

DEMOKRATIEBILDUNG IN ISRAEL

Geschichte und aktuelle Ansätze

URIEL KASHI



STIFTUNG
ERINNERUNG, VERANTWORTUNG
UND ZUKUNFT

Impressum

© Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, Berlin 2008

www.stiftung-evz.de

Verantwortlich: Sonja Böhme, Sandra Anusiewicz-Baer (AJC)

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ dar. Für die inhaltlichen Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Die Studie wurde vom American Jewish Committee (AJC) Berlin Office in Auftrag gegeben und von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ gefördert. Alle Copyright-Rechte an den Photographien liegen bei den jeweiligen Institutionen.

Gestaltung Deckblatt: Sonja Frank, graphik design, Berlin

Eine Reproduktion ist nur mit Genehmigung der Stiftung

„Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ möglich.

Lektorat: Anke Zeitschel

Satz: Stellwerk Grafic Concepte+marketing

Druck: Druckerei Elsholz GmbH

ISBN-10: 3-9810631-7-1

ISBN-13: 978-3-9810631-7-2

**DEMOKRATIEBILDUNG
IN ISRAEL**

**DEMOKRATIEBILDUNG
IN ISRAEL**

Geschichte und aktuelle Ansätze

URIEL KASHI



STIFTUNG
ERINNERUNG, VERANTWORTUNG
UND ZUKUNFT

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Vorwort des American Jewish Committee	9
I. Einleitung	11
II. Das israelische Bildungssystem im Überblick	13
2.1 Historische Entwicklung des israelischen Bildungssystems	13
2.2 Das israelische Bildungssystem seit der Staatsgründung	15
2.2.1 Schulautonomie als Lösungsansatz	16
2.3 Allgemeiner Aufbau des Bildungssystems	19
2.3.1 Elementarbereich	21
2.3.2 Primarschule	22
2.3.3 Sekundarbereich	23
III. Einführung zur Geschichte der Civic Education in Israel	25
3.1 Die Berichte Shenhar & Kremnitzer	27
IV. Nichtstaatliche Akteure der Demokratiebildung in Israel	33
4.1 Das Institute for Democratic Education	34
4.1.1 Grundsätze der demokratischen Erziehung	35
Hadera Democratic School	36
Modell Bat Yam	40
Lehrerfortbildung	43
Givat Olga	45
4.1.2 Fazit	47
4.2 Das Adam Institute for Democracy and Peace	48
4.2.1 Projekte und Methoden des Adam Institutes	51
Betzavta	51
Democracy and the Environment	54
Twin Cinema and Theatre school project	54
Das ABC der Demokratie	55
Grundlagen der Demokratie für Neueinwanderer	58
4.2.2 Fazit	59

4.3	Hand in Hand	60
4.3.1	Idee der Schule	61
4.3.2	Ständige Herausforderungen für Hand in Hand-Schulen	63
	Sprache	63
	Religion	64
	Nationale Identität	66
4.3.3	Fazit	68
4.4	Givat Haviva	69
4.4.1	Hintergrund und Entwicklungen	69
	Face to Face	70
	Education for Tolerance in Sports	73
	Seminars for Groups from Abroad	74
4.5	Das Zentrum für humanistische Erziehung	75
4.5.1	Pädagogische Prinzipien und Arbeitsmethoden	78
	From the Holocaust to Humanistic Dialogue	79
4.5.2	Fazit	81
4.6	Yesodot – Center for Torah and Democracy	82
4.7	Utilizing Middle Eastern Civic Education as a Leverage for Peace	88
4.7.1	Zukunft des Projekts	92
V.	Fazit	94
VI.	Adressen	96
VII.	Literatur	99
VIII.	Danksagung	105
	Der Autor	107
	Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“	108
	Das American Jewish Committee	109

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ fördert internationale Projekte zur Auseinandersetzung mit der Geschichte, für das Handeln für Demokratie und Menschenrechte sowie für humanitäres Engagement für Opfer des Nationalsozialismus. Die im Jahr 2000 gegründete Stiftung ist Ausdruck der Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, die Auseinandersetzung mit nationalsozialistischem Unrecht wach zu halten und für Völkerverständigung einzutreten. Bis zum Jahr 2007 konnten an über 1,66 Millionen ehemalige Zwangsarbeiter und andere Opfer des NS-Regimes in fast 100 Ländern Leistungen in Höhe von insgesamt 4,37 Milliarden Euro ausgezahlt werden. Nach Abschluss dieser Aufgabe engagiert sich die Stiftung dauerhaft für die Stärkung von Menschenrechten und Demokratie.

Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ unterstützt Förderinitiativen, die einen Beitrag zur Demokratiebildung junger Menschen leisten. In den vergangenen Jahren förderte sie Studien zum gleichen Thema in Belarus, Russland und der Ukraine sowie ein Projekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung zum „Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools“, das vom Europarat und der UNESCO entwickelt wurde und in Kürze veröffentlicht wird.

Die nun vorliegende Studie zu Modellen der Demokratiebildung in Israel, die im Auftrag des American Jewish Committee entstand, ist der Stiftung ein besonderes Anliegen. Sie gibt nicht nur einen Überblick über das israelische Bildungssystem, sondern vermittelt anschaulich eine beeindruckende Breite von Ansätzen zur demokratischen Erziehung in Israel, die in Deutschland leider nur unzureichend wahrgenommen wird. Der Autor Uriel Kashi, der sein Studium in Deutschland absolvierte und hier auch seine ersten beruflichen Erfahrungen machte, kann den Lesern in Deutschland die israelischen Erfahrungen und den innerisraelischen Diskurs aus einer doppelten Perspektive vermitteln. Im Ergebnis seiner Untersuchung plädiert er überzeugend für eine verstärkte Kooperation zwischen deutschen und israelischen Partnern. Dies ist auch im Interesse der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“, die darüber hinaus einen Beitrag leisten möchte, dass die demokratischen Potenziale der israelischen Gesellschaft in Deutschland stärker als bisher wahrgenommen werden.

Seit 2005 fördert die Stiftung mit dem Programm für internationale Jugendprojekte „Europeans for Peace. Looking back and moving forward“ Partnerschaften zwischen Schulen und/oder außerschulischen Einrichtungen in Deutschland und Mittel- und Osteuropa und/oder Israel. Die Partnerschaften setzen sich in gemeinsamen Projekten mit einem Jahresthema aus geschichtlicher oder gegenwartsbezogener Perspektive auseinander. In diesem Programm haben Projekte mit israelischer Beteiligung einen hohen Stellenwert. Sie zeichnen sich zu unserer Freude durch überdurchschnittliche Qualität aus, so konnten wir in den vergangenen drei Jahren neun Projekte in Berlin auszeichnen. Dieses Programm unterstützt auch die demokratische Schulentwicklung in den teilnehmenden Ländern, indem junge Menschen an der Durchführung der Projekte partizipieren, ihre Erkenntnisse mit Gleichaltrigen austauschen und ihre Erfahrungen aus der internationalen Zusammenarbeit in den Schulalltag einbringen. Auch hier ist es unser Ziel, diese Erfahrungen deutsch-israelischer Partnerschaften künftig noch mehr Einrichtungen in Deutschland zugänglich zu machen.

Wir wünschen allen an der demokratischen Entwicklung in Israel interessierten Lesern viele neue Erkenntnisse und Anregungen für die Zusammenarbeit mit einem Land, das reich an Erfahrungen auf dem Gebiet der Demokratieerziehung ist.

Dr. Martin Salm
Vorstandsvorsitzender
Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

Vorwort des American Jewish Committee

Liebe Leserin, lieber Leser,

Sie halten die Studie „Demokratiebildung in Israel. Geschichte und aktuelle Ansätze“ von Uriel Kashi in den Händen, die er im Auftrag des deutschen Büros des American Jewish Committee erarbeitet hat und die von der „Stiftung Verantwortung, Erinnerung und Zukunft“ gefördert wurde.

Es gibt gute Gründe, warum das AJC Deutschland sich entschlossen hat, diese Studie in Auftrag zu geben. Das AJC engagiert sich seit langem in dem, was in den USA „civic education“ heißt und in Deutschland seit einiger Zeit als „Demokratiebildung“ bezeichnet wird. Die Erkenntnis, dass die Zukunft jeder Demokratie davon abhängt, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene nicht nur wissen, wie ein Parlament gewählt wird, sondern selbst demokratische Haltungen entwickeln, sich engagieren, ihr Leben, ihre Zukunft, ihre Gesellschaft selbst bestimmt in die Hände nehmen - sie ist nicht neu. Aber sie ist immer wieder richtig und wichtig.

Wie können wir Demokratie nicht nur als politisches System sondern auch als Lebens- und Gesellschaftsform populär machen? Diese Frage bewegt nicht erst seit gestern Pädagoginnen und Pädagogen in vielen Ländern. Die Herausforderungen sind von Land zu Land, von Jahrzehnt zu Jahrzehnt unterschiedlich, und die Antworten, die heute in dem einem Land gefunden werden, lassen sich nur selten unverändert auf ein anderes übertragen. Das haben wir vom AJC selbst erfahren, als wir zusammen mit unseren Partnern und Freunden das in den USA erfolgreiche Programm „Hands Across the Campus“ nach Deutschland brachten. Das Programm an die Bedürfnisse der deutschen Schulen anzupassen, war eine Herausforderung. Dabei haben wir jedoch gelernt, dass sich stets von den Erfahrungen in anderen Ländern lernen lässt, wenn ausreichend über die unterschiedlichen Bedingungen und Voraussetzung reflektiert wird.

Und genau das macht die Studie von Uriel Kashi so wertvoll: Sie untersucht, was Demokratiebildung in Israel bedeutet, stellt die unterschiedlichen Akteure vor und zeigt, vor welchen Herausforderungen diese stehen. Häufig wird Israel nur in Verbindung mit dem Nahost-Konflikt gesehen und darüber vergessen, welche lange und erfolgreiche Geschichte die Friedens- und Demokratiepädagogik in Israel hat. Der Staat Israel ist eine seit 60 Jahren funktionierende Demokratie, in der die

unterschiedlichsten Gruppen ihren Platz haben. Israel bekennt sich zu seiner pluralistischen Gesellschaft; in ihm sind - sicherlich auch darum - viele wegweisende Programme der zivilen Konfliktbewältigung entstanden.

Uriel Kashi macht uns die Erfahrungen und Erkenntnisse, die dabei gewonnen wurden, zugänglich. Es liegt nun an uns, sie für den deutschen Kontext fruchtbar zu machen. In diesem Sinne wünsche ich allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.

Deidre Berger

Direktorin des American Jewish Committee Berlin Office

I. Einleitung

Civic Education hat die Aufgabe, die demokratische Handlungskompetenz von Bürgern¹ eines Staates zu fördern und ihnen die Fähigkeit zur zivilgesellschaftlichen Einflussnahme zu vermitteln. Dabei gilt, dass die „Bildung verlässlicher demokratischer Loyalität und die Ablehnung von Gewalt, [...] langfristig angelegte Lernprozesse [erfordern], die Erfahrung, Handeln, Wissen und kritisches Urteilsvermögen miteinander verbinden.“²

Die Darstellung aktueller Diskussionen, Ansätze und Modelle im Bereich der Civic Education in Israel ist Ziel einer Studie, die das American Jewish Committee (AJC) mit Unterstützung der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ in Auftrag gegeben hat. Dabei wurde deutlich, dass sich Civic Education in konfliktreichen Zeiten, die Israel in den vergangenen Jahren zur Genüge erleben musste, nicht immer einfach gestaltet.

Die wiederholten Kriege Israels mit seinen arabischen Nachbarn wie auch innerisraelische Spannungen zwischen Religiösen und Säkularen, Linken und Rechten, Mizrahim³ und Aschkenasen⁴, aber auch Neuzuwanderern und „Alteingesessenen“ stellten die politischen Institutionen und pädagogischen Einrichtungen in Israel stets vor die Herausforderung, das Demokratieverständnis in der Bevölkerung zu stärken und insbesondere die junge Generation zu selbstständigen, mündigen und toleranten Bürgern zu erziehen. Hinzu kommt, dass allein in den letzten 20 Jahren die „push-pull-Effekte“ von wirtschaftlicher Bedrängnis und Antisemitismus, versagter politischer Partizipation und religiöser Entfaltung sowie die Aussicht auf soziale Verbesserungen zu einer massiven Einwanderungswelle sowjetischer und vereinzelt äthiopischer Juden nach Israel geführt haben. In kürzester Zeit galt es, über eine Millionen Menschen zu integrieren und somit zielgruppengerecht mit demokratischen Werten vertraut zu machen, die sie in ihrer alten Heimat nicht kennen gelernt hatten.

¹ Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden darauf verzichtet wird, die jeweilige feminine Form der Substantive zu verwenden. Falls nicht anders angegeben, handelt es sich immer sowohl um männliche als auch um weibliche Personen.

² de Haan (Hrsg.) 2004 – Wir wollen's wissen, S. 8.

³ Unter Mizrahim (מִזְרָחִים) versteht man Juden, die ursprünglich aus arabischen bzw. moslemischen Ländern stammten. Mehr zu früheren und gegenwärtigen Konflikten zwischen Mizrahim und Aschkenasim findet sich auf der Seite der NGO Hakeshet Hademocratit Hamizrahit (Demokratischer Mizrahi-Regenbogen): www.ha-keshet.org.il

⁴ Als Aschkenasen bezeichnet man Juden, die ursprünglich aus Mittel- und Osteuropa stammten.

Andererseits bergen Konflikte stets auch ein kreatives Potenzial in sich, und es gibt wohl wenige Orte, in denen in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten ähnlich viel Forschung und viele praktische Experimente im Bereich der Demokratiebildung unternommen wurden, wie in Israel. Hierbei spielt nicht nur die Institution „Schule“ eine wichtige Rolle. Immer mehr Nichtregierungsorganisationen (NGOs) versuchen mit unterschiedlichsten Methoden allen Bevölkerungsgruppen einen Sinn für soziale und politische Verantwortung und Partizipation am gemeinschaftlichen Leben zu vermitteln.

Ziel der Studie ist, die strukturellen, historisch-kulturellen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in Israel zu beleuchten, die für die Demokratiebildung relevanten Institutionen und Einrichtungen vorzustellen und Erfahrungen bei der Umsetzung unterschiedlicher Konzepte kritisch zu diskutieren. Neben der Möglichkeit eines Überblicks soll die Leserschaft ermuntert werden, sich von israelischen „Best Practice“-Beispielen auch für die eigene Bildungsarbeit inspirieren zu lassen und gegebenenfalls Partnerschaften mit israelischen Institutionen einzugehen. Austauschprogramme mit Schulen und außerschulischen Einrichtungen könnten mit Hilfe des Programms: „Frieden für Europa - Europa für den Frieden“ der Stiftung EVZ realisiert werden. Des Weiteren soll sich die Studie vor allem in ihrer Aktualität und ihrer Bezugnahme auf die deutsche Bildungslandschaft von bereits vorhandenen Studien abheben.

Darüber hinaus erhofft sich das American Jewish Committee durch die Studie Hilfe für eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung seines Demokratieerziehungsprogramms Hands Across the Campus: Ursprünglich als „anti-bias program“ in den USA entwickelt und seit 1980 an 100 US-amerikanischen Schulen angewandt fand bereits im Jahr 2006 eine Adaption für Deutschland statt. Gemeinsam mit dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (LISUM) erstellte das AJC im Rahmen einer dreijährigen Pilotphase umfangreiches Unterrichtsmaterial, das sich an den Bedürfnissen von Schulen in Deutschland orientiert. Hands Across the Campus ist ein Curriculum, das auf die Vermittlung von Grundwerten in multiethnischen Gesellschaften spezialisiert ist. Basierend auf den positiven Erfahrungen in Deutschland und den USA soll Hands Across the Campus nun nach Israel gebracht, in Kooperation mit israelischen Partnern für Israel adaptiert und in verschiedenen Bereichen der Jugendbildung eingesetzt werden.

II. Das israelische Bildungssystem im Überblick

2.1 Historische Entwicklung des israelischen Bildungssystems

Die Anfänge des modernen jüdischen Bildungswesens in Israel reichen bis in die Zeit des Osmanischen Reiches zurück. Mit der ersten zionistisch motivierten Einwanderungswelle Ende des 19. Jahrhunderts gründeten sich im Jishuv⁵ einzelne Schulen, welche geprägt waren von der utopischen Idee, durch „hebräische Erziehung“ die Jugend auf das Leben in der historischen Heimstätte vorzubereiten. Während die Wiederbelebung der hebräischen Sprache⁶ den meisten dieser Schulen ein gemeinsames Anliegen war, unterschieden sie sich inhaltlich und strukturell oft grundsätzlich voneinander. So bestand Uneinigkeit bezüglich der Rolle der Religion oder der Festlegung auf bestimmte Erziehungsnormen und -ziele.

Diese Schulen, die ihre Existenz oft der Initiative einzelner Personen oder Gruppen verdankten, können als Experimentierwiese angesehen werden, auf welcher vielfältige pädagogische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit untersucht und weiterentwickelt wurden. Mit der Gründung des zionistischen Kongresses durch Theodor Herzl 1897 und dem stetigen Anwachsen der jüdischen Bevölkerung Anfang des 20. Jahrhunderts begannen Bemühungen, das Schulwesen zu institutionalisieren. Nach einem Bericht an den zweiten zionistischen Kongress (1898) gab es damals in Palästina 29 jüdische Schulen, von denen nur sechs Hebräisch als Unterrichtssprache hatten. In 20 weiteren Schulen wurde Hebräisch als lebendige Sprache unterrichtet. Erste Lehrpläne für die unteren Klassen wurden entworfen. 1906 kam es zur Gründung der ersten hebräischsprachigen höheren Schule: dem Gymnasia Herzelia in Jaffa. Das eigentliche Fundament für das spätere Bildungswesen des Staates Israel entstand jedoch erst zurzeit des britischen Mandats ab 1920. Die Mandatsmacht hatte sich das Ziel gesetzt, allen Bewohnern des Landes völlige Glaubens- und Gewissensfreiheit zu garantieren. Entsprechend hieß es in den britischen Mandatsbestimmungen von 1922:

⁵ Unter Jishuv versteht man das jüdische Siedlungsgebiet in Palästina bis zur Staatsgründung Israels 1948.

⁶ Die Nutzung der hebräischen Sprache im Unterricht war damals keine Selbstverständlichkeit. Erst Anfang der 1880er Jahre begann Eliezer Ben Jehuda mit hebräischsprachigem Unterricht – damals an der französischen Alliance Israélite Universelle Schule in Jerusalem. Der erste hebräischsprachige Kindergarten wurde 1898 in Rischon Le-Zion gegründet.

„The right of each community to maintain its own schools for the education of its own members in its own language, while conforming to such educational requirements of a general nature as the Administration may impose, shall not be denied or impaired.“⁷

Während das arabische Schulsystem, welches sich ursprünglich unter osmanischer Administration befunden hatte, nunmehr von den Briten verwaltet wurde⁸, baute auf jüdischer Seite das bereits 1914 gegründete „Komitee für Erziehung“⁹ – ein Zusammenschluss prohebräischer Lehrer – zunehmend eigene Strukturen auf.¹⁰ 1932 übernahm schließlich der Nationalrat des Jischuv¹¹, der Vorgänger der israelischen Regierung, die Koordination des Erziehungssystems. 1933 wurde die Gesamtheit der zionistischen Schulen von britischer Seite als „Jewish Public School System“ anerkannt.¹²

Von Beginn an zeichnete sich das jüdische Schulwesen in Palästina durch seinen Pluralismus aus. Allein innerhalb des zionistischen Bildungssystems kam es zu einer Unterteilung in Allgemein-Zionistische Schulen, sozialistisch orientierte Arbeiter-Schulen und neoorthodoxe Misrachi-Schulen. Inhaltlich und pädagogisch orientierten sich diese Lehranstalten an den Programmen der verschiedenen Parteien innerhalb der Zionistischen Organisation.¹³ Hinzu kamen noch Schulen, die unabhängig vom zionistischen Nationalrat agierten, so die philanthropischen Schulen der Alliance Israélite Universelle¹⁴ und die ultraorthodoxen Institutionen der Agudat Israel. Bis zur Schaffung eines einheitlichen Rahmenlehrplans für alle Schulen der Region war es noch ein weiter Weg.

⁷ Vgl. www.ipcri.org/files/mandate.html

⁸ Während unter osmanischer Herrschaft auf Türkisch unterrichtet wurde, ließen die Briten nun Arabisch als Unterrichtssprache zu. Zahlreiche Schulen insbesondere in ländlichen Gegenden wurden erst zurzeit des britischen Mandats errichtet. Die kleine Minderheit christlicher Araber schickte ihre Kinder hauptsächlich auf Konfessionsschulen.

⁹ ועד החינוך Das Komitee arbeitete offiziell unter dem Dach der Zionistischen Organisation (ZO) bzw. ab 1929 der Jewish Agency for Palestine.

¹⁰ Vgl. Report by his Britannic majesty's government to the council of the league of nations on the administration of Palestine and Transjordan for the year 1925 domino.un.org/UNISPAL.NSF/0145a8233e14d2b585256cbf005af141/be6c3644411da3ed052565e7006e9af3!OpenDocument

¹¹ ועד לאומי

¹² Vgl. Schröder 2000 – Jüdische Erziehung im modernen Israel.

¹³ So widmeten die religiösen Misrachi-Schulen die Hälfte ihrer Unterrichtszeit religiösen Inhalten, während diese in den Arbeiter-Schulen nur ca. 10% des Gesamtstundenplans einnahmen. Die Arbeiter-Schulen verstanden sich klar als säkulare Einrichtungen, in denen die Beschäftigung mit antiken Texten aus der Bibel kaum religiöse Bedeutung hatte, sondern lediglich der Vermittlung historischer und kultureller Inhalte diene.

2.2 Das israelische Bildungssystem seit der Staatsgründung

Das israelische Erziehungswesen, welches sich in den letzten 60 Jahren entwickelt hat, ist das Spiegelbild eines Landes, das sowohl politisch und ökonomisch wie auch was seinen sozialen Kontext und die gesellschaftlichen Werte angeht, große Veränderungen erlebt hat. Dennoch: Seit seiner Gründung war und ist Israel ein Einwanderungsland¹⁵ und verstand sich auch immer als solches. Entsprechend war ein wichtiger Auftrag des Bildungssystems, die heranwachsenden Individuen unabhängig von ihrer geographischen und kulturellen Herkunft in das soziale Leben des neu gegründeten demokratischen Staates zu integrieren.

In den 1950er und 1960er Jahren war das israelische Bildungssystem vielen Veränderungen ausgesetzt, die sich aus der Gründung eines staatlichen Erziehungswesens ergaben. Weiter führte die Masseneinwanderung ab den 1950er Jahren viele bildungsferne Schichten ins Land, die nun zielgruppengerecht integriert werden sollten. Es herrschte akuter Schulen- und Lehrermangel, neue Lehrpläne und Schulbücher mussten entwickelt und umgesetzt werden. Diesen Herausforderungen versuchte das neu gegründete Bildungsministerium vorerst durch zentralistische Strukturen zu begegnen. Nachdem bereits 1949¹⁶ die gesetzliche und kostenlose¹⁷ Schulpflicht für Kinder zwischen fünf und 14 Jahren eingeführt und durchgesetzt worden war, kam es 1953 zur Verabschiedung des State Education Law¹⁸, nach welchem den Parteien die Kontrolle der Schulen entzogen und ein offizielles israelisches Schulwesen eingerichtet wurde. Das Schulsystem wurde um einen arabischen Zweig erweitert, die Allgemein-Zionistischen und sozialistischen Arbeiter-Schulen wurden in ein Allgemein-Staatliches, die verschiedenen religiös-zionistischen Schulen in ein Religiös-Staatliches Schulwesen zusammengefasst. Nur den wenigen ultra-orthodoxen Agudat Israel Schulen

¹⁴ Die Alliance Israélite Universelle wurde 1860 als Hilfsorganisation gegründet. Schwerpunkt ihrer Arbeit lag insbesondere in der Unterstützung der durch Pogrome bedrohten Juden in Osteuropa. Weiter errichtete die AIU ein großes Netz von Schulen und Lehrwerkstätten, welches von Marokko (1862) über das Mittelmeergebiet (vor allem in Palästina) bis nach Osteuropa reichte. Nach Nawratzki („Das neue jüdische Palästina“) unterhielt die Alliance Israélite Universelle 1914 zehn Schulen mit ca. 1.800 Schülern. vgl. Böhm 1935, S. 466.

¹⁵ Allein während der ersten drei Jahre nach der Staatsgründung führte die Zuwanderung von über 680.000 Menschen zu einer Verdopplung der jüdischen Bevölkerung Israels.

¹⁶ Compulsory Education Law.

¹⁷ Staatlichen Schulen in Israel ist es nicht gestattet, Registergebühren oder Schulgeld zu verlangen. Allerdings ist es üblich, den Familien „Zusatzangebote“ wie Schulausflüge, Schulpartys und Sonderunterricht in Rechnung zu stellen.

¹⁸ חוק חינוך ממלכתי vgl. www.shatil.org.il/data/arabedu_law.mamlachty.doc, aufgerufen am 10.10.2007.

wurde gestattet, trotz staatlicher Unterstützung weiterhin autonom ihre Lehrpläne zu gestalten. Ziel des staatlichen Schulsystems war die Überbrückung der unterschiedlichen ethnischen, kulturellen und sozialen Herkunftshintergründe der Schüler zum Zwecke der Formung einer neuen, einheitlichen israelisch-nationalen Kultur. Hierfür sollten gleiche Ausgangsbedingungen für alle Schüler geschaffen werden. Die Methode war so simpel wie unzureichend: Nach dem Grundsatz „Ein Lehrplan für ein Volk“¹⁹ sollten an allen Schulen die gleichen Bücher und pädagogischen Methoden Anwendung finden. Auch verwaltungstechnisch, z.B. was die Finanzplanung anging, lag alle Autorität in den Händen des Ministeriums.

Nachdem bereits in den späten 1950er Jahren deutlich wurde, dass der einheitliche Lehrplan insbesondere für Kinder aus bildungsfernen Familien eine Überforderung darstellte, reagierte das Bildungsministerium mit kompensatorischen Sonderzuwendungen für Schulen, auf denen Kinder aus orientalischen²⁰ Ländern unterrichtet wurden. Später, nach der großen Bildungsreform 1968, setzte man verstärkt auf problemorientierte, integrative Konzepte und versuchte, durch die Zusammenlegung verschiedener Ethnien in einer Klasse die Angleichung an einen gemeinsamen Bildungsstandard zu erreichen.²¹ Hierzu diente auch die Einrichtung einer neuen Schulart für die Klassenstufen sieben bis neun: der Junior High School²², in welcher gezielt Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund zusammengefasst und gemeinsam unterrichtet wurden. Seit 1968 gilt auch die Schulpflicht bis zum vollendeten 16. Lebensjahr²³, seit 1978 ist der Schulbesuch bis zum Alter von 18 Jahren gebührenfrei.

2.2.1 Schulautonomie als Lösungsansatz

Diese Schmelztiegel-Ambitionen sind in späteren Jahren auf scharfe Kritik gestoßen. Nicht nur führten sie nicht zum gewünschten Erfolg, da noch immer überproportional viele Schüler mit orientalischem Hintergrund die Schule vorzeitig abbrachen und einen niedrigeren Bildungsabschluss als ihre Mitschüler erreichten, wichtiger Kritikpunkt war außerdem, dass sich die anvisierte israelisch-nationale melting-pot-Kultur zu stark an der Identität der westeuropäischen

¹⁹ עם אחד, תוכנית אחד vgl. Schröder 2000 – Jüdische Erziehung im modernen Israel, S. 239.

²⁰ Die Gleichung orientalisch = bildungsfern blieb dabei meist unhinterfragt.

²¹ Vgl. Gaziel 1994 – Implementing Reforms in a Centralised.

²² Da im Deutschen keine äquivalenten Begriffe existieren, werden im Folgenden zur Benennung der Schularten die englischen Begriffe verwendet.

²³ Pasternak 2007 – Israel, State of: Education.

Juden orientiert hatte und gruppenspezifische Kulturelemente des orientalischen Judentums nicht berücksichtigt wurden.²⁴ Es wurde deutlich, dass das zentralistisch organisierte Bildungssystem nicht flexibel genug auf die spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse der Schülerschaft eingehen konnte. Obwohl der Lehrplan prinzipiell reformpädagogische Methoden befürwortete und auch das didaktische Prinzip des selbstständigen Lernens bejahte, verhinderte die große Stofffülle, dass solche Konzepte auch zur Anwendung kommen konnten. Die fehlenden Freiräume bei der Unterrichtsgestaltung wirkten sich zunehmend demotivierend auf die Lehrer aus.²⁵

Reagiert wurde auf die neue Problemlage mit einer Reihe vielfältiger Reformen, deren Umsetzung von interessanten Programmen und Projekten begleitet wurde. So tendierte das Bildungsministerium in den folgenden Jahren immer mehr zu einer Dezentralisierung des Bildungssystems in Verbindung mit einer Stärkung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der einzelnen Schulen bzw. Kommunen.²⁶ Im Rahmen der curricularen Vorgaben des Ministeriums und dessen Standards für die Evaluation des Unterrichts erhielten Schulen weitgehende Autonomie bei der Gestaltung des Jahresstundenplanes und der Konkretisierung des Bildungsplanes. Auch die einzelnen Lehrer wurden zunehmend mit mehr Freiräumen zur inhaltlichen und pädagogischen Gestaltung ihres Unterrichts ausgestattet.

Diese Autonomie sollte den Schulen als Motor für die Weiterentwicklung eines eigenen Profils und die Verbesserung ihrer Arbeit dienen. Neben der Erhöhung des Leistungsniveaus sowie der Zufriedenheit von Lehrern und Schülern erhoffte man sich auch eine stärkere Involvierung der Eltern ins Schulgeschehen. Dies galt insbesondere für Eltern aus ökonomisch benachteiligten Verhältnissen.²⁷ Im Jahr

²⁴ Interview mit Dalya Marcowich. So blieben im Unterricht Geschichte und Kultur der orientalischen Juden weitgehend ausgeblendet. Dies wurde erst in jüngster Zeit von Intellektuellen thematisiert, etwa von dem Künstler Meir Gal anhand eines Schulbuches für den Geschichtsunterricht. Darin werden nur neun von 400 Seiten der Geschichte der „Mizrachim“ gewidmet. Eine Abbildung des Bildes „Neun von vierhundert“ von Meir Gal, das 1997 im Rahmen der Ausstellung „Der Westen und der Rest“ gezeigt wurde, findet sich unter www.kedma.co.il/KedmaGallery/MeirGal/MiroGalleryImage2.htm, aufgerufen am 12.10.2007.

²⁵ In einem Bericht des Bildungsministeriums von 1971 heißt es: „In recent years we have seen signs of weariness, apathy, and even bitterness, among teachers. The present state of affairs in the Israeli education system has also led to these feelings.“ Zit. n. Volansky 1999 – The dialectic between centralization.

²⁶ Vgl. Volansky 2007 – School Autonomy for School Effectiveness.

²⁷ Dafna Lev März 2004 – School Autonomy.

2000 waren bereits ein Drittel aller Grundschulen in den Prozess einer zunehmenden Autonomisierung eingebunden.

Hervorzuheben sei an dieser Stelle das „School-based Management Projekt“²⁸ der Tel Aviv Universität, in welchem Schulen unter wissenschaftlicher Begleitung Mechanismen interner Schulentwicklung wie z.B. Schulmanagement, Lehrerbildung und schulinterne Evaluation entwickelten und dadurch neue Impulse für die eigene Arbeit erhielten.

Resultat dieses dezentralen Ansatzes ist, dass der multikulturelle Charakter der israelischen Gesellschaft sich heute zunehmend im Bildungssystem widerspiegelt. Neben Schulen mit musikalischem oder sprachlichem Schwerpunkt seien an dieser Stelle die ab 1991 gegründeten Mofet-Schulen²⁹ genannt, die sich insbesondere an den Bedürfnissen der russischsprachigen Neueinwanderer orientieren. An diesen Schulen liegt ein besonderes Augenmerk auf der Vermittlung der russischen Sprache und Geschichte und – entsprechend dem Wunsch der Eltern – auf naturwissenschaftlichen Fächern.

Das Zulassen von Schulautonomie ist jedoch auch immer mit Machtverlust für die übergeordnete Stelle, in diesem Fall das Bildungsministerium, verbunden. Ami Volansky beleuchtet in einem Aufsatz³⁰, wie es in den letzten 30 Jahren im Bildungsministerium immer wieder Stimmen und Bestrebungen gab, die für eine Ausweitung der Schulautonomie plädierten, und andere, die die Entscheidungs- oder Kontrollbefugnis wieder verstärkt in die Hände des Ministeriums legen wollten. Verstärkt gibt es in den letzten Jahren auch aus akademischen Kreisen berechnete Kritik an der zunehmenden Selbstständigkeit der Schulen. So interpretiert Noga Dagan-Buzaglo die Gewährung von Schulautonomie als Teil einer Entwicklung von den sozialistischen Idealen der 1950er Jahre hin zu einer neo-liberalen Politik³¹ von heute. Die autonomen Entscheidungskompetenzen der Schulen wirkten der Integration entgegen, da besonders engagierte Schulen ihre Zusatzangebote mit entsprechenden Kosten verbänden, die sich nur Familien aus materiell und sozial abgesicherten Verhältnissen leisten könnten. Eine Trennung zwischen Arm und Reich sei die Folge. Zusätzliche Nahrung erhielt die Diskussion durch den Bericht der Dovrat-Kommission³² im Jahr 2004, welche die Übertragung von Entscheidungskompetenz vom staatlichen Erziehungsministerium auf die lo-

²⁸ Friedman 2002 – Internal self-evaluation as a means.

²⁹ www.mofet.org/en Die größte Mofat-Sekundarschule befindet sich in Tel Aviv: www.shevahmofet.org

³⁰ Volansky 1999 – The dialectic between centralization.

³¹ „The neo-liberal ideology that took hold of economic discourse in Israel also found its way to the field of education. It now seeks to foster competition by introducing free market from the role it had once played via the Ministry.“ In: Dagan-Buzaglo 2007 – The Right to Higher Education, S. 19.

kale Ebene forderte und sich insbesondere für eine Stärkung der Institution Schule an sich aussprach. In dem Bericht heißt es: „Schools shall be given maximum pedagogical, organizational, and budgetary autonomy. A school will be able to delineate its own educational, social, and cultural policy and to determine the way classes will be organized and methods of pedagogical and educational work appropriate for its students. Each school shall have flexibility in making up the schedule, organizing study groups, deciding on its organizational/administrative structure, and spending its budget.“

Obwohl sich die Kommission für den Erhalt des pluralistischen Status Quo aussprach, forderte sie gleichzeitig die Verringerung der Unterstützung von High Schools mit weniger als 400 Schülern, was insbesondere eine Schließung zahlreicher religiöser wie auch experimenteller/Demokratischer Schulen zur Folge gehabt hätte.

