

Auszug aus:

Friedenspädagogik in Israel

Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung
gesellschaftlicher und politischer Konflikte

Kapitel V 3

Das Adam-Institut Jerusalem: Friedenserziehung durch Sicherung und Verbreitung demokratischer Werte

von

Ulrike Wolff-Jontofsohn

Quellenangabe:

Wolff, Jontofsohn, Ulrike, Friedenspädagogik in Israel. Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte. Wochenschau Verlag Schwalbach Taunus 2001 (2). ISBN 3-87920-421-7

Das Kapitel wurde vom Wochenschau-Verlag mit freundlicher Genehmigung für den Internet-Auftritt des Netzwerkes der Betzavta-Trainer und Trainerinnen zur Verfügung gestellt.

Inhaltsverzeichnis des Kapitels V

Friedenserziehung in der Praxis: Drei exemplarische Interventionsmodelle

- 3 Das Adam-Institut Jerusalem: Friedenserziehung durch Sicherung und Verbreitung demokratischer Werte**
 - 3.1 Das Adam-Institut**
 - 3.2 Grundlagen und Ziele der pädagogischen Arbeit**
 - 3.2.1 Erziehung zu einem qualitativen Demokratieverständnis
 - 3.2.2 Der pädagogische Ansatz: Friedenserziehung durch Förderung moralischen Bewußtseins
 - 3.3 Der Erziehungsprozeß nach der Methode des Adam-Institutes: Vom äußeren Konflikt zum inneren Dilemma**
 - 3.3.1 Ein Erziehungskonzept in der Tradition von L. Kohlberg
 - 3.3.2 Der methodische Kern: Erzeugung eines inneren Konfliktes
 - 3.3.3 Das Workshop-Modell
 - 3.3.4 Die Aufgaben der Kursleiter
 - 3.3.5 Die Kursprogramme: Bausteine zur Demokratieerziehung
 - 3.3.6 Die besondere Reichweite des Adam-Instituts
 - 3.4 Ein Kurs des Adam-Institutes: „100 Jahre Zionismus“ oder „Das gleiche Recht des anderen“**
 - 3.4.1 Kursplanung und Aufbau
 - 3.4.2 Der Workshop
 - 3.5 Zusammenfassung: Der Beitrag des Adam-Institutes zur israelischen Friedenserziehung**
 - 3.5.1 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung
 - 3.5.2 Zur Frage des Erfolges: Die Selbsteinschätzung des Adam-Institutes

Ein Inhaltsverzeichnis des ganzen Buches befindet sich am Ende des Dokuments.

3 Das Adam-Institut Jerusalem: Friedenserziehung durch Sicherung und Verbreitung demokratischer Werte

Das nichtstaatliche, überparteiliche „Adam Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig“ mit Sitz in Jerusalem arbeitet seit zehn Jahren in dem vom staatlichen Schulwesen weitgehend vernachlässigten Bereich der Demokratie- und Toleranzerziehung. Die von ihm entwickelten und in eigener Regie durchgeführten Erziehungsprogramme verfolgen das Ziel, ein Verständnis für Demokratie, für die Universalität der Menschenrechte und für gewaltfreie und demokratische Formen der Konfliktlösung zu vermitteln.

In den zehn Jahren seines Bestehens hat es sich seinen anerkannten Platz innerhalb des israelischen Bildungswesens sichern können. Seine vielfältigen Kursangebote und Unterrichtsmaterialien tragen heute dazu bei, die eklatanten Lücken der staatlichen Curricula aufzufangen und zumindest einer kleinen Schülerzahl ein demokratisches Grundwissen zu vermitteln.¹

3.1 Das Adam-Institut

Bereits der Entstehungszusammenhang verweist auf die besondere Zielsetzung des Institutes. Die Gründung des Adam-Institutes erfolgte zu einer Zeit, in der die israelische Friedensbewegung zunehmend die Reformbedürftigkeit ihrer eigenen Gesellschaft erkannte und insbesondere dem israelischen Schulwesen schwere Versäumnisse vorwarf. Für die Friedensbewegung waren die Ermordung des Friedensaktivisten Emil Greenzweig während einer Demonstration gegen den Libanonkrieg (1983), die Wahl des rechtsextremen Meir Kahane in die Knesset (1984) und die allgemeine Zunahme rassistischen Gedankengutes bei den Jugendlichen alarmierende Symptome eines politischen Rechtsruckes und damit Zeichen einer „Krise der Demokratie“ (Carmon 1993). Gewaltausbrüche und rassistische Einstellungstendenzen machten offenkundig, wie wenig die israelische Gesellschaft demokratische Grundwerte verinnerlicht hatte.

Vom staatlichen Schulwesen konnte sich die Friedensbewegung bei ihren Forderungen nach innovativen Erziehungsprogrammen wenig Unterstützung erhoffen, denn zur selben Zeit hatten die legendären Van Leer-Reports von 1984–1985 die schweren Versäumnisse des israelischen Schulwesens aufgedeckt, in dem Themen wie Demokratie und Grundrechte aus den Lehrplänen und dem Unterricht ausgeklammert wurden (Kapitel III).

Die Gründung im Jahre 1986 geht unmittelbar auf die Initiative einiger weniger „Peaceniks“ zurück. Naftali Raz, einer der Organisatoren von Peace Now, und eine kleine Gruppe israelischer Pädagogen und Pädagoginnen erkannten nicht nur den Handlungsbedarf. Sie beschlossen das Spektrum der friedenspädagogischen Initiativen durch eine Neugründung zu bereichern, deren Demokratie- und Toleranzerziehungsprogramme in den Schulen eingesetzt werden und auf diesem Wege zu einer Reform von innen beitragen sollten.² Bereits der Name der neuen Organisation war ein Signal: Das „Adam Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig“ wollte sich an alle Menschen (Adam = hebr. „der Mensch“) wenden und mit der Erinnerung an den Mord an Emil Greenzweig vor Intoleranz und Extremismus warnen.

In ihrem Gründungsprogramm hielten die Initiatoren ihre Erziehungsziele fest:

*The creation of the Institute will provide an effective response to manifestations of extremism. The humanistic approach (recognition of human worth) is at the basis of its worldview. The Institute will focus on education for democracy and on methods of conflict resolution, among ethnic groups, in neighborhoods, and up to the level of nations and states.*³

¹ Vgl. dazu den Beitrag des damaligen Leiters der staatlichen „Unit for Democracy and Coexistence“: D. Shohat, Democracy Education – The Israeli Case, 1993, in: Kol Adam, Democracy, April 1993, S. 14–15 und das Grußwort der ehemaligen Erziehungsministerin S. Aloni zur Eröffnung der „International Conference on Education for Democracy in a Multicultural Society“ (Jerusalem 1993), ibid.:23.

² Interview U. Maroshek-Klarman und Bar-On (1996:158).

³ Report des Adam Institute: A Decade of Democracy, 1996.

Der Start war schwierig, denn die neue Organisation hatte zwar von Anfang an klare inhaltliche und pädagogische Zielvorstellungen, sie verfügte aber weder über die finanziellen noch die räumlichen Möglichkeiten, ihre Ideen in die Tat umzusetzen.

Eine gewisse Konsolidierung zeichnete sich erst ab 1989 ab: Das Unterrichtsministerium ließ die ersten Publikationen und Kursangebote offiziell für den Schulgebrauch zu. Teddy Kollek, der damalige Bürgermeister von Jerusalem, verschaffte dem Adam-Institut die finanzielle Unterstützung durch die Jerusalem Foundation und die Bertelsmann Wissenschaftsstiftung und sicherte ihm eine dauerhafte Bleibe im Nebengebäude eines im Jerusalem Forest gelegenen Seminarzentrums am Stadtrand von Jerusalem. Dort ist das Institut bis heute in drei Räumen äußerst beengt und spartanisch untergebracht. Es gibt weder eine Bibliothek noch institutseigene Seminar- und Konferenzräume. Für seine außerschulischen Seminare weicht es in das benachbarte Seminarzentrum aus.

Bis heute hat das Institut keine feste finanzielle Basis. Als eine überparteiliche und regierungsunabhängige Einrichtung ist das Adam-Institut auf freiwillige Zuwendungen angewiesen und muß daher (wie andere nichtstaatliche Initiativen auch) ständig um seinen Fortbestand kämpfen. Im Jahre 1996 belasteten drastische Budgetkürzungen die Weiterarbeit, weil die ausländischen Sponsoren ihre Zuwendungen (wegen der Hoffnungslosigkeit der Situation?) einschränken wollten und auch weil seit dem Regierungswechsel die Nachfrage nach den vom derzeitigen Unterrichtsminister als zu progressiv eingestuften Kursen zurückgegangen ist. Für die Fortsetzung der Arbeit hatten diese Budgetkürzungen 1996 verheerende Folgen, denn die ohnehin schlecht bezahlten Kursleiter verdienten noch weniger, neue Materialien konnten nicht erprobt, neue Projekte mußten zurückgestellt und die vom Adam-Institut über Jahre hinweg geleistete Arbeit mußte eingestellt werden.⁴

Die chronische finanzielle Misere erschwert auch die tagtäglichen Arbeitsbedingungen. So fehlt zum Beispiel aus Geldmangel eine zentrale und klar umrissene Stelle, die für die Öffentlichkeitsarbeit und die Akquisition von Kursen zuständig ist.

Das vergleichsweise junge Institut lebt vom Engagement eines winzigen hauptamtlichen Mitarbeiterteams.

Uki Maroshek-Klarman, ein Gründungsmitglied des Institutes, leitet die Einrichtung. Als pädagogische Direktorin ist sie für die Curriculumentwicklung und das Mitarbeitertraining zuständig. Sie vertritt die Belange des Institutes gegenüber dem Ministerium und bei den Konferenzen der israelischen Freiwilligenorganisationen. Daneben gibt es eine für Administration und Budget zuständige Direktorin, eine hauptamtliche Leiterin für den Bereich „Internationale Projekte“⁵ und zwei hauptamtliche Sekretärinnen, die auch Teile der Öffentlichkeitsarbeit übernehmen⁶.

Auch im Adam-Institut läßt sich ein in den israelischen Friedensorganisationen vielfach verbreitetes Phänomen feststellen. Die hauptamtlichen Stellen des Institutes sind von einem jüdischen Team besetzt, in diesem Falle sogar ausschließlich von Frauen.⁷ Im Institut arbeiten eine Reihe arabischer Kursleiter mit, aber kein Araber hat eine leitende Funktion inne (Stand Januar 1997).

⁴ 1996 war die Stimmung im Institut sehr gedreht. Der größte ausländische Sponsor hatte seinen Entschluß mitgeteilt, sich aus Israel zurückzuziehen. Die Einkünfte aus der pädagogischen Arbeit hatten sich seit 1996 halbiert und wegen einer Neuveröffentlichung war es in der Knesset zu einer Anfrage gekommen.

⁵ Im Adam-Institut wurde 1993 ein „Internationales Zentrum für Demokratieerziehung“ ins Leben gerufen. Bis jetzt erstrecken sich die Aktivitäten dieses Ressorts auf Demokratieerziehungskurse für ausländische Lehrer aus Osteuropa und Deutschland und auf kleinere internationale Konferenzen (1995: Konfliktlösungsforschung; 1996: Demokratieerziehung in der frühen Kindheit).

⁶ Das Institut annonciert seine Programme in diversen israelischen Fachzeitschriften und Gewerkschaftsblättern. Auf einer jährlich zu Schuljahrsbeginn in Tel Aviv stattfindenden Messe präsentiert eine der Sekretärinnen Materialien und Programme des Instituts. Die übrige Akquisition erfolgt über unterschiedliche Kanäle. Direkte Anfragen an das Sekretariat werden an zuständige Koordinatoren weitergeleitet, die Koordinatoren werben telefonisch für Kurse, einzelne Kursleiter nutzen ihre Kontakte zum Ministerium und zu Schulen. Diese Vorgehensweise erweist sich als sehr schleppend und erschwert die langfristige Planung.

⁷ Zu dem hohen Anteil an Frauen in der Friedensarbeit vgl. auch Kaminer (1996) und Sharoni (1995). Kaminer verweist darauf, daß die von Frauen getragenen Initiativen sich in kritischen Phasen immer wieder schneller stabilisiert hätten (1996:96).

Das Adam-Institut hat eine besondere *Organisationsstruktur* entwickelt, um quer durch Israel ein pädagogisches Netzwerk aufzubauen. Als Bindeglied zwischen den Schulen und dem Adam-Institut fungieren die sogenannten Koordinatoren. In ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich (Großraum Jerusalem; Tel Aviv und Umgebung; Nordisrael; Südisrael; arabischer Schulsektor) erfüllen diese *Koordinatoren* eine Reihe unterschiedlicher Aufgaben. Sie sind zuständig für die Akquisition neuer Aufträge, teilen den jeweiligen Kursleitern ihr Deputat zu, helfen diesen bei der Planung ihrer Kurse und leiten selber Workshops. Wie auch das hauptamtliche Team sind die Koordinatoren durch ihre vielfältigen organisatorischen und pädagogischen Aufgaben stark überlastet, denn die Akquisition neuer Kurse ist häufig mühselig und schleppend. Die politische Situation, die Konkurrenz zwischen den nichtstaatlichen Organisationen und die immer wieder zu beobachtende Unentschlossenheit der Schulen, ihre Kurszusagen einzuhalten, machen die Gesamtplanung sehr schwierig.

Der Hauptteil der pädagogische Arbeit liegt in den Händen von etwa 70 arabischen und jüdischen *Kursleitern*, die auf Honorarbasis arbeiten. Stundenausfälle werden nicht ersetzt. Aus diesem Grund ist im Mitarbeiterstab des Adam-Institutes, wie in allen nichtstaatlichen Organisationen, eine hohe Fluktuation zu beobachten, denn für die meisten der Kursleiter ist die Tätigkeit im Adam-Institut wegen der geringen Verdienstmöglichkeiten und der unsicheren Arbeitssituation nur ein Teil ihrer Berufstätigkeit oder eine kurze Phase innerhalb ihrer beruflichen Laufbahn.

Das Institut bildet seine Kursleiter selber aus. Für die Zulassung zur *Ausbildung als Trainer* ist ein akademischer Abschluß nicht erforderlich. Nach einem von dem Institut durchgeführten Auswahlverfahren (schriftliche Bewerbung und persönliches Interview) erhalten die zukünftigen Kursleiter zunächst ein intensives 10-tägiges Basistraining und anschließend weitere Fortbildungen in neuen Programmen, wie z.B. in dem neuentwickelten Programm „Wege zur kreativen Konfliktlösung“.

Das gesamte israelische Team trifft sich zwei- bis dreimal jährlich zu einem Studientag in Jerusalem. Darüber hinaus finden bei den regionalen Gruppen monatliche Treffen statt, bei denen anfallende organisatorische und pädagogische Probleme besprochen werden.

Weit mehr als Givat Haviva, das seit dreißig Jahren etablierte jüdisch-arabische Friedenszentrum, weist das Adam-Institut noch die Merkmale einer durch ein enges Zusammengehörigkeitsgefühl charakterisierten „grassroot“-Organisation auf. Trotz der schlechten Rahmenbedingungen und der beruflichen Unsicherheiten sind die Beteiligten stolz auf ihre Zugehörigkeit zum Institut, wie die Gespräche mit langjährigen Mitarbeitern bestätigten.⁸ Zu diesem *Gruppenbewußtsein* tragen mehrere Faktoren bei. Ganz sicher spielen die gemeinsamen politischen Überzeugungen und damit das Bewußtsein, *Teil einer alternativen Friedenskultur* zu sein, eine wichtige Rolle. Aber auch die Lernprozesse, die die Mitglieder zusammen bewältigen, verstärken ihre Solidarität. Besonders wichtig scheint die positive Erfahrung mit einer jüdischen Institution für arabische Mitarbeiterinnen zu sein, die in ihren Interviews immer wieder die Lernfähigkeit der jüdischen Mitarbeiter hervorhoben. Ein kleines Beispiel, das eine arabische Mitarbeiterin aus Nazareth erzählte, beleuchtet sehr anschaulich den guten Willen der Beteiligten, zeigt aber auch, welchen Lernprozeß die Mitarbeiter des Institutes selber in der Praxis gemeinsam bewältigen müssen, wenn sie mit der vom Adam-Institut propagierten „Gleichheit des anderen“ ernst machen wollen. So orientierte sich über Jahre hinweg die Terminplanung der Fortbildungsveranstaltungen ausschließlich an den jüdischen Feiertagen, so daß christliche und muslimische Mitarbeiter gezwungen waren, an ihren Feiertagen zu arbeiten. Seitdem die arabischen Mitarbeiter es endlich gewagt haben, auf ihre christlichen und muslimischen Feiertage hinzuweisen, werden diese genauso berücksichtigt wie die Feiertage der jüdischen Majorität.

⁸ Interviews: Nasreen Morcus; Miriam Ash; Ahmed Badir; Rahel Freudenthal; Michal Levine.

3.2 Grundlagen und Ziele der pädagogischen Arbeit

3.2.1 Erziehung zu einem qualitativen Demokratieverständnis

Die Kritik des Adam-Institutes an der israelischen Gesellschaft ist unmißverständlich:⁹ In 100 Jahren Zionismus hat sich noch nicht die Überzeugung durchgesetzt, daß die Tugend eines politischen Systems darin besteht, alle seine Mitglieder mit gleichen Rechten auf Freiheit und soziale Grundgüter auszustatten, um ihnen die Erkundung ihrer eigenen autonomen Lebensziele zu ermöglichen. Stattdessen ist es zu einer Fehlentwicklung gekommen, in der Gleichheitsrechte nur dann als nützlich anerkannt werden, wenn sie den eigenen Interessen dienen. Nicht anerkannt wird, daß der Schutz der Rechte anderer auch dazu dient, die eigenen Rechte zu schützen.

Auch wenn Israel sich brüstet, die einzige Demokratie im Nahen Osten zu sein, so erweist sich das Demokratiebewußtsein bei näherem Hinsehen als flach und oberflächlich. Menschenrechte und Gleichheitsideale finden zwar einerseits breite Zustimmung, andererseits jedoch ist die Vorstellung, daß die eigene Gruppe Privilegien genießen darf, gleichsam naturalisiert. Gruppeninteressen werden unter Berufung auf universelle Menschenrechte verteidigt, die Rechtmäßigkeit entgegengesetzter Forderungen wird jedoch bestritten. Für das Adam-Institut läßt sich das eigentliche Grundübel der israelischen Gesellschaft genau lokalisieren: Es ist der *mangelnde Respekt vor den Grundrechten anderer* (Maroshek-Klarman, 1993:8).

Für diesen eklatanten Mangel an demokratischem Bewußtsein sind aus Sicht des Adam-Institutes zwei Gründe verantwortlich. Zum einen hat die ständige Verletzung der Menschenrechte in den besetzten Gebieten zu einem Abstumpfungsprozeß beigetragen (Maroshek-Klarman 1993:8); zum anderen ist die junge israelische Gesellschaft durch Einwanderungströme aus Ländern ohne demokratische Tradition belastet und anfällig für antidemokratische Strömungen, weil sie noch kein durchgängiges Demokratieverständnis entwickelt hat. Sie hat noch nicht begriffen, daß die „humanistic values pertaining to the centrality of man, liberty and equality“ (ibid.:47) Grundwerte sind, die die eigene Gesellschaft zusammenhalten und sie vor moralischer Erosion und Gruppenegoismus schützen können (ibid.:47–48).

Das Adam-Institut bezieht in dieser Orientierungskrise eine klare und radikale Position. Eine demokratische Gesellschaft ist erst dann gut, wenn sie um humanitäre Werte und Gleichheitsideale zentriert ist und aus diesem Wertbezug heraus die Fähigkeit besitzt, gerechte politische Konfliktlösungen zu entwickeln (Maroshek-Klarman 1993:48). Die Universalität der Menschenrechte und die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen auf größtmögliche Freiheit sind die Grundprinzipien, die es wachsam gegen ethnozentrische Orientierungen und Gruppenegoismus zu verteidigen gilt.

Der Grundlagentext mit dem programmatischen Titel „There is no such thing as some democracy“ (Maroshek-Klarman 1993) gibt Einblick in die allgemeinen politisch-normativen Leitlinien der pädagogischen Arbeit:¹⁰

1. *An der Spitze der angeborenen und unveräußerlichen Grundrechte stehen Gleichheit und Freiheit.* „Die Anerkennung des gleichen Rechtes des anderen auf Freiheit ist die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen auf Selbstverwirklichung; dies gilt sowohl für Situationen, in denen die Freiheit des anderen die eigene Freiheit fördert, als auch für Situationen, in denen dies die eigene Freiheit einschränkt“ (Maroshek-Klarman 1993:5).
2. Demokratie ist mehr als ein institutioneller und formeller Rahmen. *Demokratie ist ein Wertsystem und damit eine spezifische Lebensform*, die auf die aktive Mitwirkung, Kooperation aller

⁹ Dazu Maroshek-Klarman (1993; 1995) und die Ausgaben von Kol Adam, Nationalism and Democracy, (Autumn 1992); Why Grant Equal Rights to All? (Winter 1993); Education for Democracy During the Peace Process (March 1994).

¹⁰ Der schmale Grundlagentext bietet keine ausgefeilte politische Theorie. Maroshek-Klarman untermauert ihren Denkansatz durch Verweise auf Klassiker des Liberalismus wie Mill, auf Kant und insbesondere auf die Gerechtigkeitstheorie von Rawls (1993:19–34). Ihre Analyse der Krise der israelischen Demokratie entspricht weitgehend den Untersuchungen von Carmon (1993), Gavison (1991) und Sprinzak (1993).

Bürger und auf konsensorientierte Schlichtung von Konflikten angewiesen ist. Sie wird damit zu einer allen anderen Gesellschaftsentwürfen überlegenen Lebensform (ibid.:23).

3. *In einer liberalen Demokratie sollte es nur ein Minimum an Freiheitsbeschränkungen geben.* Selbst problematische Auswüchse, wie die Verbreitung rassistischen Gedankengutes (etwa durch Kahane), oder Parteien, die antizionistische Programme vertreten, müssen auf dem Marktplatz der Meinungen zugelassen werden. Anstelle einer staatlichen Reglementierung der öffentlichen Meinungen könnte die israelische Gesellschaft sich selbst in einem freien Meinungsaustausch regulieren, wenn sie das Grundrecht aller auf gleiche Freiheit internalisiert hätte (ibid.:45–47).
4. *Erziehung zu Demokratie ist Erziehung zu Anerkennung des gleichen Rechtes aller auf Freiheit.* Toleranz ist die Fähigkeit, den anderen mit seinen Anschauungen und Taten zu akzeptieren, auch und vor allem dann, wenn diese nicht den eigenen Anschauungen entsprechen (ibid.:24).
5. Der *Friedensprozeß* ist keine Frage realpolitischer bzw. strategischer Erwägungen, sondern eine *moralische Pflicht*. Die Anerkennung der Rechte des jüdischen Volkes auf Selbstbestimmung schließt die Anerkennung der gleichen Rechte des palästinensischen Volkes auf Selbstbestimmung ein (und umgekehrt).¹¹

Basis dieses *idealistischen Gesellschaftsentwurfes* ist ein *optimistisches und aufklärerisches Menschenbild*.¹² Die Erziehungsarbeit beruht auf der Grundüberzeugung, daß Menschen einsichtsfähige, vernünftige und lernfähige Wesen sind, deren Fähigkeit zu moralischem Fortschritt außer Zweifel steht. Entsprechend dieser Grundhaltung bedeutet moralischer Fortschritt für das Adam-Institut weit mehr als die Korrektur von Vorurteilen, Feindbildern und Intergruppenspannungen. Es glaubt daran, daß vernünftige Menschen die gesellschaftlichen Zusammenhänge erfassen und in der Lage sind, sich in andere Menschen hineinzusetzen, die Vorteile fairer gesellschaftlicher Prinzipien erkennen und sich nicht mehr durch diese verletzt fühlen. Noch deutlicher: Das Engagement des Institutes beruht auf der optimistischen Grundannahme, die Grundsätze der Gleichheit und Gerechtigkeit entsprächen der menschlichen Natur und stünden nicht im Gegensatz zum eigenen Wohl (Maroshek-Klarman 1993:44).

Gemäß dieser optimistischen Auffassung entwirft das Institut eine sich von den jüdisch-arabischen Initiativen deutlich unterscheidende *idealistische Strategie*. Es konfrontiert die Lernenden mit dem Gegenentwurf einer an liberalen Idealen orientierten israelischen Gesellschaft.

Deshalb verstehen sich seine Demokratie- und Toleranzerziehungsprogramme nicht als politische Institutionenkunde im herkömmlichen Sinn, sondern als emanzipatorische Aufklärungsarbeit im Sinne Kants. Heraustreten des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit heißt aus dem Blickwinkel des Institutes, die Grenzen des ethnozentrischen Denkens zu überwinden, die Gefahren des Nationalismus zu erkennen und sich für die Demokratie als eine anderen Herrschaftsformen überlegene Gesellschaftsstruktur zu entscheiden.¹³ Seine Bildungsprogramme sollen die Teilnehmer dahingehend schulen, daß sie soziale Beziehungen auf einer normativen Ebene erfassen und die demokratischen Prinzipien als vernünftige Grundlagen eines Sozialvertrages anerkennen. Demzufolge muß die Demokratieerziehung drei Ziele im Auge behalten:¹⁴

¹¹ Deutlicher noch als in den früheren Texten wird diese Position in „Peace among Equals“ (1995:15).

¹² Rawls' Unterscheidung der zwei Traditionen moralischen Lernens ist zum Verständnis der Position des Institutes sehr hilfreich. Während die psychologische Tradition im Anschluß an Freud den moralischen Fortschritt eher skeptisch als einen mühsamen Versuch der Korrektur frühkindlicher Einstellungen auffaßt, zeichnet die rationalistische Schule (Kant, Mill, Piaget, Kohlberg, Rawls selbst) ein optimistischeres Bild der menschlichen Fähigkeiten, sich an moralischen Grundsätzen zu orientieren (Rawls 1993:498–501). Das Adam-Institut stellt sich ausdrücklich in diese zweite Tradition (Maroshek-Klarman 1993:47–48).

