maß an Selbstständigkeit benötigen, der Staat aber klare inhaltliche Standards vorgeben und die Lernergebnisse kontrollieren muss. Aber das ist ein anderes Thema.

Der **Übergang in die freiheitlich demokratische Gesellschaft** war eine große Herausforderung. Dem Wunsch nach Freiheit folgt der verantwortliche Umgang damit. Mit der Gleichzeitigkeit von Einführung der Demokratie, der Marktwirtschaft und der Bildung eines neuen Staates kamen viele neue Herausforderungen. Zwar ist der Transformationsprozess in Ostdeutschland im Vergleich zu anderen osteuropäischen Transformationsstaaten privilegiert gewesen, weil er sich unter den Bedingungen einer relativen materiellen Abgesichertheit und dem Vorhandensein eines entwickelten demokratischen Institutionen- und Rechtssystems in der Bundesrepublik vollzog. Dennoch gab es gravierende sozialstrukturelle Verschiebungen, wobei die Arbeitslosigkeit das größte Problem ist. So gab und gibt es auch hier Verunsicherungen bei den Menschen. 2/3 aller Ostdeutschen verloren ihre Arbeit und mussten sich umschulen, fortbilden, sich eine neue Arbeit suchen. Da sich die Erwachsenen selber kümmern mussten, wurden die Kinder mitunter vernachlässigt. Auch die Lehrkräfte waren verunsichert. Neue Erziehungsziele konnten erst langsam gelernt werden. Darüber hinaus brachen Jugendhilfestrukturen zusammen.

Wir mussten die Erfahrung machen, dass demokratische, offene Gesellschaften verletzlich sind. Die Ausbreitung fremdenfeindlicher und rechtsextremer Gewalt in den neunziger Jahren hat dies besonders deutlich gemacht. Dagegen muss der Staat die Gesellschaft schützen. Mit repressiven und präventiven Maßnahmen zugleich. Die brandenburgische Landesregierung hatte erkannt, dass die zunehmende Gewalt gegenüber Ausländern, die insbesondere von jungen Menschen ausging, nur die Spitze eines Eisbergs war. Rechtsextreme und fremdenfeindliche Einstellungen hatten ein nicht zu ignorierendes Ausmaß in allen Altersgruppen der Bevölkerung angenommen.

In Reaktion darauf entwickelte die Brandenburgische Landesregierung das **Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“**. Sie hat sich damit politisch dazu bekannt, die ansteigende ausländerfeindliche und rechtsextreme Gewalt nicht als ein Teilproblem von Jugendlichen anzusehen, sondern als ein Problem der gesamten Gesellschaft und dieses offensiv anzugehen. Die Einstellungen eines Teils der erwachsenen Generationen sind der Background, vor dem Jugendliche agieren. Deshalb galt es, mit der gesamten Gesellschaft zu reagieren. Das versucht das Handlungskonzept „Tolerantes Brandenburg“. Staatliches Handeln wird darin mit gesellschaftlichem Handeln verzahnt.

Die Maßnahmen des Konzeptes sind in sieben Schwerpunkten zusammengefasst:

1. Die Mobilisierung gesellschaftlicher Gruppen und Interessenverbände. Bereits 1997 wurde auf Initiative der Landesregierung ein Forum der großen landesweiten Organisationen und Interessenverbände sowie lokaler Initiativen und prominenter Persönlichkeiten geschaffen: das Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit. Von der Kirche über Unternehmensverbände bis zur Bundeswehr, von Kommunalvertretungen über Wohlfahrtsorganisationen bis hin zu Lehrerververtretungen sind insgesamt knapp 50 Mitgliedsgruppen dabei. Sie arbeiten trotz unterschiedlichster weltanschaulicher und politischer Haltungen zusammen, um für ein öffentliches Klima von Toleranz zu streiten und in ihren eigenen Organisationen für mehr Mut bei der Auseinandersetzung mit Rassismus zu wirken.

2. Die Unterstützung von Opfern der Gewalt durch die Schaffung von Opferberatungsstellen. Opfer werden dadurch ermutigt, sich Hilfe zu suchen und Anzeigen gegen die Täter zu erstatten.

3. Die Unterstützung lokaler demokratischer Strukturen. Dazu gibt es 6 sogenannte Mobile Beratungsteams in den verschiedenen Regionen des Landes, die die Kommunen unterstützen beim Umgang mit rechtsextremen Entwicklungen vor Ort und bei der Entwicklung lokalen Engagements. Sie gehen zum Beispiel in Bürgerversammlungen und sprechen mit Bürgermeistern und Abgeordneten.

4. Die Förderung von Toleranz durch Projekte in Schule und Jugendarbeit, an Hochschulen und in der Wirtschaft. Schülerbegegnungen und der Lehreraustausch mit anderen Ländern gehören dazu ebenso wie internationale Jugendbegegnungen.

5. Der Bereich Schule. Lehrkräfte und Pädagogen sollen rassistische und rechtsextreme Tendenzen frühzeitig wahrnehmen und darauf reagieren. Die Schule als Lern- und Lebensort spielt für die Erziehung zu Toleranz eine herausragende Rolle. Dazu wurden viele Projekte entwickelt und umgesetzt. So wurde ein Beratungsnetzwerk für die Lehrer im gesamten Brandenburg entwickelt, in dem Lehrkräfte, Schulpsychologen, Schulräte gemeinsam wirken, sich fortbilden, Lehrer beraten und Schulprojekte fachlich unterstützen. Ein weiterer Schwerpunkt ist der Schüler- und Lehreraustausch mit Partnern aus anderen Ländern. Dies ist eine wichtige

Möglichkeit, den eigenen Horizont zu erweitern, die Erfahrungen im eigenen Land zu relativieren durch die Erlebnisse in anderen Ländern. Am wichtigsten war, die Schulen zu ermutigen, sich mit allen Formen von Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit auseinander zu setzen.

Wir haben in Brandenburg das Fach **LER** entwickelt – **Lebensgestaltung-, Ethik-, Religionskunde**. Es ist die Reaktion auf eine Gesellschaft, in der es keine eindeutige religiöse Prägung mehr gibt. Wertevermittlung gehört in jedes Unterrichtsfach. Wir brauchen aber auch ein Fach, in dem sich die Schülerinnen und Schüler, egal wie religiös und weltanschaulich sie geprägt sind, auf ethische Grundlagen des Zusammenlebens verständigen. Das wollen wir mit LER erreichen.

An **weiteren schulischen Maßnahmen** möchte ich beispielhaft erwähnen:

- Schaffung übergreifender Themenkomplexe im Unterricht, wie Friedenssicherung, Globalisierung, Interkulturelles
- Einsetzen von Lehrern für Gedenkstättenpädagogik
- Programm „Weltoffene Schule“, durch das Schulprojekte finanziell gefördert wurden
- Rundschreiben „Ordnungsrechtliche Grundsätze zum schulischen Konzept gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit“, mit dem die Rechtsicherheit für Lehrkräfte verstärkt werden soll bis hin zum möglichen Verbot von Springerstiefeln, Bomberjacken, wenn das pädagogisch geboten ist
- die finanzielle Förderung von Stellen für Jugendarbeitern und Jugendsozialarbeitern durch das Land (610-Stellen-Programm) zur Stärkung der Jugendfreizeitarbeit und Schulsozialarbeit.

6. Präventive Arbeit mit auffälligen Jugendlichen. Täter-Opfer-Ausgleiche

7. Polizeiliche Strategien zur Vorbeugung rechtsextremer Straftaten und Gewalt. Es wurden die Mobile Einsatztruppe gegen Gewalt und Ausländerfeindlichkeit (MEGA) und die Täterorientierten Maßnahmen (TOMEG) in Brennpunktbereichen geschaffen. Dadurch wurde der Verfolgungsdruck erhöht.

Fünf Jahre nach der Schaffung des Handlungskonzeptes „Tolerantes Brandenburg“ kann man sagen, es hat sich gelohnt, es hat gewirkt. In den Gemeinden haben sich viele örtliche Initiativen entwickelt, die sich für Toleranz einsetzen, in die Öffentlichkeit gehen, Asylbewerber unterstützen oder die kommunalpolitisch Verantwortlichen auffordern, Position zu beziehen, wenn beispielsweise ein Jugendclub von rechtsextremen Jugendlichen und ihren Insignien dominiert wird. Auch in der Schule sind positive Entwicklungen festzustellen. Die Vorfälle mit rechtsextremem Hintergrund an Schulen sind von 2001 bis 2003 deutlich zurückgegangen, von 179 auf 117.

Wir können also Erfolge aufweisen. Rechtsextreme und gewaltbereite Jugendliche können heute nicht mehr wie Fische im Wasser schwimmen. Die Zustimmung zu ausländergefeindlichen Sprüchen ist stark gesunken, die Zustimmung zu Gewalt ist ganz gering. Das heißt nicht, wir hätten keine Probleme mehr. Ganz im Gegenteil. Wir haben es auch mit **neuen Herausforderungen** zu tun. Wir müssen die demografischen Entwicklungen bewältigen, den Rückgang der Zahl der Jugendlichen und damit auch Schüler auf 50% und mehr, insbesondere im ländlichen Raum. Dazu kommt die Abwanderung qualifizierter junger Arbeitskräfte, denen kaum Perspektiven in Ausbildung und Arbeit geboten werden.

Das wichtigste, was wir tun müssten, ist, in diesen ländlichen Räumen Strukturen der Integration und der positiven Identifikation zu erhalten bzw. zu schaffen. Aufgrund der demografischen Entwicklung und der Finanzkrise des Staates ist dies eine große Aufgabe. Eine wesentliche Funktion werden erneut die Schulen übernehmen müssen. Ganztagschulen in Zentren des ländlichen Raumes müssen nicht nur für eine qualitativ hohe Bildung, sondern auch sinnvolle Freizeitangebote sorgen, in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe mit Sport- und Jugendverbänden.

Aus der Entwicklung in Ostdeutschland gilt es für ganz Deutschland zu lernen. Der **Veränderungsdruck** auch auf die Mitte unserer Gesellschaft wird größer. Veränderungen sollten wir nicht in einer „vorher-nachher-Betrachtung“ unter dem Gesichtspunkt „Fakten, Fakten, Fakten“ beurteilen, also: „Sind die Sozialstaatsausgaben gesunken?“, oder: „Wie entwickeln sich die Lohnnebenkosten?“, sondern auch: „Wie verändern sich die Lebenswelten, insbesondere von Kindern und Jugendlichen?“, und: „Wie lässt sich möglichen Gefährdungen präventiv entgegenwirken?“ Gerade Schule ist eine langsam lernende Organisation. Das liegt an der Ministerialbürokratie, an der Ausrichtung der deutschen Schulaufsicht, und daran, dass Schulleiter und Lehrkräfte von ihren habitualisierten Handlungen nicht ablassen wollen. Deshalb ist die rechtzeitige Einstellung von solchen Institutionen auf mögliche soziale Veränderungen notwendig.

Statement Sergej Wolkow

Lehrer für russische Literatur und Sprache

Herr Wolkow arbeitet konzeptionell und beratend als Experte für Reformfragen schulischer Bildungsstandards in Russland, publiziert hierzu regelmäßig wissenschaftliche wie auch journalistische Aufsätze und leitet Fortbildungsseminare für Lehrkräfte.

Toleranzerziehung als Wesenszug des Literaturunterrichts

Ich unterrichte Literatur an einer der bekanntesten und mit 128 Jahren auch einer der ältesten Schulen Moskaus und ganz Russlands – an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schule Nr. 57. Zusätzlich arbeite ich als Redakteur der pädagogischen Zeitschrift *Literatura* und lese Unterrichtskonzepte sowie anderes methodisches Material, das Lehrer und Lehrerinnen aus allen Teilen des Landes und aus den ehemaligen Sowjetrepubliken an uns schicken. Seit einigen Jahren führe ich außerdem Weiterbildungsseminare für Moskauer Lehrer durch. Das gibt mir die Möglichkeit, zu verfolgen, wie an unterschiedlichen Schulen das Fach Literatur unterrichtet wird, und so habe ich meine eigene Vorstellung davon, welche Stellung dieses Fach in unserem Unterrichtssystem einnimmt und warum es in einer modernen Schule unentbehrlich ist.

Traditionell stand das Fach **Literatur im russischen Schulsystem** immer an erster Stelle (im Fächerverzeichnis nimmt es gemeinsam mit der russischen Sprache den ersten Platz ein, und regelmäßig beginnen die Schulabgänger am 1. Juni ihre Prüfungen mit einem Aufsatz zur Literatur). Die Liebe zum Lesen, Belesenheit und die Fähigkeit, seine Gedanken fehlerfrei sowie in ansprechender Form zu Papier zu bringen, galten stets als unverzichtbare Merkmale eines gebildeten Menschen. **In letzter Zeit** nimmt das Interesse der Jugendlichen an Büchern allerdings weltweit in katastrophalem Ausmaß beständig ab (dafür gibt es objektive Gründe, z.B. die Entwicklung des Fernsehens, des Internets und ähnliches). Auch Russland ist von diesem Prozess betroffen; bei uns aber fiel dieser Prozess zunächst mit dem Zusammenbruch der sowjetischen Ideologie zusammen (mehr als jedes andere Fach erfüllte die Literatur an den Schulen zur Sowjetzeit den staatlichen Auftrag, einen „sowjetischen Menschen“ heranzuziehen) und später mit der tiefgreifenden Bildungsreform. **Zu Zeiten der Sowjetmacht** stand der Lehrer vor der Wahl, sich entweder konsequent an den Lehrplan zu halten und so der herrschenden Ideologie

zu dienen, indem er die Klassik durch das Prisma einer revolutionär-demokratischen und kommunistischen Kritik interpretierte und aus der Gegenwartsliteratur lediglich die Vertreter des Sozialistischen Realismus auswählte, oder aber sich selbst gegenüber ehrlich zu bleiben - was bedeutete, die Kinder heimlich und im Widerspruch zum System mit zu Unrecht vergessenen oder gar verbotenen Schriftstellern bekannt zu machen.

An dieser Stelle gestatte ich mir eine kleine Abschweifung. Wenn Sie mich fragen würden, welches Fach ich als Schüler am wenigsten mochte, müsste ich antworten: „Literatur“. Ich habe sehr gern gelesen, aber ich fand es langweilig, patriotische Aufsätze zu schreiben (beziehungswise abzuschreiben, d.h. sie aus Versatzstücken diverser theoretischer Aufsätze zusammen zu flicken) und primitive Lehrbücher zu lesen, die einem stets denselben Standpunkt aufdrängten. Doch ich hatte Glück: In den höheren Klassenstufen hatten wir einen Lehrer, der uns zu zeigen vermochte, dass man im Fach Literatur schwierige und interessante Werke lesen, eine eigene Meinung haben und angehört werden kann und muss.

Gerade zu dieser Zeit begann in der UdSSR die **Perestroika**. Während dieser Jahre war das gesellschaftliche Interesse an der Literatur enorm. Die Werke zahlreicher Schriftsteller, die bislang von den sowjetischen Machthabern verboten waren, durften nun veröffentlicht werden. An die Stelle des Einheitslehrplans traten viele individuelle Programme. Die Lehrerinnen und Lehrer begannen zu spüren, was Freiheit bedeutet, und dies inspirierte viele zur schöpferischen Suche. Engagiert wurden unter den Lehrkräften nun die Erfahrungen der Reformpädagogen propagiert. Man organisierte Seminare, in denen das Selbstverständnis eines Pädagogen und seine Arbeitsmethoden hinterfragt wurden, neue Publikationen für Literaturlehrer erschienen, rasch entfaltete sich ein Markt für methodische Literatur. Allerdings verloren sehr viele Lehrerinnen und Lehrer in dieser Vielfalt die Orientierung. Für viele, die es gewohnt waren, auf Weisung von oben zu arbeiten, bedeutete Freiheit in der Auswahl der Schullektüre, der Herangehensweisen und der Unterrichtsgestaltung nichts als Stress. Die **Freiheit wurde zu einem Problem**, dessen man sich entledigen wollte – es klingt paradox, aber tatsächlich wünscht ein bedeutender Teil der russischen Lehrerschaft genau dies (und in vieler Hinsicht reagieren die modernen Reformer des Literaturunterrichts auf dieses Bedürfnis und fügen so dem Schulfach „Literatur“ einen nicht wiedergutzumachenden Schaden zu; dazu werde ich etwas später noch kommen).

Die Schule, an der ich arbeite, unterschied sich bereits zur Sowjetzeit von anderen Schulen. Schon immer herrschte an ihr eine **Atmosphäre der Freiheit**, was sich besonders im Lehrer-Schüler-Verhältnis zeigt. Das Unterrichtssystem an unserer Schule stellt den Schüler dem Lehrer gleichberechtigt gegenüber - als erkennendes Subjekt und nicht als Objekt, an dem man sein pädagogisches Können anwendet und dem man etwas eintrichert. Dies führt zu sehr guten Bildungsergebnissen (hier mag der Hinweis genügen, dass sich unter unseren Schulabgängern ein gutes Dutzend

Sieger internationaler Mathematik- und Informatikwettbewerbe befindet und dass rund 200 ehemalige Schüler Postgraduierte oder bereits Dozenten an den besten Universitäten der Welt sind). In Kursen vermitteln wir Literaturlehrerinnen und -lehrern anderer Moskauer Schulen praxisorientierte Anleitungen zum Aufbau des Unterrichts – und sie alle stellen fest, dass das Interesse an der Literatur in ihren Klassen beständig steigt. Wie ist dieser Wandel zu erklären?

Die Literatur steht ihrem ganzen Wesen nach im **Zeichen der Freiheit**. Für eindeutige Schlussfolgerungen ist hier kein Platz. Das Nebeneinander zahlreicher Interpretationen und Ansätze und unterschiedlicher gleichberechtigter Ansichten, das Fehlen einer Wahrheit in letzter Instanz – all dies kennzeichnet das Gebiet der Literatur und leitet sich aus dem Gegenstand selbst ab.

Das Schulfach „Literatur“ ist in Russland traditionell vielschichtig. Bei uns wird gern der Satz zitiert: **„In Russland ist ein Dichter mehr als ein Dichter“**. So war denn auch die Literatur an der russischen Schule immer mehr als nur Literatur. De facto ist es das einzige Fach, das über die gesamte Schulzeit hinweg die Ausbildung eines ästhetischen Urteilsvermögens fördert, eine Vorstellung von Kunst vermittelt und sich an die Seele des Schülers richtet und nicht nur an seinen Verstand. Vor allem über die Literatur beginnt ein junger Mensch sich die Reichtümer der immateriellen Kultur „anzueignen“, die die Menschheit angesammelt hat. Wer sich mit literarischen Werken befasst und sie analysiert, lernt dabei, eine fremde Sichtweise zu verstehen (und zwar in erster Linie die Sicht des Autors, denn das Werk ist seine Aussage über die Welt) und sowohl die Psychologie des einzelnen Menschen als auch die Verhaltensmotive einer menschlichen Gemeinschaft zu erfassen.