Der Umfang der an die Schulen übertragenen Kompetenzen entwickelte sich dementsprechend sinusförmig. Prof. Yuli Tamir, seit Mai 2006 Erziehungsministerin unter Ehud Olmert, lehnte die radikalen Umstrukturierungsvorschläge der Dovrat-Kommission zwar ab, begann jedoch ein eigenes Reformprogramm, das den Schulen weiterhin zahlreiche Gestaltungsfreiheiten zuspricht. Die Kreativität, die die Schulen insbesondere durch selbst initiierte Kooperationen mit verschiedenen NGOs an den Tag legten, so formulierte es Tomer Lotan³³, wissenschaftlicher Mitarbeiter von Tamir, sei beeindruckend. Entsprechend halte das Erziehungsministerium trotz aller berechtigten Kritik an der Einsicht fest, dass den Schulen ein gewisses Maß an Autonomie gut tue.

2.3 Allgemeiner Aufbau des Bildungssystems

Das staatliche Bildungswesen für Kinder und Jugendliche gliedert sich in den Elementarbereich, den Primarbereich und den Sekundarbereich. Dabei wird zwischen jüdischen, arabischen³⁴ und seit 1977 auch drusischen Einrichtungen unterschieden.

³² Der offizielle Name der Kommission lautete: „National Task Force for the Advancement of Education in Israel“ und wurde durch den damaligen Premierminister Ariel Scharon und die Erziehungsministerin Limor Livnat einberufen.

³³ Vgl. Interview mit Tomer Lotan.

³⁴ Der Autor ist sich durchaus bewusst, dass die Verwendung von Begrifflichkeiten wie „arabisch“ und „palästinensisch“ politisch geprägt ist. Zur besseren Verständlichkeit wird im Folgenden der Begriff „palästinensisch“ nur dann verwendet, wenn es um Strukturen oder Personen außerhalb der Grenzen von 1967 geht. Der Autor weist darauf hin, dass sich manche arabischen Israelis in ihrer Selbstdefinition nicht als Israelis, sondern vorwiegend als Teil des palästinensischen Volkes verstehen.

Das jüdische Schulsystem unterteilt sich außerdem in Staatlich-Allgemeine, Staatlich-Religiöse und unabhängige, meist jüdisch-orthodoxe Einrichtungen.³⁵ Die Staatlich-Allgemeinen und die Staatlich-Religiösen Schulen arbeiten nach unterschiedlichen Curricula und sind verschiedenen Abteilungen innerhalb des Erziehungsministeriums zugeordnet. Der Hauptunterschied liegt dabei beim Umgang mit religiösen Inhalten. Während die Allgemeinen Schulen die hebräische Bibel als historisches Dokument behandeln, welchem insbesondere unter kulturgeschichtlicher Perspektive Bedeutung zukommt, wird in den Religiösen Schulen die Bibel als göttliche Offenbarung verstanden. Ziel ist hier, die Schüler zu gläubigen und orthopraxen Menschen zu erziehen. Entsprechend wird in den Staatlich-Religiösen Schulen zusätzlich zu den weltlichen Fächern in großem Umfang „Halacha“, der gesetzliche Teil der Überlieferung des Judentums, gelehrt. Auch findet sich hier jeden Tag Zeit für gemeinsames Beten.

In den arabischen Schulen führte Israel schon in den 1950er Jahren einige Reformen durch und passte sie an das Staatlich-Allgemeine Schulsystem an. Hierzu gehören insbesondere die Einführung des koedukativen Unterrichts sowie die Möglichkeit, dass Jungen- bzw. gemischte Klassen auch durch weibliches Lehrpersonal unterrichtet werden dürfen.³⁶ Beides führte damals zu Widerstand in arabisch-konservativen Kreisen, hat sich aber mit der Zeit zunehmend durchgesetzt. Auch bezüglich des Lehrplans orientieren sich die arabischen und drusischen Schulen an den Allgemein-Staatlichen Schulen. Diese Regelung ist in der Vergangenheit öfter auf Kritik³⁷ gestoßen. Als besonders problematisch wird dabei empfunden, dass die arabischen Schüler zwar ausführlich jüdische Literatur und Geschichte kennen lernen und die „Bibel“ als Pflichtfach fürs Abitur studieren müssten, arabische Inhalte hingegen überhaupt nicht oder nur fakultativ belegt werden könnten. Auch finanziell sei das arabische Bildungssystem dem jüdischen nicht gleichgestellt, wie im Januar 2005 auch von der Dovrat-Kommission³⁸ oder 2007 von der Erziehungswissenschaftlerin Halleli Pinson³⁹ kritisiert wurde.⁴⁰

³⁵ Maoz July 2007 – Religious Education in Israel.

³⁶ Zameret 11.05.2007 – Education for Democracy.

³⁷ Sehr engagiert ist in diesem Bereich die NGO Adalah (arab.: Gerechtigkeit).

³⁸ Der Report löste in Israel eine breite Diskussion aus, veränderte jedoch nur wenig bezüglich der staatlichen Unterstützung arabisch-israelischer Bildungseinrichtungen. Erst kürzlich im Februar 2006 kritisierte deshalb der Oberste Gerichtshof die Entscheidung der Regierung Nr. 2288, welche auf eine Liste besonders förderungsbedürftiger Bildungsstätten 500 jüdische, jedoch nur vier arabische Einrichtungen setzte. Vgl. Dagan-Buzaglo 2007 – The Right to Higher Education, S. 19.

³⁹ Dr. Halleli Pinson ist Mitarbeiterin des Department of Education an der Ben-Gurion University of the Negev. Vgl. Pinson 2007 – At the boundaries of Citizenship.

Heute betreut das Erziehungssystem insgesamt ca. 1.848.000 Kinder und Jugendliche. Davon besuchen 1.379.500 das hebräische und 468.500 das arabische bzw. arabisch-drusische Erziehungssystem. Weiter besuchen 408.000 Kinder einen staatlichen Kindergarten.⁴¹

Nach Schultypen geordnet ergibt sich eine Gesamtschülerzahl von 819.000 in Primarschulen, 261.000 in Junior High Schools und 360.000 in High Schools.⁴² Schüler, die einer Sonderbetreuung bedürfen, werden je nach Behinderung entweder in das allgemeine Schulsystem eingegliedert und hier zusätzlich gefördert oder in Sonderschuleinrichtungen untergebracht.

2.3.1 Elementarbereich

Der Elementarbereich umfasst Einrichtungen (überwiegend Kindergärten⁴³) für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Während der Kindergartenbesuch für drei- bis vierjährige Kinder freiwillig und kostenpflichtig ist, ist der Besuch des letzten Kindergartenjahres obligatorisch und beitragsfrei. 2007 waren 315.000 jüdische und 93.000 arabischen Kinder in einem staatlichen Kindergarten eingeschrieben. Somit liegt die Besucherquote bei über 80%. 2005 besuchten 69% aller Drei- und 84% aller Vierjährigen einen staatlichen Kindergarten.⁴⁴ Im Alter von fünf bis sechs Jahren gehen bereits über 94% aller Kinder in eine entsprechende Einrichtung.⁴⁵

Entsprechend des staatlichen Bildungsplans dient der Kindergarten der Vorbereitung auf den Lernalltag in der Schule. Insbesondere das letzte Kindergartenjahr, eine Art Vorschule, legt dabei seinen Schwerpunkt auf emotionale Aktivitäten, die der Entwicklung von Neugierde dienen und sich lernmotivierend auswirken sollen. Neben der Vermittlung erster Lesekenntnisse werden die Kinder hier auch erstmals mit modernen Technologien wie Computern vertraut gemacht. Auch ästhetisch-sinnliche Aktivitäten wie Zeichnen und gemeinsames Singen werden gefördert.

⁴⁰ Auch Human Rights Watch veröffentlichte 2001 einen ausführlichen Report zum Zustand des arabisch-israelischen Schulsystems. Vgl. www.hrw.org/reports/2001/israel2/index.htm#TopOfPage am 30. Okt. 2007.

⁴¹ Die Zahlen stammen aus dem Statistical Abstract of Israel. Sie beziehen sich auf Kinder zwischen zwei und sechs Jahren.

⁴² Erwartungen des Cbs, Statistical Abstract of Israel 2007 für 2008.

⁴³ Weiter gibt es in einzelnen Städten subventionierte Horts und Tagesmütter für jüngere Kinder, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll.

⁴⁴ CBS, Statistical Abstract of Israel 2007.

⁴⁵ Abgesehen von den staatlichen Kindergärten existiert in Israel auch eine große Zahl privater Betreuungseinrichtungen, die sich nicht unter der Kontrolle des Erziehungsministeriums befinden. Während noch 10% aller dreijährigen Kinder private Kindergärten besuchen, sind es bei den Fünfjährigen weniger als 0,5%.

2.3.2 Primarschule

Im Anschluss an den Kindergarten folgt der sechsjährige Besuch⁴⁶ einer Primarschule. In den unteren Klassen unterrichten Klassenlehrer mehrere Fächer, um auf diese Weise als feste Bezugsperson einen engen Kontakt zu den Schülern herstellen zu können. Ab der vierten Klasse erfolgt die Verteilung des Unterrichts auf einzelne Fachlehrer. Gewöhnlich ist der Unterricht koedukativ – an den Staatlich-Religiösen und jüdisch-orthodoxen Schulen werden Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet.

In der Primarschule sind alle Fächer für Schüler obligatorisch. Es besteht keine Wahlfreiheit. Insgesamt zählt das Schuljahr ca. 200 Schultage und umfasst Fächer wie Mathematik, Literatur, Geschichte, Naturkunde, Wissenschaft, Englisch, Sport, Bibel und Musik. Während das Grund-Curriculum vom Bildungsministerium vorgegeben wird, können die Schulen allerdings entsprechend den örtlichen Bedürfnissen ein eigenes Schulprofil entwerfen. Wie bereits oben erwähnt, kann dieses durch sehr unterschiedliche Kriterien bestimmt sein. Während z.B. etwa 30% aller jüdischen Schulen⁴⁷ Theaterkurse für Schüler anbieten, tun dies nur ca. 7% der arabischen Bildungsstätten. Andererseits findet in über 95% aller Staatlich-Arabischen, Staatlich-Allgemeinen, Staatlich-Religiösen Schulen regelmäßiger Englischunterricht statt, während dies nur 63% der ultraorthodoxen Schulen für wichtig halten. Zusätzlich zum Bibelunterricht wird in Staatlich-Arabischen Schulen der Koran gelesen. Die Unterrichtssprache ist hier Arabisch, während auf den jüdischen Schulen durchgängig auf Hebräisch gelehrt wird. Während praktisch alle arabisch-israelischen Schüler eine der Staatlich-Arabischen Schulen besuchen, lässt sich bezüglich der Verteilung der jüdischen Schüler eine interessante Entwicklung beobachten: So schickten 1990 71% ihre Kinder auf eine Staatlich-Allgemeine Schule, 21,3% der Kinder besuchten eine Staatlich-Religiöse und nur 7,6% aller jüdischen Eltern bevorzugten für ihr Kind eine ultraorthodoxe Schule⁴⁸. 2007 waren hingegen bereits 25% aller Schüler in einer ultraorthodoxen Schule eingeschrieben, 18% besuchen Staatlich-Religiöse und nur noch 55% Staatlich-Allgemeine Schulen. Grund für diese Entwicklung ist neben der zunehmenden Religionisierung der Gesellschaft und der höheren Geburtenrate im religiösen

⁴⁶ In einzelnen Fällen dauert die Primarschule acht Jahre.

⁴⁷ Unter jüdischen Schulen sind hier sowohl die Staatlich-Allgemeinen, die Staatlich-Religiösen und die ultraorthodoxen Schulen gemeint.

⁴⁸ Bei diesen Zahlen gilt allerdings zu beachten, dass das Statistische Bundesamt bis 1998/99 nur Schüler „anerkannter“ ultraorthodoxer Schulen berücksichtigte. Seit 1999 werden auch „freie“orthodoxe Schulen mitgezählt. Die Statistik von 1999/2000 spricht von 20%, die ultraorthodoxe Schulen besuchen. Somit ist alleine in den letzten sieben Jahren ein Anstieg von 5% zu verzeichnen.

Sektor auch die Ganztagsbetreuung⁴⁹, die z.B. in den ultraorthodoxen Shas-Schulen sowie den Chabadnahen Reshetschulen gewährleistet wird.⁵⁰ Diese gilt insbesondere für sozial benachteiligte Familien als attraktives Angebot.

2.3.3 Sekundarbereich

Bildung ist der Schlüssel zur Zukunft. Dies gilt insbesondere für ein Land wie Israel, das arm an Rohstoffen ist. Entsprechend ist das israelische Erziehungssystem bestrebt, möglichst vielen Jugendlichen einen zwölfjährigen Schulbesuch zu ermöglichen und tatsächlich gibt die aktuelle Entwicklung Grund zur Hoffnung. Während 1948 nur 12% aller jüdischen Jugendlichen eine Sekundarschule besuchten, waren es 2003 bereits 96,3%.⁵¹ Fortschritte sind sowohl im jüdischen als auch im arabischen Sektor zu verzeichnen. 97,2% aller jüdischen und 93,3% aller arabischen 15-17-jährigen Jugendlichen besuchten 2003 eine Sekundarschule. Hinsichtlich der Abschlüsse fallen die Zahlen allerdings weniger positiv aus. Während 95,1% aller jüdischen Schüler die Sekundarstufe erfolgreich beenden, gilt dies nur für 75% aller arabischen Jugendlichen. Interessanterweise liegt die Erfolgsbilanz der christlich-arabischen Jugendlichen um einiges höher als jene ihrer muslimischen Mitschüler. Aufgrund der relativ hohen Zahl an Schulabbrechern beschloss die Kneset im August 2007, die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren auszudehnen.⁵²

⁴⁹ Maoz schreibt dazu, dass rund 25% der Schüler Staatlich-Religiöser Schulen aus nicht religiösen Elternhäusern kommen. Vgl. Maoz July 2007 – Religious Education in Israel, S. 14.

⁵⁰ Entsprechend werden in Werbeveröffentlichungen auch sozial schwache Familien direkt angesprochen. Auf der Homepage der Chabadnahen Reshetschulen heißt es z.B.: „A hungry child can't learn. Six-year old Shira doesn't have that problem any more. She did, however, when she first attended our Jaffa School. But staff there were quick to notice her lack of attention and immediately stepped in. Now that her mother has successfully found work, she needed to find a program for Shira in the afternoons, when she is not home to take care of her. Reshet Schools' stimulating extended school day program is the perfect answer for both Shira and her mother. Shira enjoys a wide range of activities and help with her homework. And Shira's mother feels secure knowing that her daughter is in good, loving hands.“ Ungefähr 10% der Allgemein-Religiösen Schulen in Israel werden von Reshet Chabad verwaltet. Vgl. Reshet Chabad 2002 – Our Story.

⁵¹ Aufgeschlüsselt auf die verschiedenen Schulzweige ergibt sich hierbei für das Schuljahr 2005/06: 63,4% aller jüdischen Schüler besuchten eine Allgemein-Staatliche, 16,7% eine Allgemein-Religiöse und 19,9% eine orthodoxe Oberschule. Da 2002/03 bereits 27,7% aller Kindergartenkinder eine ultraorthodoxe Einrichtung besuchten, lässt sich vermuten, dass der Anteil des ultraorthodoxen Schulsystems auch in Zukunft ansteigen wird. Vgl. Ministry of Education 2004 – Development of Education.

⁵² Das Gesetz soll in den nächsten drei Jahren umgesetzt werden, wobei die Finanzierung noch nicht ganz geklärt ist. Hintergrund des Gesetzes ist u.a. die hohe Zahl der Schulabbrecher, welche vom Zentralamt für Statistik auf 30.000 pro Jahr geschätzt wird. Dabei weist die jüdische Bevölkerungsmehrheit eine Abbruchrate von 4,7% auf, während der arabische Sektor auf ganze 8,3% kommt. Am höchsten ist die Abbruchrate bei den Beduinen (9,8%). Durch das neue Gesetz sollen lokale Behörden und Schulen gezwungen werden, alternative Rahmenbedingungen für Schulabbrecher zu schaffen.

Ähnlich dem amerikanischen Schulsystem ist auch in Israel die High School vertikal gegliedert. Dabei wird zwischen Junior und Senior High School unterschieden. Die Junior High School ist eine Einheitsschule und umfasst die Klassen 7 bis 9. Sie wird durch die Senior High School mit den Klassen 10 bis 12 abgelöst. Oft arbeiten Junior und Senior High Schools im selben Gebäude unter dem Dach einer Gesamtschule zusammen. Die Verwaltung der meisten High Schools liegt in den Händen der örtlichen Kommunalbehörden.⁵³

Die Junior High Schools wurden erst 1968 eingeführt. Ihr Ziel war insbesondere die Integration aller gesellschaftlichen Gruppen und die Förderung bildungsbenachteiligter Schichten. Hierfür wurden so genannte „Bildungsregionen“ gebildet, die sich weniger an geographischen Gegebenheiten orientierten als vielmehr versuchten, Schüler mit möglichst unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen in einer Schule zusammenzufassen.

Bei den Senior High Schools unterscheidet man hauptsächlich⁵⁴ zwischen akademisch orientierten Gymnasien⁵⁵ und berufsorientierten Fachschulen⁵⁶. In beiden ist theoretisch ein Abiturabschluss möglich. Praktisch haben die meisten Berufsschulen jedoch eher die Absicht, den Schülern durch Vermittlung umfassender, berufsspezifischer Kenntnisse den Einstieg in das Berufsleben zu erleichtern. Die Bereiche zur Berufsausbildung sind vielfältig und variieren von Schule zu Schule. Vom Metallarbeiter über den Computertechniker bis hin zum Modedesigner und Buchhalter reichen die Berufe, die die Schüler im Rahmen ihres Schulbesuches erlernen können. Zusätzlich haben die Schüler von Berufsschulen⁵⁷ die Möglichkeit, nach Beendigung des 12. Schuljahrs je nach Berufsausbildung noch ein bis drei Jahre zu absolvieren und die Berufsausbildung abzuschließen.

⁵³ Maoz July 2007 – Religious Education in Israel.

⁵⁴ Die Oberschulen mit landwirtschaftlichen oder militärischen Fachrichtungen sind heute fast nicht mehr existent.

⁵⁵ Academic Secondary School.

⁵⁶ Technological Secondary School.

⁵⁷ Die größten Berufsausbildungsschulen in Israel sind die bereits seit 1880 im zaristischen Russland gegründeten ORT-Schulen (www.ort.org.il/en) sowie die Einrichtungen von Amal (www.amalnet.k12.il/home/amal1/english). Beide Institutionen arbeiten sowohl im jüdischen als auch im arabischen Sektor.

III. Einführung zur Geschichte der Civic Education in Israel

In der Unabhängigkeitserklärung des Staates Israel von 1948 heißt es:

*„Im Lande Israel entstand das jüdische Volk. Hier prägte sich sein geistiges, religiöses und politisches Wesen. Hier lebte es frei und unabhängig. Hier schuf es eine nationale und universelle Kultur und schenkte der Welt das Ewige Buch der Bücher. Durch Gewalt vertrieben, blieb das jüdische Volk auch in der Verbannung seiner Heimat in Treue verbunden. [...] Der Staat Israel [...] wird sich der Entwicklung des Landes zum Wohle aller seiner Bewohner widmen. Er wird auf Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden im Sinne der Visionen der Propheten Israels gestützt sein. Er wird all seinen Bürgern ohne Unterschied von Religion, Rasse und Geschlecht, soziale und politische Gleichberechtigung verbürgen. Er wird Glaubens- und Gewissensfreiheit, Freiheit der Sprache, Erziehung und Kultur gewährleisten, die Heiligen Stätten unter seinen Schutz nehmen und den Grundsätzen der Charta der Vereinten Nationen treu bleiben.“*⁵⁸

Da Israel über keine geschriebene Verfassung verfügt, stützt es sich in besonderer Weise auf diese Unabhängigkeitserklärung, welche seinerzeit von Vertretern aller jüdischen Fraktionen unterzeichnet wurde.⁵⁹ Die oben zitierten Bürgerrechte entfalteten eine rechtliche Wirkung, so bei Gerichtsurteilen des Obersten Gerichts, und inspirierten die später verabschiedeten Gesetze zu den bürgerlichen Grundrechten, welche einen ersten Schritt zur Erstellung einer verbindlichen Verfassung darstellen. Weiter spiegelt sich in der Unabhängigkeitserklärung das Selbstverständnis Israels als jüdischer und gleichzeitig demokratischer Staat aller seiner Bürger wider.

Innerhalb des Erziehungswesens veränderte sich die Gewichtung der Attribute „jüdisch“ und „demokratisch“ je nach politischer Situation und den gesellschaftlichen Bedürfnissen.⁶⁰ In den Jahren der Staatsgründung und auch noch in den 1950er und 1960er Jahren lag der Schwerpunkt von Civic Education hauptsächlich auf der Vermittlung einer partikularistisch ausgerichteten patriotischen Gesinnung. Dieses Anliegen ist verständlich, betrachtet man die schwierige Situation,

⁵⁸ Der vollständige Wortlaut der Unabhängigkeitserklärung findet sich auf der Seite der israelischen Botschaft in Berlin unter: berlin.mfa.gov.il/mfm/web/main/document.asp?DocumentID=12166&MissionID=88

⁵⁹ Eine weitere wichtige Position in der israelischen Gesetzgebung nehmen die Präzedenzurteile des Obersten Gerichts sowie eine Reihe von Grundgesetzen ein.

⁶⁰ Ichilov, Salomon et al. 2005 – Citizenship Education in Israel.

in der sich der junge Staat damals befand: Die schmerzlichen Erfahrungen des Unabhängigkeitskriegs 1948/49 kaum verarbeitet, war der junge Staat mit einer massiven Einwanderungswelle konfrontiert. Innerhalb weniger Jahre hatte sich die jüdische Bevölkerung Israels verdoppelt. Zwischen 1948 und 1951 verdreifachte sich die Schülerzahl gar von 100.000 auf knapp 300.000. Neben akutem Lehrer- und Schulmangel kam es auch zu intensiven sozialen und kulturellen Spannungen zwischen den aus Europa stammenden Einwanderern, die erst kürzlich der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft entkommen waren, und jenen Neueinwanderern, die aus Asien und Afrika, so aus dem Irak, dem Jemen oder Marokko stammten.

Das State Education Law von 1953⁶¹ formuliert als Ziel der staatlichen Erziehung einen Unterricht, welcher auf den „kulturellen Werten Israels“, den „Errungenschaften der Wissenschaft“, der „Liebe zum Vaterland und Treue zum Staat und Volk Israel“ basiere. Die jungen Menschen sollten zu „Pionieren“ erzogen werden. Ziel war die Schaffung einer neuen Gesellschaft, welche auf Freiheit, Gleichberechtigung, Toleranz, gegenseitiger Hilfe und Menschenliebe basiere. Die Einsicht, dass zu jeder Demokratie auch eine kritische Öffentlichkeit und somit zu jeder demokratischen Erziehung auch die Entwicklung selbstständigen Denkens und eines kritischen Bewusstseins gehört, folgte erst in späteren Jahren. Nach Ichilov konzentrierte sich Civic Education bis in die 1980er Jahre hinein fast ausschließlich auf die Vermittlung der Pflichten des Bürgers gegenüber der Gemeinschaft. Mitte der 1980er Jahre führte eine Reihe von Ereignissen zu einem grundsätzlichen Umdenken innerhalb des israelischen Erziehungswesens. Hierzu gehört insbesondere das Attentat des jüdischen Rechtsextremisten Yona Avrushmi 1983, der anlässlich einer Demonstration der Friedensorganisation Shalom Achshav (Frieden Jetzt) eine Handgranate in die Menge warf und Emil Grünzweig, einen der führenden Aktivisten der Friedensbewegung, tötete.⁶² Der Vorfall löste eine heftige innenpolitische Kontroverse aus, in der besonders das Recht auf freie Meinungsäußerung eine Rolle spielte. Nur ein Jahr später gelang der rechtsradikalen Kach-Partei unter der Führung des amerikanischen Rabbiners Meir Kahanes⁶³ der Einzug ins Parlament. Weiter wurde 1984 eine Studie veröffentlicht,

⁶¹ חוק הנוך הינוך במלכותי vgl. www.shatil.org.il/data/arabedu_law.mamlachty.doc, aufgerufen am 19.10.2007.

⁶² Die Demonstration fand anlässlich eines Berichts der Cahon-Kommission statt, welche die Verantwortlichkeiten des von christlich-libanesischen Milizen begangenen Massakers in Sabra und Schatilla untersucht hatte und u.a. den damaligen Verteidigungsminister Ariel Scharon zum Rücktritt aufforderte.

⁶³ Kahane war ein Vertreter der „Groß-Israel“-Idee und befürwortete den Transfer (Vertreibung) der in Israel lebenden arabischen Bürger. 1986 wurde die Kach-Partei aufgrund ihrer rassistischen Ideologie verboten.

die belegte, dass insbesondere bei der jungen Generation demokratische Werte zunehmend an Bedeutung verlören und 86,4% der 14- bis 18-Jährigen mit den Ansichten Kahanes sympathisierten.⁶⁴

Unter Yitzchak Navon⁶⁵ forderte das Erziehungsministerium 1985 die Lehrer in beispielloser Deutlichkeit dazu auf, die universalistischen Aspekte des Bürgerrechts verstärkt zu betonen. Zu der Frage, ob nationale oder universalistische Werte höher zu bewerten seien, hieß es: „Citizenship rights that are derived from fundamental democratic principles and procedures should gain precedence [over national values] and provide behavioural guidance.“⁶⁶ Im selben Jahr wurde die Abteilung für „Demokratie und friedliche Co-Existenz“ im Erziehungsministerium gegründet. Die Jahre 1986 und 1987 wurden explizit der Erziehung zur Demokratie gewidmet.

3.1 Die Berichte Shenhar & Kremnitzer

Auch Mitte der 1990er Jahre zog das Thema „Bildung zur Demokratie“ wieder das Augenmerk von Politikern und Lehrkräften auf sich. 1991 gab der national-religiöse Erziehungsminister Zevulun Hammer eine Studie in Auftrag, welche Empfehlungen zur Qualität der jüdischen bzw. religiös relevanten Unterrichtsfächer in den Staatlich-Allgemeinen Schulen erarbeiten sollte. Der Bericht der Shenhar-Kommission⁶⁷ „People and the World – Jewish Culture in a Changing World“ erschien 1994 und seine Ergebnisse sorgten für eine breite gesellschaftliche Diskussion. Besondere Aufmerksamkeit erhielt dabei die Einsicht, dass sich viele säkulare Schüler heute kaum mehr mit dem jüdischen Kollektiv bzw. dessen Geschichte identifizieren. Während frühere Generationen die jüdischen Quellen noch aus ihren Elternhäusern kannten, diese jedoch bewusst säkular interpretierten, sei die Kenntnis jüdischer Inhalte bei der heutigen Jugend nicht mehr vorauszusetzen. Gleichzeitig hätten in den letzten Jahrzehnten die judaistischen Fächer in der Schule durchgängig an Bedeutung verloren. Nicht nur hätte sich die Zahl der Unterrichtsstunden ständig verringert, auch die Qualifikation von Lehrern sei mangelhaft. Bei der Gestaltung der Lehrpläne sei die Veränderung der israelischen Gesellschaft weitgehend unberücksichtigt geblieben und dementsprechend werde im Unterricht kaum Bezug auf die Lebensrealitäten der Schüler genommen. Besonders interessant an dieser Studie sind die Vorschläge der Kommission: Damit

⁶⁴ Interview mit Hillel Wahrman vgl. auch Cohen-Almagor 1994 – The boundaries of liberty, S. 303.

⁶⁵ Yitzchak Navon war von 1984–1990 Erziehungsminister.

⁶⁶ Zitiert nach Ichilov, Salomon et al. 2005 – Citizenship Education in Israel. S. 34.

⁶⁷ Benannt nach der Vorsitzenden Prof. Aliza Shenhar von der Universität Haifa.

jüdische Inhalte für die Identitätsfindung der Jugendlichen wieder relevant werden könnten, müsse sich der Unterricht zukünftig auf die freiheitlichen, pluralistischen und toleranten Elemente des Judentums, welche in vielerlei Hinsicht die Stützen des demokratischen Lebens in Israel darstellten, konzentrieren. Den Jugendlichen müsse deutlich werden, dass jüdische Texte gegenwartsbezogen und pluralistisch, und nicht nur religiös, interpretiert werden könnten. Sinnvoll wäre deshalb der Einsatz sowohl interdisziplinärer als auch dialogisch-kritischer Methoden im Unterricht. Nach dem Shenhar-Bericht sind jüdische Studien also Teil der humanistischen Ausbildung der Schüler, die maßgeblich zu der Kreierung einer nationalen, pluralistischen und demokratischen Kultur in Israel beitragen können.⁶⁸

Viele Vorschläge der Kommission wurden nicht umgesetzt, sei es aus finanziellen Gründen, sei es, weil die folgenden Erziehungsminister konservativere Ansichten vertraten und an einer pluralistischeren Auslegung des Judentums kein Interesse hatten, dennoch hat der Shenhar-Report und die darauf folgende Diskussion das israelische Erziehungswesen nachhaltig beeinflusst. Erst im Januar 2007 gründete sich im Erziehungsministerium das „Public Committee for Bible Education“ mit dem Ziel, neue Formen und Wege für ein erfolgreiches Studium der Bibel im Schulunterricht zu finden. Erziehungsministerin Yuli Tamir, selbst eine säkulare Frau, sagte auf der Eröffnungsveranstaltung, die Beschäftigung mit den moralischen Themen der Bibel könnte den Schülern bei der Entwicklung ihrer moralischen Urteilsfähigkeit behilflich sein.⁶⁹

Eine weitere wichtige Studie, die Kremnitzer-Studie⁷⁰ (1996) mit dem Titel: „On Being a Citizen“ wurde durch Minister Amnon Rubinstein von der säkularistischen Meretz Partei in Auftrag gegeben. Kremnitzer hatte die Aufgabe, die Qualität von Civic Education in allen israelischen Schulströmungen zu untersuchen. Nach Kremnitzer erschwert die zunehmende Aufsplitterung der Gesellschaft eine erfolgreiche Civic Education im Schulunterricht. Zwar empfänden sich die meisten Schüler unabhängig von ihrer politischen und ethnischen Herkunft dem Staat

⁶⁸ Bezogen auf den deutschen Kontext stellt sich die Frage, ob diese inhaltlichen und methodischen Ansätze nicht auch bezüglich der Diskussion um den islamischen, vielleicht sogar den christlichen und jüdischen Religionsunterricht relevant sein könnten. (Wie) Kann das Studium religiöser Quellen zur Festigung der Demokratie beitragen? Zu denken wäre hier an eine gemeinsame Konferenz zur inhaltlichen Gestaltung von Bibel- bzw. Religionsunterricht in israelischen und deutschen Schulen. Die Erfahrungen des später vorgestellten Yesodot-Zentrums für Thora und Demokratie sollten in so ein Projekt miteinbezogen werden.

⁶⁹ Rettig 10.01.2007 – New committee to bolster Bible.

⁷⁰ Steering Committee for Civics Education Februar 1996 – On Being a Citizen.

Israel zugehörig, doch sei das Bürgerbewusstsein⁷¹ im Vergleich zu anderen (Gruppen-) Identitäten nur wenig ausgeprägt. Viele Lehrer fürchteten gar eine Auseinandersetzung mit den Schülern zu Grundfragen der israelischen Identität, da die Kommunikationsfähigkeit und Diskussionskultur nur schlecht ausgebildet seien. Weiter fehle es insbesondere dem arabischen Schulsektor hierfür an geeigneten Lehrmaterialien.

Ein Hauptproblem des Bildungswesens sah Kremnitzer im fehlenden Demokratiebewusstsein der Schüler. Zwar würden die heutigen Schüler Demokratie als Herrschaftsform akzeptieren und befürworten, allerdings könne von einer Verinnerlichung demokratischer Werte und Normen kaum die Rede sein. Der Mangel an politischer Bildung führe dazu, dass viele Schüler nicht in der Lage seien, die bestehenden Konflikte und innerisraelischen Spannungen in größere Sinnkontexte einzubinden und sich die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse subjektiv verständlich und erklärbar zu machen. Vorurteile gegenüber der arabischen oder jüdisch-ultraorthodoxen Minderheit seien ebenso feststellbar wie die Bereitschaft, Grundrechte wie die Rede- und Pressefreiheit zu relativieren. Überhaupt hätten sich viele Schüler von der Politik entfremdet und zeigten an ihr wenig oder gar kein Interesse.

Konsequenz dieser Studie war die Forderung einer Reformierung der politischen Bildung an den israelischen Schulen. Aufgabe der Schule müsse sein:

„to provide every citizen with knowledge, understanding, and ability to analyze, judge, and make decisions on social and political issues; to internalize the values of the country; to produce a commitment to democratic government and willingness to defend it; to have the capacity and wish to be an active, involved, and responsible citizen”⁷².

Um das Demokratiebewusstsein der Schüler über die gesamte Schullaufbahn hinweg zu sichern, müssten verbindliche Curricula für alle Schulen entwickelt, die Unterrichtsstundenzahl für politische Bildung erhöht und Lehrerfortbildungen intensiviert werden. Eine Prüfung der Lehrmaterialien auf stereotype Darstellungen von Frauen oder Arabern sowie die verstärkte Beschäftigung mit Minderheitenkulturen, so der islamischen Kultur, könnten ein erster Schritt zur Vorbeugung vor Vorurteilen sein. Weiter gehörten Themen wie der Aufbau des

⁷¹ „In actuality, for most members [...] the fact of being a citizen is taken to be simply a kind of formal heading, with meager content, and not necessarily prestigious.” Vgl. Steering Committee for Civics Education Februar 1996 – On Being a Citizen, S. 8.

⁷² Zit. Nach Zameret 11.05.2007 – Education for Democracy.

Staates, die Rechte und Pflichten des Bürgers, die Rolle der Medien und die Funktion der Gerichte und Gesetze ebenso in den Unterricht wie die Frage nach der Verteidigung der Demokratie vor inneren und äußeren Angriffen.

Der Aufsplitterung der Gesellschaft kann Kremnitzer zufolge durch interaktive Unterrichtsmethoden, so Rollenspiele und Simulationen, entgegengewirkt werden. Zwar müsse der jüdische und demokratische Charakter Israels gleichberechtigt im Unterricht behandelt werden, gleichzeitig mache es jedoch Sinn, diese Attribute genauer zu beleuchten und zu untersuchen, wo sich der jüdische und demokratische Charakter des Staates ergänzten, und wo Spannungen aus dieser Dualität entstehen könnten.⁷³ Das Wissen um die unterschiedlichen Interpretationen israelischer Identität sei zur Kreierung einer neuen gemeinsamen Basis von Nutzen.⁷⁴

Abschließend betonte die Kremnitzer-Kommission schließlich, dass sich Demokratiebildung nicht auf reine Wissensvermittlung beschränken dürfe. Die Schule müsse stattdessen größere Anstrengungen unternehmen, die Jugendlichen zur Partizipation an demokratischen Prozessen zu motivieren und ihnen die hierfür nötigen Kompetenzen vermitteln. Demokratie könne in verschiedene Bereiche des Schulalltags eingeflochten und in ihnen erlebt werden. Hierzu gehöre die stärkere Einbindung von Schülervertretungen oder Schülerzeitungen und somit die Stärkung von Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die Schüler.⁷⁵ Auch die Einsetzung von verbindlichen Schulverfassungen, in welchen die Rechte und Pflichten von Schülern und Lehrern geklärt würden, sei hierfür förderlich.