¹³ Die konkreten Programmpunkte der politischen Bildung lassen sich eher aus den Unterrichtsmaterialien als aus Texten von Maroshek-Klarman erschließen. Ihre Texte sind eher einer gewissen Rhetorik des Erhabenen verhaftet und sehr abstrakt. Die Materialien jedoch schöpfen ihre Beispiele aus der israelischen Realität.

¹⁴ Dazu die Ausführungen von Maroshek-Klarman (1993:99–109) und Maroshek-Klarman, Choice and Persuasion versus Creative and Equitable Problem-Solving, in: Kol Adam, Conflict Resolution and Education for Democracy, Summer 1996, No. 19, S.10–11.

1. Sie muß die *demokratischen Kompetenzen der israelischen Staatsbürger stärken* und sie, wie eine Kursleiterin es formulierte, „zu guten Demokraten machen“. Diese demokratischen Kompetenzen, zu denen vor allem moralisches Bewußtsein, Urteilsfähigkeit und Meinungsbildung sowie aktive Beteiligung am politischen Leben gehören, werden erlernt, wenn Schüler und Erwachsene sich bewußt und intensiv mit der Demokratie als Lebensform auseinandersetzen und dazu angeleitet werden, Konflikte gewaltlos zu bewältigen (Maroshek-Klarman 1993:100–103).
2. Sie muß – und dieser Denkansatz verdient große Beachtung – die *Komplexität des Konzeptes der Demokratie verdeutlichen*. „Teaching complexity“, dieses in allen friedenspädagogischen Konzepten zentrale Lehrziel, heißt hier, daß die Wahrnehmung der Teilnehmer auf Widersprüche im israelischen Gesellschaftsvertrag zu lenken ist, Konflikte aufzudecken sind und im Gegenzug die Erkenntnis zu fördern ist, daß diese Konflikte nicht durch Gewaltanwendung gelöst werden dürfen (Maroshek-Klarman 1993:29).
3. Demokratie ist nach der Überzeugung des Adam-Institutes eine Lebensform. Sie wird durch *soziale Erfahrungen* und ein *bestimmtes moralisches Klima* vermittelt. Daher sollten Menschen von klein auf mit den Vorteilen, Widersprüchen und Chancen dieser Lebensform vertraut gemacht werden. Folglich ergibt sich auch die Notwendigkeit, alle Sozialisationsinstanzen wie Kindergarten, Grundschule und weiterführende Schulen demokratischer zu gestalten.¹⁵ Mit Nachdruck betont es den Erziehungsauftrag der Schule: „The educational system lays the foundation for a conscious acceptance of these ideals by society, which is so important for the existence of democracy“ (Maroshek-Klarman 1993:9).

3.2.2 Der pädagogische Ansatz: Friedenserziehung durch Förderung moralischen Bewußtseins

Die Bildungsarbeit des Adam-Institutes versteht sich als ein Beitrag zur moralischen Erziehung der israelischen Gesellschaft. Als entscheidendes Lernziel gilt es, „die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen auf Freiheit zu fördern. Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen bedeutet, daß der einzelne sich selbst und die anderen als gleichwertig betrachtet und sich allen gegenüber auch dementsprechend verhält. Der andere ist dabei kein Mittel, um die eigenen Ziele umzusetzen, sondern wird als autonomes Wesen wahrgenommen, das ebenso unterschiedliche und vielfältige Wünsche hat wie man selbst. Der andere wird somit nicht als Objekt, sondern als Subjekt wahrgenommen“ (Maroshek-Klarman 1996:27).

Daher setzt die Bildungsarbeit des Adam-Institutes in einer Art Perspektivenumkehr auf einer politisch-normativen Ebene an und nicht bei den psychosozialen Erscheinungsformen der Intergruppenkonflikte. Während andere Organisationen also direkt im Koexistenzfeld arbeiten und ethnozentrische Einstellungen durch intergruppalen Kontakte zu vermindern versuchen, wählt das Adam-Institut eine *Beeinflussungsstrategie zur Vermittlung politisch-normativer Orientierungen*. Dem Denkansatz des Institutes zufolge werden Maßnahmen zum Abbau von Konflikten zwischen Individuen und Gruppen weniger durch den klassischen Intergruppenansatz als durch die Förderung des moralischen Bewußtseins erzeugt.

Anders als etwa Givat Haviva, das einen allerersten Schritt zur Konfliktregelung einleitet, indem es Individualisierungsprozesse zwischen feindlichen Gruppen in Gang setzt, bemüht sich die pädagogische Arbeit des Adam-Institutes um die moralische Entwicklung der Teilnehmer als der eigentlichen Grundlage für eine Veränderung. Folglich geht es in diesem Konzept nicht um eine Kontaktaufnahme zwischen verfeindeten Gruppen, nicht um Wahrnehmungsdifferenzierung und nicht um die Unterscheidung von realen Ängsten und tradierten Bewußtseinsinhalten, sondern um die Erziehung zu einem ethischen Prinzip, dessen normativer Kern die Anerkennung des gleichen Rechtes aller Menschen ist, gleichgültig ob sie Juden oder Nichtjuden sind. Es geht um „Adam“ – den Menschen schlechthin.

Nach der Überzeugung des Institutes ist Friedenserziehung dann wirksam, wenn es gelingt, das moralische Bewußtsein der Menschen zu mobilisieren, ihr rationales Denken zu fördern und ihnen

¹⁵ Dazu Kol Adam, Education for Democracy in Early Childhood (Winter 1996).

eine moralische Richtschnur zu vermitteln, die die enge Binnenmoral von Individuen und Gruppen zugunsten des Gemeinwohls überwindet.

Infolgedessen müssen erzieherische Maßnahmen drei Kernziele verfolgen:

1. Sie müssen den Blick der Teilnehmer dafür schärfen, daß die ungelösten sozialen und politischen Konflikte *auch* moralische Konflikte sind und alle Entscheidungen dementsprechend auch Entscheidungen für oder gegen eine moralische Norm. Sie müssen aufzeigen, welche Gefahren drohen, wenn Individuen und Völker sich nicht an universellen Gleichheitsrechten, sondern an gruppeninternen Normen orientieren, und damit die Einsicht fördern, daß die Anerkennung der gleichen Rechte aller Beteiligten eine bessere Garantie für ein friedliches Zusammenleben darstellt als die Durchsetzung der Interessen einer Gruppe zu Lasten einer anderen.
2. Sie müssen den Teilnehmern einen neuen normativen Referenzrahmen anbieten, mit dessen Hilfe das Individuum sich politisch-gesellschaftlich orientieren kann. Im Sinne Kohlbergs muß die Entwicklung eines höheren moralischen Bewußtseins dadurch gefördert werden, daß die Erzieher bewußt eine universell gültige ethische Perspektive vertreten (Maroshek-Klarman 1993:40).
3. Sie sollten neuartige Wege der Konfliktlösung aufzeigen und deutlich machen, daß Konflikte eher lösbar sind, wenn alle Beteiligten einen unparteiischen übergeordneten Standpunkt einnehmen. Anders als die im jüdisch-arabischen Koexistenzfeld aktiven Initiativen, die sehr realitätsnah und mitunter fast resigniert ihren Teilnehmern helfen wollen, mit dem Konflikt zu leben, vertritt das Adam-Institut die optimistische Position, daß der politische Konflikt aufgelöst werden kann, wenn alle an ihm Beteiligten sich zum Gleichheitsprinzip bekennen. Psychologische Barrieren, Feindbilder und Ängste haben aus diesem Blickwinkel ein viel geringeres Gewicht als menschliche Normen und Überzeugungen (Maroshek-Klarman 1995).

3.3 Der Erziehungsprozeß nach der Methode des Adam-Institutes: Vom äußeren Konflikt zum inneren Dilemma

Das Adam-Institut arbeitet in seinen Workshops nach einem in der israelischen Pädagogik einmaligen didaktischen Konzept. Es ist ein Konzept, *das das von Kohlberg entwickelte Modell der Moralerziehung¹⁶ aufnimmt, aber Interaktionserfahrungen stärker betont.* Mit Hilfe dieses Konzepts soll das Moralbewußtsein der Teilnehmer so tiefgehend beeinflusst werden, daß sie die Gleichheitsrechte als beste Garantie für ein friedliches Zusammenleben anerkennen. Ziel der Methode ist es, einen Erfahrungsprozeß in Gang zu setzen, bei dem die latent vorhandenen diskriminierenden Tendenzen zunächst aktiviert, anschließend zu einer konflikthaften beunruhigenden Erfahrung und schließlich zu einem lösungsbedürftigen moralischen Problem werden.

3.3.1 Ein Erziehungskonzept in der Tradition von L. Kohlberg

Das von Uki Maroshek-Klarman, der pädagogischen Direktorin des Institutes, entworfene praktische Erziehungskonzept stellte in der Friedenspädagogik der späten 80er Jahre ein Novum dar (hebr. Erstausgabe von „Betzavta“: 1988). Ein zugleich gruppenspezifisch und kognitiv orientiertes Modell der Moralerziehung war zu diesem Zeitpunkt in der israelischen Friedenspädagogik ohne Vorbild. In der Praxis herrschten zwei didaktische Konzeptionen vor. Die jüdisch-arabischen Begegnungskonzepte waren, ihrer Herkunft aus der Sozialpsychologie entsprechend, gruppenspezifisch orientiert, die herkömmlichen Demokratiecricula als reine Informationsmodelle konzipiert.

Das Verdienst von Maroshek-Klarman ist es, die Unzulänglichkeit beider Ansätze für ein Modell der Moralerziehung erfaßt zu haben.¹⁷ Ihr eigenes didaktisches Modell wendet die Forschungser-

¹⁶ Zu Kohlbergs Einfluß auf die Entwicklung der Moralerziehung vgl. insbesondere Garz (1994); Roth (1995) und Oser (1997). Eine Darstellung der unterschiedlichen Fassungen des von Kohlberg entworfenen Stufenmodells findet sich bei Oser (1997:63–64).

¹⁷ Zur Kritik der gebräuchlichen Strategien vgl. Maroshek-Klarman 1996. Sie lehnt gruppenspezifische Begegnungskonzepte als untauglich ab, da diese die Teilnehmer in einen emotionalen Strudel reißen, den sie ohne eine normat-

gebnisse von L. Kohlberg zur Entwicklung und Förderung des moralischen Bewußtseins¹⁸ an und kombiniert diese mit den aus den älteren Formen friedenspädagogischer Praxis bewährten gruppenspezifischen Elementen, um auf diesem Wege sowohl kognitive wie emotionale Lernprozesse anzustoßen.

Die grundsätzliche Ausrichtung an Kohlbergs bahnbrechendem Stufenmodell der moralischen Entwicklung und dessen Verfahren zur Stimulierung moralischen Bewußtseins durch Angebote von auf einer höheren Stufe angesiedelten Dilemmata wird bei Analyse der Unterrichtsmaterialien klar erkennbar. Mit seiner zentralen Interventionsstrategie der Konfliktelaboration durch Dilemmata knüpft es auch praktisch an die von Kohlbergs Forschungsteam entwickelte Interviewtechnik zur Ermittlung moralischer Dilemmata an.

Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung postuliert eine dreiphasige Entwicklung des Moralbewußtseins. Die menschliche Moralentwicklung vollzieht sich gesetzmäßig von einer präkonventionellen Stufe zu einer konventionellen Stufe und erreicht unter günstigen Entwicklungsbedingungen eine postkonventionelle Ebene, auf der der Mensch sich nicht mehr an gruppenspezifischen (ethnozentrischen), sondern an universellen Prinzipien orientiert. Nach Kohlberg können die einzelnen moralischen Entwicklungsschritte nicht übersprungen, wohl aber gebremst oder stimuliert werden. Ungünstige Sozialisationsbedingungen führen zur Fixierung eines mittleren Moralbewußtseins. Eine Weiterentwicklung zu einer höheren Stufe moralischen Urteilsvermögens erfolgt erst dann, wenn der Mensch sich mit den moralischen Prinzipien der jeweils höheren Entwicklungsstufe auseinandersetzen muß. Moralische Entwicklung bedarf also der bewußten Einflußnahme durch die Erziehungsinstanzen. Gelingt diese Höherentwicklung, so erreicht der Mensch ein moralisches Bewußtsein, das sich von der Adoleszenz an nicht mehr an engen persönlichen Interessen, sondern an überindividuellen Normen orientiert.¹⁹ Hemmen dagegen soziale und psychologische Einflüsse die moralische Entwicklung, so verfestigen sich Formen des gruppeninternen Moralbewußtseins. In diesem Falle erreicht das Individuum nicht den moralischen Horizont, in dem auch die Grundrechte der nicht zur *ingroup* Gehörenden Bestandteil des Sozialvertrages sind.

Um ihre theoretischen Annahmen zu validieren, entwickelten Kohlberg und sein Forschungsteam eine neuartige Interviewtechnik. Um das aktuelle Moralniveau der Versuchspersonen zu ermitteln, legte das Kohlberg-Team ihnen hypothetische Dilemmata, (wie die berühmte „Heinz-Geschichte“²⁰)

ve Orientierung nicht bewältigen können. Rein kognitive Informationsmodelle können ihrer Auffassung nach das Überzeugungssystem nicht tiefgreifend verändern (ibid:1–5).

Maroshek-Klarman zufolge profitierte das neue Arbeitsfeld „Demokratieerziehung“ sowohl von der intensiven fachdidaktischen Debatte über Methoden der Konfliktgruppenarbeit wie auch von deren konkreten Erfahrungen. Auch wenn rein gruppenspezifisch arbeitende Interventionen in den 80er Jahren als ineffektiv galten, gehörten gruppenspezifische Techniken zur Stimulierung von Interaktionen zum allgemeinen pädagogischen Rüstzeug (Kapitel IV).

Ein interessantes Beispiel eines die beiden Lernstrategien forcierenden „Übergangsmodells“ ist das von der Hebrew University (1985–1990) entwickelte, aber niemals implementierte Programm „Training for Democratic Values and Leadership“. Der Lernprozeß ist so organisiert, daß er mit der theoretischen Erläuterung von Begriffen wie Demokratie, Minderheitenschutz, Wahlrecht etc. beginnt, diese Begriffe dann anhand von gruppenspezifischen Übungen veranschaulicht und in der Schlußphase wieder diskutiert (vgl. Final Project Report, Jerusalem 1990).

- 18 Einige Hinweise zur Rezeption Kohlbergs in Israel: 1. Kohlberg hat seine Konzeption der stufenweisen moralischen Entwicklung in verschiedenen Kulturkreisen zu validieren versucht, darunter auch in israelischen Kibbuzim, die für ihn das Beispiel einer „just community“ darstellten (Kohlberg 1971). Um eine Schulreform in Gang zu setzen, initiierte die „Unit for Democracy“ erstmals 1987 sogenannte „just community“-Projekte in den Schulen (Interview H. Rosenblum).

1996 meldeten sich 60 israelische Schulen für den von Kohlbergs Ideen inspirierten Modellversuch, ihre Schule zu einer „just community“ zu gestalten. Eine der beteiligten Schulen ist die Grundschule in Neve Shalom/Wahat al-Salam, für deren Schulversuch ein Erfahrungsbericht vorliegt (Feuerverger 1995). Andere Schulen, die sich diesem sozialen Experiment angeschlossen haben, sind z.B. die Danmark School in Jerusalem und die im Feldteil dargestellte Pelech Religious Experimental High School in Jerusalem.

2. Im Bereich „Social Studies“ werden heute vielfach an Kohlberg orientierte Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Z.B. arbeitet Givat Gonen mit dem von amerikanischen und englischen Lehrern der Schule importierten Werteerziehungsprogramm „Lifeline/Startline“, das die sozialen Kompetenzen der Schüler verbessern soll. Populär ist auch das amerikanische Programm „World of Difference“.

- 19 Eine Graphik der altersspezifischen Moralvorstellungen zeigt, daß der Übergang zu einem gruppenübergreifenden Moralbewußtsein nicht vor dem 13.–16. Lebensjahr zu erwarten ist. Die Graphik weist auch für viele Erwachsene ein Verharren auf konventionellen Stufen, also ein mittleres Moralbewußtsein nach (Kohlberg, in: Garz 1994:162).

- 20 Text und Interviewfragen z.B. in Roth (1995:214).

zur Bearbeitung vor. Dabei zeigte sich, daß die Auseinandersetzung mit einem moralischen Konflikt über die Klärung und Akzentuierung der aktuellen moralischen Positionen hinaus den moralischen Entwicklungsprozeß vorantreiben kann. Die empirischen Untersuchungen brachten also den Nachweis, daß man Personen mit Hilfe einer geschickten Fragetechnik dazu veranlassen kann, ihre moralische Position exakt zu formulieren und etwaige Widersprüche in ihren Werturteilen zu erkennen.²¹

Das von Maroshek-Klarman neuentwickelte didaktische Konzept ist einerseits deutlich von Kohlberg geprägt, weicht aber in den Formen der Konfliktelaboration von dessen ursprünglichen Verfahren ab.

Stärker als Kohlberg betont Maroshek-Klarman die Notwendigkeit eines holistischen Ansatzes, um die sogenannte *Plus-1-Konvention* zu mobilisieren.²² Tiefgreifende Einflußprozesse entstehen ihrer Auffassung nach erst durch vielfältige Interaktionserfahrungen und Aufdeckung innerer Ambivalenzen gegenüber einer moralischen Entscheidung. Daher integriert dieses Modell weit mehr als andere Modelle der Moralerziehung konkrete Interaktionserfahrungen und gruppendynamische Prozesse in den Lernprozeß. Diese Erfahrungen im Hier und Jetzt sollen helfen, die tatsächlichen Einstellungen und Denkmuster aufzudecken, und die Lernenden dazu zu motivieren, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren.²³ Deswegen werden zu Beginn der Sitzungen keine Dilemmageschichten oder Fallbeispiele von moralischen Konflikten zur Diskussion gestellt. Moralische Fragestellungen werden über konkrete Interaktionserfahrungen in die Gruppe hineingetragen und in sehr realistische Konflikte innerhalb der Gruppe zurückverwandelt.

Um aber Wertekonflikte wirklich bewußt zu machen und eine moralische Höherentwicklung (im Sinne Kohlbergs) zu fördern, müssen, so Maroshek-Klarman, die Lernenden ihre Perspektiven auf vielfältige Weise erweitern können. Wirksames Lernen erfolgt also durch:

- ein intensives *Wahrnehmungstraining* des eigenen und fremden Verhaltens (Interaktionserfahrungen);
- *Meinungsbildungsprozesse* und Auseinandersetzung mit Inhalten (Informationsverarbeitung);
- *Ausloten der eigenen Ambivalenzen* und diskriminierenden Tendenzen (Konfliktelaboration);
- *Orientierung an einem Referenzrahmen* (Modell-Lernen).

Aus der vom Adam-Institut gewählten Interventionsrichtung ergibt sich schlüssig, daß es die *Arbeit in uninationalen settings* bevorzugt. Jede Gruppe muß zuerst für sich ein tragfähiges moralisches Bewußtsein entwickeln, bevor beide Gruppen sich zu einem konstruktiven Dialog bzw. zu konsensorientierten Verhandlungen treffen können.

3.3.2 Der methodische Kern: Erzeugung eines inneren Konfliktes

Veränderungen der Einstellungsstruktur werden nach der Methode des Adam-Institutes durch Strategien der Konfliktinduktion, Konfliktakzentuierung und Konfliktelaboration in Gang gesetzt. Kern der Methode bildet die *Transformation äußerer Konflikte in innere Dilemmata*.²⁴

²¹ Kohlbergs Befunde werden auch bestätigt durch die von Sanchez-Mazas, Perez, Mugny und Falomir vorgetragenen Ergebnisse zur Veränderung von Einstellungen durch Induktion eines Normenkonfliktes. Die von der Genfer Forschungsgruppe entwickelte „Theorie der Konfliktelaboration als ein Modell des sozialen Einflusses“ (1997) hält wie das Adam-Institut eine Interventionsstrategie über die Akzentuierung von Normenkonflikten für wirksamer als den klassischen Intergruppenansatz. Sie schlagen vor, ausländerfeindliche Einstellungen durch eine Aktualisierung des Konfliktes zwischen Gleichheitsnorm und Ethnozentrismus zu beeinflussen, d.h. die vorurteilsbehafteten Personen mit einem normativen Bezugsrahmen zu konfrontieren, der sie zwingt, ihre Einstellungsambivalenzen zu elaborieren (Sanchez-Mazas et al. 1997:150).

²² „Plus-1-Konvention“ bezeichnet bei Kohlberg die jeweils höhere moralische Stufe (Oser 1997:104).

²³ Zur Diskussion der pädagogischen Grundmodelle moralischer Erziehung vgl. Oser (1997:89–123; 475–559).

²⁴ Eine ähnliche Interventionsstrategie wird derzeit in der Antirassismus-Arbeit in der Schweiz erprobt. M. Eckmann, eine der Initiatorinnen des westschweizerischen Antirassismus-Telefons verweist ausdrücklich auf das der Arbeit zugrundeliegende Konzept des Adam-Institutes: Aufgrund eines per Telefon signalisierten Zwischenfalles läßt sich ein Prozeß in Gang setzen, der alle beteiligten Akteure einschließt und darauf abzielt, einen Wertekonflikt zu provozieren. Dieses Vorgehen beinhaltet verschiedene Erziehungsstrategien, wie z.B. Identitätsarbeit, Auseinandersetzung mit den einander widersprechenden Wertvorstellungen, Konfrontation mit den eigenen Vorurteilen und denen

Eine wirksame Einflußnahme muß, so Maroshek-Klarman, über eine Klärung unterschiedlicher Standpunkte und über die Darlegung aller Meinungen weit hinausgehen. Infolgedessen sind die gängigen pädagogischen Methoden wie Rollenspiele, Diskussionen und Debatten oder Meinungsaustausch unzulänglich (Maroshek-Klarman 1993:6–7), da auf dieser Ebene der Konfliktwahrnehmung die Individuen ihre potentiellen Konflikte dadurch lösen können, daß sie ihre eigenen Standpunkte abstreiten, verharmlosen oder schlicht die Gruppennormen wie Toleranz und Gleichheit anerkennen, für sich selber jedoch keine Konsequenzen ziehen.

Deshalb scheint es – so das Adam-Institut – für einen tiefergehenden Einfluß zwingend notwendig, daß die Personen ihre persönliche Einstellung erforschen und dabei mit ihren eigenen Einstellungsambivalenzen konfrontiert werden. Wertekonflikte müssen zu inneren Konflikten werden. Diese Dilemmata entstehen dann, wenn die Teilnehmer erleben, daß sie, je nachdem ob sie ihre eigenen Grundrechte garantiert wissen oder nicht, sehr unterschiedliche Positionen einnehmen. Deshalb bedeutet Konfliktelaboration hier, die Teilnehmer der Erfahrung ihres inneren Dualismus auszusetzen, die sie in bestimmten Situationen dazu veranlaßt, die Gleichheitsnorm anzuerkennen und in anderen Situationen zu mißachten. Sie erleben, daß sie z.B. Intoleranz und Diskriminierung vehement ablehnen, gleichzeitig jedoch die Privilegien der eigenen Gruppe für selbstverständlich und naturgegeben halten (Maroshek-Klarman 1993:10-12). Der Lernprozeß konzentriert sich darauf, ein inneres Dilemma und damit einen Spannungszustand zu erzeugen, aus dem die Teilnehmer einen Ausweg suchen müssen. Da der Erziehungsprozeß so organisiert wird, daß ihnen der Weg zurück in die Aufspaltung der eigenen Einstellungsorientierungen versperrt wird, verschärft sich ihr Dilemma (mit Hilfe der gezielten Fragen der Kursleiter) immer weiter, bis sie ihre eigene Inkongruenz als Gefahr für sich selber erkennen und anhand des vom Adam-Institut angebotenen Orientierungsrahmens einen Ausweg aus ihrem Orientierungsdilemma suchen.

Nach der Überzeugung des Adam-Institutes ist diese Strategie geeignet, ein höheres Moralbewußtsein zu fördern. Daher begreift sich der gesamte Erziehungsprozeß als eine stetige affektive und kognitive Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen, die eine generelle Anerkennung des Gleichheitsgrundsatzes mit sich bringt.

Zwei Beispiele sollen diese Dilemma-Arbeit beleuchten:

Eine Teilnehmerin kann dabei zu ihrer Überraschung erfahren, daß sie zwar für die Gleichberechtigung der Frau eintritt, die Gleichstellung arabischer Menschen jedoch vehement ablehnt. Sie erlebt ihre eigene Doppelmoral und damit ein inneres Dilemma, aus dem sie einen Ausweg finden muß. Sie kann Gleichberechtigung nur dann guten Gewissens fordern, wenn sie das Prinzip generalisiert und wenn sie grundsätzlich die Gleichheit aller Menschen befürwortet. Der von der Einflußquelle (= Adam-Institut) vermittelte normative Bezugsrahmen wird dann zu einer Möglichkeit, ihren Wertekonflikt zu entschärfen. Sie kann ihren persönlichen normativen Konflikt aufheben, indem sie die Vorteile des Gleichheitsprinzips anerkennt. Sie kann sich der Erkenntnis öffnen, daß dieses Prinzip sowohl ihre persönlichen Interessen einschließt als auch die Interessen der anderen schützt.

Oder: Jemand, der vehement für die Vorrechte und Privilegien einer Mehrheit eintritt, kann über eine Aktivität, in der er sich als Minderheit erlebt, zum Überdenken seiner Gruppennormen veranlaßt werden. Er kann die Vorteile eines universalisierbaren Prinzips erfahren und einsehen lernen, daß nicht die momentane Machtposition, sondern nur ein generelles Prinzip die Mitglieder einer Gesellschaft schützen kann.

