

# Pädagogische Aspekte einer Friedensinitiative am Beispiel Neve Schalom/Wahat al Salam (Israel)

Marco Daum

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1. Geschichtlicher Hintergrund.....	6
1.1 Ursprünge und Beginn des Konfliktes.....	6
1.2 Der moderne Zionismus.....	6
1.3 Der arabische Nationalismus (in der Zeit von 1918-1939).....	9
1.4 Die israelisch-arabischen Kriege/Konflikte.....	10
1.4.1 Der Unabhängigkeitskrieg von 1948/49.....	10
1.4.2 Der Suez-Krieg (1956).....	10
1.4.3 Der Sechs-Tage-Krieg (1967).....	11
1.4.4 Der Yom-Kippur-Krieg/Oktoberkrieg (1973).....	12
1.4.5 Der Libanon-Krieg (1982).....	13
1.4.6 Der Libanon-Krieg (2006).....	14
1.5 Beginn der Friedensverhandlungen .....	14
1.5.1 Das Oslo I Abkommen.....	14
1.5.2 Israelisch-Palästinensisches Interimsabkommen über das Westjordanland und den Gazastreifen (Oslo II).....	15
1.5.3 Gescheiterte Verhandlungen als Wegbereiter der zweiten Intifada.....	16
2. Konfliktgegenstände/Konfliktakteure.....	17
2.1 Konfliktgegenstände.....	17
2.1.1 Staatlichkeit/Autonomie.....	18
2.1.2 Territorium/Grenzen.....	19
2.1.3 Wasser.....	20
2.1.4 Siedlungen.....	21
2.1.5 Jerusalem.....	23
2.1.6 Flüchtlinge.....	25
2.2 Konfliktakteure.....	26
2.2.1 Israel.....	26
2.2.2 Die Palästinenser.....	30
2.2.3 Aktuelle Situation (2006/07).....	32
3. Neve Schalom/Wahat al Salam („Oase des Friedens“). ....	34
3.1 Das Dorf.....	34
3.2 Selbstverständnis und Ziele.....	35
3.3 Startschwierigkeiten.....	35
3.4 Rolle der Religionen.....	35
3.5 Struktur des Dorfes.....	36
3.6 Verankerung in der israelischen Gesellschaft/Friedensbewegung.....	37
3.7 Der Kindergarten / Die Grundschule (Entwicklung).....	37
4. Die Friedensschule von NSWAS.....	38
4.1 Beschreibung der Programme der Friedensschule (School for Peace).....	40
5. Theoretische Grundlagen.....	43
5.1 Der Friedensbegriff.....	43
5.2 Der Konfliktbegriff.....	44
5.3 Friedenspädagogik/Friedenserziehung.....	45

5.4	Friedensbauende Bildungsmaßnahmen.....	46
6.	Der theoretische Rahmen der Friedensschule – nach welchen Theorien und Methoden arbeitet(e) die Friedensschule?.....	50
6.1	Pädagogische Interventionsmodelle zur Bearbeitung von Konflikten.....	50
6.1.1	Der Problemlösungsworkshop (als Modell der kooperativen Problemlösung).....	50
6.1.2	Individuelle Orientierung vs. Gruppenorientierung.....	54
6.1.3	Die Kontakthypothese.....	54
6.1.4	Realistic Group Theory (Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes). 57	
6.1.5	Social Identity Theory.....	58
6.2	Lernziele der Friedensschule (insbesondere der Begegnungskurse).....	59
6.3	Die pädagogischen Grundsätze der Friedensschule im Spiegel der theoretischen Grundlagen.....	61
6.4	Prinzip der Betonung und Förderung demokratischer Strukturen.....	62
6.5	Quantitative Gleichberechtigung.....	62
6.6	Prinzip der Zweisprachigkeit.....	62
7.	Das Jugendbegegnungsprogramm.....	64
7.1	Auswahl der Teilnehmer („agents of change“).....	65
7.2	Schlüsselfiguren: Die betreuenden Lehrer.....	66
7.3	Die politisch-soziale Realität (Rahmenbedingungen).....	67
7.4	Die Voraussetzungen/Vorbereitung am Schulort.....	68
7.5	Die verschiedenen Kursmodelle.....	68
7.6	Kursphase I : Uni-nationale Treffen.....	69
7.7	Kursphase II: Die binationale Begegnung in Neve Schalom / Wahat al Salam.....	72
7.8	Kursmodell B.....	73
7.9	Kursmodell C.....	84
8.	Wie sieht ein Kurs heute aus?.....	84
8.1	Encountergruppen für Jugendliche (heute).....	84
8.2	Struktur und Vorbereitung.....	84
8.3	Die Begegnung.....	85
8.4	Worin liegen nun die Unterschiede der Modelle – ein Vergleich.....	89
9.	Youth Encounters at the School for Peace.....	91
9.1	Forschung bezüglich der Arbeit der Friedensschule.....	91
9.2	Forschungsmethode.....	92
9.3	Der Interviewprozess.....	93
9.4	Forschungsergebnis der Studie (Zusammenfassung).....	93
10.	Schlussbetrachtung/Bewertung/Fazit.....	95
	Literaturliste.....	100

## Vorwort

Warum eine Magisterarbeit über eine palästinensisch-israelische Friedensinitiative schreiben? Warum gerade über diese Spezielle? Dies sind Fragen, die ich mir selbst mehrmals gestellt habe und auf die es auch eine Antwort gibt. Zum einen bin ich Mitglied in einer antifaschistischen Organisation (Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes/Bund der Antifaschisten) und habe dadurch Erfahrungen und Kenntnisse hinsichtlich des Naziregimes und seiner Verbrechen gesammelt. Dabei hatte ich mehrmals das Glück bzw. die Möglichkeit Verfolgte bzw. Überlebende des Naziregimes kennen zu lernen und ihren Erfahrungen und Erlebnissen zuzuhören. Dadurch wurde für mich unter anderem auch ein Bezug zu Israel (und der daraus resultierenden Verpflichtung gegenüber der israelischen Bevölkerung, insbesondere in Anlehnung an den Ausspruch: „Nie wieder Auschwitz“ und auch durch Adornos Erziehung nach Auschwitz<sup>1</sup>) hergestellt. Des weiteren übt der Nahe Osten eine besondere Anziehungskraft auf mich aus, eventuell liegt dies am Interesse bzw. dem Studium der Politischen Wissenschaft. Der seit langer Zeit schwelende Konflikt im Nahen Osten stellt einen zentralen Konflikt, hinsichtlich der zukünftigen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen<sup>2</sup>, dar. Dabei ist es sehr wichtig, aber auch schwierig die Objektivität zu wahren. Man betrachte sich nur die Strömungen innerhalb der deutschen Linken, welche von uneingeschränkter Solidarität mit Israel, bis hin zu völliger Übereinstimmung mit den palästinensischen Forderungen reichen. Sehr schwierig finde ich für mich persönlich eine objektive Meinung bezüglich des Konfliktes zu vertreten, die jeglichen Gefühle und Sympathien ausschließt. Ich möchte weder für die eine, noch für die andere Seite Partei ergreifen, ich möchte vielmehr Partei ergreifen für die friedliebenden Menschen, Israelis und Araber und ihre schwierige, aber beständige Arbeit um eine friedliche und gleichberechtigte Gesellschaft in Israel herbeizuführen.

Im folgenden möchte ich erläutern, wie ich auf diese spezielle Friedensinitiative gestoßen bin. Die geschah eigentlich eher zufällig. Im Rahmen des Oberseminars „Friedensbauende Bildungsmaßnahmen“ im WS 2005/06 wurde in einem Referat das Dorf Neve Schalom/Wahat al Salam und die dazugehörige Friedensschule vorgestellt. Dabei beeindruckte mich insbesondere die Dorfstruktur, da Juden und Araber (genauer: in Israel lebende Palästinenser) völlig gleichberechtigt und vollkommen friedlich zusammenleben. Dies stellte in meiner gegenwärtigen Einschätzung der politischen und sozialen Lage

---

<sup>1</sup> alles dafür zu tun, „dass Auschwitz nicht sich wiederhole“, diese Forderung bezeichnete Adorno 1966 in einem Radiovortrag als die allererste an Erziehung (siehe Adorno: Negative Dialektik, Gesammelte Schriften Band 6 S.358 und Schäfer,2004,S.26f.)

<sup>2</sup> vgl. Samuel P. Huntington : The Clash of Civilizations,New York,1986

(andauernde Spannungen, wie die Al-Aksa-Intifada, ein Stillstand im Friedensprozess, der Tod von Yassir Arafat), auch aus politikwissenschaftlicher Sicht, ein Novum dar, welches mir bis dato nicht bekannt war. Daher habe ich mich entschlossen, diese Friedensinitiative, die „Oase des Friedens“ (so die deutsche Übersetzung) in meiner Arbeit zu untersuchen. Was soll nun das Ziel der Arbeit sein? Ziel der Arbeit ist es, die pädagogischen Aspekte dieser Friedensinitiative herauszuarbeiten. Wie kann diese Friedensinitiative bezüglich einer Kategorisierung in die Maßnahmenmuster der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen eingeordnet werden? Mit welchen Methoden und Theorien wird gearbeitet? Wie sieht die Arbeit der Friedensschule aus bzw. inwiefern kann diese beurteilt werden? Ein weiteres Argument für die Bearbeitung dieses Themas bzw. ein Ziel der Arbeit ist es, die Friedensschule bekannt(er) zu machen. Ich möchte damit ein winziges Stück dazu beitragen, dass sowohl die einzelne Einrichtung, als auch die israelisch-palästinensischen Friedensbewegung bzw. die Menschen, die sich einen dauerhaften Frieden im Nahen Osten wünschen und dafür tagtäglich arbeiten, in den Mittelpunkt des Konfliktes gerückt werden und nicht die gewalttätigen, radikalen Kräfte beider Seiten den weiteren Verlauf der palästinensisch-israelischen Geschichte und Gegenwart diktieren.

## Einleitung

Im ersten Teil der Arbeit möchte ich versuchen, anhand einer Konfliktanalyse, einen Einblick in den israelisch-palästinensischen Konflikt zu geben, da ich der Ansicht bin, dass Erkenntnisgewinn/Verständnis/Verstehen nur über bzw. durch eine intensive Beschäftigung sowohl der Konfliktgeschichte, als auch der Konfliktgegenstände und -akteure stattfinden kann. Dabei werde ich zu Beginn den geschichtlichen Hintergrund des Konfliktes ins Auge fassen, um mich dann den Konfliktgegenständen, den Konfliktursachen und Konfliktparteien zu widmen. Abschließend möchte ich einen kurzen Blick auf den gegenwärtigen Stand des Konfliktes richten, wobei dies ziemlich schwierig ist, da sich die Ereignisse in den besetzten Gebieten, während des Bearbeitungszeitraumes dieser Arbeit, teilweise chaotisch überstürzten. Daher kann der gegenwärtige Stand auch nur ein vorläufiger sein, der sich mit Sicherheit in naher Zukunft wieder ändern wird.

In einem zweiten Teil möchte ich zuerst, die von mir bearbeitete Friedensinitiative, Neve Schalom/Wahat al Salam vorstellen. Dabei werde ich einen Einblick in die Geschichte und Entstehung des Dorfes, die Dorfstruktur und den Dorfalltag liefern. Im weiteren soll die aus dem Friedensdorf entstandene Friedensschule von Neve Schalom/Wahat al Salam vorgestellt werden, worauf der Hauptaugenmerk dieser Arbeit beruht. Dabei möchte ich einen Überblick in Geschichte, Struktur und Kursprogramme vornehmen.

Der dritte Teil der Arbeit dient der Einführung in die Friedenspädagogik bzw. der Friedenserziehung. Unter Zuhilfenahme der Maßnahmenmuster der friedensbauenden Bildungsmaßnahmen, die im gleichnamigen Projekt am ehemaligen Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg (heute: Institut für Bildungswissenschaft) entwickelt wurden, werde ich eine Einordnung und Kategorisierung der Friedensschule vornehmen.

Anschließend werde ich mich den Theorien und Methoden der Friedensschule und der daraus resultierenden friedenspädagogischen Arbeit widmen. Dabei beziehe ich mich vor allem auf diejenigen, die sich mit Jugendbegegnungskursen (Youth Encounter Programm) beschäftigen. Pädagogische Interventionsmodelle zur Bearbeitung von Konflikten, als auch Problemlösungsworkshops werden dabei insbesondere betrachtet.