Auch die Vorschläge der Kremnitzer-Kommission sind nach ihrer Veröffentlichung auf breite Zustimmung gestoßen, insbesondere da das Thema „Demokratiebildung“ mit der Ermordung des israelischen Ministerpräsidenten Yitzhak Rabin im selben Jahr in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses geraten war. Die Umsetzung der Empfehlungen sind in dem im Jahre 2000 herausgegebenen Lehrbuch „Ein Bürger in Israel“⁷⁶ sichtbar, welches seither in allen Schulströmungen im

⁷³ „Within this framework it is important to stimulate the students and have them scrutinize carefully the fundamental issues affecting the nature of the State of Israel as Jewish and democratic and the effects this has on the nature of relations between the Jewish state and the Diaspora, between religion and the State of Israel, between the majority and the minority in the state, and so on.“ Vgl. Steering Committee for Civics Education February 1996 – On Being a Citizen, S. 13.

⁷⁴ Dieser Ansatz wurde von konservativeren Intellektuellen kritisiert. Vgl. z.B.: Polisar 2001 – On the Quiet Revolution.

⁷⁵ Die Forderungen Kremnitzers erinnern an die Vorschläge Viola Georgis in ihrer 2006 veröffentlichten Studie über „Demokratielernen in der Schule“. Vgl. Georgi 2006 – Demokratie lernen in der Schule.

⁷⁶ Eden, Rada 2000 – Ein Bürger in Israel.

Fach „Staatsbürgerkunde“ (Ezrachut) eingesetzt wird. Erstmals⁷⁷ werden hier die unterschiedlichen Perspektiven und Hintergründe der israelischen Bevölkerung berücksichtigt und nebeneinandergestellt. Neben jüdischen finden sich in diesem Buch auch christliche und islamische Quellen, die die Idee der Demokratie unterstützen. Im Gegensatz zu früheren Büchern beschäftigt sich das Buch außerdem weniger mit demokratischen Prozeduren als mit der Frage nach demokratischen Werten. Die Schüler sollen lernen, dass historische und politische Ereignisse von den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen verschieden interpretiert werden und somit ein Gespür für die pluralistische israelische Identität entwickeln.⁷⁸ Auch die neue Erziehungsministerin Yuli Tamir griff auf die Vorschläge der Kremnitzer-Kommission zurück und arbeitet zurzeit daran, Ezrachut bereits in der Junior High School als Pflichtfach einzuführen.

Dennoch weist Civic Education in israelischen Schulen auch weiter große Defizite auf. Auch heute beschränkt sich die Zahl der erteilten Unterrichtsstunden in Ezrachut in den meisten Fällen gerade mal auf drei Stunden in der 10., 11. oder 12. Klasse. Der geringe Stundenbedarf führt wiederum dazu, dass das Fach auch bei der Lehrerausbildung sträflich vernachlässigt wird. In den Schulen mangelt es an qualifizierten Fachkräften. Zumeist wird das Fach durch Lehrer anderer Disziplinen „mit“-unterrichtet, welche nur teilweise über die benötigte fachliche Kompetenz verfügen. Entsprechend konservativ sind die Unterrichtsmethoden. Ichilov schreibt dazu:

„Practices such as use of the Internet, role-play and simulation, and information gathering outside the school, are hardly used. Student performance is assessed mainly by written compositions and essays, and by students oral participation in class.“⁷⁹

Interessant ist außerdem die sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzung der Lehrer im Civic-Unterricht.⁸⁰ So spielen „nationale Symbole“, „Patriotismus“ und die „Integration von Neueinwanderern“ für Lehrer an hebräischen Schulen eine

⁷⁷ Das Schulbuch wurde erstmals im Schuljahr 2001/2002 eingesetzt. Bis dahin nutzten die verschiedenen Schulströmungen unterschiedliche Lehrbücher. Das vom Erziehungsministerium herausgegebene neue Lehrbuch enthält außerdem ein ausführliches Methodenbuch für die Lehrer, in denen zahlreiche Vorschläge für einen interaktiveren Unterricht aufgeführt werden.

⁷⁸ Exemplarisch für die Offenheit und Diskussionsfreudigkeit dieses Lehrwerkes möge an dieser Stelle der letzte Satz dieses fast 600 Seiten umfassenden Schulbuches stehen. Das Buch schließt mit einer Frage an den Schüler: „Nach all den Dingen, die Du in diesem Kapitel gelernt hast, stimmst Du der Aussage zu, dass Israel sowohl ein demokratischer als auch gleichzeitig ein jüdischer Staat sein kann. Begründe Deine Antwort.“ Eden, Rada 2000 – Ein Bürger in Israel, S. 593.

⁷⁹ Ichilov 2004 – Political learning and citizenship education, S. 132.

⁸⁰ Ichilov 2004 – Political learning and citizenship education, S. 132ff.

weitaus wichtigere Rolle als für ihre arabischen Kollegen. Dies zeugt sicherlich vom Unbehagen der arabischen Israelis gegenüber dem jüdischen Charakter Israels. Den arabischen Israelis fällt es schwer, sich mit den jüdischen National-symbolen oder der jüdischen Immigration zu identifizieren. Dasselbe gilt für die Beschäftigung mit dem weltweiten Phänomen des Antisemitismus. Andererseits beschäftigen sich arabische Schüler stärker mit den Theorien der so genannten „Neuen Historiker“⁸¹ und ihrer Interpretation israelischer Geschichte. Auch der Entwicklung des Friedensprozesses wird in arabischen Schulen mehr Aufmerksamkeit geschenkt als in jüdischen Schulen. Ichilov betont, dass sich aus diesen Angaben nicht ableiten lässt, wie die Beschäftigung in den einzelnen Schulsystemen konkret aussieht. So beschäftigen sich sowohl das religiöse, das allgemeine als auch das arabische Schulsystem gleichermaßen intensiv mit dem jüdisch-arabischen Verhältnis innerhalb Israels. Die unterschiedlichen Perspektiven und Interpretationen der Lehrer führen jedoch mit Sicherheit zu sehr verschiedenen Ergebnissen im Unterricht. Gemeinsam ist vielen Lehrern aller Schulströmungen die Skepsis gegenüber einer verstärkten Beteiligung der Schülerschaft bei schul-internen Entscheidungen und selbst unzensurierte Schülerzeitungen werden von vielen Lehrern eher ungerne gesehen.⁸² Praktisch zählt Ezrachut heute zu den unbeliebtesten Fächern in Israel und die durchschnittliche Abiturnote liegt im Vergleich zu den anderen Pflichtfächern weit abgeschlagen auf dem hintersten Rang.⁸³

⁸¹ Als „Neue Historiker“ wird eine Gruppe israelischer Historiker bezeichnet, deren Ziel es ist, die Geschichte Israels und des Zionismus einer selbstkritischen Revision zu unterziehen. Maßgebliche Historiker dieser Richtung sind Benny Morris, Ilan Pappé und Tom Segev.

⁸² Dieses Ergebnis überrascht, ist doch gerade der Pluralismus und die Offenheit des israelischen Pressewesens ein besonderes Markenzeichen der israelischen Demokratie.

⁸³ Interview mit Dr. Hillel Wahrmann. Dr. Wahrmann hat sich auf die Untersuchung israelischer Curricula spezialisiert. Er unterrichtet an der Bar Ilan University School of Education sowie am Wingate Teacher college.

IV. Nichtstaatliche Akteure der Demokratiebildung in Israel

Außerschulischen Bildungseinrichtungen fällt es oft leichter, innovative Arbeitsweisen und Methoden zu nutzen und auszuprobieren. Sie können Partizipationsangebote konzipieren, die in der Schule oft wegen hierarchischer Entscheidungsstrukturen und auf Noten abzielender Leistungskontrolle nicht möglich sind. Weiter begrenzt sich die Zielgruppe außerschulischer Bildungseinrichtungen nicht nur auf Schüler, sondern kann z.B. auch auf russische Neueinwanderer, religiöse Siedler oder Familien mit Kleinkindern angepasst werden.

Die Empfehlungen der Kremnitzer-Kommission sowie die öffentliche Diskussion nach der Ermordung Rabins bewegten die Regierung zu einer stärkeren Einbindung von NGOs in den Bereich der Demokratieerziehung. 1996 bewilligte die Regierung hierfür ein jährliches Sonderbudget in Höhe von 50 Millionen Shekel. Mit einem neuen Programm namens Schools Experiencing Democracy erhoffte man sich, die Lücken des Bildungssystems schließen zu können. Schools Experiencing Democracy, dessen Mittel mit den Jahren freilich immer weiter reduziert wurden, hatte ein explosionsartiges Anwachsen von Organisationen zur Folge, die sich der Demokratiebildung verpflichteten. Zahlreiche Bildungsprogramme wurden entwickelt und durchgeführt, umfangreiche pädagogische Materialien aus dem Bereich der Civic Education neugestaltet oder überarbeitet. Obwohl viele NGOs ihre Aktivitäten im Laufe der Zeit wegen mangelnder finanzieller Unterstützung wieder einstellen mussten, existiert in Israel heute eine Vielzahl von Projekten, Bildungsprogrammen, Experimentierschulen und Initiativen, die weltweit Beachtung findet.

Im Folgenden sollen einige dieser NGOs vorgestellt und ihre Bedeutung für die israelische Demokratie und Zivilgesellschaft erörtert werden. Hierbei wurde versucht, exemplarisch Institutionen vorzustellen, die sich des Themas auf unterschiedliche Art und Weise nähern. Während Institutionen wie Yesodot und das Adam Institute in der Tradition klassischer politischer Bildung stehen, die sich der Vermittlung, Verinnerlichung wie auch der Umsetzung der universellen Menschenrechte widmet, sind Institutionen wie Givat Haviva oder Hand in Hand eher im Bereich der klassischen Friedenspädagogik anzusiedeln. Sowohl die Konrad-Adenauer-Stiftung als auch das Zentrum für Humanistische Erziehung versuchen in ihren Programmen Elemente aus beiden Bereichen miteinander zu verbinden. Eine ganz eigene Kategorie bildet das Institute for Democratic Education (IDE), welches sich konkret für die demokratischen Grundrechte der Schüler engagiert und durch die Reformierung der Institution „Schule“ das Demokratie- und Pluralis-

musverständnis der Schüler positiv prägen möchte. In den einzelnen Kapiteln soll weiter überlegt werden, inwiefern sich Kooperationen zwischen den israelischen und deutschen Institutionen bzw. NGOs anbieten.

4.1 Das Institute for Democratic Education

In den vorigen Kapiteln wurde deutlich, dass Israel historisch bedingt über eine Vielzahl von Schulströmungen verfügt, die den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen garantieren soll, ihren Kindern eine der eigenen Weltanschauung, den eigenen Werten und Vorstellungen entsprechende Erziehung zu ermöglichen. Unerwähnt blieben bisher die 26 Demokratischen Schulen, welche seit Ende der 1980er Jahre trotz ihrer geringen Anzahl zunehmend an Bedeutung gewinnen und Auswirkungen auf das staatliche Schulsystem haben. Inspiriert durch reformpädagogische Ansätze des vorigen Jahrhunderts, genannt seien nur Pädagogen wie John Dewey⁸⁴, Janusz Korczak⁸⁵ oder A.S. Neills Summerhill Internatsschule in Leiston/England, sowie durch die Alternativschulbewegung der 1970er Jahre, versuchen diese Schulen den mit der Demokratie verbundenen Wertekanon auch im Schulalltag zu verwirklichen.

Betreut und unterstützt werden diese Schulen vom bereits 1987 gegründeten IDE. Yaacov Hecht, Mitbegründer und langjähriger Direktor der Hadera Democratic School⁸⁶, erkannte den großen Bedarf an alternativen Schulen und begann, Elterninitiativen auf dem steinigem Weg zu Schulneugründungen zu unterstützen. Dabei war er sich der Gefahr bewusst, dass zahlreiche ähnliche Schalexperimente in der Vergangenheit gescheitert waren, und diese Schulen bereits nach wenigen Jahren wieder schließen mussten. Ohne eine kritische Berücksichtigung der Fehler früherer Alternativschulen wie auch des veränderten gesellschaftlichen Kontextes würden auch die Schulen der aktuellen Gründungswelle nicht überleben können. Mit der Errichtung des IDE verfolgte Hecht daher das Ziel, Demokratischen Schulen speziell während der Aufbauphase die entsprechende Expertise zur Verfügung zu

⁸⁴ Dewey schrieb 1916 sein epochemachendes Werk „Erziehung und Demokratie“, in dem er sich Gedanken über die Stärkung demokratischer Umgangsformen in Schule und Unterricht machte.

⁸⁵ Janusz Korczak wurde 1878 in Warschau geboren und arbeitete als polnischer Arzt, Kinderbuchautor und bedeutender Pädagoge insbesondere in jüdischen und polnischen Waisenhäusern. Bekannt wurde er u.a. durch seine pädagogischen Hauptwerke „Wie man ein Kind lieben soll“ und „Das Recht des Kindes auf Achtung“, für welche ihm u.a. 1972 postum der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels verliehen wurde. 1942 wurde er gemeinsam mit den von ihm betreuten Kindern im Vernichtungslager Treblinka ermordet.

⁸⁶ Die Hadera Democratic School wurde 1987 durch eine Gruppe von Eltern und Erziehern um Yaacov Hecht gegründet. In kürzester Zeit gewann die Schule an Ansehen und Popularität. Mitte der 1990er Jahre zählte die Warteliste der Schule bereits über 3.000 Personen.

stellen und ihnen bei der Entwicklung einer tragfähigen inhaltlichen Ausrichtung behilflich zu sein.⁸⁷

1996 erhielt das Institut im Rahmen des Schools Experiencing Democracy-Förderprogramms den Auftrag des Erziehungsministeriums, auch interessierte staatliche Schulen beim Prozess einer Demokratisierung zu begleiten. Das Institut verfügte nun erstmals über umfangreiche finanzielle Mittel. Neue Mitarbeiter wurden eingestellt, darunter auch Yael Schwarzberg, die heutige Geschäftsführerin des IDE. Während der Arbeit mit den unterschiedlichen Schulen verlagerte sich der Schwerpunkt des IDE auf die Entwicklung neuer Modelle, die auch im konservativen staatlichen Schulsystem greifen könnten. Ein weiteres Standbein des Instituts ist außerdem die Lehrerausbildung, die sich mittlerweile als eigener Zweig innerhalb des renommierten Kibbutzim College of Education⁸⁸ in Tel Aviv etabliert hat. Die Vielzahl der ungewöhnlichen Schulprojekte und Experimente wie auch die inhaltliche Gestaltung der Lehrerfortbildung soll im Folgenden zumindest ansatzweise beschrieben werden. Dabei stütze ich mich vorwiegend auf hebräische Eigenpublikationen sowie auf Besuche und Interviews, die ich im Sommer und Herbst 2007 durchführte. Weiter hatte ich die Möglichkeit, selbst an einigen der Fortbildungsseminare des Instituts teilzunehmen.

4.1.1 Grundsätze der demokratischen Erziehung

Yaacov Hecht, Mitbegründer und Direktor des IDE, beschreibt die Voraussetzung demokratischen Lernens an der Schule folgendermaßen:

- a) Die Verwaltung der Schule folgt transparenten und demokratischen Prinzipien, an denen sich sowohl die Lehrer, Eltern als auch die Schüler beteiligen können.
→ Schule als Demokratie
- b) Schüler dürfen generationsübergreifend selbst entscheiden, was sie lernen, mit wem sie lernen und wie sie lernen. → Pluralistische Lernformen
- c) Menschenrechte und -würde der Schüler werden geachtet.⁸⁹

⁸⁷ Dabei hat das Institut nur selten die Möglichkeit, die Initiativen auch finanziell zu unterstützen. Die meisten Demokratischen Schulen Israels erhalten allerdings staatliche Subventionen und finanzieren sich zusätzlich über Spendengelder und Schulgeld der Eltern. Im internationalen Vergleich fällt das Schulgeld relativ gering aus. In der Hadera Democratic School beträgt es zurzeit etwa 1.200\$ im Jahr.

⁸⁸ למכללה כמיונר הקיבוצים www.smkb.ac.il/heb Das Kibbutzim College of Education ist eine der ältesten und renommiertesten Lehrerausbildungsinstitutionen Israels. Gegründet 1939 versucht es nach eigenen Angaben, Werte wie soziale Gerechtigkeit, Demokratie, interethnische Koexistenz, Umweltschutz und gegenseitige zwischenmenschliche Verantwortung zu stärken. Heute betreut das Seminar rund 4.500 Studenten und beschäftigt mehr als 500 Angestellte.

⁸⁹ Hecht 2005 – Democratic Education, S. 25ff.

Alle an der Schule beteiligten Personen müssten im Vorfeld einer Schulneugründung die praktische Umsetzung dieser Voraussetzungen diskutieren und einen entsprechenden Rahmen entwickeln.

Beim Betrachten dieser Punkte wird deutlich, dass Demokratie hier nicht ausschließlich als Regierungssystem oder Schulordnung, sondern vielmehr als grundsätzliche Einstellung zum menschlichen Umgang miteinander verstanden wird. Der demokratische Wertekanon, so das Recht auf Freiheit, auf Unabhängigkeit und Würde unabhängig vom Alter stehen im Mittelpunkt des Interesses. Entsprechend bezeichnet das IDE die Förderung demokratischer Kultur – auch über die Grenzen der Schule hinaus – als Ziel ihres Wirkens. Weiter lässt sich ableiten, dass sich die Konstitution und inhaltliche Ausrichtung Demokratischer Schulen oft voneinander unterscheiden werden, da sie Produkt eines Dialogs aller an der Schule Beteiligten sind. Um sich dennoch eine Vorstellung von der Umsetzung dieser Grundsätze machen zu können, sollen diese anhand der Hadera Democratic School illustriert werden.

Hadera Democratic School

In Hadera, einer kleinen Küstenstadt zwischen Netanya und Haifa, befindet sich die erste und mit ca. 370 Schülern bis heute größte Demokratische Schule Israels. Gegründet 1987 wurde sie zu Beginn ihres Bestehens vom Bildungsministerium sehr kritisch beäugt. Nachdem mehrere Schließungsversuche gescheitert waren, gewann die Schule 1994 den Bildungspreis des israelischen Präsidenten⁹⁰, die prestigeträchtigste Auszeichnung Israels im Bildungsbereich.

Räumlich teilt sich die Schule in drei Haupteinheiten: Den Vier- bis Achtjährigen stehen drei Häuser zur Verfügung, in denen jeweils zwei Mentoren als Ansprechpartner der Kinder agieren. Praktisch haben jedoch die älteren Schüler jederzeit die Möglichkeit, die jüngeren Kinder zu besuchen und so lässt sich beobachten, dass oft ältere Kinder anwesend sind und sich um die jüngeren Kinder kümmern. Den Acht- bis Zwölfjährigen (Jesodi) steht ein großes zentrales Haus zur Verfügung. Auch die 12- bis 18-Jährigen verfügen über ein eigenes Haus.

Schule als Demokratie

Demokratische Schulen werden nach demokratischen Prinzipien geführt und entsprechend teilt sich auch in der Hadera Democratic School die Gewalt in drei Teile – die Legislative, die Exekutive und die Judikative. Als Legislative fungiert das

⁹⁰ www.democratics.org.il/bg11.htm

wöchentlich tagende Schulparlament, an welchem alle Lehrer, Schüler, Eltern und auch Alumni teilnehmen dürfen. Hier werden alle Belange der Schule thematisiert und diskutiert. Im Gegensatz zur Vorstellung des deutschen BLK-Programms Demokratie Leben & Lernen, in welchem die Schulparlamente nur als „Ratgeber und Stimmungsbarometer“⁹¹ fungieren, sind in Demokratischen Schulen alle Entscheidungen des Parlaments, insofern sie nicht gegen Landesgesetze verstoßen, verbindlich und müssen von allen Beteiligten eingehalten werden. Die Befugnisse des Schulparlaments umfassen selbst die Einstellung und Entlassung von Lehrkräften und die Verwaltung der Finanzen. Auch die Wahlen des Versammlungsleiters, der „Ordnungskräfte“ und des Protokollanten geschehen nach demokratischen Spielregeln, und oft sind es die Schüler selbst, die die Diskussionen moderieren und auch die Lehrer bei Ruhestörungen verwarren oder zurechtweisen.

Für die Realisierung der Parlamentsentscheidungen werden dann als Exekutive zeitlich begrenzte Ausschüsse bzw. Komitees gebildet, die die nötigen Schritte einleiten, Arbeiten koordinieren und überwachen. In Hadera gehören zur Exekutive auch die zu Beginn jedes Jahres gewählten Komitees⁹², diese sind:

- d) Das Finanzkomitee: Erstellt einen Jahresfinanzplan, der anschließend vom Parlament ratifiziert wird.
- e) Das Schüleraufnahmekomitee: Kümmt sich um die Auswahl und Aufnahme neuer Schüler in die Schule.
- f) Das Lehrerkomitee: Formuliert Aufgaben des Lehrpersonals und diskutiert Neuanstellungen bzw. Entlassungen.
- g) Das Veranstaltungskomitee: Organisiert schulinterne Veranstaltungen, u.a. Festlichkeiten wie den „Tag des Regens“, der jeden Herbst in der Schule gefeiert wird.
- h) Das Ausflugskomitee: Trägt Verantwortung für die Organisation und Durchführung von Exkursionen.
- i) Das Baukomitee: Beschäftigt sich mit der Instandhaltung und dem Neubau der Schule.⁹³

Auch die Geschäftsführung wird alle vier Jahre vom Lehrerkomitee gewählt.

⁹¹ www.blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/praxisbausteine/schulparlament_rp/RP_Das_Schulparlament.pdf

⁹² Vgl. www.democratics.org.il/bg11.htm

⁹³ Yaacov Hecht pflegt an dieser Stelle zu erzählen, wie ihm zeitweise die Verantwortung für die Sauberkeit der Toiletten übertragen wurde, und er dabei auch regelmäßig selbst Hand anlegen musste – ein Umstand, der bei vielen Schülern einen großen Eindruck hinterließ.

Bei Streitigkeiten oder Konflikten haben sowohl Lehrer als auch Schüler die Möglichkeit, ein Schulgericht anzurufen. Die Idee von Schulgerichten findet sich bereits bei Janusz Korczak⁹⁴ wieder. Die Richter, wiedergewählte Schüler oder Lehrer, versuchen in erster Instanz als „Brückenbauer“ zu fungieren und den Konflikt in gegenseitigem Einverständnis zu lösen. Nur falls dies nicht klappt, entscheidet das Gericht über die Angelegenheit. Wie in jeder guten Demokratie kann gegen das Urteil natürlich auch Berufung eingelegt werden, bevor das Gericht schließlich seine endgültige Entscheidung bekannt gibt.

Diese demokratischen Strukturen zeugen von dem Versuch, die Schüler zu Partizipation und Engagement zu bewegen. Im Gegensatz zu den repräsentativen Formen der Partizipation, wie sie in herkömmlichen staatlichen Schulen in Form von Klassensprechern oder Schülervertretungen realisiert werden, prägt die basisdemokratische Partizipationsform das gesamte Schulklima. Schule wird somit zum Erfahrungs- und Erprobungsraum demokratischer Partizipation im Sinne von Civic Education. Leider gibt es meines Wissens nach nur wenige repräsentative Studien⁹⁵ die zeigen könnten, ob sich die frühen Erfahrungen in der Schule anschließend positiv auf das Bürgerverständnis der Absolventen auswirken.

Pluralistische Lernformen

Die demokratische Schulbewegung geht davon aus, dass jedes Wissen gleich relevant ist, und es der Schule nicht zusteht, spezifisches Fachwissen höher zu bewerten als anderes. Diese These birgt bereits eine Kritik am staatlichen Schulsystem, da dort die Festlegung eines festen Curriculums sowie die Definition „prüfungsrelevanten Lernstoffs“ die individuelle und freie Entfaltung des Schülers verhindern würde.

Anders als in staatlichen Schulen haben die Schüler in der Hadera Democratic School zu Beginn des Schuljahres die Möglichkeit, sich für jede Stunde aus zahlreichen Angeboten einen individuellen Stundenplan zusammenzustellen. Die Freiwilligkeit zur Teilnahme am Unterricht soll die natürliche Lust am Lernen fördern und leistungssteigernd wirken. Falls ein bestimmtes Thema nicht angeboten wird, können sich interessierte Schüler zusammentun und gemeinsam ein neues

⁹⁴ „Wir sind die einzigen Richter der Handlungen eines Kindes, seiner Schritte, Gedanken und Pläne [...] Ich weiß, daß ein Kindergericht unabdingbar ist, daß es in fünfzig Jahren keine Schule mehr geben wird, keine einzige Institution ohne ein solches Gericht.“ Vgl. www.janusz-korczak.de/korczak_puenktlichkeit.html

⁹⁵ Eine Auflistung aller bekannten Studien findet sich in der Masterarbeit von Kochavi 2008 und kann im IDE angefordert werden. Lesenswert ist auch Ram 2006. Alle Studien liegen ausschließlich in hebräischer Sprache vor.

Unterrichtsfach „gründen“. In Absprache mit dem Parlament besteht dann auch die Möglichkeit, einen entsprechenden Lehrer einzustellen. Zu Beginn des Kurses legen die Lehrer eigene Regeln für ihren Unterricht fest, sei es eine regelmäßige Anwesenheitspflicht oder die Hausaufgabenpflicht. Diese Regeln gelten bis zum Ende des Jahres. Prüfungen sind unüblich, viele Schüler werten das Gelernte jedoch anderweitig aus, so in Dokumentationen oder beim Schreiben von Wikipedia-Artikeln im Internet. Der Unterricht findet immer altersübergreifend statt und so kann es passieren, dass 10- und 15-Jährige gemeinsam einen Kurs besuchen.

Neben dem stundenweisen Fachunterricht haben sich in Hadera auch andere Unterrichtsformen etabliert. Besonders populär sind die so genannten „Lernzentren“, die sich einem bestimmten Thema widmen, sei es der Musik, der Kunst oder dem Spracherwerb. Auch die Schulküche und die Bibliothek dienen als Lernzentrum. Diese Zentren können von den Schülern spontan besucht werden. Manche Schüler lernen phasenweise jeden Tag im selben Zentrum und eignen sich so in kürzester Zeit ein umfangreiches Wissen auf diesem Gebiet an. Auch Workshops, die je nach Bedürfnis nur wenige Stunden oder aber mehrere Tage (bzw. Nächte) und Wochen dauern können, sind beliebt. Die Themen reichen von den klassischen Schulfächern bis hin zu Gebieten wie Umweltschutz, Yoga oder dem Lesen von philosophischen Texten. Falls ein Schüler an einem Thema Interesse zeigt, das an der Schule nicht angeboten werden kann, kann er das Schulgelände verlassen und außerschulische Lernorte aufsuchen, sei es ein Museum, eine Autowerkstatt oder das nah gelegene Meer. Nach Hecht bietet diese Option auch die wunderbare Chance, den Kontakt der Schule mit der Nachbarschaft zu intensivieren und den Austausch zu fördern.⁹⁶

⁹⁶ Die Idee, die ganze Stadt als großen Lernort zu begreifen und zu nutzen, versucht das IDE auch in anderen Städten zu verwirklichen. So führte das IDE im Herbst 2007 Gespräche mit der Jerusalemer Stadtverwaltung mit dem Ziel, allen Schülern einmal in der Woche den Besuch eines außerschulischen Lernortes zu ermöglichen um dort, je nach persönlichem Interesse, ein eigenes Lernprojekt zu verfolgen. Nach Hecht erhofft sich die Stadtverwaltung mit diesem Projekt auch, die unterschiedlichen Bevölkerungsschichten miteinander in Kontakt zu bringen. Die Vorstellung, ein arabischer und jüdisch-religiöser Jugendlicher trafen sich im Zoo und unterhalten sich über ihre gemeinsamen Interessen erscheint in einer kulturell gespaltenen Stadt sehr attraktiv. Zum Ergebnis der Gespräche war zum Abschluss dieser Studie nichts Näheres bekannt. In kleineren Städten wie Pardes Chana, die nur über wenige außerschulische Bildungseinrichtungen verfügt, schlug IDE vor, die Profile der Schulen zu schärfen. Während die eine Schule einen Schwerpunkt auf Kunst legen könnte, könne eine andere sich auf Ökologie, Musik oder Computer spezialisieren und in diesem Bereich ein entsprechend höheres Niveau erreichen. So ermögliche es die Stadt, Eltern und Schülern eine Schule zu wählen, die am ehesten den eigenen Vorstellungen entspricht. Überlegungen, dass Schüler entsprechend der eigenen Interessen die Schule zu einem bestimmten Unterricht wechseln könnten, verwarf man bei jüngeren Schülern insbesondere aus logistischen Gründen.

Um die mentale Situation wie auch die Lernerfolge der Kinder nachvollziehen zu können, wählt sich jedes Kind zu Beginn des Jahres einen persönlichen Mentor, mit dem es sich regelmäßig trifft. Der Mentor erkundigt sich sowohl nach dem Wohl des Schülers, unterstützt ihn bei persönlichen Anliegen und entwickelt mit ihm langfristige Lernziele. Hecht betont, dass solche Lernziele nicht unbedingt an Wissensthemen angelehnt sein müssen. Manche Dinge lerne man nicht im Unterricht, sondern im gemeinsamen oder freien Spiel, durch Gespräche im Café oder die Beobachtung der Umwelt. Die Freiheit zu Wählen ermögliche es den Jugendlichen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und die eigenen Stärken und Schwächen realistisch einschätzen zu können. Ein gesundes Selbstbewusstsein, die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und selbst gestellte Aufgaben zielgerecht zu realisieren, helfe den Jugendlichen, auch nach Abschluss der Schule das eigene Leben erfolgreich zu meistern.

Modell Bat Yam

Als sich 1996 erstmals die Möglichkeit ergab, in großem Maßstab mit staatlichen Schulen zusammenzuarbeiten, stellte man sich im IDE die Frage, welche Elemente demokratischen Lernens sich tatsächlich an einer staatlichen Schule integrieren lassen würden. Man begann mit der Einführung von Schulparlamenten mit begrenzten Befugnissen, gründete Schülergerichte und Konfliktlösekomitees. An anderen Schulen versuchte man pluralistische Lernformen zu fördern, den Schülern mehr Wahlfreiheit zu geben und dabei auch außerschulische Einrichtungen und Angebote einzubeziehen. Alle diese Projekte zeigten zwar begrenzten Erfolg, dennoch hatte man beim IDE nicht das Gefühl, das Schulklima dieser Schulen maßgeblich positiv verändert zu haben.⁹⁷ 2005 startete das IDE gemeinsam mit der Stadt Bat Yam ein Großprojekt mit dem Titel: „Persönliche Bildung – Modell Bat Yam“⁹⁸, in welches nach einer Pilotphase mittlerweile alle Grundschulen und zahlreiche Mittelschulen der Stadt⁹⁹, insgesamt rund 10.000 Schüler, involviert

⁹⁷ Interview mit Yael Schwarzberg.

⁹⁸ Bat Yam מודל בית ים לחינוך אישי. Inspiriert wurde das Projekt u.a. durch die amerikanische Small School Bewegung. Vgl. www.smallschoolsworkshop.org

⁹⁹ Bat Yam ist mit 16.000 Einwohnern/km³ eine der dichtbevölkertsten Städte Israels. 53.000 ihrer rund 130.000 Einwohner sind Neueinwanderer. Bis zum Jahr 2004 verschlechterte sich die ökonomische Lage der Stadt, was sich auch durch die verstärkte Abwanderung finanzstarker Bevölkerungsschichten bemerkbar machte. Oft wird Bat Yam als Synonym verwendet für eine Stadt mit überdurchschnittlich viel Gewalt und Verbrechen. Seit 2003 versucht der neue Bürgermeister, Shlomo Lahiani, die Stadt aus den Negativschlagzeilen herauszuholen und führte bereits umfangreiche Stadtverschönerungsmaßnahmen sowie eine Reform des Bildungswesens durch.

sind. In enger Zusammenarbeit mit dem Wohlfahrtssystem, Sozialarbeitern und Schulpsychologen versucht das Projekt, die Schüler stärker als Individuen wahrzunehmen und sie persönlich bei der Verwirklichung ihrer schulischen wie auch persönlichen Ziele zu unterstützen. Im Mittelpunkt steht ein neues Verständnis des Lehrerberufs, der zusätzlich zu seiner Lehrtätigkeit nunmehr als Mentor für eine Gruppe von 15 bis 20 Schülern agieren soll. Jeden Morgen trifft der Mentor seine Gruppe während eines 45-minütigen Morgenkreises in kleiner Runde. Hier erkundigt er sich nach der Verfassung der Schüler, moderiert ein Gespräch oder initiiert gruppenspezifische Spiele, in welchen die Schüler von ihrem Leben außerhalb der Schule erzählen, von ihren Träumen, Ängsten und Bedürfnissen. Die Stimmung des Morgenkreises ist ausgelassen, es wird viel gelacht, Sympathien und Kontakte unter den Schülern werden gefördert. Der Mentor greift die für die Schüler interessanten Themen auf und diskutiert die Verantwortung der Schüler bei der Kreierung einer „besseren“ Gesellschaft. Auch am Ende des Schultages soll die Gruppe im Idealfall wieder zusammenkommen, um den Tag kurz zu reflektieren und zusammenzufassen. Ein weiterer Bestandteil des Projekts sind regelmäßige Einzelgespräche des Mentors mit den Schülern sowie Hausbesuche.¹⁰⁰ Durch diesen sehr vertraulichen Kontakt soll der Mentor ein Bild von den Lebensumständen, in denen sich die Schüler befinden, gewinnen. Weiter erhofft sich das IDE ein herzlicheres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Barak Luzon, Absolvent des IDE und Koordinator vor Ort, erklärt, dass viele Lehrer nur wenig über die Lebensrealität ihrer Schüler wussten und überrascht über die zahlreichen Schwierigkeiten seien, in denen sich z.B. viele der Immigrantenkinder befänden. Dank des größeren Hintergrundwissens interessierten sich viele Lehrer ganz automatisch viel mehr für den Werdegang „ihrer“ Jugendlichen und übernahmen Verantwortung. Die engere Zusammenarbeit mit Schulpsychologen und Sozialarbeitern helfe ihnen dabei, auch mit „schwierigen“ Fällen besser zurechtzukommen. Auch die Schüler selbst würden sich durch die regelmäßige Aussprache besser kennen lernen und entwickelten untereinander einen persönlichen Dialog über die eigenen Gefühle und Wertevorstellungen. Die Gewalttätigkeit innerhalb der Schule sinke, das Gefühl persönlicher Sicherheit wachse, was sich wiederum positiv auf das Schulklima und die Lernmotivation auswirke.

¹⁰⁰ Hausbesuche werden in Deutschland in den letzten Jahren auch wieder verstärkt positiv wahrgenommen. So stattet die Offene Schule Kassel-Waldau, die 2007 den deutschen Schulpreis erhielt, schon seit vielen Jahren Hausbesuche bei allen Schülern ab. Obwohl die positiven Auswirkungen offensichtlich sind, verhindern insbesondere die hohen finanziellen Kosten eine flächendeckende Einführung.

Ein weiteres Element von „Persönliche Bildung – Modell Bat Yam“ ist der so genannte Lernvertrag, den Schüler, Eltern und Lehrer zu Beginn des Jahres unterzeichnen. Neben schulischen und sozialen Zielen soll in diesem Vertrag auch ein Talent identifiziert werden, dass für den Schüler die Chance eines großen persönlichen Erfolges bietet. In Absprache mit den Eltern oder Vertretern informeller Bildungseinrichtungen versucht der Mentor nun, den Schüler in diesem Bereich besonders zu fördern und ihm somit zu Erfolgserlebnissen zu verhelfen. Diesem Ansatz liegt die Überzeugung zu Grunde, dass sich Erfolg im privaten Bereich steigernd auf das Selbstbewusstsein der Kinder auswirkt und den Jugendlichen ermutigt, sich auch an schwierige Themen zu wagen und diese erfolgreicher zu meistern.