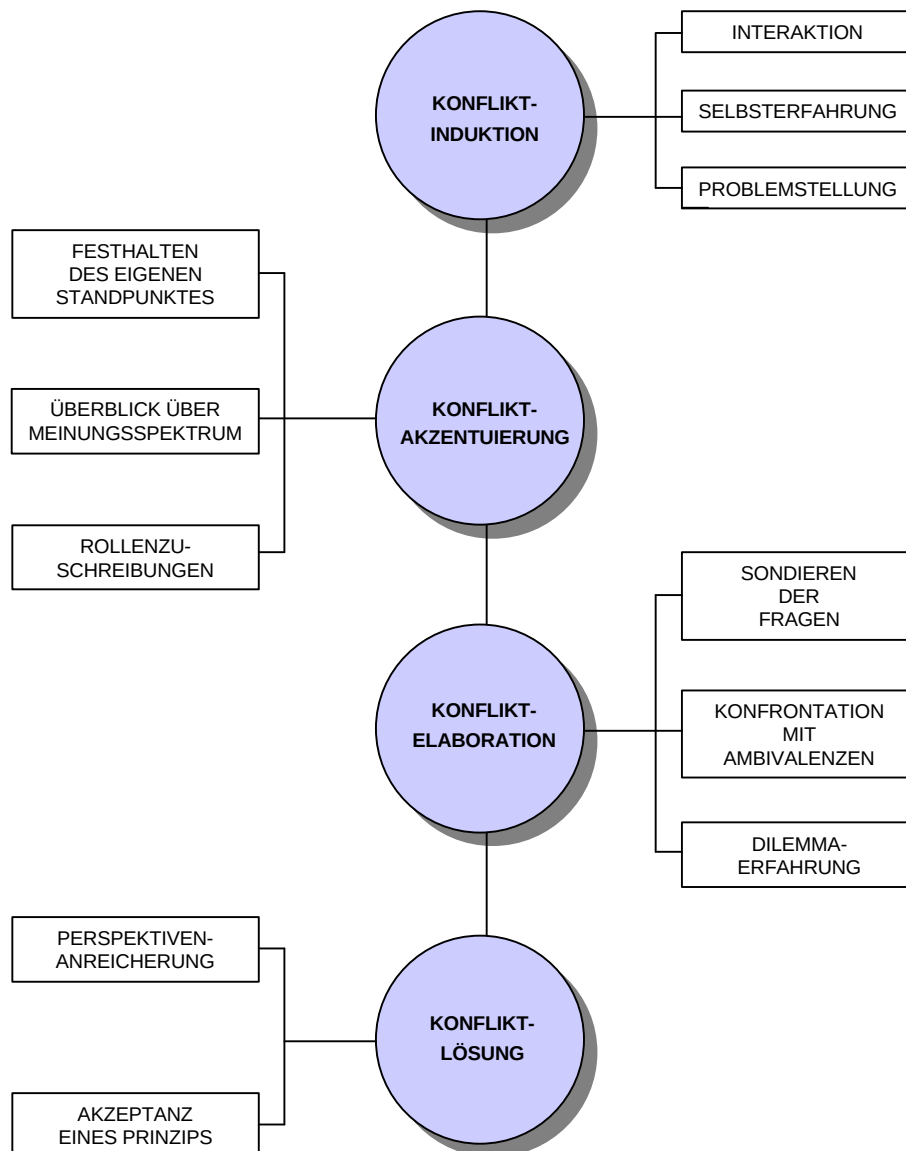
Die Methode impliziert aber auch die Annahme, daß Menschen, die ein inneres Dilemma bei sich selbst erlebt haben, die Positionen der Gegenseite besser nachvollziehen können. Dank ihrer Fähigkeit zur Empathie mit der als eigene innere Möglichkeit erkannten Gegenposition suchen Menschen, die ihre eigenen Widersprüche erlebt haben, eher nach gemeinsamen Lösungen. Damit hat die Dilemmaerfahrung eine kathartische Funktion. Sie erweist es sich als heilsam, weil sie das schlummernde Potential an Kreativität erschließt, das zur Konfliktbewältigung benötigt wird.²⁵

der anderen, aber auch direkte Begegnung mit der diskriminierten Gruppe zur Überprüfung vorgefaßter Meinungen (Eckmann unveröffentl. Manuskript Dublin 1997 und persönliche Mitteilung).

²⁵ Vgl. dazu auch die Ausführungen zum Konfliktlösungs-Konzept von Rothman in Kapitel III: Rothman war und ist an der Konzeptentwicklung des Adam-Institutes maßgeblich mitbeteiligt, insbesondere an „Peace Among Equals“ 1994.

3.3.3 Das Workshop-Modell

Abb. 7: Modell eines Workshops nach der Methode des Adam-Institutes



adaptiert
nach Oser (1997:107)

Analysiert man die Struktur der Workshops, so ergibt sich ein durchgängiges methodisches Schema. Alle Sitzungen sind gleich aufgebaut:

1. Zunächst werden *soziale Konflikte* induziert:

In dieser Erschließungsphase dienen *gruppendynamische Übungen* dazu, die latenten Verhaltensweisen und Einstellungsmuster zu aktivieren und Konflikte hervorzurufen, bei denen Gleichheitsrechte verletzt werden.

Dabei ist der Umgang mit gruppendynamischen Prozessen ungewöhnlich, denn diese entfalten keine den Gruppenverlauf bestimmende Eigendynamik. Sie werden einerseits als Motor zu Veränderungen bewußt initiiert, dann aber sehr stark entlang eines moralischen Schemas organisiert und entschärft.

Zum einen setzt dieses Konzept die Gruppendynamik viel offensiver ein als etwa Givat Haviva. Mit Hilfe der Einstiegsübungen werden ganz bewußt heftige Konflikte und Polarisierungen in der Lerngruppe provoziert, deren Vehemenz einen konsensorientierten Beobachter erschrek-

ken kann (siehe Sitzung 1; 4; 6). Diese Konfliktsituationen werden jedoch nicht als bedrohliche Vorgänge angesehen, die zu dauerhaften Spannungen zwischen Teilnehmern führen können, sondern als letztlich ungefährliche psychologische Prozesse, die jederzeit wieder kontrolliert werden können. Sie dienen eigentlich – und damit erhalten sie einen eher spielerischen Charakter – der Kenntlichmachung von Verhaltensweisen und der Rollenzuschreibung. Von der Reflexionsphase an werden die Interaktionserfahrungen praktisch „eingefroren“ und gekennzeichnet. Danach erscheinen sie eher als überindividuelle Varianten menschlichen Verhaltens und nicht als reale interpersonale Konflikte. Nach der dem Konzept zugrundeliegenden optimistischen Auffassung, daß die menschliche Vernunft und die Kraft regulativer Ideen soziale Konflikte beseitigen können, werden diese gruppenspezifischen Prozesse letztlich funktionalisiert, um das kritische Denken der Teilnehmer zu fördern.

Bei den beobachteten Sitzungen funktionierte diese Methode sehr gut. Trotz der massiven Auseinandersetzungen zwischen den Teilnehmern veränderte sich deren Blickwinkel in der Auswertungsphase so, daß die eingangs erzeugten Konflikte zurücktraten und jeder Teilnehmer sich auf sein eigenes Verhaltensmuster konzentrierte. Nach der Interaktionsphase wurde die Gruppe dem liberalen Denkansatz des Institutes entsprechend zu einer Versammlung von Individuen, die als einzelne ihre Position überdachten, veränderten und untereinander Verträge schlossen.

2. *Die latent vorhandenen Einstellungen und Konflikte werden akzentuiert:*

In dieser *Reflexionsphase* werden die unterschiedlichen Einstellungen und Verhaltensweisen positioniert. „Blitzlichttrunden“ und vom Kursleiter sorgfältig formulierte Interviewfragen machen jetzt das in der Gruppe vorhandene Einstellungsgeflecht transparent.

3. *Schließlich werden die moralischen Konflikte elaboriert:*

In dieser *Verarbeitungsphase* sollen die moralischen Dilemmata konflikthafter wahrgenommen und Einstellungsambivalenzen erkannt werden. Der Erziehungsprozeß mündet idealiter in die Erkenntnis, daß es für jeden einzelnen besser ist, ein allgemeines Prinzip anzuerkennen, weil es besser schützen kann als eine Position der Stärke oder eine Politik der Ausgrenzung.

Ein *kulturspezifisches Element* verdient hier besondere Beachtung: Diese Bewußtmachung und die Verarbeitungsprozesse beanspruchen etwa zwei Drittel der Sitzungen. Vergegenwärtigt man sich die Länge der Sitzungen (zwischen 90 und 120 Minuten), so wird deutlich, daß dieses Konzept hohe Anforderungen an die Teilnehmer stellt. Es verlangt verbale Ausdrucksfähigkeit, Interesse an Disputen und Diskussionen und ein Höchstmaß an Konzentration und Mitarbeit.

Bei den beobachteten Kursen stellte diese Besonderheit kein didaktisches Problem dar, was sich aus seiner Verankerung in jüdischen Lerntraditionen²⁶ erklären läßt. Weder Kursleiter noch Teilnehmer sahen in dieser Betonung verbaler Fähigkeiten und langwieriger rationaler Strategien ein Lernhindernis.

Um einen tiefgehenden Beeinflussungsprozeß in Richtung auf einen Einstellungswandel zu erzeugen, sollen drei, in der Praxis allerdings nicht immer so streng zu isolierende Lernebenen aktiviert werden:

1. Um die verschiedenen sozialen Verhaltensweisen und Normen auszuloten, wird zunächst ein *erfahrungsorientierter Gruppenprozeß* eingeleitet. In dieser Phase kann es sogar zu heftigen Polarisierungen kommen, wenn Sonderinteressen einzelner miteinander kollidieren und kein Ausgleich geschaffen wird.
2. An diese Phase des Erlebens und Ausagierens schließt sich zur Vorbereitung der Konfliktbearbeitung ein *Bewußtmachungsprozeß* an. Er dient dazu, mögliche Einstellungsmuster und Verhaltensweisen zu positionieren, typische Aktionsweisen zu kennzeichnen und die erlebten Konflikte zu thematisieren. Von diesem Zeitpunkt an ist das in der Gruppe vorhandene breite Spektrum unterschiedlicher Normen, Motive, Interessen und Bedürfnisse offenkundig.

²⁶ Zur Hochschätzung von Disput und Diskussion in der jüdischen Lerntradition vgl. Becker/Liegle (1980); Graf (1980); Lieberman/Dror (1995).

3. Über die Auswertung der Gruppenerfahrung und der Rollenzuschreibungen und mit Hilfe der „bohrenden“ Fragen der Kursleiter erreicht die Gruppe schließlich eine *Ebene der Reflexion und Elaboration*. Der Trainer läßt einzelne Personen ihr inneres Dilemma beschreiben. Er versucht mit ihnen zu klären, an welchen Punkten sich ihre durch zwei Normen gekennzeichneten Positionen innerlich ausschließen, und er fokussiert die Konflikte als Verletzungen der Gleichheitsnorm. In dieser Konfrontation mit ihren widersprüchlichen moralischen Orientierungen müssen die Teilnehmer eine Entscheidung treffen, ob sie sich zur Anerkennung des Gleichheitsprinzips entschließen können oder nicht. Erst wenn sie ihre Dissonanzerfahrung bereinigt haben, kann die gemeinsame Suche nach kreativen Konfliktlösungen beginnen.

In diesem Zusammenhang erweist sich noch ein methodischer Kunstgriff als wichtig: Betrachtet man die Einstiegsübungen und Aktivitäten genauer, so sind diese mehrheitlich hypothetische Dilemmata. Sie beziehen sich nicht direkt auf die politische Realität in Israel, sondern entwerfen eher unspezifische Konfliktsituationen. Das Ziel ist zwar ein sehr konkretes, nämlich den Teilnehmern bei der Einübung der gesellschaftlichen Praxis zu helfen, aber der Weg dahin geht bewußt und schrittweise vom fiktiven exemplarischen Fall zum konkreten politischen Konflikt, von einer typischen und allgemeinen Situation zum aktuellen politischen Gegensatz. Hinter dieser systematisch durchgehaltenen Konzeption der Kurse steht die Grundannahme, daß Wertvorstellungen sich leichter internalisieren lassen, wenn die Teilnehmer sich mit nicht zu komplexen und emotional nicht zu belastenden Konfliktfällen auseinandersetzen müssen. Dementsprechend erscheint der Erziehungsprozeß um so erfolgversprechender, je länger die Teilnehmer Zeit haben, die neuen Normen an einem allgemeinen und unspezifischen Fall einzuüben. Bewußt wird deshalb der Transfer vom Allgemeinen zum Realen bis in die Schlußphase der Sitzungen oder wie etwa im Programm „Peace Among Equals“ in den zweiten Teil des zehnstündigen Kurses geschoben, wenn verschiedene Wege zur kreativen Konfliktlösung an allgemeinen und unpolitischen Themen durchgeprobt wurden.

3.3.4 Die Aufgaben der Kursleiter

Die Methode stellt hohe Anforderungen an die Kursleiter:²⁷

Als *Moderatoren* der Gruppensitzung leiten sie die Gruppe zu Aktivitäten und Interaktionen an. Dabei lassen sie anders als in rein gruppendynamisch orientierten Konzepten der beginnenden Gruppendynamik nur ein Stück weit freien Lauf. Aber ihr Ziel ist es nicht, daß die Gruppe ihr eigenes Thema findet, sondern daß die Gruppe sich auf ein von ihnen vorgegebenes Thema zubewegt und dieses unter den gesetzten thematischen Schwerpunkten zu erleben und dann zu bearbeiten beginnt.

Während der Gruppensitzung wachen sie als neutrale „*Dritte Partei*“ über die Einhaltung von Spielregeln und insbesondere darüber, daß alle Teilnehmer sich gleichberechtigt äußern können. Treten, wie häufig nach den Einstiegsübungen, Konflikte zwischen Gruppenmitgliedern auf, so ist es ihre Aufgabe, eine Eskalation zu verhindern und den Konflikt transparent zu machen.

Als „*Interviewer*“ haben sie eine mäeutische Funktion. Vor allem in der zweiten Phase wird vom Gruppenleiter erwartet, daß er den Beteiligten hilft, sich über ihre eigenen Standpunkte klar zu werden. In dieser „Hebammen-Funktion“ engt der Leiter den Interpretationsspielraum der Teilnehmer durch geschickte Sondierungsfragen so lange ein, bis sie bei ihren eigenen inneren Widersprüchen angekommen sind.

Schließlich hat der Leiter die Aufgabe, in seiner Person ein bestimmtes Wertesystem zu repräsentieren. Er wird gegen oder im Einklang mit einzelnen Gruppenmitgliedern selber explizit zum *Beifürworter eines normativen Referenzrahmens*. Er wird zum Erzieher, weil er die Gruppenmitglieder auch bewußt mit seiner und der Philosophie des Adam-Institutes konfrontiert.²⁸

3.3.5 Die Kursprogramme: Bausteine zur Demokratieerziehung

²⁷ Vgl. Maroshek-Klarman (1993b:24–32) und insbesondere die Sitzungen 1; 2 und 5 im Feldteil.

²⁸ Es ist wohl deutlich geworden, daß das Adam-Institut „wertneutrale Erziehung“ vehement ablehnt. Allerdings sollten Erzieher ihre ethischen Positionen auf demokratische Weise vermitteln und ihre Schüler weder durch Druck noch durch Manipulation auf ihre Seite ziehen (Maroshek-Klarman 1993:55–57).

Den Gründern des Institutes war klar, daß der direkte Zugang zu den Schulen hürdenreich sein würde. Deswegen verfolgte das Institut von Anfang an auch eine zweite Strategie, die der indirekten Einflußnahme auf das Schulwesen. Seine Publikationen sollten interessierten, aber unsicheren Lehrern die Dringlichkeit des Themas bewußt machen, ihre die Ängste vor der Auseinandersetzung mit politischen Themen im Klassenzimmer mindern und mit ganz konkreten Unterrichtsbausteinen den Zugang zum Thema „Demokratieerziehung“ erleichtern (Maroshek-Klarman 1993:55–58).

Diese können, auch wenn sie nicht in der Methode des Institutes geschult sind, schwerpunktmäßig einzelne Bausteine in ihren Regelunterricht integrieren. Auch wenn Lehrer aus Kosten- oder Zeitgründen oder wegen des Widerstandes von Eltern oder Kollegen nicht direkt mit dem Adam-Institut kooperieren können, bietet sich ihnen dennoch die Möglichkeit, der politischen Philosophie des Adam-Institutes ein Stück zu folgen.²⁹

Die erste Sammlung von Unterrichtsmaterialien „My Declaration of Independence“ (1987) erschien zum 40. Jahrestag der Staatsgründung. In diesen Unterrichtsentwürfen steht die Auseinandersetzung mit dem vollständigen Text, d.h. nicht nur mit dem in ihr verankerten Recht der Juden auf Israel, sondern auch mit den in der Unabhängigkeitserklärung verankerten Grundrechten im Vordergrund.

1988 erschien das bis heute bekannteste und erfolgreichste Programm „Betzavta (Together): Guide to Teaching Democracy Through Games“ von Uki Maroshek-Klarman.³⁰

Weitere Veröffentlichungen zum Thema „Language and Politics“ (1989); „The Democratic Voter“ (1989); „Learning the Principles of Democracy“ (1990) und „From Cinderella to Modern Fairy Tales: Humanistic Education through Children's Stories“ (1991) folgten.

1994 erschien die nach „Betzavta“ erfolgreichste Kursserie „Education for Peace Among Equals Without Compromises and Without Concessions“ (engl. Ausgabe 1995).

Außer einem während der Intifada entwickelten Leitfaden für Lehrer („Coping with the Events in the Territories“) konnten bis heute alle Programme die ministerielle Zensur passieren und als Unterrichtsmittel zugelassen werden.³¹

Alle vom Adam-Institut entwickelten Kursprogramme sind nach einem Baukastenprinzip aufgebaut, das sich an dem bekanntesten Programm „Betzavta“ veranschaulichen läßt. Die insgesamt 35 Übungsbeispiele sind in 10 Themenbereiche aufgeteilt:

- Was ist Demokratie?
- Demokratische Grundprinzipien
- Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit
- Grundrechte und bürgerliche Rechte
- Rede- und Informationsfreiheit
- Das Gewaltmonopol des Staates
- Demokratie-Sicherheit-Macht
- Der demokratische Nationalstaat
- Was es bedeutet, ein guter Demokrat zu sein
- Entwurf einer israelischen Verfassung

²⁹ Leider existieren keine exakten Auflagenzahlen. Die hebräischen Versionen von „Betzavta“ und „Peace Among Equals“ liegen jedoch beide bereits in der zweiten Auflage vor (1989; 1993).

³⁰ Eine für das deutsche Bildungswesen adaptierte Version des Programmes wurde 1997 von der Bertelsmann Wissenschaftsstiftung publiziert. Betzavta wurde 1995 auch ins Polnische und Russische übersetzt.

³¹ Die heftigen Kontroversen um die Zulassung des Friedenserziehungsprogrammes „Peace Among Equals“ führten sogar zu einer Anfrage an die Knesset durch die NRP (Interview L. Tobiah).

Aus diesem „Bausatz“ können je nach den Vorkenntnissen und Bedürfnissen der Teilnehmer bestimmte Elemente zu einem Grund- oder Aufbaukurs kombiniert werden.

Weiterentwicklungen

Das Adam-Institut zeichnet sich dadurch aus, daß es bei der Weiterentwicklung seiner Programme sehr schnell auf neue oder stärker in Erscheinung tretende gesellschaftliche Probleme reagiert.

Die Liste der Programme macht diese Bereitschaft und Fähigkeit sehr deutlich. Während der Intifada publizierte das Institut Handreichungen für Lehrer, um die Vorgänge in den besetzten Gebieten zu thematisieren. Auf die gesellschaftliche Auseinandersetzung über den Friedensprozeß antwortete das Institut bereits 1994 mit seinem sehr erfolgreichen Programm zur Friedenserziehung. Augenblicklich experimentieren Mitarbeiter an einem „Demokratie und Judentum“-Projekt, das in religiösen Schulen eingesetzt werden soll.

In den letzten Jahren hat eine Schwerpunktverlagerung zu LANGZEITPROJEKTEN und zu LEHRERFORTBILDUNGEN stattgefunden. Das Adam-Institut plädiert verstärkt für derartige Projekte, weil nachhaltige Einstellungsänderungen eher über langfristige Interventionen und über die Schulung von Lehrern zu erreichen sind als in einmaligen Kurzzeitworkshops.

Ein neues Langzeitprojekt in der Kibbuz-Schule *Ramat Rahel* (Jerusalem) beschäftigt sich mit der Demokratisierung von Schulen. Dieses auf drei Schuljahre angelegte Projekt befindet sich in der Erprobungsphase. Die Arbeit mit allen an einer Schule Beteiligten, d.h. Direktoren, Lehrern, Eltern und Schülern, erweist sich bis jetzt als sehr hürdenreich.

Ein weiteres Langzeitprojekt „Erziehung zur Demokratie in der frühen Kindheit“³² wird derzeit in einem jüdisch-arabischen Kindergarten in Jaffo entwickelt. Für dieses neue Projekt wurde die Grundkonzeption durch kreative Methoden der Montessori-Pädagogik erweitert, um den Bedürfnissen kleinerer Kinder gerecht zu werden.³³

3.3.6 Die besondere Reichweite des Adam-Instituts

Besondere Beachtung verdient die Tatsache, daß es dem Adam-Institut gelungen ist, in den beiden streng voneinander getrennten *jüdischen* und *arabischen Schulsektoren* Fuß zu fassen. Es hat allerdings ebensowenig wie irgendein anderes progressives Projekt Eintritt in den autonomen orthodoxen Schulbereich (selbst den staatlichen Schulinspektoren ist dies nicht gelungen) und auch nur sehr beschränkt Zugang zum religiösen Zweig des jüdischen Schulbereichs.

Das Adam-Institut begann seine Arbeit 1987 im staatlichen jüdischen Schulsektor, in dem es bis heute die meisten seiner Programme durchführt.

Kontakte zum staatlich-religiösen Schulsektor bestehen seit 1992. Zum Beispiel konnte das Adam-Institut 1995/96 ein einjähriges Demokratieerziehungsprojekt in der bekannten religiösen Schule Dror Amit in Jerusalem durchführen. Aber die Einflußnahme auf den religiösen Schulbereich ist für das Adam-Institut wie für alle nichtstaatlichen Organisationen und für die „Unit for Democracy“ dadurch erschwert, daß die ideologische Ausrichtung der religiösen Schulen sehr wenig Raum für politische Bildung läßt.

Als besondere Leistung sollte auch hervorgehoben werden, daß das Institut seine Bildungsarbeit von Anfang an auch auf das *arabische Schulwesen* ausdehnen wollte. Alle Programme wurden ins Arabische übersetzt und inhaltlich adaptiert. Inzwischen arbeiten die im Adam-Institut ausgebildeten arabischen Kursleiter eigenständig im arabischen Schulwesen, zumeist in christlich-arabischen Schulen. Dieser arabische Zweig des Adam-Institutes wird oft übersehen, obwohl er in Israel einzigartig ist.

Inzwischen bestehen in Jerusalem und in Nordisrael sogar einige gemischte jüdisch-arabische Lehrergruppen, die sich dem Konzept des Adam-Instituts entsprechend nicht als jüdisch-arabische

³² Zu den Entwicklungstendenzen vgl. den Report von 1996 und Sonderheft Kol Adam (Winter 1996/97).

³³ Es betont Angebote zu spielerischen Aktivitäten, Rollenspiele, künstlerische Ausdrucksformen, Freiarbeitsformen, um die eigenen Fähigkeiten von Kindern und ihren Umgang mit Freiheit zu stärken.

Begegnungsgruppen verstehen, sondern als Gruppen mit dem übergeordneten gemeinsamen Ziel, ein gemeinsames Demokratieverständnis zu entwickeln.

Die vom Adam-Institut in den Schulen durchgeführten Kurse sind keine Zusatzangebote. Sie sind Bestandteil des regulären Unterrichtes in den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde oder im Bereich „Soziales Lernen“, für den dem Klassenlehrer zwei Wochenstunden zur Verfügung stehen.³⁴

Heterogene Lerngruppen sind für das Institut Spiegel der israelischen Gesellschaft. Gemäß dem demokratischen Ideal lehnt es die Teilnehmerauswahl als eine Form der Ungleichbehandlung ab. Es will weder „agents of change“ ausbilden wie Neve Shalom/Wahat al-Salam noch ausschließlich in gegnerischen Gruppen unterrichten. Dementsprechend vertraut es darauf, daß sich das pädagogische Konzept durch geeignete Unterrichtsformen so weit abwandeln läßt, daß es die unterschiedlichen Zusammensetzungen der Teilnehmergruppen ausgleicht.

Die Kurse erstrecken sich in der Regel über drei bis sechs Monate und finden in den Klassenräumen der Schulen statt. Kurse im Seminarzentrum im Jerusalem Forest bilden eher die Ausnahme.

Da keine Teilnehmerauswahl stattfindet, wie z.B. in Neve Shalom/Wahat al-Salam, nehmen automatisch alle Schüler einer Klasse oder Jahrgangsstufe daran teil.

Bei Fortbildungen für Lehrer wird Wert darauf gelegt, daß die Lehrer alle an derselben Schule unterrichten, um möglichst das gesamte schulische Umfeld zu beeinflussen.

Das Adam-Institut arbeitet nicht in der Westbank und in Gaza, unterhält aber Beziehungen zu palästinensischen Organisationen. Diese Kontakte zu palästinensischen Organisationen haben beratenden Charakter und betreffen Fragen der Curriculumentwicklung und der pädagogischen Arbeit (z.B. bei ADEL – Arab Institute of Education for Democracy and Conflict Resolution; CARE-Center for Applied Research in Education).

Vergleich zu anderen Organisationen

Nach eigenen Angaben ist das Adam-Institut eine der größten nichtstaatlichen Organisationen, deren Teilnehmerzahlen nur mit denen von Givat Haviva vergleichbar sind (ca. 12 000 Teilnehmer 1995/96). Bei der Bewertung dieser Zahlen muß man sich jedoch immer vor Augen halten, daß alle erzieherischen Projekte zusammen nicht einmal 5 Prozent der gesamten Lehrer- und Schülerschaft Israels erreichen.