Im weiteren Verlauf widme ich mich dem Wandel bezüglich der methodischen Vorgehensweise der Friedensschule. Fand ein Wandel von einer vom Individuum ausgehenden individuellen Orientierung hin zu einer ausgeprägteren Gruppenorientierung statt? Dabei greife ich auf die jeweiligen theoretischen Grundlagen zurück. Dies wäre zum einen die Theorie der Kontakthypothese, zum anderen die Realistic Group Theory (Theorie

des realistischen Gruppenkonfliktes) und die Social Identity Theory (Theorie der sozialen Identität).

Im weiteren werde ich mich insbesondere der Arbeit der Friedensschule widmen. Dabei möchte ich Lernziele und die pädagogischen Grundsätze der Friedensschule, anhand der theoretischen Grundlagen betrachten und bewerten.

Im letzten Teil soll die pädagogische Arbeit, die Struktur und die Vorgehensweise der Friedensschule anhand der Betrachtung eines Jugendbegegnungsprogramms in dessen früheren Ausführungen und anhand eines aktuellen Begegnungsprogramms verglichen werden.

Abschließend möchte ich erste Ergebnisse einer aktuellen (noch laufenden) Studie der Friedensschule betrachten, um einen weiteren, aktuellen Einblick in den aktuellen „Stand der Dinge“ zu bekommen und eine Bewertung der Arbeit der Friedensschule vornehmen zu können.

## 1. Geschichtlicher Hintergrund

### 1.1 Ursprünge und Beginn des Konfliktes

Um den Palästinakonflikt (israelisch-arabischen Konflikt; israelisch-palästinensischen Konflikt; Nahost-Konflikt<sup>3</sup>) besser verstehen zu können bzw. einen Einblick in diesen zu bekommen, sollte man sich mit der Geschichte dieser Region im Nahen Osten vertraut machen. Daher lohnt es sich zumindest einige wichtige geschichtliche Ereignisse, insbesondere seit Ende des 19. Jahrhunderts, vor Augen zu führen. Man sollte sich jedoch auch bewusst darüber sein, dass der Konflikt eine Vorgeschichte beinhaltet, die ca. 3000 Jahre zurückreicht. Beide Bevölkerungsgruppen rekurrieren dabei auf geschichtliche Ereignisse, um ihren rechtmäßigen Anspruch auf das umkämpfte Gebiet zu rechtfertigen. Hierbei beziehen sich die Juden insbesondere auf das davidisch-salomonische Reich um 1000 v.Chr., die Palästinenser beziehen sich hingegen auf die Eroberung des Landes 636 n.Chr. durch die Araber (Böhm,2005,S.10;Küng,2007,S.641).

### 1.2 Der moderne Zionismus

Für das Entstehen des modernen (politischen) Zionismus, spielten nach Böhme die folgenden zwei Faktoren eine wesentliche Rolle:

---

<sup>3</sup> diese Bezeichnungen stellen den historischen Ablauf des Konfliktes dar

- der fortdauernde Antisemitismus in Mittel- und Osteuropa und
- das Anwachsen des europäischen Nationalismus

(siehe: Böhme,2005,S.11)

Der europäische Antisemitismus blickt auf eine lange Geschichte des Judenhasses zurück, er speist sich aus religiösen und wirtschaftlichen Motiven. So wurden Juden schon seit dem Mittelalter im christlichen Europa als „Jesumörder“ gebrandmarkt und verfolgt. Da ihnen der Zugang zur feudalen Ständegesellschaft, insbesondere zu Landwirtschaft und Handwerk verwehrt wurde, wurden die Juden auf den Handel und das Zinsgeschäft zurückgedrängt. Die damit verbundenen Ressentiments und Vorurteile brachten der jüdischen Bevölkerung, zu Krisenzeiten der damaligen Gesellschaft, immer wieder die Rolle des Sündenbockes ein (ebd.,S.12). So bestanden gängige Vorurteile/Beschuldigungen gegenüber der jüdischen Bevölkerung unter anderem in der des Gottesmordes, der Ritualmordbeschuldigung, Hostienschändung und Brunnenvergiftung (vgl. Bernstein u.a.: Zur Geschichte der Juden – Probleme einer Minderheit,S.38-51). Des weiteren dienten neben den vorhergehenden, eher religiös motivierten Vorurteilen, wirtschaftliche und soziale Vorurteile dazu, die jüdische Bevölkerung zu diffamieren und zu brandmarken. Insbesondere der Neid auf das Zinsgeschäft und die Zinsleihe, welches Juden (erfolgreich) betrieben, führte zu dem Vorurteil, des die Welt beherrschenden, ausbeutenden jüdischen Finanzkapitals, dass sich in rechtsradikalen, antisemitischen Kreisen bis heute hält.

Ende des 19. Jahrhunderts leitete die durch Theodor Herzl<sup>4</sup> initiierte Gründung der Zionistischen Weltorganisation 1897 in Basel eine neue Phase jüdischer Emanzipationsbestrebung und Selbstbestimmung ein (Timm,1998,S.5ff). Durch sie wurde die geografische Stoßrichtung der zionistischen Bewegung festgelegt – Palästina – das „Land der Vorfäter“. „Die nationalen Vorstellungen Herzls wurden so mit dem religiösen Erbe verbunden, was die politische Wirksamkeit dieser Bewegung entscheidend verstärken sollte“(Böhme,2005,S.12ff.). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Rolle Großbritanniens, das nach dem Ersten Weltkrieg, neben Frankreich, Hegemonialmacht im Nahen Osten wurde. Truppen Großbritanniens eroberten Jerusalem bzw. besiegten die Truppen des Osmanischen Reichs, dass an der Seite Deutschland und Österreich-Ungarns kämpfte (Timm,Bpb,2003,S.7). Die Engländer führten jedoch ein diplomatisches Doppelspiel, da sie zum einen mit Frankreich eine Aufteilung des Osmanischen Reiches vereinbarten (und

---

<sup>4</sup> Herzl, Theodor (1860-1904):Verfasser der wegweisenden Schrift „Der Judenstaat“(1896), welche zum Programm des politischen Zionismus wurde. Diese beinhaltete den Organisationsplan eines zukünftigen jüdischen Staates.

den Arabern hierbei ein arabisches Reich versprochen)<sup>5</sup>, gleichzeitig sicherte die britische Regierung in Form der Balfour-Erklärung<sup>6</sup> von 1917 der Zionistischen Bewegung volle Unterstützung zu. Die Balfour-Deklaration wurde nach Billigung des Völkerbundes 1920 Bestandteil des britischen Mandatsvertrags. Dadurch wurde Großbritannien verpflichtet, die Errichtung einer jüdischen Heimstätte in Palästina zu schützen. Folge war, dass die Araber dadurch getäuscht wurden bzw. sich getäuscht fühlten, da ihre Hoffnungen auf einen unabhängigen arabischen Staat in weite Ferne gerückt waren. Das Ziel der Zionistischen Bewegung war die Errichtung einer öffentlich-rechtlichen Heimstätte für das jüdische Volk. Zum Leitmotiv der zionistischen Bewegung wurde der Ausspruch „Ein Land ohne Volk für ein Volk ohne Land“ (Böhme; Flores;u.a.). Wobei hier ausdrücklich anzumerken ist, dass es Ende des 19. Jahrhunderts eine nicht unbedeutende arabische Bevölkerung in Palästina gab. 1882 lebten in Palästina 24000 Juden neben 500000 Arabern, deren Anzahl verdoppelte sich mit der ersten Einwanderungswelle (hebr. Alijah) bis 1903 (Bregman,2003,S.7-10,in: Flores,2005,S.12) auf ca. 45000 Juden.

Diese Entwicklungen bzw. Ereignisse hatten zur Folge, dass es mit der eben beschriebenen ersten Einwanderungswelle zu insgesamt fünf großen Einwanderungswellen jüdischer Einwanderer nach Palästina kam:

#### Jüdische Einwanderung nach Palästina:

Periode/Jahr	Zahl der Einwanderer	wichtigste Herkunftsländer
1882-1903	20000-30000 (1. Alijah)	Russland
1904-1914	35000-40000 (2. Alijah)	Russland, Polen
1919-1923	ca. 35000 (3. Alijah)	Sowjetunion, Polen
1924-1931	ca. 80000 (4. Alijah)	Polen, Sowjetunion
1932-1938	ca. 200000 (5. Alijah)	Polen, Deutschland
1939-1945	ca. 80000	Polen, Deutschland, Rumänien, Ungarn, Tschechoslowakei
1946-1948	ca. 56000	Polen, Rumänien

(Quelle: Angelika Timm, Israel. Die Geschichte des Staates seit seiner Gründung, Bonn 1998,S.348)

<sup>5</sup> Skyes-Picot-Abkommen von 1916, siehe Böhme,2005,S.16f.

<sup>6</sup> Lord Arthur James Balfour (britischer Außenminister); in der Balfour-Erklärung versicherte die britische Regierung der Zionistischen Weltorganisation ihrer Sympathie zu:“...Seiner Majestät Regierung betrachtet die Schaffung einer nationalen Heimstätte in Palästina für das jüdische Volk mit Wohlwollen und wird die größten Anstrengungen machen, um die Erreichung diese Zieles zu erleichtern...“(Timm,1998,S.7), siehe auch Böhme (2005,S.14ff.),des weitern zu finden unter:

<http://www.palaestina.org/dokumente/abkommen/balfourdeklaration.pdf>



### 1.3 Der Arabische Nationalismus (in der Zeit von 1918-1939)

Der arabische Nationalismus bzw. dessen Anfänge entstanden im Nahen Osten um die Jahrhundertwende, vor allem entwickelte sich dieser als Gegenbewegung zum türkischen Nationalismus des Osmanischen Reichs. Später dann ebenso als Gegenkraft zur zionistischen Siedlungspolitik und gegen die Vorherrschaft der britischen Mandatsmacht (Böhme,2005,S.21). So kam es vor allem nach 1920 wiederholt zu gewaltsamen Zusammenstößen zwischen jüdischen Einwanderern, der arabischen Bevölkerung und den britischen Truppen. Der Widerstand der arabischen Bevölkerung, der auch nach der jüdischen Masseneinwanderung noch die Mehrheit der Bevölkerung beinhaltete (siehe Beupain,2005,S.12), resultierte zu einem großen Teil als Folge auf Einwanderung und Besetzung. Die Ausschreitungen zwischen Juden und Arabern in Palästina begannen um 1920. Folgen waren Todesopfer auf beiden Seiten. Diese Auseinandersetzungen dauerten an und es kam 1929 zu einer explosiven Mischung, die in Hebron zu einem Massaker von Arabern an Juden führte. Im Sommer 1929 starben 133 Juden und 116 Araber(Beaupain,2005,S.13). Ursachen hierfür waren u.a. in der Verschlechterung der ökonomischen Situation der arabischen Bauern, welche unter Preisverfall ihrer Produkte und damit einhergehend unter großer Arbeitslosigkeit und Verschuldung litten, zu suchen. Gleichzeitig erlebten sie tagtäglich, wie immer mehr Juden ins Land kamen, Land erwarben und dieses landwirtschaftlich nutzten(Beaupain,2005,S.13). Als Folge dieser Ereignisse traten in den 30er Jahren sowohl panarabische, als auch religiöse Gruppierungen, hervorzuheben wären hier die Gruppe um Scheich al-Qassam, als Opposition gegen Zionisten und britische Besatzungsmacht auf. Höhepunkt dieser angespannten Phase, war die „Arabische Revolte“ (1936-1939) zwischen Anhängern der Qassam-Brüder<sup>7</sup> und der jüdischen Selbstverteidigungsorganisation und Vorläufer der israelischen Armee, der Haganah-Miliz (Beaupain,2005,S.14). Der Aufstand der arabischen Bevölkerung wurde im Jahre 1939 von den Briten niedergeschlagen.

---

<sup>7</sup> Anhänger des Scheichs „Izz ad-Din al-Qassam“, ebd. forderte soziale Gerechtigkeit in Palästina und eine scharfe Opposition gegen Zionisten und britische Mandatstruppen. Seine Ideologie richtete sich vor allem an die verarmte arabische Bauernschaft, unter der er viele Anhänger fand. Al-Qassam wurde 1936 von britischen Truppen getötet, seine Anhänger setzten ihren Kampf jedoch fort. Heute stellt die Al-Qassam-Brigade den militärischen Flügel der Hamas dar; des Weiteren wurde eine von militanten Hamasmitgliedern selbstentwickelte Boden-Boden-Rakete nach ihm benannt!