Insofern können sich Triumpferlebnisse beim Wassersurfen langfristig auch positiv auf die Bereitschaft auswirken, sich ernsthafter mit unbeliebten Schulfächern wie der Mathematik zu beschäftigen. Falls die Eltern eine entsprechende Förderung ihres Kindes nicht finanzieren können, stellt die Stadtverwaltung in Zusammenarbeit mit privaten Spendern zusätzliche Mittel zur Verfügung.

Drittes Element des Modell Bat Yam ist die Einrichtung eines Future Centers, d.h. eines Ortes, an welchem sich in regelmäßigen Abständen Eltern- und Lehrervertreter sowie Angestellte der Stadtverwaltung treffen, um gemeinsam die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu diskutieren. Yael Schwartzberg, Geschäftsführerin des IDE, erklärt, die größte Gefahr innovativer Bildungsprojekte sei eine Phase des Stillstands. Während das IDE Städte wie Bat Yam über einen Zeitraum von mehreren Jahren bei der Reformierung des Bildungswesens begleiten könne, müsse die Stadt langfristig selbst in der Lage sein, die Entwicklung lebendig zu halten, eigenständig Forschung zu betreiben und Burn-Out-Syndrome zu verhindern.

Finanziert wird das Programm zu je einem Drittel durch die Stadtverwaltung, das staatliche Erziehungsministerium und die private Rashi-Foundation¹⁰¹. Dabei müssen nicht nur zusätzliche Lehrergehälter bezahlt werden, auch bedarf es einer intensiven und langfristigen Fortbildung der Lehrer durch die Mitarbeiter des IDE. Allein die Durchführung des Morgenkreises erfordert bei vielen Lehrern ein grundsätzliches Umdenken. Der pädagogische Ansatz der „Persönlichen Bildung“ unterscheidet sich oft grundsätzlich von den Gewohnheiten jener Lehrer, die sich als bloße Wissensvermittler verstehen. Die von Kremnitzer angemahnte fehlende

¹⁰¹ Die 1984 gegründete Rashi-Foundation unterstützt Projekte, die sich der Verbesserung der Lebensbedingungen von unterprivilegierten Kindern und Familien in Israel widmen. Weitere Informationen finden sich unter: www.rashi.org.il

„Diskussionskultur“ ist auch bei vielen Lehrern feststellbar, die den Schülern regelmäßig das Wort abschneiden, lange Monologe halten oder die Fragen so rhetorisch formulieren, dass die Antworten der Schüler sich ausschließlich an der Erwartung des Lehrers orientieren. Auch der Wert zivilgesellschaftlichen Engagements und das positive Bürgerverständnis, welches beim Morgenkreis vermittelt werden soll, spielt im privaten Leben der meisten Lehrer nur eine geringe Rolle. Dennoch sei es wichtig, dass die Morgenkreise von den Lehrern selbst und nicht etwa durch externe Pädagogen durchgeführt würden. Um langfristig etwas bewirken zu können, so formuliert es Barak Luzon, müsste man ein Umdenken bei den Lehrern erreichen. Letztendlich könnten NGOs auch durch langfristige Programme niemals den gleichen Einfluss auf die Schulkultur nehmen wie die Lehrer, die jeden Tag mit den Schülern zusammentreffen würden. Die Lehrerfortbildungen des IDE beschränkten sich entsprechend nicht nur auf die Vermittlung pädagogischer Methoden. Stattdessen werde versucht, über Methoden des Self Managed Learning¹⁰² auch das Selbstbewusstsein der Lehrer zu stärken und mit ihnen einen ähnlichen Prozess zu durchlaufen, wie man ihn sich bei den Jugendlichen erhoffe. Denn: Nur selbstbewusste Lehrer könnten den Schülern helfen, ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln.

Lehrerfortbildung

Die Lehrerausbildung des IDE gilt als Experimental Program innerhalb des renommierten Kibbutzim College of Education. Sie dauert vier Jahre und endet mit dem Erhalt eines Bachelor's Degree in Education. Zielgruppe der Lehrerausbildung sind junge Menschen, die sich bereits in der Vergangenheit aktiv für eine gerechtere und demokratischere Gesellschaft eingesetzt haben und auch zukünftig einen gesellschaftlichen Beitrag leisten können.

Bereits die Zusammensetzung der Studenten des Experimental Program ist für die Lehrerausbildung sehr ungewöhnlich. Während über 90% aller Lehrer in Israel Frauen sind, studieren im Experimental Program über 60% Männer. Die meisten Studierenden bringen Erfahrungen aus dem Bereich der informellen Bildung mit. Überproportional viele waren in einer der zahlreichen zionistischen Jugendbewegungen des Landes, so beim Hashomer Hazair¹⁰³ oder dem HaNoar HaOved ve haLomed¹⁰⁴ aktiv. Auch das Durchschnittsalter der Studierenden ist mit 27 Jahren überdurchschnittlich hoch.

¹⁰² Vgl. www.selfmanagedlearning.org/aboutcsm.htm. Vgl. Kapitel über Lehrerfortbildung.

¹⁰³ „Der Junge Wächter“, vgl. www.hashomerhatzair.net/ewelcome.htm

¹⁰⁴ „Die Jugend, die arbeitet und lernt“, vgl. www.noal.co.il/eng.htm

Das Institut bietet zwei unterschiedliche Lehrgänge an:

- 1.) „The incubator for social and educational entrepreneurship“
- 2.) „The incubator for environmental and educational entrepreneurship“

Die Lehrgänge richten sich entsprechend nicht ausschließlich an zukünftige Lehrer, sondern an alle, die im pädagogischen Bereich politisch etwas bewirken möchten.

Ähnlich wie alle anderen Studenten des Kibbutzim College of Education belegen die zukünftigen Pädagogen Kurse, die sich mit ihren zukünftigen Unterrichtsfächern (Geschichte, Literatur, Bibel oder Biologie/Chemie mit dem Schwerpunkt auf Umweltschutz) und deren didaktischer Vermittlung beschäftigen. Auch hören sie Vorlesungen zur Geschichte der Erziehungswissenschaft. Im ersten Jahr sammeln die Studenten außerdem einmal wöchentlich in einer Demokratischen Schule Unterrichtserfahrung. Jeder Besuch wird mit einer Mentorin vor Ort ausgewertet und dokumentiert. Im zweiten Jahr werden sie als Lehrer in einer herkömmlichen staatlichen Schulen eingesetzt und im dritten Jahr haben sie die Wahl, in welchem der beiden Schultypen sie weiter arbeiten möchten. Weiter bietet das Institut den Studierenden zahlreiche Möglichkeiten, eigene Inhalte zu diskutieren oder Projekte zu entwickeln. Teil des Lehrplans ist die zweimal im Monat stattfindende „Gemeinde der Lernenden“ während der die Studenten eigene Projekte oder Themen vorstellen und mit ihren Kommilitonen diskutieren können.

Im Mittelpunkt der Ausbildung steht jedoch ein vom IDE neu entwickeltes Modul, das so genannte „Gewächshaus“. Unter Anwendung vieler Methoden aus dem Bereich des Self Managed Learning¹⁰⁵, die man normalerweise eher aus dem Bereich des Managercoachings kennt, widmen sich hier kleine Gruppen von ca. 15 Studierenden wöchentlich mehrere Stunden der „Selbsterkennung“ und „Selbstfindung“. Welche Erlebnisse empfinden die Studierenden als besonders prägend für die eigene Identität? Mit welchen Themen beschäftigen sie sich gerne? Welche Schlussfolgerungen bergen diese Erkenntnisse für die künftige Lehrtätigkeit? Dieser zeitintensive Prozess wird durch gruppendedynamische Übungen begleitet. Ein Mentor verfolgt die Diskussionen, formuliert Feedbacks und erleichtert den Studierenden so die Selbstreflexion. Er vermittelt dabei gleichzeitig der ganzen Gruppe die Fertigkeit, die Fähigkeiten der anderen Studenten besser einschätzen zu können und durch die richtigen Fragen zur richtigen Zeit ihren Lernprozess zu unterstützen. Je nach Mentor finden hierbei z.B. Erkenntnisse der so genannten

¹⁰⁵ Vgl. www.selfmanagedlearning.org/aboutcsm.htm

Emotionalen Intelligenz¹⁰⁶ Anwendung. Am Ende des Jahres sollten möglichst alle Studierenden ein Thema identifiziert haben, mit dem sie sich im Laufe des Studiums intensiv beschäftigen möchten, und aus welchem sie am Ende des Studiums ein eigenes pädagogisches Projekt entwickeln.

Im zweiten und dritten Jahr arbeiten die Studenten eigenverantwortlich an der Umsetzung ihres „Projekts“. Dabei bietet ihnen das „Gewächshaus“ weiter die Möglichkeit, in intimer Runde die eigene Arbeitsweise zu reflektieren, Fortschritte zu erörtern, Organisationsfähigkeit zu entwickeln und sich durch die Ideen der Kommilitonen inspirieren zu lassen. Das IDE fördert die Eigeninitiative und integriert sie gegebenenfalls in die eigenen Strukturen. So unterstützte das IDE im Herbst 2007 das Projekt einiger Studenten, einen internationalen Studienzweig für demokratische Erziehung zu eröffnen. Andere Studenten versuchten zeitgleich ein Austauschprogramm israelischer, polnischer und deutscher Studenten der Erziehungswissenschaft zu organisieren. Die Unterstützung beinhaltet in den seltensten Fällen finanzielle Mittel. Stattdessen werden die Studenten angeleitet, eigene Finanzquellen zu finden und aktives Fundraising zu betreiben.

Givat Olga

Ein besonders beeindruckendes Ergebnis eines solchen Projekts war 2006 die Gründung einer neuen Demokratischen Schule in Givat Olga¹⁰⁷, einem verarmten und vernachlässigten Stadtteil in Hadera, der durch erhöhte Jugendkriminalität in die Schlagzeilen geraten war. Rund 40 Pädagogen, Künstler und



Schulhof der Demokratischen Schule Givat Olga

¹⁰⁶ Die Idee einer Emotionalen Intelligenz wurde erstmals 1990 von den beiden amerikanischen Universitätspsychologen John D. Mayer und Peter Salovey entwickelt. Sie beschreiben damit die Kompetenz, emotionale Informationen von Mitmenschen korrekt zu interpretieren und daraus Schlussfolgerungen für die eigene Verhaltensweise zu ziehen. Populär wurde der Begriff jedoch erst 1995 mit dem Buch „Emotionale Intelligenz“ des Wissenschaftsjournalisten Daniel Goleman von der New York Times.

¹⁰⁷ www.olga-democratic.org/indexEng.html

politische Aktivisten, die sich selbst als „Pioniere“ bezeichnen, zogen 2006 nach Givat Olga, um durch die Organisation von Nachbarschaftsinitiativen, Stadtteilarbeit, Kulturveranstaltungen etc. einen sozialen und demokratischen Wandel in dieser Gegend zu bewirken. Geplant ist neben der Errichtung eines neuen Kulturzentrums auch ein



Ein Schüler repariert sein Rad in der Fahrradwerkstatt der Schule Givat Olga

Stadtteilmuseum, in welchem allerdings nicht nur die Vergangenheit des Viertels dargestellt werden soll. Stattdessen sollen die Bürger hier in Zukunft ihre Vorstellungen und Träume eines lebenswerteren Givat Olgas präsentieren und sich an deren Umsetzung beteiligen.

Die Demokratische Schule dient dabei als Mittelpunkt der Gemeindefarbeit. Das Schulgelände bleibt auch nach Ende des Unterrichts geöffnet und dient den Jugendlichen als Treffpunkt. Im Gegenteil zu allen anderen Demokratischen Schulen Israels ist die Atmosphäre der Givat Olga Democratic School auch heute noch durch Brutalität und Gewalttätigkeit der Schüler gekennzeichnet. Viele Schüler machen einen eher frustrierten Eindruck, auch das Verhältnis zum Lehrpersonal ist angespannter. Ähnlich wie in anderen Demokratischen Schulen versuchen die Lehrer auch hier, vorerst das Selbstbewusstsein der Schüler zu steigern. Konflikte zwischen den Schülern werden durch Schülergerichte und Mediationsmethoden geschlichtet. Der Prozess der Übertragung von Eigenverantwortung an die Schüler verläuft jedoch langsam und schleppend. Im Gegensatz zur Hadera Democratic School sind die Schüler vormittags zur Teilnahme an einem (selbst gewählten) Unterricht verpflichtet. Weiter versucht das Lehrerkolleg, das Gemeinschaftsgefühl der Schüler zu stärken und arbeitet vermehrt mit erlebnispädagogischen Methoden. Als Beispiel kann ein viertägiger Wüstenausflug genannt werden, den die Schule im Herbst 2007 organisierte. Da viele der Schüler weder Zelte, Isomatten oder Schlafsäcke besaßen, musste ein großer Teil der Ausstattung von den Lehrern besorgt werden. Der ungewöhnliche Idealismus und das Engagement der Lehrerschaft imponierten, und für viele der Schüler war dies sicherlich der erste Ausflug dieser Art. Entsprechend äußerten sich sowohl Eltern als auch Schüler zuversichtlich und betonten die großen Fortschritte, die die Schule in den

letzten Monaten bereits gemacht hätte. Auch das Erziehungsministerium zeigte sich durch die Arbeit der „Pioniere“ beeindruckt und versprach, bei der Eröffnung weiterer Pionier-Schulen auch finanziell behilflich zu sein.

4.1.2 Fazit

Zusammengefasst erscheinen das IDE und die von ihm entwickelten Konzepte als faszinierende und innovative Experimentierwiese demokratischer Pädagogik. Die Vielfalt der unterschiedlichen Projekte überrascht, neue Projekte werden energisch vorwärts getrieben. Sowohl bei Studenten als auch bei Mitarbeitern sieht man jenes „Leuchten in den Augen“, das von Idealismus und Selbstbewusstsein zeugt. Trotz ihrer Radikalität korrespondieren die Anliegen und Methoden des IDE ganz offensichtlich mit den Zielvorstellungen des BLK-Programms¹⁰⁸ „Demokratie leben und lernen“¹⁰⁹. Auch dieses hatte sich ja das Ziel gesetzt, zu einem „neuen Verständnis von Lernen und Lehren zu gelangen“¹¹⁰, die demokratische Komponente durch verstärkte Partizipation aller Beteiligten zu verstärken und die Schule für das soziale und gesellschaftliche Umfeld zu öffnen. Leider finden sich in den Materialien des BLK-Programms keine Bezüge zu den israelischen Erfahrungen, und es scheint, teilweise erfindet man dort das Rad unnötigerweise neu. Zivilgesellschaftlich könnte für die deutsche Bildungslandschaft außerdem interessant sein, wie es dem IDE gelingt, sehr erfolgreich die zahlreichen Studenten wie auch Elterninitiativen bei der Gründung neuer Projekte zu unterstützen. Gerade das zahlreiche und sehr engagierte Auftreten von Freiwilligen, Eltern und Schülern verleiht dem Institut Autorität und Ansehen. Andererseits interessiert man sich in akademischen Kreisen bisher nur wenig für die Resultate Demokratischer Schulen und so basieren Bewertungen der demokratischen Schulbewegung oft nur auf vagen Vermutungen und subjektiven Einschätzungen. Tatsächlich könnte das IDE von den Methoden zur (Selbst-)Evaluation¹¹¹ der Schulen im BLK-Programm profitieren. Viele Fragen bleiben nämlich offen: Sind die Erfolgsstatistiken bei den Abiturprüfungen, auf welche sich das IDE bezieht, nicht vielleicht der sozial bevorzugten Situation der Elternhäuser zu verdanken, die ihren Kindern zusätzlichen Nachhilfeunterricht finanzieren? Inwiefern tragen Demokratische Schulen zur Integration von Minderheiten bei?

¹⁰⁸ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

¹⁰⁹ www.blk-demokratie.de

¹¹⁰ Vgl. Georgi 2006 – Demokratie lernen in der Schule, S. 28.

¹¹¹ www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/selbstevaluation/selbstevaluation-wie-geht-das.html

Warum besuchen z.B. nur wenige arabische Israelis Demokratische Schulen, selbst wenn sie in Vierteln wie dem arabisch dominierten Jaffo untergebracht sind? Inwiefern unterscheidet sich die Vermittlung der arabischen Minderheitskultur in Demokratischen Schulen von jener in staatlichen Einrichtungen? Denken Schüler Demokratischer Schulen automatisch demokratischer und toleranter, oder kennen sie nur die Manipulationsmöglichkeiten demokratischer Strukturen besser als ihre Altersgenossen? Wie integrieren sich Schüler Demokratischer Schulen aus sozial benachteiligten Familien letztendlich in die Arbeitswelt? Weiter stehen manche Überzeugungen des IDE, zu nennen sei z.B. der Bezug auf die Emotionale Intelligenz, wissenschaftlich auf wackeligen Beinen.¹¹² Eine genauere wissenschaftliche Untersuchung dieser Überzeugungen würde gut tun. Das IDE wünscht sich schon seit einigen Jahren eine wissenschaftlich kritische Begleitung ihrer Projekte. Vielleicht könnte ein deutsch-israelisches Forschungsinstitut für Demokratische Erziehung von den Erfahrungen in beiden Ländern profitieren, entsprechende Forschungsabsichten unterstützen und einen kritisch-konstruktiven Blick auf künftige israelische und deutsche, vielleicht sogar internationale Projekte werfen.

4.2 Das Adam Institute for Democracy and Peace

Das Adam Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig gründete sich 1986 auf Initiative einiger Friedensaktivisten und Pädagogen.¹¹³ „Adam“ bedeutet im Hebräischen „Mensch“. Der Mensch mit seinen Rechten und Bedürfnissen soll im Mittelpunkt der Arbeit des Instituts stehen. Aufgrund der Untersuchungen, die dem staatlichen Schulwesen Israels massive Versäumnisse in Fragen der Demokratieerziehung attestierten, und in Erinnerung an die Ermordung Emil Greenzweigs im Jahr 1983 entwickelt und nutzt das Adam Institute seither pädagogische Bildungsprogramme, welche in schulischen und außerschulischen Einrichtungen eingesetzt werden. Die Methodenbausteine behandeln Themen wie die Menschen- und Bürgerrechte, die Gleichheit vor dem Gesetz und das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheit. Die politische Bildung geschieht dabei auf dem Umweg der Moralerziehung.¹¹⁴ Am Ende des Lernprozesses

¹¹² Vgl. Degen 16.12.2006 – Emotionale Intelligenz (EQ) als Geschäftemacherei.

¹¹³ Ausführlich wird die Arbeit und Methodik des Adam Institutes auch beschrieben in: Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel, S. 342–396. Aus diesem Grund konzentriert sich diese Studie auf die neueren Projekte des Instituts.

¹¹⁴ Monreal kommt in seiner Magisterarbeit allerdings zu dem Ergebnis, die deutsche Version Betzavtas bleibe in ihrer jetzigen Form vorpolitisch und bedürfe angesichts des Anspruchs politischer Bildung der Erweiterung. Vgl. Monreal 04.10.2002 – Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung.

sollen die Teilnehmer „das gleiche Recht aller Menschen auf Freiheit“ anerkennen und verschiedene Wege der demokratischen Entscheidungsfindung kennen gelernt haben.¹¹⁵

Eine der besonderen Leistungen des Adam Institutes ist, dass seine Programme heute in fast allen Strömungen des israelischen Bildungssystems genutzt werden. Alle didaktischen



Demokratiebildung an einer Grundschule in Pisgat Zeev, Jerusalem

Materialien liegen sowohl in hebräischer als auch in arabischer Sprache vor, wobei die arabische Adaption immer Rücksicht auf die geschichtlichen und kulturellen Hintergründe der Zielgruppe nimmt.¹¹⁶ Auch jüdisch-religiöse Einrichtungen wie einige religiöse Kindergärten in Jerusalem nehmen die Angebote des Instituts in Anspruch. Da die Materialien vom Erziehungsministerium anerkannt sind, müssen die Angebote nicht als Zusatzunterricht deklariert werden. An einigen Schulen werden die Adam-Materialien sogar in einem eigenständigen Schulfach „Demokratie“ unterrichtet. In anderen Schulen sind die Bausteine Teil des regulären Geschichts- oder Ezrachut-Unterrichts.

Grundannahme des Instituts ist, dass sich Jugendliche wie auch Erwachsene nur mit einem Gesellschaftssystem identifizieren können, welches ihre Rechte akzeptiert, würdigt und sichert. Zur Wahrung der demokratischen Staatsordnung sei es also im Interesse aller Bürger, dass die Rechte aller Menschen gleichermaßen

¹¹⁵ Maroshek-Klarman o.J. – Erziehung zur Demokratie, S. 9.

¹¹⁶ Adel Amar, pädagogischer Mitarbeiter des Instituts, betont, wie wichtig eine Anpassung der Workshops an die Zielgruppe ist. Selbst Kleinigkeiten wie fremd klingende Namen in Beispielgeschichten führten oft zur Verwirrung der Schüler und hätten entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung eines Workshops. Der Unterschied zwischen jüdischen und arabischen Gruppen zeige sich bezüglich des Umgangs mit dem Lehrer (jüdische Schüler benähmen sich oft weniger höflich gegenüber den Lehrern als arabische Schüler) oder beim Verständnis von Geschlechterrollen. Bezüglich der Arbeit mit arabischen Gruppen bemerkt er, dass es diesen gerade zu Beginn der Gemeinschaftsarbeit oft schwer falle, über persönliche Gefühle zu sprechen. Entsprechend würden hier oft verstärkt künstlerische Ausdrucksformen gewählt.

anerkannt und geschützt werden. Nach Uki Marashek-Klarman, Gründungsmitglied und pädagogische Direktorin des Instituts, sind viele gesellschaftliche Probleme, ob in der Schule oder der großen internationalen Politik, auf die Nicht-Anerkennung des gleichen Rechts aller Menschen auf Freiheit und somit auf eine fehlende demokratische Entscheidungskultur zurückzuführen. Abweichendes, delinquentes Verhalten von Schülern sei oft ein Resultat der Nichteinhaltung ihrer Grundrechte und Bedürfnisse durch die Erwachsenenwelt oder vielleicht auch durch ihre Mitschüler. Ein Schüler, der sich regelmäßig in seiner Würde angegriffen fühle, könne nur schwer eine respektvolle positive Haltung gegenüber der Lehrerschaft oder seinen Mitschülern entwickeln. Ähnliches gelte in politischen Konflikten.

Allerdings sei die Anerkennung des gleichen Rechts aller Menschen auf Freiheit kein einfaches Unterfangen. Besonders schwierig werde es, wenn die Anerkennung des Rechts auf Freiheit des Anderen die eigene Entfaltung scheinbar einschränkt. Ist es möglich, auch in diesem Fall allen beteiligten Personen ein Leben in vollständiger Freiheit zu ermöglichen?

Die optimistische Antwort des Adam Institutes lautet „meistens Ja“. Entsprechend unterscheiden sich die Adam-Methoden von Konfliktlösungsmethoden oder Demokratieförderungsprogrammen anderer Organisationen. Uki Maroshek-Klarman kritisiert die häufige Anwendung von Diskussionsrunden, Rollenspielen oder Podiumsdiskussionen in der Demokratiepädagogik als unzureichend, da die Teilnehmer dabei nicht ihre „eigene Ambivalenz einem Thema gegenüber erkennen [würden], dass ein und dieselbe Person gleichzeitig für und gegen einen bestimmten Grundsatz sein kann“¹¹⁷. Die Lösung eines Konfliktes müsse nicht auf Unterdrückung und Verzicht beruhen. Ein Mehrheitsentscheid sei die schlechteste noch demokratische Entscheidungsfindung, aber auch Kompromisse seien keine ideale Lösung, da sie auf die vollständige Verwirklichung der Bedürfnisse jedes Einzelnen verzichten. Wenn die Teilnehmer verstehen würden, dass die Positionen und die Perspektiven des „Gegners“ unter bestimmten Umständen auch die eigenen hätten werden können, wachse die Bereitschaft und Fähigkeit, kreative Lösungen zu entwickeln, die den Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft gerecht werden („Win-Win-Situationen“).¹¹⁸

¹¹⁷ Maroshek-Klarman o.J. – Erziehung zur Demokratie.

¹¹⁸ Maroshek-Klarman o.J. – Erziehung zur Demokratie, S. 5.

4.2.1 Projekte und Methoden des Adam Institutes

Betzavta

In Deutschland wurde das Adam Institute durch das 1988 von Uki Maroshek-Klarman entwickelte Bildungsprogramm Betzavta¹¹⁹ bekannt, welches 1994 durch das Centrum für angewandte Politikforschung (CAP)¹²⁰ mit finanzieller Unterstützung der Bertelsmann Stiftung ins Deutsche adaptiert und bis 2005 mehrere Male überarbeitet wurde. In der schulischen und außerschulischen Bildungslandschaft arbeiten Pädagogen seither auch in Deutschland¹²¹ mit den Methodenbausteinen von Betzavta. Weiter sind in den letzten Jahren einige deutschsprachige Veröffentlichungen zu Betzavta erschienen, wobei insbesondere die Dissertation von Ulrike Wolff-Jontofsohn¹²² einen guten Einblick in Vor- und Nachteile der Methode ermöglicht. Aus diesem Grund soll der Betzavta-Prozess im Folgenden nur ansatzweise vorgestellt werden, um anschließend die neueren Projekte und Ideen des Instituts darstellen zu können.

In Betzavta-Seminaren versuchen die Trainer den Teilnehmern ein neues Verständnis von Demokratie, die Universalität der Menschenrechte und gewaltfreie und demokratische Formen der Konfliktlösung zu vermitteln. Die Methoden sind dabei zweigeteilt. Der erste Teil besteht aus einer kognitiven oder spielerischen Aktivität, zu deren Beginn die Gruppe eine Aufgabe bekommt. Die Trainer beobachten den Prozess des Umgangs mit dieser Aufgabe. Betont wird hierbei von den Trainern, dass es weder ein gewünschtes Ergebnis, noch ein richtiges oder falsches Verhalten gebe. Im zweiten Teil folgt die Reflektionsphase, in der das individuelle Verhalten innerhalb der Gruppe beleuchtet wird. Anschließend werden im „Transfer“ die gewonnenen Einsichten über die individuell in der Methode erfahrenen Verhaltensstrukturen auf andere persönliche und gesellschaftliche Bereiche übertragen.

¹¹⁹ Betzavta wurde bereits 1988 von Uki Maroshek-Klarman entwickelt.

¹²⁰ www.cap.lmu.de Das CAP ist das größte universitäre Politikberatungsinstitut in Deutschland und ist an die Ludwig-Maximilians-Universität in München angegliedert.

¹²¹ Nach Monreal bestand die deutsche „Betzavta-TrainerInnen-Gemeinde“ 2002 aus ca. 260 Personen und jährlich würden ca. 30 weitere ausgebildet. Vgl. Monreal 04.10.2002 – Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung, S. 6.

¹²² In ihrer Dissertation zu Friedenspädagogik in Israel erklärt und diskutiert Wolff-Jontofsohn den pädagogischen Ansatz des Adam Institutes und beschreibt weiter ein 1997 initiiertes Programm namens: „100 Jahre Zionismus“, welches sich aus zahlreichen Unterrichtsbausteinen von Betzavta sowie einem anderen Programm des Instituts: Peace among equals zusammensetzt. Vgl. Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel. Wolff-Jontofsohn war weiter an der wissenschaftlichen Evaluation von Betzavta beteiligt. Vgl. Bommers, Guter et al. 2002 – Demokratieverziehung in der Praxis.

Ziel der Reflexionsphase ist es, die in dem ersten Teil scheinbar äußerlichen Konflikte in innere Dilemmata zu verwandeln. Dies geschehe, wenn sich während der Generalisierung persönlicher Bedürfnisse und eigener (politischer) Überzeugungen unerwartete Widersprüche entwickelten.¹²³ Die Bewusstmachung der Unstimmigkeiten im eigenen Denken und damit die Schaffung von inneren Dilemmata kann vom Trainer unterschiedlich eingeleitet werden. So kann er z.B. die formulierten ethischen Prinzipien einer Analyse der gegenwärtigen Gruppendynamik gegenüberstellen. Während sich einerseits viele Teilnehmer für Meinungsfreiheit aussprachen, spielte dieses Ideal in ihrem Verhalten in der Gruppe nur eine untergeordnete Rolle. Sind alle zu Wort gekommen? Hat man sich ausreden lassen? Wie tolerant zeigten sich die Teilnehmer? Die Trainer können auf Diskrepanzen zwischen Diskussionsverlauf und den formulierten Idealen hinweisen¹²⁴ und eventuell die Gegensätze zuspitzen. Der Prozess der Dilemmabildung verläuft individuell bei jedem Teilnehmer einzeln.

Eine Erfahrung des Adam Institutes ist, dass sich viele Menschen oft nicht darüber bewusst sind, dass und wodurch andere Menschen diskriminiert und in ihren Grundrechten beschränkt werden. Selbst „Unterdrücker“ seien sich ihrer eigenen Unterdrückung nicht unbedingt bewusst.¹²⁵ Da die eigene Begünstigung häufig als Selbstverständlichkeit wahrgenommen werde, bedürfe es der Bewusstmachung, dass Begünstigung immer mit Herabsetzung einhergehe. Vielen Teilnehmern falle es am Anfang schwer, sich der Unstimmigkeiten zwischen ihrem moralischen Denken und ihrem Handeln bewusst zu werden. Dies gelte insbesondere dann, wenn gesellschaftliche Konflikte, bei denen eine Seite ihre Privilegien sichern will und die andere Seite für die Durchsetzung ihrer Rechte kämpft, tangiert werden. Andererseits würden bewusst oder unbewusst regelmäßig ungerechte Entscheidungen getroffen, für die es eine demokratische Lösung, die auf dem gleichen Recht aller auf Freiheit beruht, geben könnte. All dies thematisiert der Trainer mit der Gruppe und fasst die Diskussionsergebnisse zusammen. In einer Reflexionsphase erkennen die Teilnehmer, dass manche ihrer Verhaltensweisen und ihrer Einstellungen im Widerspruch zu ihren eigenen Grundüberzeugungen stehen. Die Fähigkeit, sich die eigene Unzulänglichkeit einzugestehen, hilft auch bei der positiveren Wahrnehmung anderer Menschen.

¹²³ Methodisch orientiert sich Betzavta an dieser Stelle an den Überlegungen des US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Lawrence Kohlberg. Demnach kann ein Dilemma, ausgelöst durch sich widersprechende eigene innere Prinzipien, das moralische Niveau der Urteilsfähigkeit erhöhen. Vgl. Monreal 04.10.2002 – Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung, S. 17ff.

¹²⁴ Monreal 04.10.2002 – Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung, S. 27ff.

¹²⁵ Maroshek-Klarman o.J. – Erziehung zur Demokratie, S. 22.

In einer letzten Phase hilft das Adam Institute den Teilnehmern, die inneren Dilemmata aufzulösen und auf eine Lösung hinzuarbeiten, die das Recht auf Freiheit aller Menschen bewahrt.

Neben Betzavta entwickelte das Adam Institute eine große Anzahl vielfältiger und abwechslungsreicher Programme, und nicht zufällig erhielt das Institut 2006 den renommierten Yigal Alon Preis mit der Begründung, das Institut würde sich ungewöhnlich kraftvoll für die Vermittlung und Stärkung demokratischer Werte in allen Bevölkerungsgruppen und -schichten Israels engagieren. Nach Uki Maroshek-Klarman haben die Programme des Adam Institutes einige Weiterentwicklungen erfahren. So richten die Trainer heute ihr Augenmerk auf die Kreierung einer gemeinsamen Sprache innerhalb der Gruppe: Was bedeuten Begriffe wie „Demokratie“ „Toleranz“, „Gerechtigkeit“? Woher stammen unsere Definitionen? Nach Uki Maroshek-Klarman kann man zwischen folgenden verschiedenen Demokratiemodellen unterscheiden:

- a) die neoliberale Demokratie
- b) die sozialdemokratische Demokratie
- c) die sozialistische Demokratie
- d) die multikulturelle Demokratie
- e) die feministische Demokratie
- f) die ökologische Demokratie

In jedem dieser Demokratiemodelle hätten menschenrechtsrelevante Begrifflichkeiten eine eigene Bedeutung. So wird der Begriff „Gerechtigkeit“ im neoliberalen Diskurs sicher anders genutzt als in einer sozialistisch oder multikulturell gesinnten Runde.

Nur die Verwendung einer exakten Sprache ermögliche eine genaue Beschreibung und Kritik der gegenwärtigen Verhältnisse. Wer die Begrifflichkeiten feministischer Theorien nicht kenne, könne nur schwer patriarchale Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft erkennen und kritisieren – ganz einfach weil die Worte fehlen. Weiter führe die Analyse des Nahostkonflikts mit Hilfe einer feministischen Terminologie (Wie steht es um die Frauenrechte in Israel und in den palästinensischen Autonomiegebieten?) zu anderen Ergebnissen, als es bei der Nutzung eines neoliberalen Vokabulars der Fall wäre.

Ein weiterer Unterschied zu Betzavta sei, dass die Ziele der Workshops nicht nur auf dem Bewusstseinswandel der Teilnehmer lägen, sondern noch konkreter an Handlungsempfehlungen gearbeitet werde, um die Prinzipien der Teilnehmer mit ihrem Handeln in Einklang zu bringen. Auch hier sei ein akkurater Sprachgebrauch zur Veränderung der Realität und zur Formulierung einer positiven Vision sinnvoll.

Im Folgenden möchte sich diese Studie deshalb einigen der neueren Initiativen des Adam Institutes widmen.

Democracy and the Environment

Ein sehr innovatives Projekt des Adam Institutes beschäftigt sich mit dem Bereich des Umweltschutzes in der Erziehung zur Demokratie. Dabei geht das Institut von der Grundannahme aus, dass Umweltprobleme die Lebensqualität aller Menschen gleichermaßen bedrohen. Eine Kooperation auf der Grundlage demokratischer Prinzipien biete sich an, da diese am ehesten eine gerechte Lösung für alle Seiten sicherstellen könnte. Gleichzeitig versucht das Adam Institute auch Umweltfragen unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Die klassische Umweltbewegung bearbeite Umweltschutzfragen ausschließlich unter dem Blickwinkel der ökologischen Demokratie, vernachlässige jedoch gleichzeitig die anderen Bedürfnisse der Menschen. Wer sich z.B. für die Schließung einer Fabrik ausspreche, da deren Abfälle die Umwelt stark belasteten, dürfe die Bedürfnisse der Arbeiter, die in dieser Fabrik ihren Lebensunterhalt verdienten, nicht ignorieren.