Ich möchte dazu ein Beispiel anführen. In unserer Schule lesen wir mit den Schülerinnen und Schülern der achten Klasse den Roman **„Die Leiden des jungen Werthers“**. Das ist ein Roman in Briefen, die Werther an seinen Freund Wilhelm schreibt. Wir stellen den Schülern die Aufgabe, einen Brief Wilhelms an Werther zu schreiben, der eine mögliche Antwort auf einen ganz bestimmten Brief aus Goethes Roman darstellt (Werther schreibt diesen an einem Wendepunkt seines Lebens, als er eine wichtige Entscheidung trifft). Zur Ausführung dieser Aufgabe muss der Schüler zunächst den Charakter der Romanfigur erhellen, aus deren Sicht er schreiben wird, und aus kleinsten Einzelheiten ihr psychologisches Porträt erstellen. Er muss also die Briefe Werthers noch einmal aufmerksam durchlesen und verstehen, an was für einen Menschen sie gerichtet sein könnten. Anschließend muss er sich vorstellen, in welcher Hinsicht und mit welchen Argumenten Wilhelm seinen Freund überzeugen könnte, die von ihm getroffene Entscheidung rückgängig zu machen. Und schließlich gilt es noch, mit der Sprache des Briefes den Stil der damaligen Zeit zu treffen. Die Aufgabe ist komplex und für die Schülerinnen und Schüler sehr interessant. Wenn Literatur an der Schule auf solch eine Weise vermittelt wird, erleben wir, wie Literaturwissenschaft und Philosophie, Psychologie und Kunstwissenschaft,

Soziologie und Geschichte, Linguistik und – im eigentlichen Sinne – **künstlerische Kreativität** einander durchdringen. Die Literatur verfügt über ein enormes erzieherisches Potenzial und ist hoch aufgeladen mit moralischen Fragestellungen. Ein Lehrer, der ein solches Schulfach unterrichtet, muss ein wahrhaftiger **Virtuose** sein – und dafür braucht er vor allem Freiheit. Er darf sich nicht fürchten, in einen Dialog zu treten und eine fremde Logik anzunehmen. Er muss tolerant, verständnisvoll und in der Lage sein, einen emotionalen Kontakt zum Schüler aufzubauen. Wenn dem Literaturlehrer diese Fertigkeiten vermittelt werden, wird sein Unterricht immer stärker schöpferische Züge tragen, und dies wird sich unweigerlich auch in der Beziehung seiner Schüler zum Literaturunterricht und zur Literatur selbst widerspiegeln. Ich bin zutiefst überzeugt davon, dass all dies nicht an einer Hochschule vermittelt werden kann, d.h. rein theoretisch und ohne Bezug zur Praxis. Die Lehrerinnen und Lehrer selbst sollten sich vielmehr gegenseitig unterstützen, indem sie im Rahmen von Seminaren miteinander diskutieren, Weiterbildungsmaßnahmen erfahrener Dozenten besuchen und pädagogische Fortbildungsveranstaltungen auf die Beine stellen.

Ich erwähnte bereits die **Bildungsreform**, die zur Zeit in Russland durchgeführt wird. Sie geht in vielem von richtigen Annahmen aus; was den Literaturunterricht betrifft, erweist sie sich jedoch leider als verheerend. Daher üben gerade die Literaturlehrer an den Neuerungen des Bildungsministeriums heftige Kritik: an den neuen Prüfungsformen (Tests), an den strengen Bildungsstandards mit genau vorgeschriebenen Leselisten (auf denen wiederum Musterbeispiele des Sozialistischen Realismus auftauchen) und an der Begrenzung der Fachstundenzahl. Aus meiner Sicht bedeutet die Reform einen Schritt zurück. Sie läuft auf eine zentral gesteuerte und vereinheitlichte Unterrichtsführung hinaus und zwingt die Erfüllung eines staatlichen Auftrags auf. Die Einführung einer einheitlichen Prüfung in Form eines Tests enthumanisiert das Unterrichtsfach "Literatur", schwächt seine Rolle bei der Persönlichkeitsbildung und verschiebt den Schwerpunkt in Richtung auf die bloße Aneignung von Fakten und Fachbegriffen. Ich bin entschieden dagegen, die Literatur an der Schule in so einen Rahmen zu zwängen, der sie in unerträglicher Weise einengen würde.

Vortrag Irina Scherbakowa

Historikerin und Germanistin

Frau Scherbakowa ist bei der *Gesellschaft Memorial* in Moskau zuständig für die Bildungsprogramme.

Zudem ist sie Dozentin am *Institut für oral history* der RGGU Moskau.

Erst kürzlich hat sie das Buch „Russlands Gedächtnis. Jugendliche entdecken vergessene Lebensgeschichten“ in deutscher Sprache herausgegeben, das zahlreiche Aufsätze von Jugendlichen enthält, die im Rahmen des Geschichtswettbewerbs von *Memorial* entstanden sind.

Die Zukunft unserer Vergangenheit – Russland braucht ein historisches Gedächtnis und keine neuen Mythen

In Russland ist offenbar eine neue Epoche angebrochen, in der die Frage, welches Geschichtsbild der jungen Generation vermittelt werden soll, wieder zu einem wichtigen Bestandteil der staatlichen Ideologie geworden ist. Leider entfernt sich dieses Bild von der Vergangenheit immer weiter von den demokratischen und liberalen Ideen, mit denen einst die Perestrojka begonnen hatte. Die heutigen Machthaber scheinen zunehmend eine Vorliebe für eine alte Losung zu entfalten, die der Präsident offenkundig aus den Zeiten Breschnjews übernommen hat:

„Es gab in unserer Geschichte viel Tragisches, aber auch sehr viel Positives.“

Die neue Mythologisierung der russischen Geschichte

Die derzeitige politische Führung ist bemüht, einen neuen, universalen Mythos zu kreieren, der alle zufrieden stellt und in die gesamte Gesellschaft bis hinein in den Geschichtsunterricht wirken soll. Nach Ansicht der Machthaber bedeutet dies: Indem sie den Menschen mit alten nationalen Symbolen wie der zaristischen Fahne, dem Moskauer Wappen, der sowjetischen Hymne und der roten Flagge der russischen Armee einen bestimmten nationalen Mythos anbieten, entsteht auch eine **neue russische Identität**.

Man suggeriert uns heute also, dass wir unbedingt Mythen brauchen, um unsere Kinder zu Staatsbürgern erziehen zu können. Wir aber glauben, dass es in unserer Geschichte schon genug Mythen gegeben hat, und heute die wichtigste Aufgabe darin besteht, denkende Menschen zu erziehen, die die Vergangenheit und die Gegenwart kritisch und nüchtern beurteilen. Wir denken, die Aufgabe der Historiker besteht gewissermaßen darin, zu erklären, dass unsere Vergangenheit nicht schlechter ist als

die anderer. Und wir hoffen, mit Hilfe einer kritischen Auseinandersetzung mit unserer Geschichte **normale Staatsbürger** erziehen zu können.

Die **Heuchelei** der neuen ideologischen Losung besteht darin, dass sich die Einstellung zur sowjetischen Geschichte offenkundig weg vom kritischen hin zu einem positiven oder gar mit Stolz behafteten Blick verschoben hat.

Wir beobachten, wie Schulbücher mit kritischen Bewertungen verboten werden, vor allem wenn diese die neuere russische Geschichte beleuchten, und wie Historikerinnen und Historikern der Zugang zu Archiven immer strikter verwehrt wird. Wir sehen, wie die Jahrestage des Komsomol und des KGB wieder so gefeiert werden, wie es in den 1970er Jahren üblich war. Zugleich findet man aber noch immer keine staatlichen Museen zur Geschichte der Repressionen oder zur Kollektivierung. Und die Pläne für die Feiern zum 60sten Jahrestag des Kriegsendes sind dergestalt, dass wieder einmal die Heldentaten des sowjetischen Volkes im Zweiten Weltkrieg gefeiert werden, jedoch sehr wenig über den Preis gesprochen wird, den die Bevölkerung für diesen Sieg zu zahlen hatte, noch, was dieser Sieg den Ländern Osteuropas nach der Befreiung einbrachte.

All das geschieht zugleich vor dem Hintergrund eines **wachsenden alltäglichen Nationalismus** und **Chauvinismus**: So genügt es, die Heiratsannoncen genau zu lesen, in denen explizit Frauen oder Männer mit slawischen Gesichtszügen gesucht werden, oder auch Wohnungsanzeigen mit Formulierungen wie: „Russische Familie aus der Moskauer Umgebung sucht Wohnung“. Und nicht zuletzt kann man dies anhand der ständigen Ausweiskontrollen auf der Straße und in der Metro beobachten, die immer Leute mit südländischem Aussehen betreffen.

Vor dem Hintergrund all dessen klingen die Appelle der Erwachsenen an die Jugendlichen, tolerant zu sein, zumindest zynisch. Daraus kann nur Nihilismus entstehen. Zugleich werden unsere Kinder heutzutage nicht nur zu Zeugen, sondern auch zu Teilnehmern einer neuen Instrumentalisierung der Geschichte, wenn selbst Stalin wieder als Symbol eines starken Russlands angesehen wird.

Während man vor einigen Jahren noch von Vergangenheitsnostalgie sprechen konnte, so ist die Beschäftigung mit der Vergangenheit heute vor allem eine Suche nach ‚Bausteinen‘, mit denen alte Mythen auf ein neues Fundament gestellt werden sollen. Und all diese Mythologisierung bricht mit Macht über die Jugend herein.

Was können die Historiker dem entgegenhalten? Nur Dokumente und Daten darüber, wie es wirklich gewesen ist.

„Der Mensch in der Geschichte. Russland im 20. Jahrhundert“

Seit fünf Jahren gibt es den von der *Gesellschaft Memorial* durchgeführten Wettbewerb „Der Mensch in der Geschichte. Russland im 20. Jahrhundert“. Die Idee, einen historischen Wettbewerb für Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberstufenklassen zu veranstalten, gab es schon lange. Einen ähnlichen Wettbewerb trägt die *Körber-Stiftung* seit vielen Jahren in der Bundesrepublik Deutschland aus. Vor wenigen Jahren schrieb auch die polnische Organisation *Karta* erstmals einen solchen Wettbewerb aus, die eng mit Memorial zusammenarbeitet.

Die Erfahrungen der Deutschen und Polen waren für uns deshalb so interessant, weil sich die Initiatoren des Wettbewerbes eine Aufgabe gestellt hatten, die auch uns als die wichtigste erschien: Junge Leute dazu zu bringen, sich persönlich mit dem **Alltag in einer totalitären und posttotalitären Gesellschaft** auseinander zu setzen. Auch wir waren der Meinung, dass es das Ziel unseres Wettbewerb sein musste, unsere Schüler dazu zu bewegen, sich mit der Geschichte des sowjetischen Alltags zu beschäftigen, die mit dem Tod der ‚letzten‘ Augenzeugen verschwindet.

Es war uns klar, dass die jungen Leute in den russischen Regionen in einem unglaublich **widersprüchlichen historischen Umfeld** leben. Zum einen verwandelten sich nach und nach die Buchstaben UdSSR in eine tatsächliche Abkürzung, die für die heute 15- bis 20-Jährigen keine reale Bedeutung mehr hat. Zum anderen tritt ‚das Sowjetische‘ unseres gesamten vergangenen Lebens nicht nur überall hervor, es formt auch nach wie vor das gesellschaftliche Bewusstsein und ist eine ständige Quelle für das Wiedererstehen alter und die Schaffung neuer Mythen.

Wir sind der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler das **Phänomen des ‚sowjetischen Lebens‘** dann besser begreifen können, wenn sie beginnen, selbst Augenzeugen zu befragen, die Archive zu durchwühlen, alte Zeitungen zu lesen, und wenn sie durch das Niederschreiben ihrer Wettbewerbsarbeit bis zu einem gewissen Grad selbständig forschen können.

Sich selbst als Teil der Geschichte begreifen

Darüber hinaus betrachtet die 1989 gegründete *Gesellschaft Memorial* nicht nur die Bewahrung des historischen Gedächtnisses als ihre wichtigste Aufgabe (und auch nicht nur die Erinnerung an die Repressionen und Menschenrechtsverletzungen) sondern auch und vor allem, die **Entwicklung eines historischen Bewusstseins** bei Jugendlichen. Denn ernsthaft kann man über die Entwicklung eines solchen Bewusstseins nur dann sprechen, wenn diese nicht von Außen veranlasst wird, wenn sich der junge Mensch auf eine direkte Konfrontation mit den Fakten einlässt und versucht, Antworten auf seine eigenen Fragen zu finden.

Der Wettbewerb gibt, so scheint es uns, den jungen Menschen genau diese Möglichkeit. Sie wählen selbst ihr Thema aus, sammeln Fakten, bringen diese dann in ein System, stellen Fragen und versuchen, Antworten auf diese zu finden. Insbesondere auf diese Weise – im Kontext der eigenen Familiengeschichte, der Stadt oder des eigenen Landes – lernen die Jugendlichen, sich selbst als Teil der Geschichte zu begreifen.

Die Teilnehmerinnen des Wettbewerbs haben **einzigartige Dokumente** zusammen getragen, die wie durch ein Wunder in den Familien erhalten geblieben sind. Sie haben Tausende Seiten von lebendigen Erinnerungen ehemaliger Kulaken und deren Familienmitglieder aufgezeichnet, von Häftlingen und Verbannten, von Soldaten des Zweiten Weltkrieges, des Afghanistan- und des Tschetschenienkrieges wie auch vieler anderer Augenzeugen und an historischen Ereignissen Beteiligter.

Natürlich geht es bei dem Wettbewerb in erster Linie darum, bei den Jugendlichen Interesse an Geschichte zu wecken. Aber dieses enorme Bildungsprojekt von *Memorial* hat auch noch andere Seiten: Wir können mit Hilfe des Wettbewerbs herausfinden, was unsere Schülerinnen und Schüler über das eine oder andere historische Ereignis denken.

Auch sind die im Rahmen des Wettbewerbs entstandenen Arbeiten unbezahlbares **Material für die Erforschung der regionalen Erinnerung**, denn jede russische Region hat ihre ganz eigenen schmerzhaften Erfahrungen und ihre eigene Erinnerungskultur.

Und nicht zuletzt: Indem wir die Teilnehmer unseres Wettbewerbs auffordern, sich mit ihrer Familiengeschichte auseinander zu setzen, stellen wir ihnen auch die Aufgabe, die **zerrissenen Bande** zwischen den **Generationen** wieder zu knüpfen. So sollen sie bei der Erforschung ihrer familiären Wurzeln nicht nur sehen, unter welchen Umständen ihre nächsten Verwandten gelebt hatten, die man gegen ihren Willen aus ihrer gewohnten Umgebung gerissen hatte, und die sich häufig unter schwierigsten Bedingungen und mitten unter Fremden wieder fanden. Sondern sie sollen diese Situation in irgendeiner Art auch auf diejenigen projizieren, die sich im **heutigen Russland** in ähnlicher Lage befinden: Flüchtlinge, Zwangsumgesiedelte aus Tschetschenien, Aserbaidschan oder aus den Republiken Zentralasiens.

Für einen russischen Schüler, der auf den Ruinen des sowjetischen Imperiums aufwächst ist es heute gar nicht so leicht, tolerant zu sein. Wir glauben jedoch, dass unsere Jugendlichen eben diese Toleranz gegenüber Fremden und Ausländern lernen, für das **Gegengift gegen den Chauvinismus** (eines der größten Probleme und die wohl größte Gefahr für die heutige russische Jugend) gerade dadurch empfänglich werden, dass sie die Geschichte am Beispiel ihrer eigenen Familie erforschen.

Das wichtigste Ergebnis, das die Arbeiten der Teilnehmerinnen unseres Wettbewerbs hervorbrachten, war das gewachsene Interesse am ‚**Menschen in der Geschichte**‘ und seine verstärkte Beachtung, einem für das heutige Russland äußerst wichtigen Aspekt und eben auch ein Hauptanliegen unseres Wettbewerbs. So entsteht in den Arbeiten das Bild jener, die nicht mehr da sind und die keine Erinnerung mehr hinterlassen konnten. Es treten jene in Erscheinung, die nichts über sich selbst erzählt hatten und nur als nüchterne statistische Zahlen an der Geschichte ‚Anteil hatten‘.

Viele Teilnehmer haben uns ihren Standpunkt und ihre Beziehung zur sowjetischen Geschichte dargelegt. Und sie haben uns gefragt, warum ihrer Ansicht nach solch völlig sinnlose Dinge geschehen sind, wie: „Warum hat man fast die ganze, riesige Familie des Urgroßvaters zwangsumgesiedelt, ermordet und seine florierende Landwirtschaft zerstört?“, „Warum hat man Hunderttausende Russlanddeutsche deportiert?“ „Warum hat man die Mescheten zwangsumgesiedelt?“ „Warum hat man Tausende Menschen direkt aus der deutschen Gefangenschaft in den GULAG geschickt?“

Man wirft uns manchmal vor, dass wir unsere Schülerinnen und Schüler mit diesem Wettbewerb dazu anstiften, nur die **dunklen Seiten** unserer Geschichte zu untersuchen. Tatsächlich stellt sich ihnen Russlands Vergangenheit manchmal als sehr schwer, fast unerträglich dar: Entkulakisierung, Hunger, der GULAG, der Krieg... Die Jugendlichen wenden sich aber nicht angeekelt ab oder idealisieren die Vergangenheit. Im Gegenteil: sie wollen **verstehen**, wie ihre nächsten Verwandten gelebt und überlebt haben.

Die Erinnerung ist eine schwierige und widersprüchliche Quelle, in der sich Mythen mit realen Fakten vermischen. Und natürlich begegnen wir in vielen Arbeiten solchen Mythen: sehr alten aber auch ziemlich neuen, ganz eingefahrenen oder aber gerade erst neu entstehenden Mythen.

Ein sehr wichtiges Element des Wettbewerbs ist auch das Bestreben der Jugendlichen danach, diese Mythen nicht nur aufzuzeigen, sondern auch zu verstehen, wie sie – sowohl auf staatlicher, als auch auf der alltäglichen, familiären Ebene – genau **entstehen**. Unter den eingesendeten Arbeiten gibt es – wenn auch nicht sehr häufig – immer wieder solche, in denen die Autoren sich nicht darauf beschränken „weiße Flecken auf der ‚historischen Landkarte‘ zu füllen“, wie das in den letzten Jahren schon zur Tradition geworden ist. Sie versuchen vielmehr, den **Mechanismus der Mythenbildung** zu begreifen. Über solche, mit historischer und menschlicher Ehrlichkeit geschriebenen Arbeiten, freuen wir uns besonders.

Die offiziellen Dokumente, die der Staat aufbewahrt, stellen genauso eine ganz eigene Art von ‚Erinnerung‘ dar. In den Archiven aufbewahrte gefälschte Protokolle von Verhören Angeklagter und Zeugen, falsche Todesurkunden, die die Machthaber ausstellen ließen, sie alle stellen eben das dar, was das System als ‚Erinnerung‘ an die von ihm vernichteten Menschen aufbewahrt. Deshalb ist der Vergleich dieser

verschiedenen ‚Erinnerungen‘ und die **Gegenüberstellung der Quellen**, wie das in einer ganzen Reihe von Arbeiten getan wird, besonders wichtig und interessant.

Die wichtigste Schlussfolgerung, die wir aus diesem Projekt ziehen können, lautet: der Prozess der Erforschung, des Verstehens und kritischen Beurteilens der eigenen Vergangenheit kann nie als abgeschlossen angesehen werden. Er beginnt immer wieder von neuem, sobald eine neue Generation heranwächst, und nur ein ehrlicher Dialog mit der Jugend kann als Garantie dafür gelten, dass unsere Vergangenheit nicht zu unserer Zukunft wird.