Die Hauptgründe für diesen relativ großen Erfolg dürften darin liegen, daß die Kurse direkt in Schulen durchgeführt werden und die Unterrichtsmaterialien sehr flexibel (d.h. sowohl im Mittelstufenbereich wie in der Sekundarstufe) einsetzbar sind. Während israelische Schüler, wenn überhaupt, nur ein einziges Mal an einem jüdisch-arabischen Encounter teilnehmen, lassen sich Teile des Demokratieerziehungsprogrammes wiederholen und ergänzen. Damit bietet das Adam-Institut den Schulen eine feste Langzeitkooperation an. Diese können, wenn sie mit der politischen Auffassung des Institutes einverstanden sind, von der Mittel- bis zur Oberstufe immer wieder auf dessen Angebote zurückgreifen.³⁵

³⁴ Klassenlehrerstunden haben in den israelischen Schulen ein großes Gewicht. Der Klassenlehrer ist über die organisatorischen Belange hinaus zuständig für den Bereich „Soziales Lernen“, wobei er nach Absprache mit den Eltern für diese Stunden Angebote nichtstaatlicher Organisationen nutzen kann. Dabei können diese Aktivitäten je nach Interessenlage vom Feldtrip mit der „Society for the Protection of Nature“ bis zu jüdisch-arabischen Dialoggruppen oder Kursen in politischer Bildung reichen (Interview H. Rosenblum, Leiterin des Youth Departments im Unterrichtsministerium).

³⁵ Hier lagen allerdings widersprüchliche Aussagen vor. Einerseits haben sich wie mit Givat Haviva auch feste Schulpartnerschaften entwickelt (z.B. mit der Danmark School in Jerusalem), andererseits wurde auch die Konkurrenzsituation zwischen den um ihre Existenz kämpfenden NGO's hervorgehoben. Eine langfristige Kooperation mit Klassen und Schulen ist nicht nur von deren Motivation abhängig, sich in einem bildungspolitischen Bereich zu engagieren, sondern auch sehr real von den finanziellen Kosten und dem organisatorischen Aufwand. Auch die persönlichen Beziehungen zwischen Institutsangehörigen und dem Kollegium und Mund-zu-Mund-Propaganda spielen eine große Rolle.

3.4 Ein Kurs des Adam-Institutes: „100 Jahre Zionismus“ oder „Das gleiche Recht des anderen“

3.4.1 Kursplanung und Aufbau

Aus Anlaß des ersten Zionistenkongresses in Basel im Jahre 1897 wählte das Unterrichtsministerium für 1996/1997 das Jahresthema „100 Jahre Zionismus“ aus, ein Rahmenthema, in welches das Adam-Institut seine Programme „einfädeln“ mußte. Auch wenn die aus der Themenvorgabe erschießbaren Intentionen des durch einen nationalreligiösen Minister besetzten Unterrichtsministeriums sich nicht mit den Zielvorstellungen des Institutes decken, fand das Adam-Institut sich bereit, einen Kurs zu diesem Thema anzubieten. Da die Auswahl passender Unterrichtsthemen dem Adam-Institut überlassen wurde, entschlossen sich die Kursleiter dazu, das Thema „Gleichheit“ ins Zentrum der Arbeit zu rücken. Damit war nach Ansicht des Institutes der formelle Rahmen eingehalten, gleichzeitig aber genügend Spielraum, sich mit dem Friedensprozeß auseinanderzusetzen.

Für den auf insgesamt 11–12 Sitzungen angelegten Kurs wurden Unterrichtsbausteine aus „Betzavta“ und aus „Peace among Equals“ so kombiniert, daß die Schüler schrittweise zunächst Vor- und Nachteile des Gleichheitsprinzips erfahren und reflektieren konnten, sodann die Möglichkeit erhielten, sich in Konfliktregelung zu üben und schließlich diese aus persönlichen Erfahrungen gewonnen Einsichten auf den palästinensisch-jüdischen Konflikt übertragen sollten.

Damit hatte der Kurs drei inhaltliche Schwerpunkte:

1. Die Auseinandersetzung mit dem Gleichheitsprinzip
2. Die Einübung in Konfliktlösungen auf der Basis des Gleichheitsprinzips
3. Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Friedensprozeß

Im pädagogischen Prozeß sollten nach Auffassung der Kursleiter folgende Lernziele besonders berücksichtigt werden:

1. Förderung des kritischen Denkens
2. Entwicklung von Empathie für die Standpunkte und Meinungen der Gegenseite
3. Ausbildung demokratischer Einstellungen
4. Erweiterung der jeweiligen moralischen Perspektive durch Bezug zur Gleichheitsnorm
5. Einübung in die richtige Anwendung der Gleichheitsmaxime durch Schulung in Konfliktlösungsstrategien
6. Entwicklung einer moralischen Atmosphäre in der Gruppe bzw. Klasse

3.4.2 Der Workshop

Dieser Kurs fand unter Leitung der langjährigen und erfahrenen Trainerin Mimi für die zehnte Klasse eines Gymnasiums in Herzliya statt. An ihm nahmen 9 Jungen (Igbar, Boaz, Amos, Tsar, Udi, Idan, Amir, Chaim, Louis) und 6 Mädchen (Carolyn, Michal, Natali, Loreda, Nava, Miriam) im Alter von 15–16 Jahren teil.³⁶ Zwei Schüler waren russische Neueinwanderer und des Hebräischen noch kaum mächtig.

Aus ähnlichen Gründen wie in Givat Haviva nehmen auch bei Adam die Fachlehrer nicht an den Kursen teil. In diesem Kurs wurde der Freiraum jedoch durch die Anwesenheit eines Schülersvaters eingeschränkt, der sich während der sechs in Jerusalem abgehaltenen Sitzungen mit seinem Gewehr als Sicherheitsmann im Klassenzimmer postierte. Ob und welchen Einfluß diese Situation auf den Kursverlauf ausübte, wurde ebenso wenig thematisiert wie die Erfahrungen der Schüler während des Rahmenprogramms (Besuch des Grabes von Herzl; Tour zu Kampfstätten des Unabhängigkeitskrieges; Besuch in der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem; Kranzniederlegung an Rabins Grab).

³⁶ Die Namen wurden auf Wunsch der Schüler nicht geändert.

Der Kurs erstreckte sich über das erste Schulhalbjahr von September 1996 bis Januar 1997. Er war Teil des Gemeinschaftskundeunterrichtes und somit einmal im Monat jeweils zweistündig verbindlicher Bestandteil des Unterrichts. Sechs der Sitzungen fanden an zwei aufeinanderfolgenden Tagen anlässlich eines Klassenausfluges zu den Gedenkstätten des Unabhängigkeitskrieges im Seminarzentrum im Jerusalem Forest statt.

Aus dem gesamten Kursverlauf werden im folgenden sieben Sitzungen vorgestellt, in denen der Denkansatz und die Methode des Adam-Institutes besonders gut zu erkennen sind.

- **Das Kursprogramm**

1. Die Notwendigkeit eines fairen Vertrages
2. Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit in einem demokratischen Staat
3. Ein toleranter Mensch
4. Das Haus meiner Träume
5. „Kurdistan“
6. Das Recht auf einen palästinensischen Staat
7. Mein Friede

1. Sitzung: „Die Notwendigkeit eines Vertrages“³⁷

Ziele: Mobilisierung des Denkens auf eine moralische Perspektive und moralische Inhalte hin; Induktion es Prinzips „Gleichheit“; Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen des Gleichheitsprinzips; Reflexion über Eigenverantwortung

Dauer: 110–120 Min.

Teilnehmer: Großgruppe; offener Stuhlkreis

- Aufbau:**
1. Aktivierung des Gruppenprozesses über die Übung „Vertrag“:
Jeder Teilnehmer erhält eine Karte, auf die er seinen Namen schreiben soll. Dann teilt der Leiter der Gruppe mit, daß derjenige, der nach Ablauf der Spielzeit (20 Min.) die meisten Karten hat, der Gruppe eine Regel erlassen darf, die für die Dauer der Sitzung gilt. Nach Spielende wird die Regel verkündet.
 2. Auswertung des Gruppenprozesses
 3. Phase der Reflexion und Konfliktbearbeitung

- **Das Sitzungskonzept**

Das Kernziel der pädagogischen Arbeit, die Anerkennung gruppenübergreifender Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätze, läßt sich nur in kleinen Schritten erreichen. In der ersten Kursphase gilt es, zunächst einmal die *soziale Wahrnehmung der Jugendlichen zu aktivieren, ihr Denken in Richtung auf moralische Fragestellungen zu erweitern und sie mit der vom Adam-Institut vertretenen moralischen Leitlinie vertraut zu machen.*

Um das Interesse am Thema „Gleichheit“ zu wecken und das Denken in Richtung auf moralische Fragestellungen und Inhalte zu aktivieren, wird als Einstieg einer der beliebtesten Unterrichtsbausteine zum Thema „demokratische Prinzipien“ ausgewählt. Dieser „Klassiker“, der erfahrungsgemäß heftige Konflikte und Auseinandersetzungen zum Thema „Fairneß“ provoziert, ist nach Einschätzung der Leiter dem Entwicklungsstand der 15–16jährigen besonders angemessen. Die Jugendlichen verfügen bereits über einige Grundkenntnisse zum Begriff „Demokratie“, sie haben aber über die ihr zugrundeliegenden gesellschaftlichen Prinzipien noch wenig nachgedacht. Ihrer Altersstufe entsprechend orientieren sich ihre moralischen Vorstellungen an persönlichen Beziehungen und an Gruppenzugehörigkeiten.

³⁷ Aus Betzavta S. 21–23.

Folglich ist der Ansatz des Adam-Institutes, in gesamtgesellschaftlichen Perspektiven zu denken, ein Blickwinkel, der ihren moralischen Entwicklungsstand noch übersteigt.

Um das Hintergrundthema „Gleichheitsrechte als Grundlagen eines fairen Sozialvertrages“ zu erschließen, soll sich ein Lernprozeß entwickeln, der sich zunächst ganz an den Erfahrungshorizont der Altersklasse anschließt. Deshalb wird die Sitzung zunächst mit einer gruppendynamischen Übung beginnen, bei der die Jugendlichen ihre eigenen Normen und die sich daraus ergebenden Interessenkollisionen erleben. Dann werden sie mit Hilfe des Kursleiters ihre in den individuellen Verhaltensweisen durchscheinenden moralischen Orientierungen erforschen. Schließlich werden sie gemeinsam reflektieren, welche Grundsätze besser als andere geeignet sind, den Frieden in ihrer Gruppe zu wahren oder wiederherzustellen.

Die Sitzung ist – wie alle anderen – nach folgendem Schema organisiert:

- **Phase I:**
Eine gruppendynamische Übung zur Mobilisierung der sozialen Verhaltensweisen

Die unbewußten moralischen Orientierungen sollen über Interaktionen und Interessenkonflikte sichtbar werden. Deswegen soll zunächst ein provozierendes Spiel das in der Gruppe vorhandene Einstellungs- und Verhaltensspektrum aufdecken. Die knappe Spielanweisung des Kursleiters lautet: „Wer nach 20 Minuten die meisten Namenszettel hat, darf eine für die Dauer der Sitzung verbindliche Regel aufstellen.“ Mit dieser Vorgabe soll eine Art gesetzlose Ursituation erzeugt werden,³⁸ aus der heraus sich sehr unterschiedliche Gruppenprozesse entwickeln können. Denkbar sind Koalitionsbildungen, Wettbewerbssituationen, Parteibildungen, Wahlkampfaktiken etc. Einzelne Mitglieder können sich aus dem Entscheidungsprozeß ausklinken, andere aus Lust an der Macht durch unfaire Tricks, durch Zwang bis hin zu Gewaltanwendung (die nur im Extremfall verhindert werden soll) um die Kartenmehrheit bemühen. Möglich ist auch, daß demokratische Prozesse in Gang kommen, indem Teilnehmer für ihre Regel werben, argumentieren etc.

Infolgedessen kann die am Ende verkündete Regel den Interessen oder dem Machtwillen einzelner nützen, sie kann einzelne Mitglieder diskriminieren und ausschließen, sie kann aber auch fair und für alle akzeptabel erscheinen. Auf alle Fälle entsteht die neue Regel nicht zufällig, sondern als Ausdruck eines bestimmten Interesses, das die Interessen der anderen Teilnehmer einschließen, wahren, aber auch verletzen kann. Dementsprechend kann die Gruppe am Ende der Übung mit einer fairen Übereinkunft, einem autoritären Verbot oder einer diskriminierenden Regel konfrontiert sein.

Der Kursleiter wird in dieser Spielzeit die individuellen Verhaltensweisen und Reaktionsmuster sorgfältig beobachten, sich aber völlig aus dem Geschehen heraushalten, damit die Gruppe wirklich spontan agieren kann.

- **Phase II:**
Die zielgerichtete Auswertung des Gruppenprozesses

Die Auswertungsphase beginnt mit der Verkündung der neuen Regel, wobei unfaire Regeln jetzt heftige Konflikte zwischen den Gruppenmitgliedern auslösen können. Je nach Verlauf des Gruppenprozesses verkündet der Gewinner eine harmlose Regel (z.B. „T-Shirts tauschen“), eine faire Übereinkunft (z.B. „Redezeitbegrenzung“) oder ein autoritäres Verbot (z.B. „Ausschluß von Teilnehmern aus Sitzung“).

Die gemeinsame Reflexion des Gruppenprozesses wird vom Leiter bewußt so gesteuert, daß jetzt moralische Fragen in den Blick kommen. Das Ziel der Auswertungsrunde ist es,

1. den Charakter der Übereinkunft (gerecht–ungerecht; Gleichbehandlung aller–Diskriminierung) und deren Konsequenzen für die Gruppenstruktur zu diskutieren;
2. den Teilnehmern ihre Verhaltensweisen in der Entscheidungssituation bewußt zu machen;

³⁸ Maroshek-Klarman betont den Unterschied zu der von Rawls entwickelten Denkfigur. Es gibt keinen Schleier des Nichtwissens, der die Teilnehmer dazu veranlassen könnte, über Vertragsgrundlagen nachzudenken. Eher wird ein Kampf aller gegen alle simuliert, um Konflikte zu provozieren (1993:102).

3. das Spektrum möglicher Verhaltensweisen aufzuzeigen und exemplarische Reaktionen zu kennzeichnen (Rückzug, Machtkampf, demokratisches Verhalten, Passivität, rationale Strategien etc.).

- **Phase III:**

- ***Die Konfliktelaboration anhand der Gleichheitsnorm***

Erfahrungsgemäß wird sich die Konfliktbearbeitung aus dem Widerstand ergeben, der gegen eine unfaire Regel oder gegen das unfaire Verhalten einzelner entsteht. Die Auseinandersetzung kann sich beispielsweise daran entzünden, daß einzelne Teilnehmer eine Veränderung der Übereinkunft fordern oder selbst bei einer akzeptablen Regel die undemokratischen Vorgehensweisen des Siegers kritisieren. Dementsprechend steht die Beurteilung der Regel vom Gleichheitsgrundsatz her und die Fairneß der Teilnehmer bei Verfolgung ihrer Interessen im Zentrum der Diskussion.

Jetzt wird es die Aufgabe des Gruppenleiters sein, solange nachzuhaken, bis die Motivationen der einzelnen, ihre widersprüchlichen Verhaltensweisen und die Gründe für die Akzeptanz oder Ablehnung der Übereinkunft geklärt sind. Deutlich werden kann z.B., daß ein Teilnehmer eine unfaire Regel aus Lust an der Entscheidungsmacht unterstützt hat, den Inhalt der Regel aber prinzipiell ablehnt, weil sie ihn, wenn er nicht zu den Siegern gehört, benachteiligen würde. Ein anderer Teilnehmer könnte auf seine widersprüchlichen Bedürfnisse nach Rückzug und Mitsprache aufmerksam gemacht werden. Wieder ein anderer könnte mit Hilfe der Fragen des Leiters erkennen, daß er zwar für den Erhalt des Gruppenfriedens ist und nicht will, daß die Gruppe sich in verfeindete Untergruppen aufspaltet, daß er aber dennoch seine persönlichen Ziele unbedingt durchsetzen wollte.

Am Ende dieser Verarbeitungsphase sollte den Teilnehmern deutlich sein, daß

1. Entscheidungsfindungsprozesse allen Teilnehmern ein hohes Maß an Beteiligung, Wachsamkeit und Verantwortung abverlangen;
2. aufgestellte Regeln den Gruppenfrieden bedrohen, wenn sie einzelne Gruppenmitglieder ausschließen, benachteiligen oder diskriminieren;
3. die Orientierung an Prinzipien der Fairneß und Gleichheit gute Grundlagen eines Sozialvertrages sind, wenn die Gemeinschaft als Ganzes funktionsfähig bleiben und sich nicht in konkurrierende Subgruppen aufspalten soll.

Ein typisches didaktisches Prinzip ist in diesem Stundenentwurf gut zu erkennen: Ganz bewußt bleibt die politische Realität außen vor. Die Einführungsstunde hat ihr Ziel völlig erreicht, wenn die Durchsetzung eigener Interessen und die Verletzung der Interessen anderer Gruppenmitglieder zu einer konflikthafter Erfahrung und damit zu einem moralischen Problem geworden sind.

Auch wenn es sehr naheläge, grundsätzliche Fragen wie das Fehlen einer Verfassung oder die Benachteiligung der arabischen Minderheit, aber auch den Jugendlichen sehr vertraute, praktische Beispiele von religiösem Zwang, wie z.B. das Transportverbot am Sabbat oder die Schließung von Kinos und Discos zur Wahrung der Sabbatruhe, zu diskutieren, soll die Stunde nicht in eine politische Diskussion abgleiten. Grundsätzlich sollen diese Konflikte erst dann thematisiert werden, wenn die Teilnehmer Gleichheitsrechte internalisiert haben und deren Verletzungen wahrnehmen können, ohne in ihre alten Denkmuster zurückzufallen.

- ***Beobachtungen zum Sitzungsverlauf***

Die 15 Jugendlichen, die sich mit Mimi, der Gruppenleiterin, im Jerusalem Forest zu dieser Sitzung treffen, kennen sich gut. Zwischen den neun Jungen und sechs Mädchen entwickelt sich eine gewisse Kampfstimmung, die sich vornehmlich am Thema der Gleichberechtigung von Männern und Frauen entzündet.

In dieser Sitzung, wie in den ersten beiden Einführungsstunden, herrscht große Begeisterung über das Zusatzangebot durch den Kurs des Institutes.³⁹ Auffällig ist auch, daß die Schüler wenig Probleme

³⁹ Ein Hinweis auf den Stellenwert der außerschulischen Bildungsarbeit in Israel: In den Gesprächen mit den Schülern stellt sich heraus, daß die Thematik „Grundlagen einer Demokratie“ bisher im regulären Unterricht noch nicht behandelt wurde.

haben, die langen Kurssitzungen konzentriert durchzuhalten. Im Gegenteil, ihre Lust an Aktivitäten, Debatten und Kontroversen ist ungebremst.

Während der Gruppenübung setzt sofort nach Verkündung der Spielanweisung eine hektische Aktivität ein, bei der es rasch zu einer Koalitionsbildung unter den Jungen kommt. Diese Clique wirbt leise für ihre Regel, veranstaltet aber keinen offenen Wahlkampf. Und bereits nach 15 Minuten präsentiert der Sprecher der Clique der Leiterin 10 Karten (7 Jungen; 3 Mädchen). Diese besteht jedoch auf Einhaltung des Zeitlimits, um, wie sie mir später erklärt, den Siegern Zeit zu lassen, ihre Regel zu überdenken. Bei Abpfiff geben die beiden Jungen, die sich völlig aus dem Geschehen herausgehalten haben, den Siegern noch kommentarlos ihre Stimmen.

Nach der Rückkehr ins Plenum verkündet der Sprecher die Regel: „Die Mädchen dürfen in dieser Sitzung nichts sagen!“

Siegerpose bei den Jungen, anhaltender Protest auf Seiten der Mädchen, die die Aussetzung der Regel verlangen.

In der aggressiven Atmosphäre schlägt die Kursleiterin vor, die Regel noch nicht in Kraft treten zu lassen, sondern zunächst zu klären, wie die Übereinkunft zustande gekommen ist. In dieser Sondierungsphase wird folgendes klargestellt:

- Zwei Mädchen haben sich ihre Karte abschmeicheln lassen, ohne Boaz nach der Regel zu fragen.
- Natali war egal, was mit ihrer Karte passierte.
- Drei Jungen fanden die Regel nicht in Ordnung, aber auch nicht schlimm.
- Die beiden russischen Schüler hatten die Spielanweisung gar nicht verstanden.
- Der Anstifter Boaz und seine Parteigänger fanden ihren spontanen Einfall einfach gut.

In dieser Auswertungsphase arbeitet die Leiterin schrittweise auf eine Positionierung der Verhaltensweisen und Interessen hin: Passivität (Carolyn, Natali); Mangel an Information (die Neueinwanderer); Machtstreben (Boaz); Unachtsamkeit (Michal, Loreda); Lust am Streit (Tsar, Idan); Wunsch, zur Mehrheit zu gehören (Udi) und Gruppendruck (Amir) erscheinen jetzt zugleich als individuelle und als typische Merkmale sozialen Verhaltens.

Eine Blitzlichtrunde gibt anschließend allen Gelegenheit, die Regel zu kommentieren. Die Mädchen fühlen sich übervorteilt: „Wir sind sowieso in der Minderheit hier. Die Regel ist unfair!“ Zwei Jungen zögern mit der Antwort, fünf Jungen wollen, daß die Regel in Kraft tritt. Die Sieger sind nicht bereit, die diskriminierende Regel aufzuheben.

Danach beginnt die eigentliche harte Arbeit: die Aufdeckung der Motive und der widersprüchlichen Normen.

Zunächst hakt die Kursleiterin bei den Mädchen nach. Anknüpfend an Carolyns Feststellung: „Wir sind sowieso die Minderheit“ fragt sie gezielt nach deren Verhalten in der Entscheidungssituation. Schließlich erkennt Carolyn, daß sie gar nicht an eine eigene Aktion gedacht hat, sondern von vornherein ausgestiegen ist. Die Möglichkeit, zusammen mit anderen für eine Regel zu werben, war außerhalb ihres Vorstellungsvermögens. Ähnlich passiv verhielten sich, wie sich im Gespräch herausstellt, auch zwei andere Teilnehmerinnen.

Beim nächsten Schritt ist der methodische Ansatz besonders gut erkennbar. Mimi versucht mit den Mädchen zu klären, ob sie wirklich gegen Diskriminierungen sind oder ob die Mädchen die Regel nur ablehnen, weil sie gegen ihre Interessen verstößt. An ihrer bohrenden Frage entzündet sich eine heftige Kontroverse zwischen den Mädchen. Natali stellt plötzlich fest, daß sie die Regel eher ablehnt, weil sie zu kurz kommt, aber weniger aus moralischen Gründen. Nava dagegen will „bestimmte Spielregeln eingehalten wissen“.

Dann kommen die Jungen an die Reihe: Warum machen sie sich für die Regel stark?

Udi ist eher zwiespältig: „Ich finde die Regel schlecht, weil sie Euch aussperrt, aber ich wollte keinen Streit mit den anderen.“ Die Kursleiterin bohrt solange bei Udi nach, bis dieser schließlich sein Dilemma entdeckt. Er mag Ungerechtigkeit nicht, aber er will auch nicht ausgeschlossen ein.

Schließlich Boaz: „Ich wollte einfach gewinnen, und dazu war meine Idee besonders gut.“ Bei der Diskussion seiner Äußerungen konzentriert sich die lautstarke Debatte auf die Frage, ob man mit einer unfairen Regel Propaganda machen darf und ob es richtig ist, einfach nur gewinnen zu wollen?

In diesem Stadium der Konfliktbearbeitung führt eine Bemerkung von Natali die Gruppe weiter: „Was wäre, wenn Ihr nur sechs Jungen wärt, und wir in der Mehrheit? Fändet Ihr unsere Regel auch gut?“ Trotz des Gelächters und der nicht abreißen lassen Witzeleien taucht jetzt ganz deutlich ein neuer Aspekt auf, den die Leiterin sofort aufgreift: nicht numerische Verhältnisse allein dürfen über Recht und Unrecht entscheiden!

Damit ist die Gruppe endlich beim Kernproblem angelangt. Die Ansicht der Leiterin, daß Gleichberechtigung aller Mitglieder die beste Spielregel sei, wenn eine Gruppe funktionieren soll, sind längst nicht alle bereit zu teilen, und über die Spielregeln und darüber, wer sie aufstellen darf, wird heftig gestritten.

Schließlich beherrschen zwei kontroverse Meinungsblöcke die Diskussion: Einige machen sich für Gerechtigkeit stark, aber Boaz und seine Parteigänger verteidigen die Lust an der Entscheidungsmacht.

Hatte die Leiterin, wie sie später erklärte, ursprünglich vorgehabt, die Regel am Ende erneut zur Abstimmung zu bringen, so scheint ihr dieses Verfahren wegen der aufgeheizten Stimmung zu riskant. Statt dessen bietet sie psychologisch sehr geschickt der Gruppe eine Art Vertragsübung an. Jeder soll auf einen Zettel schreiben, welche Grundbedingung bei einer *zukünftigen* Regel eingehalten werden sollte, damit kein Gruppenstreit ausgelöst wird. Diese Zettel werden in die Mitte gelegt und von allen, die mit dem Vorschlag einverstanden sind, gegengezeichnet. Zwölf Unterschriften zeigen, daß die Gruppe einen Vorschlag bevorzugt, der ein Schritt in die erwünschte Richtung ist: „Niemanden ganz ausschließen.“

2. Sitzung: Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit⁴⁰

Ziele: Förderung sozialen Verstehens durch Erfahren einer Mehrheits- bzw. Minderheitenposition; Sensibilisierung für Minderheitenprobleme; Auseinandersetzung mit Gleichheitsrechten

Dauer: 90 Min.