## 1.4 Die israelisch-arabischen Kriege/Konflikte

### 1.4.1 Der Unabhängigkeitskrieg von 1948/49

Der erste israelisch-arabische Krieg war der Unabhängigkeitskrieg von 1948/49 in dem mehrere arabische Staaten (Ägypten, Syrien, Transjordanien, Irak, Libanon) gegen den neugegründeten Staat Israel kämpften. Der Angriff begann am 15. Mai 1948 einen Tag nach der Unabhängigkeitserklärung Israels. Ziel der Angreifer war die Rücknahme bzw. das Rückgängigmachen der Proklamation des Staates Israel. Für Israel stand die eben erlangte Existenz, die Unabhängigkeit und die Souveränität des neugegründeten Staates auf dem Spiel (Timm,1998,S.11). Die Kampfhandlungen dauerten bis zum 7. Januar 1949 und endeten mit einem klaren Sieg Israels. Eine Folge des Krieges war, dass Israel nun nicht wie vorgesehen 56%, laut Teilungsplan der UNO von 1947, sondern 77% von Mandatspalästina unter Kontrolle bekam(Flores,1988,S.16). Für die Palästinenser war diese Niederlage eine schwere Katastrophe, die unter dem Namen „nakba“ (arab. Katastrophe) im Bewusstsein der Palästinenser verwurzelt ist. Dabei kam es auch schon vor Beginn des Krieges durch jüdische Terroristen der „Irgun-Gruppe“ zu Massakern an der arabischen Bevölkerung (Beaupain,2005,S.15). Diese Ereignisse und die Folgen des Krieges trieben viele Araber in die Flucht. So flohen während dieses Zeitraums viele palästinensische Araber, aus Furcht vor Kriegshandlungen oder Massakern, vor allem in die arabischen Nachbarländer (die Zahlen über Flüchtlinge schwanken je nach Autor: Böhme nennt 600000-760000, Timm 650000, Johannsen 726000, Küng nennt rund 850000 und Herz geht von 700000 bis zu über einer Million Flüchtlingen aus). Je nach Sichtweise bzw. politischer Herkunft der Autoren ergibt sich hierbei zwischen den beiden Extremen eine Differenz von ca. 400000 Flüchtlingen! Hierbei ist anzumerken, dass das Flüchtlingsproblem eines der wesentlichen Kernpunkte des Palästinakonflikts darstellt. Als weitere Folge des Unabhängigkeitskrieges annektierte Transjordanien das restliche Westjordanland, inklusive Ostjerusalem, der Gaza-Streifen wurde unter ägyptische Militärverwaltung gestellt, ein palästinensischer Staat entstand jedoch nicht (siehe Beaupain,2005,S.26).

### 1.4.2 Der Suez-Krieg (1956)

Auslöser hierfür war die Ablehnung einer Finanzhilfe seitens der USA an Ägypten, zur Finanzierung des Assuan-Staudamms. Als Lösung dieses Problems lies Ägyptens Präsident Nasser den Suezkanal nationalisieren. Dies führte vor allem zur Verärgerung von Großbritannien und Frankreich, die dadurch ihrer Erdölimporte gefährdet sahen. Diese luden Israel ein, sich an einer Militäraktion gegen Ägypten zu beteiligen (ebd.,S.28). Die Offensive

begann im Oktober 1956 und wurde ein voller Erfolg. Der Suezkrieg kann, im Gegensatz zum Unabhängigkeitskrieg, durchaus als präventive bzw. aktive Maßnahme Israels gewertet werden. Israel nahm innerhalb kürzester Zeit die gesamte Sinai-Halbinsel ein, zog sich aber auf Druck der beiden Großmächte, USA und UdSSR, aus dem Sinai im Dezember 1956 wieder zurück, der unter die Kontrolle von UNO-Streitkräften gestellt wurde. Während der Kriegshandlungen im Süden des Landes wurden in der Westbank weitere 2000 arabische Bewohner vertrieben und der Gaza-Streifen kam für viereinhalb Monate unter israelische Besatzung (ebd.,S.29).

### **1.4.3 Der Sechs-Tage-Krieg (1967)**

1967 folgte der Sechs-Tage-Krieg, den Israel gegen Syrien, Ägypten und Jordanien führte. Zwei Faktoren trugen laut Böhm zur Verschärfung der Spannungen zwischen Israel und seinen Nachbarn bei: zum einen „lenkten die Israelis mit einem gewaltigen Bewässerungsprojekt Wasser vom Oberlauf des Jordan auf ihr Gebiet, zum Nachteil und gegen Protest der Araber“, zum anderen gab es „innenpolitische Schwierigkeiten und Zwistigkeiten zwischen den arabischen Staaten, die vielfach durch eine besonders furchterregende Kriegshetze gegen Israel kaschiert wurden“ (Böhm,2005,S.34). Den Höhepunkt erreichten die Spannungen im Mai/Juni 1967. Ägypten ließ Truppen auf dem Sinai aufmarschieren und verhängte eine Blockade des Hafens Elat(ebd. S.34f.) Um einem arabischen Angriff vorzukommen, ging Israel in die Offensive und begann abermals einen Präventivkrieg. Aufgrund eines sehr gut geplanten Überraschungsangriffs konnte Israel diesen Krieg innerhalb kürzester Zeit gewinnen und ein Gebiet erobern, das von den Golanhöhen im Norden bis zum Suezkanal im Süden reichte. Die Westbank und der Gazastreifen kamen unter israelische Besatzung (siehe Starke,2001,S.36). Eine weitere Folge dieses Krieges war, dass es wiederum zu einer großen Anzahl von Flüchtlingen (200000-300000) kam, die durch ihre Flucht ein Recht auf Rückkehr verloren hatten bzw. denen Israel ihr Recht auf Rückkehr bis heute verweigert. Die übrigen Bewohner der besetzten Gebiete mussten auf politische Selbstverwaltung verzichten und standen von nun an unter israelischer Militärverwaltung. Nach dem Sechs-Tage-Krieg lebten ca. 1,5 Mio. Palästinenser, die keine israelischen Staatsbürger werden sollten und wollten, unter israelischer Kontrolle. Israel hatte dadurch eine Situation geschaffen, die es so wohl nicht bedacht hatte. Denn die palästinensische Bevölkerung in den besetzten Gebieten, die von nun an unter israelischer Verwaltung stand, stellte für Israel ein größeres Problem dar, als vor dem Sechs-Tage-Krieg. Wobei anzumerken ist, dass Israel diese Situation selbst herbeigeführt hatte.



### 1.4.5 Der Libanon-Krieg (1982)

Einen weiteren Konflikt stellt der Libanon-Krieg von 1982 dar. Dieser richtete sich in erster Linie gegen die Palästinensische Befreiungsorganisation, die PLO. Die PLO hatte sich, nach ihrer Vertreibung in den 70er Jahren aus den besetzten Gebieten, zuerst in Jordanien niedergelassen und nachdem sie aus Jordanien vertrieben wurde, im Süden des Libanon gesammelt. Israel hatte mit dem Angriff auf den Südlibanon zwei Ziele verfolgt. Zum einen sollte durch eine militärische Lösung die PLO zerschlagen werden. Wesentliches Ziel der zu dieser Zeit regierenden Likudregierung unter Menachem Begin und dem damaligen Verteidigungsminister Ariel Sharon war es, die zu dieser Zeit schon gemäßigte PLO auszuschalten. Dem „Aufstieg der PLO als politische Kraft einen massiven Schlag zu versetzen, war die Raison d'être der gesamten Operation“ (Baumgarten,1991,S.281). Dabei sollte ebenso der Bedrohungsfaktor, den Syrien für Israel darstellte, ebenfalls außer Gefecht gesetzt bzw. geschwächt werden. Merkwürdig ist der Auslöser für den Libanonkrieg: in London wurde der israelische Botschafter am 3.Juni von Terroristen angeschossen, die Täter gehörten der Gruppe „Abu Nidal“, die mit der PLO zerstritten war an, dies jedoch genügte Sharon als Anlass, um sich eine Ermächtigung des israelischen Parlaments zu holen, um einen Luftschlag gegen Stellungen der PLO im Südlibanon zu erreichen. Diese antwortete darauf mit dem Beschuss von Dörfern in Nordisrael, als Folge erhielt Sharon die Erlaubnis zum Einmarsch in den Südlibanon (Beaupain,2005,S.34)<sup>8</sup>. Die israelischen Truppen erreichten nach kurzer Zeit Beirut. Nach sieben Wochen Belagerung und Artilleriebeschuss, die auch unter der libanesischen Bevölkerung große Opfer forderte, bat die libanesische Regierung die PLO, das Land zu verlassen. Das PLO Hauptquartier wurde daraufhin Ende August von Beirut ins 2000 km entfernte Tunis verlegt. Sharon hatte seine Kriegsziele erreicht: die PLO wurde aus dem Südlibanon vertrieben, ebenso wurden syrische Raketensysteme unschädlich gemacht. Dies war jedoch nicht das Ende der Grausamkeiten. Nach der Ermordung des neuen libanesischen Präsidenten, besetzten israelische Truppen Beirut. In Folge dessen geschahen die Massaker von Sabra und Shatilla. Unter dem Schutz und der Aufsicht des israelischen Militär, töteten mit diesem verbündete maronitische Truppen (der Phalange-Milizen) in den beiden eben erwähnten palästinensischen Flüchtlingslagern, nach unterschiedlichen Schätzungen zwischen 700 und 3500 unbewaffnete Palästinenser, darunter Frauen und Kinder. Dies hatte zur Folge, auch aufgrund massiven Drucks der israelischen Bevölkerung<sup>9</sup>, dass ein Untersuchungsausschuss eingesetzt wurde und die politische Karriere von Ariel Sharon vorläufig beendet war(ebd.,S36).

---

<sup>8</sup> interessant wäre hierbei ein Vergleich mit dem Libanonkrieg 2006 (Auslöser, Beginn, Entwicklung)

<sup>9</sup> Friedensdemonstrationen mit über 400000 Menschen in Tel Aviv

#### **1.4.6 Der Libanon-Krieg (2006)**

Der letzte israelisch-arabische Krieg fand im Juli/August 2006 statt. Hierbei sollte die von Iran und Syrien unterstützte Hisbollahmiliz vernichtet bzw. geschwächt und aus dem Südlibanon vertrieben werden, da sie für Israel eine ständige Bedrohung darstellte. Auslöser für den Einmarsch der israelischen Truppen in den Libanon war die Entführung eines israelischen Soldaten durch die Hisbollahmiliz, die sich durch die Entführung die Freilassung von Hisbollahmitgliedern versprach. Israel drang für mehrere Wochen in den Libanon ein und zerstörte Stellungen der Hisbollah, vor allem in der Grenzregion zu Israel und in der Hauptstadt Beirut. Gleichzeitig fand auch eine militärische Aktion im Gazastreifen statt (Operation Sommerregen). Grund dafür war die Entführung eines israelischen Soldaten und militärische Aktionen durch militante Teile von Hamas, Islamischer Dihad, aber auch vom gewaltbereiten Flügel der Fatah (den Al-Aksa-Brigaden), die ebengenannten feuerten mehrere meist selbstgebaute Raketen auf israelische Siedlungen an der Grenze des Gazastreifens ab<sup>10</sup>.

### **1.5 Beginn der Friedensverhandlungen**

#### **1.5.1 Das Oslo I Abkommen**

1993 kam es nach geheimen Verhandlungen zwischen Vertretern des israelischen Außenministeriums und palästinensischen Vertretern zur Ausarbeitung der Grundlagenerklärung (Oslo I), welche im September 1993 in Washington von Rabin, Arafat und Clinton unterzeichnet wurde. Dem vorausgegangen war ein Briefwechsel, in dem sich die PLO und Israel gegenseitig anerkannten und auf Gewalt und Terror verzichteten. Die Grundlagenerklärung sah folgende Punkte vor:

Abzug Israels aus dem Gazastreifen und Jericho; Einrichtung eines palästinensischen Übergangsrates mit Befugnissen in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Sozialwesen, Besteuerung und Tourismus, ebenso den Aufbau einer palästinensischen Polizei; Aushandlung eines Interimsabkommens, welches die Übertragung weiterer Befugnisse an die Palästinenser vorsah, Wahlen zum Verwaltungsrat, Verlegung der israelischen Truppen. Weitere Verhandlungen sollten spätestens nach drei Jahren über den Einschluss, der bis dahin ausgesparten sensiblen Problembereiche (palästinensische Flüchtlinge, Siedlungen, Jerusalem) erfolgen(siehe Böhme,2005,S.57f). Infolge der Verhandlungen und

---

<sup>10</sup>siehe: [www.bpb.de/wissen/AZFVTN,4,0,Israel.html#art4](http://www.bpb.de/wissen/AZFVTN,4,0,Israel.html#art4) und Hamburger Informationen zur Friedensforschung und Sicherheitspolitik, Ausgabe 39/2006).