Vortrag Christiane Bainski

Leiterin der Hauptstelle der *Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)* in Nordrhein-Westfalen.

Frau Bainski arbeitete lange als Lehrerin, war mehrere Jahre Mitglied des Landtages in NRW und Vorsitzende des Landtagsausschusses für Migrationsfragen.

**Vielfalt als Chance begreifen –
Neue Perspektiven für einen konstruktiven Umgang mit
den Folgen von Migration im deutschen Bildungssystem**

Ich werde den Schwerpunkt meiner Ausführungen auf die Aspekte meiner Arbeit bei der *RAA* in Nordrhein-Westfalen (NRW) im Kontext der interkulturellen Bildung, Erziehung und Sprachförderung legen und mich v.a. darauf beziehen, welchen Herausforderungen das deutsche Bildungssystem gegenübersteht, um einer multikulturellen und multiethnischen sowie mehrsprachigen Schülerschaft erfolgreiche Bildungskarrieren zu ermöglichen.

Die *RAA* sind in 27 Nordrhein-Westfälischen Kommunen in multiprofessionell und multikulturell besetzten Teams tätig¹. Wir arbeiten mit an der internationalen Forschung und Praxis orientierten Konzepten der interkulturellen Bildung und Erziehung wie auch mit Sprachlernkonzepten auf der Grundlage der Förderung von Mehrsprachigkeit von der Elementarerziehung bis zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Die Aufgaben der Hauptstelle sind vor allem die Koordination der Arbeit des *RAA*-Verbundes in NRW, die Beratung und Impulsgebung, die Kooperation mit anderen Einrichtungen der Migrationsarbeit sowie die Beratung der Landesregierung.

Der *RAA*-Verbund in NRW trägt auch zu einer Weiterqualifizierung der migrationspolitischen Arbeit der Landesregierung im Bildungsbereich bei, indem sie in Städten und Kreisen mit einem hohen Bevölkerungsanteil von Zuwanderern bei einer bedarfsgerechten Umsetzung und Evaluierung von Initiativen und Programmen die Kommunen unterstützt und berät.

¹ Rund 40% der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben einen Migrationshintergrund.

Ausgangslage

Seit dem zweiten Weltkrieg ist Deutschland durch eine kontinuierliche Zuwanderung aus dem Ausland **de facto ein Einwanderungsland** geworden. Die offizielle Politik hat dies immer bestritten und ist auch heute noch nicht bereit, diese Realität in vollem Umfang und ihrer Tragweite anzuerkennen. Im Bildungsbereich hat sich dies dahingehend ausgewirkt, dass wesentliche Chancen verpasst wurden, die wachsende Heterogenität der Bevölkerung – insbesondere der nachwachsenden Generation – zu berücksichtigen und Bildungskonzepte zu entwickeln, die erfolgreiche Bildungsbeteiligung für Kinder mit Migrationsgeschichte zum Ziel haben.

Die Studien PISA² und IGLU³ haben deutlich gemacht, dass andere Länder mit vergleichbarer Migrationsdichte nicht nur bereits mehr Erfahrungen gesammelt haben, sondern auch deutlich größere Erfolge im Sinne einer besseren Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorweisen können. Die Bundesrepublik bildet bei beiden Studien das **Schlusslicht**, wenn es um die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund geht: Fast 50% der durch die PISA-Studie getesteten Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl 70% von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben. Die Ergebnisse der IGLU-Studie, die sich auf das vierte Schuljahr beziehen, liegen zwar etwas besser, doch kann dies nicht beruhigen. In der Sekundarstufe I geht ‚die Schere‘ im Sinne geringerer Bildungserfolge von Migrantenkindern immer weiter auseinander.

Aus beiden Studien ergeben sich noch weitere beachtenswerte Befunde hinsichtlich eines **Verbesserungsbedarfs** in unserem Bildungssystem. Hier sei insbesondere verwiesen auf den Aspekt der **unzureichenden Diagnosekompetenz** deutscher Lehrkräfte sowie auf das Problem einer **mangelnden Methodenvielfalt** im Sinne eines „intelligenten Umgangs mit Heterogenität“ (Baumert). Letztere wird in Lerngruppen mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft noch verstärkt, da es durchgängig an Wissen über Interferenzen der deutschen mit anderen Sprachen mangelt. D.h., Kenntnisse über „Deutsch als Zweitsprache“ sind beim lehrenden Personal in der Regel nicht vorhanden.

Die aktuelle Diskussion über mögliche Lösungsansätze zeigt, dass es in der Bundesrepublik relativ wenig ‚öffentliches oder offizielles Wissen‘ über Erfahrungen mit einer erfolgreicherer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt. Die **hiesige Forschung** zu diesem Bereich ist bestenfalls als **rudimentär** zu bezeichnen. Internationale Forschung oder gute Praxisbeispiele aus anderen Ländern, wie auch die vielfältigen positiven Beispiele im eigenen Land sind außerhalb der engeren Fachkreise so gut wie unbekannt.

² Programme for International Student Assessment (Internationale Schulleistungsstudie)

³ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

Eine erfolgreichere Förderung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund wird umso besser gelingen, wenn wir uns auf eine **konstruktive Auseinandersetzung** mit den bereits erwähnten Erkenntnissen und Erfahrungen anderer Länder einlassen, Beispiele guter Praxis bei uns unterstützen und die Fachlichkeit in jeder Hinsicht ausbauen. Die BRD braucht dringend erkennbare Konzepte zur Erhöhung der Bildungserfolge – insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dazu ist ein **genereller Perspektivenwechsel** erforderlich, der in diesen Kindern und Jugendlichen nicht primär ein Problem für das Bildungssystem sieht, sondern eine positive Herausforderung. Dies ist zunächst entscheidender als die Frage materieller oder personeller Ressourcen, da die demographische Entwicklung keine andere Wahl lässt.

Die Demographische Perspektive und Datenlage

Im Folgenden werde ich aufzeigen, in welchem Umfang die ethnische und kulturelle Zusammensetzung der Bundesrepublik, insbesondere in der nachwachsenden Generation, sich verändert. Dies macht deutlich, dass wir endlich die **gesellschaftliche Realität anerkennen** müssen und uns als multikulturelle, multiethnische Einwanderungsgesellschaft neu definieren müssen. Wenn die Zukunft von allen Menschen, die in der Bundesrepublik leben und aufwachsen, konstruktiv und miteinander gestaltet werden soll, brauchen wir ein neues, positives Selbstverständnis als deutsche Gesellschaft in ihrer ganzen neuen Vielfalt.

Die **ethnischen Minderheiten in der BRD** bestehen im Wesentlichen aus den angeworbenen Arbeitsmigranten der 1960er Jahre und ihren Kindern, den Über- und Spätaussiedlern und Sinti/Roma – mit deutschem Pass – sowie Asylsuchenden und Flüchtlingen. Nach der deutschen Wiedervereinigung zählen auch die sogenannten Vertragsarbeiter der ehemaligen DDR und ihre Kinder (aus Vietnam, Mosambik, Kuba und Angola) dazu.

Durch PISA-E (Vergleich der Bundesländer) liegen zum ersten Mal belastbare Daten über den Anteil der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund an ihrer Altersgruppe vor. In den neuen Ländern findet sich bei durchschnittlich 3,6% der 15-Jährigen ein Migrationshintergrund. Die höchsten Anteile weisen Großstädte in den alten Ländern auf. Die Schwankungsbreite in den alten Ländern liegt hier zwischen 14% in Schleswig-Holstein, über 30% in Hessen und NRW und bis zu 40% in Stadtstaaten wie Bremen und Hamburg. Die Spätaussiedler aus den Nachfolgestaaten der früheren Sowjetunion bilden in allen Bundesländern die größte Gruppe der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. Ein Schlaglicht auf die Vielfalt der bei uns lebenden Kulturen wirft als Beispiel die **ethnische Struktur des Ruhrgebietes** in NRW: Dort leben Menschen zusammen, die aus **186 Nationen** stammen.

Die erhobenen Daten über die Bevölkerungszusammensetzung richten sich bisher immer noch lediglich nach dem ausländischen oder deutschen Pass. Schon allein nach diesen Kategorien vorgehend lässt sich darstellen, dass sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft seit Beginn der 1960er Jahre mehr als verzwanzigfacht hat. Das Kriterium der Staatsangehörigkeit ist für eine sinnvolle Bildungsplanung schon lange nicht mehr ausreichend, da viele zugewanderte Familien über einen deutschen Pass verfügen.⁴ Die bei PISA zugrunde gelegten Faktoren wie **Geburtsland der Eltern** oder auch die **gesprochene Familiensprache** sind bedeutender für die Analyse von demographischen Entwicklungstrends und Bildungsbedürfnissen der nachwachsenden Generation.

Die Geburtenzahlen der letzten Jahrzehnte weisen einen wachsenden Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund aus. Insbesondere in städtischen Gebieten der alten Bundesländer beträgt ihr Anteil in den letzten Geburtsjahrgängen mitunter sogar mehr als 50%.⁵

Kinder aus Migrantenfamilien bilden bundesweit einen weiterhin wachsenden Teil der Schülerinnen und Schüler. Sie weisen eine große Vielfalt hinsichtlich ihrer nationalen, ethnischen und kulturellen Herkunft sowie ihrer Zuwanderungsprozesse und -erfahrungen auf. Die Mehrheit der Kinder wurde in Deutschland geboren, manche haben ihre Schulbiographie im Herkunftsland begonnen, andere wurden mit Krieg und Vertreibung konfrontiert. Für eine adäquate Untersuchung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund sowie für erfolgreichere Bildungskonzepte ist die Berücksichtigung dieser Vielfalt von großer Bedeutung.

Diese Differenziertheit der Lernvoraussetzungen verweist auf die Notwendigkeit von **differenzierten, förderorientierten** und **adäquaten Bildungsangeboten** von der Elementarerziehung an über die Schullaufbahn hinweg. Sowohl Diagnose als auch Lernangebote sollten nicht im Sinne neuer Formen von Selektion, sondern von individueller Förderung und Stärkung und orientiert an gemeinsamem Lernen angelegt sein.

Bevor ich nun auf die Aspekte Sprachentwicklung und Unterrichtsinhalte näher eingehe, möchte ich noch einmal vor Augen führen, welche **Botschaft** ein Kind aus einer Zuwandererfamilie im deutschen Bildungssystem erhält. Sie lautet: **„Du bist ein Defizit und ein Problem!“** Dem Kind wird eine Last auferlegt, für die es nicht zuständig ist. Kinder – gleich welcher Herkunft – brauchen Anerkennung, Stärkung und Förderung. Wir müssen die Botschaft verändern und lernen, jedes Kind in seiner Unterschiedlichkeit und mit seinen individuellen Potenzialen wahr zu nehmen, wert zu schätzen und zu unterstützen.

⁴ Durch das neue Staatsangehörigkeitsrecht erhalten Kinder, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren werden und deren Eltern einen festen Aufenthaltsstatus haben, die deutsche Staatsbürgerschaft. Ab dem Schuljahr 2006/2007 werden nur noch wenige Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit eingeschult werden.

⁵ s. Studie von Prof. Dr. Strohmeier – Uni Bochum – zur Sozialraumentwicklung des Ruhrgebiets

Sprachen lernen

Einem erfolgreichen, qualifizierten Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen kommt eine zentrale Bedeutung zu, da in ihm der **Schlüssel zu schulischem Erfolg** liegt: Die Sprache ist die Basis zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände sowie zur Teilhabe an schulischen und gesellschaftlichen Kommunikations-, Lehr- und Lernprozessen.

Kinder mit Migrationshintergrund treten i.d.R. mit **anderen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen** in das Bildungssystem ein als deutsche Kinder. Die Mehrheit spricht eine andere Familiensprache als Deutsch und verfügt über mehr oder weniger entwickelte Formen von Zweisprachigkeit.⁶ Der Anteil der zweisprachig aufwachsenden Kinder ist bereits heute hoch und wird weiter wachsen. Faktoren wie international zunehmende Transmigration, Heiratsmigration oder in den verschiedenen Herkunftskulturen z.T. stark ausgeprägte Loyalitäten zu den Herkunftssprachen über mehrere Generationen hinweg weisen auf eine weitere Verstärkung und auch Langfristigkeit des Phänomens der Zwei- und Mehrsprachigkeit hin.⁷

Zumindest über das Ruhrgebiet liegen deutliche Informationen vor, dass **Zwei- und Mehrsprachigkeit als ein Grundtrend** der Entwicklung der nachwachsenden Generation begriffen werden muss.⁸ Die Zahlen sorgen für Verunsicherung, wenn man sich der Aufgabe eines Sprachenlernens im Sinne von Mehrsprachigkeit stellen möchte. Überschaubarer und lösbarer erscheint diese Herausforderung jedoch, wenn man sich die Ergebnisse der vorliegenden Studien näher ansieht, denn: Ein Angebot von 20 der am häufigsten gesprochenen Sprachen würde den Bedarf von ca. 90% der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Familiensprache abdecken.

Die ethnische, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft wirkt sich zentral auf die Unterrichtsarbeit und die Lernerfolge aus. Sie lässt die **Schwäche** des deutschen Schul- und Bildungssystems **im Umgang mit Heterogenität** und die Benachteiligung einer ganzen Gruppe von Kindern und Jugendlichen besonders deutlich hervortreten. Die Debatte über Sprachenlernen auf der Basis von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist hoch umstritten und ideologisch wie emotional befrachtet. Einig ist man sich darin, dass ein qualifizierter Spracherwerb in der Verkehrssprache Deutsch als Voraussetzung einer erfolgreichen Bildungsbeteiligung im Mittelpunkt aller Konzepte stehen soll. Uneinigkeit besteht vor allem hinsichtlich der Wertung, Beachtung und Einbeziehung der Familien- bzw. Erstsprachen.

Systematische und umfassende Forschungen über die Wirkung unterschiedlicher Ansätze und Methoden für einen erfolgreichen Spracherwerb – sowohl der Verkehrs-

⁶ Lt. Baumert in der Regel zwei Drittel der Migrantenkinder einer Altersgruppe

⁷ Zur Begriffsklärung: Zweisprachigkeit ist auf die Individuen bezogen, Mehrsprachigkeit auf die Gesellschaft.

⁸ Aus einer Untersuchung in der Stadt Essen ging hervor, dass 28% der befragten Schülerinnen und Schüler über 100 unterschiedliche Familiensprachen sprechen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt eine weitere Studie aus Hamburg.

sprache Deutsch als auch der Familiensprache – **fehlen in Deutschland**. Somit sind wir auf die Erkenntnisse internationaler Forschung und darauf beruhender Rückschlüsse angewiesen. Insbesondere aus dem angloamerikanischen Sprachraum liegen eine Fülle von Forschungsergebnissen vor: Modellevaluationen – z.B. aus den USA – verweisen sehr deutlich darauf, dass Dauer und Intensität der Förderung in der Erstsprache mit dem Erfolg des Erlernens der Zweitsprache eng verbunden ist. Vieles spricht für die Annahme, dass die nicht ausreichende Beachtung der Zweisprachigkeit und damit verbundene Konsequenzen für das Sprachenlernen bereits für sich genommen ein Grund für die erhebliche **Benachteiligung** der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist, weil auf diese Weise ein entscheidender Ausdrucks- und Lebensbereich dieser Kinder ausgeklammert wird. Das bedeutend erfolgreichere Abschneiden von Ländern wie z.B. Kanada, Großbritannien und Schweden, wo die Familiensprachen mit gefördert und in den Lernprozess einbezogen werden, bestätigt diese Annahme.

In der internationalen Debatte wird der Zwei- und Mehrsprachigkeit – anders als bisher in der BRD – ein hoher positiver Stellenwert eingeräumt. **Zwei- und Mehrsprachigkeit** gilt als individuelles **Potenzial** und gesellschaftliche **Ressource**. Wer sich für eine Überwindung der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einsetzt, sollte daher für ein Sprachlernkonzept eintreten, das die Kinder motiviert, stärkt und die besonderen Lernbedingungen ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit beachtet. Dabei kommt dem qualifizierten Erwerb der Verkehrssprache Deutsch natürlich eine zentrale Stellung zu.

Ein solches Konzept erfordert besondere Methoden und Qualitätskriterien(-standards), die in Deutschland bisher vernachlässigt wurden. Konzepte der Mehrsprachigkeit müssen flexibel und differenziert auf den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder aufbauen. Sie brauchen klare Standards hinsichtlich der Kompetenzen, die erworben werden sollen. Die Vorgabe, dass sich Jugendliche spätestens beim Verlassen der Schule uneingeschränkt an der gesellschaftlichen Kommunikation beteiligen können sollen, bedarf auch in der curricularen Umsetzung einer deutlichen Vorrangstellung.

Beachtenswert ist auch der **Faktor der Anerkennung**. Ein Kind, das immer wieder erfährt, dass seine Familiensprache nicht erwünscht ist, wird dies auch als Diskriminierungserfahrung verarbeiten. Dies wiederum wird sich auf seine Lernmotivation und seine Mitarbeitsbereitschaft auswirken. Im Übrigen ist es auch für die Kinder aus deutschen Familien gut, mehrsprachig zu sein: Mehrsprachigkeit erhöht insgesamt kognitive Leistungen, fördert Sprachbewusstheit und stärkt metasprachliche Kompetenzen. Eine moderne Gesellschaft sollte in der **Mehrsprachigkeit** für sich ein **zentrales Bildungsziel** sehen.

Unterrichtsinhalte

Infolge des föderalen Pluralismus sind die Curricula sowie der Schulbuchmarkt in der BRD so vielfältig wie in kaum einem anderen Land. Das langjährige offizielle Credo, kein Einwanderungsland zu sein, hat – im Unterschied z.B. zu anderen europäischen Zielländern der Arbeitsmigration – dazu geführt, dass sich in deutschen Unterrichtsmedien auf der einen Seite eine Mischung aus **Konzeptionslosigkeit** bis hin zu **Ignoranz** feststellen lässt. Auf der anderen Seite ist – in Reaktion auf eine kritische Diagnose von Versäumnissen – ein nicht weniger problematischer wohlmeinender **Kultur-Relativismus** zu finden: Folkloristische Stereotypen sind an der Tagesordnung, während eine Reflexion der grundsätzlichen kulturellen Pluralität moderner Gesellschaften weitgehend zu vermissen ist. Die verschiedenen Herkunftsländer der Kinder und Jugendlichen werden nicht als in sich selbst von Heterogenität geprägt und differenziert wahrgenommen.

Im Gegensatz zu den Schulbüchern anderer Länder (z.B. Großbritannien) wird kulturelle Vielfalt nicht als Ressource, sondern als ein besonderer Problembereich dargestellt. Identität wird an nationale Herkunft statt an Lebenswirklichkeit und Erfahrungswelt geknüpft. Nationale Herkunft als wesentlicher Moment der Identitätsbildung existiert in dieser Eindeutigkeit jedoch nicht: Kinder, deren Eltern aus einem anderen Land kommen, die aber selbst hier geboren sind, haben **andere Identitätsbildungsprozesse** zu bewältigen als neu zugewanderte oder einheimische Kinder. Auch spielen Familientraditionen und -erfahrungen und die sich davon unterscheidenden Werte und Traditionen der Mehrheitsgesellschaft eine Rolle.