Als Beispiel seien an dieser Stelle Workshops genannt, die 2004 an jüdischen und arabischen Schulen in Jerusalem durchgeführt wurden. Themen waren die Wasserverschmutzung des nahen Wasserschutzgebietes Nahal Sorek, die Müllhalden im arabischen Vorort von Issawiya und die Kraftstofflagerung in der Nähe des Jerusalemer Stadtwaldes. In einer Unterrichtsstunde brachten die „Trainer“ einen großen Müllsack ins Klassenzimmer und fragten die Schüler, was davon wirklich Müll sei. Den Schülern wurde deutlich, dass sich auch die Definition von Müll an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Menschen orientiere. Ein Mensch, der kaum zwei Hosen in seinem Schrank liegen habe, könne sich über das Wegwerfen einer leicht eingerissenen Jeans nur wundern. In einer anderen Stunde ging es um den Schutz der Wälder und wie jeder einzelne Schüler ganz konkret zur Verringerung des Papierverbrauchs der Schule beitragen könnte. Die Schüler beschäftigten sich in den Workshops einerseits mit den konkreten Umweltproblemen, erhielten jedoch gleichzeitig Anleitung zur Entwicklung kreativer Lösungen, die den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht würden.

Twin Cinema and Theatre school project

Neben der Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium und zahlreichen Schulen und Kindergärten im Lande bietet das Institut in letzter Zeit auch verstärkt langfristig angelegte außerschulische Projekte an. Ein kleineres Projekt war 2007 z.B. das mit dem Peres Center for Peace¹²⁶ ins Leben gerufene Twin Cinema and Theatre school project. Bereits 2006 bildete das Institut hierfür israel-

lische und palästinensische Schauspieler und Theaterpädagogen aus, die in kurzen Theaterstücken vor jüdischem oder arabischem Publikum Fragen des arabisch-israelischen Konflikts aber auch Themen wie soziale Gerechtigkeit oder Genderfragen ansprachen und mit den Schülern diskutierten. Das Adam Institute lehrte die Schauspieler den Umgang mit den besonderen Sorgen und Ängsten von Jugendlichen, die sich während der Auseinandersetzung mit dem emotional aufgeladenen Konflikt ergeben würden. Nach Adel Amar verunsichere viele Schüler bereits das bloße gemeinsame Auftreten arabischer und jüdischer Schauspieler auf der Bühne. Weiter fühlten sich z.B. jüdische Schüler bei der Darstellung von Straßensperren in den besetzten Gebieten persönlich angegriffen und blockten Gespräche ab. Andere Schüler plagten Schuldgefühle für Dinge, mit denen sie persönlich nichts zu tun haben. Doch auch für die Schauspieler selbst brachte das Projekt eine Vielzahl neuer Erfahrungen. Die unterschiedlichen Vorstellungen und Wahrnehmungen der jüdischen und arabischen Schauspieler führten nicht selten zu hitzigen Diskussionen, die durch die Trainer des Adam Institutes kreativ gelenkt wurden. Bereits 2005 hatte das Adam Institute gemeinsam mit dem Peres Center ein Methodenhandbuch¹²⁷ publiziert, in dem es der Frage nachging, wie man Dokumentarfilme erfolgreich in der Friedenserziehung einsetzen könnte. Die Erfahrungen von damals waren bei der Unterweisung der Schauspieler von Nutzen.

Das ABC der Demokratie

Demokratiebildung spielte in pädagogischen Konzepten für Kindergarten und Grundschule bisher eine geringe Rolle. Häufig wird angenommen, dass z.B. Diskriminierung im Leben kleiner Kinder keine Rolle spiele, es bei so kleinen Kindern noch keine Formen der Diskriminierung gäbe. Vielleicht befürchtet man auch, dass ein gemeinsames Nachdenken über Diskriminierung die Kinder erst zu diskriminierendem Verhalten ermutigt, und die Beschäftigung den Kindern also eher schadet als nutzt. Tatsächlich erfordert es einen großen Schritt von Kindergärtnern und Grundschullehrern, die eigene Einrichtung auf direkte und

¹²⁶ Das Peres Center for Peace wurde 1996 vom Friedensnobelpreisträger und gegenwärtigen Präsidenten Schimon Peres initiiert. Durch seine Projekte setzt es sich für eine friedliche Lösung des Konflikts zwischen Israelis und Palästinensern ein.

¹²⁷ Neben drei theoretischen Aufsätzen besteht das Buch aus 14 Workshops, von denen sechs allgemeine Konfliktlösungsstrategien vermitteln, und die restlichen Workshops der direkten Vor- und Nachbereitung der vorgeschlagenen Filme dienen. Lea Tobias, Verwaltungsdirektorin von Adam, betont den Wunsch des Instituts, eine entsprechende Adaption für den deutschsprachigen Raum anzubieten. Leider fehlen bisher noch finanzielle Mittel für ein entsprechendes Projekt.

indirekte Verletzung von Menschenrechten hin zu analysieren und Strategien zu entwickeln, mit denen man auch mit jungen Kindern demokratische Verhaltensweisen einüben kann. Das Methodenhandbuch ABC der Demokratie¹²⁸ von Nivi Shinar-Zamir versucht die Lücke zu schließen und profitiert dabei von der langjährigen Erfahrung des Adam Institutes. Speziell auf Kinder im Kindergartenalter und Schüler bis zur 6. Klasse ausgerichtet, bietet es Lehrern und Pädagogen die Möglichkeit, Kinder unterschiedlicher Altersgruppen mit den Grundbegriffen der Demokratie bekannt und deren Umsetzungsweisen vertraut zu machen. Das Programm erschien 2004 auf Hebräisch und Arabisch. Seit 2006 liegt eine deutsche Adaption¹²⁹ der Materialien vor, die im Gegensatz zu Betzavta jedoch nur wenig Aufmerksamkeit auf sich zog und nur in vereinzelten Einrichtungen eingesetzt wird.

Das Methodenbuch umfasst acht Kapitel mit insgesamt 72 Aktivitäten, die die unterschiedlichen Altersgruppen schulen sollen. Die Titel der Kapitel lauten:

Kapitel 1: Das gleiche Recht auf Unterschiedlichkeit anerkennen.

Kapitel 2: Gleichberechtigung.

Kapitel 3: Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Menschen
und das Akzeptieren ihrer Unterschiedlichkeit.

Kapitel 4: Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit.

Kapitel 5: Rechte.

Kapitel 6: Das Wesen eines fairen Vertrags.

Kapitel 7: Konfliktlösungen.

Kapitel 8: Das Wesen des Gesetzes.

Die Demokratieerziehung findet in Form eines kreativen und spielerischen Lernprozesses statt. Zum Einsatz kommen Spiele, Literatur, Schauspiel und Malen, aber auch Medien wie Musik oder kurze Filmsequenzen.

Uki Maroshek-Klarman erklärt, dass die Materialien in Israel sehr gut angenommen wurden und in zahlreichen Schulen und Kindergärten angewendet werden. Während manche Einrichtungen nur einzelne Themenaspekte nutzten, so z.B. die Konfliktlösungsstrategien, wären andere Schulen an einer Demokratisierung der Gesamteinrichtung interessiert. Hierbei würde das Adam Institute jedoch einen anderen Ansatz verfolgen als die beschriebenen Demokratischen Schulen. Die dort

¹²⁸ אלה בית בדמוקרטיה

¹²⁹ Shinar-Zamir, Naujoks 2006 – ABC der Demokratie. Da die hebräische Version des Buches mit vielen Kindergeschichten arbeitet, beauftragte das Adam Institute Gaby Goldberg mit der Recherche deutschsprachiger Kinderliteratur, die eine äquivalente Thematisierung der Kinderrechte ermöglichen kann.

ermöglichte Mitbestimmung und freie Unterrichtswahl würde noch keinen gesellschaftlichen Wandel garantieren, da die Gefahr, dass die Schüler nur das wählen würden, was sie bereits kennen, zu groß sei. Auch sei in Demokratischen Schulen unklar, ob sich z.B. jüngere Schüler mit ihren Bedürfnissen gegen ältere Schüler durchsetzen könnten. Stattdessen konzentrierte sich das Adam Institute von Anfang an auf die Vermittlung demokratischen Grundwissens aus den genannten Kategorien. Auch Schülern müssten die Erkenntnisse des Feminismus und der ökologischen Bewegung ebenso bekannt sein wie soziologische Forschungen zum Verhältnis zwischen Mehr- und Minderheiten, damit sie anschließend sinnvolle Kritik am bestehenden System üben und Reformen einfordern könnten.

Im Prozess der Demokratisierung einer Schule spielen das Stellen von Fragen eine wichtige Rolle. Die Diskussion einer sehr einfachen und dennoch effektiven Frage fördere dabei Erstaunliches zu Tage. Die Frage lautet: „Wem gehört...?“ Dazu zwei Beispiele:

a.) Wem gehört der Schulhof?

In einer Schule wird der Schulhof in den Pausen nur von einer kleinen Minderheit der Jungen zum Fußballspielen genutzt. Besonders die jüngeren Jahrgänge und die Mädchen lassen sich dort kaum blicken. Die Frage: Wem gehört der Schulhof? motivierte die Schüler, allen Schülern eine gleichberechtigte Nutzung des Hofes zu ermöglichen. Eine Aufteilung des Hofes in bestimmte Bereiche wurde dabei ebenso als mögliche Lösung diskutiert wie eine zeitliche Aufteilung oder eine veränderte Verhaltensweise der Schüler beim Fußballspielen. In einer anderen (jüdischen) Schule mit hohem Anteil an Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion führte dieselbe Frage dazu, dass zur Winterzeit ein Tannenbaum im Schulhof aufgestellt wurde. In vielen jüdischen Familien der ehemaligen Sowjetunion war es üblich, den bürgerlichen¹³⁰ Jahreswechsel mit einem kleinen Fest zu feiern, zu welchem auch der Tannenbaum nicht fehlen durfte. In Anerkennung der sowjetisch-jüdischen Identität erlaubte die Schulverwaltung die Aufstellung des Tannenbaumes – eine Sitte, die von anderen Juden als zu große Annäherung an christliche Traditionen kritisiert wurde.

b.) Wem gehört der Schulausflug?

Eine andere Schule wandte sich an das Adam Institute, da die Schüler bei den jährlichen mehrtägigen Schulausflügen große Verhaltensdefizite aufwiesen.

¹³⁰ In Israel unterscheidet man zwischen dem religiösen Jahreswechsel, der im Herbst stattfindet, und dem bürgerlichen Jahreswechsel, der mit Silvester zusammenfällt.

Mit der Frage: Wem gehört der Schulausflug? analysierte das Adam Institute gemeinsam mit dem Lehrerkolleg die inhaltliche Gestaltung der Exkursionen. In welchen Teilen werden die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer berücksichtigt? Im Gespräch kristallisierte sich die Einsicht heraus, dass die meisten besuchten historischen



Begegnung von beduinischen und jüdischen Gymnasiasten in der „Amal 1“ Junior High School in Ksefe, einem beduinischen Dorf in der Negev-Wüste

Stätten sehr „aschkenasisch“ waren. Niemand kam auf die Idee, neben der Grabstätte des legendären ersten Ministerpräsidenten David Ben Gurion auch das Grab des in orientalischen Kreisen sehr verehrten Rabbiners und Kabalisten Yisrael Abuhatzeira (Baba Sali) in Netiwot zu besuchen. Durch die Klärung und Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse von Schülern und Lehrern entwickelte sich die Stimmung beim nächsten Schulausflug stark zum Besseren.

Grundlagen der Demokratie für Neueinwanderer

Die große Einwanderungswelle von Juden aus der ehemaligen Sowjetunion führte im Adam Institute 1996¹³¹ zur Entwicklung eines speziellen Programms mit dem Titel: „Grundlagen der Demokratie für Neueinwanderer“. Die Relevanz des Programms ergab sich aus der fehlenden Kenntnis der Neueinwanderer bezüglich des Lebens in einer Demokratie und hier insbesondere ihrer eigenen Rechte und Pflichten. Weiter führte die alltäglich erfahrene Diskriminierung bei vielen Neueinwanderern zu einer Verneinung der demokratischen Strukturen Israels. Laut Uki Maroshek-Klarman ist dieses Phänomen typisch für viele Immigrantengruppen überall auf der Welt.

Das Spektrum der angesprochenen Neueinwanderer war breit gefächert: von Erwachsenen- und Seniorengruppen hin zu Jugendlichen, von Analphabeten zu Frauengruppen oder bis zu Gruppen allein erziehender Mütter. Für jede dieser Gruppen wurden die Materialien angepasst, um auf diese Weise bestmögliche

¹³¹ Allein zwischen 1990 und 1996 verließen über 600.000 Juden die Länder der ehemaligen Sowjetunion, um nach Israel auszuwandern. Mittlerweile ist die Zahl auf über eine Million angestiegen.



Unterschiedlich und doch gleich: Eine Ausstellung des Adam Institutes an einer Schule in Lod

Ergebnisse erzielen zu können. Die Kurse umfassten zehn Treffen und wurden von Trainern in der Muttersprache der Neueinwanderer durchgeführt. Hierfür wurden extra neue Trainer mit Migrationshintergrund ausgebildet. Entsprechend liegen natürlich alle Materialien in hebräischer und in russischer Sprache vor.

Das Programm verfolgt drei Hauptziele:

- j) Kennenlernen der grundlegenden Begriffe der Demokratie (Menschen- und Bürgerrechte, Pressefreiheit etc.)
- k) Staatskunde Israels und israelische Gesellschaft
- l) Bildung eines positiven Zuganges zum demokratischen Lebensstil

Ähnlich wie in anderen Programmen des Instituts wurden dabei Themen angesprochen wie: „Was ist Demokratie?“, „Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit in einer Demokratie“, „Demokratie und Alijah“¹³² und „Demokratie in Zeiten des Friedens“.

Uki Maroshek-Klarman betont, dass sich auch die Arbeit mit Neueinwanderern in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt hätte. So würden in die Workshops heute verstärkt auch „Alteingesessene“ miteinbezogen. Gemeinsam überlegen die beiden Gruppen dann, wie sie eine Umgebung schaffen könnten, die sowohl den Neueinwanderern als auch den Alteingesessenen lebenswert erscheine. Das im Abschnitt „Das ABC der Demokratie“ erwähnte Beispiel mit dem Tannenbaum im Schulhof ist ein gutes Exempel für ein Resultat solcher Überlegungen.

4.2.2 Fazit

Die zahlreichen Projekte des Adam Institutes machen deutlich, dass seine Arbeit und Methoden tief in der israelischen Realität verankert sind und sich die einzelnen pädagogischen und strukturellen Ansätze nicht ohne Weiteres auf Deutschland übertragen lassen. Andererseits gibt es von Seiten des Instituts großes

¹³² Unter Alijah versteht man die jüdische Einwanderung nach Israel.

Interesse, die Programme auch für das interessierte Ausland zu adaptieren und sogar selbstständig Übersetzungen herzustellen. Während Betzavta in Deutschland zumindest im außerschulischen Bereich bereits bekannt und gut vernetzt ist, bieten sich zukünftig neue Kooperationspartner an. Vorab wäre es sinnvoll, deutsche Kindergärten und Kindertagesstätten auf das ABC der Demokratie aufmerksam zu machen. Auch die anderen vom Adam Institute angesprochenen Themen (ökologische Demokratie, demokratische Integration von Neueinwanderern) dürften in Deutschland schnell auf interessierte Partner (z.B. BUND, Volkshochschulen) stoßen.

*Wer seine Hand dem anderen gegenüber ausstreckt,
der macht keine Faust,
denn eine Faust bedeutet Gewalt und Gegnerschaft.
Die ausgestreckte Hand ist ein Symbol des miteinander leben wollen,
weil wir einander brauchen.¹³³*

4.3 Hand in Hand

Wie bereits ausführlich beschrieben arbeiten das arabische und das jüdische Schulsystem in Israel parallel nebeneinander her, ohne dass die Schüler miteinander in Kontakt kommen würden. Die jüdischen Schulen unterteilen sich in religiöse und säkulare Institutionen, bei den arabischen Schulen unterscheidet man zwischen moslemischen, christlichen und drusischen Einrichtungen. Zwar lässt sich nach Svirsky¹³⁴ der Trend feststellen, dass immer mehr arabische Familien ihre Kinder auf jüdische Schulen schicken würden, praktisch machen diese jedoch immer noch einen sehr kleinen Prozentsatz innerhalb der Gesamtgesellschaft aus. Interessant mag aus diesem Grund das Anliegen der Organisation Hand in Hand (HiH)¹³⁵ erscheinen, auf dessen Initiative sich im Frühling 1998 im galiläischen Norden Israels jüdische und arabische Eltern trafen, um die Gründung einer gemeinsamen Schule zu diskutieren. Das Gespräch beschäftigte sich mit der Frage, wie eine Schule gestaltet sein müsse, die den Bedürfnissen von Juden und Arabern gleichermaßen gerecht werde. Welches wäre die Unterrichtssprache, auf welche Lerninhalte könne man sich verständigen, und wie müsste sich das kulturelle

¹³³ Altbundespräsident Dr. Johannes Rau bei der Laudatio anlässlich der Verleihung des Friedenspreises der Deutsch-Israelischen Gesellschaft 2005.

¹³⁴ Svirsky, Mor-Sommerfeld et al. Spring 2006 – Bilingual Education and Practical Interculturalism.

¹³⁵ Die 1997 gegründete Hand in Hand-Organisation entwickelte sich aus dem bereits seit 1977 aktiven Zentrum für jüdisch-arabische Erziehung.

Leben an solch einer Schule gestalten? Insbesondere der Entschlossenheit des israelisch-amerikanischen Pädagogen Lee Gordon und dem arabisch-israelischen Pädagogen Amin Khalaf ist es zu verdanken, dass es heute vier Hand in Hand-Schulen¹³⁶ in Israel gibt, in denen jüdische und arabische Schüler gemeinsam unterrichtet und auf ein Leben in einem friedlicheren Nahen Osten vorbereitet werden sollen. Im Folgenden soll der pädagogische Ansatz der Schulen vorgestellt und überlegt werden, inwiefern die HiH-Schulen einen Vorbildcharakter bei der Erziehung demokratischer Staatsbürger einnehmen können, und wo die Grenzen bilingualer Schulen in einem durch den politischen Konflikt gezeichneten Land liegen.

4.3.1 Idee der Schule

Nach Dalia Perez¹³⁷ und Ala Khatib, den beiden Direktoren der Jerusalemer HiH-Schule, liegen die „Ursprünge von Vorurteilen, Fremdheit und Hass zwischen den Völkern“ darin, „dass es keine gleichen Chancen und keine Möglichkeiten für die Kinder beider Nationen gibt, einander in Gleichheit zu begegnen“¹³⁸. Entsprechend erklärt auch Bob Fenton, Director of Development bei Hand in Hand, sei die Gestaltung einer vollkommen egalitären Lernumgebung, in der Juden und Araber gleichberechtigt miteinander lernen und leben könnten, oberstes Ziel der HiH-Schulen. Hierzu gehöre zuallererst die Einführung eines bilingualen Unterrichts, etwas, das in Israel bis heute als absolute Ausnahmeerscheinung¹³⁹ gelte. Weiter betreffe dies die Auswahl der Schülerschaft und des Personals: So seien die Verwaltung und das Lehrerkollegium zu gleichen Teilen von Juden und Arabern besetzt und auch alle Schulklassen setzen sich von Beginn an aus jeweils 50% jüdischen und 50% arabischen Schüler zusammen. Um während des Unterrichts

¹³⁶ Vgl. www.handinhand12.org. Heute lernen ca. 800 Schüler in den vier HiH-Schulen. Diese befinden sich in Misgav/Sakhin, Nordgaliläa (gegr. 1998), Jerusalem (gegr. 1999), Kara/Wadi Ara (gegr. 2004) und Beer Sheva (gegr. 2007).

¹³⁷ Dalia Perez ist die Schwester des ehemaligen Verteidigungsministers Amir Perez.

¹³⁸ Perez, Khatib o.J. – Rede der Direktoren der Hand.

¹³⁹ Eine weitere Ausnahme bildet die Grundschule im Friedensdorf Neveh Shalom. Vgl. nswas.org/. Obwohl das Arabische offiziell die zweite Staatssprache Israels ist, spielt die Vermittlung der arabischen Sprache in jüdischen Schulen nur eine bescheidene Rolle. Nur wenige junge Juden beherrschen heute die arabische Sprache und selbst in vielen jüdisch-arabischen Begegnungsprogrammen hat sich das Hebräische als lingua franca durchgesetzt. Die Folge ist dann oft, dass sich viele arabische Schüler aufgrund von Sprachunsicherheiten in Diskussionen eher zurückhalten oder ganz ausklinken. Wolff-Jontofsohn beschreibt in ihrer Arbeit, ein ehrlicher Gedankenaustausch jüdischer und arabischer Schüler finde selbst in den wenigen gemeinsamen Projekten nur in begrenztem Ausmaß statt. Vgl. Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel.

gleiche Bedingungen für alle Schüler zu gewährleisten, stünden den mit 25–30 Schülern verhältnismäßig kleinen Klassen jeweils zwei Lehrer zur Verfügung, die abwechselnd in ihrer jeweiligen Muttersprache den Lehrstoff vermittelten. Der bilinguale Unterricht sei dabei subjektorientiert – Übersetzungen würden prinzipiell nicht vorgenommen. Da sich die Lehrer im Unterricht gegenseitig ergänzten, ohne das vorher Gesagte in ihrer eigenen Muttersprache zu wiederholen, seien die Schüler zum schnelleren Spracherwerb motiviert.¹⁴⁰ Die Sprachvermittlung beginne bereits in der ersten Klasse während des gemeinsamen Lese- und Schreibunterrichts. Durch die Begegnung mit der jeweils anderen Kultur und deren Moral- und Wertevorstellungen hofft die Schule, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu stärken. Dies wirke sich auch positiv auf die geistige und soziale Entwicklung der Jugendlichen aus. Nach Bob Fenton ist ein weiteres Merkmal der Schule die starke Involvierung der Eltern in der Schule. So würden die Eltern regelmäßig über die Entwicklungen und Umsetzungen der Konzeption informiert und in die Planungen künftiger Aktivitäten miteinbezogen.

Zvi Bekerman von der Melton School of Education an der Hebräischen Universität in Jerusalem hat in den letzten Jahren mehrere Studien zur Arbeit der bilingualen Schulen veröffentlicht. Bereits 2001 stellte er dabei fest, dass viele der HiH-Schüler aus Familien der gehobenen Mittelklasse Israels stammen. 85% aller jüdischen und 55% aller arabischen Eltern verfügten über einen Universitätsabschluss. Während die meisten jüdischen Familien säkular seien, könnten die meisten der arabischen Familien als traditionell bezeichnet werden. Nur sehr wenige Familien bezeichneten sich selbst als religiös. Nach Bekerman unterscheidet sich die Motivation jüdischer und arabischer Eltern voneinander, ihr Kind auf eine bilinguale Schule zu schicken. Während jüdische Eltern in erster Linie an einem engeren Kontakt mit den arabischen Nachbarn interessiert seien, hofften die arabischen Eltern vorwiegend, ihren Kindern den Besuch einer zweitklassigen arabischen Schule zu ersparen.¹⁴¹ Bekerman erklärt die Diskrepanz damit, dass eine gute Schulbildung für die jüdischen Eltern eine Selbstverständlichkeit sei, die keiner weiteren Erwähnung bedürfe. Während es für jüdische Eltern eine gewisse Auswahl qualitativ hochwertiger Schulen gäbe, stelle die HiH-Schule für viele arabische Eltern praktisch die einzige Alternative zur vernachlässigten arabischsprachigen Regelschule dar.

¹⁴⁰ Svirsky, Mor-Sommerfeld et al. Spring 2006 – Bilingual Education and Practical Interculturalism.

¹⁴¹ Bekerman 2004 - Potential and Limitations of Multicultural.

4.3.2 Ständige Herausforderungen für Hand in Hand-Schulen

Sprache

In der Praxis gelingt es der Schule nicht immer, die selbst gestellten Vorsätze zu verwirklichen. Dies beginnt bereits mit der Schwierigkeit, das Arabische als ebenbürtige Sprache in der Schule zu etablieren. Zwei Studien aus den Jahren 2004¹⁴² und 2005¹⁴³ berichten einmütig, dass auch heute die Umgangssprache zwischen Juden und Arabern an der Schule durchweg Hebräisch sei. Protokolle belegen, dass sich die arabischen Lehrer sehr häufig gezwungen sähen, das Gesagte ins Hebräische zu übersetzen. Entsprechend könnten die jüdischen Schüler zwar besser arabisch als ihre jüdischen Altersgenossen, ihr arabisches Sprachniveau sei jedoch immer noch weit unter dem Hebräischniveau ihrer arabischen Mitschüler, deren Hebräisch nach spätestens zwei bis drei Jahren ein muttersprachliches Niveau erreiche. Grund für das Übergewicht des Hebräischen sei, dass selbst bei vielen der jüdischen Lehrer nur geringe Kenntnisse der arabischen Sprache und Kultur vorhanden sind.¹⁴⁴ Auch könne die Schule der Dominanz des Hebräischen im israelischen Alltag nicht viel entgegensetzen. Nach Bob Fenton befürchte man in der Schule gar, dass der gemeinsame Unterricht von Juden und Arabern die arabische Sprachentwicklung der arabischen Kinder negativ beeinflusse. Dies führte in den letzten Jahren zur Einführung von getrenntem Unterricht in einzelnen Fächern wie z.B. Literatur.

Nach Bekerman empfinden die Eltern die Dominanz des Hebräischen jedoch nicht weiter als Problem. Während die jüdischen Eltern bereits damit zufrieden seien, wenn ihre Kinder besser Arabisch könnten als jüdische Schüler in anderen Einrichtungen, habe auch bei den arabischen Eltern die Vermittlung des Hebräischen Priorität. Arabisch würden die Kinder ja zu Hause lernen, ein gutes Hebräisch öffne ihnen jedoch nach der Schule den Eintritt in die israelische Gesellschaft.

Dessen ungeachtet unternimmt die Schule weiter Anstrengungen, den Gebrauch des Arabischen zu stärken. So wurden in letzter Zeit z.B. alle Veranstaltungen an der Schule bevorzugt auf Arabisch angekündigt, und auch die Lehrerkonferenzen begannen prinzipiell nicht auf Hebräisch. Dennoch sei es bis zu einer völligen Gleichstellung der Sprachen noch ein weiter Weg.

¹⁴² Bekerman 2004 – Potential and Limitations of Multicultural.

¹⁴³ Hand in Hand 2005 – A New Model of Bilingual.

¹⁴⁴ Vgl. Bekerman 2004 – Potential and Limitations of Multicultural.

Religion

Neben dem regulären Schulunterricht versuchen die HiH-Schulen, den Kindern und Jugendlichen möglichst breite Kenntnisse der eigenen und jeweils anderen Religionen zu vermitteln. Hierzu werden gemeinsam die jüdischen, christlichen und moslemischen Festtage gefeiert und Besuche in Synagogen, Moscheen und Kirchen organisiert. Nach dem 2007 neu veröffentlichten Lehrbuch¹⁴⁵ zu den drei Weltreligionen ist Ziel des Unterrichts, dass „die Schüler die Ähnlichkeiten und Unterschiede der drei Religionen kennen lernen“. Dabei solle ihnen deutlich werden, wie „schön und positiv die Traditionen und Werte im Islam, im Judentum und im Christentum“ seien.

Nach Bekerman unterstützen sowohl die arabischen als auch die jüdischen Eltern das Anliegen der Schule nach kulturellem Austausch. Zwar kommt es auch hier zeitweise zu Unstimmigkeiten, die jedoch kreativ und in gegenseitigem Einverständnis gelöst werden. So sei es z.B. in jüdischen Kindergärten und den unteren Klassenstufen üblich, am Freitag mit einer kleinen Zeremonie den Empfang des Schabaths (Kabalath Schabath) zu feiern. Auch die HiH-Schulen wollten sich dieser Tradition nicht verschließen, was jedoch schon bald zu Unwohlbekundungen von Seiten der arabischen Eltern führte. Juden, so argumentieren diese, hätten viel mehr Feiertage als Muslime oder Christen. Durch das wöchentliche Feiern des Kabalath Schabath würde somit ein Ungleichgewicht zugunsten der jüdischen Schüler entstehen. Da es im Islam tatsächlich keine äquivalente Zeremonie gibt, antwortete die Schule mit der Einführung einer neuen muslimischen Tradition, dem „Saad Al Id“ oder „Kabalath Shishi“. Jeden Donnerstag kurz vor Ende des Unterrichts „empfängt“ die Klasse den Freitag, der im Islam ein besonderer Tag des gemeinsamen Gebets ist. Hierfür werden arabische Süßigkeiten an die Klasse verteilt, arabische Lieder gesungen und Geschichten aus dem Leben des Propheten Mohamed erzählt.¹⁴⁶

Ein anderes Dilemma ergab sich beim Feiern der im Winter stattfindenden Feiertage, nämlich dem jüdischen Chanukka¹⁴⁷, dem christlichen Weihnachten und dem moslemischen Id`l Fiter¹⁴⁸. Da manche der Feiertage offensichtlich die Glaubensinhalte der anderen Religionen in Frage stellen oder politisch interpretiert

¹⁴⁵ Mifgash be Batej Tefilah 2007.

¹⁴⁶ Tatsächlich hatte die neu erfundene Tradition nicht lange Bestand und wurde nach einiger Zeit nicht mehr weitergeführt. Dennoch zeigt das Beispiel die kreativen Lösungen, die die Schule zu entwickeln bereit ist.

¹⁴⁷ An Chanukka feiern Juden die Rückeroberung und Wiedereinweihung des zweiten jüdischen Tempels in Jerusalem im Jahr 164 v.u.Z. nach dem erfolgreichen Makkabäeraufstand.

werden können, versuchte die Schule diesem Umstand mit einer Neuinterpretation der Festlichkeiten zu begegnen. Aus Rücksicht gegenüber den jüdischen und moslemischen Schülern wurde in den vergangenen Jahren z.B. der messianische Charakter des Weihnachtsfestes praktisch ausgeklammert. Stattdessen erhielt das Fest der Geburt Jesu Christi hier eher den Charakter eines Neujahrsfestes. Andererseits spielte beim Feiern von Chanukka in den HiH-Schulen der jüdische Nationalheld Jehuda Makkabäus, der seinerzeit mit Waffengewalt den 2. Tempel aus seleukidischer Herrschaft zurückeroberte, nur eine untergeordnete Rolle.¹⁴⁹ Chanukka wird stattdessen als „Fest des Lichtes“ gefeiert, da gemäß der jüdischen Tradition bei der Wiedereinweihung des Tempels eine kleine Kanne Öl auf wunderbare Weise acht Tage lang ausreichte, den siebenarmigen Leuchter, die so genannte Menorah, am Brennen zu halten.

Bekerman bemerkte bereits 2001, dass den Religionen an den HiH-Schulen unerwartet viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dies gelte insbesondere dann, wenn man bedenke, dass die Kinder größtenteils aus nicht religiösen Elternhäusern stammen. Betrachtet man sich die 2007 neu veröffentlichten Lehrbücher zu den drei Weltreligionen, so ist man erstaunt über die Menge an Informationen, die den Kindern vermittelt werden soll. Das Buch besteht größtenteils aus einem fiktiven Dialog zwischen einem jüdischen (Eli), einer christlichen (Theresa) und einem muslimischen (Assaf) Jugendlichen, die sich gegenseitig sehr fachkundig ihre Religionen vorstellen. Mit Hilfe der konsequent zweisprachig formulierten Gespräche lernen die Schüler nicht nur Riten und Gebräuche der einzelnen Religionen kennen, sondern beschäftigen sich auch mit den Inhalten verschiedener Gebete und religiöser Texte, besprechen den Ablauf der unterschiedlichen Gottesdienste und befassen sich im Detail mit den Aufgaben, die in Kirche, Synagoge und Moschee so anfallen. Aufgelockert werden die Texte durch viele bunte Bilder wie auch durch Lückentexte, Kreuzworträtsel oder Wissensquize. Interessanterweise geht das Buch überhaupt nicht auf die säkulare Lebensrealität der Jugendlichen selbst ein. Das strenge Religionsverständnis von Eli, Assaf und Theresa wirkt stattdessen wie eine offizielle, authentische Selbstdarstellung der verschiedenen Religionen. Den Grund für diese Vorgehensweise kann man vielleicht in der Darstellung Fentons finden, Ziel des Unterrichts sei nicht, einen „melting pot“ im Klassenzimmer zu

¹⁴⁸ Mit dem Ramadanfest findet die 29- bis 30-tägige Fastenzeit ihren Abschluss. Id`l Fiter ist nach dem islamischen Opferfest das zweite Hauptfest des Islams. Wie alle islamischen Feste wandert es langsam rückwärts durch das Sonnenjahr und kann daher zu jeder Jahreszeit stattfinden. In den letzten Jahren fand Id`l Fiter im Winter bzw. im Herbst statt.

¹⁴⁹ Vgl. Bekerman 2003 – Reshaping Conflict through.

kreieren. Stattdessen würden die Schüler die Religionen der Anderen kennen lernen, wobei sie sich gleichzeitig abgrenzen und ihre eigene Identität festigen könnten. Bekerman formuliert hingegen die Theorie, dass Eltern und Lehrer die Unsicherheiten, die sich durch die Begegnung zwischen Juden und Arabern bei Lehrern und Eltern ergeben, eventuell durch einen konservativeren Rückbezug auf die Religion zu kompensieren versuchen. Nach seinen Erfahrungen unterscheide sich im Unterricht die Behandlung der Religionen jedoch grundsätzlich voneinander. Während die jüdischen Lehrer stets betonten, dass sich nicht alle Juden an die Einhaltung der mosaischen Gebote halten würden, stellten die moslemischen Lehrer die „orthodoxe“ Interpretation des Islam als die einzig richtige dar.¹⁵⁰ Im Unterricht ergäben sich dadurch interessante Diskussionen zwischen jüdischen und moslemischen Schülern, so zu der Frage, ob Muslime im Fastenmonat Ramadan denn wirklich fasten müssten oder nicht. Der bereits im genannten Shenhar-Bericht geforderte Bezug zur heutigen Lebenswelt scheint in diesem Konzept, keine große Aufmerksamkeit erhalten zu haben.

Nationale Identität

Eine besonders große Herausforderung stellt für die bilingualen Schulen der Umgang mit den nationalen Identitäten der beiden Bevölkerungsgruppen dar. In der Zeitschrift des deutschen Fördervereins der HiH-Schulen beschreibt Christina Janssen die unterschiedlichen Perspektiven von Juden und Palästinensern zu nationalen Themen folgendermaßen:

„Auf jede Frage gibt es grundsätzliche Antworten: Je nach Blickwinkel ist die Staatsgründung Israels ein Jubeltag oder eine Katastrophe. Sind Selbstmord-attentate Terror oder Befreiungskampf. Und wie sollen palästinensische Kinder den Gedenktag für die gefallenen israelischen Soldaten begehen?“

Wie aber soll eine binationale Schule mit diesen Perspektiven umgehen? Sollen die arabischen Schüler an den Feierlichkeiten zur Staatsgründung teilnehmen? Wie sollen diese begangen werden? Können und dürfen die Sirenen, die am Tag des gefallenen israelischen Soldaten ertönen, von der Schule uminterpretiert werden, so dass die arabischen Schüler zeitgleich der Opfer der „Nakba“¹⁵¹ gedenken

¹⁵⁰ Bekerman begleitete in den vergangenen Jahren einige Schulklassen und deren Unterricht. Im Interview betont er, dass er nicht mit Sicherheit sagen könnte, ob diese Unterscheidung für alle Lehrer gleichermaßen gelte.