Vereinbarungen des Oslo I Abkommens erhielten Itzak Rabin, Yassir Arafat und Shimon Peres im Jahre 1994 den Friedensnobelpreis.

### **1.5.2 Israelisch-Palästinensisches Interimsabkommen über das Westjordanland und den Gazastreifen (Oslo II)**

Das Interimsabkommen zwischen Israel und der PLO (auch Oslo II genannt) wurde am 28. September 1995 unterzeichnet und beinhaltete folgende zentrale Elemente:

Die demokratische Wahl einer Selbstverwaltungsbehörde (PA) und die fortschreitende Erweiterung polizeilicher und ziviler Befugnisse. Auch wurde das weitere Vorgehen über den Rückzug des israelischen Militärs geregelt. Zentraler Punkt des Abkommens ist die Unterteilung der Westbank in drei Zonen:

Dabei umfasste die sogenannte „Zone A“ die sechs großen palästinensischen Städte Jenin, Nablus, Tulkarem, Ramallah, Kalkilyia und Bethlehem, bis Ende des Jahres 1995 sollte der vollständige Abzug der israelischen Armee erfolgen. Zone A umfasste 4% des Territoriums der Westbank mit ca. 30% der palästinensischen Bevölkerung(Johannsen,2006,S.45).

Zur „Zone B“ gehörten die meisten der arabischen Dörfer, hierbei hatte die PA eingeschränkte Befugnisse, die zivile Administration lag ebenfalls bei der PA, Sicherheitsfragen unterlagen einer gemeinsamen Zuständigkeit, wobei die letztendliche Entscheidungsbefugnis beim israelischen Militär lag. Zone B umfasste 23% des Territoriums und 68% der palästinensischen Bevölkerung (ebd., S.46). In der Zone C wurde die Kontrolle ausschließlich von Israel ausgeübt, diese beinhaltete zwar 73% des Territoriums, jedoch lebten in diesem Gebiet kaum Palästinenser(ebd.S.46).



Abbildung 2: <http://www.palaestina.org/landkarten/landkarten.php?name=landkarten#> (letzter Abruf 26.9.2007)

### 1.5.3 Gescheiterte Verhandlungen als Wegbereiter der zweiten Intifada

Nach Oslo II kam es zu weiteren Abkommen und Verhandlungen, welche jedoch allesamt zu keinen Ergebnissen führten. Zu nennen wären hier vor allem das „Wye-Abkommen“<sup>11</sup>. Auch das vom damaligen US-Präsident Bill Clinton vermittelte Gipfelgespräch und die damit verbundenen Verhandlungen zwischen Israelis und Palästinensern in Camp David, mit dem

<sup>11</sup> das erste Wye-Abkommen wurde am 28.10.1998 ratifiziert, jedoch aufgrund von Unruhen und gegenseitigem taktieren am 20.12.1998 wieder ausgesetzt. Das sich anschließende Wye-II-Abkommen wurde ebenfalls nicht in die Realität umgesetzt, siehe auch: [http://www.palaestina.org/dokumente/friedensprozesse/wye\\_abkommen.pdf](http://www.palaestina.org/dokumente/friedensprozesse/wye_abkommen.pdf)



Ziel wieder Bewegung in den festgefahrenen Friedensprozess zu bringen, scheiterten an den zentralen Punkten: Siedlungen, Rückkehrrecht der Flüchtlinge und an der Jerusalemfrage. Die Verhandlungen führten ebenfalls zu keinen nennenswerten Veränderungen, das Treffen wurde ohne Einigung beendet und die Lage blieb weiterhin instabil(siehe Klimke,2001,S.26f.). In dieser hochangespannten Zeit am 29.9.2000 betrat Oppositionsführer Sharon<sup>12</sup> den Tempelberg mit der Al-Aksa Moschee<sup>13</sup>. Diese Provokation führte zu großen Unruhen, die auf das Westjordanland und den Gazastreifen übergriffen und damit den Beginn der zweiten Intifada darstellen. Während der sogenannten „Al-Aksa-Intifada“ gab es sowohl unter der palästinensischen, als auch innerhalb der israelischen Bevölkerung zahlreiche Tote und Verletzte. Israel antwortete auf die Ausschreitungen der vornehmlich jugendlichen Palästinenser und Demonstrationen der palästinensischen Bevölkerung mit hartem Militäreinsatz. Hierbei ist anzumerken, dass sich die Art der Bewaffnung der Palästinenser gewandelt hat; wurde während der ersten Intifada noch mit Steinen, Schleudern oder Molotowcocktails angegriffen, so wurden während der Al-Aksa-Intifada vermehrt Schusswaffen eingesetzt. Eine Folge der zweiten Intifada war unter anderem, dass Israel das gezielte Töten von verdächtigen hochrangigen Führern der jeweiligen palästinensischen Gruppen vollzog. Hierbei wurden diese Personen ohne Gerichtsurteil gezielt getötet („targeting killing“), meist kam es dabei auch zu zivilen Opfern auf beiden Seiten, darunter viele Kinder und Jugendliche, welche im Kriegsjargon als „Kollateralschäden“ bezeichnet werden. Eine weitere Folge war, dass die bisherigen Friedensverhandlungen ins Stocken kamen.

## 2. Konfliktgegenstände/Konfliktakteure:

### 2.1 Konfliktgegenstände

Im folgenden möchte ich mich den zentralen Konfliktgegenständen bzw. den Konfliktakteuren des Konfliktes widmen, dabei soll zu Beginn mit Hilfe einer politischen Karte der Blick auf die Konfliktregion fokussiert werden:

---

<sup>12</sup> der im Libanonkrieg von 1986 für die Massaker in den Flüchtlingslagern Sabra und Schatilla als Verteidigungsminister mitverantwortlich war (s.o.)

<sup>13</sup> der drittheiligsten Stätte des Islam



Abbildung 3: [http://www.weltkarte.com/mosten/landkarte\\_israel.htm](http://www.weltkarte.com/mosten/landkarte_israel.htm) letzter Abruf 26.09.07

### 2.1.1 Staatlichkeit/Autonomie

Nach Johannsen verfügte die palästinensische Bevölkerung über eine voll ausgebildete nationale Identität. Diese wurzelt in der Auseinandersetzung mit dem britischen Kolonialismus und der zionistischen Einwanderung und „festigte sich im Kampf gegen die Besatzung und um nationale Selbstbestimmung“ (Johannsen, 2005, S. 55). So verfügt das palästinensische Autonomiegebilde über wesentliche Merkmale eines Staates: Staatsvolk (durch das dauerhafte Zusammenleben der arabischen Bevölkerung), Staatsgewalt (Herrschaftsordnung durch die Palästinensische Autonomiebehörde) und ein Territorium (im Westjordanland und im Gazastreifen) (ebd., S. 55). Ein zentrales Problem bestand und besteht jedoch vor allem darin, dass wesentliche Herrschaftsbereiche zur Regelung eines souveränen

Staaes fehlten<sup>14</sup>. Deutlich wird dies am Beispiel, der nach den Verträgen von Oslo II entstandenen Palästinensischen Autonomiebehörde (PA). Die PA hatte demnach keine Kontrolle in Fragen der Verteidigung, Außenpolitik, wirtschaftlichen Beziehungen zum Ausland und über strategische Ressourcen wie Wasser und Boden(ebd., 2006,S.56). Zudem war das von ihr verwaltete Gebiet stark zersplittert, es bestand aus Gazastreifen und Westjordanland. Wobei insbesondere das Westjordanland, sowohl von israelischen Siedlungen, als auch von militärischen Sicherheitszonen und durch ein den Siedlern und dem Militär vorbehaltenes Straßennetz, durchzogen war. Dadurch wird es m.E. schwierig von einem eigenen Territorium zu sprechen. Wenn man sich die Karte mit den Siedlungen betrachtet, erinnert diese eher an einen löchrigen Käse, als an ein eigenes Territorium.<sup>15</sup>

### **2.1.2 Territorium/Grenzen**

Innerhalb beider Konfliktparteien wird inzwischen mehrheitlich anerkannt, dass nur eine Zwei-Staaten-Lösung als realistische Option bezüglich eine Lösung des Konflikte in Frage kommen kann. Bezüglich der Grenzziehung bestand und besteht jedoch weiterhin Uneinigkeit, wobei durch das Gaza-Jericho-Abkommen und durch die Oslo I und II Abkommen Regelungen vereinbart worden waren, man sich aber bislang aus verhandlungstaktischen Gründen nicht auf bestimmte prozentuale Gebietszuteilungen einigen konnte. So wollte sich die palästinensische Seite an den Grenzverlauf von 1967 halten, sprich Israel erhält 78% und auf den Staat Palästina würden 22% des ehemaligen britischen Mandatsgebietes Palästina entfallen. Der israelische Vorschlag sah jedoch die Annexion von 69 jüdischen Siedlungen samt Umland im Umfang von rund einem Zehntel des Westjordanlandes vor, wobei dadurch etwa 85% der Siedlungen unter israelischer Souveränität belassen werden würden(Johannsen,2006,S.58). Eine weitere Folge dieses Vorschlags wäre die faktische Dreiteilung des Westjordanlands gewesen (in jüdische Siedlungen bzw. Militärposten und ein palästinensisches Territorium). Heute ist der Grenzverlauf jedoch strittig. Die seit 2003 im Bau befindliche neuangelegte Sperranlage, aus Stacheldraht und Sperrmauer bestehend, soll terroristische Angriffe auf das israelische Kernland verhindern. Die Sperranlage wird von der internationalen Gemeinschaft als außerordentlich kritisch angesehen. Des weiteren reicht sie teilweise in palästinensisches Gebiet hinein und dient aus Sicht der Palästinenser als Instrument zur Beschlagnahmung palästinensischen Territoriums (ebd.,S.58f.).

---

<sup>14</sup> vgl. Oslo I und Oslo II Verträge (s.o.)

<sup>15</sup> siehe Graphik bezüglich der Siedlungen, S. 22

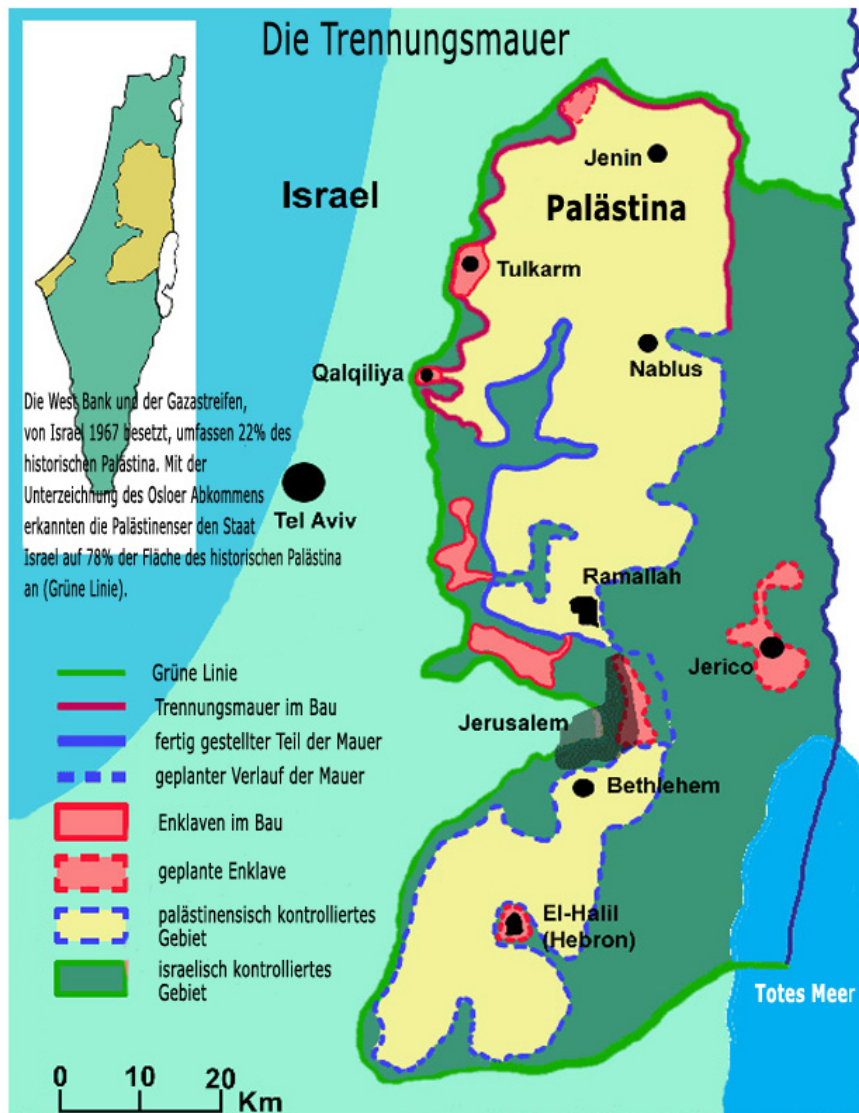


Abbildung 4: <http://www.palaestina.org/landkarten/landkarten.php?name=landkarten#>(letzter Abruf 26.9.2007)

Der Gazastreifen wurde im August/September 2005 geräumt, wobei Israel jedoch weiterhin die Grenzen des Gazastreifens kontrolliert, ebenso hat Israel die Kontrolle über Küstengewässer und Luftraum inne.