Positive Leistungen der Zugewanderten wie der Beitrag zum ökonomischen Erfolg oder dem kulturellen Leben finden kaum Erwähnung, wohl aber Problemaspekte wie verschärfte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt oder Anstieg von Flüchtlingseinwanderung. Migration wird überwiegend als ein Problem thematisiert und auf den Fokus der Auseinandersetzung oder Begegnung mit fremdartiger Kultur gebracht. Ansätze antidiskriminierender Pädagogik sind kaum erkennbar. Curricula beinhalten in der Regel Vergleichbares.

Es besteht erheblicher Handlungsbedarf hinsichtlich der **Überarbeitung** des Bereichs **der migrationsbezogenen Themen** in Curricula und Schulbüchern bzw. Lehrmedien. Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, ihre unterschiedlichen familiären Hintergründe, ihre unterschiedlichen Lebenserfahrungen und Biografien in der vorhandenen Heterogenität müssen sich in den Unterrichtsinhalten angemessen wieder finden. Auch die inhaltliche Zentrierung z.B. auf Geschichtsvermittlung aus traditionell deutscher oder eurozentrischer Sichtweise sollte endlich überwunden werden. Die Kinder aus Familien zahlreicher verschiedener Herkunftsländer brauchen auch mehr Angebote der Reflexion historischer Bezüge. Die deutschen Kinder können auf diese Weise mehr Bewusstheit und größeres Wissen erfahren.

Beispiel Aussiedler

Als Beispiel für die Probleme im deutschen Bildungssystem, auf die Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien stoßen können, möchte ich auf die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus Spätaussiedler-Familien näher eingehen.

Durch eine **andere Unterrichtspraxis** wie auch **Lehr- und Lernkultur** in den Herkunftsländern haben diese Schülerinnen und Schüler eher ein rezeptives und reproduzierendes Verhalten in der Schule entwickelt. Oft sind sie daran gewöhnt, dass sie vom Lehrer gefragt werden, ohne sich melden zu müssen. Dagegen wird in Deutschland ein Schüler, der sich nicht von selbst meldet, im Unterricht oft gar nicht gefragt. So bleiben junge Spätaussiedler oft für längere Zeit am Unterricht unbeteiligt und **verlieren das Interesse** und die **Motivation**. Die Unterrichtsmethoden und die Lernkonzepte der deutschen Schulen werden in der Anfangsphase von den meisten Aussiedler-Jugendlichen und ihren Eltern als leicht, spielerisch, wenig auf den Lehrstoff konzentriert eingeschätzt. Erst viel später, oft erst wenn es die Halbjahreszeugnisse gibt, begreifen sie, dass sie die Situation und die Konsequenzen falsch eingeschätzt haben. So geraten Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Herkunftsland aktiv am Schulleben teilgenommen hatten, oft ins Abseits, weil sie nicht wagen oder nicht wissen **wie sie das mitgebrachte Wissen einsetzen** können. Sie fühlen sich vom Lehrer oder der Lehrerin übergangen. Aus solchen und ähnlichen Erfahrungen, Missverständnissen und Unsicherheiten entstehen oft große Enttäuschungen, ein Gefühl des Versagens und damit verbunden ein Rückzug.

Die **mitgebrachte Migrationsgeschichte** spielt für den Unterricht kaum eine Rolle. Wenn es sich nicht gerade um besonders engagierte Lehrerinnen und Lehrer handelt, die sich aus eigenem Interesse weiter qualifiziert haben, werden die spezifischen Probleme dieser Kinder und Jugendlichen nicht erkannt und kein angemessener Umgang damit entwickelt. Vergleichbare Erlebnisse – sowohl in Anerkennung ihrer eigenen Geschichte oder im Aufgreifen unterschiedlicher Lernerfahrungen – haben auch Kinder anderer Herkunftsnationalitäten. Dies verweist darauf, dass wir auch eine **Qualifizierungsoffensive** für unser pädagogisches Personal brauchen.

Zum Abschluss

Es gibt Beispiele für ein erfolgreiches Zusammenspiel zwischen Schulkultur und Integration. Diese lassen sich vor allem in Ländern finden, die ein **interkulturelles oder pluralistisches Gesellschaftsmodell** besitzen, wie z.B. Schweden, die Niederlande oder Kanada. Vielfalt wird dort als positives Kapital der Gesellschaft definiert und kommuniziert, als ein Pool an kulturellen Ressourcen, aus dem eine Nation schöpfen kann und das die Lebensqualität ihrer Einwohner eher stärkt und bereichert als einschränkt.

Für Schulen in solchen Ländern gehört es zu den zentralen Aufgaben, die **Zusammensetzung der Schülerschaft zu reflektieren** und einen Teil des schuleigenen Curriculums so zu gestalten, dass die kulturelle und religiöse Diversität der Schule adäquat im Lehren und Lernen vorkommt.⁹ Für deutsche Schulen dagegen existieren vergleichbare Vorgaben nicht. Hier ist es der persönlichen Initiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer überlassen, ob diese Aspekte Beachtung finden und im Unterricht Elemente des Austauschs über Unterschiede und Gemeinsamkeiten oder die Idee des bewussten Voneinander-Lernens eine besondere Rolle spielen. Interkulturelle Bildung und Erziehung wird eher als Hobby für Spezialisten betrachtet, als eine gemeinsame Aufgabe aller am Bildungssystem Beteiligten.

Schule in einer interkulturell zusammen gesetzten Gesellschaft braucht auch ein **lehrendes Personal**, das selbst ein **Ausdruck der kulturellen Vielfalt** ist. Hierzu bedarf es besonderer Anstrengungen, um den Angehörigen ethnischer Minderheiten den Zugang zum Schuldienst zu eröffnen und zu erleichtern.

Des Weiteren sind besondere Anstrengungen zur **Vermittlung interkultureller Kompetenz** im Bildungssystem erforderlich. In diesem Kontext geht es um die Entwicklung eines Denkens und Handelns in **kulturübergreifenden Zusammenhängen**, das die Anerkennung von Vielfalt als Wert sowie einen konstruktiven Umgang mit Unbekanntem beinhaltet. Wir brauchen Sensibilität für unterschiedliche Einstellungen, soziale und kulturelle Orientierungen und Lebensweisen als wichtigen Bestandteil beruflicher Qualifikation und einer demokratischen Alltagskultur. Wir brauchen ein Grundverständnis im Umgang miteinander, das davon geprägt ist, dass man sich angesichts von Unterschieden miteinander wohlfühlen kann, dass wir zwar verschieden und dennoch gleich sind.

⁹ So z.B. Prüfkriterien der englischen Schulinspektion OFSTED

Vortrag Marina Martynowa

Stellvertretende Leiterin des Instituts für Ethnologie und Anthropologie an der Russischen Akademie der Wissenschaften und Mitglied des *Ethnic Monitoring and Early Conflict Warning Networks* (EAWARN).

Frau Martynowa leitet zudem Seminare und Workshops für Regierungsbeamte zum Thema „Interkulturelle Toleranz“.

Derzeit ist sie konzeptionell an einem Projekt zu Toleranz und interkultureller Erziehung in russischen Schulen beteiligt.

**Identitäten im Dialog –
neue Ansätze ethnokultureller und interkultureller Bildung in Russland**

In den vergangenen Jahrzehnten wurden soziale Probleme der Identität in den meisten europäischen Ländern vor allem im Spannungsfeld zwischen einheimischer Bevölkerung und Migranten bzw. Migrantengruppen akut. Das Besondere an der Situation in Russland aber ist der Umstand, dass der russische Staat von Anfang an ein Gebilde vieler Kulturen war. In Russland sind über 160 ethnische Gruppen vertreten. Rund 80% der Bevölkerung sind Russen, wobei es in Russland nicht wenige Gebiete gibt, in denen der Anteil der russischen Bevölkerung wesentlich unter dem landesweiten Durchschnitt liegt. In einigen Gebieten stellen Russen sogar eine Minderheit dar.

Darüber hinaus gibt es in Russland eine Vielfalt von Religionsgemeinschaften. Allein in Moskau sind rund 900 religiöse Organisationen aus über 40 Glaubensrichtungen registriert, worunter das Christentum und der Islam die bedeutendsten darstellen. Trotz dieser ethnischen und religiösen Vielfalt **dominiert** in der Russischen Föderation – wie im übrigen auch auf dem gesamten Gebiet der ehemaligen UdSSR – die **russischsprachige Kultur**. Mehr als die Hälfte der Bevölkerung in den Nachfolgestaaten der UdSSR und praktisch alle Bewohner der heutigen Russischen Föderation sprechen Russisch. Die Angehörigen der nichtrussischen Nationalitäten sind in der Regel zweisprachig oder beherrschen Russisch sogar besser als ihre ‚eigene‘ Sprache. Russisch war in vielen Regionen Unterrichtssprache für Schüler verschiedenster Nationalitäten, zumindest war es in allen Schulen des Landes ein Pflichtfach.

Der Zusammenbruch der UdSSR brachte in kultureller Hinsicht grundsätzlich **neue Tendenzen** zum Tragen. Das Ethnische gewann erheblich an Bedeutung. Kulturunterschiede wurden häufig instrumentalisiert und auf jede erdenkliche Art betont und herausgestellt. Vielerorts wurde auf ethnische und kulturelle Identität zurückgegriffen, um im Kampf für soziale, politische und wirtschaftliche Interessen Anhänger zu mobi-

lisieren. Vor allem nicht-russische Nationalitäten konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf die Wiedererlangung von Werten ihrer ethnischen Kultur. Auf die Frage, welche Voraussetzungen derzeit für die Renaissance ihrer Nation besonders wichtig seien, nannten 40% der Befragten die Sprachförderung und 60% die Förderung ihrer nationalen Kultur. Unter den Russen in diesen Republiken gaben 9-14% die erste Antwort und 32-47% die zweite.

All diese Entwicklungen konnten nicht ohne Auswirkung auf die schulische Bildung bleiben.

Konzepte für Bildungsinhalte

Das 1992 verabschiedete Bildungsgesetz der Russischen Föderation hat ein neues Rahmenmodell für Bildungsinhalte festgeschrieben. Als vorrangig wurden zwei Ziele definiert: Zum einen der Schutz und die allseitige Förderung der Kulturen der Völker Russlands sowie andererseits die Wahrung eines einheitlichen Kultur- und Bildungsraums in der Russischen Föderation. Durch die Reform wurde ein Modell zur Festlegung der Bildungsinhalte eingeführt, das **drei Ebenen** umfasst: eine **föderationsweite**, eine **ethnisch-regionale** und eine **schulische**. Dieses Modell entsprach seinerzeit der staatlichen Politik, die Verwaltung zu dezentralisieren und den Regionen mehr Eigenständigkeit zu geben.

Wie sich jedoch mit der Zeit herausstellte, verursacht dieses Schema bestimmte **Widersprüche** zwischen lokalen, zum Teil ethnisch motivierten Bedürfnissen und dem Streben nach einem staatsweiten einheitlichen Kulturraum.

Die **Anhänger einer Regionalisierung** erachten es als Hauptaufgabe der Bildung, den Menschen zu einem Träger der Traditionen und Bräuche seines Volkes zu erziehen, dessen Sprache er vollkommen beherrscht. Sie befürworten in der Regel eher regionale als föderale Bildungsinhalte.

Auf schulischer Ebene sind Bildung und Lehrbedingungen naturgemäß am meisten vom **jeweiligen Schulprofil** abhängig. So zeigt eine Studie aus der Stadt Pensa, dass in einer gewöhnlichen allgemeinbildenden Schule die zusätzlich angebotenen Kurse lediglich einer Vertiefung der föderal definierten Fächer dienen. In einem linguistischen Gymnasium mit dem Schwerpunkt westeuropäische Sprachen und Kulturen hingegen, machen kulturwissenschaftliche Fächer 80% des Lehrplanes aus. Dabei führt nach Meinung der Forscher die ausgiebige Beschäftigung mit ausländischen Kulturen vor dem Hintergrund unzureichender Kenntnisse der eigenen Kultur zur Ausbildung eines Minderwertigkeitskomplexes bezüglich der eigenen Sprache und Kultur. In einer Schule jedoch, die nach dem Programm „Russische Schule“ unterrichtet, sind die kulturwissenschaftlichen Fächer darauf ausgerichtet, den Schülern ein klares Bewusstsein ihrer ethnokulturellen Identität und ihrer Zugehörigkeit zur russländischen Zivilisation zu vermitteln.

Die Umsetzung der theoretischen und wissenschaftlichen sowie der emotionalen Vorgaben im Schulunterricht ist eine komplexe Aufgabe. Das Bildungswesen in Russland soll, den derzeit geltenden Konzeptionen und Entwicklungsprogrammen zufolge, **drei miteinander verwobene Aufgaben** erfüllen: Es soll dem Schüler die Möglichkeit geben, sich mit einer ethnischen Kultur und ihren Traditionen zu identifizieren und einen sowohl allgemeinrussischen als auch regionalen Bildungsstandard zu erreichen. Ebenso soll er in der modernen Zivilisation verwurzelt werden. Aus dem wechselseitigen Verhältnis dieser drei Komponenten ergeben sich bestimmte Probleme in bezug auf die **Ziele** und **Aufgaben** von Bildung. Die **Einführung einer ethnokulturellen Komponente** kann dabei verschiedene Ziele verfolgen: die Integration von Angehörigen verschiedener ethnischer und konfessioneller Gruppen in eine einheitliche, auf kulturellem Pluralismus basierende Bürgergesellschaft; oder: die Bildung von kulturellen Enklaven als Antwort auf die Autonomisierung der verschiedenen ethnokulturellen und ethnokonfessionellen Gemeinschaften. Die Gewichtung dieser beiden Bestrebungen kann nicht willkürlich festgelegt werden.

Ethnokulturelle Bildung

Die **Wahl der Unterrichtssprache** ist für Russland von prinzipieller Bedeutung und darüber hinaus in vielen Regionen sehr aktuell.

Seit Anfang der Neunziger Jahre entstanden in allen Subjekten der Russischen Föderation Schulen mit nichtrussischer Unterrichtssprache. In ihnen wird drei Bildungsbereichen besondere Aufmerksamkeit gewidmet: Sprache, Geschichte und Kultur.

Historisch gesehen war **1934** die Vielfalt der Unterrichtssprachen in unserem Land am größten, als in 104 Sprachen unterrichtet wurde. **1939/40** erfolgte ein Kurswechsel hin zu einer Russifizierung, in deren Verlauf eine schrittweise Umstellung auf Russisch als Unterrichtssprache in allen Schulen erfolgte. So gab es **Ende der siebziger Jahre** nur noch 14 Unterrichtssprachen. Die Zahl der Sprachen, die in der UdSSR unterrichtet wurden, verringerte sich bis **Mitte der achtziger Jahre** auf 44. **Heute** gibt es im staatlichen Bildungswesen der Russischen Föderation rund 9000 Schulen, an denen wieder 80 Sprachen unterrichtet werden.

Der steigende Gebrauch anderer Sprachen neben dem Russischen wird in der näheren Zukunft nicht nur zu einem objektiven Unterscheidungsmerkmal, sondern auch zu einem subjektiv abgrenzenden Faktor werden. Für die nichtrussischen Nationalitäten ist das eine anerkannte, symbolhafte Komponente ihrer Kultur. Und für Russen, die in den Republiken der ethnischen Minderheiten der Russischen Föderation leben, ist die stärkere Verbreitung nichtrussischer Sprachen ein Umstand, der die gewohnte Art der Kommunikation behindert (auf der Arbeit unterhielt man sich früher entweder auf zwei Sprachen oder auf Russisch) und die Aufstiegsmöglichkeiten beschränkt.

Die Entwicklung wird sich in **zwei Richtungen** vollziehen. In den Republiken, in denen die Titularsprache traditionell stark verbreitet war, wie zum Beispiel Tatarstan, werden Russen danach streben, dass ihre Kinder die Sprache der Titularnation lernen. Sie werden dann kaum der Zweisprachigkeit entgehen. In anderen Republiken, zum Beispiel in Nordossetien, war und ist die Sprache der Titularnation weniger verbreitet. Kurz vor dem Zerfall der UdSSR gab es hier keine vollwertigen Schulen mit Ossetisch als Unterrichtssprache und die Jugendlichen waren russischsprachig orientiert. Die verstärkte Verbreitung der Titularsprache wird hier nur Ankündigung bleiben und als Instrument der Abgrenzung keine vorrangige Rolle spielen.

Das Problem der nichtrussischen Unterrichtssprache sowie der Vermittlung der traditionellen Kultur ist nicht nur in den kompakten Siedlungsgebieten der jeweiligen Nationalität aktuell, sondern auch in Gegenden, die vorwiegend von anderen Ethnien bewohnt werden. In einigen Regionen arbeiten Schulen erfolgreich mit einer sogenannten **ethnokulturellen Komponente**. So wird im Gebiet Orenburg an 146 Schulen eine nichtrussische Muttersprache als Schulfach unterrichtet, und zählt man die fakultativen Fächer hinzu, gibt es sogar 200 Schulen mit einer ethnokulturellen Komponente. In Moskau arbeiten derzeit 74 Bildungseinrichtungen mit ethnokultureller Komponente. Dabei handelt es sich um Schulen, Klassen und Kindergärten, in denen der Vermittlung der **traditionellen ethnischen Kultur** eine vorrangige Rolle zukommt. Hierzu gehören auch ethnokulturelle Komponenten für Russisch. Den Kindern wird beigebracht, wie traditionelles Spielzeug hergestellt wird, die alten Lieder gesungen werden und wie auf fast schon vergessenen Musikinstrumenten gespielt wird.

Die Einrichtung von Schulen mit ethnokultureller Komponente war eine gesellschaftliche Initiative der Hauptstädter. Solcherlei Bildungsstrukturen entstanden bereits 1988, als der russisch-georgische Kindergarten eröffnete und Unterricht für armenische Erdbebenopfer eingerichtet wurde. Der Form nach geht diese **Renaissance ethnokultureller Bildung** auf die Nationalitätenschulen zurück, wie es sie bereits früher in unserem Land gegeben hatte. Den Inhalten nach wurden sie jedoch zur Grundlage eines völlig neuen Subsystems im Bildungswesen. Wenn diese **Nationalitätenschulen früher** in kompakten Siedlungsgebieten der jeweiligen ethnischen Gruppe bestanden, so sollen sie **jetzt ethnokulturelle Bedürfnisse in den multikulturell geprägten Städten** befriedigen.

Zum **Erfolg** der Bildungseinrichtungen mit ethnokultureller Komponente hat wesentlich der Umstand beigetragen, dass dort hochqualifizierte Fachkräfte arbeiten, die sich mit Begeisterung ihrer Arbeit widmen. Dadurch ist das Bildungsniveau in vielen dieser Schulen höher als in anderen Schulen. Die Schüler müssen eine Aufnahmeprüfung ablegen und die Klassen sind kleiner, so dass jedem Schüler mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden kann. Die Lehrpläne von Schulen mit ethnokultureller Komponente sollen die Schüler an die Kultur und die ethischen Werte der eigenen heranführen. Sie haben einen ausgesprochen geisteswissenschaftlichen Schwerpunkt.

Zur **Klientel** der Bildungseinrichtungen mit ethnokultureller Komponente gehören traditionell die alteingesessenen Angehörigen der ethnischen Minderheiten. Darüber hinaus gibt es aber das wichtige und für Schulen in Russland recht neue Problem der Integration von Migranten. In einigen Moskauer Schulen wird bereits intensiv daran gearbeitet, zugewanderte Schüler bei der Überwindung der Integrationsschwelle zu fördern.