¹⁵¹ Nakba (arab.: Katastrophe) bezeichnet die im Zusammenhang mit dem ersten arabisch-israelischen Krieg 1948 erfahrene Flucht und Vertreibung der Palästinenser aus dem Kernland des heutigen israelischen Staatsgebietes.

können? Nach Bob Fenton ist ein wichtiges Ziel der HiH-Schulen, dass Schüler (und Lehrer) lernten, sich gegenseitig zuzuhören, ohne dass man deshalb die Positionen des Anderen übernehmen müsse. An den HiH-Schulen werde die Geschichte entsprechend sowohl aus jüdischer als auch aus palästinensischer Perspektive gelehrt. Ähnlich wie beim Thema Religion besäße die Schule leider auch hier nur wenige ausgereifte Materialien. Stattdessen versuche sie, auch in Zusammenarbeit mit den Eltern, neue Wege zu finden, auf welchen heikle Themen gelehrt und besprochen werden könnten.

In Interviews äußerten sich einige jüdische Eltern kritisch zum schulischen Umgang mit dem israelisch-arabischen Konflikt. So würde radikalen arabischen Positionen zu große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Regelmäßig käme es dabei zu einer Verunglimpfung Israels, die jede rote Linie einer berechtigten Kritik überschreiten würde. Als Beispiel seien an dieser Stelle Bilder genannt, die von einer palästinensischen Lehrerin anlässlich des „Tag des Bodens“¹⁵² als Illustrationsmaterial genutzt wurden. Auf diesen wurden israelische Soldaten gezeigt, die mit ihren Gewehren auf palästinensische Kinder zielten. Auch Zvi Bekerman bestätigt, dass einige der Lehrer anscheinend eine regelrechte Mission verspürten, den Schülern das palästinensische Narrativ auch mit sehr drastischen Mitteln zu verdeutlichen.¹⁵³ Zeitgleich sähen sich die jüdischen Lehrer dabei gefordert, apologetisch die israelische Position zu verteidigen und Verallgemeinerungen zu relativieren. Ein klares pädagogisches Konzept sei bei der Vermittlung national umstrittener Themen allerdings nicht erkennbar. Auch die beiden Lehrer, die gemeinsam den Unterricht vorbereiteten, hätten meist kaum die Zeit sich im Vorfeld auf genaue Inhalte und Vermittlungsmethoden zu einigen. Bekerman erklärt weiter, dass sich die arabischen Lehrer durchaus uneinig wären, wie beharrlich sie auf der Vermittlung des eigenen Narratives bestehen sollen, oder inwiefern man pragmatisch und zum Wohle der Schule Kompromisse eingehen müsse. Hierbei dürfe nicht vergessen werden, dass es sich bei den HiH-Lehrern um ganz gewöhnliche Lehrkräfte handele, die sich in ihrer pädagogischen Ausbildung kaum mit der Vermittlung solch umstrittener Themen auseinandergesetzt hätten. Entsprechend handelten die Lehrer von Beginn an nach dem Prinzip des Learning by doing. Die sicherlich notwendige inhaltliche Diskussion über Methoden und Inhalte mit

¹⁵² Seit 1976 protestieren Palästinenser am 30. März gegen die „Landnahme arabischen Bodens“ durch Israel.

¹⁵³ Damit werden in HiH-Schulen Themen angesprochen und diskutiert, die selbst in den rein arabischen Schulen undenkbar wären. Diese halten sich nämlich viel enger an die vom Erziehungsministerium formulierten Lehrpläne.

Fachlehrern der anderen HiH-Schulen scheiterte bisher aus finanziellen und zeittechnischen Gründen. Die Angst vor zu großer Indoktrination der Kinder mag der Grund dafür sein, dass viele jüdische Eltern ihre Kinder nach Abschluss der Grundstufe (6. Klasse) von der binationalen Schule nehmen und sie auf eine andere Schule schicken. Tatsächlich lässt sich in den höheren Klassenstufen ein starker Rückgang jüdischer Schüler beobachten. In der 8. Klasse der Jerusalemer HiH-Schule lernen mittlerweile nur noch fünf jüdische Schüler, in der 9. Klasse sind die arabischen Schüler inzwischen vollkommen unter sich.

4.3.3 Fazit

Die bilingualen Hand in Hand-Schulen sind ein Spiegelbild des schwierigen Verhältnisses zwischen der jüdischen Majorität und der arabischen Minderheit. Der konfliktreiche Zusammenprall der verschiedenen Identitäten und Narrative gehört zu einer israelischen Realität, die von vielen Teilen der israelischen Gesellschaft ausgeblendet oder verdrängt wird. Trotz aller berechtigter Kritik bleibt an dieser Stelle zu bemerken, dass sich die Mitarbeiter von Hand in Hand der Probleme durchaus bewusst sind. Im Gegensatz zu vielen anderen Projekten ist die Zahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Arbeit der Schule beachtlich. Sie beweisen, dass es der Schule ein ernstes Anliegen ist, profunde Kritik am eigenen Vorgehen zu erhalten, um auf deren Basis an einer Fortentwicklung ihrer Methoden zu arbeiten.

Entsprechend können europäische Institutionen durchaus von den Erfahrungen der Schule profitieren. Man stelle sich nur einmal eine deutsch-türkische bilinguale Schule in Berlin Kreuzberg vor, in welcher türkisch-stämmige Lehrer die Schüler mit einer neuen Perspektive auf die deutsche Nachkriegsgeschichte konfrontieren würden. Die Kritik am Umgang mit den angeworbenen Gastarbeitern und die veränderte Schwerpunktsetzung im Unterricht auf islamische und türkische Beiträge zur deutschen Kultur würden in weiten Kreisen sicherlich auf Widerstand stoßen. Den türkischstämmigen Jugendlichen würde solch eine Schule jedoch die Möglichkeit bieten, die Sprache ihrer Eltern besser zu beherrschen und sich durch die Wertschätzung der türkischen Sprache und Kultur stärker mit den Unterrichtsinhalten zu identifizieren. Für die restlichen Schüler wäre das Erlernen der türkischen Sprache der Schlüssel für die multikulturelle Realität des modernen Deutschlands, für eine Welt also, die ihnen ansonsten eher verschlossen bleiben wird.

4.4 Givat Haviva

4.4.1 Hintergrund und Entwicklungen

Givat Haviva zählt zu den bekanntesten israelischen Institutionen, die sich für jüdisch-arabische Verständigung einsetzen. Benannt ist sie nach der tschechischen Jüdin Haviva Reik, die als Kibbuzaktivistin und Widerstandskämpferin 1944 mit dem Fallschirm über der Slowakei absprang, um gemeinsam mit jüdischen Partisanen gegen die deutsche Wehrmacht zu kämpfen. Nur wenige Tage später wurde Haviva Reik von einer Einheit der ukrainischen Waffen-SS-Division Galizien gefangen genommen und kurze Zeit später in Kremnica hingerichtet. Das 1949 gegründete Fortbildungszentrum richtete sich ursprünglich ausschließlich an Kibbuzmitglieder: In der klassenlosen Gesellschaft des Kibbuz' sollten die Kibbuzgenossen dort die verschiedenen Berufe und Aufgaben der ländlichen Kollektivsiedlungen kennen lernen. Bereits in den 1950er Jahren begann sich Givat Haviva jedoch für die Verständigung zwischen Juden und Arabern einzusetzen. 1963 kam es zur Gründung des Jewish-Arab Center for Peace, welches sich seither in verschiedenen Projekten für Pluralismus, Toleranz, Koexistenz und gesellschaftliche Solidarität einsetzt. Auf seinem ca. 15 Hektar umfassenden zentralen Campus befinden sich mittlerweile zahlreiche Bildungseinrichtungen.¹⁵⁵ Hierzu zählen:

- das Zentrum für Frauen- und Geschlechterstudien Noa/Nuha, welches die Gleichstellung von Frauen sowohl in der jüdischen als auch in der arabischen Gesellschaft zu fördern versucht. Die Programme des Zentrums reichen von der Unterstützung allein erziehender Mütter oder Migrantinnen bis hin zur Stärkung jüdischer und arabischer Frauen in Führungspositionen. Weiter bietet das Institut spezielle Fortbildungen für Sozialarbeiterinnen an. Auch bei Noa/Nuha nimmt der Dialog zwischen arabischen und jüdischen Frauen einen besonderen Stellenwert ein. In gemeinsamen Workshops diskutieren diese über ihre Rollen, Chancen und Hindernisse in den jeweiligen Gesellschaften und entwickeln gemeinsam Strategien zur Einflussnahme.
- das Kunstzentrum, in welchem sich während verschiedener Workshops jüdische und arabische Jugendliche kreativ näher kommen und besser kennen lernen sollen.

¹⁵⁴ Werbeslogan von Givat Haviva auf deren Homepage: www.givathaviva.org.il

¹⁵⁵ Eine Auflistung der aktuellen Projekte in Givat Haviva findet sich auf deren Homepage unter: www.givathaviva.org.il/hebrew/info/4-6-07-projects.htm?nojump

- die Friedensbibliothek, deren Sammlungsschwerpunkt auf der Geschichte des Nahen Ostens, der arabischen Literatur, dem Holocaust, dem Zionismus, der israelischen Arbeiterbewegung und der Kibbuzbewegung liegt. Erwähnenswert ist auch das umfangreiche Pressearchiv, das große Teile der ab 1920 im Yishuv herausgegebenen Zeitungen enthält. Die Bibliothek umfasst insgesamt über 70.000 Bände und mehr als 400 Periodika.
- das Archiv- und Forschungszentrum Moreshet, das eine große Sammlung von Originaldokumenten, Photoalben und Zeitzeugenberichten aus der Zeit des Nationalsozialismus beherbergt. Sein Schwerpunkt liegt auf der Erforschung des jüdischen Widerstands gegen den Faschismus.
- das Forschungs- und Dokumentationszentrum Yad YaAri, das sich der Geschichte der links-zionistischen Jugendbewegung Haschomer Hazair widmet. Weiter beschäftigt sich das Institut mit der Situation der israelischen Kibbuzbewegung heute.
- das Institut für arabische Studien, welches Arabisch-Sprachkurse anbietet, Arabisch-Lehrbücher publiziert und Fortbildungskurse für Arabischlehrer organisiert.

Neben Räumlichkeiten für Konferenzen und Seminare bietet der Campus Schlafmöglichkeiten für rund 400 Personen sowie verschiedene Sportanlagen und ein Schwimmbad. 2001 erhielt Givat Haviva für seine Projekte den „UNESCO Peace Education Award“.

Face to Face

Das bekannteste Projekt von Givat Haviva ist Face to Face, ein zweitägiges Begegnungsprogramm, welches sich an jüdische und arabische Oberschüler der Klassen 11 und 12 richtet. Mit rund 4.000 Schülern im Jahr 2006–2007 ist Face to Face heute das größte jüdisch-arabische Begegnungsprogramm. Während des Seminars versuchen ein jüdischer und ein arabischer Trainer mit den Teilnehmern einen offenen Dialog über die Probleme und Chancen jüdisch-arabischen Zusammenlebens zu führen. Den Schülern müsse verdeutlicht werden, dass beide Bevölkerungsgruppen langfristig miteinander in Israel leben werden, und es an der Zeit sei, positive und fruchtbare Konzepte für ein friedliches Miteinander zu entwickeln.¹⁵⁶ Ulrike Wolff-Jontofsohn hat 2001¹⁵⁷ den Aufbau und Ablauf der Face to Face-Begegnungen beschrieben und kritisch analysiert. Ihr Hauptkritikpunkt bestand damals in der Tatsache, dass die Schüler auf die Begegnung nicht vorbereitet und

¹⁵⁶ Vgl. Interview mit Schachar Yanai, jüdischer Co-Direktor des Face to Face-Programms.

die Erlebnisse des Programms im anschließenden Schulunterricht nicht mehr aufgegriffen würden. Weiter würden die Kurse „trotz der Empfehlung der Experten [...] nur von einem arabischen oder jüdischen Kursleiter betreut“.¹⁵⁸ Wegen der fehlenden Vor- und Nachbereitung erschienen ihr damals „langfristige Erfolgsaussichten im Sinne eines verhaltensbezogenen Einstellungswandels“¹⁵⁹ nur begrenzt realistisch. Diesbezüglich hat das Programm in den letzten Jahren eine Weiterentwicklung erfahren. Im Gegensatz zu früheren Jahren sind bei den heutigen Treffen prinzipiell immer ein jüdischer und ein arabischer Trainer anwesend. Weiter bietet Givat Haviva den Lehrern heute die Möglichkeit, im Vorfeld des Begegnungsprogramms an einer zweistündigen Fortbildung teilzunehmen, in der die Lehrer auf die zu erwartenden Gruppenprozesse vorbereitet werden. Die Lehrer erhalten speziell entwickelte Arbeitshilfen, die sie bei der Vorbereitung des Besuchs in Givat Haviva verwenden können. Insbesondere sollen die Lehrer den Schülern ein paar Grundbegriffe und geschichtliche Rahmenereignisse vermitteln. Was versteht man unter der „Grünen Linie“¹⁶⁰? Was ist das „Rückkehrrecht“? Welche Rechte und Pflichten haben arabische Israelis? Inwiefern unterscheidet sich das arabische Narrativ der Geschichte vom jüdischen?

Schachar Yanai, Co-Direktor des Face to Face-Programms, erklärt, dass sich nicht alle Lehrer die Mühe machen würden, die Schüler auf die Begegnung vorzubereiten. Genauso wichtig wie die Vermittlung des Grundwissens sei jedoch, dass sich die Schüler auch emotional für das Zusammentreffen öffneten. Aus diesem Grund biete Givat Haviva den Schulen im Vorfeld an das Treffen den Besuch eines arabischen bzw. jüdischen Trainers an, der mit den Schülern deren Erwartungen, Ängste und Befürchtungen klärt. In diesem zweistündigen Vorbereitungsworkshop soll der Trainer die Klassen für die asymmetrischen Erwartungen bei einer solchen Begegnung sensibilisieren. „Über welches Thema möchtet ihr mit den arabischen Schülern auf gar keinen Fall reden?“ kann eine Frage im Vorbereitungsgespräch lauten. „Und was macht ihr, wenn die arabischen Schüler genau darüber unbedingt reden möchten?“ Inwiefern ist unser Bild „vom Anderen“ wohl von Stereotypen geprägt? „Woher kommen Stereotype? Wie geht man mit ihnen um?“

¹⁵⁷ Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel. Trotz einiger Veränderungen bieten die Ausführungen von Wolff-Jontofsohn einen guten Einblick in die Arbeitsweise des Face to Face-Programms. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle hauptsächlich auf die Veränderungen und Weiterentwicklungen des Programms eingegangen werden.

¹⁵⁸ Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel, S. 276.

¹⁵⁹ Wolff-Jontofsohn 2001 – Friedenspädagogik in Israel, S. 341.

¹⁶⁰ Unter „Grüne Linie“ bezeichnet man die Demarkationslinien, die das israelische Kernland vom Westjordanland bzw. dem Gazastreifen trennt.

Nach Schachar Yanai verläuft die Vorbereitung jüdischer und arabischer Schüler grundsätzlich verschieden. So sei für jüdische Schüler die Sprachbarriere zwischen ihnen und den arabischen Schülern oft unverständlich und irritierend. Andererseits seien für die arabischen Schüler informelle Bildungsmethoden oft absolutes Neuland. Viele arabische Teacher würden ihre Schüler vorab in einem Kreis versammeln, um ihnen erste Erfahrungen eines „nicht frontalen“ Unterrichts zu ermöglichen. Dabei diskutieren sie mit den Schülern Fragen der eigenen Identität. „Als was bezeichnet ihr euch selbst?“ „Welche Sprache wollt ihr bei eurer Begegnung mit den jüdischen Schülern sprechen?“ „Was wollt ihr den jüdischen Schülern mitteilen?“ „Warum sollte man bei bestimmten Themen, z.B. dem Holocaust, eventuell vorsichtig sein und auf die Gefühle der jüdischen Schüler Rücksicht nehmen?“

Der Workshop in Givat Haviva selbst verläuft ähnlich wie bei Wolff-Jontofsohn beschrieben, wurde allerdings von drei auf zwei Tage gekürzt.¹⁶¹ In einer ersten Phase geht es um die Förderung eines persönlichen Austausches zwischen den Jugendlichen. In einer zweiten Phase wird die politische Komponente der schwierigen Beziehungen zwischen Juden und Arabern thematisiert. In jeder Phase versuchen die Trainer die Gruppen für die Probleme der anderen Seite zu sensibilisieren, bestehende Vorurteile zu bearbeiten und den Schülern erste Techniken des Konfliktmanagements zu vermitteln. Weiter beinhaltet das Programm einen gemeinsamen kulturellen Abend bzw. eine interkulturelle Party sowie zwei Sitzungen zur uni-nationalen Aussprache. Während der Arbeit mit den Schülern bietet Givat Haviva heute den Lehrern außerdem kurze Fortbildungen an, in welchen es um die Nachbereitung des Programms geht. Nach Yanai sei die Nachbereitung der Erfahrungen leider auch weiterhin ein Problem. Zwar bietet Givat Haviva den Schulen heute sogar an, auch im Anschluss an das Treffen gemeinsam mit den Schülern den Besuch auszuwerten. Dies scheitert jedoch oft am Unwillen der Schulen, den Trainern die entsprechenden zeitlichen Ressourcen und Räume zur Verfügung zu stellen. Entsprechend denken die Face to Face-Mitarbeiter zurzeit über alternative Methoden der Nachbereitung nach. Die Ideen reichen vom einstündigen „Lehrertausch“ zwischen jüdischen und arabischen Schulen bis hin zur Kreierung gemeinsamer Projekte auf der neu eingerichteten Internetplattform, auf

¹⁶¹ Die von mir besuchten Workshops ähnelten in ihrer Ausrichtung und Gestaltung dem Kurs der Leiterin „Mirjam“. Wolff-Jontofsohn beschreibt auf über 80 Seiten sowohl das Sitzungskonzept als auch den Sitzungsverlauf jedes einzelnen Workshops innerhalb des Kurses. Weiter beschreibt sie sehr ausführlich die Philosophie des Interventionsprogramms von Givat Haviva. Auch Wolff-Jontofsohns Einschätzung zu den Grenzen des Begegnungskonzepts bleiben weiterhin relevant. Dem interessierten Leser sei die Dissertation daher sehr zur Lektüre empfohlen.

welcher die Schüler die während der Begegnung geknüpften Kontakte pflegen und den begonnenen Dialog weiterführen können.

Education for Tolerance in Sports

Vom 19. März bis zum 30. Juli 2007 führte Givat Haviva mit Unterstützung der Friedrich Ebert Stiftung (FES) den Kurs Education for Tolerance in Sports durch, der Sportlehrer und Vereinstrainer, aber auch Schulberater und Sozialpädagogen mit grundlegenden Elementen der Sporterziehung vertraut machen sollte. Das Programm enthielt 20 Kurseinheiten mit insgesamt 120 Unterrichtsstunden und umfasste Vorlesungen, Gruppendiskussionen, Simulationen, Rollenspiele, Exkursionen wie auch intensive Begegnungen an Wochenenden. Tagungsort war die nördliche Zweigstelle des jüdisch-arabischen Zentrums für den Frieden in der arabischen Stadt Sachnin. Die Idee des Programms bestand darin, dass sich die Teilnehmer des enormen Einflusses, den Sportlehrer bzw. Trainer bei Jugendlichen ausüben, bewusst werden und gemeinsam überlegen sollten, wie Sport als Ressource in Gemeindeprojekten genutzt werden kann, um Demokratie und Toleranz zu fördern, Gewalt zu verringern und die Bildung einer sozialen Gemeinschaft zu begünstigen. Während die meisten Programme von Givat Haviva eine Begegnung zwischen jüdischen und arabischen Teilnehmern beinhalten, wendet sich Education for Tolerance in Sports ausschließlich an arabische Teilnehmer. Nach Anita Haviv, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Israel Büro der FES, mache dies durchaus Sinn. Erfahrungen aus anderen Projekten hätten gezeigt, dass sich jüdische und arabische Israelis nicht immer auf Augenhöhe begegneten und besonders die arabischen Teilnehmer nicht als gleichberechtigt anerkannt würden. Die berufliche Professionalisierung und persönliche Entwicklung der arabischen Teilnehmer bereite diese auf künftige jüdisch-arabische Kooperationsprojekte vor und steigere die Erfolgchancen künftiger Begegnungen.

Die Themen des Kurses waren breit gefächert: Welchen Status nimmt Sport in einer Minderheitengruppe ein? Welchen Beitrag kann Sport für einen gesellschaftlichen Wandel leisten? Wie kann der Sportunterricht im Dienste der Wertevermittlung in der Schule agieren? Schwerpunkt des diesjährigen Programms war die Frage, welche Rolle Gender Mainstreaming¹⁶² im Sport spielen könnte und sollte.

Eine besondere Rolle spielten in diesem Programm sicherlich die prominenten Referenten, die bei den Teilnehmern einen bleibenden Eindruck hinterlassen

¹⁶² Der Begriff Gender Mainstreaming bezeichnet den Versuch, eine Parität von Männern und Frauen auf allen gesellschaftlichen Ebenen durchzusetzen.

sollten. Hierzu gehörte z.B. Mazen Ghnaim, der Vorsitzende des arabischen Fußballclubs FC Bnei Sachnin, dem einzigen arabischen Club in der ersten Liga, dem es im Jahre 2004 gelang, den israelischen Pokal zu gewinnen. Interessanterweise spielen in dem Club nicht nur arabische, sondern auch jüdische Fußballer und kürzlich wurde der jüdische Torwart Chaim Cohen gar zum ersten jüdischen Kapitän der Mannschaft ernannt.¹⁶³ Es wurde deutlich, dass nur die erfolgreiche Integration der Spieler verschiedener ethnischer Zugehörigkeit und verschiedener Staaten und somit die Erziehung der Spieler zu Demokratie und zur Akzeptanz des Anderen den Erfolg des Clubs ermöglichte.¹⁶⁴ Während einer anderen Sitzung referierte Myriam Dagan-Brenner, Leiterin des Noa-Nuha Zentrums für Frauen- und Genderstudien zur Theorie des Gender Mainstreaming. Dabei wurde sowohl die Stärkung des Frauenanteils in Entscheidungsgremien der Sportvereine diskutiert als auch überlegt, ob die Angebote, Ausschreibungen wie auch Trainingsmethoden der Sportvereine den Bedürfnissen von Frauen entsprächen und wie den Anliegen von Frauen zukünftig besser entsprochen werden könne.

Zum Abschluss des Kurses sollte jeder Teilnehmer einen Essay zu einem vorgegebenen Thema schreiben, so zu „Sport als Hebel für die Koexistenz von Völkern“ oder zu „Verlieren können und tolerant bleiben“¹⁶⁵. Weiter wurde erwartet, dass jeder Teilnehmer in seiner eigenen Gemeinde/Schule ein entsprechendes Programm plane und durchführe. Die Ergebnisse des Kurses von 2006 lassen sich durchaus sehen. So organisierte Fuad Shalaby, Leiter der Sportabteilung der Gemeinde Ikas, in Givat Haviva eine Begegnungswoche unter dem Titel „Fußball für den Frieden“, während der jüdische und arabische Jugendliche neben dem gemeinsamen Training auch ausreichend Zeit hatten, sich gegenseitig kennen zu lernen. Eine andere Teilnehmerin arbeitete im Anschluss an das Seminar mit ihren Freundinnen freiwillig als Platzordnerin im Doha-Stadion in Sachnin. Die Anwesenheit weiblicher Ordnerinnen hätte die verbale Gewalt unter den Fans deutlich verringert.¹⁶⁶

Seminars for Groups from Abroad

Seit den 1990er Jahren bietet das International Departement von Givat Haviva auch Fortbildungen für internationale Gruppen an. Während der ein- bis fünf-

¹⁶³ Zur Geschichte des Clubs vgl. Repplinger 2005 – Die Söhne Sachnins.

¹⁶⁴ Jüdisch-Arabisches Zentrum für den Frieden, Givat Haviva 2007 – Projekt Erziehung zu Toleranz, S. 7.

¹⁶⁵ Jüdisch-Arabisches Zentrum für den Frieden, Givat Haviva 2007 – Projekt Erziehung zu Toleranz, S. 3.

¹⁶⁶ Vgl. Jüdisch-Arabisches Zentrum für den Frieden, Givat Haviva 2007 – Projekt Erziehung zu Toleranz, S. 12.

tägigen Programme beschäftigen sich die Teilnehmer mit der Geschichte des israelisch-arabischen Konflikts und diskutieren Entwicklungen und Probleme des angestrebten Friedensprozesses. Besichtigungen der „Grünen Linie“ und des Sicherheitszauns stehen ebenso auf dem Programm wie der Besuch eines arabischen Dorfes. Solche Exkursionen sollen den Teilnehmer ermöglichen, den Konflikt auch aus einer geographischen und geopolitischen Perspektive zu betrachten. In Seminaren erhalten die Gruppen Informationen über den Alltag der arabischen Minderheit in Israel und die in Givat Haviva organisierten jüdisch-arabischen Jugendprojekte. Interessierte Gruppen können sich in Absprache mit der Kursleitung auch mit dem komplizierten Verhältnis zwischen jüdischen und arabischen Bewohnern Israels beschäftigen und untersuchen, wie sich die Identität arabischer Israelis von jener der Palästinenser in den Gebieten unterscheidet. Gleichfalls bietet Givat Haviva Programme zur Ideologie der Kibbuzbewegung an und beschreibt deren aktuelle Entwicklung und Probleme. Die Programme werden in Englisch, Spanisch aber auch in deutscher Sprache angeboten.

„Am Anfang war ich sauer, da wir die ganze Zeit nur über das Leiden der Juden sprachen, Und was ist mit uns? Ich änderte meine Meinung, als ich erkannte, dass auch uns und unserem Leiden Raum gegeben wurde.“¹⁶⁷

4.5 Das Zentrum für humanistische Erziehung

Das Zentrum für humanistische Erziehung (ZhE) ist dem Haus der Ghetto Kämpfer¹⁶⁸ angegliedert und befindet sich in der Nähe der Hafenstadt Akko auf dem Gelände des gleichnamigen Kibbuz „Lohamei Hagetaot“. Das Museum wurde 1949 am sechsten Jahrestag des Warschauer Ghettoaufstandes von einer Gruppe Holocaustüberlebender eröffnet. Auf einer Gesamtfläche von 6.000 qm, über vier Etagen verteilt, widmet sich das Museum jüdischem Leben im 20. Jahrhundert mit besonderem Schwerpunkt auf den Holocaust und die jüdischen Widerstandsbewegungen. Ein Teil der Ausstellung widmet sich dem Schicksal jüdischer Kinder im Holocaust (Yad LaYeled). Weiter beherbergt das Haus eine umfangreiche Bibliothek sowie ein Archiv mit einer Fülle von Filmmaterialien und Zeitzeugenberichten.

¹⁶⁷ Zitat einer arabischen Teilnehmerin. Zit. n. Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁶⁸ בית לחמי הגטאות



Theaterworkshop im Zentrum für humanistische Erziehung

Das 1995 gegründete ZhE verfolgt das Ziel, jüdische und arabische Schüler mit der Geschichte des Holocaust vertraut zu machen und für aktuelle Formen des Rassismus und der Diskriminierung zu sensibilisieren. Hierbei fördert es die Begegnung arabischer und jüdischer Jugendlicher und initiiert einen Austausch zwischen den bei-

den Bevölkerungsgruppen. In diesem Sinn versucht das Zentrum einen Beitrag im Bereich der Friedens- und Demokratieverziehung zu leisten.

Methodisch bedient sich das ZhE dabei eines universalistischen Blicks auf den Holocaust¹⁶⁹, wie man ihn eher aus amerikanischen Institutionen wie dem United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) in Washington oder Facing History and Ourselves¹⁷⁰ in Boston kennt. Rassistisches und stereotypes Denken seien keine nur für den Holocaust typischen Phänomene. Am Beispiel der Entwicklung des nationalsozialistischen Systems könnten Jugendlichen jedoch Handlungsspielräume in schwierigen Situationen aufgezeigt und Reflexion eingeübt werden. Die universalistische Perspektive ermögliche es allen Menschen, unabhängig von ihrer

¹⁶⁹ In einer Broschüre des ZhE von 2004 heißt es: „The Centre's programmes are based on the principle that the lessons of the Holocaust are applicable universally. By learning about the Holocaust, students and teachers come to understand the protective nature of democratic values, the necessity of speaking out against abuse of power, and the danger of remaining indifferent to human suffering.“ Zit. N. Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁷⁰ Der Versuch von FHAO, einen „universalistischen Blick“ auf den Holocaust zu werfen, wurde in Deutschland durch Michael Wermke in seinem Buch zu Jugendliteratur über den Holocaust kritisiert. Nicht die Ereignisse selbst, sondern die Lehren ständen im Vordergrund der Vermittlung. Ziel wäre die Entwicklung sozialer Handlungskompetenz in moralischen Konfliktsituationen. Somit könne von einer Instrumentalisierung des Holocaust zu aufklärerischen Zwecken gesprochen werden. Die Gefahr in der Instrumentalisierung von Auschwitz, so Wermke, liege letztendlich darin, die „Beunruhigung durch Auschwitz“ auszulöschen, indem man sich in Sicherheit wiege, die richtigen Lehren aus ihr gezogen zu haben. Stattdessen sollte die „Triebkraft für den Unterricht über den Holocaust [...] vielmehr darin bestehen, sich des Holocaust ohne pädagogische Konsequenzen zu erinnern“. Die Kritik Wermkes lässt sich zwar nicht komplett auf die Arbeit des ZhE übertragen. Dennoch sollte dieser Aspekt bei der Bewertung des Zentrums nicht unberücksichtigt bleiben.

Herkunft, anhand des Holocaust grundsätzliche Fragen menschlichen Verhaltens zu bearbeiten und somit das eigene ethische Urteilsvermögen zu stärken. Anat Livne, pädagogische Leiterin des ZhE, beschreibt die Aufgaben des Zentrums folgendermaßen:

„CHE engages in three subjects: the Holocaust as a universal formative event; humanistic social and political values, manifested in the concept of democracy; Jewish-Arab dialogue as leverage to social and political coexistence.“¹⁷¹

Nach Raya Kalisman, Gründerin und Leiterin des ZhE, kann die Beschäftigung mit dem Holocaust deutlich machen, wie wichtig die Bewahrung und der Schutz pluralistischer und demokratischer Werte sind.¹⁷² Infolgedessen müsse sinnvolle Holocaust-Education jedoch auch bedeuten, die Augen für das gegenwärtige Leid der Menschen zu öffnen und sich mit diesem auseinanderzusetzen. Im Gegensatz zum üblichen israelischen Vermittlungsansatz, der auf die Stärkung israelischer und jüdischer Identität ausgelegt sei, könne ein universalistischer Blick auf die Geschichte somit sogar der Ausgangspunkt eines gemeinsamen Dialogs zwischen Juden und Arabern sein und helfen, eine Brücke zwischen jüdischen und palästinensischen Israelis zu bauen. Die Beschäftigung mit dem Holocaust würde zu einem Baustein der Peace Education, anstatt als Projektionsfläche und Argumentationsmuster für Feindlichkeiten zwischen jüdischen und arabischen Israelis zu fungieren. Entsprechend formuliert sie auch:

„Until then [...] the Holocaust was completely taboo to talk about in Jewish-Arab dialogue groups. I said we need to discuss it, because from the Shoah, we can understand the meaning of being a human being, and the importance of human rights and democracy, which is supposed to guard them and teach people not to be bystanders when minorities are hurt or when they see a violation of human rights.“¹⁷³

Gunnar Meyer¹⁷⁴ deutet das Vorgehen des ZhE so, dass dieses die Erinnerung an den Holocaust durch Universalisierung vom nationalstaatlich-jüdischen Narrativ zu lösen versuche. Der Holocaust werde hierdurch nicht länger als jüdische Katastrophe gedeutet, sondern als eine menschliche und alle Menschen betreffende. Auf

¹⁷¹ Zit. n. Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁷² „At the Center for Humanistic Education at the Ghetto Fighters' Museum we believe that confronting the Holocaust can enrich understanding of the importance of humanistic and democratic values and instill tools for moral judgment and civic responsibility.“ In: Netzer 29.06.2006 – From Accepting the Situation.

¹⁷³ Raya Kalisman, zitiert nach: Halpern 06.07.2002 – Seminar 'dialogue on pain' opens.

¹⁷⁴ Vgl. Meyer 2008 – Entortung und Universalisierung von Holocausterinnerung.

diese Weise sollen Widerstände und Affekte seitens der arabischen Teilnehmenden aufgehoben werden, da der Holocaust nicht weiter als Konkurrenz zum national-palästinensischen Narrativ der Nakba¹⁷⁵ wirke. Ganz im Gegenteil, der Holocaust als menschliche Katastrophe und die Idee des Humanismus fungieren im ZhE als gemeinsame Plattform, auf welcher sich Juden und Araber begegnen und austauschen können.

4.5.1 Pädagogische Prinzipien und Arbeitsmethoden

David Netzer¹⁷⁶ formuliert in seiner 2007 abgeschlossenen Dissertation mehrere pädagogische Grundprinzipien des ZhE. Hierzu gehören, dass alle Projekte langfristig angelegt seien und die Teilnahme der Schüler prinzipiell freiwillig erfolgen solle. Bei der Auswahl der Lehrinhalte, des Lehrmaterials wie auch der Mitarbeiter werde auf die multikulturelle Zusammensetzung der Gruppe Rücksicht genommen. Mit besonderem Nachdruck achte das ZhE außerdem darauf, dass die Teilnehmer während der Seminare und Workshops immer wieder die Möglichkeit haben, sich von Mensch zu Mensch auszutauschen. Zwar gebe es innerhalb der Aktivitäten viele gruppenspezifische Phasen, dennoch dürfe auch dort der Austausch über persönliche Gefühle nicht unterschätzt werden. Nach Netzer werde das ZhE so der Ansicht gerecht, nach der Menschen (idealtypisch) entweder als Individuum oder als Mitglied einer Gruppe handeln. Entsprechend nutze das ZhE in seinen Workshops einen Mittelweg zwischen persönlichen Gesprächsformen und solchen zwischen Gruppen¹⁷⁷. Letztendlich hoffe man jedoch, durch die Veränderung des Einzelnen Einfluss auf dessen Umgebung nehmen zu können und somit grundsätzliche Paradigmenwechsel innerhalb der Gesellschaft zu bewirken.

In der Praxis versucht das ZhE seine Prinzipien in zahlreichen Studientagen und auch mehrwöchigen Seminaren mit arabischen, drusischen und jüdischen Obereschülern umzusetzen. 2007 nahmen etwa 25 Schulen an den Programmen des ZhE teil. Von den 400 Schülern und 50 Lehrern stammten zwölf aus jüdischen, elf aus arabischen und drei aus drusischen Schulen.¹⁷⁸ Dennoch kamen zwei Drittel der

¹⁷⁵ Zu Nakba vgl. Fußnote 151.

¹⁷⁶ Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁷⁷ „Person-to-person dialogue: although the framework is group work – the emphasis is on the individual participant perception. The goal is to affect the individual participant, in the hope that she will do the same in her environment“ (organization-profile submitted to UNESCO, 2004) zit. nach Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁷⁸ American Friends of the Ghetto Fighters' Museum (Hrsg.) Frühling/Sommer 2007 – Newsletter of the American Friends.

Teilnehmer aus arabischen oder drusischen Schulen.¹⁷⁹ Die Arbeitssprache während der Begegnungen war Hebräisch, wobei alle verwendeten Texte, Filme etc. bilingual waren.