### 2.1.3 Wasser

Ein weiterer wesentlicher Streitpunkt betrifft die Frage nach dem Rohstoff Wasser. Dieser sicherlich unterschätzte Punkt besitzt zum einem in einer der wasserärmsten Region der Welt eine zentrale Bedeutung, des weiteren entwickelte sich, erst im Laufe der Zeit, ein Bewusstsein für die Kostbarkeit des Wassers als politischer Faktor, erkennbar daran, dass die Wasserfrage kein zentrales Thema früherer Abkommen war. Hierbei ist anzumerken, dass es sich bei dem Faktor Wasser um einen multinationalen Konfliktstoff handelt (so sind vor allem Jordanien, Syrien und der Libanon involviert), der über das bilaterale Verhältnis zwischen

Israel und den Palästinensern hinausgeht. Fakt ist jedoch, dass rund 85% des Grundwasservorkommens in den palästinensischen Gebieten von Israel und den israelischen Siedlungen genutzt werden (Asseburg,2003,S.68). So liegt der pro Kopf Verbrauch pro Tag in Israel mit 350-380 Litern fünfmal so hoch wie der in den besetzten Gebieten (70-100 Liter)(Johannsen,2006,S.65). Dass dies zu Spannungen führt bzw. sich die palästinensische Seite dadurch ungerecht behandelt fühlt, lässt sich nicht von der Hand weisen. Einen weiteren Punkt stellt die Übernutzung der Grundwasserbecken, sowohl im Westjordanland, als auch im Gazastreifen dar. Dies hat zur Folge, dass der Grundwasserspiegel sinkt und das Grundwasser versalzt. Ein zentrales Problem besteht folglich darin, dass die Nachfrage nach sauberem Wasser zukünftig eher steigen wird (aufgrund von Bevölkerungswachstum, wirtschaftlicher Entwicklung, etc.), das Angebot an Wasser aber momentan aufgrund von Übernutzung eher zurückgeht. „Eine optimale Wassernutzung wird nur auf der Grundlage von Kooperation möglich sein. Nur ein multilateraler Ansatz, der die Interessen aller Anrainer einbezieht und ein regionales Wasserregime etabliert, kann eine dauerhafte und tragfähige Lösung sein“(ebd.,S.68).

#### **2.1.4 Siedlungen**

Der Beginn der israelischen Siedlungspolitik ist eng mit dem Sechs-Tage-Krieg von 1967 verbunden. Die israelische Regierung legte kurz nach Ende des Krieges einen Plan zur Besiedlung der besetzten Gebiete vor (Allon-Plan). Die Siedlungspolitik der zu dieser Zeit die Regierung stellende Arbeitspartei zielte zunächst darauf ab, strategische Gebiete zu kontrollieren, das israelische Kernland zu schützen und die Herrschaft über Jerusalem zu festigen (Asseburg,2005,S.63). Im Gegensatz dazu zielte die Siedlungspolitik der Likudregierung ab 1977 darauf ab, alle besetzten Gebiete der Besiedlung frei zu geben(ebd.,S.63). Der Siedlungsbau wurde fortan forciert. Die Siedler erhielten kostengünstige Wohnungen und finanzielle Anreize wie Steuervergünstigungen u.ä.. Dies führte dazu, dass nicht nur orthodoxe Siedler<sup>16</sup>, sondern auch große Teile der neu immigrierten, finanziell weniger wohlhabenden Juden aus Osteuropa diese Leistungen dankbar annahmen (wobei dies ja auch aufgrund der Regierungspolitik des Likudblocks gewollt war, da eine Zerstückelung des Westjordanlandes das Entstehen eines einheitlichen palästinensischen Staates verzögerte bzw. verhinderte). Der Likud hat sich dies zu nutzen gemacht und gezielt damit Politik betrieben. „Religion dient hierbei auch den säkularen Kräften der israelischen Rechten zur Legitimierung ihrer fortgesetzten Landnahme“

---

<sup>16</sup> Diese siedelten dort aus religiöser Überzeugung, da sie im Westjordanland die biblischen Stammländer Judäa und Samaria, an.

(Johannsen,2006,S.70). Im folgenden wird die Situation anhand einiger aktueller Zahlen von 2005 und einer Graphik der jüdischen Siedlungen und Außenposten im Westjordanland von 2003 dargestellt:



Abbildung 5 ([http://www.zeus.zeit.de/bilder/2003/49/politik/westjordanland\\_526.gif](http://www.zeus.zeit.de/bilder/2003/49/politik/westjordanland_526.gif) , letzter Abruf: 26.9.07

Ende August 2005 gab es laut israelischem Außenministerium im Westjordanland 116 Siedlungen mit 246000 Siedlern (ohne Ostjerusalem) (ebd.,S.66). Im Gazastreifen kam es ebenfalls im August 2005 zur Räumung der Siedlungen (21 mit ca. 8000 Siedlern). Die Räumung des Gazastreifens bedeutete für die palästinensische Bevölkerung jedoch noch keine völlige Freiheit, da Israel immer wieder als Reaktion auf terroristische Angriffe bzw. Anschläge auf israelisches Gebiet, deren operativer Ausgangspunkt meist der Gazastreifen war, mit militärischen Aktionen im Gazastreifen antwortete. Eine kritische Betrachtung der Siedlungstätigkeit findet sich auch im Völkerrecht. So verstößt die israelische

Siedlungspolitik gegen Artikel 49 der Genfer Konvention<sup>17</sup>, wonach es einer Besatzungsmacht verboten ist, Bürger aus ihrem eigenen Territorium in das besetzte Gebiet zu transferieren. Nach israelischer Sichtweise ist die Genfer Konvention nicht anwendbar, da das Westjordanland und der Gazastreifen keine besetzten Gebiete waren; sie waren nicht Teile Ägyptens bzw. Jordaniens, sondern wurden nach 1948 „nur“ von diesen verwaltet. Sie waren damit quasi „herrenlos“, wobei Israel mit dieser Deutung in der Staatengemeinschaft alleine steht. Johannsen spricht in diesem Zusammenhang auch davon, dass „die israelische Siedlungspolitik das zivile Gegenstück zur kriegerischen Landnahme darstellt“(Johannsen,2006,S.66). Fakt ist, dass nach dem israelischen Abzug aus dem Gazastreifen die Siedlungspolitik im Westjordanland eher forciert wurde. Die Regierungspolitik des Likudblock zielte daraufhin ab, das Westjordanland durch Siedlungsringe und Siedlungskeile zu zerstückeln (Johannsen,2006,S.69). Das lässt sich daran erkennen, dass die Siedlungen inmitten palästinensischen Gebietes exterritorial liegen und auf diesem Gebiet israelisches Recht gilt. Gleichzeitig blockieren Infrastrukturmaßnahmen zwischen den Siedlungen den Ausbau palästinensischer Ortschaften.

### **2.1.5 Jerusalem**

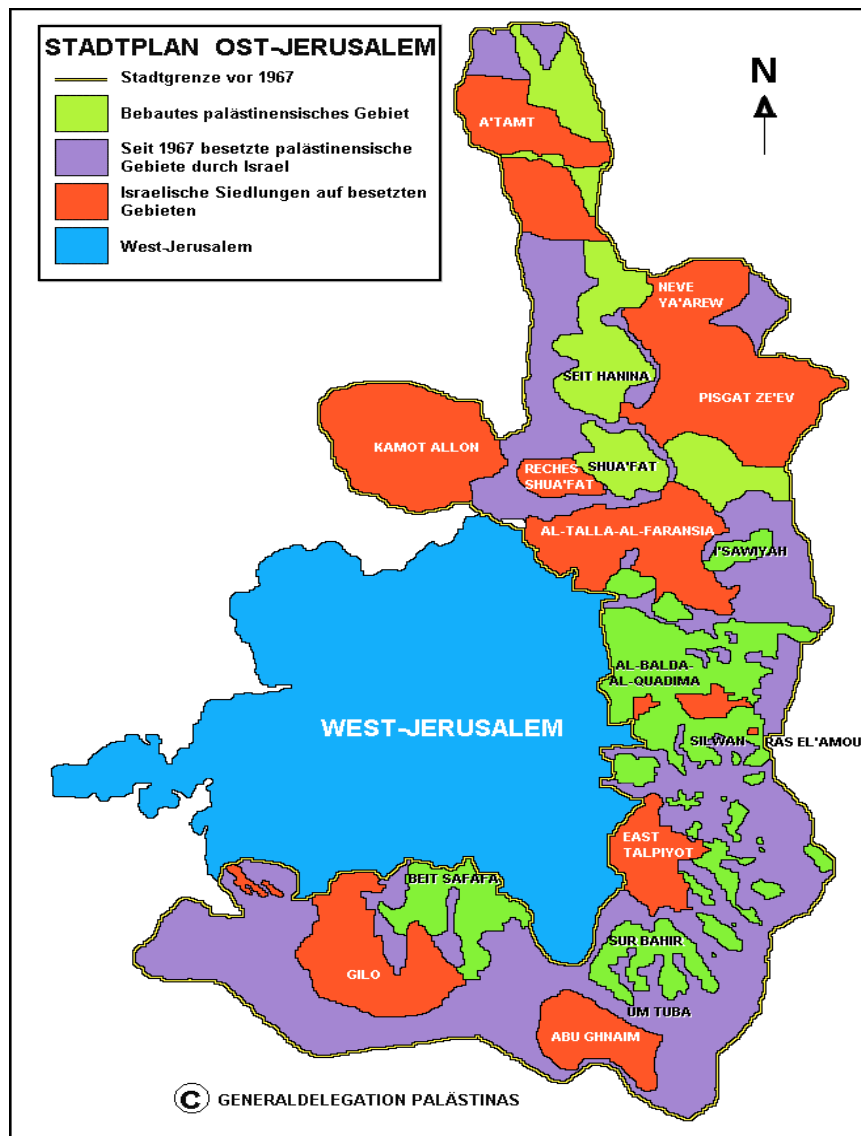
Jerusalem ist eine der umkämpftesten und ältesten Städte der Welt und ein zentraler Bestandteil dieses Konfliktes, da jede Partei ihre jeweiligen Ansprüche auf die „Heilige Stadt“ geltend machen. Jerusalem gilt als Kristallisationspunkt sowohl für Islam, Judentum und Christentum. Das Judentum beruft sich auf die Eroberung König Davids ca. 1000 v.Chr., der sie zur antiken Hauptstadt des jüdischen Staates machte und den ersten Tempel baute. Für die Muslime ist Jerusalem ebenfalls von zentraler religiöser Bedeutung, da Mohammed im Jahre 621n.Chr. vom Felsendom aus in den Himmel aufgestiegen ist. Und um nicht zu vergessen stellt Jerusalem für das Christentum die Stadt dar, in der Jesus von Nazareth den Tod am Kreuz erlitt, wiederauferstand und die Welt von der Sünde erlöste. Ursprünglich war nach dem Teilungsplan der UN von 1948 vorgesehen, Jerusalem unter ein internationales Regime zu stellen(Asseburg,2003,S.64);dazu kam es jedoch nicht. Nach dem Sechs-Tage-Krieg von 1967 marschierte die israelische Armee in Ostjerusalem ein und besetzte den bisher von Transjordanien verwalteten Ostteil. Die religiöse Bedeutung Jerusalems ist für alle drei monotheistischen Weltreligionen zentral. Diese beinhalten für den Islam den Tempelberg mit

---

<sup>17</sup> Genfer Abkommen vom 12. August 1949 über den Schutz von Zivilpersonen in Kriegszeiten (mit Anhängen) nachzulesen unter <http://www.admin.ch/ch/d/sr/i5/0.518.51.de.pdf>

der Al-Aqsa-Moschee und den Felsendom; die Klagemauer (die Überreste des davidinischen Tempels) für das Judentum und die Grabeskirche für das Christentum. Die zukünftige Rolle Jerusalems sollte bzw. muss den jeweiligen Religionen bzw. den Pilgern den freien Zugang zu ihren Heiligtümern gewährleisten. Momentan ist Jerusalem durch eine Betonmauer (Teil der Sperranlage) von mehreren Metern Höhe geteilt. Begründung dafür ist die Terrorismusbekämpfung, wobei die Lebensqualität der palästinensischen Bevölkerung dadurch erheblich beeinträchtigt wird<sup>18</sup>. Es gibt von wissenschaftlicher Seite mehrere Vorschläge über die zukünftige Rolle Jerusalems:

- Internationalisierung Jerusalems unter UN-Mandat;
- Teilung in Ost- und Westjerusalem, mit oder ohne Mauer;
- Aufteilung nur der Altstadt.