Ein recht häufiges Phänomen unter den hauptstädtischen Schülern ist die **unzureichende Beherrschung der russischen Sprache**, weshalb sie nur schwer den Lehrplan erfüllen können. Nach einer Anfang 2002 durchgeführten Umfrage bei den Moskauer Schuldirektoren wurde festgestellt, dass es an 68% der Schulen Schüler mit unzureichenden Sprachfähigkeiten gibt. An 9% der Moskauer Schulen wird Russisch als Fremdsprache unterrichtet, wobei der tatsächlich Bedarf wesentlich größer ist. Daher wird beim *Moskauer Institut für offene Bildung* eine Ausbildung zum ‚Lehrer für Russisch als Fremdsprache‘ angeboten.

Zu den **aktuellsten Problemen ethnokultureller Bildung** möchte ich noch Folgendes hinzufügen:

Die **sprachliche Integration** der Schüler ist zur vorrangigen Aufgabe geworden. Schüler lernen an Schulen mit ethnokultureller Komponente mindestens drei Sprachen: ihre Muttersprache, Russisch und eine Fremdsprache. In welchem Umfang sollen die Schüler nun diese Sprachen jeweils beherrschen? Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund, dass ein bedeutender Teil dieser Schüler die russische Staatsangehörigkeit besitzt und selbst, wenn sie diese jetzt nicht innehaben sollten, aller Wahrscheinlichkeit nach auch weiterhin in russischsprachiger Umgebung leben, ihre Ausbildung fortsetzen und arbeiten werden. Zum Erlernen einer Sprache sind enge Kontakte zu Muttersprachlern notwendig. An Schulen mit einer ethnisch homogenen Schülerschaft entsteht eine Situation, in der sich die Schüler **in ihrem jeweiligen Sprachmilieu isolieren**, teilweise in einem Gemisch aus Muttersprache und Russisch reden und dadurch letztendlich beide Sprachen schlecht beherrschen.

Die **Bildungsinhalte**, besonders die der geisteswissenschaftlichen Fächer, sind ein weiteres wichtiges Problem. Die höchsten Ansprüche werden dabei an die Fächer Geschichte und Literatur gestellt. Die Grundfächer werden in allen Schulen mit landesweit einheitlichen Lehrbüchern unterrichtet, doch für die ethnokulturelle Komponente werden Lehrbücher der jeweiligen „ethnischen Heimat“ benutzt. Eine Lizenzierung auch dieser Lehrbücher ist in der Planung. In den anderen GUS-Staaten ist eine solche Regelung schon längst umgesetzt worden.

Die Frage der Bildungsinhalte für Schulen mit einer russischen ethnokulturellen Komponente ist relativ komplex. **Was soll in diesen Schulen der Kern der Bildung sein?** Wodurch sollen sie sich von den üblichen allgemeinbildenden Schulen unterscheiden, an denen ebenfalls Russisch Unterrichtssprache ist? Einige Schulen konzentrieren sich auf die Volkskultur, deren Sprache, Lieder und Tänze. In anderen zieht

sich die Rolle Russlands in der Weltgeschichte als roter Faden durch alle Fächer. Andere wiederum wählen Sprache und Literatur als Schwerpunkt (wo aber liegt hier der Unterschied zu den Lehrplänen derjenigen Schulen, die diese Fächer als Schwerpunktfächer anbieten?). Eine allgemeine Konzeption für Schulen mit russischer ethnokultureller Komponente wurde noch nicht gefunden.

In Moskau wird derzeit auch die Einrichtung von **Kultur- und Bildungszentren** für ergänzende Bildungsangebote gefördert. Diese Zentren sind allgemeinbildenden Schulen angegliedert und arbeiten nachmittags. Ebenso werden Klassen mit unterschiedlichen Unterrichtssprachen gebildet. Dies verhindert eine übermäßige Abkapselung der Sprachmilieus, löst organisatorische Probleme (insbesondere im Zusammenhang mit dem riesigen Territorium der Hauptstadt) und gibt gleichzeitig allen Schülern die Möglichkeit, das gewünschte Wissen in ihrer eigenen Sprache vermittelt zu bekommen.

Inzwischen ist jedoch eine Tendenz weg von einer **ethnokulturellen Absonderung** hin zu einer verstärkten **Ausrichtung auf interkulturelle Bildung** zu beobachten. In den meisten Schulen gibt es Kinder unterschiedlicher ethnischer Herkunft. Viele Eltern schicken ihre Kinder bevorzugt auf Schulen mit erweitertem Unterricht in den Sprachen und Kulturen der Völker Russlands und der GUS. Dabei erhoffen sie sich für ihre Kinder eine gute Bildung und bessere Berufschancen.

Interkulturelle Bildung

Die Tendenz geht weg von der Idee einer nach Kulturunterschieden gesonderten Bildung für bestimmte Schülergruppen hin zu einer **„Bildung mit Kulturvariablen“** für **alle** Schüler. Die Aufmerksamkeit richtet sich mehr und mehr auf die Vermittlung der Traditionen verschiedener Völker und die Aneignung von Fähigkeiten im kooperativen Umgang mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Diese Tendenz ist von konzeptueller Bedeutung. Die Zukunft gehört denjenigen Bildungssystemen, die dem Schüler die Fähigkeit vermitteln, in einen **Dialog** mit Trägern unterschiedlicher ethnokultureller Werte zu treten. Es ist denjenigen Pädagogen zuzustimmen, die meinen, eine derartige Zielsetzung sollte sich auch in der Bildungsstrategie für Schulen mit ethnokultureller Komponente niederschlagen. Würde doch die Abkapselung in einem monokulturellen Raum bei den Schülern später zu einem ‚Kulturschock‘ führen, der dann psychologisch einen Konflikt verschiedener Kulturen bzw. kulturspezifischer Normen im individuellen Bewusstsein der Schüler mit sich bringen würde. Ein Beispiel für ethnisch orientierte Bildung in einer multikulturellen Schule ist das Programm, das von O. W. Arakeljan, der Direktorin der Schule Nr. 1650 entwickelt wurde. Die Umsetzung der **interkulturellen Komponente** erfolgt unter ihrer Leitung durch Bereicherung der Basisfächer mit interkulturellen Problemstellungen.

Welche Methoden können für interkulturelle Bildung als **optimal** gelten? Eine Analyse der bisherigen Erfahrungen sowohl in Russland als auch im Ausland führt uns letztendlich zu zwei prinzipiell unterschiedlichen Ansätzen. Dem einen Prinzip zufolge sollte es einen besonderen Unterricht für die jeweilige ethnische Gruppe geben. Dem anderen Prinzip zufolge sollte es gemeinsamen Unterricht für alle geben, wobei unbedingt Wissen über die kulturelle Vielfalt der Menschheit in die Lehrpläne aufgenommen wird.

In den südrussischen Gebieten Stawropol und Rostow wird intensiv an interkulturellen Bildungsprogrammen gearbeitet. So wurde dort die **„Konzeption für interkulturelle Bildung in der russischen Schule“** entwickelt und veröffentlicht. Den Autoren der Konzeption zufolge können die unterschiedlichen Ansätze und Methoden in diesem Bereich zu **mehreren Kategorien** zusammengefasst werden:

Die **erste** dieser Kategorien repräsentiert Methoden zur **Wissensaneignung** in bezug auf die verschiedenen Kulturen und ihre Entwicklung. Hierzu gehören Methoden und Verfahren zur Wissensvermittlung, wie Erzählung, Gespräch, Vorlesung, Seminar, Exkursion usw.

Der **zweiten** Kategorie werden Formen, Methoden und Verfahren zugeordnet, die auf die **Ausbildung einer interpersonellen Kommunikationskultur** ausgerichtet sind. Sie sollen eine konstruktive Interaktion zwischen Lehrer und Schüler und zwischen Schülern untereinander ermöglichen. Die Schüler werden zu einem Dialog mit einer Kultur, dem Lehrer und den Altersgenossen bewegt. Sie sehen sich dabei gezwungen, Entscheidungen zu treffen und ihre Sympathien festzulegen. In den auf die Persönlichkeitsbildung abzielenden Methoden dieser Kategorie wird besonderes Gewicht auf aktive Beteiligung am Unterricht gelegt. So werden Fragestellungen durch Rückfragen der Schüler, Anteilnahme und einen persönlichen Bezug auf besondere Weise aktualisiert. Weitere Kernpunkte dieser Methode sind: Reflexion, positive Verstärkung, Vermittlung von Erfolgserlebnissen, Dialogverfahren, Methoden der Konfliktbewältigung, Rollenspiele usw.

Die **dritte** Kategorie bilden den Autoren der Konzeption zufolge Methoden, die die **individuellen kulturellen Bedürfnisse der Schüler befriedigen** sollen. Hierzu gehören ein variabel gestalteter Unterricht zur nationalen Kultur, zur Muttersprache oder zur Kultur einer anderen Nationalität sowie diverse Formen interaktiver problem- und erkenntnisbezogener Unterrichtsmethoden.

Im modernen Russland wird die **Nationalitätenpolitik** eher von einem multikulturellen Ansatz her definiert werden. Multikulturell impliziert hier - bei aller Vieldeutigkeit dieses Begriffs - das Streben nach einer Gleichberechtigung der verschiedenen Kulturen als Gegengewicht zur Hegemonie einer einzigen Kultur. Wir lassen hierbei nicht außer Acht, dass die Integration zu einer Gesellschaft vieler Kulturen - in Verbindung mit einer Strategie zur politischen und kulturellen Gleichberechtigung - auch im Bildungsbereich stattfinden muss. Hierbei ist die Umsetzung theoretischer Vorgaben auf der

praktischen Ebene keine leichte Aufgabe. Ebenso verlangt der Einsatz wissenschaftlicher Erkenntnisse bei pädagogischen Methoden hier eine besonders **ausgewogene Herangehensweise**. In der Praxis können unsere theoretisch formulierten Ziele manchmal ganz entgegengesetzte Ergebnisse mit sich bringen. Entscheidend ist aber, dass die Akzentuierung sozialer und kultureller Unterschiede in einer Gesellschaft vieler Kulturen nicht zu rassistischen Verwerfungen führt und nicht die falsche Annahme einer unbedingten ethnokulturellen Unvereinbarkeit bestimmter ethnischer Gruppen oder die Idee eines Widerspruchs zwischen verschiedenen Kulturen produziert. Helfen kann hier die Vermeidung von Ethnozentrismus in der Wahrnehmung sozialer Traditionen. Es ist wichtig, dass jede Form der Bildung vor allem **dialogorientierte Persönlichkeiten** hervorbringt und die allgemeine Gültigkeit menschlicher Grundwerte deutlich macht. Der interkulturelle Bildungsansatz kann nur dann einen Sinn haben, **wenn er alle Schüler erreicht, und nicht nur einen Teil von ihnen**.

Statement Peter Franck

Richter am Kammergericht in Berlin

Seit vielen Jahren ist Herr Franck ehrenamtlich in der Russland-Arbeit von *amnesty international* engagiert. Er ist seit 1977 bei *amnesty international* in verschiedenen Gruppen tätig, u.a. wiederholt als Bezirkssprecher, beim Aufbau des Regionalbüro Ost der deutschen Sektion in Berlin.

Von 1999 bis 2003 gehörte er dem Vorstand der deutschen Sektion von *amnesty international* an.

Menschenrechtsarbeit ist immer auch Menschenrechtsbildung – ein Erfahrungsbericht aus der Sicht von *amnesty international*

Man beschreibt die Dinge wohl nicht falsch, wenn man die Mitarbeit bei *amnesty international* auch als ganz praktische Form der Menschenrechtsbildung beschreibt. Menschenrechtsarbeit bei *amnesty international* ist in der Regel ehrenamtliche Arbeit. Nicht selten kommen die Menschen zum Beispiel während ihres Studiums mit dem Wunsch zu *amnesty*, sich neben ihrer Ausbildung politisch engagieren und dabei gleichzeitig etwas für ganz konkrete Menschen tun zu wollen, die Opfer von Menschenrechtsverletzungen geworden sind. Je nach beruflicher Belastung und familiärer Situation ist das ein Engagement, das mit wechselnden Intensitäten nicht selten über viele Jahre anhält. In *amnesty*-Gruppen oder als Einzelmitglied wirken sie an der Bearbeitung einzelner Fälle mit, die *amnesty international* aufgegriffen hat. Auf der Grundlage zuverlässig recherchierter Informationen versuchen sie im jeweiligen sozialen Umfeld, in dem sie leben und arbeiten, etwas für die Freilassung von Menschen zu erreichen, die allein ihrer gewaltlosen politischen Überzeugungen wegen inhaftiert sind. Oder sie setzen sich dafür ein, dass Opfer von Folter Gerechtigkeit erfahren und die Täter zur Verantwortung gezogen werden. Ihre Aufgabe kann aber auch darin bestehen, die Menschenrechtssituation in einem Land insgesamt bekannter zu machen und Unterstützung für die jeweiligen Forderungen von *amnesty international* zu organisieren.

All das geschieht auf vielfältige Art und Weise: Das Spektrum reicht vom Informationsstand im Einkaufszentrum, Mahnwachen und Demonstrationen, über Lesungen in Bibliotheken bis hin zu Treffen mit Parlamentsabgeordneten, anderen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens; überhaupt mit jedem und jeder, von deren Einsatz man sich Hilfe für das jeweilige Anliegen erhofft. Dieses Engagement hat im Idealfall **zwei Wirkungen:**

- **Erstens** wird dabei etwas für die Opfer erreicht, für die *amnesty international* arbeitet. Es gelingt, als ‚Stimme der Verstummenen‘ öffentliches Interesse für deren Situation oder die Lage in einem Land zu erzeugen.
- **Zweitens** gehen die Menschen, die sich bei *amnesty* ehrenamtlich engagieren, unmittelbar mit Menschenrechtsproblemen um, machen sich durch ihre Arbeit zu Betroffenen. Die Beschäftigung mit konkreten Opferschicksalen führt zu einer Sensibilisierung für die Bedeutung der Menschenrechte auch im eigenen Lebenszusammenhang. Wer einen Teil seines Lebens dem Kampf gegen Menschenrechtsverletzungen widmet, wird ein Gefühl dafür entwickeln, dass es nicht ausreicht, diese Rechte in Deklarationen niederzulegen, sondern dass es darauf ankommt, diese Rechte konkret wahrzunehmen. Wer sich ständig mit Menschenrechtsarbeit befasst, wird – so jedenfalls die Hoffnung – im Ernstfall auch eher ‚stehen bleiben‘ und so auch gegen Menschenrechtsverletzungen im eigenen Umfeld konkret vorgehen.

So verstanden hat die Menschenrechtsarbeit bei *amnesty international* so etwas wie eine ‚**Doppelwirkung**‘: Neben der unmittelbaren Wirkung nach außen führt das fortgesetzte praktische Engagement im Idealfall gleichzeitig zu einer dauernden Fortbildung derjenigen, die sich dieser Arbeit verschrieben haben.

Während dieser Tagung ist teilweise kontrovers über **die Rolle** diskutiert worden, **die dem Staat bei der Menschenrechtsbildung zukommen soll**: Soll er die erste Verantwortung haben, Menschenrechtsbildung etwa in Ausbildungsplänen institutionalisieren, festlegen, wie Menschenrechte gelehrt und gelernt werden? Oder hat sich der Staat auf dem Gebiet, auf dem es ja gerade um von vornherein vorgegebene Begrenzungen seiner Macht geht, nicht eher zurückzuhalten. Wohl nicht zufällig waren es insbesondere die russischen Gäste mit ihrer vielleicht noch ‚frischeren‘ Erfahrung von staatlichem Machtmissbrauch, die den Staat hier deutlich begrenzen wollten, teilweise sogar das ‚Ende einer wirklichen Menschenrechtsbildung‘ heraufziehen sahen, wenn dem Staat hier eine entscheidende Rolle zugewiesen werden würde.

Ich habe große Sympathie mit der mehrheitlich eher von russischer Seite geäußerten **Skepsis gegenüber dem Staat**. Auch *amnesty international* ist vor dem Hintergrund eines tiefen Misstrauens gegenüber staatlicher Macht entstanden. Die Einhaltung der Menschenrechte darf nicht staatlichen Institutionen überlassen werden. Dennoch sollten aus meiner Sicht die Positionen hier **nicht gegeneinander** diskutiert werden: Es ist Aufgabe auch des Staates, sich im Bereich der Menschenrechtsbildung zu engagieren. Durch die institutionelle Verankerung von Menschenrechtsbildung kann dieser Bereich eine deutliche Aufwertung erfahren. Es kommt aber entscheidend auf das **„wie“** an: Der Rahmen, den der Staat für Menschenrechtsbildung jedenfalls in Institutionen setzt, für die er die Verantwortung trägt (z.B. Schule, Polizei, Militär), muss großen Raum für eigenes Handeln, Lernen durch Erfahren in der Interaktion mit

Menschen und Gruppen außerhalb der jeweiligen staatlichen Institution lassen. Für eine nachhaltige Menschenrechtsbildung reicht es beispielsweise nicht aus, das Wissen über menschenrechtliche Abkommen abstrakt zu vermitteln. Wirkliche Menschenrechtsbildung muss weiter gehen, muss die Praxis einbeziehen und handlungsorientiert sein. Es muss vermittelt werden, dass jede staatliche Macht dazu neigt, missbraucht zu werden; dass es auch in vergleichsweise demokratischen und rechtsstaatlich als entwickelt geltenden Staaten der steten Aufmerksamkeit von Bürgerinnen und Bürgern bedarf, dem **Missbrauch von Macht entgegenzutreten**. Deshalb kann die Menschenrechtsbildung nicht eben dieser Macht überlassen werden, sondern ist **plural** zu gestalten. So muss in der Schule Platz geschaffen werden für Nichtregierungsorganisationen wie *amnesty international*, die dort vermitteln können, wie sehr es von dem Engagement vieler Einzelner abhängt, von ihrer Wachsamkeit und ihrer Bereitschaft zum Tätigwerden, damit ein wirksamer Menschenrechtsschutz dauerhaft gewährleistet wird.

Auch die **praktischen Erfahrungen**, die ich vor allem **im Bereich des Schulunterrichts** gemacht habe, bestätigen, dass Menschenrechtsbildung immer dort besonders erfolgreich ist, wo sie sich nicht darauf beschränkt, die Jugendlichen mit abstrakten Rechtsnormen und vielleicht noch der davon abweichenden Realität zu konfrontieren. Das ist nicht immer leicht. Kommt man ‚von außen‘ in die Schule, hat man mit seinem Thema, das leider häufiger von den Lehrkräften nicht hinreichend vorbereitet wird, gelegentlich schon **Akzeptanzprobleme**. Reizthemen wie Todesstrafe oder die Frage, wie man sich zur Aufnahme von politischen Flüchtlingen verhalten sollte, führen aber meist schnell zu lebhaften und unter den Schülern und Schülerinnen kontrovers geführten Debatten.