Teilnehmer Großgruppe

Aufbau:

1. Gruppendynamische Aktivität:
Drei Freiwillige verlassen Raum. Die Mehrheit überlegt sich ein Diskussionsthema und eine Geheimsprache. Nacheinander werden die drei Freiwilligen hereingerufen und aufgefordert, sich zu integrieren. Nach etwa 20 Min. wird die Diskussion abgebrochen.
2. Auswertungsrunde
3. Elaboration der inneren Widerstände gegen ein universales Gleichheitsrecht

• **Das Sitzungskonzept**

Das schwierige Thema der Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheit steht in dieser Stunde an. Haben die Jugendlichen möglicherweise in der ersten Stunde begriffen, daß die Gleichheitsrechte eine gute Vertragsbasis für eine Gruppe sind, die ein gemeinsames Interesse hat, so soll sie nun einen Schritt weitergehen und sich mit der Frage auseinandersetzen, ob diese Gleichheitsrechte grundsätzlich auch Menschen zustehen, die zu einer anderen Gruppe gehören.

Im Laufe dieser Kursstunde sollen Grundsatzfragen wie diese zur Sprache kommen: Haben Mitglieder einer Minderheit das gleiche Recht auf Freiheit und Selbstverwirklichung wie die Mitglieder einer Mehrheit? Oder müssen sich diese Minderheiten damit abfinden, nicht integriert und somit benachteiligt zu sein? Ist die Ausgrenzung von Minderheiten ein moralisches Unrecht, welches bedacht und fair geregelt werden muß? Die moralische Perspektive der Kursteilnehmer soll sich so weit öffnen, daß sie den Ausschluß und die Diskriminierung einer Minderheit als ein moralisches Dilemma erleben und universelle Normen für einen besseren Schutz von Menschen halten als zufällige und veränderbare Machtpositionen.

⁴⁰ Aus: Betzavta S. 47–48.

Moralisches Urteilsvermögen genügt nicht, um moralische Gesinnungen aufzubauen. Deshalb werden in dieser Sitzung emotionale Erfahrungen zum zentralen Mittel der Konfliktsensibilisierung. Die moralische Entwicklung soll, deutlicher als in vielen anderen Sitzungskonzepten, durch Empathie, Perspektivenübernahme und Einblick in die Gefühle anderer erleichtert werden.

Um die Teilnehmer für die Diskriminierung von Minderheiten zu sensibilisieren und um ihr Mitleid und Gerechtigkeitsgefühl zu wecken, sollen sie zunächst mit Hilfe einer sehr intensiven Gruppenübung Einblick in ihre eigenen diskriminierenden Tendenzen erhalten. Sie sollen im Gruppenraum die Wechselwirkungen zwischen Mehrheit und Minderheit erfahren und die Verletzbarkeit und Unterlegenheit der Minderheit erkennen. Sie werden erleben, welche Kränkungen sie den Mitgliedern einer schwächeren Gruppe fast automatisch zufügen, und sie werden über diese vielleicht erschreckenden Erfahrungen sensibler für die Herabsetzung anderer werden. Ihr besseres Verständnis der selbst erfahrenen sozialen Prozesse kann sie dahin führen, den Widerspruch zwischen ihren eigenen Gruppeninteressen und den legitimen Forderungen der anderen auf Gleichwertigkeit und Gleichbehandlung als einen moralischen Konflikt zu begreifen, für den es nur dann eine gerechte Lösung gibt, wenn alle sich zur Anerkennung einer universalen Norm bereitfinden.

- **Phase I:**
„Drei Fremde“

Die Stunde soll mit einem sozialen Experiment beginnen, das den Teilnehmern die zwischen Mehrheit und Minderheit ablaufenden sozialen Prozesse bewußtmachen soll. Während eines 20minütigen Rollenspiels, für das sich die Gruppenmehrheit in eine durch Abzeichen und sprachliche Codes distinkte „geschlossene Gesellschaft“ verwandelt hat, werden drei Fremde versuchen, sich Zutritt zu dieser Gruppe zu verschaffen. Die Anwesenheit der Außenstehenden kann die Mehrheit zu sehr verschiedenen Verhaltensweisen stimulieren. Sie kann ihre Macht demonstrieren, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl erfahren, ihre diskriminierenden Tendenzen erleben etc. Nicht ausgeschlossen ist auch, daß einzelne Mitglieder sich dem Konformitätsdruck entziehen und so viel Einfühlungsvermögen aufbringen, daß sie den Fremden helfen, sich in die Gruppe zu integrieren.

Je nachdem, wie die Gruppe auf die Integrationsversuche der Minderheit reagiert, entwickeln die drei Außenstehenden sehr unterschiedliche Verhaltensweisen, um ihre Aufnahme zu erreichen. Sie können versuchen, die Geheimcodes zu lernen, sie können sich zurückziehen und als fast Nichtanwesende das Gruppengeschehen beobachten. Denkbar ist auch, daß sie auf den Ausschluß mit Wut und Aggression reagieren und die Gruppe attackieren.

- **Phase II:**
Auswertung des Gruppenprozesses

In dieser Auswertungsrunde wird der Gruppenleiter zunächst alle Mitglieder der Mehrheitsgruppe ihr Verhalten und ihre Befindlichkeit beschreiben lassen. Welche Bedeutung hatte für sie ihre Zugehörigkeit zur stärkeren Gruppe? Wie lustvoll war die Erfahrung? Er wird zu klären versuchen, ob das Verhalten der Fremden ihre anfänglichen Einstellungen beeinflußt hat und ob diese sich im Laufe der Erfahrung verändert haben.

Genauso sorgfältig müssen die Erfahrungen der Minderheit elaboriert werden. Ihre Aussagen können der Mehrheitsgruppe helfen, die schwierige Position derer zu begreifen, die sich am Rande einer Gesellschaft befinden und von vornherein einen niederen Status besitzen.

Am Ende dieser Phase ergibt sich ein breites *Spektrum der zwischen Mehrheit und Minderheit möglichen Beziehungen*, wobei diese von der totalen Abgrenzung bis zu Integrationsangeboten reichen können. Allen Gruppenmitgliedern ist jetzt klar, daß sie, je nachdem ob sie zur Mehr- oder Minderheit gehören, die Interessen anderer sehr unterschiedlich gewichten.

- **Phase III:**
Konfliktelaboration

Wichtige Hilfsmittel, die moralische Dimension des Konfliktes bewußtzumachen, sind jetzt kleine Übungen zur Perspektivenübernahme und Förderung der Empathie. Mit Hilfe dieser Übungen soll die Konflikterfahrung so weit gesteigert werden, daß die Teilnehmer den Widerspruch zwischen

ihren persönlichen Interessen und den legitimen Forderungen anderer auf Gleichbehandlung erkennen. Das Ziel dieser Auseinandersetzung wird sein, ihnen zu zeigen, daß die Anerkennung eines universellen Prinzips für alle einen besseren Schutz darstellt als die Position momentaner Stärke und Überlegenheit.

In dieser Verarbeitungsphase sollten auch weitere Probleme wie der Konformitätsdruck innerhalb einer sozialen Gruppe und die Frage der persönlichen Verantwortung zur Sprache kommen. Die Teilnehmer sollten am Ende der Sitzung begriffen haben, daß ein prinzipienorientiertes Denken um so nötiger ist, je stärker Gruppeninteressen und Gruppendruck zu einer Erosion universeller Normen führen.

• **Beobachtungen zum Sitzungsverlauf**

Nach einer kurzen Aufwärmübung geht es los. Boaz, Tsar und Michal verlassen den Raum, die Mehrheit schmückt sich mit Abzeichen und vereinbart einen Geheimcode und ein Thema.

In den nächsten 20 Minuten frönt die Gruppe ihrer Lust am Ausschluß. Boaz, der den Code durchschaut, versucht erfolglos mitzudiskutieren, Tsar verläßt schimpfend den Gruppenraum und Michal sitzt schweigend am Rand. Niemand hat den dreien den Einstieg erleichtert.

Bei der Auswertung geht die Leiterin sehr behutsam vor, um keine Schuldgefühle zu wecken. Jeder einzelne der Mehrheitsgruppe beschreibt sein Empfinden, wobei Mimi jedesmal nachhakt, ob diese Befindlichkeit sich im Laufe der Zeit verändert hätte.

Im Rundgespräch werden die unterschiedlichen Erfahrungen deutlich. Einige genossen ihre Machtposition, andere fühlten sich nur anfangs wohl in ihrer Rolle, zwei Jugendliche hätten eigentlich Boaz gerne mitdiskutieren lassen.

Dann werden die „drei Fremden“ gebeten, die Situation aus ihrer Sicht zu schildern. Boaz wollte gerne dazugehören, Michal vermochte es nicht, gegen die Übermacht anzukommen, und Tsar war sehr wütend über die Kränkung.

Miriam greift nun die Äußerungen derjenigen auf, die sich dem Gruppendruck nicht entziehen konnten. Ohne zu werten, stellt sie fest, daß Natali und Igbar beides wollten, zur Gruppe gehören und sich gerecht verhalten. Beide sehen jetzt, daß Gruppen ihre Mitglieder auf ein Verhalten einschwören, dem der einzelne sich schwer entziehen kann.

Nun liefert Amir einen wichtigen Denkanstoß: Er fand das Verhalten der Gruppe unfair, aber er wußte nicht, wie er sich verhalten sollte. Große Diskussion, wie die Gruppe auf Amirs Ausscheren reagiert hätte. Die Meinungen sind geteilt, und Natali formuliert eine wichtige Erkenntnis. Sie glaubt, daß Gruppendenken blind macht.

Mit Hilfe dieser Aussage kann Mimi nun auf die zentrale Frage zusteuern: Was hindert uns, Fremden die gleichen Rechte wie uns selbst zu geben?

Die Jugendlichen tragen, offensichtlich von der Übung tief berührt, viele Gründe zusammen. Gedankenlosigkeit (Natali), Angst (Igbar), Unsicherheit (Carolyn) und als wichtigsten Grund den, daß wir Fremde gar nicht als gleichberechtigt anerkennen, sondern automatisch niedriger einstufen (Amir).

In keiner der Sitzungen erweist sich der Dilemma-Ansatz als so erfolgreich wie in dieser. Niemand möchte zu einer Minderheit gehören und ausgeschlossen sein. Da die Leiterin immer wieder auf die Zufälligkeit von Gruppenmitgliedschaften verweist, gewinnt die durchlebte Erfahrung tatsächlich eine moralische Dimension. Die Mehrheit erkennt, wie sehr ihr Zusammengehörigkeitsgefühl das eigene Gerechtigkeitsgefühl blockieren kann. Die drei Mitglieder der Minderheit stellen fest, daß sie eigentlich gerne eine Garantie dafür hätten, nicht gedemütigt zu werden. Die Stunde endet in lautstarken Diskussionen, ob es solche Garantien geben kann.

3. Sitzung: „Ein toleranter Mensch“⁴¹

Ziele: Sensibilisierung für die Verletzbarkeit anderer; Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Toleranzschwellen; Förderung eines moralischen Klimas

Dauer: 90 Min.

⁴¹ Diese neukonzipierte Übung kombiniert Teile einer Übung aus der Reihe „Building Blocks of Democracy“ (im Erscheinen) mit Arbeitsanweisungen aus Betzavta, S. 115–116 (Ausloten der Toleranzschwelle).

Teilnehmer: Kleingruppen, dann Plenum

Aufbau: 1. Aktivität:

(1) Kleingruppen malen den „toleranten Menschen“

(2) Nach Erläuterung der Resultate schreiben alle Teilnehmer eine Äußerung auf einen Zettel, die ihn/sie in den letzten Sitzungen sehr verletzt hat, und hängt ihn an der Pinnwand auf.

(3) Jeder zeichnet die Äußerungen gegen, die er auch für verletzend hält.

2. Auswertungsrunde

- **Das Sitzungskonzept**

Moralische Entwicklung wird, so die Grundüberzeugung des Adam-Institutes, durch ein Klima der Fairneß und der gegenseitigen Rücksichtnahme stimuliert. In einer Erfahrungswelt, die moralische Erziehung konterkariert, können die Jugendlichen zwar moralisches Wissen anhäufen, ein Stufenwandel ihres moralischen Bewußtseins (im Sinne Kohlbergs) tritt jedoch nicht ein.

Deswegen akzentuiert die nun anstehende Sitzung die *praktischen Seiten moralischen Handelns*.⁴² Im Laufe dieser Stunde sollen sich die Jugendlichen mit dem Gegensatz zwischen ihren moralischen Einstellungen und ihrem realen Verhalten auseinandersetzen. Sie sollen ihre Umgangsformen kritisch wahrnehmen und Umgangsregeln erarbeiten, die zu einem positiven Klassen- und Schulklima beitragen können.

Lebendiges Lehrmaterial dieser Sitzung werden die sehr konkreten Verhaltensweisen der Jugendlichen untereinander. Die von der Gruppenleiterin registrierten Spannungen innerhalb der Gruppe werden zum Anlaß genommen, die Auseinandersetzung mit dem Wert der Toleranz ins Zentrum der Stunde zu rücken.

Diesmal wird der Unterrichtsverlauf so organisiert, daß die Jugendlichen zunächst ihre grundsätzliche Einstellung ausloten, diese dann formulieren und anschließend konkrete Verhaltensweisen, die diesen Grundsätzen zuwiderlaufen, gemeinsam überprüfen.

- **Phase I:**
Unser Idealbild eines toleranten Menschen

Die Kleingruppenübung⁴³ fordert zu einer vielschichtigen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Toleranz heraus. Zum einen setzt die Anfertigung der Gruppenbilder die gemeinsame Reflexion und die Verständigung über wesentliche Aspekte des Begriffes „Toleranz“ voraus. Zum anderen verlangt die gemeinsame Aktivität von ihnen demokratische Entscheidungen, bei der die Vorstellungen aller berücksichtigt werden müssen. Vom Vorentwurf bis zur Fertigstellung ihres Bildes wiederholen sich kleine konfliktträchtige Entscheidungsprozesse, da die Jugendlichen sich gemeinsam auf Darstellungsformen, gestalterische Mittel und Verteilung der Einzelarbeit einigen müssen. Sie reflektieren und sie üben Toleranz.

In der *Vorstellungsrunde* haben die Gruppen Gelegenheit, ihre Positionen zu formulieren und mit anderen Auffassungen zu vergleichen. Während des Auswertungsprozesses werden intolerante Reaktionen, wie z. B. harsche Kommentare zur Qualität der Bilder oder ironische Bemerkungen zu Aussagen einzelner, vom Kursleiter akzentuiert werden, um den Jugendlichen die Diskrepanz zwischen ihren prinzipiellen Auffassungen und ihrem tatsächlichen Verhalten vor Augen zu führen.

- **Phase II:**
Die Diskrepanz zwischen Grundsatz und Verhalten

⁴² Die Erkenntnis, daß wirksame Demokratieerziehung einen Wandel des Schulklimas voraussetzt, gewinnt in der Arbeit des Adam-Institutes zunehmend an Bedeutung. Deshalb bietet es seit 1995 Programme an, die in Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern die Demokratisierung der Schulen fördern sollen. Ein solcher Versuch begann im Herbst 1996 in Ramat Rahel, einer Kibbuzschule und in Dror 'Amit in Jerusalem. Erfahrungsberichte liegen allerdings noch nicht vor.

⁴³ Entsprechend den pädagogischen Zielsetzungen und dem erfahrungsorientierten Lernansatz gelten Kleingruppenaktivitäten als besonders geeignet, demokratische Meinungsbildungs- und Verständigungsprozesse einzuüben.

Mit dieser Phase findet eine Perspektivenumkehr von den Idealvorstellungen zu den Alltagskonflikten statt, denn die Gruppenmitglieder werden jetzt mit ihrer eigenen Intoleranz gegenüber anderen konfrontiert. Die harmlos wirkende Aufforderung, die als verletzend und intolerant empfundenen Äußerungen wechselseitig zu überprüfen, soll den Jugendlichen klarmachen, daß Menschen unterschiedliche Toleranzschwellen besitzen und daß es diese zu reflektieren gilt. Sie sollen dafür sensibilisiert werden, daß Toleranz eine Grundhaltung ist, die sich auch im verbalen Verhalten ausdrückt.⁴⁴

- **Beobachtungen zum Sitzungsverlauf**

Nach der Gruppenaktivität stellen die vier Kleingruppen ihre Bilder vor. Nur eine Gruppe hat ein positives Bild entworfen. Es zeigt einen Menschen, der eine Friedenstaube in der Hand trägt und freundlich strahlt. Alle anderen haben den umgekehrten Weg beschritten. Auf ihren Comiczeichnungen sind Szenen dargestellt, in denen Menschen sich intolerant verhalten. Eine Gruppenarbeit sticht hervor und wird sofort heftig kommentiert: Szenen aus dem Schulalltag.

Damit beginnt etwas verfrüht der zweite Teil, die Auseinandersetzung mit realen Erfahrungen von Intoleranz. Die Gruppe beschwert sich heftig über verletzende Äußerungen von Lehrern und Eltern und über die ungerechte Behandlung durch Erwachsene. Sehr geschickt unterbricht Mimi die Anklagen mit der Frage, ob Schüler denn alles sagen dürften oder ob es für beide, Lehrer wie Schüler, gemeinsame Spielregeln gebe. Wildes Durcheinander. Der Gedanke, daß sie von Lehrern etwas verlangen könnten, was sie als Schüler selbst nicht einhalten, kommt völlig überraschend.

Auch in dieser heftigen Diskussion läßt sich der methodische Ansatz, die Schüler zu einer übergeordneten Perspektive hinzuführen, gut erkennen. Immer wieder bemüht sich die Leiterin, die Teilnehmer von ihren Anklagen und Behauptungen weg zu ihrer eigenen Intoleranz zu lenken und sie auf die Diskrepanz zwischen ihren Forderungen an andere und ihren individuellen Verhaltensweisen aufmerksam zu machen. So fragt sie nach, ob sie selber von anderen Toleranz erwarten können, wenn sie sich gegenseitig dauernd angreifen und unterbrechen. Sie stellt fest, daß die Schüler Redefreiheit verlangen, einander jedoch ständig das Wort abschneiden und selbst keine Spielregeln einhalten.

Und selbst wenn diese kleinen Hinweise noch kein inneres Dilemma erzeugen, so bringen sie die Gruppe allmählich weg von ihren Anklagen und lenken den Blick auf die eigenen Verhaltensweisen, bei denen Gesprächsregeln und Toleranz zumindest hier im Gruppenraum kaum eine Bedeutung haben.

Bei der nun folgenden Auswertung der Äußerungen, durch die sich jeder irgendwann verletzt gefühlt hat, wird die Stimmung ruhiger. Alle Zettel hängen an der Pinnwand und der Großteil der Gruppe (10 von 15; 5 unterhalten sich) liest aufmerksam alle Zettel durch, fragt bei den Kritikern nach und versucht zu klären, worin die Verletzung bestehen könnte.

Als ein Schüler seine Äußerung „alle Frauen seien nur für Sex“ vehement verteidigt, versucht die Leiterin seine Auffassung zu hinterfragen. „Gilt diese Äußerung auch für Deine Mutter?“ Tsar stutzt einen Moment und meint, seine Mutter sei jemand Besonderes. Ihre zweite Frage, wen er denn alles von seiner Behauptung ausnehmen würde, bleibt unbeantwortet.

In der Feedbackrunde werden erstaunliche Dinge formuliert. Amir meint, wir sollten uns vorsichtiger ausdrücken. Loreda stellt fest, daß sie vor manchen in der Gruppe wegen ihrer harschen Äußerungen Angst hat. Und Natali zieht zum ersten Mal eine Parallele zur Außenwelt, indem sie auf die politischen Hetzkampagnen gegen Rabin zu sprechen kommt.

Mit diesem Denkanstoß endet die Sitzung. Die Leiterin ist ziemlich erschöpft.

4. Sitzung: Das Haus meiner Träume⁴⁵

Ziele: Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Bedürfnissen; Erschließung neuartiger Konfliktlösungen; Einübung fairer Konfliktlösungen

⁴⁴ Nicht nur in diesem Kurs wurde auf diese Übung großer Wert gelegt. Um den Schülern die Gefahren verbaler Aggressivität zu veranschaulichen, wurde die Übung aus Betzavta zum Thema „Demagogie“ nach dem Mord an Rabin zum festen Bestandteil vieler Kurse.

⁴⁵ Diese sehr beliebte kreative Übung wurde von N. Shinar 1995 für eine neue Unterrichtseinheit „Building Blocks of Democracy“ (Adam Institute, Jerusalem, im Erscheinen) entwickelt.

Dauer: 120 Min.

Teilnehmer: Alle, Kombination von Kleingruppen- und Großgruppenaktivitäten

Aufbau: 1. Eine gruppendynamische Übung

(1) Teilnehmer malen in 2 Kleingruppen „ihr Traumhaus“ auf ein großes Blatt.

(2) Nach der Präsentation ihrer Bilder erhalten die Teilnehmer den Auftrag, ihre Bilder auf einem wesentlich kleineren Gemeinschafts-bogen unterzubringen.

(3) Nach Vorstellung der Kleingruppenergebnisse wird die Gesamtgruppe gebeten, die beiden Bilder auf einem wiederum kleineren „Grundstück“ zu einem Gruppenbild zu vereinigen.

2. Auswertungsrunde und Reflexionsphase über Lösungswege und Resultate

• **Das Sitzungskonzept**

Das Adam-Institut vertritt eine Konfliktlösung⁴⁶ auf der Basis der Gleichwertigkeit aller am Konflikt Beteiligten. Eine wirksame Konfliktlösung läßt sich nach der Überzeugung des Adam-Institutes erst dann aushandeln, wenn alle Teilnehmer sich über ihre Grundbedürfnisse verständigen und diese Grundbedürfnisse bei ihrer Verhandlung nicht über ein vertretbares Maß beschneiden. Damit hängt die Tragfähigkeit von Kompromissen davon ab, ob alle Beteiligten sich dazu bereit finden, elementare Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Selbstbestimmung, Identität wechselseitig zu respektieren. Respekt vor den gleichen Rechten anderer schließt auch die Fähigkeit ein, Konflikte so zu lösen, daß alle Beteiligten ihre Bedürfnisse in gleicher Weise einschränken und einen fairen Kompromiß aushandeln.

Diesem Denkansatz zufolge ergibt sich gerade jetzt während des Friedensprozesses die Notwendigkeit, in der pädagogischen Arbeit neue Konfliktlösungsstrategien zu trainieren. Gerade weil Jugendliche dazu tendieren, Konfliktlösungen als einen Gewinn-Verlust-Vorgang aufzufassen, müssen sie *neuartige Wege der Konfliktlösung* kennenlernen, die ihnen deutlich machen, daß kreative Techniken wie Differenzierung, Tausch und Expansion dabei helfen können, ein Problem zur Zufriedenheit aller zu lösen. Dieses Lernziel beinhaltet auch, daß sie die für einen Friedensprozeß notwendigen Gebietsverzicht unter einer moralischen Perspektive als gerechtfertigt ansehen und daß sie sich vorzustellen lernen, daß nicht jeder Kompromiß ein Nullsummenspiel ist, bei dem Israel gibt und nichts erhält.

Um diese Auffassung zu hinterfragen, soll die geplante Übung ihnen die Erfahrung vermitteln, daß eine Kooperation zwischen den Konfliktparteien zu Lösungsentwürfen führen kann, die den langfristigen Interessen beider Parteien dienen.

Einen Verzicht zu leisten bedeutet aber auch, eigene Träume aufzugeben, denn Verzicht verlangt schmerzhaft Kompromisse. Deshalb steht *ein zweites Lernziel* im Zentrum dieser Stunde: die Auseinandersetzung mit der eigenen psychischen Befindlichkeit. Die Jugendlichen sollen auch erkennen, daß ein *Verzicht eine schmerzhaft Erfahrung* ist und damit eine sehr komplexe Leistung, in der Trauer, Wut und Enttäuschung legitime Gefühle sind, die nicht negiert werden dürfen.

Die Lernerfahrung beginnt mit einer sehr kreativen Übung, bei der jeder Teilnehmer seinen Phantasien freien Lauf lassen darf. Sie führt dann über eine möglicherweise sehr konflikträchtige Phase der Kompromißbildung zu einer Auswertungsrunde, in der die Erfahrungen und Strategien der einzelnen Teilnehmer bearbeitet werden.

• **Phase I: Vom Traumhaus zum Kompromiß**

In dieser Aktivität sollen die Jugendlichen zunächst ihre eigenen Wünsche und Phantasien gestalten und anhand ihres individuellen Traumhauses ihre persönlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit, Beziehungen, Selbstverwirklichung und Freiheit ausloten.

⁴⁶ Zum theoretischen Hintergrund vgl. die Ausführungen zu Konfliktlösungsansatz von J. Burton und J. Rothman in Kapitel IV.

Die sukzessiv geforderte Beschränkung ihrer Wünsche soll dazu führen, daß sie ihre eigenen Konfliktlösungsmuster erkennen und vielleicht im Kontakt mit den anderen nach Wegen suchen, die ihnen, aber auch allen anderen Mitgliedern der Gruppe einen fairen Kompromiß erleichtern. Bei diesem zweimal durchzuführenden Experiment kann es ihnen vielleicht gelingen, Gemeinschaftslösungen, wie gemeinsame Nutzung von Grundstücken, Tausch eines Bereiches gegen einen anderen etc., zu finden, die nicht auf die Verdrängung und den Ausschluß anderer angelegt sind.

Der Kursleiter ist dazu angehalten, die Gruppe in dieser Phase sich selbst zu überlassen. Er soll weder bei Konflikten eingreifen noch den Suchprozeß der Gruppe durch Lösungsvorschläge beeinflussen. In dieser „trial and error“-Phase sollen die Teilnehmer ihre emotionalen Widerstände, ihre Kämpfe und ihre Durchsetzungswünsche offen erleben, sie sollen aber auch möglicherweise zu der Erfahrung ihres kreativen Potentials vorstoßen und die Einsicht gewinnen, daß nicht jeder Verzicht eine persönliche Niederlage bedeutet.