From the Holocaust to Humanistic Dialogue

Flagschiff des ZhE ist ein einjähriges, vierteiliges Programm namens *From the Holocaust to Humanistic Dialogue*, das sich an Schüler der Oberstufe richtet. Das Programm beginnt mit einem Kennenlernbesuch der gesamten 10. oder 11. Klassenstufe einer Schule im Museum für jüdische Kinder des Holocaust (Yad LaYeled). Im Idealfall werden sie dabei von Schülern, die im Vorjahr das Programm abgeschlossen haben, durch die Ausstellung geführt. Den Schülern wird das gesamte Jahresprogramm vorgestellt, in der Regel entscheiden sich 20–25% einer Jahrgangsstufe für die freiwillige Teilnahme am Projekt.

Im nun folgenden Basic-Workshop erarbeiten sich voneinander getrennte jüdische und arabische Schülergruppen in zehn dreistündigen Sitzungen verschiedene Aspekte der Geschichte des Holocaust. Die Gruppengröße beträgt 15 bis 20 Schüler. Auch lernen sie Einzelheiten und Ausmaße der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft kennen und setzen dabei ihren Schwerpunkt auf die Schicksale junger Menschen. Weiter erörtern die Schüler die Entwicklung rassistischer Ideologien und überlegen, welche Determinanten gewalttätiges Verhalten fördern und wie diesen entgegengewirkt werden kann.¹⁸⁰ Bereits hier stellt das ZhE regelmäßig Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart her. In Textanalysen vergleichen die Schüler z.B. Auszüge aus Hitlers „Mein Kampf“ mit Texten fundamentalistischer Juden oder Muslime. Auch werden Bezüge zu aktuellen Ereignissen wie dem andauernden Völkermord in Ruanda hergestellt. Nach Netzer seien die Teilnehmer regelmäßig darüber überrascht, wie wenig sich der propagierte Rassismus in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen voneinander unterscheiden würde. Zur positiven Identifikation werden den Schülern in diesem Zusammenhang auch Akteure vorgestellt, die Widerstand leisteten und den Jugendlichen als Vorbild dienen können. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Hintergrund des Programmsteils zwar die Frage schwingt, wie es zu der massenhaften Ermordung der europäischen Juden kommen konnte. Wichtiger noch scheint je-

¹⁷⁹ Die hohe Teilnahme von arabischen und drusischen Jugendlichen ist auch Folge des im Vergleich zu jüdischen Schulen mangelnden Angebots anderer außerschulischer Aktivitäten.

¹⁸⁰ In einem Flyer des ZhE heißt es: „Students participate in discussing moral dilemmas emphasizing questions of personal and public choices relevant to society today. We study questions of a universal social nature, focus on the unique impact of young people, and analyze the mechanisms that trigger racism and transform ideas into violent behaviour.“

doch die Überlegung zu sein, wie die Antworten aus dem Workshop die Schüler zu mündigen und teilnehmenden Bürgern erziehen können. Die letzten Treffen dienen zur Vorbereitung einer selbstständigen Führung durch das Museum. Am letzten Tag begleiten die Schüler ihre Eltern in Kleingruppen durch die Ausstellung und lassen sie so an ihrem Wissen und ihren neu gewonnenen Erkenntnissen teilhaben. Als Abschluss findet eine gemeinsame Zeremonie statt, während der die Schüler resümieren und eine Graduiertenerkunde erhalten.

Im Anschluss an diesen Basic-Workshop findet ein drei- bis viertägiges multikulturelles Seminar statt. Die bisher parallel platzierten jüdischen und arabischen/drusischen Gruppen treffen zusammen. Meist findet dieses Seminar in den Ferien im Frühjahr und im Sommer statt. Die Teilnehmer diskutieren nun verstärkt Fragen zu ihrer Identität, zum Verhältnis zwischen der Mehrheit und der Minderheit in Israel. Aufgrund der Ähnlichkeiten der in den Basic-Workshops entwickelten Einsichten hofft das Zentrum eine gemeinsame Basis zwischen den jüdischen und arabischen/drusischen Schülern geschaffen zu haben. Auf dieser verbindenden Grundlage könnten nun Diskussionen geführt und gemeinsame Perspektiven entwickelt werden. Auch in dieser 3. Phase geht es dem ZhE nicht in erster Linie um die Vermittlung geschichtlicher Fakten als vielmehr um die Schaffung eines Dialogs zwischen Juden und Arabern und um die Anerkennung des Leids des Anderen.

So erzählen sich in einer Einheit die Schüler gegenseitig die Geschichten ihrer Familien oder beschreiben, wie sie den Unabhängigkeitstag des Staates Israels begehen. Netzer beschreibt in seiner Dissertation den Ablauf einer solchen Sitzung. Ein jüdisches Mädchen erzählte hier von ihrer Großmutter, die als einzige Überle-



Workshop der Herausforderungen im Zentrum für humanistische Erziehung

bende 1946 nach Palästina einwanderte und in einen Kibbuz eintrat. Dieser Kibbuz wurde während des Unabhängigkeitskrieges von Arabern angegriffen. Einige Freunde der Großmutter hätten bei diesem Angriff ihr Leben verloren.

Direkt im Anschluss erzählt ein arabischer Junge vom Dorf seiner Großeltern, welches während der

Nakba von der israelischen Armee zerstört worden sei. Einen alten rostigen Schlüssel hätte er von seinem Großvater als Andenken erhalten, um das Haus, das sie damals bewohnt hätten, niemals zu vergessen. Netzer beschreibt, dass viele Schüler in diesen Gesprächen dazu tendierten, sich gegenseitig die Schuld für das eigene Unglück vorzuwerfen. Ziel der Übungen sei jedoch, die Schüler für die unterschiedlichen historischen Narrative und kollektiven Identitäten zu sensibilisieren und eventuell Empathie für das Leid der anderen Seite zu wecken. Hierfür sei jedoch eine geschickte und einfühlsame Moderation durch den arabischen und den jüdischen Trainer gefordert.

Andererseits zielen viele Übungen jedoch auch darauf ab, den Jugendlichen ihre Gemeinsamkeiten deutlich zu machen. Wenn die Jugendlichen z.B. aufgefordert werden, in einer Collage ihre „Identität“ zu illustrieren und dabei auch Hobbys, Familie und Schule zu thematisieren, werden Ähnlichkeiten offensichtlich.

Eine Nachbereitung des gesamten Programms ist nach Abschluss im „Graduierten“-Programm mit dem Titel: Shared Citizenship möglich. Hier können sich die Schüler im folgenden Jahr einmal im Monat treffen, um Kontakte zu pflegen und aktuelle politische Themen zu diskutieren. Oft entwickeln sich in dieser Gruppe auch kleinere Initiativen politischer Aktivität. Als an einer Wand in Akko ein Graffiti mit „Tod den Arabern“ auftauchte, gingen knapp 15 Mitglieder des Programms auf die Straße, um die Wand von dem provozierenden Bildwerk zu säubern.¹⁸¹

4.5.2 Fazit

Das Zentrum für humanistische Erziehung macht mit seinem Programm auf ein wichtiges Thema aufmerksam: Ohne eine Beschäftigung mit dem Holocaust werden die arabischen Israelis die Identität der jüdischen Israelis nur schwer verstehen können. Dass dieser Umstand auch für künftige Generationen relevant bleibt, zeigt eine Umfrage des Messua-Instituts anlässlich des 63. Jahrestages der Befreiung von Auschwitz, nach welcher 83% der jungen Israelis der Meinung sind, ein Holocaust könne sich auch zukünftig wiederholen.¹⁸² Nur wenige Tage zuvor hatte eine andere Umfrage ergeben, dass 50% der israelischen Araber nicht daran interessiert seien, noch etwas über den Holocaust zu erfahren. Nicht wenige Araber fürchten, dass eine Anerkennung des Massenmords an den Juden die Besatzungspolitik des Staates Israel stärken und legitimieren würde.¹⁸³ Anderer-

¹⁸¹ Vgl. Netzer August 2007 – The Work and Impact.

¹⁸² Vgl. Klieger 27.01.2008 – Shoah won't repeat itself.

¹⁸³ Vgl. hierzu auch Yigal Avidan 13.04.2006 – Für die Araber ist der Holocaust ein Tabuthema.

seits ist die Anerkennung von Flucht und Vertreibung der Araber im Zuge des Unabhängigkeitskrieges durch die jüdischen Israelis sicherlich eine Grundvoraussetzung für einen konstruktiven und produktiven Dialog.

Nach Adorno muss eine Erziehung nach Auschwitz, „die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden, muß ihnen selbst diese Mechanismen aufzeigen und zu verhindern trachten, daß sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewußtsein jener Mechanismen erweckt“.¹⁸⁴ Mit Sicherheit stellt dieser Ansatz eines der Hauptanliegen des ZhE dar. Dennoch erscheint die Methode der Universalisierung des Holocausts problematisch, birgt sie in der angewandten Form doch die Gefahr einer Gleichsetzung von Nakba und Holocaust. Wie der Holocaust und der Nakba stattdessen in jüdisch-arabischen Begegnungen thematisiert werden soll, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden. Deutschen Pädagogen wiederum sei ein Besuch im Zentrum für humanistische Erziehung wärmstens ans Herz gelegt, stellt sich schließlich auch in Deutschland die Frage, wie Holocaust in der multiethnischen Realität eines deutschen Klassenzimmers heute vermittelt werden kann und soll.

4.6 Yesodot – Center for Torah and Democracy

Nach der Ermordung des israelischen Ministerpräsidenten Yitzchak Rabin durch einen jüdisch-religiösen Fanatiker vertiefte sich die Kluft zwischen säkularen und religiösen Israelis zunehmend. Während viele säkulare Israelis die religiösen Juden unter den Generalverdacht stellten, mit dem Mörder Rabins zu sympathisieren¹⁸⁵, fiel es tatsächlich weiten Teilen des national-religiösen Judentums immer schwerer, den Spagat zwischen Loyalität mit dem demokratischen Staat Israel und ihrer Hoffnung auf eine Politik im Sinne der Thora zu meistern. Korruptionsfälle in der Regierung, der einseitige Rückzug aus dem Gazastreifen 2005 und die Bereitschaft der politischen Führung, das Land heiliger Stätten für eine Friedensregelung mit den Palästinensern zu opfern, verstärkte das Misstrauen gegenüber der Politik weiter. Zeitgleich war jedoch auch einem großen Teil der religiösen Community vollkommen klar, dass die Ermordung des Ministerpräsidenten im Gegensatz zu den in der Thora vermittelten Werten stand, und dass auch bei der Moralerziehung innerhalb der religiösen Gemeinschaft einiges falsch zu laufen schien.

¹⁸⁴ Adorno 1970 – Erziehung nach Auschwitz, S. 90.

¹⁸⁵ Der Generalverdacht verdichtete sich in einigen Fällen zu einer generellen Abneigung des orthodoxen Judentums. Ein beeindruckendes Zeugnis dieser Abneigung findet sich bei: Kaniuk 1996 – Gott schütze uns.

Eine Antwort auf dieses mangelnde Demokratiebewusstsein innerhalb der national-religiösen Gemeinschaft versucht seit 1996 das Zentrum für Torah und Demokratie – Yesodot¹⁸⁶ in Jerusalem zu finden. Seit seiner Gründung durch den israelischen Soziologen Shlomo Fischer¹⁸⁷ und durch Yafa Gisser, Ehefrau eines bekannten Siedler-



Yesodot Materialien im Einsatz – Demokratiebildung an einer religiösen Schule in Elad

rabbiners in Ofra, organisiert das Zentrum Fortbildungen und entwickelt pädagogische Materialien, welche die religiöse Gemeinschaft aus ihrer zum Teil selbstverschuldeten Isolation innerhalb Israels befreien und ihre Identifikation mit einem demokratischen Staat Israel stärken sollen. Alle Mitarbeiter des Zentrums sehen sich als Teil der jüdisch religiösen Bevölkerung Israels. Das politische Spektrum reicht allerdings von weit links bis ins konservative Lager hinein. Die Tatsache, dass die unterschiedlichen Einstellungen zum israelisch-arabischen Konflikt bei der gemeinsamen Arbeit für die Demokratie kein Hindernis darstellen, ist vielleicht ein Grund für den großen Erfolg innerhalb des religiösen Schulsektors. Nach Angaben Shlomo Fischers erreichten die Programme und Fortbildungen bisher mit 65 Schulen gut 10% aller nationalreligiösen Schulen des Landes.

Die Schulungen des Zentrums richten sich an Schuldirektoren, Rabbiner und Lehrer der religiösen Grund-, Mittel- und Oberschulen. Eine direkte Arbeit mit den Schülern findet nicht statt. Shlomo Fischer erklärt¹⁸⁸, dass ein großer Teil der

¹⁸⁶ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der hebräische Untertitel von Yesodot keinen direkten Bezug auf Demokratie nimmt. *המרכז לליבון עיניי תורה ומדינה* setzt seinen Schwerpunkt vielmehr auf ein positives Verhältnis zwischen Staat und Thoratreue. Gleichzeitig betont die Organisation jedoch an verschiedenen Stellen, dass mit Staat immer ein demokratischer Staat gemeint ist. Der Verzicht auf den Begriff Demokratie im Titel mag eventuell aus Rücksicht auf ambivalente Gefühle der Zielgruppe geschehen sein.

¹⁸⁷ Dr. Shlomo Fischer ist Gründungsdirektor des Zentrums für Torah und Demokratie – Yesodot. Seine Dissertation trägt den Titel: „Self-Expression and Democracy in Radical Religious Zionist Ideology“. Eine Zusammenfassung findet sich unter: www.vanleer.org.il/newsletter_feb08/pdf/fischer.pdf

¹⁸⁸ Interview mit Shlomo Fischer im Januar 2008.

Lehrerfortbildungen dafür genutzt werde, der gesamten Lehrerschaft einer Schule die Prinzipien demokratischen Denkens zu vermitteln. Dieser Teil nehme zwischen 20 und 25 Stunden in Anspruch, wobei in jeder Einheit ein demokratischer Wert aufgegriffen und diskutiert werde, der für religiöse Juden und ihren Alltag relevant sei.¹⁸⁹ Als Basis für die Diskussionen dienten viele religiöse Schriften aber auch klassische Texte säkularer Autoren. Hierbei zeigt sich die Grundannahme Yesodots, dass sich demokratische und religiöse Werte nicht nur nicht widersprechen, sondern im Gegenteil, dass Toleranz, Gleichheit und Menschenrechte gar den Kern der jüdischen Tradition bilden würden.¹⁹⁰ Bereits in der Schöpfungsgeschichte (1. Mose, 27) stehe schließlich, dass der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen wurde, wobei sich Mensch selbstverständlich auf die gesamte Menschheit und nicht nur auf die Juden beziehe. Der Schritt zur Gleichheit aller Menschen sei von hier aus nicht weit.

Ein zweiter Teil der Lehrerfortbildung konzentriert sich auf eine kleinere Gruppe von Lehrern, die für die Vermittlung demokratischer Werte besonders relevant ist. Mit dieser Gruppe wird der gegenwärtige Charakter der Schule analysiert und gemeinsam überlegt, wie und wo demokratische Werte im Unterricht eingebunden und integriert werden könnten. An dieser Stelle erhalten die Lehrer auch neue pädagogische Materialien für den Unterricht.

Bei der Entwicklung dieser pädagogischen Materialien für die Schüler orientieren sich die Mitarbeiter von Yesodot vorwiegend an Theorien des kognitiven Lernens.¹⁹¹ Anhand kurzer Texte werden Sachverhalte thematisiert, anhand welcher die Schüler den Sinn und die Bedeutung demokratischer Werte verstehen sollen. Mitarbeiter des Yesodot-Teams begleiten die Lehrer über das Jahr hinweg beim Einsatz der zur Verfügung gestellten Lernmaterialien und unterstützen sie durch die Vermittlung neuer didaktischer Methoden.

¹⁸⁹ Nach Fischer ergäben sich während der Fortbildungen regelmäßig intensive Diskussionen. Im letzten Jahr beschäftigte viele Lehrer bei der Einheit zum Recht auf freie Meinungsäußerung die Frage, ob in Jerusalem eine von homosexuellen Gruppen organisierte Gay-Parade stattfinden dürfe oder nicht. Für viele Lehrer böten diese Diskussionen eine erste Möglichkeit, Argumente säkularer Juden innerhalb der religiösen Gemeinschaft ernsthaft zu besprechen und zu prüfen. Die Besprechung in der sicheren Eigengruppe erleichtere die Revidierung als falsch empfundener Standpunkte.

¹⁹⁰ Vgl. hierzu: Schwöbel, Tippelskirch 2002 – Die religiösen Wurzeln der Toleranz.

¹⁹¹ Fischer erklärt, dass die Organisation nicht an einer Demokratisierung der religiösen Schulen an sich arbeite, da ein demokratischeres Miteinander innerhalb der homogenen religiösen Gemeinde wohl nur wenig Einfluss auf die Sicht und das Verhalten gegenüber der nichtjüdischen Außenwelt haben werde.

Die entwickelten Materialien richten sich an unterschiedliche Alters- und Zielgruppen:

- 1.) Yachad. Das hebräische Wort Yachad setzt sich aus den hebräischen Anfangsbuchstaben der Wörter Jahadut (Judentum), Chevra (Gesellschaft) und Demokratia (Demokratie) zusammen. Die Lernmaterialien sollen im wöchentlichen Rhythmus, bzw. bei den älteren Schülern alle drei Wochen, Anwendung finden. Behandelt werden Themen wie die Menschenwürde, demokratisches Leadership, die Gleichheit aller Menschen, der Staat Israel zwischen Judentum und Demokratie, der Staat Israel zwischen Heiligkeit und Profanität, die Verantwortung des Einzelnen gegenüber seinen Mitmenschen, Diskussionskultur und Wahlen u.a. Die Materialien sind schülergerecht aufgearbeitet. Comiczeichnungen oder Bastelbögen lockern den Lernstoff auf, weiter gibt es zahlreiche Vorschläge spielerischer und kreativer Unterrichtsgestaltung.

- 2.) Bet Midrasch. Die 25 Einheiten des Bet Midrasch richten sich an Eltern, Lehrer und Grundschüler gleichermaßen. Gelernt wird interdisziplinär in so genannten Chavrutot, d.h. in Paaren oder Kleingruppen. Das Wort „Chavruta“ wird aus dem hebräischen Wort für Freund, Chaver, abgeleitet. Tatsächlich ist es eine der ältesten jüdisch-traditionellen Lernformen, sich in einer Chavruta einem Text zu nähern. Der Text erschließt sich dabei in der zwischenmenschlichen Diskussion und nicht durch den Vortrag eines Lehrers. Die Erwachsenen und Jugendlichen diskutieren gemeinsam religiöse und säkulare Texte, die sich z.B. mit der Würde des Menschen, der Gleichberechtigung der Frau oder mit Verantwortung und Leadership beschäftigen. Lehrer, Erwachsene und auch Kinder treten im Bet Midrasch als gleichrangige Lernende auf, die aufgrund ihrer Erfahrungen zwar unterschiedliche, aber nicht bessere Einsichten aus den Texten ziehen können.¹⁹²

- 3.) Torah und demokratische Werte. Das Lehrbuch Torah und demokratische Werte ist nach Angaben von Yesodot das erste Lehrbuch Israels, das Mittel- und Oberstufenschülern an religiösen Schulen demokratische Werte unter einem religiösen Blickwinkel beizubringen versucht. Das Buch unterteilt sich in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt behandelt die Menschenwürde, der zweite das Thema Gleichheit und der dritte die Moralität der Thora. Die einzelnen Einheiten lassen sich sowohl in den Fächern „Jüdische Philosophie“ oder „Die mündliche Lehre“ einbinden, können aber auch im Bet Midrasch Anwendung finden.

¹⁹² Ins Englische übersetzte Beispiellektionen von Yachad und Bet Midrasch finden sich unter: www.yesodot.org.il/eng/Materials.htm

- 4.) Talmud mit demokratischem Kommentar. Durch die Beschäftigung mit den Traktaten Bava Batra und Sanhedrin des Talmuds lernen die Schüler der Klassenstufen 9–12 einige rabbinische Diskussionen zu Fragen von Staat und Gesellschaft kennen. Wie hofften die Rabbinen in der Vergangenheit, Minderheitenrechte zu schützen, notleidende Menschen zu unterstützen und die Grundbedürfnisse aller Menschen im Staat zu garantieren? Unter welchen Gesichtspunkten bewerteten die Rabbinen Entscheidungsfindungsprozesse? Im Unterricht werden die antiken Diskussionen auf politische Fragestellungen der Gegenwart übertragen. Während die Schüler einerseits merken sollen, dass die Diskussionen des Talmuds zeitlos sind und viele Fragen und Antworten der Vergangenheit auch heute noch Relevanz besitzen, soll weiter deutlich werden, dass das Führen kontroverser Diskussionen schon immer Teil jüdischer Tradition gewesen ist. Gerade der dialektische Stil des Talmuds mit seinen zahlreichen Kommentaren und Analysen und den schier niemals endenden Dialogen zwischen den verschiedenen rabbinischen Lehrmeinungen bestätigt diese These. Entsprechend präsentiert und interpretiert Yesodot auch aktuelle Meinungsunterschiede innerhalb Israels als Teil der traditionell-jüdischen und somit der jüdisch-demokratischen Kultur.
- 5.) Sonderveröffentlichungen. Populär wurde Yesodot auch durch seine zahlreichen Sonderveröffentlichungen zu besonderen Anlässen. Am bekanntesten ist dabei eine kleine Broschüre, die sich mit der Ermordung Rabins beschäftigt. So ist für viele Lehrer das Abhalten des Gedenktags an die Ermordung Rabins ein Dilemma, da sie seinerzeit die politischen Ansichten und Friedensbemühungen des Ministerpräsidenten als eine große Gefahr für den jüdischen Staat empfanden. Die Yesodot-Materialien gehen auf die besonderen Ängste und Bedenken religiöser Lehrer ein, lenken sie jedoch auf den jüdischen Toleranzbegriff und erklären, dass ohne gegenseitige Toleranz ein Zusammenleben in Israel scheitern wird.

Neben den Materialien für Kinder und Jugendliche bietet Yesodot auch spezielle Programme für junge Erwachsene an, die nach Abschluss der Schule zum ersten Mal in intensiveren Kontakt mit der säkularen Mehrheit des Landes kommen. So richtet sich das Sheirit Leumi Programm an junge religiöse Frauen, die ihren Zivildienst in einer sozialen religiösen Einrichtung leisten.¹⁹³ Yesodot arbeitete

¹⁹³ Im Gegensatz zu den säkularen Jüdinnen sind religiöse Frauen vom Militärdienst befreit und leisten stattdessen einen Zivildienst.

in den letzten Jahren hierbei mit Bina¹⁹⁴, einer säkularen Organisation der vereinigten Kibbuzbewegung, zusammen. Das Programm zielt auf den verstärkten Austausch zwischen religiösen und säkularen Frauen hin.

Das Young Orthodox Leadership Program richtet sich hingegen an junge Erwachsene, die in Zukunft Verantwortung innerhalb der religiösen Community übernehmen möchten. Das Programm beinhaltet Begegnungen mit Repräsentanten der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen Israels, so mit Äthiopiern, Beduinen, jüdischen Anhängern der Reformbewegung oder Fremdarbeitern. Ziel des Programms ist die Ausbildung junger religiöser Führungspersönlichkeiten, die sich für eine tolerante und offene Gesellschaft in Israel einsetzen werden.

Abschließend sei noch erwähnt, dass Yesodot in der Vergangenheit auch zahlreiche Konferenzen zu unterschiedlichen Themen organisierte. Die letzte große Konferenz fand am 1. Januar 2008¹⁹⁵ im israelischen Parlament, der Knesset, statt und beschäftigte sich mit der Frage, ob eine Erziehung zur Demokratie auf der Basis des thortreuen Judentums möglich sei. Die Diskussionen entwickelten sich auch hier höchst kontrovers, was sich anhand der Rede des Knessetmitglieds Rabbiner Michael Melchior gut darstellen lässt. Als dieser die Diskriminierung von Arabern in Israel kritisierte und für die Einhaltung der Menschenrechte aller Bürger Israels eintrat, wurde er von einer jungen Frau scharf angegriffen. Diese war nach eigenen Angaben im Sommer 2006 bei der Räumung eines illegal errichteten Hauses in der Siedlung Amona durch die israelische Armee verletzt worden. Die Frau argumentierte, dass der Staat sich vorerst um die Einhaltung der Menschenrechte gegenüber der jüdischen Bevölkerung einsetzen müsste, bevor er sich den Interessen von Minderheiten zuwende.

Melchior behandelte in seinem Vortrag auch die Frage des Umgangs religiöser Schulen mit äthiopischen Neueinwanderern. Nur wenige Wochen zuvor hatte ein Vorfall in der Stadt Petach Tikva (nahe Tel Aviv) für großes Aufsehen in den Medien gesorgt. An einer religiösen Schule hatte die Schulleitung äthiopische Schülerinnen von ihren Mitschülern getrennt und in einem gesonderten Klassenraum unterrichtet. Die Schülerinnen erhielten gegenüber den anderen Schülerinnen zeitversetzte Pausen und wurden getrennt nach Hause gefahren. Melchior erklärte, dass bereits der erste Einwanderungsstrom äthiopischer Juden von Teilen

¹⁹⁴ www.bina.org.il

¹⁹⁵ Das hebräischsprachige Programm der Konferenz findet sich unter: www.yesodot.org.il/imgs/uploads/Yesodot_Ad_2%5B1%5D.pdf, aufgerufen am 05.01.2007.

des aschkenasischen Judentums nicht als Juden anerkannt wurde. Entsprechend wollte wohl auch die Schulleitung in Petach Tikva ihre Schüler vor dem Kontakt mit den äthiopischen Kindern „schützen“. Das Beispiel zeigt, dass es noch einiger Anstrengungen und vieler Fortbildungen durch Organisationen wie Yesodot bedarf, um auch die religiösen Schulen an die demokratischen Standards des israelischen Schulsystems anzupassen.

4.7 Utilizing Middle Eastern Civic Education as a Leverage for Peace

Neben der Friedrich Ebert Stiftung engagiert sich auch die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) seit vielen Jahren im Bereich der Demokratieerziehung. Im April 2007 startete sie gemeinsam mit drei Partnerorganisationen ein neues, von der EU¹⁹⁶ gefördertes Projekt mit dem Titel: Utilizing Middle Eastern Civic Education as a Leverage for Peace¹⁹⁷, in welchem insgesamt 88 Lehrer aus Israel, Jordanien und den palästinensischen Autonomiegebieten (inkl. Gaza) gemeinsam in Methoden der Friedens- und Demokratieerziehung ausgebildet werden. Weiter beinhaltet das Programm jährlich zwei Treffen von Schülergruppen aus den drei Ländern. Somit ist Utilizing Middle Eastern Civic Education as a Leverage for Peace das einzige in dieser Studie vorgestellte Projekt, welches sich grenzübergreifend für die Stärkung demokratischer Bildung im Unterricht einsetzt. Das Programm ist auf zwei Jahre angelegt. Jedes Jahr sollen 44 Lehrer ausgebildet werden.

Kooperationspartner der KAS sind das israelische Scha`ar ha-Negev Gymnasium¹⁹⁸, das Aman Center for Peace and Development (ACPD) sowie das Palestinian House for Professional Solutions (HPS) in Ramallah. Annika Lübke¹⁹⁹, Projektkoordinatorin bei der Adenauerstiftung, betont im Gespräch, dass sich die Zusammen-

¹⁹⁶ Das Projekt wird im Rahmen des „EU Partnership for Peace“-Programms gefördert. Dessen Ziel ist es, „gemeinsam mit Organisationen der Zivilgesellschaft Strukturen im Nahen Osten zu schaffen, die zum Abbau der dortigen Konflikte beitragen und bei der Schaffung eines Umfeldes mitwirken, das zu einer Wiederaufnahme des Friedensprozesses führt und eine solide Grundlage für einen gerechten und dauerhaften Frieden im Nahen Osten darstellt.“ Vgl. www.rgre.de/foerderinfos/prginfo/PI/37_07_eu_partnerschaft_fuer_den_frieden.pdf

¹⁹⁷ www.civicedu.org

¹⁹⁸ Das Scha`ar ha-Negev Gymnasium geriet in den letzten Wochen und Monaten regelmäßig in die Schlagzeilen, da es unter ständigem Beschuss von Kassam-Raketen aus dem Gazastreifen leidet. Hierbei wurden 2007 das Dach und ein Klassenraum der Schule komplett zerstört. Teile der Schülerschaft stammen außerdem aus Familien, die nach dem Rückzug Israels aus dem Gazastreifen evakuiert wurden.

¹⁹⁹ Leider konnte ich keines der Seminare der KAS besuchen, da es die Projektpartner nicht gerne sehen, wenn von außen unbekannte Personen an Workshops teilnehmen. Aus diesem Grund beziehe ich mich in diesem Kapitel ausschließlich auf die Einschätzung der Projektleitung sowie auf die freundlicherweise zur Verfügung gestellten Projektberichte und Materialien.

arbeit mit den drei Organisationen sehr positiv gestalte. Alle Programmpunkte seien gemeinsam entwickelt und umgesetzt worden. Als „neutrale“ Organisation könne die KAS jedoch oft vermittelnd zwischen den Konfliktparteien agieren.

Etwas überraschend erscheint auf den ersten Blick allerdings die Auswahl der partizipierenden Schulen.²⁰⁰ Nach Lübke versuchte das Projekt jene Schulen miteinzubeziehen, die auch nach Abschluss des Programms Civic-Education leisten wollen. Die aus Israel teilnehmenden Schulen stammen alle aus dem Staatlich Allgemeinen jüdischen Bereich. Die Schulen aus dem Westjordanland und Jordanien sind jedoch fast ausschließlich kostenpflichtige christliche Privatschulen, auf denen allerdings auch viele Muslime unterrichtet werden. Die Schule im Gazastreifen ist eine UNRWA-Schule²⁰¹. Annika Lübke erklärt im Gespräch, es sei leider nahezu unmöglich gewesen, staatlich-muslimische Schulen aus Jordanien oder den Palästinensergebieten für das Programm zu gewinnen. Dies liege einerseits an einer Unzahl bürokratischer Hürden der einzelnen Erziehungsministerien, andererseits jedoch auch an einer grundsätzlichen Skepsis arabischer Schulen gegenüber einer Zusammenarbeit mit israelischen Institutionen. Die nun teilnehmenden christlichen Schulen seien zwar nicht missionarisch ausgerichtet, vermittelten ihren Schülern jedoch die christlich-abendländische Kultur. Dennoch ist z.B. den Schülerinnen an der Schmidtschule in Ostjerusalem nicht gestattet, im Unterricht ein Kopftuch zu tragen. Mit Ausnahme der Schüler der Sawahreh High School und der Schulen im Gazastreifen kann somit gesagt werden, dass ein Großteil der palästinensischen und jordanischen Schüler aus der sozialen gehobenen Mittelschicht stammen, während die israelischen Schüler einen Querschnitt der säkularen israelischen Gesellschaft bilden. Arabisch-israelische Lehrer und Schüler nehmen an diesem Programm nicht teil. Inhaltlich konzentriert sich die Methoden-Fortbildung der Lehrer auf vier Themenaspekte:

a) Gleichheit und Gleichberechtigung

²⁰⁰ Die Namen der teilnehmenden Schulen lauten: Shaar Hanegev High School (Israel), Dror High School (Israel), Geon Hayarden High School (Israel), Schmidtschule (Ostjerusalem), Sawahreh High School (Ostjerusalem), Ecole Des Freres (Bethlehem), Ahliyye High School (Ramallah), Birzeit High School (Birzeit, Ramallah), UNRWA Rimal Prep Boy School (Gaza), UNRWA Rimal Prep Girls School (Gaza), Hesban Secondary School (Jordanien), Savior Episcopal Secondary School (Jordanien), Church of Nazarene School (Jordanien), Latin Secondary School (Jordanien), Sweileh Secondary School (Jordanien).

²⁰¹ UNRWA steht für United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. Ihre Aufgabe besteht in der Befriedigung der Grundbedürfnisse palästinensischer Flüchtlinge. Hierbei konzentriert sich die Hilfsorganisation insbesondere auf den Bildungsbereich. Weitere Informationen finden sich unter: www.un.org/unrwa/english.html

- b) Toleranz
- c) Recht, Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit
- d) Active Citizenship/„aktive Bürgerrolle“

Die zu vermittelnden Unterrichtsmodule nehmen dabei keinen Bezug auf den aktuellen Konflikt zwischen Israel und seinen arabischen Nachbarn. Stattdessen sollen die Lehrer versuchen, ihren Schülern auf spielerische Art und Weise demokratische Werte zu vermitteln.

Vom 1. bis 5. Juli 2007 fand in Antalya/Türkei die erste Fortbildung von 44 Lehrern statt. Nach Lübke hat man sich für einen Tagungsort in der Türkei entschieden, da dieser als neutraler Ort wahrgenommen werde und sich außerdem die Visa-Regelungen einfacher gestalteten. Dennoch hätten die Lehrer aus dem Gazastreifen leider keine Ausreisegenehmigung erhalten. Ziel dieser Fortbildung sei gewesen, den Lehrern eine Anleitung zur Umsetzung bestimmter Unterrichtsmethoden zu vermitteln und ihnen außerdem ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen. Weiter erhoffte sich die KAS, in diesem Seminar bereits Lehrer auszumachen, mit denen eine intensivere künftige Zusammenarbeit sinnvoll erscheint.

Lübke beschreibt, die gemeinsame Fortbildung von Lehrern aus so unterschiedlichen Kontexten habe sich aus verschiedenen Gründen nicht immer einfach gestaltet. So hätten die Teilnehmer sehr ungleiche Erwartungen an die Fortbildung mitgebracht. Während die jordanischen Lehrer hauptsächlich an der Vermittlung konkreter Methoden Interesse zeigten, wären Israelis und Palästinenser besonders am Gespräch und gegenseitigen Austausch der Konfliktperspektiven interessiert gewesen. Weiter hätten kulturelle Unterschiede zu vielen Missverständnissen zwischen den Gruppen geführt. Allein das Verständnis von Begriffen wie Gleichheit, Toleranz oder Rechtsstaat hätte sich sowohl innerhalb der Subgruppen, als auch zwischen den Ländern grundsätzlich voneinander unterschieden. Für Palästinenser sei nicht immer einfach gewesen, das Prinzip des Rechtsstaats positiv zu sehen, da sie gleichzeitig selbst von einer ebensolchen Diskriminierung erfahren würden. Gleichzeitig sei es für eine jüdische Lehrerin kompliziert, von den Schülern mehr Toleranz und Respekt gegenüber den Palästinensern zu fordern, während gleichzeitig palästinensische Kassam-Raketen ihr Leben bedrohen. Viel Diskussionsbedarf gab es auch zu Fragen des Kopftuches und inwiefern säkulare oder christliche Lehrerinnen das Kopftuch ihrer Schülerinnen akzeptieren müssten, bzw. wie religiöse Lehrerinnen damit umgehen sollten, wenn sich ihre Schülerinnen gegen das Tragen einer Haarbedeckung entscheiden würden.