Es kommt darauf an, den Jugendlichen **Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen**. Nicht selten machen sich Jugendliche mit großem Elan an die Arbeit, wenn ihnen ein für sie nachvollziehbarer Fall vorgestellt worden ist. Sie haben nicht nur von einer Ungerechtigkeit erfahren, sondern ihnen sind gleichzeitig Wege aufgezeigt worden, etwas zu tun, einzugreifen. Sie fühlen sich ermutigt, den Fall über die Schulklasse hinaus etwa in der Schule oder sogar in der jeweiligen Stadt mit fantasievollen Aktionen bekannt zu machen und sich mit selbst verfassten Protestbriefen an die verantwortlichen Stellen zu wenden. Die positive Erfahrung wird noch verstärkt, wenn sie ihre Aktion als Teil einer Vielfalt von Aktivitäten erleben können, an denen sich auch „Erwachsene“ beteiligen. Das ist im Übrigen auch ein ganz wichtiger, in *amnesty*-Gruppen zu lernender Effekt: Gerade für junge Menschen kann es eine prägende Erfahrung sein, mit Menschen verschiedener Altersgruppen und Berufe Menschenrechtsarbeit eigenverantwortlich zu organisieren. Wichtig ist, dass ihr Engagement Ernst genommen und sie ihren Beitrag als Teil eines großen Ganzen erleben.

Lassen sie mich mit dem Hinweis auf einen **Vorfall aus der jüngsten Zeit in Deutschland** schließen, der in den letzten Monaten sehr deutlich gemacht hat,

welche Aufgaben sich für eine wirkungsvolle Menschenrechtsbildung auch hier stellen. Im Zusammenhang mit einem Entführungsfall in Frankfurt a.M. wurden dem vermeintlichen und später auch geständigen Täter körperliche Misshandlungen angedroht, um den Aufenthaltsort des Opfers zu erfahren und dieses retten zu können. Der Fall hat eine für uns bei *amnesty international* kaum mehr für möglich gehaltene **Debatte um die Zulässigkeit von Folter** ausgelöst. Obwohl die Ausgangslage im nationalen und internationalen Recht klar ist, haben führende Repräsentanten aus Justiz und Politik öffentlich Überlegungen angestellt, ob es denn richtig sein kann, dass Folter immer und in jedem Fall verboten ist. Es herrschte große Unsicherheit und es bedurfte mehrerer Tage, bis die aus dem Ruder geratene Diskussion wieder auf der Grundlage geltender auch internationaler Regelungen geführt werden konnte. Das zeigt, wie wenig auch Eckpfeiler des internationalen Menschenrechtsschutzes, wie das immer und unter allen Umständen geltende Folterverbot, **verinnerlicht** sind. Es ist zu wenig Teil des inneren Wertesystems geworden, das bei Verstößen automatisch die Alarmglocken läuten lässt. Genau darum scheint es mir bei einer erfolgreichen Menschenrechtsbildung zu gehen: Neben der Kenntnis von Menschenrechtsabkommen muss ein Gefühl für die Grenzen entwickelt werden von dem, **was ‚Staat‘ darf**. Hier ist offenbar bei uns noch mehr zu tun, als wir alle angenommen hatten. Ich will mir nicht vorstellen, was in Deutschland noch diskutiert worden wäre, wenn es hier Anschläge auf Wohnhäuser wie die in russischen Städten im Herbst 1999 gegeben hätte. Nicht auszudenken, wie die Diskussionen gelaufen wären.

Die Debatte um eine Zulässigkeit von Folter hat immerhin dazu geführt, dass gerade auch Organisationen, deren Repräsentanten sich anfangs nicht klar und eindeutig verhalten haben, wie etwa der Deutsche Richterbund, **Initiativen gestartet** haben, die gerade dem Bereich der Menschenrechtsbildung gelten. Die Debatte hat uns allen drastisch vor Augen geführt, dass **Menschenrechtsbildung nie abgeschlossen, sondern ein andauernder Prozess** und wirksame Menschenrechtsbildung ein grundlegende Voraussetzung für eine sichere, freie und demokratische Gesellschaft ist.

Impulsreferat Sofija Iwanowa

Leiterin der *Menschenrechtsschule Rjazan*

Frau Iwanowa ist seit Jahren in der Menschenrechtsbildung tätig und leitet jährlich die Durchführung eines Menschenrechtswettbewerbs und eines Sommercamps für Jugendliche zum Thema Menschenrechte.

Menschenrechtsbildung als zukunftsweisende Aufgabe – die Erfahrungen der *Menschenrechtsschule Rjazan*

Menschenrechtsbildung ist eine neue Richtung der zivilgesellschaftlichen Bildungsarbeit, an der in Russland in den letzten Jahren intensiv gearbeitet wurde. Ich möchte im Folgenden über Erfahrungen aus dem nichtstaatlichen Bereich, nämlich die Tätigkeit der *Menschenrechtsschule Rjazan* berichten und dies anhand einiger ihrer Bildungsprojekte illustrieren.

Über die Tätigkeit der Schule

Die *Menschenrechtsschule Rjazan* wurde im September 1997 unter aktiver Mithilfe der Gesellschaft für Menschenrechte, historische Aufklärung und soziale Fürsorge *Memorial Rjazan* gegründet und ist heute eine Komponente deren Arbeit.

Die Schule begann ihre Arbeit im Rahmen des Klubs junger Journalisten *August* in Rjazan, dessen Leiterin ich damals war. Die Idee zur Gründung einer eigenen Schule kam mir nach einem Lehrgang bei der *Menschenrechtsschule Donezk* (1996), einem Seminar beim Moskauer *Jugendzentrum für Menschenrechte und Rechtskultur* (1997) und einem Lehrgang an der *Warschauer Menschenrechtsschule* (Sept. 1997). Die inhaltlichen und methodischen Materialien dieser Schulen wurden zur Grundlage des Unterrichtsprogramms der *Menschenrechtsschule Rjazan*. 2001 erhielt ich nach erfolgreicher Teilnahme an einem Ausbildungsprojekt für Trainer und Lehrer im Bereich Menschenrechte, das von der *Russischen Menschenrechtsschule* durchgeführt wurde, das Diplom einer Menschenrechts-Trainerin. Diese Ausbildung für rund ein Dutzend Aktivisten dauerte 2 Jahre und wurde vom *Niederländischen Helsinki-Komitee*, der *Moskauer Helsinki-Gruppe* und der *Warschauer Menschenrechtsschule* organisiert.

Die *Menschenrechtsschule Rjazan* ist seit 1999 bei der Nichtstaatlichen Bildungseinrichtung *Freies Lyzeum Rjazan* angesiedelt. Obwohl wir praktisch eine eigenständige Organisation wurden, sind wir dennoch ein Teil von *Memorial Rjazan*, folgen bei unserer Arbeit den Prinzipien dieser Organisation, führen sowohl eigene wie auch gemeinsame Projekte durch und bilden Freiwillige für die Arbeit bei *Memorial Rjazan* aus. In der Organisation arbeiten derzeit zwischen 12 und 15 Mitarbeiter und ständig rund 40 Freiwillige.

Die Klientel der Menschenrechtsschule besteht aus Oberschülern (14-17 Jahre) verschiedener Schulen in Rjazan. Die Größe der Unterrichtsgruppen beträgt zwischen 15 und 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Der Grundkurs dauert 90 Stunden (30 Sitzungen). Bis Juni 2003 haben 7 Jahrgänge die Schule absolviert.

Für die Schule wurde eine Bibliothek aufgebaut, die mehrere Hundert Bände umfasst, von Menschenrechtszeitschriften und den Texten der Internationalen Deklarationen über Lehr- und Methodikbücher zum Thema Menschenrechte bis hin zu Unterrichtsvideos zum Erlernen der Grundbegriffe aus diesem Bereich.

Ziele und Aufgaben der Schule

Die **Hauptziele** der Schule bestehen darin, die Aufmerksamkeit der Schüler auf Fragen der Menschenrechte und Grundfreiheiten zu lenken und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Schüler ihre Ansichten zu Menschenrechten, Rechtsstaat und Demokratie frei äußern. Das Rechtsbewusstsein der Schüler soll gestärkt werden und sie sollen zu verantwortungsbewussten Bürgern Russlands erzogen werden.

Die Schule sieht ihre **Hauptaufgaben** darin,

- die Schüler mit den Grundbegriffen aus dem Bereich der Menschenrechte vertraut zu machen;
- die Schüler mit den grundlegenden russischen und internationalen rechtlichen Dokumenten vertraut zu machen;
- die Schüler zur Achtung der Menschenrechte, universell gültiger Werte und der Ideale sowie der Kultur des Friedens zu erziehen, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Kinderschutzkonvention und in anderen internationalen Dokumenten festgeschrieben sind;
- den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, historische und aktuelle Ereignisse adäquat einzuordnen, selbständig zu denken sowie eigene Ansichten und Positionen darstellen und verteidigen zu können;
- die Schüler mit Verfahren zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten bekannt zu machen;
- den Schülern Geschichte und Tätigkeit der Menschenrechtsbewegung in Russland nahe zu bringen;
- Kreativität und gesellschaftliches Engagement der Schüler zu fördern.

Derzeit arbeitet die Schule mit folgenden **Lehrprogrammen**:

- Erste Schritte (für Oberschüler, erstes Studienjahr)
- Schule für gesellschaftliches Engagement (zweites bis viertes Studienjahr)
- Menschenrechte und der Planet Erde (Menschenrechte und Ökologie)
- Schule für sozial-pädagogisches Engagement (für Teilnehmer über 18 Jahre, die sich für die Arbeit mit Jugendgruppen ausbilden lassen wollen)

Die wichtigsten **Unterrichtsformen** der Schule gestalten sich folgendermaßen:

- Wöchentlicher Unterricht mit verschiedenen traditionellen und interaktiven Unterrichtsmethoden (Vorlesungen, Gesprächskreise, Diskussionen, Rollenspiele, Trainings, Textarbeit usw.);
- Durchführung von stadtweiten Wettbewerben für Oberschüler zum Thema Menschenrechte;
- Beteiligung an russischen und internationalen Kinder- und Jugendprojekten zum Thema Menschenrechte;
- Sonderprojekte (Bildungswshops, Sommercamps, Aktionen, usw.)

Der Kreis der Unterrichtsthemen erfährt hierdurch eine ständige Erweiterung und qualitative Veränderung. Eigenständige Fortbildung ist dabei unabdingbare Voraussetzung für die Lehrkräfte unserer Schule.

Schwerpunkte in diesem Jahr

Ich möchte an dieser Stelle erwähnen, dass die Behörden der Stadt sich *Memorial Rjazan* gegenüber sehr skeptisch verhalten, während der *Menschenrechtsschule Rjazan* mit sehr viel mehr Wohlwollen begegnet wird. In der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Situation erweitert dies bei Fragen, die eine Zusammenarbeit mit den Behörden erfordern, unseren Handlungsspielraum erheblich. Lehrkräfte der *Menschenrechtsschule* werden zu Runden Tischen, Konferenzen und Seminaren eingeladen und sind in den Jurys der Schüler-Olympiaden und -wettbewerbe vertreten. Ebenso geben sie Seminare und Workshops für Lehrer, Sozialarbeiter und Leiter von Jugendorganisationen zum Thema Menschenrechte und Grundfreiheiten.

In den vergangenen Jahren hat sich ein konstruktives Verhältnis zur Rjazaner Abteilung der *Versammlung der Völker Russlands*¹ herausgebildet. Mehrere unserer Projekte setzen die Mitwirkung von Kulturvereinen und religiösen Gemeinschaften der unterschiedlichen Nationalitäten in Rjazan voraus und wir sind bemüht, diese Zusammenarbeit systematisch weiter zu entwickeln.

¹ russ.: Assambleja Narodov Rossii (ANR); eine Ende der Neunziger Jahre gegründete 'Allrussische gesellschaftliche Organisation', die die Beziehungen zwischen dem Staat und den Nationalitäten gestalten soll und für Verständigung und Gleichberechtigung der russländischen Völker eintritt.

Eines der **Schwerpunktthemen** für dieses und das kommende Jahr – Bekämpfung von nationalistisch und religiös motiviertem Extremismus – bringt uns dazu, eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Polizei- und Justizbehörden aufzunehmen. Eine solche Zusammenarbeit hat bereits eingesetzt. So entsandte die *Menschenrechtsschule Rjazan* Vertreter in das Organisationskomitee der überregionalen Konferenz „Toleranz und Vertrauen als Grundlage der Extremismusbekämpfung“, die im Dezember von der Hochschule des Innenministeriums in Rjazan veranstaltet wird.

Im Besonderen möchte ich nun über ein russlandweites Projekt berichten, an dem die Menschenrechtsschule Rjazan bereits drei Jahre beteiligt ist.

Das UNO-Projekt „Förderung der Menschenrechtsbildung in Russland“

Das UNO-Projekt „Förderung der Menschenrechtsbildung in Russland“ wird seit dem Jahr 2000 unter Mitwirkung des Hochkommissariats der UN für Menschenrechte und des Außenministeriums der Russischen Föderation durchgeführt.

Im Rahmen des Projektes werden Menschenrechtsseminare für Lehrer, Studenten und Hochschullehrer, Aufsatzwettbewerbe zum Thema „Menschenrechte in der modernen Welt“ und der **Plakatwettbewerb für Oberschüler „Ich habe Rechte!“** veranstaltet sowie in den Hochschulen des Landes Bibliotheken mit dem Schwerpunkt Menschenrechte eingerichtet.²

In relativ kurzer Zeit (2 Jahre) konnte das Projekt seine Berechtigung und Effektivität unter Beweis stellen. So wurden Sammelbände und Unterrichtsprogramme zum Thema Menschenrechte für die Pädagogischen Hochschulen herausgegeben. In sieben Regionen des Landes (Moskau, Krasnojarsk, Jekaterinburg, Omsk, Wladiwostok und Pensa) werden regelmäßig Menschenrechtsseminare für Lehrer allgemeinbildender Schulen angeboten. 2002 wurden derartige Seminare erstmals auch für Lehrkräfte der Universitäten und Colleges durchgeführt. Die Seminare und Wettbewerbe werden unter aktiver Mitwirkung der regionalen Menschenrechtsbeauftragten, der Mitglieder der Menschenrechtskommission sowie regionaler Kinder-, Jugend- und Menschenrechtsorganisationen veranstaltet.

Während der Durchführung des Projektes gelang es, ein stabiles Netz von Beziehungen zwischen staatlichen akademischen Einrichtungen und Nichtregierungsorganisationen (NGO) zu schaffen. Hieran sind über 60 Organisationen aus 44 Städten in sieben Regionen Russlands beteiligt.

² Aus allen Arbeitsbereichen des Projektes wird regelmäßig in der *Lehrerzeitung* (russ.: *Učitel'skaja gazeta*) und auf der Website des Projekts (www.proobraz.ru) berichtet.

Das Programm „Schülerwettbewerbe zum Thema Menschenrechte“

Im Rahmen des UNO-Projektes „Förderung der Menschenrechtsbildung in Russland“ hat die Wohltätige Stiftung zur Unterstützung von Initiativen der Zivilgesellschaft *Rückhalt* (russ.: *točka opory*) das Projekt „Regionale Schülerwettbewerbe zum Thema Menschenrechte“ ins Leben gerufen. 2002 haben sie bereits zum zweiten Mal stattgefunden und in sechs Landesteilen³ wurden Koordinationszentren für die unmittelbare Umsetzung des Projektes gebildet.

Der Wettbewerb machte deutlich, wie groß sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern das Interesse an Menschenrechtsfragen ist. Er bot den Schülern die Möglichkeit, sich Menschenrechtsprobleme in ihrem Land, ihrer Region, ihrer Stadt, ihrer Schule bewusst zu machen. Während 2001 nur drei Regionen an dem Wettbewerb beteiligt waren, so bekundeten jetzt, nach Veröffentlichung der Siegerbeiträge von 2001 in dem Sammelband „Welt des Regenbogens“, drei weitere Regionen ihren Wunsch nach einer Teilnahme.

Die Organisatoren des Wettbewerbs

„ [sind] überzeugt, dass eine offene und zivile Gesellschaft in Russland möglich ist; [...] dass ein wichtiges Ziel der Zivilgesellschaft – und gleichzeitig ein Ergebnis ihres Wirkens – die Achtung und Einhaltung der Menschenrechte ist; [...] dass Menschenrechte nicht in Parlamenten und Regierungen verwirklicht werden, sondern zu Hause und in der Schule – ist doch die Achtung der Menschenwürde die Grundlage aller Rechte.“⁴

Die **Hauptaufgaben** des Wettbewerbs sind:

- Verbreitung und Vertiefung der Kenntnisse zu Menschenrechten im Mittel-schulbereich, Verbesserung des Bildungsniveaus im Bereich der Menschenrechte an den allgemeinbildenden Schulen sowie Verbesserung von Lehre und außerschulischer Bildungsarbeit zu diesem Thema;
- Stärkung des Interesses der Schüler, sich mit Menschenrechten im Unterricht auseinander zu setzen und Förderung des allgemeinen Interesses an Menschenrechten bei Schülern, Eltern und Lehrern;
- Entwicklung partnerschaftlicher Beziehungen zwischen allen, die an der Vermittlung von Menschenrechtsbildung und der Verwirklichung der Menschenrechte beteiligt sind.

³ Nordwest-Russland, Zentralrussland, Ural, Westsibirien, Ostsibirien und Ferner Osten

⁴ Aus den Allgemeinen Statuten der Regionalen Schülerwettbewerbe zum Thema Menschenrechte

Verlauf des Wettbewerbs

Die **Ausschreibung** des Wettbewerbs erfolgte über regionale Medien und die *Lehrzeitung*. Der Wettbewerb begann im September 2002 und dauerte bis Ende November. Es nahmen über 2800 Schüler und Schülerinnen aus über 200 Städten und Dörfern Russlands teil. Dabei wurden nur schriftliche Einzelarbeiten (Aufsätze, publizistische Briefe, Referate, Essays, thematische Forschungsarbeiten, Berichte, Projekte, Gedichte usw.) zum Thema „Menschenrechte in der modernen Welt“ von Schülern zwischen 14 und 16 Jahren angenommen.

Die Beiträge kamen nicht nur aus Gebiets – und Republikzentren. Auch aus Kreisstädten und Dörfern gingen viele Arbeiten ein. Viele schrieben in ihren Arbeiten: *„Ich möchte in einem Rechtsstaat leben.“*, *„... ich tue alles, damit meine Verwandten und Freunde glücklich sind ...“*. Viele Teilnehmer bekannten, dass sie sich durch diesen Wettbewerb zum ersten Mal überhaupt mit Menschenrechten auseinandergesetzt haben. Die häufigsten Themen der Beiträge waren: Kinderrechte, Rechtsstaat, Recht auf Leben, Recht auf Bildung, Kinder und Krieg, Religions- und Gewissensfreiheit, Toleranz gegenüber Vielfalt, Meinungsfreiheit.

Die regionalen Wettbewerbe wurden in **zwei Stufen** durchgeführt. In der **ersten Runde** erfolgten Ausschreibung und Information über den Wettbewerb, die Beratung potentieller Wettbewerbsteilnehmer und ihrer Lehrer sowie die Einsendung der Beiträge. Aus mehreren Hundert Beiträgen wählten dann Fachleute zwischen 20 und 30 besonders gelungene Arbeiten aus, die in die **zweite Runde** gelangten. Dort mussten die Arbeiten im Regionalfinale öffentlich ‚verteidigt‘ werden.