- **Phase II:**
Erfahrungsaustausch und Diskussion der Lösungen anhand der Gruppenbilder

In dieser Runde gilt es, erstens den Teilnehmern ihre Gefühle bewußtzumachen und zweitens den Entscheidungsprozeß unter dem Aspekt der Gleichheitsnorm zu reflektieren. Die Diskussion soll den Entscheidungsprozeß, die Gefühle der Teilnehmer, die Bewertung des Resultates und die unterschiedlichen Lösungsstrategien hervorheben.

Am Ende der Stunde wird ein brainstorming alle unterschiedlichen Lösungswege zusammenfassen, um den Schülern zu zeigen, daß der erste Schritt einer konsensorientierten Lösung darin besteht, unkonventionelle und vielfältige Formen der Regelung zu suchen. Diese von der Gruppe selbst erprobten Ideen werden gut sichtbar auf der Tafel festgehalten, um bei den späteren Auseinandersetzungen über den Friedensprozeß als Denkanstöße zu dienen.

- ***Beobachtungen zum Sitzungsverlauf***

Erwartungsvoll und lautstark nehmen die Jugendlichen Platz. Die harmlos wirkende Aufforderung, ihr „Traumhaus“ zu malen, macht allen sichtlich Vergnügen. Mimis (hintersinniger) Hinweis, daß sie den ganzen Platz benutzen können, wirkt überflüssig.

In der Vorstellungsrunde erhalten alle *gleich viel* Zeit, die wesentlichen Teile ihrer Traumhäuser (viel Platz, Luxus, Gärten, Sportanlagen, Haustieren etc.) vorzustellen.

Der Arbeitsauftrag an die beiden Kleingruppen löst Proteststürme aus und eine halbe Stunde später präsentieren die beiden Gruppen sehr unterschiedliche Produkte.

Gruppe 1 ist stolz auf ihr Werk. Sie hat sich eine „gerechte Lösung“ ausgedacht, indem sie das Grundstück in gleich große Parzellen aufgeteilt hat. Auf dieser Grundfläche konnte dann jeder mit seinem Bild machen, was er wollte. Amir beispielsweise hat sein Bild maßstabgerecht verkleinert, Natali hat ihr Bild neu zusammengesetzt und Idan hat den Garten abgeschnitten.

Gruppe 2 ist sehr unzufrieden und aggressiv. Auf ihrem Gruppenbild erscheinen einzelne Bilder in voller Größe, zwei Schüler haben ihr Bild aufgerollt und senkrecht befestigt, ein Schüler der Gruppe hält sein Bild in der Hand.

Im nun folgenden Rundgespräch konzentriert sich die Leiterin zunächst darauf, alle nach ihrer Befindlichkeit und ihrer Zufriedenheit mit dem Resultat zu befragen. Dabei schält sich heraus, daß die gerechte Lösung der Gruppe 1 doch ihre Schwächen hat.

Amir hätte doch gerne sein großes Zimmer behalten, Idan war der Garten viel wichtiger als das große Haus und Carolyn hätte lieber eine Parzelle neben Natali bezogen.

Immer wieder sondiert die Leiterin die Aussagen, bis deutlich wird, daß die gleichmäßige Einschränkung der Interessen aller kein schematischer Vorgang sein muß. Auch wenn die Gruppe sich um einen fairen Kompromiß bemüht hat, haben die einzelnen sich nicht genügend Gedanken über ihre Prioritäten gemacht.

Gruppe 2 stellt allmählich fest, daß in ihr nur um die besten Plätze gekämpft wurde. Igbar wollte auf nichts verzichten. Loreda wußte sich nicht anders zu helfen, als ihr Bild einzurollen. Niemand hatte versucht, dem russischen Schüler die Anweisung zu erklären.

Bei der Überprüfung der angewandten Strategien zeigt sich, wie wenig die Mitglieder dieser Gruppe gemeinsam geplant und verhandelt haben. Die Sieger hatten sich schnell ihre Plätze ergattert und die zu kurz gekommenen blieben frustriert zurück. Loreda hatte sich, um Konflikte zu vermeiden, wie in der ersten Sitzung aus der Aktivität ausgeklinkt.

Statt nun programmgemäß ein Gesamtbild anfertigen zu lassen, ändert die Leiterin den Verlauf. Sie bittet alle Teilnehmer, im stillen ihre Prioritäten zu überdenken. In welcher Rangfolge müßten ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt werden, damit sie mit einem Kompromiß zufrieden sind?

Dann erklärt sie sehr anschaulich, daß man Sportanlagen, Grünflächen etc. ja auch gemeinsam nutzen könne, und sie bittet die Jugendlichen nach den Bereichen zu suchen, die sie ohne große Verzichtleistungen teilen könnten. Schließlich stellen Carolyn und Natali fest, daß sie eigentlich keinen Zaun brauchen. Udi kann sich vorstellen, ein Zimmer abzugeben, wenn er mit Tsar zusammen Musik machen kann.

Die kleinen Kooperationverhandlungen bringen Bewegung in die Gruppe. Sie tauschen Anteile, treffen Nutzungsvereinbarungen und Leasing-Abkommen. Mit eiserner Konsequenz jedoch verweist die Kursleiterin sie immer wieder darauf, sich erst ein Urteil zu bilden, die Bedeutung des Verzichtes zu überprüfen und nur solche Absprachen zu treffen, die beiden Gruppen ein Höchstmaß an Freiheit garantieren.

Nach Stundenende stehen etliche Jugendliche heftig diskutierend vor den im Gruppenraum aufgehängten Gemeinschaftswerken. Offensichtlich fallen ihnen jetzt noch neue Ideen ein.

Überdenkt man die Sitzung, so hat die Gruppe anhand dieser Übung genau das erfahren, was die wichtigsten Lernziele der Übung sind: Sie hat die Unzulänglichkeit schematischer Lösungen und die negativen Konsequenzen des Kampfes um knappe Ressourcen erlebt. Sie hat keine perfekten Lösungen gefunden, aber sie hat begonnen zu teilen, zu tauschen und zu verhandeln.

5. Sitzung: „Kurdistan“⁴⁷

Ziele: Veränderung der Konfliktwahrnehmung; Auseinandersetzung mit dem gleichen Recht beider Völker auf einen eigenen Staat; Sondieren der Widerstände beider Völker, dieses Recht wechselseitig anzuerkennen

Dauer: 90 Min.

Teilnehmer: Wechsel von Kleingruppen- und Großgruppenaktivitäten

Aufbau:

1. Textarbeit in Kleingruppenarbeit anhand der israelischen Unabhängigkeits-erklärung und des Helsinki-Abkommens
2. Textarbeit im Plenum mit Infokarte „Kurdistan“
3. Diskussion im Plenum: Sollen die allgemeinen Prinzipien auch für das palästinensische Volk gelten?

• Das Sitzungskonzept

Das Adam-Institut vertritt den Standpunkt, daß eine Lösung des israelisch-palästinensischen Konfliktes sich am gleichen Recht beider Völker auf nationale Selbstbestimmung orientieren muß. Daher sollen die Jugendlichen dahin geführt werden, die moralische Dimension des israelisch-palästinensischen Konfliktes zu sehen und den Friedensprozeß als eine notwendige und moralisch richtige Entwicklung zu bejahen. Ihnen soll deutlich werden, daß am Endpunkt dieser Entwicklung zwei Staaten nebeneinander existieren sollten, weil Israel wie auch die Palästinenser die moralische Verpflichtung haben, das gleiche Recht eines anderen Volkes auf Selbstbestimmung zu respektieren.

Folglich will die nun beginnende Unterrichtssequenz zwei weitreichende Denkanstöße geben. Sie will die *Fragwürdigkeit einer Position* aufdecken, bei der wir uns auf ein universales Recht auf Freiheit berufen, aber zugleich anderen ihre genauso legitimen Rechte aberkennen, um unsere Interessen durchzusetzen. Zum anderen will sie die *festgefahrene Vorstellung hinterfragen*, daß

⁴⁷ Aus: Peace among Equals: 119–122.

eine Lösung immer zu Lasten einer Konfliktpartei gehen muß und daß es deshalb für Israel nur einen Verlust bedeutet, wenn es die Ansprüche der Palästinenser ernst nimmt.

Um sich diesen weitgesteckten Zielen zu nähern gilt es, durch vielfältige Bewußtmachungsstrategien und durch Informationsprozesse die Wahrnehmung der Jugendlichen so weit zu öffnen, daß sie

- die Gleichwertigkeit und Reziprozität der Ansprüche erkennen;
- die Verweigerung der nationalen Selbstbestimmung als einen Verstoß gegen Gleichheitsrechte und damit als ein moralisches Unrecht beurteilen und
- bereit sind, ihre eigenen Widerstände gegen eine gerechte Lösung zu sondieren.

Wie in Sitzung 3 beginnt der Erziehungsprozeß mit der Induktion eines universalen Prinzips. Dieses Prinzip wird anschließend an einem eher hypothetischen und wenig emotionsbeladenen Beispiel erprobt. Erst in der letzten Phase beginnt die Elaboration des politischen Konflikts unter moralischen Gesichtspunkten.

- **Phase I:**

Die Auseinandersetzung mit dem Recht des jüdischen Volkes auf einen eigenen Staat

Die Sitzung beginnt mit einer Textarbeit. Anhand der israelischen Unabhängigkeitserklärung und des Helsinki-Abkommens zum Selbstbestimmungsrecht aller Nationen sollen die Schüler sich a) mit der Legitimierung des israelischen Staates und b) mit den in beiden Texten niedergelegten Rechtsgrundsätzen befassen. Nach Abschluß der Einzelarbeit präsentiert jeder Teilnehmer der Gruppe ein Thesenpapier zum Thema „Das Recht eines Volkes auf seinen eigenen Staat“. Diejenigen, die sich den Grundsätzen des Helsinki-Abkommens verpflichtet fühlen, sollen gemeinsam dieses Abkommen unterzeichnen, um ihren Standpunkt vor der Gruppe zu demonstrieren.

- **Phase II: Die Auseinandersetzung mit einem neutralen Fall: „Kurdistan“**

„Kurdistan“ ist für die Jugendlichen ein neutrales Beispiel ohne emotionalen Ballast. Dieser für sie eher fiktive Fall eines heimatlosen Volkes wird ihnen anhand einer Infokarte erläutert, und die Kleingruppen erhalten einen sehr präzisen Arbeitsauftrag: Erarbeitet anhand der von euch formulierten Grundsätze eine Lösung für das Kurdenproblem!

In der Auswertungsrunde wird der Kursleiter die Lösungsvorschläge genau begründen lassen und etwaige Widersprüche zwischen jüdischen Anspruchsbegründungen und dem Umgang mit fremden Forderungen aufdecken.

- **Phase III: Politische Diskussion: Der israelisch-palästinensische Konflikt**

Nach der Erschließung allgemeiner Rechtsprinzipien soll erstmals eine politische Diskussion beginnen. Um die erfahrungsgemäß stereotypen Diskussionsabläufe zu verhindern, lenkt der Kursleiter die Diskussion von Anfang an auf die Frage hin, warum *beide* Völker sich schwertun, das legitime Recht des anderen Volkes zu respektieren. Die Schüler sollen also von einer übergeordneten Perspektive her *die Hindernisse eruieren, die beide Seiten daran hindern, das legitime Recht des anderen Volkes anzuerkennen*. Auch wenn diese übergeordnete Perspektive⁴⁸ sie vielleicht überfordert, trägt diese Perspektivenerweiterung sicherlich dazu bei, die Friedenshindernisse auf beiden Seiten zu erkennen und festzustellen, daß beide Völker sich nicht zu einer konsequenten Anerkennung der legitimen Ansprüche des anderen durchringen können.

Am Ende dieser Sitzung sollte, so die Hoffnung des Adam-Institutes, sich das Denkmuster der Jugendlichen durch die Informationsvermittlung und die unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse soweit verändert haben, daß die Exklusivität der jüdischen Ansprüche hinterfragt und die palästinensischen Rechte anerkannt werden.

- **Beobachtungen zum Sitzungsverlauf**

⁴⁸ Kohlbergs Idee der „moral musical chairs“ als einer Art „moralischen Reise nach Jerusalem“ findet in den Übungen in „Peace among Equals“ reiche Anwendung. Für das Adam-Institut stellt diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel eine Grundvoraussetzung des Friedensprozesses dar (Maroshek-Klarman 1995:122).

Der erste Teil der Textarbeit, die Auseinandersetzung mit dem Recht des jüdischen Volkes auf einen eigenen Staat, bereitet der Gruppe keine Mühe. Mimi hält an der Tafel die Begründungen fest.

Das Helsinki-Abkommen findet jedoch keine ungeteilte Zustimmung. Einige wollen dieses Recht an bestimmte Kriterien (Demokratie, eigenes Land, ein altes Volk) gebunden wissen. Zwei Jugendliche wenden ein, daß das dem Abkommen zugrundeliegende Prinzip ja dann auch für die Palästinenser gelten müßte. An dieser Stelle läßt Mimi die Gruppe überprüfen, welche der für das jüdische Volk gültigen Kriterien auch für das palästinensische Volk zuträfen. An der Tafel steht schließlich:

„Das jüdische Volk hat eine:

eigene Religion
Geschichte
Sprache
Kultur
Identität
ein eigenes Land

Das palästinensische Volk hat eine:

eigene Religion
Geschichte
Sprache
Kultur
Identität
ein Land??.“

Mimis provozierende Feststellung, daß die Palästinenser folglich auch ein Recht auf einen eigenen Staat hätten, deckt große Widerstände, aber auch Informationsdefizite auf. Mimi muß den Unterschied zwischen dem Staat Israel und dem „Land Israel“ erklären und die Schüler über die historische Ausgangssituation informieren. Der Gedanke, daß auf einen Teil Israels rechtmäßige Ansprüche eines anderen Volkes bestehen könnten, stößt auf vehemente Ablehnung. Zwei Jugendliche führen religiöse Argumente an. Nur Amir scheint wirklich über die Konfliktgeschichte Bescheid zu wissen.

Kurdistan, die zweite Etappe, verläuft sehr zäh. Trotz der Erklärungen der Leiterin und der Angaben auf dem Infoblatt ist der Fall zu weit weg. Obwohl die Teilnehmer wieder viele Parallelen zur jüdischen Argumentation zusammentragen, wollen sie die Rechtsgrundsätze nicht unbedingt verallgemeinert wissen. Nur die von den anderen heftig als „links“ kritisierte Gruppe Mädchen um Natali will den Kurden („wie uns“) das Recht auf einen Staat zuerkennen. Gegen die deutliche Sperre in der Gruppe, sich in eine andere Partei hineinzusetzen und Rechtsansprüche unparteiisch zu beurteilen, versucht Mimi einen Vorstoß: Ob Israel zuerst ein Recht oder zuerst ein Land besessen hätte? Haben Völker zuerst ein Recht oder erst dann, wenn sie schon ein Land besitzen?

Der neue Impuls führt deutlich weiter. Amir stellt fest, daß ein Recht eigentlich älter sei und daß die Juden dieses Recht schon vor der Balfour-Erklärung besessen hätten. Einige andere stimmen Amir zu, finden es aber schwierig, dieses Recht anzuerkennen, wenn man Angst um seine Sicherheit hat. Allerdings vertreten drei Jugendliche lautstark ihren Standpunkt, daß es keine gleichen Rechte gebe und Israel nur „uns“ gehöre.

Die politische Diskussion wird sehr erregt. Ihr Ziel, die Widerstände auf beiden Seiten aus einer übergeordneten Perspektive zu vergleichen, wird nur erreicht, weil die Leiterin unerbittlich und trotz der offenen Ablehnung einzelner auf diesem Perspektivenwechsel besteht. In dieser Phase leistet die Leiterin Beachtliches. Obwohl einige Schüler jetzt die Mitarbeit verweigern oder jeden Anschrieb laut kritisieren, steht schließlich an der Tafel:

Israelische Schwierigkeiten

Sicherheit
Verzicht auf einen Teil Israels
Recht auf Land
Feindschaft
Mißtrauen
Haß auf Araber

Palästinensische Schwierigkeiten

Verzicht auf Land
Kompromiß
Recht auf Land
Feindschaft
Ablehnung
Haß auf Juden

Mit eiserner Konsequenz fragt Mimi die Checkliste ab. Welche Argumente entsprechen sich? Welche Feindbilder entsprechen sich? Sie kennzeichnet die Parallelen farbig und fragt nach Begründungen. Wie in der ersten Etappe zeigen sich bei den Schülern große Informationsdefizite. Der emotionale Widerstand gegen diese Form der übergeordneten Betrachtung äußert sich in heftigen Zwischenrufen, Angriffen gegen die Leiterin und im demonstrativen Abbruch der Mitarbeit (3 Teilnehmer).

In dieser schwierigen Phase hat die Leiterin eine zentrale Funktion. Immer wieder lenkt sie den Blick von den jüdischen Begründungen auf die der Gegenseite, um klarzustellen, daß auch die Gegenseite ihre Standpunkte und Rechtsansprüche hat. In dieser Stunde wird sie tatsächlich zur Repräsentantin einer anderen Norm.

Am Ende der Stunde will noch niemand das Helsinki-Abkommen unterzeichnen.

In der Nachbesprechung formuliert die Leiterin, daß es erfahrungsgemäß schon einen großen Lernerfolg bedeute, wenn die Schüler es überhaupt aushalten, sich mit den Argumenten der Gegenseite zu beschäftigen.

6. Sitzung: Das Recht auf einen palästinensischen Staat⁴⁹

Ziele: Persönliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Friedenskonzepten; Meinungsaustausch und Perspektivenerweiterung; gemeinsame Überprüfung der Lösungsmöglichkeiten auf ihre Fairneß hin; Verhandlungen über einen demokratischen Mehrheitsentscheid

Dauer: 90 Min.

Teilnehmer: Gesamtgruppe

Aufbau: 1. Einzelarbeit anhand eines Arbeitsblattes: „Mögliche Lösungen des israelisch-palästinensischen Konfliktes:

- a) eine Zwei-Staaten-Lösung
- b) eine jordanisch-palästinensische Föderation
- c) eine jordanisch-israelische-palästinensische Föderation
- d) ein säkularer, demokratischer, binationaler Staat
- e) palästinensische Autonomie in den besetzten Gebieten
- f) ein palästinensischer Staat in Israel und den besetzten Gebieten
- g) ein israelischer Staat in Groß-Israel
- h) palästinensische Autonomie für israelische Gebiete mit vorwiegend palästinensischer Bevölkerung

2. Auswertungsrunde

3. Meinungsaustausch in Kleingruppen

4. Plenumsdiskussion: anhand einer Leitfrage

• Das Sitzungskonzept

Im Zentrum dieser Stunde steht die Auseinandersetzung mit einer Reihe von politischen Konzepten, die auf sehr unterschiedlichen Prinzipien basieren. Aber es geht nicht darum, den Teilnehmern ein bestimmtes Konzept zu „verkaufen“. Das Ziel der Stunde ist es, die Urteilsfähigkeit der Jugendlichen zu schulen, indem sie die neuen Informationen verarbeiten, bewerten, hinterfragen und daraufhin überprüfen, ob die gewählten Optionen beiden Völkern die gleichen Rechte zubilligen.⁵⁰

Im Problemlösungsprozeß sollen vier Stufen bewältigt werden:

Stufe eins: Sie beginnt mit der individuellen Auseinandersetzung mit vielfältigen Lösungsperspektiven. Hatte die Diskussion der vorhergehenden Stunde die Widerstände beider Völker gegen den Frieden zu klären versucht, so wendet sich der erste Arbeitsauftrag an die einzelnen Teilnehmer. Jeder soll für sich die persönlichen Gründe erforschen können, die ihn eine bestimmte Option wählen oder ablehnen lassen. Die Leitfrage zur Einzelarbeit ist so formuliert, daß die Teilnehmer (wie in Sitzung 4) von ihren Bedürfnissen her argumentieren müssen. In dieser Phase arbeiten die Jugendlichen in Einzelarbeit; sie sollen ihre Ablehnung oder Bejahung einer Alternative schriftlich und in Ichform begründen.

Stufe zwei: Im nachfolgenden Meinungsaustausch entsteht ein weites Panorama unterschiedlicher und kontroverser Positionen, das den einzelnen hilft, ihre Standpunkte zu vergleichen und möglicherweise zu entdecken, daß die gewählten Alternativen nicht weit voneinander entfernt liegen. In dieser Phase wird als ein methodischer Kunstgriff eine Art Infokreislauf eingesetzt. Alle Teilnehmer müssen die Arbeitsblätter der anderen einsehen und ihre Zustimmung oder Ablehnung durch ein Plus bzw. ein Minus bekunden.

⁴⁹ Peace among Equals: 123–121.

⁵⁰ Die didaktische Planung dieser Sitzung orientiert sich deutlich an den von Dewey und Kelman entwickelten Problemlösungsschemata (Kapitel IV).

Stufe drei: Mit Hilfe des Kursleiters werden dann die auf Ablehnung stoßenden Alternativen neu überdacht und auftauchende Dilemmata und Einstellungswidersprüche elaboriert. Die Erkundung der eigenen Widerstände gegen eine bestimmte Lösung, die gemeinsame Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Positionen und die Beurteilung der Alternativen anhand der Gleichheitsnorm sollen dann der Gruppe die Chance geben, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Im Idealfall wäre die Gruppe jetzt bereit, gemeinsam nach solchen Lösungen zu suchen, die sowohl die Interessen der Beteiligten wie die der Gegenseite berücksichtigen. Dabei gilt dem Adam-Institut die vielleicht neue und bestürzende Erkenntnis, daß keine einfachen Lösungen in Sicht sind, als ein wichtiger Erkenntnissschritt.

Endstufe: Das Ziel der Sitzung ist es, die Gruppe zu einem Minimalkonsens zu führen. Sie einigt sich möglicherweise auf die Mindestbedingungen, unter denen möglichst viele dem Friedensprozeß zustimmen können, und faßt am Ende einen demokratischen Mehrheitsbeschluß. Um die Verbindlichkeit dieses Beschlusses vor Augen zu führen, soll er in einem kleinen symbolischen Akt von allen, die ihm zustimmen, unterzeichnet werden.

• **Beobachtungen zum Sitzungsverlauf**

Die Gruppe ist an dem politischen Thema brennend interessiert. Allerdings wollen einige doch nicht die Mühe der schriftlichen Begründung auf sich nehmen, sondern nur rasch ankreuzen oder durchstreichen. Mit bewundernswerter Geduld geht die Leiterin zu den Schülern, erklärt ihnen die einzelnen Optionen anhand einer Landkarte und ermahnt die einzelnen, alle Vorschläge durchzudenken. Wieder zeigen sich große Informationslücken. Der Begriff eines „binationalen säkularen Staates“ ist nicht vertraut, aber auch nicht die Idee einer umfassenden Föderation zwischen Staaten. Amir hilft mit einer kurzen Erklärung über Schweizer Kantone weiter.

In dieser Phase müssen viele Informationen verarbeitet und diffuse Widerstände in Worte gefaßt werden.

Als alle ihre Arbeitsblätter aufgehängt haben, lassen sich drei etwa gleich große Meinungsblöcke erkennen.

Für die „Gemäßigten“ erscheinen folgende Antworten repräsentativ: „Ich bin für eine Zwei-Staaten-Lösung, weil sie beiden Völkern die gleichen Rechte gibt, über sich zu bestimmen.“ „Ich bin gegen einen binationalen Staat, weil mein Staat jüdisch sein soll.“ „Ich bin für eine große Föderation, weil ich viel reisen könnte.“ „Ich bin für eine palästinensische Autonomie ohne Armee, weil ich dann Sicherheit habe.“ „Ich bin gegen einen jüdischen Staat in Groß-Israel, weil ich dann mit der Feindschaft der Palästinenser rechnen muß.“

Eine eher unentschlossene Gruppe formuliert Antworten wie diese: „Ich bin gegen einen palästinensischen Staat, weil das Land eigentlich uns gehört.“ oder: „Ich bin für eine Zwei-Staaten-Lösung, weil es sonst wieder Krieg gibt.“

Im Lager der Nationalisten, als die sich drei Jungen stolz bezeichnen, werden alle gemäßigten Optionen abgelehnt: „Ich bin gegen eine Zwei-Staaten-Lösung, weil ich ganz Israel besitzen will.“

Die Informationsbörse, die sich jetzt anschließt, stößt auf großes Interesse, weil, wie ein Mädchen sich ausdrückt, sonst nie Gelegenheit ist, die Meinungen anderer gründlich zu studieren. In diesen 30 Minuten werden nicht nur die Äußerungen wechselseitig mit Plus und Minus markiert, es wird heftig debattiert, argumentiert und lautstark geschrien. Mimi hält sich ganz zurück, sondiert nur die Einstellungstendenzen, um zu wissen, wo sie anknüpfen kann.

Dann sitzen alle wieder, und Mimi eröffnet die Abschlußrunde mit der Frage, welche Optionen sich miteinander vertragen und welche nicht. Die Einsicht, daß nur die Vorschläge unvereinbar sind, die dem anderen Volk jedes Recht absprechen, wird sehr präzise von einer Schülerin formuliert: „Nur wenn wir oder ‚die‘ alles wollen, geht es nicht.“

Um neue Diskussionen über ältere Ansprüche zu vermeiden, schlägt Mimi vor, gemeinsam die Grundvoraussetzungen für einen Kompromiß an die Tafel zu schreiben. Michal erstellt eine Liste der Minimalanforderungen

1. Sicherheit: ein jüdischer Staat, kein Terror, keine palästinensische Armee, Anerkennung unseres Staates, keine palästinensische Autonomie in Israel.

Bei der Schlußabstimmung finden sich zwei Drittel bereit, diese Bedingungen zum Ausgangspunkt von Verhandlungen zu machen.

Nach dieser fast 2stündigen Strapaze ist die Leiterin stolz auf die Gruppe, denn in dieser Stunde haben die 15–16jährigen viel geleistet. Sie haben nicht nur viele Informationen aufgenommen und sich ihre eigenen Einstellungen bewußt gemacht. Sie haben sich sehr neugierig mit anderen Meinungen befaßt und in diesem lebendigen Meinungsaustausch festgestellt, daß nur extreme Positionen keine Konsensbildung ermöglichen.