<sup>18</sup> Wie wir aus unserer eigenen deutschen Geschichte wissen, führen Mauern eher zur Verschärfung des Konfliktes, als zu dessen Lösung.



## 2.1.6 Flüchtlinge

Das Flüchtlingsproblem stellt eines der zentralen Probleme dar, das bis heute ungelöst ist und dringend einer Lösung bedarf. Den Ursprung des Flüchtlingsproblems stellt der Unabhängigkeitskrieg von 1948/49 dar (s.o.). Hierbei flohen (bzw. wurden vertrieben) nach UN-Schätzungen ca. 726.000 palästinensische Araber aus dem Gebiet des zukünftigen Staates Israel. Es blieben nur ca. 100.000 Araber in Israel, die forthin die arabische Minderheit in Israel bildeten. In den frühen 50er Jahren durften 40.000 Araber im Rahmen von sogenannten Familienzusammenführungen zurückkehren. Dies stellte jedoch eine Ausnahme dar (Asseburg, 2003,S.63). Fakt ist jedoch, dass Israel die Rückkehr der Flüchtlinge kategorisch ablehnt, um seine jüdische Identität zu wahren bzw. den jüdischen Charakter des Staates Israel nicht zu verlieren. Die UN-Resolution 194 von 1948 sieht jedoch vor, dass Flüchtlingen, die friedlich mit ihren Nachbarn zusammenleben wollen, eine Rückkehr gestattet werden muss, andernfalls muss eine Entschädigung geleistet werden.<sup>19</sup> Da eine politische Lösung des Flüchtlingsproblems nicht absehbar war, wurde durch die Generalversammlung der UN die UNRWA (United Nations Relief and Works Agency) etabliert. Anspruch auf Registrierung und damit auf Leistungen der Organisation hatten jedoch nur die Personen, die zwischen Juni 1946 und Juni 1948 im britischen Mandatsgebiet Palästina lebten. Palästinenser, die 1967 geflohen waren, wurden nur als „displaced persons“ betrachtet und nicht als Flüchtlinge klassifiziert. Anspruchsberechtigt sind im übrigen auch Ehefrauen, sowie Nachkommen von registrierten Flüchtlingen. 1950 betrug die Zahl der registrierten Flüchtlinge 914.000. Bis 2005 stieg die Zahl der Flüchtlinge auf ca. 4,3 Millionen<sup>20</sup>.

**Number of registered refugees <sup>(1)</sup>**  
(as of 30 June each year)

Field	1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005
Jordan	506,200	502,135	613,743	688,089	506,038	625,857	716,372	799,724	929,097	1,288,197	1,570,192	1,795,326
Lebanon	127,600	100,820	136,561	159,810	175,958	196,855	226,554	263,599	302,049	346,164	376,472	401,071
Syrian Arab Republic	82,194	88,330	115,043	135,971	158,717	184,042	209,362	244,626	280,731	337,308	383,199	426,919
West Bank <sup>(2)</sup>	-	-	-	-	272,692	292,922	324,035	357,704	414,298	517,412	583,009	690,988
Goza Strip	198,227	214,701	255,542	296,953	311,814	333,031	367,995	427,892	496,339	683,560	824,622	969,588
<b>Total</b>	<b>914,221<sup>(3)</sup></b>	<b>905,986</b>	<b>1,120,889</b>	<b>1,280,823</b>	<b>1,425,219</b>	<b>1,632,707</b>	<b>1,844,318</b>	<b>2,093,545</b>	<b>2,422,514</b>	<b>3,172,641</b>	<b>3,737,494</b>	<b>4,283,892</b>

(1) Figures are based on UNRWA records, which are regularly updated; however, registration with the Agency is voluntary and these figures do not represent an accurate population record.

(2) Until 1967, the West Bank was administered as an integral part of the Jordan field.

(3) Excluding the 45,800 persons receiving relief in Israel who were the responsibility of UNRWA until June 1952.

<sup>19</sup> Resolution 194 der UN-Generalversammlung:

<http://domino.un.org/unispal.nsf/0/c758572b78d1cd0085256bcf0077e51a?OpenDocument>

<sup>20</sup> <http://www.un.org/unrwa/refugees/pdf/reg-ref.pdf>

Wobei sich die Mehrheit der Flüchtlinge, sowohl auf den Gazastreifen und das Westjordanland, als auch auf die arabischen Nachbarstaaten wie Jordanien (ca. 1,8 Mio.), Syrien (425000) und Libanon (400000) verteilt. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass die Flüchtlinge größtenteils noch immer in Lagern leben, die nur zum Teil von der UNRWA betreut werden. Die Eingliederung in die jeweiligen arabischen Staaten gelang nur sehr unzureichend, meistens wurde den Flüchtlingen die vollen Bürgerrechte verwehrt (ebd.,S.76f). So wurden die Flüchtlinge zum Spielball der arabischen Staaten, die sie als Druckmittel im Rahmen der Weltöffentlichkeit gegen Israel einsetzen konnten. Wären die Flüchtlinge in den jeweiligen arabischen Staaten als Vollbürger integriert worden, wäre die Rückkehrbereitschaft mit Sicherheit gesunken. In der Literatur werden mehrere Lösungsansätze der Flüchtlingsproblematik genannt, die sich aus folgenden Schlagworten zusammensetzen:

*Rückkehr, Entschädigung, Neuansiedelung*

*Neuansiedelung* der palästinensischen Flüchtlinge in den Nachbarländern oder in einem künftigen Staat Palästina.

*Entschädigung* der Flüchtlinge, wenn das Recht auf Rückkehr nicht in Anspruch genommen wird.

*Rückkehr* wird aus oben genannten Gründen von Israel abgelehnt, bzw. ausschließlich im Rahmen von Familienzusammenführungen erlaubt. Ein uneingeschränktes Recht auf Rückkehr ins heutige Israel wäre nicht realistisch, da Israel gar nicht die Möglichkeit hätte, innerhalb eines kurzen Zeitraums mehrere Millionen Flüchtlinge zu integrieren (Assburg,2003,S.67). Insbesondere aufgrund des demographischen Wandels und der hohen Geburtenrate der palästinensischen Bevölkerung gelangen die Aufnahmekapazitäten der jeweiligen Länder und insbesondere von Gazastreifen und Westjordanland an ihre Grenzen.

## 2.2 Konfliktakteure

### 2.2.1 Israel

In Israel finden sich mehrere politische Akteure, die den Konfliktverlauf mitbedingen und im folgenden dargestellt werden sollen. Diese spiegeln unter anderem das Kräfteverhältnis in der Knesset (dem israelischen Parlament) wieder. So finden sich in der Knesset Vertreter vom rechten nationalistischen bis zum linken Rand. Dabei wären zum einen die radikal-nationalistischen Siedler bzw. die orthodoxen jüdischen Siedler zu nennen. Hierbei ist die extreme Siedlungsbewegung „Gusch Emunim“ zu erwähnen, die sich selbst als Avantgarde

des jüdischen Volkes betrachten. Zentrale Aufgabe ist ihrer Meinung nach, die Besiedelung des biblischen Stammlandes Samaria und Galiläa, welches sich im Westjordanland befindet und niemals Teil eines neuen palästinensischen Staates werden dürfte (Johannsen,2006,S.86ff.). Dies führte dazu, dass es im Westjordanland eine Reihe von nicht genehmigten Siedlungen und orthodoxen Siedlern gibt, welche von einigen einflussreichen israelischen Politikern der Falken unterstützt werden.

**Falken** (bestehend aus: Likud, Nationalen Parteien, Orthodoxe Parteien)

Der Likudblock vertritt, wie schon erwähnt, das nationalkonservative Lager. Der Likud hat tiefe Wurzeln in der zionistischen Bewegung. Er vertritt den Ausbau von Siedlungen in den besetzten Gebieten und die Ausdehnung israelischer Herrschaft auf das gesamte Gebiet westlich des Jordan (Rotter,2001,S.222). Der Likudblock favorisierte den Transfergedanken der Palästinenser in die arabischen Länder und steht einer Zwei-Staaten-Lösung sehr kritisch gegenüber. Der Likud stützt sich vor allem auf eine sephardische Wählerschaft. Berühmte Premierminister des Likud waren unter anderem Menachem Begin (1977-1983), Jizchak Schamir (1986-1992), Benjamin Netanjahu (1996-1999) und Ariel Scharon<sup>21</sup> (Neuberger,2003,S.23).

**Tauben** (bestehend aus: Arbeitspartei und Arabischen Parteien)

Führende Partei des „Taubenlagers“ ist die Arbeitspartei<sup>22</sup>. Auch die Arbeitspartei entstammt der zionistischen Bewegung, hing jedoch der sozialistisch-zionistischen Ideologie an. Vordringliches Ziel war die Schaffung einer nationalen Heimstätte für das jüdische Volk und die Sicherung dieser, jedoch nicht die aggressive Besiedelung der besetzten Gebiete. Die Arbeitspartei vertrat vor allem gemäßigte Positionen in der Außenpolitik. Die Wählerschaft der Arbeitspartei hat sich im Laufe der Zeit von der Arbeiterschaft hin zum gebildeten Mittelstand gewandelt(ebd.,S.22). So stützt sie sich heute vor allem auf eine Wählerschaft aus der aschkenasischen Bevölkerungsgruppe. Die Arbeitspartei vertrat die Strategie „Land für Frieden“, doch auch innerhalb der Arbeitspartei gab es Hardliner die andere Vorstellungen der Konfliktlösung bevorzugten, welche eher im Likudblock vertreten wurden (bezüglich Sicherheitsfragen, Terrorbekämpfung, gezielter Tötungen...).

Bekannte Ministerpräsidenten des Likud waren unter anderem: David Ben Gurion, Golda Meir, Jizchak Rabin, Schimon Peres, Ehud Barak

---

<sup>21</sup>Ariel Scharon war von 2001 bis 2006 israelischer Ministerpräsident, im Januar 2006 erlitt er einen Schlaganfall, infolgedessen wurden die Amtsgeschäfte auf seinen Nachfolger Ehud Olmert übertragen (dieser verlies jedoch den Likud und gründete die Kadimapartei).

<sup>22</sup>der heutige Name der Arbeitspartei lautet Awoda, sie stellt die Nachfolgepartei der früheren Mapai dar

## **Bevölkerungszusammensetzung in Israel**

### Aschkenasim

Aschkenasim(westliche Juden), diese stellen den Anteil der westlichen Juden in der israelischen Gesellschaft dar, sprich vornehmlich Einwanderer aus Europa und Amerika. Bis 1949 stammte die Mehrheit der Einwanderer aus Europa, danach nahm der Anteil Juden orientalischer Herkunft deutlich zu (Wolffsohn,1999S.97ff). Die Aschkenasim stellen bzw. dominieren die kulturelle, wirtschaftliche und soziale Elite Israels. Im Vergleich zu den anderen gesellschaftlichen Gruppen verfügen sie über eine bessere Bildung und einem damit einhergehenden höheren Lebensstandard (Neuberger,2003,S.21).