In jeder Region waren die **Jurys** den gesamten November über tätig. Die Mitglieder der Jurys waren angesehene Persönlichkeiten aus der jeweiligen Region – Juristen, Rechtswissenschaftler, Lehrkräfte verschiedener juristischer Disziplinen, Leiter juristischer Hochschulen und Fakultäten, Menschenrechtsbeauftragte, Redakteure aus den Bereichen Geschichte, Recht und Menschenrechte, Leiter von Menschenrechtsorganisationen und Leiter von Bürgerbüros zu Menschenrechtsfragen. Die Jurys wählten – unter Beachtung der vom Organisationskomitee des Wettbewerbs aufgestellten Kriterien – 25 bis 30 Arbeiten für die Teilnahme am **Regionalfinale** aus. Nach der öffentlichen Verteidigung im Regionalfinale wurden die Gewinner ermittelt: ein erster Preis, zwei zweite Preise sowie drei dritte Preise. Hinzu kamen per Entscheidung des regionalen Organisationskomitees prämierte Nominierungen. Die regionalen Organisationskomitees überreichten den Gewinnern des Wettbewerbs in den sechs Regionen feierlich ihre Preise.

Im Dezember 2002 fanden in allen sechs Regionen nach Abschluss des Wettbewerbs **Seminare** für Lehrer zum Thema Menschenrechte mit führenden russischen Spezialisten statt.

Ab dem 28. Januar 2003 wurde der Wettbewerb 2002 mit einem Treffen aller Gewinner zum **überregionalen Finale in Moskau** abgeschlossen. Dort nahmen sie an einem großen Rollenspiel mit dem Titel „Sechs Staaten“ teil. Dabei sollten u. a. Berichte zu Menschenrechtsverletzungen erstellt und dann vor dem Verfassungsgericht Russlands präsentiert werden. Doch bevor ich auf das Finale in Moskau näher eingehe, einige Worte zur Arbeit der regionalen Wettbewerbskoordinatoren, der Lehrer und Betreuer.

Die Arbeit der Wettbewerbskoordinatoren

Mit der unmittelbaren Durchführung des Projektes (Informationsarbeit, Annahme der Arbeiten) waren die Koordinationszentren in den sechs Regionen betraut. In jeder der Regionen waren neben den Projektleitern 5 bis 10 Koordinatoren in verschiedenen Städten tätig. Das Projekt wurde durch weitere 50 bis 60 Koordinatoren der Stiftung *Rückhalt* unterstützt. Die Stiftung beabsichtigt, auch zukünftig bei ihren Partnerorganisationen die Entstehung von Menschenrechtsbildungszentren zu fördern.

Praktisch alle Koordinatoren berieten und beraten weiterhin zu Fragen der Menschenrechte, zur Arbeit der NGO's, zu Methoden und Ansätzen gesellschaftlichen Engagements und zu Formen und Methoden der Jugendbildungsarbeit im Bereich der Menschenrechte.

Während des Finales in Moskau wurde für die Koordinatoren das Seminar „Regionale Menschenrechtswettbewerbe: Erfahrungen, Analysen, Perspektiven“ veranstaltet. Auf dem Seminar wurden nicht nur die Ergebnisse des Zweiten Wettbewerbs zusammengefasst, sondern praktisch bereits mit der Vorbereitung des Wettbewerbs 2003 begonnen.

Die Arbeit der Lehrer und Betreuer

Über die Arbeit der Lehrer und Betreuer des Wettbewerbes „Menschenrechte in der modernen Welt“ möchte ich an dieser Stelle gesondert berichten. Es sind dies Lehrer, Eltern, Sozialarbeiter und Gruppenleiter aus Einrichtungen des zweiten Bildungsweges, Leute, die ein Interesse für Menschenrechte entwickelt und Zeit und Möglichkeiten gefunden haben, jungen Menschen ihre Aufmerksamkeit zu widmen und gemeinsam mit ihnen zu arbeiten. Dabei hatten auch viele der Pädagogen den Text der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte oder der Kinderschutzkonvention erstmals selbst in Händen. Jetzt haben sie das Thema Menschenrechte bereits in ihren Unterricht aufgenommen. Nach dem Wettbewerb wurden in jeder Region Fortbildungsseminare für Lehrer und Betreuer veranstaltet. Das Thema der Seminare lautete: „Arbeit mit Schülern zur Menschenrechtsbildung“.

Das Finale des Wettbewerbs 2002

Zum Finale wurden 36 Teilnehmer, deren Arbeiten in den Regionen ausgezeichnet worden waren, nach Moskau eingeladen. Das Finale dauerte über eine Woche, vom 28. Januar bis zum 4. Februar 2003 und hatte die Form eines großen **Rollenspiels – „Sechs Staaten“**.⁵

Die Finalteilnehmer wurden zu Einwohnern fiktiver Länder, in denen es bestimmte Probleme mit Menschenrechtsverletzungen gibt. Während sie entweder die Rolle von ‚Beamten‘ oder aber von ‚Menschenrechtsaktivisten‘ einnahmen, machten sich die Teilnehmer an die Aufgabe des Rollenspiels – es sollten Menschenrechtsberichte für die Menschenrechtskommission der UN erstellt werden.

Die Organisatoren des Spiels hatten die Schüler reichlich mit Material zum Nachdenken ausgestattet. Sie fanden sich in modellierten Situationen wieder, in den Ländern erschienen Zeitungen, es gab sogar ein eigenes Fernsehen, das Internet sowie Spielgeld. Indem sie bestimmte Anstrengungen unternahmen, konnten die Teams viel über ihr eigenes und über die anderen Länder erfahren. Doch sollten sie sich durch Analyse der verfügbaren Informationen selbstständig im Lauf der Ereignisse orientieren. Das Rollenspiel ist eine einzigartige Entwicklung des *Jugendzentrums für Menschenrechte*, mit der jeder Finalteilnehmer entsprechend bewertet werden konnte.

Das Finale wurde von jungen Mitarbeitern der *Menschenrechtsschule Rjazan* und Studenten der Juristischen Fakultät der Moskauer Pädagogischen Universität organisiert. Es gelang ihnen nicht nur, die Teilnehmer für Forschungen zum Thema Menschenrechte zu gewinnen, sondern auch eine freundschaftliche, kooperative, themenkonzentrierte und kreative Atmosphäre zu schaffen.

Am 3. Februar zog das Rollenspiel in das **Verfassungsgericht** um. Eben dort sollte die Verteidigung der von den Teilnehmern erstellten Berichte stattfinden. Die Rolle der Menschenrechtskommission der UN wurde von prominenten Leuten, nämlich von Richtern des Verfassungsgerichts, Rechtswissenschaftlern und Menschenrechtlern übernommen. Nach Begrüßung durch den Vorsitzenden des Verfassungsgerichts der Russischen Föderation, Marat Baglaj, wurden die 12 Berichte der teilnehmenden Teams der Jury unter Vorsitz des Verfassungsrichters Boris Ebejew zur Beurteilung vorgestellt. Nach Beendigung der Anhörung wurde allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein handsigniertes Buch des Vorsitzenden des Verfassungsgerichts überreicht.

Die **Entscheidung der Jury** wurde am 4. Februar bei der Preisverleihung im Moskauer Haus des Lehrers bekannt gegeben. In beiden Kategorien (‚Beamte‘ und ‚Menschenrechtsaktivisten‘) wurden jeweils ein erster, zwei zweite und drei dritte Preise vergeben.

⁵ Das Rollenspiel wurde vom *Jugendzentrum für Menschenrechte und Rechtskultur* (Leitung: Wsewolod Luchowizkij) entwickelt.

An der **Preisverleihung** nahmen Vertreter des Bildungs- und des Außenministeriums, des Verfassungsgerichts sowie führender russischer Menschenrechtsorganisationen teil. Der Stellvertretende Bildungsminister Russlands, Viktor Bolotow, unterstrich bei der Überreichung der Auszeichnungen, wie wichtig Menschenrechtsbildung für Schüler ist. Nach den Worten Bolotows unterstützt das Bildungsministerium die Aufnahme von Menschenrechtsbildung in den Lehrplan. Bolotow versprach ebenfalls, das Engagement der Schüler für die Einhaltung der Menschenrechte zu unterstützen. Der Leiter der Abteilung für internationale humanitäre Zusammenarbeit und Menschenrechte des Außenministeriums, Jurij Bojtschenko, hob das wachsende Interesse an Menschenrechtsthemen unter Schülern und Lehrern hervor und bekundete den Wunsch seines Ministeriums nach einer Förderung der Menschenrechtsbildung in Russland.

Der **Hauptpreis**, den jeder der Teilnehmer aus dem Finale mit nach Hause nahm, war ein Dankesbrief des Hochkommissars für Menschenrechte der UNO, den die Regionalreferentin der UNHCR, Tania Smith, persönlich aus Genf nach Moskau gebracht hatte. Den Gewinnern des Finales wurden Diplome und Geschenke überreicht. Die Preisverleihung wurde mit Unterstützung der Stiftung *Offene Gesellschaft*, des Programms *Zivilgesellschaft*, der *Russischen Stiftung für Rechtsreformen*, der Internationalen Gesellschaft *Memorial* und anderer staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen veranstaltet. Viele Teilnehmer erhielten Sonderpreise von den Autoren des Rollenspiels, dem *Jugendzentrum für Menschenrechte und Rechtskultur*.

Das Finale in Moskau war faszinierend und einmalig, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anschließend selbst verkündeten. Dort gab es individuellen Wettkampf im Wissen und Verständnis für Menschenrechte, die Präsentation der Berichte im Verfassungsgericht, die Begegnung mit bekannten Menschenrechtlern und Menschenrechtspädagogen, den Besuch Moskaus und natürlich die Preisverleihung. Dies bedeutete: Nervenkitzel, Aufregung, Gelingen, Streit, beflügelte Phantasie und neue Freunde aus den verschiedensten Städten Russlands. Und das wichtigste: es war die Freude des Sieges – handelte es sich doch bei dem Finale in Moskau um eine Begegnung von Siegern.

Im Juli 2003 trafen sich die Aktivisten des Wettbewerbs – Schüler und Lehrer – im **Internationalen Jugendcamp „Weltbürger“**, das von der *Menschenrechtsschule Rjazan* organisiert wurde. Dort wurden die Voraussetzungen für den Aufbau einer Zivilgesellschaft weiter erörtert.

Im November 2003 wurde in fünf Regionen Russlands der Dritte Wettbewerb für Oberschüler „Menschenrechte in der modernen Welt“ abgeschlossen. Im Januar 2004 findet erneut das Finale der Finale in Moskau statt. Und im Sommer erwartet uns schon das nächste Jugendcamp „Weltbürger“.

Unsere Arbeit geht also weiter!

Impulsreferat Stefan Kratsch

Diplomsoziologe, Mediator

Seit einer Ausbildung im Täter-Opfer-Ausgleich (1998-1999) und zum Mediator (2000-2003) ist Herr Kratsch als Ausbilder im Bereich Schülerstreitschlichtung und Mediation tätig und leitet Arbeitsgruppen mit Lehrern und Schülern zum Thema „Konflikte an der Schule“ und Intervention in Konfliktsituationen an Schulen.

Zweites Arbeitsfeld von Herrn Kratsch
Ist die politische Jugendbildung.

Demokratieentwicklung an Schulen und Mediation als Weg gelingender Konfliktbearbeitung

1.

Analysen und Handlungsempfehlungen zum Thema Gewalt und Konflikte werden derzeit vor allem aus dem Bereich der Pädagogik, Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie geliefert. Mit der Frage nach Demokratie an Schulen eröffnet sich jedoch eine neue Dimension, die **Dimension des Politischen**.

Obwohl „Demokratie in der Schule“ gegenwärtig vielfach im Gespräch ist, bleiben Antworten auf die Frage nach Herkunft und Umgang mit Gewalt an Schulen aus dem politischen und an Demokratie interessierten Denken heraus eher selten. Doch es ist nicht möglich, von Demokratie an der Schule zu reden, ohne Schulen als **Orte des Politischen** zu verstehen.

Wenn der Sinn von Politik **Freiheit** ist, wie es Hannah Arendt schreibt, dann äußert sich diese Freiheit in der Demokratie als **Möglichkeit der Teilhabe** an der *res publica*, dem was alle angeht. Im Reden und Aushandeln, sowie dem Recht gehört und nicht übergegangen zu werden, wird diese Freiheit erst greifbar.

Demokratie, als Alternative zur (Gewalt-)Herrschaft der Wenigen oder des Einen gedacht, enthält einen Anspruch auf Beteiligung. Man könnte dies als **konkrete Vision der Demokratie** bezeichnen: Offenheit gegenüber im Streit um Gerechtigkeit neu hinzukommenden Gruppen, die sich freilich auch hier gegen die etablierten Platzhalter der Herrschaft erst durchsetzen müssen.

Demokratie ist nicht teilbar. Dieser unscheinbare Satz hat Konsequenzen. In einer Gesellschaft, die sich für demokratisches Zusammenleben entschieden hat, greift der Anspruch der Demokratie auf alle Räume über. **Schule stellt einen der Demokratie weitgehend unerschlossenen Bereich dar**. Im Sinne der Unteilbarkeit der Demokratie ist dies ein Skandal.

Von Demokratie in der Schule zu reden hat **Folgen**, derer wir uns klar sein sollten. Auch für Schule gilt nun, dass Interessen und Bedürfnisse klarer artikuliert, empfundene Ungerechtigkeiten offener besprochen, Aushandlungsprozesse umfassender zugelassen werden. Solche Prozesse gehen freilich weit über die limitierten gesetzlichen Modelle der Schüler- und Elternmitbestimmung hinaus und bereits diese werden an vielen Schulen als den Schulbetrieb störend empfunden.

2.

Um Gewalt und Konflikte gewinnbringend zu bearbeiten und zugleich den Prozess demokratischer Schulentwicklung zu befördern, bedarf es eines **neuen Paradigmas abseits von Disziplinierung und Prävention**. Sowohl das Herstellen von Ruhe und Ordnung an der Schule (Disziplinierung) als auch das vorausseilende Abstellen möglicher Gefahren (Prävention) verstellen die Entwicklungspotenziale hier und jetzt stattfindender Konflikte im schulischen Raum.

Zu einer konstruktiven Sichtweise gehören unter anderem folgende Aspekte:

These 1: Schule ist Gewalt-Ort. Gewalt und Konflikte an der Schule beunruhigen, weil sie sich hier und nicht sonst wo ereignen.

Zwar können die Ursachen von Gewalt und Konflikten nicht allein in der Schule gesucht werden, gleichwohl bietet ihnen Schule Raum und Möglichkeiten, sich zu entfalten. Ohne sich lange bei der müßigen Diskussion aufzuhalten, ob Gewalt und Konflikte ‚in die Schule hinein getragen werden‘, führt die Frage weiter, weshalb sie sich gerade hier und jetzt im System Schule abspielen. Konflikte lassen sich nur dort erfolgreich bearbeiten, wo sie in Erscheinung treten.

Entgegen der Auffassung, dass Gewalt und Konflikte ‚Nicht zu uns gehören‘ - sie werden von an Schule Beteiligten wie Direktoren, Lehrenden, Schülern oder Eltern, anderen Schulbediensteten in der Schule oder entsprechenden Behörden gelebt. Konflikte und Gewalt aus dem Schulleben ‚abschaffen‘ zu wollen, verleugnet, dass beide notwendig zum menschlichen Zusammenleben gehören, und lähmt Entwicklung, deren Treibstoff die Konflikte sind. Wichtig ist, Gewalt als besondere Ausdrucksform grundlegenderer Konflikte zu verstehen und nicht ‚für sich zu behandeln‘. Es gibt keine Lösungen für Gewalt ohne Konfliktlösung.

These 2: Eine für das Verständnis von vielen Konflikten bedeutsame Besonderheit von Schule ist, dass sie nach wie vor als obrigkeitsstaatliche Lehranstalt organisiert ist.

Lehrenden und Direktorinnen wird vom Staat qua Amt ein umfassendes Gestaltungs- und Entscheidungsmonopol zugewiesen. Lehrerinnen sind beispielsweise berechtigt und verpflichtet, Schülerinnen zu belehren, zu bewerten und zu disziplinieren. Aus

diesem Rollenverständnis heraus erlauben sie Demokratie an der Schule und limitieren sie zugleich im Interesse des Lehrbetriebs. Gleichzeitig wird eine Pädagogik der Selbstentwicklung betrieben, in der die Entfaltung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen soll. Deren biografische Erfahrungen, Ansprüche und Interessen kommen aber im Schulbetrieb kaum zum Tragen. Dieser widersprüchliche Zustand wird von Lernenden als Ungerechtigkeit oder **Doppelte Botschaft** aufgenommen, in der zwei widersprüchliche Aufforderungen letztlich zu einer Lähmung des Engagements führen. Lehrende erfahren diese Situation als Rollenkonflikt, lassen sich aber zumeist doch wieder auf die tradierten Rollenbilder fixieren.

Nicht zuletzt, weil das bislang übliche **Disziplinierungsrepertoire** zunehmend versagt, treten viele Konflikte inzwischen offener zutage. Weil Schülerinnen und Schüler häufig Schule als gegen sie gerichteten Zwang erleben, steigt die Neigung, das an sie gerichtete Gewaltverbot zu durchbrechen und Gewalt als aus eigener Sicht legitimes Mittel im Konflikt mit Lehrerenden und Mitschülern einzusetzen. Dies geschieht um so eher, als eigene Bedürfnisse und Interessen an der Schule keinen Platz finden.

***These 3:** Sowohl Demokratieentwicklung als auch konstruktive Konfliktbearbeitung nehmen in dieser Situation ihren Ausgang.*

Schule als Demokratie-Ort, also auch als Gemeinwesen im Kleinen zu verstehen, beinhaltet, neue Wege des Umgangs mit Gewalt und Konflikten einzuschlagen. An erster Stelle steht dabei die Reflexion des Widerspruchs aus vermeintlich legitimer Ausübung von Zwang und Gewalt und der Verurteilung von Gewalt an der Schule durch dieselben Personen. Erst wenn auch diese Konflikte und erlebte Fälle von Ungerechtigkeit zugelassen werden, kann die bislang verdeckte Vielfalt an Sichtweisen, Interessen und Erfahrungen als Chance aufgenommen werden. Ein an Entwicklungsmöglichkeiten orientierter Umgang mit Konflikten bedeutet, dass Ungerechtigkeiten und Streitfälle mutiger und offener benannt werden, weil sie als konkreter Anlass zur Veränderung und zu neuen Aushandlungsprozessen verstanden werden.

Miteinander-Reden ist der kleinste gemeinsame Nenner sowohl demokratischer Entwicklung, als auch der Konfliktbearbeitung und der nötigen Entwicklung einer Streitkultur. Das setzt aber voraus, dass in einer grundlegenden Entscheidung alle an Schule Beteiligten sich gegenseitig als mündige Menschen anerkennen. So wird lernbar, Interessen und Ansprüche zu artikulieren, Konflikte auszutragen und Gewalt als etwas Beziehungen Zerstörendes möglichst zu vermeiden. Sie erwerben daneben politische Tugenden wie Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. Sich ihrer Schule zugehörig zu fühlen, heißt für alle Beteiligten, nun einen Nutzen aus Schule zu ziehen, den sie im bloßen Lehrbetrieb vermissten.

3.