7. Sitzung: Mein Friede⁵¹

Ziele: Klärung unterschiedlicher Friedensvorstellungen; Abwägen realistischer und unrealistischer Konzepte; Förderung eines zielorientierten Denkens

Dauer: 90 Min.

Teilnehmer: Kleingruppen, dann Plenum

Aufbau: 1. Kreative Übung: „Mein Friede“
2. Vergleich der Friedensideen
3. Diskussion der Grundvoraussetzungen und Realisierbarkeit

• **Das Sitzungskonzept**

Für die vom politischen Konflikt geprägten Jugendlichen sind die positiven Veränderungen, die sich aus dem Friedensprozeß für ihr eigenes Leben entwickeln können, sehr wenig faßbar.

Daher will diese spielerische und sehr persönliche Sitzung den Teilnehmern Gelegenheit geben, sich mit ihren persönlichen Friedenssehnsüchten und Zukunftsphantasien zu beschäftigen. Die anstrengende Auseinandersetzung mit den politisch-moralischen Dimensionen des Friedensprozesses soll jetzt um eine emotionale Dimension bereichert werden, denn die Jugendlichen haben nun erstmals die Zeit, ihre individuellen Friedenswünsche und Visionen von einem friedlichen Zusammenleben zu erforschen. Dieser Kontakt zu ihren eigenen persönlichen Sehnsüchten soll die anstrengenden Lernschritte mit „Transformationswärme“ (Oser 1996:157) anreichern und sie motivieren, den Friedensprozeß als eine vielleicht hürdenreiche, aber lohnende Chance zu unterstützen.

1. Die kreative Einstiegsübung bietet den Jugendlichen die Gelegenheit, ihre Phantasien zu erforschen. Bei der Gestaltung der Friedensideen haben sie vom Poster bis zum Tanz, Theaterstück oder Thesenpapier freie Wahl.
2. Im anschließenden Plenum sollen die unterschiedlichen Entwürfe präsentiert und verglichen werden. Hauptziel der Auswertungsphase wird erstens sein, die unterschiedlichen Ideen auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen und zweitens den Teilnehmern noch einmal zu verdeutlichen, daß zielorientiertes Denken eher kreatives Potential erschließt als eine kleinschrittige und ängstliche Vorgehensweise.

• **Beobachtungen zum Sitzungsverlauf**

Was heißt es, in Frieden zu leben? Mit Feuereifer beginnen die Jugendlichen, alleine oder in Grüppchen ihre Darbietungen zu planen. Die Gruppe wühlt in den bereitgestellten Materialien und unterhält sich während der Vorbereitungen eifrig quer durch den Raum.

Eine Gruppe malt ein Poster mit zwei Staaten und einer dick markierten Grenze; ganz Jerusalem ist auf dieser Karte Teil Israels. Ein Teilnehmer, der sich als Nationalist bezeichnet, präsentiert eine Landkarte, auf der der palästinensische Staat wie ein Gefängnis vergittert ist. Eine Rockband singt lauthals das berühmte Friedenslied von Avi Geffen. Ein Mädchen rezitiert begeistert ein Gedicht und einige andere hängen ein Poster voller Friedenssymbole auf. Amir zeichnet eine Verhandlungsdelegation, die sich die Hände schüttelt. Zwei Mädchen fertigen eine Collage mit Friedensslogans an („Give Peace a Chance“ etc.).

Die Präsentation im Plenum wird ein großes Fest. Die Leiterin läßt die Zügel locker, ganz offensichtlich braucht die Gruppe eine Verschnaufpause und will sich den Spaß nicht durch intensive Denkarbeit verderben lassen. Trotzdem bahnen sich mit den Kommentaren neue Überlegungen an. Der pa-

⁵¹ Peace:124–126.

löstinensische Knast stößt auf heftige Kritik, ebenso das etwas naive Friedensposter. Bei der Blitzlichttrunde findet die „Zwei-Staaten-Lösung“ mit einem israelischen Jerusalem die Zustimmung der Mehrheit.

Um die Gruppe noch ein Stück weiter zur Unterscheidung von utopischen und realistischen Friedensideen anzuleiten, schlägt Mimi vor, in der letzten Phase die einzelnen Entwürfe nach Absprache mit den Urhebern zu verändern bzw. so abzuwandeln, daß möglichst viele diesem „Frieden“ zustimmen können. Auch daran hat die Gruppe Interesse. Um den „Verhandlungstisch“ entstehen Sprechblasen mit Statements, die Landkarte erhält Ergänzungen durch einen Korridor zum Roten Meer und nach Jordanien. Auf dem Friedenstaubenposter tauchen Luftballons und tanzende Figuren auf.

Damit hat die Gruppe drei intensive Sitzungen zum Thema „Friedensprozeß“ hinter sich. Auch wenn die langfristigen Auswirkungen dieses Lernvorganges nicht abzuschätzen sind – die Feedbackrunde ist begeistert und voller Lob für das Kursprogramm.

3.5 Zusammenfassung: Der Beitrag des Adam-Institutes zur israelischen Friedenserziehung

3.5.1 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Welchen Beitrag zur Friedenserziehung leistet das Adam-Institut? Auf welche Weise versucht es den von ihm konstatierten Mangel an demokratischem Bewußtsein und die bedrohliche Entfremdung von den Gleichheitsidealen zu korrigieren?

Lassen wir zur Verdeutlichung des Interventionsansatzes die Workshopsitzungen noch einmal Revue passieren.

Die jüdische Lerngruppe 15–16jähriger hat sich mit der Trainerin 7 Sitzungen, d.h. insgesamt etwa 14 Stunden lang intensiv mit dem Thema „Vor- und Nachteile des Gleichheitsprinzips“ auseinandergesetzt.

Während der ersten vier Sitzungen, in der ihr moralisches Bewußtsein geschärft werden sollte, erlebten und reflektierten die Jugendlichen Situationen, in denen sie selber Gleichheitsgrundsätze mißachteten bzw. lautstark einklagten. Die Leiterin leitete sie an, auftauchende Konflikte unter dem Aspekt von Gerechtigkeit, Toleranz und Respekt vor den Grundrechten anderer zu examinieren.

Damit begann aus dem Erfahrungshorizont der Jugendlichen heraus etwas Neues im Nachdenken über menschliches Zusammenleben:

In der ersten Sitzung setzten sie sich mit den Folgen unfairer Übereinkünfte auseinander und suchten nach Prinzipien, die eine gute Vertragsbasis darstellen. In der zweiten Sitzung standen die Privilegien der Mehrheit und die Diskriminierung von Minderheiten zur Diskussion. Die dritte Sitzung zeigte ihnen, wie Toleranz bzw. Intoleranz das soziale Klima in einer Gruppe beeinflussen. In der vierten Sitzung erprobten sie unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien, um untereinander zu gerechten Regelungen zu gelangen.

Mit der fünften Sitzung veränderte sich die Thematik. Die Teilnehmer wurden angeleitet, die nun zur Sprache kommenden politischen Fragen aus einem neuen Blickwinkel heraus wahrzunehmen und die moralische Dimension des israelisch-palästinensischen Konflikts zu erkennen. Grundsätzliche Fragen standen nun im Mittelpunkt: die Fixierung auf jüdische Rechte und Privilegien, die gleichen Rechte anderer Völker auf ihren eigenen Staat und die Schwierigkeiten beider Konfliktparteien, die Rechte des anderen Volkes anzuerkennen. In dieser anstrengenden fünften Sitzung mußten sie sich von der ihnen vertrauten Rechtfertigungsebene auf eine allgemeine und übergeordnete Ebene begeben und sich sowohl mit der jüdischen wie der palästinensischen Perspektive auseinandersetzen. Die sechste Sitzung informierte sie über Friedensoptionen und verlangte von ihnen eine intensive Klärung und Begründung ihrer bis dahin sehr verschwommenen persönlichen Standpunkte. Schließlich öffnete ihnen die siebte Sitzung den Zugang zu ihren eigenen Friedenswünschen und zu einer Überprüfung dieser Phantasien auf ihre Realisierbarkeit.

Während der gesamten Lernerfahrung blieb der von der Trainerin eingeführte Schlüsselbegriff „Gleichheit“ der zentrale Bezugspunkt und Maßstab für die Beurteilung aller auftretenden Kontroversen. Die Teilnehmer erforschten also nicht nur ihre momentanen Einstellungen, sondern auch

ihre Einwände und Widerstände gegen die Idee, daß grundsätzlich alle Menschen und Völker das gleiche Grundrecht auf größtmögliche Freiheit haben.

Die gruppendynamischen Aktivitäten und die Vielfalt der Unterrichtsmethoden führten zu Lernprozessen auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Die Teilnehmer erlebten sich und andere in sehr konflikträchtigen Situationen. Sie lernten es, diese Situationen zu kennzeichnen, ihre Verhaltensweisen als unzulänglich zu beurteilen und nach Alternativen zu suchen (Sitzung 1–4). Sie hatten Gelegenheit, ihre politischen Standpunkte zu erforschen, diese mit denen anderer zu vergleichen und sich kritisch mit dem Standpunkt des Adam-Institutes auseinanderzusetzen (Sitzung 5–7).

Die Feedbackrunden über das Kursprogramm wurden mit Begeisterung aufgenommen. Auch wenn der Denkansatz der Trainerin heftige Diskussionen hervorrief, blieben die Jugendlichen hochmotiviert, sich mit den Fragen nach Ordnungsprinzipien und Grundregeln menschlichen Zusammenlebens auseinanderzusetzen.

Anhand dieses Kurses gewinnt die Friedenserziehung, die das Adam-Institut leistet, klare Konturen:

1. Sie stellt ein dringend benötigtes schulisches Nachholangebot an Demokratie- und Werteerziehung dar

Der von Kritikern des israelischen Schulwesens konstatierte Nachholbedarf (Carmon 1993) an Sozialisationsangeboten im Bereich der politischen Bildung spiegelte sich sehr anschaulich in den Äußerungen der Jugendlichen. Wie ein roter Faden zog sich durch die Feedbackrunden die Feststellung, daß ihnen diese Diskussionen und Anregungen im regulären Unterricht fehlten und daß sie sich eine Wiederholung des Kurses wünschten. In den Feedbackrunden äußerten sie sich begeistert über die angebotenen Themen, die Gelegenheit zur Diskussion und die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen. Auch wenn manche Jugendliche den Denkansatz des Institutes als „zu links“ einstufen und sich nicht mit ihm einverstanden erklärten, lobten sie das Klima der Toleranz und Offenheit in den Kursen. Sehr beliebt waren auch die lebendigen Unterrichtsformen wie Spiele, kreative Übungen, Infokreisel etc. Einige Teilnehmer hoben hervor, wie sehr sie die Gelegenheit zum Meinungsaustausch innerhalb der Gruppe schätzten (Sitzung 6) und wieviel sie in diesen Sitzungen über ihre Klassenkameraden erfahren hatten. Die Lieblingssitzung der Gruppe „Das Haus meiner Träume“ fand deshalb so großen Anklang, weil die Teilnehmer sich nach ihren eigenen Aussagen noch nie mit der Frage unterschiedlicher Konfliktlösungsmöglichkeiten beschäftigt hatten.

2. Sie konfrontiert die Teilnehmer mit einem von der Mehrheitsmeinung abweichenden normativen Bezugsrahmen

Diese Einflußnahme verdient besondere Beachtung, da das israelische Schulwesen an einem Defizit an Werteerziehung krankt (Carmon 1993). Viele Lehrer klammern kontroverse politische Themen aus ihrem Unterricht aus und ziehen sich ganz bewußt in eine Position wertneutraler Wissensvermittlung zurück, um Konflikte mit Eltern und Kollegen zu vermeiden (siehe Kremnitzer-Report).

So bedeutet die Entscheidung einer Schule, über Monate hinweg mit dem Adam-Institut zusammenzuarbeiten und dessen Kurse als festen Unterrichtsbestandteil zu akzeptieren, auch die Kontaktaufnahme mit einer bestimmten politischen Kultur und deren von der Mehrheitsmeinung abweichenden Grundsätzen. Im Adam-Institut begegnen die Teilnehmer sehr konkret Vertretern der israelischen Friedensbewegung, die im politischen Konflikt einen klaren Standpunkt beziehen. In diesem Sinne ist die Entscheidung für einen Kurs im Adam-Institut gleichzeitig die Entscheidung dafür, sich mit den politischen Auffassungen einer aktiven Minderheit auseinanderzusetzen, deren Vorstellung von der politischen Zukunft Israels nicht der vorherrschenden Meinung entspricht.

Dieser Aspekt der Einflußnahme gilt naturgemäß für alle nichtstaatlichen friedenspädagogischen Organisationen, die eine Minderheitenposition vertreten und sich gegen Mehrheitsauffassungen stemmen. Er tritt jedoch bei der Beobachtung der Arbeit im Adam-Institut stärker hervor als in der Inselsituation in Givat Haviva. Das Institut arbeitet schulintern und langfristig direkt vor Ort, hält Kontakt mit den Lehrern der Schulen und versucht demokratische Schulstrukturen zu

fördern. Dies alles sind Momente, die den sicher nicht meßbaren, aber von den Kursleitern betonten allgemeinen Einfluß auf die Schulen verstärken. Vor allem sollte ein Aspekt der Einflußnahme nicht übersehen werden – die Kursleiter treten als Vertreter einer politischen Friedenskultur auf. Sie repräsentieren die Grundsätze des Institutes und treten in den Workshops sehr viel stärker als Repräsentanten einer politischen Auffassung in Erscheinung als in Givat Haviva. Während der Einfluß eines Kursleiters, der für eine jüdisch-arabische Koexistenz eintritt, nur mittelbar, d.h. über seine betonte Neutralität oder über seinen Versuch, Symmetrie zwischen den Konfliktparteien herzustellen, faßbar wird, setzt der Kursleiter hier der herrschenden Auffassung klare normative Richtlinien entgegen, die seine politische Überzeugung wiedergeben und auf deren Akzeptanz er hinarbeitet.

Den begleitenden Lehrern war diese Implikation sehr bewußt. Zwei von ihnen, die selber schon an Lehrerfortbildungen im Institut teilgenommen hatten, begrüßten den Kontakt ihrer Schüler zu Vertretern der Friedensbewegung. Ein dritter Kollege war weitaus zwiespältiger, weil er den Denkansatz des Institutes für zu radikal hielt.

3. Sie basiert auf einem innovativen und in der israelischen Friedenserziehung einmaligen Interventionskonzept

Das Workshop-Konzept ist ein pädagogisches Konzept, das sich, wie die Workshopsitzungen zeigen, durch seine Methodenvielfalt und seine komplexen Lernstrategien auszeichnet. Auch wenn bis heute (Stand 1997) keine Evaluationen⁵² der Programme durchgeführt worden sind, kann man, wenn man die internationalen Evaluationsstudien⁵³ zu Konzepten der moralischen Erziehung heranzieht, von einem wirksamen Konzept sprechen. Es bietet klare Prinzipien an, es aktiviert rationale und emotionale Lernebenen, seine provozierenden Konfliktsituationen erzeugen intensive Gruppenerfahrungen, es stimuliert moralisches Urteilsvermögen und vermittelt soziale Erfahrungen wie Empathie und Offenheit.⁵⁴

Das Institut hat sich die Erfahrungen der jüdisch-arabischen Begegnungsprogramme zu eigen gemacht und strebt Langzeitprogramme an, um kontinuierlich auf die Einstellungen der Teilnehmer einwirken zu können.⁵⁵

4. Sie verfolgt ein klares pädagogisches Ziel: Die Förderung von Normenbewußtsein und Persönlichkeitsentwicklung

Das pädagogische Konzept ist ein Modell moralischen Lernens, das sich *inhaltlich* auf die *Auseinandersetzung mit dem gleichen Recht aller Menschen auf größtmögliche Freiheit* konzentriert. Dieses Modell der Moralerziehung verfolgt eine doppelte Zielsetzung. Zum einen will es helfen, demokratische Werte und Grundsätze zu internalisieren und den Übergang von einem gruppenorientierten zu einem grundsatzorientierten Denken fördern (Sitzung 1–7). Zum anderen betont es, daß moralisches Wissen allein nicht ausreicht, um ein Wertebewußtsein zu erzeugen (Sitzung 2; 3). Daher geht es in diesem Erziehungskonzept um eine Persönlichkeitsentwicklung im umfassenden Sinn. Moralische Urteilsvermögen, Empathie, Toleranz für andere Meinungen und Offenheit werden als wesentliche Lernziele angesehen, die die Entwicklung der Teilnehmer fördern. Weitere wichtige Mittel, Einstellungsveränderungen zu unterstützen, bilden die Veränderung des Schulklimas (Sitzung 3) und die kontinuierliche Einübung

⁵² Die beiden Studien, in denen das Adam-Institut kurz erwähnt wird, sind wenig aussagekräftig. Bar stellte in einer vergleichenden Studie fest, daß die Teilnehmer an einem Workshop unmittelbar nach Seminarende positivere Einstellungen gegenüber demokratischen Werten gehabt hätten (Bar 1990:20). Für Abu-Nimer (1993) bietet das Adam-Institut wie alle jüdischen Initiativen ein gut funktionierendes, in sich stimmiges Modell an, das er aber als letztlich apolitisch einstuft. Seine Darstellung ordnet das Adam-Institut sehr vereinfacht den jüdisch-arabischen Interventionskonzepten zu, ohne das besondere Arbeitsgebiet des Institutes im Bereich Demokratieerziehung zu kennzeichnen.

⁵³ Für eine umfassende Darstellung internationaler Evaluationsstudien und deren Kriterien vgl. Oser 1997:147–180.

⁵⁴ Zu diesen Kriterien vgl. Oser 1997:168–171.

⁵⁵ Nach Oser kann als gesichert gelten, daß kurzfristige Interventionen keinen dauerhaften Erfolg haben. Mittelfristige (10–16 Wochen) und langfristige Interventionen unterscheiden sich nicht bezüglich der Effektivität (1997:155).

in demokratische Strukturen durch Gruppenarbeit, Entscheidungsfindungsprozesse und Anerkennung von Mehrheitsbeschlüssen (Sitzung 4; 6).

5. Sie konfrontiert die Teilnehmer mit einem Gesellschaftsideal, in dem die demokratische Verfaßtheit Israels den Vorrang hat vor den Privilegien einer nationalen oder ethnischen Gruppe

Über die Beobachtung der Workshops werden die politischen Zielsetzungen der pädagogischen Arbeit greifbarer und konkreter als über die sehr allgemeinen Grundlagentexte von Maroshek-Klarman. Schrittweise rücken strittige politische Fragen ins Blickfeld der jüdischen Teilnehmer:

1. Der Widerspruch zwischen Zionismus und Demokratie

Die *jüdische* Gruppe muß sich intensiv mit den Gefahren ethnozentrischen Denkens und dem Thema Diskriminierung bzw. Privilegien einer Gruppe auseinandersetzen. Sie examiniert die Gefahren einer Situation, in der eine Mehrheit automatisch Privilegien genießt und die Benachteiligung und Diskriminierung einer anderen Gruppe für legitim hält. Sie wird angeleitet, Verletzungen der Grundrechte anderer zu erkennen und ihre eigenen Privilegien als ein moralisches Problem zu begreifen.

2. Die Fehlentwicklungen in der jüdisch-israelischen Gesellschaft

Gemäß dem kritischen Blick des Institutes werden die Teilnehmer zu einer Konfliktwahrnehmung angeleitet, die in der Regel ihrem Verständnis der Konfliktursachen widerspricht. Die Teilnehmer müssen sich mit den Fehlentwicklungen in der *eigenen* Gesellschaft auseinandersetzen. Sie werden angehalten, ihre eigenen Einstellungen zu überprüfen und die mangelnde Sensibilisierung für die Grundrechte anderer als ein moralisches Defizit zu begreifen. In diesem Sinne hinterfragt die Arbeit das tradierte Bild einer „anständigen jüdischen Gesellschaft“ (Margalit 1997), weil sie die diskriminierenden Tendenzen und die Anfälligkeit für extremistische Einstellungen aufdeckt und nachweist, daß die jüdische Gesellschaft sich weit von den in der Unabhängigkeitserklärung festgehaltenen Gleichheitsgrundsätzen entfernt hat.

3. Die Priorität des demokratischen Selbstverständnisses

Das Adam-Institut propagiert nicht den binationalen säkularen Staat als einen politischen Gegenentwurf zum Nationalstaat, sein politisches Ideal ist ein demokratisches Israel mit jüdischem Kolorit und jüdisch-humanistischer Identität. Dieser Charakter des Staates ist jedoch nach Auffassung des Institutes nicht zum Schaden der in ihm lebenden Minderheiten, wenn die jüdische Mehrheit sich fest an universelle Normen und demokratische Grundwerte gebunden weiß. Deshalb darf in diesem Staat niemand wegen seiner Zugehörigkeit zu einem Volk oder einer ethnischen bzw. religiösen Gruppe besondere Privilegien genießen. Ebenso wenig dürfen Menschen wegen Nichtzugehörigkeit zum jüdischen Volk oder zu einer ethnischen Gruppe diskriminiert oder benachteiligt werden.

An der aus historischen Erfahrungen abgeleiteten Notwendigkeit eines Staates jüdischer Prägung besteht kein Zweifel (Sitzung 5–6). Diese historische Notwendigkeit rechtfertigt, so das Adam-Institut, jedoch weder den Ausschluß und die Benachteiligung der arabischen Bürger, noch die Diskriminierung orientalischer Juden, noch den Eingriff des religiösen Lagers in die öffentliche Sphäre und in die Personenstandsgesetzgebung.

Damit bezieht es eine linkszionistische Position besonderer Qualität, die bei den Teilnehmern auf Widerstand stoßen muß und soll.⁵⁶ Die Grundstruktur der israelischen Gesellschaft sollte die einer demokratischen israelischen Gesellschaft sein, in der *alle* ihre Mitglieder die gleichen Grundrechte besitzen und nicht an der Entfaltung ihrer Lebenspläne behindert werden.

Deshalb verlangt die prekäre Balance besondere Wachsamkeit. Jüdische Israelis müssen die Gefahren des Nationalismus erkennen und der demokratischen Verfaßtheit des Staates Priori-

⁵⁶ Diese politische Orientierung läßt sich an einem Interviewbeitrag veranschaulichen. Auf die Frage, ob es grundsätzlich möglich sei, daß ein arabischer Israeli Präsident Israels werden könne, gab ein Mitglied des Institutes eine sehr prägnante und bemerkenswerte Antwort: „Diese Vorstellung ist derzeit mehr als unrealistisch. Wenn jedoch jüdische und arabische Israelis die wechselseitigen Rechte respektieren könnten, wäre ein solcher Vorgang keine Gefährdung eines in seinem Kolorit jüdischen Staates“ (M. Levine).

tät einräumen. Diese prinzipiell demokratische Gesellschaft muß über den Umfang an spezifisch jüdischer Symbolik und kultureller Ausrichtung ständig neu verhandeln und sich der Gefahren eines gruppenorientierten Denkens bewußt sein.

4. *Das Recht des palästinensischen Volkes auf seinen eigenen Staat*

Im Friedensprozeß vertritt das Adam-Institut, wie die Workshopsitzungen 5–7 belegen, eine radikale Position. Es lenkt den Blick auf die Gleichwertigkeit der Ansprüche beider Völker und will die Akzeptanz des Friedensprozesses aus einer ethischen Perspektive heraus fördern. Um diese Anerkennung des gleichen Rechtes beider Völker zu erleichtern, propagiert es neue zielorientierte Konfliktlösungsstrategien. Diese sollen helfen, die festgefahrenen Denkstrukturen aufzuweichen und nach neuartigen Lösungen zu suchen. Aus dieser Perspektive sind selbst die schwierigsten Themen, wie die Frage der israelischen Sicherheit und die Zukunft Jerusalems, lösbar, wenn die Konfliktparteien sich über ihre Grundbedürfnisse verständigen können und nach kooperativen Lösungen suchen.

3.5.2 Zur Frage des Erfolges: Die Selbsteinschätzung des Adam-Institutes

Bei den Interviews mit Mitgliedern des Institutes⁵⁷ wurden drei Aspekte angesprochen: a) die Einschätzung des unmittelbaren Erfolges der pädagogischen Arbeit, b) die Frage des langfristigen Erfolges und c) die Einschätzung der Breitenwirkung und gesellschaftlichen Bedeutung der Arbeit.

Dazu die Zusammenfassung der Interviewergebnisse:

a) Die Einschätzung des unmittelbaren Erfolges

Israelische Evaluationsstudien zur pädagogischen Arbeit des Adam-Institutes existieren nicht (Stand 1997). Das Institut selbst führt keine systematischen Evaluationen seiner Programme durch, eine Tatsache, die die Leiterin des Instituts mit der finanziellen Situation der Institution und ihren grundsätzlichen Zweifeln an der Aussagekräftigkeit von Evaluationsstudien begründet.

Die einzigen Erfolgskontrollen stellen die Feedbackrunden unmittelbar nach Ende der Kurse dar. Hier haben die Teilnehmer regelmäßig Gelegenheit, ihre Erfahrungen und ihre Kritik zu formulieren, die sehr ernst genommen wird. Während der Workshops treffen sich die Leiter zu Fallbesprechungen. Schwierige bzw. unbefriedigende Kursverläufe werden auch bei den regelmäßigen Supervisionstreffen nachbereitet. Des weiteren findet bei den regionalen Treffen der Kursleiter ein Erfahrungsaustausch statt. Inhaltliche und methodische Probleme, die in einzelnen Programmen und bei gewissen Teilnehmergruppen auftauchen, werden thematisiert und Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet.

Das Institut schätzt sein pädagogisches Konzept als prinzipiell sehr wirksam ein. Als Erfolgskriterien werden der Bekanntheitsgrad und die kontinuierlich wachsenden Teilnehmer zahlen genannt.