Eine weitere Herausforderung der Fortbildung sei schließlich gewesen, dass die israelischen Lehrer im Bereich interaktiver und schülerzentrierter Unterrichtsmethoden viel erfahrener gewesen seien als ihre arabischen Kollegen. Diese hätten zunächst befürchtet, durch die stärkere Miteinbeziehung der Schüler im Unterricht an Autorität zu verlieren. Wo also anfangen und wo aufhören, um den Ansprüchen aller Teilnehmer gleichermaßen gerecht zu werden?

Nach Lübke sei es auch während des Seminarverlaufs zu einigen Überraschungen gekommen. So habe man zwar eingeplant, dass es während der Methodenvermittlung regelmäßig zu Abschweifungen und Exkursen zur unterschiedlichen Wahrnehmung der aktuellen Situation und der Geschichte des israelisch-arabischen Konflikts kommen würde, interessanterweise hätten sich die Konfliktlinien dieser Diskussionen jedoch anders entwickelt als ursprünglich erwartet. Während die KAS davon ausgegangen war, dass die Jordanier als Vermittler zwischen Israelis und Palästinensern agieren würden, zeigten sich diese eher erbost über die Einstellung der Palästinenser, die die positive Rolle Jordaniens für das palästinensische Volk nicht genug zu würdigen wüssten. Weiter warfen einige jordanische Lehrer den Palästinensern vor, zu empfindlich zu sein und in der Opferrolle zu verharren anstatt die positive Chance einer produktiven Zusammenarbeit zu nutzen. Insgesamt hätten die Jordanier allerdings nur wenig Interesse an einer Diskussion des Nahostkonflikts gezeigt und stattdessen regelmäßig gefordert, sich intensiver den Bildungsmethoden zuzuwenden.

Die Beziehungen zwischen Israelis und Palästinensern hätten sich hingegen weit positiver als erwartet entwickelt – auch, da viele israelische Lehrer starkes Interesse für die Perspektive der Palästinenser gezeigt hätten und historische Fehler ihrer Regierungen einräumten.

Da sich jedoch gegen Ende des Seminars das Verhältnis zwischen Jordaniern und Palästinensern zunehmend verschlechterte, beschloss die Seminarleitung, einen Workshop am letzten Tag ausschließlich der Diskussion des arabisch-israelischen Konflikts zu widmen. Genau hier sei die Stimmung jedoch umgekippt. Jordanier und Palästinenser hätten nun vereint gegen die israelischen Positionen argumentiert. Von einer konstruktiven und emphatischen Diskussion sei an dieser Stelle nicht mehr viel spürbar gewesen. Lübke sei hier wieder einmal deutlich geworden, wie viel Fingerspitzengefühl und Vorsicht die Organisation solcher Treffen erfordere.

Sehr positiv hätte sich hingegen der Unterricht in den einzelnen Schulen entwickelt, welcher von einem Team in regelmäßigen Abständen besucht und evaluiert werde. So berichteten viele arabische Lehrer von ihren ersten positiven Erfahrun-

gen mit den interaktiven Methoden, die ihre Autorität nicht in Frage gestellt, sondern ihnen im Gegenteil mehr Respekt von den Schülern eingebracht hätten. Auch eine Lehrerin des jüdischen Scha`ar ha-Negev Gymnasiums berichtete, wie gerade schwierige Schüler die zahlreichen Gesprächsangebote in den Workshopstunden positiv annehmen würden und die Gewaltbereitschaft schon nach kurzer Zeit deutlich abgenommen hätte. Als Beispiel sei an dieser Stelle das Verhalten eines Schülers genannt, dessen Familie 2005 aus dem Gazastreifen evakuiert worden war. Dieser war während des Gedenktages an die Ermordung Yitzchak Rabins dabei erwisch worden, ein Porträt des ehemaligen Ministerpräsidenten mit einem Hitler-Schnurrbart zu verunstalten. Der Schüler habe im Projektunterricht nun die Möglichkeit gehabt, seine politischen Ansichten verbal zu formulieren, wobei ihm jedoch gleichzeitig Grenzen der legitimen Meinungsäußerungen verdeutlicht worden wären. Mit der Entwicklung einer zivilisierten und gewaltfreien Diskussionskultur sei ein erster Schritt im Sinne einer erfolgreichen Demokratieerziehung geleistet worden. Während zu Beginn des Projekts viele Schüler dem Projekt kritisch gegenübergestanden hätten, seien mittlerweile auf allen Seiten die Bereitschaft und das Interesse gestiegen, Schüler aus den anderen Ländern zu treffen und sich über die im Unterricht gemachten Erfahrungen auszutauschen.

4.7.1 Zukunft des Projekts

Im Februar 2008 findet unter dem Motto „Get together“ die erste dreitägige Begegnung zwischen 28 israelischen und 32 arabischen (Palästinenser und Jordanier) Schülern an einem Studienzentrum am Toten Meer statt. Neben Workshops zu Themen wie Identität und Kultur stehen ein arabischer und ein israelischer Abend sowie ein gemeinsamer Ausflug zur Wüstenoase in Ein Gedi auf dem Programm. Gut zwei Stunden wird außerdem der Vorführung und Diskussion des Dokumentarfilms *Encounterpoint* gewidmet. Dieser beschreibt die Arbeit des Bereaved Families Forum, einer Hinterbliebenenorganisation mit 250 palästinensischen und 250 israelischen Mitgliedern, die aus dem Wunsch nach Frieden und Versöhnung heraus den Dialog miteinander suchen. Zurück in der Schule sollen die partizipierenden Schüler ihre Erfahrungen des gemeinsamen Workshops vor den Klassenkameraden präsentieren. Bei Abschluss dieser Studie lagen noch keine Berichte zum Verlauf des Wochenendes vor. Diese können jedoch auf der Projekt-homepage www.civicedu.org nachgelesen werden. Ein weiteres Seminar für eine ausgewählte Gruppe besonders engagierter Schüler ist für Mai 2008 geplant. In „Action Plan Workshops“ sollen diese dann gemeinsame Visionen entwickeln, wie die gemachten Erfahrungen des Jahres zukünftig in der eigenen Community umgesetzt werden könnten. Welche gemeinsamen Projekte zwischen den israelischen,

palästinensischen und jordanischen Schülern sind denkbar? Wie kann das Netzwerk, das dank des Projekts entstanden ist, weiter aufrechterhalten werden? An den hier entstehenden Initiativen wird die KAS zukünftig messen können, wie erfolgreich und nachhaltig ihr Programm gewesen ist.

V. Fazit

Die Konflikte und kriegerischen Auseinandersetzungen mit den arabischen Nachbarstaaten, das angespannte Verhältnis zwischen religiösen und säkularen Juden, das Selbstverständnis Israels als Einwanderungsland wie auch die verschiedenen Geschichtsverständnisse jüdischer und arabischer Israeli: Die vorliegende Studie macht deutlich, wie stark der Einfluss von Kultur und Geschichte auf die Entwicklung des israelischen Bildungssystems war und immer noch ist. Alle diese und viele weitere Themen beeinflussen und dominieren den innerisraelischen Diskurs und selbstverständlich prägen diese Themen auch die israelischen Schwerpunktsetzungen beim Thema „Demokratiebildung“. Die unterschiedlichen Herausforderungen des deutschen und des israelischen Erziehungssystems werfen die Frage auf, ob ein Austausch im Bereich Demokratiebildung zwischen den beiden Ländern überhaupt sinnvoll ist? Trotz der in der Studie besprochenen Unterschiede und Probleme plädiert der Autor dieser Studie ganz ausdrücklich für eine verstärkte Kooperation deutscher und israelischer Institutionen. Für die deutsche Bildungslandschaft wird hierbei insbesondere interessant sein, dass auf institutioneller Ebene in Israel weit mehr experimentiert wurde, als dies in Deutschland der Fall war. Während in Deutschland intensiv über eine Ausdifferenzierung des Erziehungssystems diskutiert wird, hat Israel durch die schon früh geförderte Schulautonomie viel Erfahrung mit einem durch und durch pluralen Schulwesen gesammelt. Die Studie zeigt, wie das israelische Bildungssystem ganz offensichtlich vom Zulassen dieses Pluralismus profitiert hat. Auch die intensive Kooperation zwischen staatlichen Behörden und NGOs wird als bereichernd empfunden. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass es sich oft nur ökonomisch gesicherte Schulen leisten können, die Leistungen der NGOs in Anspruch zu nehmen. Sozial schwächere Schulen sind hingegen auf die Unterstützung von außen angewiesen, die zu finden nicht leicht ist. Die Folgen der damit einhergehenden, von zahlreichen israelischen Wissenschaftlern negativ interpretierten, Ökonomisierung der Bildung dürfen dabei von deutschen Bildungsreformern jedoch nicht ignoriert werden.

Für eine erfolgreiche Kooperation deutscher und israelischer Organisationen bedarf es von beiden Seiten des Verständnisses für die Situation des Partners sowie der Fähigkeit, abstrahierend vom gesellschaftlichen Umfeld die Methoden und Ansätze der jeweils anderen Seite kennen zu lernen und an die eigenen Bedingungen anzupassen. Ein Austausch auf institutioneller Ebene in Form von Tagungen, an welchen von deutscher Seite insbesondere die Verantwortlichen in den Ministerien und den Landesinstituten der einzelnen Bundesländer teilnehmen

sollten, könnten sicherlich auf beiden Seiten zu beeindruckenden Resultaten führen. Unter zivilgesellschaftlicher Perspektive sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass ein Großteil der vorgestellten Projekte echte „Grassroots“ sind. Die meisten der heute existenten Demokratischen Schulen wie auch die Hand in Hand-Schulen gehen auf Elterninitiativen zurück, und auch Organisationen wie Yesodot oder das Adam Institute könnten ohne das außerordentlich idealistische Engagement ihrer Mitarbeiter kaum so erfolgreich sein. Eine weitere interessante Frage zukünftiger deutsch-israelischer Tagungen könnte daher darin bestehen, wie in den einzelnen Ländern staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen die Gründung zivilgesellschaftlicher Organisationen fördern und sie bei der Umsetzung eigener Projekte begleiten können. Für beide Länder gilt der dringende Bedarf nach mehr Bildungsforschung im Bereich der „Erziehung zur Demokratie“. Bereits im Kapitel über das IDE wies die Studie auf die Idee eines Deutsch-Israelischen Forschungsinstituts für Demokratische Erziehung hin, welches möglichst in der Lage sein sollte, neben der eigenen Forschung auch junge Studierende und Doktoranden bei entsprechenden Forschungsvorhaben zu unterstützen. Ein solches Forschungsinstitut könnte dabei helfen, den Erfahrungsschatz der zahlreichen und teils verstreuten zivilgesellschaftlichen Initiativen zu sichern und für zukünftige Initiativen fruchtbar zu machen.

VI. Adressen

The Institute for Democratic Education

Kibuzzim College of Education
149 Namir Road
62507 Tel Aviv
Telefon: +972 (3) 741 27 29
Fax: +972 (3) 741 27 23
E-Mail: Mahon@smkb.ac.il
www.democratic-edu.org

Direktor: Yaacov Hecht

Hadera Democratic School

Brandes Street
38102 Hadera
Telefon: +972 (4) 622 52 61
Fax: +972 (4) 634 41 46
E-Mail: h-democratic-s@walla.co.il
www.democratics.org.il

Direktor: Rani Abramowitz

Bet Chinuch Givol (Givat Olga)

7 Mivza Ezra Street
Givat Olga
Telefon: +972 (3) 741 27 29
Fax: +972 (4) 632 66 42
E-Mail: info@olga-democratic.org
www.olga-democratic.org

Direktoren: Yariv Yaari,
Ruthi Avni

Adam Institute for Democracy and Peace

PO. Box 3353,
Jerusalem Forest
91033 Jerusalem
Telefon: +972 (2) 644 82 90
Fax: +972 (2) 675 29 32
E-Mail: adam@adaminstitute.org.il
www.adaminstitute.org.il

Direktorin:
Uki Maroshek Klarman

Hand in Hand

Center for Jewish-Arab Education in Israel
11 Rivka Street
PO. Box 52141
91521 Jerusalem
Telefon: +972 (2) 673 53 56
E-Mail: info@handinhand.org.il
www.handinhandk12.org

Direktoren: Josie Mendelson,
Amin Khalaf

Yesodot – Center für Torah and Democracy

11 Rivka Street
93461 Jerusalem
Telefon: +972 (2) 671 59 50
Fax: +972 (2) 671 60 92
www.yesodot.org.il

Geschäftsführer: Shlomo Fischer

Givat Haviva

Jewish Arab Center For Peace
Yad Yaari Building
37850 M.P. Menashe
Telefon: +972 (4) 630 92 66
Fax: +972 (4) 630 93 05
E-Mail: givathaviva@givathaviva.org.il
www.givathaviva.org.il

Direktor: Haggai Halevi

Zentrum für humanistische Erziehung

Ghetto Fighters' House
D.N. Galil Maaravi 25220
Telefon: +972 (4) 995 80 40
Fax: +972 (4) 995 80 07
E-Mail: rkalisman@gfh.org.il
www.gfh.org.il

Direktorin: Raya Kalisman

Friedrich Ebert Stiftung Israel

P.O.Box 12235
14, Shenkar Street
Nolton House
46733 Herzliya
Telefon: +972 (9) 951 47 60 - 62
Fax: +972 (9) 951 47 64
E-Mail: fes@fes.org.il
www.fes.org.il

Direktor: Hermann Bünz

Konrad-Adenauer-Stiftung

6, Lloyd George Street
91082 Jerusalem
Telefon: +972 (2) 567 18 30
Fax: +972 (2) 567 18 31
E-Mail: office@kasisrael.org
www.kas.de/israel

Landesbeauftragter: Lars Hänsel

VII. Literatur

Adorno, T. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In T. Adorno (Hrsg.). Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker. (S. 92-109). Frankfurt: Suhrkamp.

Adorno, T. (Hrsg.) (1970): Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker. Frankfurt: Suhrkamp.

American Friends of the Ghetto Fighters' Museum (Hrsg.): (Frühling/Sommer 2007). Newsletter of the American Friends of the Ghetto Fighters' Museum. Verfügbar unter: www.friendsofghf.org [27.12.2007].

Avidan Y. (2006, 13. April): „Für die Araber ist der Holocaust ein Tabuthema“, Deutsche Welle. Verfügbar unter: www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1967749,00.html [29.1.2008].

Bekerman, Z. (2003): Reshaping Conflict through School Ceremonial Events in Israeli Palestinian-Jewish Co-education. *Anthropology and Education Quarterly*, 34 (2), S. 205-224.

Bekerman, Z. (2004): Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel. *Teachers college record* (106), S. 576-610.

Bekerman, Z. & Horenczyk, G. (November 2001): Bilingual Education in Israel: Final Report. Jerusalem: School of Education. Hebrew University of Jerusalem (Submitted to the Ford Foundation and The Center for Bilingual Education in Israel).

Ben Sasoon-Forstenberg, S. (2002): The core of education - from sectarianism to statehood?, Knesset. Verfügbar unter: www.knesset.gov.il/mmm/doc.asp?doc=m00276&type=pdf [22.10.2007].

Ben-Porath, S.R. (2006): Citizenship under fire: Democratic education in times of conflict. Princeton N.J.: Princeton University Press.

Böhm, A. (1935): Die Zionistische Bewegung. Berlin: Jüdischer Verlag.

Bommes, M., Guter, J. & Wolff-Jontofsohn, U. (2002): Demokratieverziehung in der Praxis: Eine Evaluation des Programms: Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta. Freiburg (Abschlussbericht).

Cohen-Almagor, R. (1994): The boundaries of liberty and tolerance: The struggle against Kahanism in Israel. Gainesville, FL: Univ. Press of Florida.

Dafna Lev (März 2004): School Autonomy (State of Israel - Ministry of Education Central Region, Hrsg.) o.O. (Powerpoint-Präsentation für ein Seminar in England). Verfügbar unter: www.education.gov.il/Merkaz/download/School%Autonomy2.ppt [11.10.2007].

- Dagan-Buzaglo, N. (2007):** The Right to Higher Education in Israel: A Legal and Fiscal Perspective. Tel Aviv. Verfügbar unter: www.adva.org [26.10.2007].
- Dahan, J. & Levy, G. (2000):** Multicultural Education in the Zionist State – The Mizrahi Challenge. *Studies in Philosophy and Education* (19), S. 423–444.
- David Chen (Hrsg.) (2006):** Experimental schools: The workshop for educational innovation. Tel Aviv (hebr.).
- Degen, R. (2006, 16. Dezember):** Emotionale Intelligenz (EQ) als Geschäftemachelei: Das Dumme an der Emotionalen Intelligenz, Deutschsprachiges Psychotherapie-Forum im Internet DPI e.V. Fachtexte zur Entwicklung von Psychotherapie in Theorie und Praxis. Verfügbar unter: www.psychotherapie.de/psychotherapie/mythen/01101901.html [2.12.2007].
- Eden, C. & Rada, A. (2000):** Ein Bürger in Israel sein – Ein jüdischer und demokratischer Staat. Jerusalem (hebr.).
- Eldar, A. (2007, 11. September):** No Jews and Arabs, just Hebrew and Arabic. Haaretz. Verfügbar unter: www.haaretz.com/hasen/spages/902130.html [13.1.2008].
- Friedman, E. Israel (2002):** Internal self-evaluation as a means for generating change. In D. Nevo (Hrsg.). *Advances in program evaluation: Bd. 8. School-based evaluation. An international perspective.* S. 219–242. Amsterdam: JAI.
- Gaziel, H.H. (1994):** Implementing Reforms in a Centralised Education System: The case of Israeli education. *Oxford Review of Education*, 20 (2), S. 237–252.
- Georgi, V.B. (2006):** Demokratie lernen in der Schule: Leitbild und Handlungsfelder. Berlin: Fonds „Erinnerung und Zukunft“.
- Haan, G. de (Hrsg.), Baier, A. & Samson, A. (Mitarbeiter) (2004):** Wir wollen's wissen, Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung, Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: www.blk-demokratie.de/getfile.php?f=fileadmin/public/download/Broschuere.pdf [2.11.2007].
- Halpern, O. (2002, 6. Juli):** Seminar ‚dialogue on pain‘ opens path to understanding. Haaretz. Verfügbar unter: www.haaretz.co.il/hasen/pages/ShArt.jhtml?itemNo=183481 [27.12.2007].
- Hand in Hand (2005):** A New Model of Bilingual Education: Summary. Jerusalem.
- Hecht, Y. (2005).** *Democratic Education: A Beginning of a Story.* Jerusalem: Keter (hebr.).
- Human Rights Watch (2001, 5. Dezember):** Israeli Schools Separate, Not Equal. Verfügbar unter: <http://hrw.org/english/docs/2001/12/05/isrlpa3399.htm> [30.10.2007].

- Ichilov, O. (Hrsg.) (1998):** Citizenship and citizenship education in a changing world. Woburn education series. London: Woburn Press. Verfügbar unter: www.gbv.de/dms/sub-hamburg/247258571.pdf.
- Ichilov, O. (2004):** Political learning and citizenship education under conflict: The political socialization of Israeli and Palestinian youngsters. Abingdon , New York: Routledge.
- Ichilov, O. (2004):** Teaching civics in a divided society:: The case of Israel. *International Studies in Sociology of Education*, 3 (13), S. 219–242.
- Ichilov, O., Salomon, G. & Inbar, D. (2005):** Citizenship Education in Israel: A Jewish-Democratic State. *Israel Affairs*, 11 (2), S. 303–323.
- Jüdisch-Arabisches Zentrum für den Frieden, Givat Haviva. (2007):** Projekt Erziehung zu Toleranz im Sport - 2007. Givat Haviva.
- Kaniuk, Y. (1996):** Gott schütze uns vor den Religiösen! *Die Zeit*, 34. Verfügbar unter: www.zeit.de/1997/34/Gott_schuetze_uns_vor_den_Religioesen_ [30.1.2008].
- Kashti, O. (2007, 28. November):** Report: Wide gaps between test scores in Jewish, Arab schools. *Haaretz*. Verfügbar unter: www.haaretz.com/hasen/objects/pages/PrintArticleEn.jhtml?itemNo=929083 [29.11.2007].
- Klieger, N. (2008, 27. Januar):** Shoah won't repeat itself. *Yedioth Aharonot*, S. 1.
- Kochavi, T. (2007):** „A New-old Childhood” The Experience of Freedom at a Democratic School - The Children's voices. Unveröffentlichte Masterarbeit, University of Haifa. Haifa (hebr.).
- Markovich, D. (In print):** Peripheries of Education, *Periphery Education*. In: Dagani, Ze'ev; Katz, Israel (Hrsg.) *Peripheries in Israel*. Tel Aviv (hebr.).
- Maoz, A. (2007):** Religious Education in Israel. *Tel Aviv University Law Faculty Papers* (44). Verfügbar unter: <http://law.bepress.com/taulwps/fp/art44> [22.10.2007].
- Maroshek-Klarman, U. (o.J.):** Erziehung zur Demokratie: Die Methode des Adam-Instituts. Jerusalem (Aus dem Hebräischen von Karin Neuburger).
- Maroshek-Klarman, U. (1995):** Education for peace among equals: Without compromises & without concessions. Jerusalem.
- Meyer, G. (2008):** Entortung und Universalisierung von Holocausterinnerung: Holocaust Education für israelische Palästinenserinnen und Palästinenser am „Center for Humanistic Education“. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Technische Universität Berlin. Berlin.

- Ministry of Education, Culture and Sport (2004):** Development of education: fact and figures. Document submitted to the Forth-Seventh Session of the International Conference on Education: Ministry of Education, Culture and Sport. Verfügbar unter: www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/israel_part_2.pdf [22.10.2007].
- Monreal, G. (2002, 4. Oktober):** Der Bildungsansatz „Betzavta“ zwischen Moralerziehung und politischer Bildung. Magisterarbeit, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Netzer, D. (2006, 29. Juni):** From Accepting the Situation to Accepting Responsibility: Abstract. 5th International Conference for Educators: Teaching the Holocaust to Future Generations. Yad Vashem/Jerusalem.
- Netzer, D. (August 2007):** The Work and Impact Of the Centre for Humanistic Education [CHE] At the Ghetto Fighters House, Israel: A Case Study. Dissertation, University of Sussex. Sussex.
- Nevo, D. (Hrsg.) (2002):** School-based evaluation: An international perspective. Advances in program evaluation: Bd. 8. Amsterdam: JAI.
- Pasternak, R. (2007):** Israel, State of: Education. In F. Skolnik (Hrsg.). Encyclopaedia Judaica. 2. ed. (S. 656–674). Detroit: Macmillan Reference USA [u.a.].
- Peled, E. (Hrsg.) (1999):** Ministry of Education Jubilee Annual. Tel Aviv: Defence Ministry Publications.
- Perez, D. & Khatib, A. (o.J.):** Rede der Direktoren der Hand in Hand Schule zur Verleihung des Friedenspreises der Deutsch-Israelischen Gesellschaft am 11.05.2005. In Verein der Freunde und Förderer der internationalen Begegnung mit Israel e.V. (Hrsg.). Israel-Forum. (Band 8, S. 10).
- Pinson, H. (2007):** At the boundaries of Citizenship:: Palestinian Israeli Citizens and the Civic Education Curriculum. Oxford Review of Education, 33 (3), S. 331–348.
- Polisar, D. (2001):** On the Quiet Revolution in Citizenship Education. Azure (11). Verfügbar unter: www.jafi.org.il/education/azure/11/11-polisar.html [10.10.2007].
- Ram, E. (2006):** Between Despair and Hope - A Critique of Democratic Education Using the Concepts of Michel Foucault. Unveröffentlichte Masterarbeit, Tel Aviv University. Tel Aviv (hebr.).
- Repplinger, R. (2005):** Die Söhne Sachnins: Ein Fußballmärchen aus 1001 Nacht (1. Aufl.). München: Bombus Media.
- Reshet Chabad. (2002):** Our Story. Verfügbar unter: www.reshet.org.il/en/html/ourstory.asp [22.10.2007].

- Rettig, H. (2007, 10. Januar):** New committee to bolster Bible study in schools. Jerusalem Post. Verfügbar unter: www.jpost.com/servlet/Satellite?pagename=JPost%2FJFParticle%2FShowFull&cid=1167467697826 [4.11.2007].
- Schröder, B. (2000):** Jüdische Erziehung im modernen Israel: Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik. Arbeiten zur praktischen Theologie: Bd. 18. Leipzig: Evang. Verl.-Anst.
- Schwöbel, C. & Tippelskirch, D.C. von (2002):** Die religiösen Wurzeln der Toleranz. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Shiloah, N., Shoham, E. & Kalisman, R. (2003):** Arab teachers and Holocaust education: Arab teachers study Holocaust education in Israel. Teaching and Teacher Education, 19 (8), S. 609–625.
- Shinar-Zamir, N. & Naujoks, A.C. (2006):** ABC der Demokratie: Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse (1. Aufl., 1. Tsd.). Lich/Hessen: Ed. AV (Aus dem Hebräischen von Antje C. Naujoks).
- Sieben, H. (1995):** Jugend und Jugendarbeit in Israel: Eine Handreichung für den deutsch-israelischen Jugendaustausch. Bonn: IJAB.
- Skolnik, F. (Hrsg.) (2007):** Encyclopaedia Judaica (2. ed.). Detroit: Macmillan Reference USA [u.a.].
- Steering Committee for Civics Education. (Februar 1996):** On Being a Citizen: Civics Education for All in Israel. Jerusalem (Interim Report).
- Svirsky, M., Mor-Sommerfeld, A., Azaiza, F. & Hertz-Lazarowitz, R. (Frühjahr 2006):** Bilingual Education and Practical Interculturalism in Israel. The discourse of sociological practice, 8 (1), S. 55–79.
- Tesler, R. (2003):** In the Name of God: Shas and the Religious Revolution. Jerusalem: Keter (hebr.).
- Townsend, T. (Hrsg.) (2007):** International Handbook of School Effectiveness and Improvement. Springer International Handbooks of Education: Bd. 17. Dordrecht: Springer.
- Traubmann, T. (2007, 21. Oktober):** Study: Less than 9 percent of university lecturers are Mizrahi Haaretz – Israel News. Haaretz. Verfügbar unter: www.haaretz.com/hasen/spages/914839.html [2.11.2007].
- Ulrich, S. & Maroshek-Klarman, U. (2001):** Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta: Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman; Praxishandbuch für die politische Bildung (3., überarb. Aufl.). Internationale Programme zur Demokratie- und Toleranzerziehung: Bd. 1. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.

Verein der Freunde und Förderer der internationalen Begegnung mit Israel e.V. (Hrsg.) (o.J.): Israel-Forum.

Volansky, A. (1999): The dialectic between centralization and decentralization. In E. Peled (Hrsg.). Ministry of Education Jubilee Annual. S. 283–300. Tel Aviv: Defence Ministry Publications.

Volansky, A. (2007): School Autonomy for School Effectiveness and Improvement:: The Case of Israel. In T. Townsend (Hrsg.). Springer International Handbooks of Education: Bd. 17. International Handbook of School Effectiveness and Improvement. (Band 17, S. 351–362). Dordrecht: Springer. Verfügbar unter: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/5107CFE5-EAA9-48B2-99BF-C4696FFE34E2/442/dgrp.pdf> [10.10.2007].

Wolff-Jontofsohn, U. (2001): Friedenspädagogik in Israel: Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte (2. Aufl.). Schriftenreihe des Deutsch-Israelischen Arbeitskreises für Frieden im Nahen Osten e.V.: Bd. 33. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Zameret, Z. Dr. (2007, 11. Mai): Education for Democracy at the Start of the Twenty. Verfügbar unter: www.mfa.gov.il/MFA/MFAArchive/2000_2009/2001/8/Education%20for%20Democracy%20at%20the%20Start%20of%20the%20Twenty [5.11.2007].

VIII. Danksagung

Diese Arbeit wäre ohne die Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen nicht möglich gewesen. Zu Beginn möchte ich daher Frau Deidre Berger vom American Jewish Committee in Berlin und Frau Sonja Böhme von der Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ für ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten und für die Freiheiten bei der Gestaltung meiner Arbeit danken.

Danken möchte ich aber auch allen Gesprächspartnern, die sich meinen Fragen stellten, und mir wertvolle Einblicke in die Errungenschaften und Schwierigkeiten des israelischen Bildungssystems und in die Arbeit der zahlreichen NGOs ermöglichten. Diese Gesprächspartner waren:

Arik Barnes – Bet Chinuch Givol (Demokratische Schule Givat Olga)

Dr. Zvi Bekerman – School of Education, Melton Center, Hebrew University Jerusalem

Micky Drill – Friedrich Ebert Stiftung, Israel

Bob Fenton – Hand in Hand

Dr. Shlomo Fischer – Yesodot – The Center for the Study of Torah and Democracy

Anita Haviv – Friedrich Ebert Stiftung, Israel

Yaacov Hecht – Institute for Democratic Education

Annika Lübke – Konrad-Adenauer-Stiftung Jerusalem

Barak Luzon – Chinuch Ischi Bat Yam

Uki Maroshek-Klarman – Adam Institute for Democracy & Peace

Tomer Lotan – Ministry of Education

Dr. Dalya Markovich – Beit Berl College

Jossi Michael – Adam Institute for Democracy & Peace

Dr. David Netzer – Center for Humanistic Education

Dr. Halleli Pinson – Department of Education, Ben-Gurion University of the Negev

Eyal Ram – Institute for Democratic Education

Rabbi Edward Rettig – AJC, Israel/Middle East Office

Georg Rössler – SOS Gewalt/Zentrum für Gewaltstudien in Israel

Yael Schwartzberg – Institute for Democratic Education

Leah Tobias – Adam Institute for Democracy & Peace

Dr. Hillel Wahrman – Bar Ilan University

Shachar Yanai – Givat Haviva

Rainer Zimmer-Winkel – Forum Ziviler Friedensdienst

Prof. Moshe Zuckermann – Institut für Deutsche Geschichte/Universität Tel Aviv

Abschließend möchte ich noch den Mitarbeitern des AJC Büros in Berlin, insbesondere Frau Tatjana Neef und Frau Sandra Anusiewicz-Baer, meinen lieben Freunden Gunnar Meyer und Eckhart Arnold und meiner Familie danken, die mich auf unterschiedliche Art und Weise beim Schreiben dieser Studie unterstützt haben.

Uriel Kashi

wurde 1976 in Jaffo, Israel geboren. Er studierte Erziehungswissenschaft und Judaistik an der Freien Universität zu Berlin sowie an der Hebrew University Jerusalem. Zwischen 2001 und 2007 arbeitete er als Bildungsreferent im Jüdischen Museum Berlin und war dort u.a. mit der Entwicklung und Koordination neuer pädagogischer Programme betraut. Von 2005–2006 war er Geschäftsführer des Bundesverband Jüdischer Studenten in Deutschland (BJSD) und von 2006–2007 Legacy Heritage Fellow im Berliner Büro des American Jewish Committee, wo er sich für die



Einrichtung eines ständigen Roundtables zur Förderung des türkisch-jüdischen Dialogs einsetzte.

Seit August 2007 lebt er mit seiner Familie in Israel und arbeitet seit 2008 in der International School for Holocaust Studies in Yad Vashem/Jerusalem.

Veröffentlichungen:

Für wen haben Sie übersetzt, Herr Buber? Zur Verdeutschung der Schrift, in: Ansgar Koschel (Hrsg.): Vergegenwärtigung. Martin Buber als Lehrer und Übersetzer, Aphorisma Verlag, Berlin 2006, S. 152–176.

Das Verhältnis junger Juden zu Deutschland, zum Staat Israel und zur jüdischen Religion. – Versuch eines historischen Aufrisses, in: COMPASS-Infodienst für christlich-jüdische und deutsch-israelische Tagesthemen im Web. www.compass-infodienst.de/Online-Extra.7.0.html sowie Artikel in der Jüdischen Allgemeinen, im Familienmentsch und auf hagalil.com

Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

Die Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“ ist Ausdruck der Verantwortung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, die Auseinandersetzung mit nationalsozialistischem Unrecht wach zu halten und für Völkerverständigung einzutreten.

Die Stiftung fördert internationale Projekte in den Bereichen

- **Auseinandersetzung mit der Geschichte,**
- **Handeln für Demokratie und Menschenrechte sowie**
- **humanitäres Engagement für Opfer des Nationalsozialismus.**

Seit Gründung der Stiftung konnten etwa 1.500 internationale Projekte unterstützt werden. Jährlich stehen dafür aus den Erträgen des Stiftungskapitals von rund 418 Mio. Euro etwa 8 Mio. Euro zur Verfügung.

Die Stiftung wurde im Jahr 2000 gegründet, um Zahlungen an ehemalige Zwangsarbeiter zu leisten. Diese wurden im Jahr 2006 abgeschlossen. An über 1,66 Mio. Menschen in fast 100 Ländern wurden insgesamt 4,37 Mrd. Euro ausgezahlt.

Das Stiftungskapital in Höhe von 10,1 Mrd. DM (5,2 Mrd. Euro) wurde vom deutschen Staat und der Wirtschaft zur Verfügung gestellt.

Stiftung „Erinnerung, Verantwortung und Zukunft“

Markgrafenstraße 12-14

10969 Berlin

Telefon: (030) 25 92 97-10

Telefax: (030) 25 92 97-42

info@stiftung-evz.de

www.stiftung-evz.de

Das American Jewish Committee

Das American Jewish Committee (AJC) wurde 1906 von einer Gruppe amerikanischer Juden primär deutscher Herkunft gegründet, die über Pogrome gegen die jüdische Bevölkerung Russlands entsetzt waren. Nach Überzeugung der Gründer lag der beste Weg, Juden in Russland und anderswo zu schützen, darin, an einer Welt zu arbeiten, in der alle Völker gleichermaßen Achtung und Würde genießen. So setzt sich das American Jewish Committee seither für Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Pluralismus und gegenseitigen Respekt über ethnische, religiöse und nationale Grenzen hinweg ein. Neben seiner New Yorker Zentrale und seinem politischen Hauptquartier in Washington unterhält das AJC 30 Büros in den USA, fünf internationale Büros – darunter das Berliner Büro – und 14 weitere Repräsentanzen in aller Welt.

Das American Jewish Committee ist die einzige amerikanisch-jüdische Organisation, die nach der deutschen Wiedervereinigung einen festen Sitz in Berlin eingerichtet hat. Mit einer Vielzahl von Partnern engagiert sich das Berliner AJC-Büro, um gemeinsame Projekte auf europäischer Ebene zu fördern. Es vertritt amerikanisch-jüdische Interessen in Deutschland und Europa und informiert die Mitglieder des AJC über aktuelle europäische Entwicklungen.

Mit dem Start des Schuljahres 2003/04 begann an drei Berliner Schulen ein einzigartiges Programm: das Demokratiebildungsprogramm „Hands Across the Campus“. 1981 vom AJC in den USA für die „anti-bias education“ entwickelt, wurde das Curriculum entsprechend den Bedürfnissen der Schulen in Deutschland angepasst. „Hands Across the Campus“ ist ein vielseitiges Konzept für Schulen, um eine schulübergreifende Atmosphäre gegenseitigen Respekts und der Anerkennung von Vielfalt zu fördern. Das Programm bietet Pädagogen verschiedene Ansätze in der Vermittlung von Grundwerten und Demokratieverständnis.

American Jewish Committee Berlin Office/
Lawrence & Lee Ramer Center for German-Jewish Relations
Mosse Palais, Leipziger Platz 15
10117 Berlin
Telefon: (030) 22 65 94 19
Telefax: (030) 22 65 94 14
ajc@berlin.org
www.ajc.org