Möglichkeiten der konstruktiven Konfliktbearbeitung sind in diesem Prozess von besonderer Bedeutung, weil **in Konflikten liegende Potenziale** für die Entwicklung der eigenen Schule genutzt und Kompetenzen erworben werden können, die für gelebte Demokratie Voraussetzung sind. Mediation in Form der Schülermediation ist eine dieser Möglichkeiten. Schülermediation wird an Schulen von Schülern für Schüler angeboten. Dabei erlernen die Kinder und Jugendlichen mediatorische Techniken und können selbst als Konfliktvermittler tätig werden.

Das **Ziel von Mediation** ist es, in einem allparteilich geleiteten Verfahren eine faire Lösung zu finden, der alle Beteiligten zustimmen können, weil sich ihre Anliegen, Bedürfnisse und Wünsche darin aufgehoben finden. Mediation ermöglicht es den Konfliktparteien, ihre Sicht auf den Konflikt darzustellen und ein neues Verständnis der Situation und der Interessen anderer zu gewinnen. Den Abschluss des gelungenen Verfahrens bildet eine Lösungsvereinbarung. Ausgebildete Mediatorinnen unterstützen den Weg zu Lösungsfindung, helfen, Verständigung zu ermöglichen, moderieren und kümmern sich um die Einhaltung wichtiger Regeln wie Vertraulichkeit und Gewaltverzicht.

Mediation verlangt den Beteiligten etwas ab. Sie werden herausgefordert, sich in andere hinein zu versetzen und erleben damit sehr deutlich, was für eine Bedeutung Beziehungsfähigkeit und Empathie hat. Man kann sagen, Mediation befördert Tugenden, ohne die Demokratie nicht denkbar wäre. Mediation führt zu einer durch die Beteiligten selbst herbeigeführten Vereinbarung und trägt damit zur Entwicklung von Aushandlungsvermögen bei. Im Verhältnis zur Demokratieentwicklung zeigt sich, dass Mediation als Verfahren praktizierter Konfliktbearbeitung Erfahrungen, Tugenden und Fähigkeiten befördert, die auch ein demokratisches Zusammenleben benötigt und die dieses unterstützen. Mediation schult zum einen Gewaltverzicht im Prozess selbst. Sie kann aber auch ein verbreitetes Bewusstsein der Unbilligkeit von Gewalt befördern ohne zuerst auf Normen zu verweisen, die ihrerseits mit Gewaltandrohung aufrecht erhalten werden müssen. Denn das erlebte Mediationsverfahren erweist, dass sich der positive Nutzen nur einstellt, wenn die Konfliktparteien zwanglos beteiligt sind. Mediation realisiert Gerechtigkeit auf zwei Ebenen durch gleichberechtigte Beteiligung am Prozess als **Beteiligungsgerechtigkeit** und durch ein alle Konfliktparteien zufriedenstellendes Ergebnis als **Verteilungsgerechtigkeit**.

Das Etablieren von Mediation als Verfahren zur Bearbeitung konkreter Fälle von Konflikten und sich in Konflikten entwickelnder Gewalt gehört zur Vorsorge um ein befriedigendes Zusammenleben. Obwohl Mediation kein Verfahren der Demokratieentwicklung an Schulen ist, unterstützt sie den Prozess der demokratischen Schulentwicklung.

Hierzu einige Überlegungen:

Sowohl These 1 (Schule als Gewalt-Ort) als auch die in den Vorüberlegungen vorgestellte Grundfrage danach, „wie wir zusammen leben wollen“, werden mit Mediation berührt. Denn der ernst gemeinte Einsatz von Mediation beinhaltet eine Zustimmung zu einer **Ethik des Gewaltverzichts**, der Achtung der Würde anderer und Gleichberechtigung von Natur Verschiedener.

Mediation als Anspruch und Verfahren kann sich innerhalb der Schule in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit (These 2) als **besondere Chance** erweisen. In der Aushandlung von Interessen, Ansprüchen und Bedürfnissen kann das Verfahren zu Ergebnissen führen, die **zur Weiterentwicklung der Demokratie an Schulen** beitragen. Damit geraten jedoch auch Konflikte in den Blick, die mit Schülermediation oft nicht zu lösen sind und externer Mediation bedürfen.

Andererseits ist Mediation an Schulen durch die **gegenwärtige Verfasstheit von Schule** auch gefährdet. So wird Mediation, in welcher Form auch immer, nur gelingen, wenn ihr Raum gegeben wird. Dies bedeutet zum Beispiel, die schulischen Strukturen so zu **ändern**, dass Konfliktvermittlung überhaupt erfolgreich sein kann. Dazu gehört, Machtspiele und Verhinderungsstrategien zu erkennen und gegebenenfalls zu bearbeiten, sowie Formen der Anerkennung und Unterstützung des Verfahrens und seiner Ergebnisse durch alle Beteiligten zu finden. Der Erfolg von Mediation ist beispielsweise gefährdet, wenn Lehrerinnen, die sich mit Schülermediatorenteams um ein besseres Zusammenleben bemühen, im Stich gelassen oder behindert werden oder wenn die Ergebnisse von Mediation innerhalb der Schule keine Anerkennung finden oder auf eine Mediationsvereinbarung doch noch eine Disziplinarmaßnahme folgt.

Wie alle Bemühungen um Gleichberechtigung, Mündigkeit und ein faires Zusammenleben kann Mediation die Erwartung auf ein Mehr an Demokratie in allen Bereichen der Schule befördern und damit zunächst zu **weiteren Konflikten** führen. Werden diese nicht ihrerseits angemessen bearbeitet, wird der Versuch Mediation an der Schule erdrückt werden. Die Erfahrungen mit der Einführung von Schülermediation an der Schule zeigen, dass ein solches Vorhaben vor allem an Schulen gelingt, die sich zudem einer Schulentwicklung öffnen, in der Demokratieentwicklung und Arbeit am pädagogischen Konzept ihren guten Platz haben.

Statement Sybille Volkholz

Koordinatorin der *Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* und Leiterin des Berliner Modellvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“.

1989-1990 war Frau Volkholz Senatorin für Schule, Berufsbildung und Sport in Berlin, bis 1999 Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses und bildungspolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen.

Die Schule der Zukunft –**Was können Russen und Deutsche voneinander lernen?**

Die Gestaltung einer zukunftsfähigen Schule ist bereits an sich ein Lernprozess, den alle beteiligten Akteure erleben, indem sie ihre bisherigen Erfahrungen kritisch hinterfragen und sich der Frage stellen, wie vorhandene Defizite überwunden werden können. In meinen Ausführungen möchte ich mich vor allem drei Fragen widmen: Wie kann Schule Menschen dazu befähigen, Demokratie als ihren eigenen Wert zu begreifen? Wie muss eine zukunftsfähige Schule aussehen? Und worin besteht der besondere Gewinn eines beidseitigen Lernprozesses zwischen Russen und Deutschen?

In den letzten Jahren verstärkte sich die Kritik, dass **deutsche Schulen ineffektiv** sind in ihrem Bemühen Jugendlichen demokratisches Handeln nahe zu bringen. Dieses Defizit bescheinigte uns nicht zuletzt auch die vor zwei Jahren veröffentlichte, international vergleichende „Civic Education Study“ der IEA¹, deren Ziel es war, das politische Wissen, politische Einstellungen und Handlungsbereitschaft von Schülern festzustellen: Die Schülerinnen und Schüler können zwar den gesamten Katalog dessen, was eine Demokratie ausmacht (Wahlen, Gewaltenteilung etc.) herunterbeten. Doch führt dies nicht dazu, dass sie die Grundfeste der Demokratie für sich als bedeutsam erkennen und sich dementsprechend verhalten.

Die *Bildungskommission bei der Heinrich-Böll-Stiftung* hat zur **Erklärung dieser Diskrepanz**, wie auch der Frage, warum unsere Schulen in ihren Bemühungen so wenig effektiv sind, im Wesentlichen zwei Thesen formuliert:

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

Erste These: *Die Schulen in der gesamten BRD sind als Institutionen nicht so eingerichtet, dass die Kinder, Jugendlichen, Lehrkräfte und Eltern Subjekte ihres eigenen Handelns sind.*

In unserer Konstruktion der Schule wird dem Staat zu viel Verantwortung für die Gestaltung der Schulen und die Organisation von Lernprozessen zugeschrieben, die eigentlich bei den einzelnen Personen liegen müssten. Dies ist nicht in erster Linie eine Frage des Unterschiedes zwischen Schulen in staatlicher oder freier Trägerschaft. Zwar sind die freien Schulen vermutlich bei der Übernahme von Eigenverantwortung fortschrittlicher. Doch gilt auch für diese: alle Schulen müssen lernen, zu Organisationen zu werden, die auf den Grundsätzen der Menschenwürde basieren. Noch immer ist in deutschen Schulen das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen zu wenig von der Akzeptanz des jeweils anderen und damit vom Grundsatz der Menschenwürde geprägt.

Insofern ist ein Kern unserer Vorschläge die **Neuverteilung von Verantwortlichkeit** unter den jeweiligen Akteuren: so sollen die Individuen für ihren eigenen Lernprozess mehr Verantwortung übernehmen, also die Schülerinnen und Schüler für ihre eigene Bildungsbiografie und die Lehrerinnen und Lehrer dafür, die Schüler in ihren Bemühungen adäquat zu unterstützen. Zugleich soll die Schulaufsicht stärker dazu verpflichtet werden, die zur Förderung eigenverantwortlicher Lernprozesse von Schülern und Lehrenden notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zweite These: *Eine Schwäche unseres Unterrichts allgemein und des Sozialkundeunterrichts im Besonderen, ist die dominierende Vermittlung von ‚trägem Wissen‘, also Wissen, das ohne konkrete Anwendungsorientierung in der Hoffnung angehäuft wird, irgendwann einmal verwertbar zu sein.*

Ein Kernproblem dieser Methode und der Grund, warum sie erwiesenermaßen nicht funktioniert, ist ihre fehlende Anknüpfung an die **lebensweltlichen Erfahrungen** der Schülerinnen und Schüler. Die Defizite dieser Methode hat uns PISA für das Erlernen von Sprachen, Mathematik und anderen naturwissenschaftlichen Fächern bestätigt. Andere Studien belegen dies ebenso für die Politische Bildung und den Sozialkundeunterricht.

An die Debatte in der gestrigen Arbeitsgruppe anknüpfend hieße dies z.B. auf die Menschenrechtsbildung übertragen: Es sollte in erster Linie nicht gefragt werden, wann nach dem bisherigen Prinzip der Katalog der Menschenrechte im Unterricht abgearbeitet wird, sondern wie wir es schaffen, den Jugendlichen die Menschenrechte so nahe zu bringen, dass ihnen daraus **Handlungsorientierung** entsteht.

Als Grundlage für eine Reform der bisherigen Lehrmethoden empfiehlt unsere Bildungskommission ein von der OECD entwickeltes Strategiepapier, in dem **ein ‚Katalog‘ von Schlüsselkompetenzen** entwickelt wurde, über die Jugendliche am

Ende ihrer Schulzeit verfügen sollten. Im Wesentlichen können diese nach drei Grundprinzipien charakterisiert werden:

- 1) Jugendliche sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig handeln zu können;
- 2) Jugendliche sollen sich selbständig Wissen erwerben, um damit kommunizieren zu können;
- 3) Jugendliche sollen in sozial heterogenen Gruppen agieren können.

Ergänzend hierzu hat die *Bildungskommission* ein weiteres Prinzip vorgeschlagen:

- 4) Jugendliche sollen in die Lage versetzt werden, nach moralischen Grundsätzen handeln, beurteilen und auswählen zu können.

Die Entwicklung einer an den Grundsätzen demokratischen Handelns orientierten, zukunftsfähigen Schule setzt somit voraus, dass wir unsere bisherigen Unterrichtsmethoden, die **Pädagogik und Didaktik grundlegend verändern**.

Optimistisch stimmt, dass es bereits vielversprechende, neue Konzepte gibt, die auf dem Prinzip basieren, dass Jugendliche durch Partizipation und eine demokratische Gestaltung ihrer eigenen Schule die Grundprinzipien der Demokratie verstehen und anzuwenden lernen.

So ist u.a. ein Ziel des Modellvorhabens **„Demokratie lernen und leben“** der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, dass Jugendliche lernen, ihre Schule wie eine Polis zu gestalten, die auf den Grundsätzen der Gleichberechtigung von Kindern unterschiedlicher kultureller, sprachlicher und religiöser Herkunft oder von Jungen und Mädchen basiert. Das schulische Leben wird dadurch zum konkret angewandten Lernprozess.

In der **Geschichtsdidaktik** gibt es Konzepte, in denen Schüler anknüpfend an die eigene Lebenswelt, an die eigene Familie und Fragen wie: „Wo sind unsere Ursprünge?“ „Auf welche Traditionen greifen wir zurück?“ ein anderes Geschichtsbewusstsein vermittelt wird, als den bloßen Erwerb von Fakten.

Des Weiteren sind Wettbewerbe wie **„Jugend übernimmt Verantwortung“** darauf ausgerichtet, die Beziehungen zwischen der Schule und ihrem Umfeld im Sinne von *service learning* und bürgerschaftlichem Engagement neu zu gestalten.

Diese Beispiele zeigen, dass der Veränderungswille schon heute in weiten Kreisen verbreitet ist. Sie sind aus unserer Sicht positive Ansätze auf dem Weg zur Neugestaltung unserer Schulen.

Ich möchte mit einer persönlichen Erfahrung zu der Frage, wie Russen und Deutsche voneinander lernen können, abschließen: Vor wenigen Jahren hatte ich die Gelegenheit, die **Moskauer Schule der Selbstbestimmung** bei einer Begegnung mit Lehrerinnen und Schülervvertretern in Berlin kennen zu lernen. Es zeigte sich, dass an

dieser Moskauer Schule bereits seit einigen Jahren demokratische Entscheidungsprozesse sehr bewusst als Lernprozesse gestaltet werden und Schülerinnen und Lehrer **gemeinsam** lernen, zwischen Alternativen auszuwählen und Entscheidungen zu treffen. Mein Eindruck war, dass gerade Gesellschaften in Transformationsphasen mit solchen Veränderungs- und Lernprozessen sehr **viel bewusster** umgehen, und unsere Schulen von diesen Modellen sehr viel lernen können. Es geht also in erster Linie nicht darum, wie wir – und damit beziehe ich mich auf die Bundesrepublik Deutschland – Demokratie transportieren können, sondern im Vordergrund sollte **ein beidseitiger Austausch im voneinander Lernen** stehen. Wie mir die Begegnung mit der *Schule der Selbstbestimmung* gezeigt hat, ermöglichte dieser gegenseitige Austausch für die Schaffung einer zukunftsfähigen Schule äußerst fruchtbare Lernprozesse.

Tagungsprogramm



Finanziert mit Mitteln des Auswärtigen Amtes und
des Tacis Programms der Europäischen Kommission

Freitag, 31. Oktober

- ab 16.00 Uhr** Anmeldung
- 17.00 Uhr** **Begrüßung und Einführung**
Ludwig Mehlhorn
- 17.15 Uhr** **Aufgaben der Schule in Umbruchsituationen**
*Nikita Banzekin, Stellvertretender Bildungsminister der
Russischen Föderation, Moskau*
*Martin Gorholt, Staatssekretär im Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam*
*Eberhard Welz, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und
Sport, Bundeskoordinator BLK-Programm „Demokratie
lernen und leben“, Berlin*
- 18.30 Uhr** Abendessen
- 19.30 Uhr** **Lebenswelt Schule – Erfahrungen aus der Praxis**
Sergej Wolkow, Lehrer, Moskau
Aleksej Moisenko, „Schule der Selbstbestimmung“, Moskau
*Sascha Wenzel, Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen,
Jugendarbeit und Schule (RAA), Berlin*
Heidi Antal, Schulleiterin a.D., Erich-Fried-Gymnasium, Berlin
Moderation: Ludwig Mehlhorn
- Ende gegen 21.30 Uhr**

Samstag, 1. November

- 8.30 Uhr** Frühstück (für Übernachtungsgäste)
- 9.30 Uhr** **Welche Identität vermitteln wir den Schülern ...**
...im Spannungsfeld Geschichte-Kultur-Sprache?
Irina Scherbakowa, Memorial, Moskau
Christiane Bainski, Hauptstelle der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Essen
Moderation: Dr. Elisabeth Weber, Heinrich-Böll-Stiftung, Köln
- 11.00 Uhr** Kaffeepause
- 11.30 Uhr** **Welche Identität vermitteln wir den Schülern ...**
...im Spannungsfeld Religion und ethische Orientierung?
Nikolaj Mitrochin, Memorial, Moskau
Rudi-Karl Pahnke, Theologe, Institut Neue Impulse für Kooperation im Jugendaustausch zwischen Deutschland und Israel, Berlin
Moderation: Jens Siegert, Heinrich-Böll-Stiftung, Moskau
- 13.00 Uhr** Mittagessen
- 15.00 Uhr** **Arbeitsgruppen**
AG 1: Schulbücher und Lehrmethoden
Igor Tschernow, Verein "Eurokontakt", Wolgograd
Verena Radkau García, Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Braunschweig
Moderation: Andreas Poltermann, Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin
AG 2: Gewaltprävention und Konfliktbewältigung an Schulen
Elena Rusakowa, Jugendzentrums für Menschenrechte, Moskau
Stefan Kratsch, Soziologe, Erfurt
Moderation: Dr. Rudi Piwko, Deutsch-Russischer Austausch, Berlin

AG 3: Menschenrechtserziehung an Schulen

Sofija Iwanowa, Menschenrechtsschule, Rjazan

Nils Rosemann, World University Service, Berlin

Moderation: Peter Amsler, Nationaler Geistiger

Rat der Baha'i Deutschland e.V., Berlin

- 18.00 Uhr** Abendessen
- 19.00 Uhr** Bustransfer zum Gendarmenmarkt
- 20.00 Uhr** Jahresempfang der Stiftung Deutsch-Russischer Austausch
Ort: Französische Friedrichstadtkirche am Gendarmenmarkt

Sonntag, 2. November

- 8.30 Uhr** Frühstück (für Übernachtungsgäste)
- 9.00 Uhr** Morgenandacht
- 9.30 Uhr** **Bericht aus den Arbeitsgruppen**
Leitfragen für das Abschlusspodium
- 10.30 Uhr** Kaffeepause
- 11.00 Uhr** **Die Schule der Zukunft**
Was können Russen und Deutsche voneinander lernen?
Abschließendes Podium mit:
Nikita Banzekin, Stellvertretender Bildungsminister der Russischen Föderation, Moskau
Peter Franck, amnesty international, Berlin
Irina Scherbakowa, Memorial, Moskau
Sybille Volkholz, Koordinatorin der Bildungskommission bei der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin
Moderation: Stefanie Schiffer
- 12.30 Uhr** **Tagungskritik und Vorschläge für das 9. Herbstgespräch**
- 13.00 Uhr** Mittagessen
- Ende der Tagung**

Impressum

Redaktion	Anja Kräutler Jelena Lobarewa (russische Version)
Übersetzungen	Andreas Bundtzen Ludmila Korbut Katja Petrowskaja Hartmut Schröder Natascha Timaschkowa
Layout	Evelyn Findeisen
Web-publishing	Miren Merkelbach
Herausgeber	Deutsch-Russischer Austausch e.V. Evangelische Akademie zu Berlin Heinrich-Böll-Stiftung e.V.

Die hier veröffentlichten Beiträge mit Verfasserangabe geben die Ansicht der betreffenden Autoren wieder, nicht notwendigerweise die des Herausgebers oder der Redaktion.

Berlin, Januar 2004