Alle interviewten Mitarbeiter des Institutes berichteten bereitwillig von ihren Unterrichtserfahrungen. Bei der Einschätzung der Wirksamkeit unterschieden sie klar zwischen Kurzzeiterfolgen und langfristigen Veränderungen. An der Wirksamkeit des pädagogischen Konzeptes meldete niemand Zweifel an. Nach Auffassung der interviewten Kursleiter sind vor allem in den Langzeitkursen deutliche Einstellungsveränderungen bei den Teilnehmern zu beobachten.

Für die jüdischen Kursleiter zeigte sich eine Einstellungsveränderung am deutlichsten dann, wenn ihre Teilnehmer die eigenen Ambivalenzen erkannten und feststellten, wie zwiespältig sie der Anerkennung der Gleichheitsrechte gegenüberstanden. Ein optimaler unmittelbarer Erfolg war in dem Fall erkennbar, wenn einzelne Teilnehmer selbständig begannen, Konflikte anhand der Gleichheitsnormen zu überprüfen und nach gerechten Lösungen zu suchen. Als weitere Indizien für einen pädagogischen Erfolg galten Veränderungen im Gruppenklima. Wenn eine Gruppe es lernte, Gesprächsregeln einzuhalten, weniger polemisch auf bestimmte Meinungen reagierte oder wenn in Schulen Konflikte zwischen Lehrern und Schülern gemeinsam bewältigt wurden, deuteten diese Veränderungen aus Sicht der Interviewten eine Einstellungsveränderung an.

⁵⁷ Siehe Interviewliste.

Für die interviewten arabischen Kursleiter waren die Erfolgskriterien völlig andere. Für sie lag die Bedeutung des pädagogischen Konzeptes darin, daß es die Individualität der Teilnehmer fördern half. Beispielsweise zeigte sich für sie der Erfolg, wenn ihre Teilnehmer Widerspruch äußerten, von ihren persönlichen Gefühlen sprachen und wenn Mädchen die traditionelle Frauenrolle hinterfragten. Als Erfolg wurde auch betrachtet, wenn arabische Eltern sich an Schulaktivitäten beteiligten und wenn Lehrer vom Frontalunterricht auf Gruppenarbeitsformen überwechselten. Erfolg wurde von ihnen letztlich definiert als größere Eigenständigkeit gegenüber Autoritätspersonen.

Insgesamt war die Einschätzung des pädagogischen Erfolges bei den arabischen Leitern positiver als bei den jüdischen Leitern. Alle Befragten beurteilten die Arbeit des Institutes im arabischen Bildungswesen als einzigartig und dringend erforderlich. Aus ihrer Sicht war der emanzipatorische Ansatz des Institutes, die Rechte der Minderheit gegen die jüdische Mehrheit zu verteidigen, einer der wenigen hoffnungsvollen Denkansätze in der jüdischen Gesellschaft. Da die arabische Gesellschaft keine demokratischen Strukturen besitzt, eröffnen die Demokratieerziehungskurse ihrer Ansicht nach neue Perspektiven und können dazu beitragen, die traditionellen und autoritären Strukturen ihrer Gesellschaft zu verändern.⁵⁸

Sehr aufschlußreich war der spezielle Blickwinkel der arabischen Kursleiterinnen. Für sie war die Mitarbeit im Institut Teil eines persönlichen Emanzipationsprozesses. Die Anstellung im Institut wurde als eine der raren Möglichkeiten, beruflich tätig zu sein, hochgeschätzt. Sie betonten, daß sie sich auch gegen familiären Widerstand aus traditionellen Rollenzuschreibungen lösen wollten und dabei auf die Unterstützung durch das Institut angewiesen waren. Sie berichteten von ihren Schwierigkeiten, ihre Berufstätigkeit durchhalten zu können, und sie betonten, daß sie mit ihrem Beispiel ihren jugendlichen Teilnehmerinnen Mut machen wollten, das traditionelle Rollenverständnis zu hinterfragen.

b) Zur Frage der Langzeitwirkung

Alle Befragten äußerten sich jedoch sehr skeptisch zur Frage des Langzeiterfolges.

Nicht zu kontrollierende externe Faktoren, wie die politische Entwicklung und der negative Einfluß des jeweiligen Umfeldes, scheinen den unmittelbaren pädagogischen Erfolg fast zwangsläufig zu boykottieren.

Alle schätzten die Breitenwirkung der Projekte und damit die Chancen, auf die politische Entwicklung Einfluß nehmen zu können, als minimal ein. Sie wiesen darauf hin, daß

- die Reichweite zahlenmäßig sehr gering ist,
- der Teilnehmerkreis sich aus liberalen Schulen rekrutiert und daher eher dem Kreis der bereits „Konvertierten“ zuzurechnen ist,
- die Kurse oft nicht wie geplant als Langzeitkurse durchgeführt werden und
- genau wie in den meisten jüdisch-arabischen Projekten eine erfolgssichernde Nachbereitungsphase fehlt.

c) Einschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung:

Damit ergab sich aus den Interviews eine eher pessimistische Sicht der gesellschaftlichen Bedeutung. Für diese insgesamt skeptische Sicht sei folgendes Statement zitiert: „Es ist angesichts der politischen Entwicklung fast ein Wunder, daß unser Projekt überhaupt existiert. Solche Projekte haben vor allem Signalfunktion. Sie weisen darauf hin, daß die israelische Gesellschaft nicht in Ordnung ist.“

Zwangsläufig mündeten alle Interviews in die Frage, ob es überhaupt sinnvoll sei, solche friedenspädagogischen Initiativen von minimaler Reichweite durchzuhalten.

Bei den Antworten schälten sich drei wichtige Aspekte heraus:

⁵⁸ Vgl. dazu auch den Beitrag des Kursleiters A. Badir, *Soul Searching and a Suitable Forum: On Democracy Education among Arab educators*, in: *Kol Adam: Democracy* (April 1993, Issue 10).

Erstens: Für alle Interviewten war die Arbeit im Institut Ausdruck ihres politischen Engagements und ihres gesellschaftlichen Verantwortungsbewußtseins.

Zweitens: Bei den befragten jüdischen Leitern stand der Beitrag des Adam-Institutes zur sozialen Debatte im Vordergrund. Über die direkte pädagogische Arbeit schien ihnen die Signalfunktion der Projekte wichtig zu sein. Stimmen wie die des Adam-Institutes konnten ihrer Meinung nach verhindern, daß gesellschaftliche Fehlentwicklungen totgeschwiegen und dadurch verfestigt wurden. Für sie war der entscheidende Beitrag letztlich vor allem der, daß sie als eine landesweit bekannte aktive Minderheit klare politische Position bezogen und sich in öffentlichen Foren und in Publikationen lautstark in die politische Debatte einmischten.

Bei den arabischen Leitern hingegen wurde die Möglichkeit, auf die politische Debatte Einfluß nehmen zu können, als sehr gering eingestuft. Nach dem Regierungswechsel schienen ihnen, so die kritischen Stimmen, alle hoffnungsvollen Ansätze zunichte gemacht.

Drittens: Alle Befragten wiesen darauf hin, daß selbst im Falle politischer Veränderungen Feindbilder und ethnozentrische Einstellungen nicht einfach verschwinden. Sogar dann, wenn der politische Friedensprozeß fortgesetzt wird, müsse eine „Nachreifung beider Gesellschaften“ stattfinden. Alle betonten, daß der politische Friedensprozeß durch den Aufbau einer „Friedenskultur“ unterstützt werden müsse.

Alles in allem ergab sich aus den Interviews ein sehr gemischtes Bild. Die Bedeutung und Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit wurde deshalb hinterfragt, weil die negativen äußeren Einflüsse die Einflußprozesse blockieren. Aber trotz der geringen Breitenwirkung wurde die Bedeutung der Friedenserziehung grundsätzlich nicht in Zweifel gezogen. Mit den Worten einer jüdischen Traineein, die seit vielen Jahren in der Friedensbewegung aktiv ist: „Wir wissen nicht, wie Israel ohne alle diese Initiativen heute aussähe.“

Inhaltsverzeichnis

des kompletten Buches

Einleitung

Kapitel I Historische und politische Grundlagen

1 Die in die Gegenwart wirkende Konfliktgeschichte

2 Der politische Zionismus: Idee und Geschichte

2.1 Die Idee

2.2 Die Anfänge des Zionismus: 1880–1917

2.3 Entwicklung und Aufbau des YISHUV während der Mandatszeit: 1917–1948

2.4 Der Weg in den Staat bis 1948

2.5 Die Gründung des Staates Israel 1948 und seine Unabhängigkeitserklärung

3 Die Folgen des Sechs-Tage-Krieges von 1967

3.1 Die unmittelbaren Folgen

3.2 Die langfristigen Auswirkungen

3.2.1 De facto-Annexion durch Siedlungspolitik

3.2.2 Der Aufstieg des religiös-nationalistischen Lagers

3.2.3 Der Riß im nationalen Konsens

4 Der israelisch-palästinensische Konflikt

4.1 Grundstruktur des Konfliktes

4.2 Entstehung und Entwicklung des jüdisch-palästinensischen Konfliktes bis 1948

4.3 Die Folgen der Staatsgündung: Das arabische Flüchtlingsproblem und die Entstehung einer arabischen Minderheit in Israel

4.3.1 Das arabische Flüchtlingsproblem

4.3.2 Die Entstehung einer palästinensischen Minderheit

4.4 Der Konflikt in den besetzten Gebieten: Die Intifada, die PLO und Israel

4.4.1 Das Leben unter israelischer Besatzung

4.4.2 Die Intifada: Widerstand als Vorbedingung für Kompromißfähigkeit

4.4.3 Die PLO: Anerkennung der Zwei-Staaten-Lösung

4.4.4 Israel – das Dilemma wird offenkundig

5 Der Friedensprozeß der 90er Jahre

5.1 Warum der Friedensprozeß möglich wurde: Der Weg nach Oslo

5.2 Die Friedensabkommen: Eine „Schritt-für-Schritt-Politik“

5.3 Absichten und Zielsetzungen der Abkommen

5.4 Eine Zwischenbilanz

Kapitel II Innergesellschaftliche Konflikte als Friedenshindernisse

1 Nach Oslo: Israel in einer Umbruchsituation

2 Die Orientierungskrise: Auflösung des nationalen Konsens

2.1 Die Orientierungskrise

2.2 Die Ursachen der Krise: Erklärungsmodelle der israelischen Soziologie

2.2.1 S. Eisenstadt: Die Erschöpfung der arbeit Zionistischen Ideologie

2.2.2 Horowitz/Lissak: Der Sechs-Tage-Krieg als Auslöser einer Identitätskrise

2.2.3 Smootha: Die Bedrohung des gesellschaftlichen Friedens durch ethnische und soziale Konflikte

3 Der ungelöste israelisch-palästinensische Konflikt

- 3.1 Dimensionen des Konfliktes
- 3.2 Das Unrecht des Zionismus: Der Zusammenhang zwischen Bodenpolitik, Selbstlegitimierung und Ausgrenzung der Minderheit
- 3.3 Die Verschärfung des politischen Konfliktes durch historische Traumata
- 3.4 Der der palästinensischen Minderheit zugewiesene Platz
 - 3.4.1 Lustick: Das israelische Kontrollsystem
 - 3.4.2 Zureik: Die arabische Minderheit als Opfer eines internen Kolonialismus
- 4 Konfliktlinien in der israelischen Gesellschaft**
 - 4.1 Nationale, ethnische und ideologische Spaltungen
 - 4.1.1 Die nationale Spaltung
 - 4.1.2 Die ethnische Spaltung
 - 4.1.3 Die religiöse Spaltung
 - 4.1.4 Weitere Konfliktlinien
- 5 Sozialpsychologische Determinanten der Intergruppenbeziehungen**
 - 5.1 Rekollektivierungsphänomene und ihre Ursachen
 - 5.2 Merkmale der jüdisch-israelischen Identität
 - 5.2.1 Zentrale Bestandteile der kollektiven Identität
 - 5.2.2 Die Ausformung kollektiver Mythen zur Stärkung zionistischer Identität
 - 5.3 Merkmale palästinensisch-israelischer Identität
 - 5.3.1 Die Entstehung einer spezifisch israelisch-palästinensischen Identität
 - 5.3.2 Zentrale Bestandteile palästinensisch-israelischer Identität
 - 5.4 Der Einfluß der sozialen Identitäten auf die Beziehungen zwischen jüdischer und arabischer Bevölkerung
 - 5.4.1 Psychologische Barrieren
 - 5.4.2 Entwicklungstrends
- 6 Zusammenfassung**
- 7 Ausblick: Wege aus der Krise?**
 - 7.1 „Den Zionismus neu überdenken“
 - 7.2 Der Ausweg: „Ein nicht ganz so jüdischer Staat“?

Kapitel III Friedensarbeit in Israel: Die Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung politischer und gesellschaftlicher Konflikte

- 1 Einführung: Friedenskräfte in Israel**
 - 1.1 Besonderheiten der israelischen Friedensbewegung
- 2 Die politische Friedensbewegung**
 - 2.1 Die marginalen Anfänge bis 1977
 - 2.1.1 Die Friedensgruppen der Mandatszeit 1925–1948: Ein Plädoyer für den Binationalismus
 - 2.1.2 Einzelinitiativen zur Verbesserung der jüdisch-arabischen Koexistenz in Israel (1948–1967)
 - 2.1.3 Wachsender Protest akademischer Gruppen gegen die Okkupation(1967–1977)
 - 2.2 Die Entstehung einer Massenbewegung ab 1978
 - 2.2.1 Der Kampf für das Friedensabkommen mit Ägypten
 - 2.2.2 Der Massenprotest gegen den Libanonkrieg 1982
 - 2.2.3 Peace Now – das Zentrum der Friedensbewegung
 - 2.2.4 Der Kampf gegen antidemokratische Tendenzen der israelischen Gesellschaft
 - 2.3 Die Friedensbewegung gegen die Besatzung
 - 2.3.1 „Stop the Occupation“
 - 2.3.2 Solidarisierung mit den Palästinensern
 - 2.3.3 Eine autonome Frauenfriedensbewegung entsteht: Die „Frauen in Schwarz“

- 2.4 Die Friedensbewegung im Friedensprozeß
- 2.5 Die Einschätzung des Erfolges
- 3 Friedenspädagogik in Israel**
 - 3.1 Die Entstehung friedenspädagogischer Initiativen im Rahmen der Friedensbewegung
 - 3.2 Besonderheiten der israelischen Friedenspädagogik: Ihre Kooperation mit dem staatlichen Schulwesen und Arbeitsfelder
 - 3.2.1 Eingrenzung des Begriffes
 - 3.2.2 Die Kooperation zwischen nichtstaatlichen Organisationen und dem staatlichen Schulwesen
 - 3.2.3 Arbeitsfelder und Themen
 - 3.2.4 Die Reichweite
- 4 Das erste Arbeitsfeld: Jüdisch-arabische Begegnungsgruppen**
 - 4.1 Die ersten Experimente mit interethnischen Begegnungen
 - 4.2 Drei exemplarische Beispiele
 - 4.2.1 Beit Hagefen in Haifa
 - 4.2.2 Ulpan Akiva (bei Netanya)
 - 4.2.3 Givat Haviva
 - 4.3 Die Schwächen der Konzepte
 - 4.4 Die Entwicklung in den 80er Jahren: Konzeptverbesserung und Professionalisierung
 - 4.4.1 Die Pionierarbeit der Friedensschule von Neve Shalom/Wahat al-Salam
 - 4.4.2 Der Einfluß der Friedensschule auf die israelische Friedenserziehung
 - 4.5 Die aktuelle Situation
- 5 Das zweite Arbeitsfeld: Erziehung zu Demokratie und Toleranz**
 - 5.1 Die staatliche „Unit for Democracy“: Ein Bindeglied zu den nichtstaatlichen Gruppen
 - 5.2 Der Anstoß zur Lehrplanreform durch das Van Leer-Institut
 - 5.3 Das Adam-Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig
- 6 Ein neu entstehendes Arbeitsfeld: Integration der jüdischen Bevölkerungsgruppen**
- 7 Exkurs: Die Notwendigkeit zur Friedenserziehung**
 - 7.1 Die Versäumnisse im staatlichen Schulwesen: Der Kremnitzer-Report von 1995
 - 7.2 Die Einstellungen Jugendlicher zum Friedensprozeß
- 8. Zusammenfassung: Friedenspädagogik in Israel heute**
 - 8.1 Übersicht
 - 8.2 Der zugrundeliegende Friedensbegriff
 - 8.3 Unterschiede in Konfliktverständnis und Konfliktlösung
 - 8.4 Besondere Schwierigkeiten

Kapitel IV Sozialpsychologische Perspektiven: Erklärungsmodelle für Intergruppenkonflikte, Vorurteile und Einstellungsveränderungen

- 1 Die Wahl des theoretischen Rahmens**
 - 1.1 Die Fragestellung
 - 1.2 Aufbau des Kapitels
- 2 Die theoretische Basis der israelischen Friedenspädagogik**
 - 2.1 Erklärung der Konfliktursachen
 - 2.2 Das Vorurteilkonzept
 - 2.3 Grundlegende Interventionsstrategien
 - 2.3.1 Das Kontaktmodell
 - 2.3.2 Das psychodynamische Modell
 - 2.3.3 Das Informationsmodell

3 Beiträge der Sozialpsychologie zur Erforschung von Intergruppenkonflikten

- 3.1 Das Konfliktmodell von M. Deutsch
 - 3.1.1 Ergänzende Beiträge
- 3.2 Wettbewerbssituationen zwischen Gruppen als Konfliktursachen
 - 3.2.1 Die Theorie des realen Gruppenkonfliktes („Theory of realistic group conflict“)
 - 3.2.2 Ergänzende Beiträge
- 3.3 Gruppenzugehörigkeit und Intergruppenverhalten als Konfliktursache
 - 3.3.1 Der Denkansatz
 - 3.3.2 Gruppenidentität versus individuelle Identität
 - 3.3.3 Die Theorie der sozialen Identität
 - 3.3.4 Die Theorie des sozialen Vergleichs
 - 3.3.5 Ergänzende Beiträge
- 3.4 Exkurs: Gruppenkonflikte als Summe individueller intrapsychischer Konflikte?
 - 3.4.1 Erklärungsmodelle

4 Vorurteilsforschung: Vorurteile als individuelle Merkmale oder Symptome sozialer Konflikte?

- 4.1 Der Begriff des Vorurteils
- 4.2 Entstehung und Erwerb von Vorurteilen
- 4.3 Erklärungsansätze
 - 4.3.1 Persönlichkeitspsychologische und psychodynamische Erklärungen
 - 4.3.2 Die Dogmatismus-Theorie von Rokeach
 - 4.3.3 Soziokulturelle Erklärungen
 - 4.3.4 Vorurteile als soziale Kognitionsprozesse
- 4.4 Zusammenfassung: Intergruppenkonflikte – Ursachen und Dynamik

5 Konsensorientierte Konfliktlösung

- 5.1 Forschungsgegenstand und Ziele
- 5.2 Entwicklung des Forschungsgebietes
 - 5.2.1 Entwicklungslinien
- 5.3 Wichtige theoretische Leitlinien
 - 5.3.1 Die Lösbarkeit von Konflikten
 - 5.3.2 Die Abgrenzung von Konfliktlösung, Konfliktregelung und Konfliktmanagement
 - 5.3.3 Burtons „Theory of Human Needs“ (1986): Verständigung über menschliche Grundbedürfnisse
 - 5.3.4 Institutionalisierung von Konfliktlösungen
 - 5.3.5 Die Rolle der „dritten Partei“ als Vermittler und „facilitator“
 - 5.3.6 Kommunikation zwischen Konfliktparteien: Der „joint thinking“-Ansatz
 - 5.3.7 Vom Konflikt zum Entwurf kreativer Lösungen

6 Pädagogische Interventionsmodelle zur Bearbeitung von Konflikten

- 6.1 Der Problemlösungsworkshop als Modell einer kooperativen Problemlösung
 - 6.1.1 Theoretische Grundlagen
 - 6.1.2 Das Modell des Problem-Lösungs-Workshops
 - 6.1.3 Weiterentwicklung des Modells
- 6.2 Kritik des Problemlösungswshops als Interventionsmodell
- 6.3 Konfliktreduktion auf der Basis der Kontakthypothese
 - 6.3.1 Die theoretische Grundlage
 - 6.3.2 Allgemeine Richtlinien für die Arbeit mit Konfliktgruppen
 - 6.3.3 Theoretische Konzepte
- 6.4 Kritik des Kontakthypothesen-Ansatzes
- 6.5 Psychodynamische Modelle

- 6.5.1 Kurt Lewins Konzept der gruppendynamischen Trainingsgruppe
- 6.5.2 Beiträge der humanistischen Psychologie

7 Prozesse der Einstellungsveränderung

- 7.1 Der Begriff der Einstellung
- 7.2 Funktionen von Einstellungen
- 7.3 Strategien der Einstellungsveränderung
 - 7.3.1 Direkter Kontakt zwischen Konfliktgruppen
 - 7.3.2 Einflußnahme durch Strategien der persuasiven Kommunikation
 - 7.3.3 Verbesserung sozialer Kompetenzen

Kapitel V Friedenserziehung in der Praxis: Drei exemplarische Interventionsmodelle

1 Grundlagen der Feldarbeit

- 1.1 Die Auswahl der untersuchten Programme
- 1.2 Die Grundlagen der Feldarbeit
- 1.3 Der Umfang der Feldarbeit
- 1.4 Die Ziele der Feldarbeit
- 1.5 Aufbau des Feldteiles

2 „Von Angesicht zu Angesicht“: Jüdisch-arabische Begegnungen in Givat Haviva

- 2.1 Givat Haviva – The Jewish-Arab Center for Peace
- 2.2 „Von Angesicht zu Angesicht“: Begegnungen zwischen jüdischen und palästinensischen Jugendlichen in Givat Haviva
 - 2.2.1 Die Entscheidung für „Face to Face“: Teilnahme an einer einmaligen dreitägigen Begegnung
 - 2.2.2 Über die Ziele und Grundsätze des Begegnungsmodells
 - 2.2.3 Der Aufbau des Workshops
- 2.3 Kurs I: Beginn und Grenzen eines Dialogs
 - 2.3.1 Die Sitzungen des Workshops
 - 2.3.1.1 Die offizielle Eröffnung des Workshops
 - 2.3.1.2 Die erste Phase (Sitzung 1–3): Individualisierungsprozesse zwischen Gruppen
 - 2.3.1.3 Die zweite Phase (Sitzung 4–6): Die differenzierte Betrachtung und Akzeptanz der anderen Kultur
 - 2.3.1.4 Dritte Phase (Sitzung 7–9): Die Auseinandersetzung mit dem politischen Konflikt
- 2.4 Kurs II: Vom Kontakt zur Polarisierung
 - 2.4.1 Der Workshop-Verlauf
 - 2.4.2 Die Determinanten des Gruppenprozesses
 - 2.4.3 Die Phasen des Gruppenprozesses
- 2.5 Die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung
 - 2.5.1 „Face to Face“ – ein Begegnungsmodell zur Reduktion von Intergruppenspannungen
 - 2.5.2 Variablen, die die Begegnung zwischen Konfliktgruppen beeinflussen
 - 2.5.3 Chancen und Grenzen des Konzeptes: Israelische Evaluationsstudien zu „Face to Face“

3 Das Adam-Institut Jerusalem: Friedenserziehung durch Sicherung und Verbreitung demokratischer Werte

- 3.1 Das Adam-Institut
- 3.2 Grundlagen und Ziele der pädagogischen Arbeit
 - 3.2.1 Erziehung zu einem qualitativen Demokratieverständnis
 - 3.2.2 Der pädagogische Ansatz: Friedenserziehung durch Förderung moralischen Bewußtseins
- 3.3 Der Erziehungsprozeß nach der Methode des Adam-Institutes: Vom äußeren Konflikt zum inneren Dilemma
 - 3.3.1 Ein Erziehungskonzept in der Tradition von L. Kohlberg
 - 3.3.2 Der methodische Kern: Erzeugung eines inneren Konfliktes
 - 3.3.3 Das Workshop-Modell

- 3.3.4 Die Aufgaben der Kursleiter
- 3.3.5 Die Kursprogramme: Bausteine zur Demokratieerziehung
- 3.3.6 Die besondere Reichweite des Adam-Instituts
- 3.4 Ein Kurs des Adam-Instituts: „100 Jahre Zionismus“ oder „Das gleiche Recht des anderen“
- 3.4.1 Kursplanung und Aufbau
- 3.4.2 Der Workshop
- 3.5 Zusammenfassung: Der Beitrag des Adam-Instituts zur israelischen Friedenserziehung
- 3.5.1 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung
- 3.5.2 Zur Frage des Erfolges: Die Selbsteinschätzung des Adam-Instituts
- 4 Das Begegnungsprojekt zwischen der Pelech Religious Experimental High School und der Givat Gonen High School in Jerusalem: Eine Schulinitiative zur Unterstützung des Friedensprozesses**
- 4.1 Ein ungewöhnliches pädagogisches Experiment
- 4.2 Die Vorbereitungsphase: Von der Projektidee zum konkreten Kursentwurf
- 4.2.1 Die Partnerschulen in Jerusalem: Pelech Religious Experimental High School und Givat Gonen High School
- 4.2.2 Die betreuenden Lehrer: Verständigung über die Ziele und Grundsätze der Begegnung
- 4.2.2.1 Am Anfang ist die Beziehung“ (Martin Buber): Die Begründung des Vorhabens
- 4.2.2.2 Die Festlegung der Kursstruktur
- 4.2.2.3 Die Festlegung der pädagogischen Ziele und der gemeinsamen Argumentationslinie
- 4.3 Zusätzliche Beratung und Betreuung durch Experten
- 4.4 Der endgültige Kursentwurf
- 4.5 Die Durchführung der Begegnung
- 4.5.1 Entwicklung des Gruppenprozesses
- 4.5.2 Die thematischen Schwerpunkte des Kurses
- 4.6 Zusammenfassung: „Das nächste Mal würden wir alles ganz anders machen ...“

Kapitel VI Schlußbetrachtung: Der Beitrag der israelischen Friedenspädagogik zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte

Literaturverzeichnis und Quellen

Abkürzungsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Interviewliste