### Sephardim

Die Sephardim (spanische oder orientalische Juden) kommen vorwiegend aus den arabischen Nachbarstaaten, aus Nordafrika und Südeuropa. Sie stellen die Mehrheit der weniger gebildeten und ärmeren Schichten der israelischen Gesellschaft dar. Sie wohnen eher in den Randgebieten der großen Städte und in den „Entwicklungsstädten“, welche zum größten Teil von ihnen bewohnt werden (ebd,S.21). Die orientalischen Juden werden des öfteren auch als das „Zweite Israel“ gedeutet und wählen vor allem tendenziell national-konservative Parteien, wobei die arabische Minderheit, die im folgenden kurz skizziert werden soll, das „dritte Israel“ darstellt.

### Die arabische Minderheit

In Folge des Unabhängigkeitskrieges von 1948/49 blieb nur eine Minderheit der palästinensischen Araber in Israel (s.o.) zurück. Sie bildeten und bilden die arabische Minderheit in Israel. Ihre Anzahl wuchs mit den Jahren, aufgrund hoher Geburtenraten deutlich von 100000 auf 1,3 Millionen an (Timm,1998,S.26). Die arabische Minderheit unterscheidet sich durch Kultur, Religion, Sprache und Lebensweise deutlich von der jüdischen Bevölkerung. Der größte Anteil der palästinensischen Israelis sind im Jahre 2000 Muslime (82%), Christen und Drusen stellen mit (9,3%) bzw. (8,7%) eine Minderheit in der Minderheit dar (ebd.,S.26). Abfällig werden die palästinensischen Israelis auch als „drittes Israel“ bezeichnet, da sie die unterste Schicht der israelischen Gesellschaft darstellen, dies wird an einigen Indikatoren wie Erwerbsstruktur, Einkommen und Bildung im Vergleich zur askenasischen und teilweise sicherlich auch zur sephardischen Bevölkerungsschicht deutlich. Wobei anzumerken ist, dass sich das Verhältnis in den letzten Jahren deutlich verbessert hat (Schulausbildung über 13 Jahre: 1985: 8,5%; 2001: 21,9%; Hochschulabsolventen: 1985:

4,8%; 2001: 12,9%; ebd.S.26). Ein weiteres wichtiges Merkmal stellt die doppelte Identität der palästinensische Israelis dar. Zum einen sind sie israelische Staatsbürger, zum anderen eine arabische Minderheit im israelischen Staat, sie leben sozusagen in einer Parallelwelt, weder als vollwertige bzw. gleichberechtigte Bürger Israels, noch als Palästinenser. Dies spiegelt sich in ihrer Selbstdefinition bzw. wie sie sich selbst in der israelischen Gesellschaft sehen wieder. Politisch und rechtlich sind sie Bürger Israels. Laut einer Meinungsumfrage von 2001 definierten die Befragten ihre vorrangige Identität als palästinensisch, arabisch-palästinensisch, Palästinenser in Israel oder palästinensisch-israelisch (66%); arabisch-israelisch (21,8%) und israelisch (6%)(ebd.,S.27). Seit der Intifada von 1987 und auch als Folge der zweiten Intifada von 2001 fand eine stärkere Verbindung zu der in den besetzten Gebieten lebenden palästinensischen Bevölkerung statt, man spricht auch von einer „Palästinisierung“ der palästinensischen Israelis in den letzten Jahren. Interessant wird dies mit Sicherheit in der Betrachtung des Friedensdorfes Neve Schalom/Wahat al Salam und der Friedensschule, die in ihren Begegnungskursen versucht, jüdische und palästinensische Israelis einander näher zubringen, um gegenseitige Vorurteile und Ängste abzubauen und ein friedliches Miteinander zu ermöglichen.

#### Die Friedensbewegung in Israel

Die israelische Friedensbewegung war bis in die 70er Jahre eher eine Randerscheinung. Mit dem ägyptischen Friedensangebot von 1977 begannen die ersten Massenkundgebungen. Diese hatten zum Ziel, Druck auf die Regierung auszuüben, um das ägyptische Friedensangebot anzunehmen. Während des Libanonkrieges von 1982 kam es ebenfalls zu Massendemonstrationen gegen den Krieg. Des weiteren organisierte die Friedensbewegung Solidaritätsaktionen, Proteste gegen die Besatzung und Großkundgebungen für den Friedensprozess (Wolff-Jontofson,1999,S.143). Zur Tragik der israelischen Friedensbewegung gehört jedoch leider auch, dass der Friedensnobelpreisträger und Ministerpräsident Jizchak Rabin 1995 von einem nationalistischen Siedler auf einer Friedenskundgebung erschossen wurde (ebd,S.143). Die Friedensbewegung stellt zum größeren Teil Gruppen der außerparlamentarischen Opposition dar. Zu nennen wären hierbei Schalom Achschaw (Frieden Jetzt) und Gusch Schalom (Friedensblock). Das Gros der israelischen Friedensbewegung steht für eine Aussöhnung mit der palästinensischen Bevölkerung und den arabischen Nachbarn, des weiteren für eine Zwei-Staaten-Lösung mit Jerusalem als Hauptstadt beider Staaten, der „Grünen Linie“, der Grenze von 1967 als

Friedensgrenze und einer gerechten Lösung der Flüchtlingsfrage. Wolff-Jontofsohn beschreibt den Grundkonsens der einzelnen Gruppierungen folgendermaßen:

- ein politischer Friedensprozess ist jedem weiteren Krieg vorzuziehen
- für das moralische Überleben Israels ist es unumgänglich, die Okkupation der Westbank zu beenden
- dem palästinensischen Volk steht ebenso wie dem jüdischen Volk ein nationales Selbstbestimmungsrecht zu
- infolgedessen muss zwischen Zionismus und palästinensischem Volk ein historischer Kompromiss herbeigeführt werden
- der legitime Anspruch beider Völker auf das gleiche Land ist nur durch einen territorialen Kompromiss zu regeln
- antidemokratische und rassistische Tendenzen innerhalb der israelischen Gesellschaft, die den demokratische Charakter des Staates gefährden, müssen energisch bekämpft werden
- innergesellschaftlicher Friede ist nur möglich, wenn die nationalen und ethnischen Spaltungen überwunden werden, insbesondere die Koexistenz von jüdischen und arabischen Bürgern muss verbessert werden

(aus : Wolff-Jontofsohn: Friedenspädagogik in Israel,1999,S.147f.)

### **2.2.2 Die Palästinenser**

#### **PLO**

Die Wurzeln der Organisation, die 1964 in Kairo gegründet wurde, gehen auf den arabischen Nationalismus in der Zeit von 1918 bis 1948 zurück, der seinen Höhepunkt in der arabischen Revolte von 1936 fand. Die PLO (Palestinians Liberation Organization) stellt einen Dachverband dar, dem mehrere palästinensische Gruppen angehören. Dies wären zum einen die Fatah, welche die größte und einflussreichste Gruppe innerhalb der PLO darstellt, zum anderen die marxistische PFLP (Popular Front for the Liberation of Palestine), die jedoch zeitweise aus der PLO wegen divergierender Ansichten ausschied, des weiteren die ebenfalls marxistische DFLP, sowie einige kleinere kommunistische Gruppen (Beaupin,2005,S.61). Die ursprünglichen Ziele der PLO bestanden unter anderem in der Befreiung Palästinas, dem bewaffneten Kampf der palästinensischen Befreiungsbewegung und der Eliminierung des Zionismus mit allen seinen Erscheinungsformen (Starke,2000,S.27f). In den 70er Jahren fand

jedoch aufgrund bzw. als Folge mehrerer terroristischer Anschläge (Flugzeugentführungen, Attentat auf die Olympischen Spiele 1972 in München) ein Wandel innerhalb der PLO statt. In diesem Zusammenhang spricht Miller von einem Wandel „from terror to cocktails“(Miller,1983,S.31). Dies trifft die Situation m.E. sehr gut. Die PLO schwor der Gewalt und dem Terror ab und erlangte dadurch internationale Anerkennung, des weiteren erhielt sie einen Beobachterstatus in den UN.

#### Exkurs: Die Intifada und die Rolle der PLO

Die erste Intifada (arab. abschütteln) brach 1987 aus. Vorausgegangen waren vielfache Bemühungen um eine diplomatische Lösung des Konfliktes zwischen 1982 und 1986. Diese brachten jedoch nicht die von den Palästinensern erhofften Ergebnisse (einen Staat in der Westbank und im Gaza-Streifen mit Jerusalem als Hauptstadt). Aufgrund des Libanonkrieges wurde die PLO außerdem durch die Arbeit aus der Diaspora geschwächt. Sowohl dies, als auch die zunehmende Verschlechterung der ökonomischen Lage, gepaart mit steigender Arbeitslosigkeit und einer zunehmenden Unterdrückung durch die Besatzungsmacht, führte dazu, dass die Situation in den Palästinensergebieten sehr gespannt war. Am 9. Dezember 1987 brach die Intifada aus(Starke,2000,S.130ff). Die Proteste der Intifada wurden weltweit bekannt. Demonstranten, vor allem Jugendliche errichteten Straßensperren, warfen Steine und Molotowcocktails auf israelische Soldaten. Dies war der Beginn und die Intifada nahm ihren Lauf. „Die Intifada beginnt als ein spontaner und unorganisierter Aufstand, aber den politischen Gruppierungen der Palästinenser gelingt es bald, in die Protestwelle einzusteigen, sie zu organisieren und zu koordinieren“ (Flores,1988,S.85ff). So schließen sich die Fatah, die Demokratische Partei, die Kommunistische Partei und auch der Islamische Djihaad zur UNLU (United National Leadership of the Uprising) zusammen, die Führung übernimmt die PLO im Exil. Die UNLU und ihrer Mitglieder in den besetzten Gebieten standen während der Intifada in dauerndem Kontakt mit der PLO-Zentrale in Tunis, das jeweilige Vorgehen wurde von den Führern im Exil abgesegnet. Die UNLU organisiert Generalstreiks, des weiteren boykottierten viele Araber, auch innerhalb Israels, israelische Waren und verweigerten wenn möglich Steuerzahlungen (Beaupain,2005,S.19f.). Die israelische Regierung reagierte auf den größtenteils gewaltfreien bzw. auf niedriger Gewaltstufe stattfindenden Aufstand äußerst aggressiv. Aufgrund internationaler Proteste wurde der Einsatz von Schusswaffen gegen unbewaffnete Demonstranten eingestellt, da schon innerhalb der ersten Tage der Intifada mehrer Palästinenser an Schussverletzungen starben(Flores,1988,S.68). Israel gelang es lange Zeit nicht, die Aufstände unter Kontrolle zu bringen. Das Ende der ersten Intifada stellte die

Unterzeichnung des Oslo-Friedensabkommens von 1993 (s.u.) zwischen der PLO und Israel dar.

Israel erkannte die PLO als legitime Vertreterin der palästinensischen Sache an und sicherte den Palästinensern eine Autonomieverwaltung und weitere Friedensverhandlungen zu. Die PLO erkannte im Gegenzug das Existenzrecht Israels an. Für die PLO war die Intifada, die sie selbst nicht ausgerufen hatte ein voller Erfolg. Die gegenseitige Anerkennung zwischen Israel und den Palästinensern fand auf Grundlage der Verträge von Oslo statt (1993), infolge dessen wurde auch die Grundlage für die Palästinensische Autonomiebehörde geschaffen. Die Vormachtstellung der PLO innerhalb der palästinensischen Bevölkerung wurde ihr, seit dem Erstarken der Hamas immer mehr streitig gemacht, dieser innerpalästinensische Konflikt dauert bis heute an.

### Hamas

Hamas steht für das arabische Wort Eifer, Enthusiasmus. Hamas steht aber auch als Abkürzung für Harakat al-Muqawama al-Islamiyya – „Bewegung des islamischen Widerstandes“ (Beaupain, 2005, S.83). Die Hamas geht auf die Bewegung der Muslimbrüder zurück, die sich in den 1920er in Ägypten gegründet hatten. Die Hamas stellt die religiöse Antwort auf die säkulare PLO dar. Etabliert hat sich die Hamas mit dem Ausbruch der ersten Intifada im Jahre 1987. Die Hamas ist jedoch mehr als eine Terrororganisation, sie ist aufgrund einer Vielzahl an sozialen Einrichtungen und auch durch die ideologische Basis in den Moscheen und der Islamischen Universität von Gaza fest in der Bevölkerung verankert (Johannsen, S.90f). Die Hamas lehnte den Friedensprozess mit Israel ab (Oslo I und II) und zeichnete sich neben dem Islamischen Dschihad immer wieder für Terroranschläge in Israel verantwortlich, um eben diesen Friedensprozess zu sabotieren.

### 2.2.3 Aktuelle Situation (2006/2007)

Die Wahl zum Palästinensischen Legislativrat fand am 25.1.2006 statt, sie wurde seit 1996 erstmals wieder durchgeführt, da die Wahl seit dem Ausbruch der zweiten Intifada im Jahr 2000 immer wieder verschoben werden musste. Die Wahlen fanden unter den Augen von internationalen Wahlbeobachtern statt und verliefen recht friedlich. Die Wahlbeteiligung lag bei 74,6%. Stärkste Partei wurde die Hamas mit 44,5%, die Fatah bekam 41,1% der Stimmen.



Aufgrund des palästinensischen Wahlrechts<sup>23</sup> hatte die knappe Stimmenmehrheit der Hamas zur Folge, dass diese mit 74 Sitzen im 132 Sitze zählenden Legislativrat die absolute Mehrheit innehatte. Der Wahlsieg der Hamas wird mehrheitlich als eine Folge der Unzufriedenheit innerhalb der palästinensischen Bevölkerung über die grassierende Korruption und die Misswirtschaft innerhalb der Fatah angesehen. Des Weiteren wird eine grassierende Frustration über die Erfolglosigkeit bei der Durchsetzung und dem erwünschten Ausbau der Autonomie gegenüber Israel konstatiert<sup>24</sup>. Auch fehlte nach dem Tod von Yassir Arafat eine ihm vergleichbare Führungspersönlichkeit. Dem jetzigen Palästinenserpräsidenten Mahmud Abbas fehlt es an Charisma und Ausstrahlung bzw. an Autorität innerhalb der divergierenden palästinensischen Gruppen (insbesondere der religiösen wie Hamas oder Islamischer Dschihad und der säkularen Fatah) zu vermitteln. So musste Abbas Ismail Haniya, den führenden Vertreter der Hamas, als neuen Ministerpräsident ernennen. Diese Wahlen, obwohl demokratisch abgehalten, waren in gewissem Maße „der Anfang vom Ende“ für die palästinensische Bevölkerung. Die israelische Regierung, welche die Hamas als Terrororganisation betrachtet, beschloss schon im Vorfeld der Wahlen Sanktionen (vor allem finanzieller Art, sprich Einbehaltung von Steuermitteln an die PNA). Des Weiteren wurden die Kontakte zur palästinensischen Regierung eingestellt. Im weiteren Verlauf stellten die EU (mit Ausnahme humanitärer Hilfe), USA und Japan die finanzielle Hilfe ein und brachen die Beziehungen zur, von der Hamas geführten, palästinensischen Regierung ab. Diese prekäre Lage hatte zur Folge, dass die Arbeitslosigkeit und damit einhergehend auch die Armut innerhalb der besetzten Gebiete deutlich anwuchs, da Löhne und Gehälter aufgrund fehlender finanzieller Mittel nicht mehr ausbezahlt werden konnten, wofür sich Fatah- und Hamasanhänger gegenseitig verantwortlich machten. Es kam zu Schießereien zwischen den inzwischen verfeindeten gewaltbereiten Anhängern von Fatah und Hamas<sup>25</sup>. Im Juni 2006 wurden zwei israelische Soldaten von palästinensischen Freischärlern getötet und einer als Geisel genommen, dies hatte die oben schon kurz erwähnte "Operation Sommerregen" zur Folge, welche die Lage der Palästinenser, vor allem im Gazastreifen noch einmal deutlich verschlechterte (so wurden unter anderem 60 Hamas-Mitglieder verhaftet, darunter acht Minister und 20 Abgeordnete). Aktuell kam es in der Zeit zwischen Juli/August 2007 zu gewaltsamen bürgerkriegsähnlichen Auseinandersetzungen zwischen Fatah und Hamas,

---

<sup>23</sup> einer Listenwahl plus relativer Mehrheitswahl in den Mehrmandatswahlkreisen mit Grabenwahlsystem, d.h. im Gegensatz zur Bundestagswahl Deutschlands gibt es keine Verrechnung der Listen- und Wahlkreissitze. Nur die Hälfte der Sitze wird also nach dem Verhältniswahlrecht verteilt

<sup>24</sup> [www.bpb.de/wissen/AZFVTN,4,0,Israel.html#art4](http://www.bpb.de/wissen/AZFVTN,4,0,Israel.html#art4)

<sup>25</sup> [www.bpb.de](http://www.bpb.de) (s.o.)

welche zur Folge hatten, dass der Gazastreifen nun unter Kontrolle der Hamas, das Westjordanland unter Kontrolle der Fatah steht.

An dieser Stelle möchte ich die Konfliktanalyse beenden und mich der Friedensinitiative von Neve Schalom/Wahat al Salam widmen.

### 3. Neve Shalom/Wahat al Salam (“Oase des Friedens”)

Im folgenden soll der Ursprung bzw. das Entstehen des Friedensdorfes Neve Shalom/Wahat al Salam dargestellt werden. Beziehen werde ich mich hierbei unter anderem auf Erfahrungen, Daten und Fakten der Gründer bzw. der Bewohner. In einem weiteren Schritt möchte ich Selbstverständnis und Entwicklung des Friedensdorfes betrachten. Denn ohne das Friedensdorf gäbe es keine Friedensschule (School for Peace), die den zentralen Bestandteil der Friedensinitiative und deren pädagogischem Konzept darstellt, auf die das Hauptaugenmerk dieser Arbeit gerichtet werden soll.

#### 3.1 Das Dorf

Auf den Ruinen eines ehemaligen Trappistenklosters bei Latrun<sup>26</sup> wurden im Jahre 1972 die Weichen für die Gründung des Friedensdorfes gestellt. Maßgeblich daran beteiligt und Initiator des Friedensprojektes war Bruno Hussar, der den Hügel auf dem Gebiet des Trappistenklosters gepachtet hatte, um hier das Projekt der "Oase des Friedens“ zu verwirklichen. Wobei es sich zu Beginn des Projektes um ein paar Zelte und einen ausgedienten Bus handelte. Sehr interessant ist die Lebensgeschichte Bruno Hussars<sup>27</sup>. Hierbei schreibt Hussar über sich selbst folgendes (und dies kann in gewisser Weise auch eine Anleitung für die Arbeit des Friedensdorfes sein):

„Ich bin katholischer Priester, ich bin Jude; ich bin israelischer Staatsbürger, in Ägypten geboren, wo ich 18 Jahre lang gelebt habe. Ich spüre in mir vier verschiedene Identitäten: Ich bin wirklich Christ und Priester, ich bin wirklich Jude, ich bin Israeli, und wenn ich mich auch nicht als Ägypter fühle, so stehe ich den Arabern, die ich kenne und liebe, doch sehr nahe“(Hussar,1988,S.12f)

---

<sup>26</sup> Das Kloster Latrun liegt ca. 20km westlich von Jerusalem an der Grenzlinie von 1967, wo das Ayalon/OmSarara Tal in die judäischen Berge übergeht. 1948/49 und 1967 war an dieser Stelle noch einmal erbittert um die Kontrolle der Straße nach Jerusalem gekämpft worden(siehe auch Phillips-Heck,1991,S.13f.).

<sup>27</sup> vgl. Hussar, Bruno: Ein Weg der Versöhnung (1988)

### 3.2 Selbstverständnis und Ziele

„Wir in Neve Shalom/ Wahat al Salam sind davon überzeugt, dass unsere Arbeit Teil der allgemeinen Anstrengung ist, den palästinensisch-jüdischen Konflikt zu lösen. Wir wissen, dass unsere erzieherische Arbeit kein Ersatz für andere Konfliktlösungswege ist. Aber wir haben auch erfahren, dass das Experiment Neve Shalom/Wahat al Salam eine nachhaltige Wirkung auf die Menschen hat, die in direkten Kontakt mit uns gekommen sind“(Selbstdarstellung vom November 1986,S. 4 in: Phillips-Heck,1991,S.33).

### 3.3 Startschwierigkeiten

Die größten Schwierigkeiten zu Beginn lagen vor allem darin, dass es keine Infrastruktur gab, die genutzt werden konnte. Des weiteren war das Gebiet mehr oder weniger Ödland, das bebaut werden musste. Dies alles ohne Hilfe größerer Maschinen. So wurde die anfängliche Arbeit vor allem per Hand verrichtet. Um einen kleinen Einblick zu gewinnen, möchte ich hier abermals Bruno Hussar zitieren:

„Da waren diese beiden ersten Jahre in Toron, neben den Ruinen der Kreuzfahrerburg; nur wer dort gelebt hat, kann die Schwierigkeiten und den Kräfteverschleiß ermessen,....dann das Leben der ersten „Pioniere“ auf dem Hügel, ohne Wasser, ohne einen einzigen Baum (Wasser und Schatten sind die unentbehrlichsten Dinge in dieser Region), ohne Strom, ohne eine Straße, die zur Regenzeit befahrbar ist“(Hussar,1988,S.116ff).

Überzeugungsarbeit musste geleistet werden, um überhaupt Familien für einen längeren Aufenthalt zu gewinnen. Dies wurde auch daran deutlich, dass die ersten Familien erst 1978 auf den Hügel kamen und die Friedensschule 1979 ihren Anfang nahm. Jedoch gab es auch schon in den Jahren davor Sommerlager oder Informationsveranstaltungen(Phillips-Heck,1991,S.14f.).

### 3.4 Rolle der Religionen

Juden, Moslems und Christen leben in NSWAS völlig gleichberechtigt zusammen. Religiöse, soziale und ethnische Herkunft spielen auch bei der Frage der Aufnahme in die Gemeinschaft keine Rolle. Anerkennung und Achtung der anderen Religionen und die Unterstützung der friedlichen und gleichberechtigten Koexistenz von Juden, Moslems und Christen wird von allen Bewohnern gefordert. Des weiteren gibt es im Dorf ein ökumenisches spirituelles Zentrum, dass von allen Konfessionen gleichermaßen genutzt werden kann.

### 3.5 Struktur des Dorfes

Laut Selbstverständnis bzw. Selbstdarstellung des Dorfes vom November 1987, ist Neve Shalom:

„ein genossenschaftlich organisiertes Dorf von Palästinensern und Juden, die es sich zum Ziel gesetzt haben, einen sozialen, kulturellen und politischen Rahmen zu schaffen, in dem sie in vollkommener Gleichberechtigung miteinander leben und zugleich ihr eigenes Erbe und ihre eigene Identität bewahren können“ (aus Phillips-Heck, 1991, S.16).

Ganz wichtig ist hierbei, dass es sich nicht um einen Kibbuz handelt, da in einem Kibbuz keine arabischen Mitglieder aufgenommen werden. Beispiele für die genossenschaftliche und gleichberechtigte Struktur des Dorfes lassen sich an folgenden Beispielen verdeutlichen: Alle Bewohner des Dorfes erhalten den gleichen Stundenlohn und es gibt eine Gemeinschaftsküche. Die Gleichberechtigung zwischen Juden und Palästinensern spiegelt sich auch im politischen Alltag der Dorfstruktur wieder. So liegt ein Schwerpunkt auf basisdemokratischen Entscheidungsfindungen, wie sie mit Hilfe direktdemokratischer Verfahren erreicht werden können. Möglichkeiten der politischen Teilhabe spiegeln sich in folgenden Elementen der Dorfstruktur wieder:

- *Vollversammlungen*: hier diskutieren und beraten alle Anwohner über anstehende Entscheidungen die das Dorf betreffen;
- *Komitees*: diese werden auf ein Jahr gewählt und sind nach Bereichen wie Aufnahme von Neumitgliedern, Kindergarten/Grundschule, Friedensschule, Kultur und Soziales, Bauwesen, Verwaltung, Finanzen und Auswärtige Beziehungen gegliedert. Über Anträge der Komitees entscheidet die Vollversammlung;
- *Gemeinderat* : der Gemeinderat besteht aus fünf Personen, die jährlich gewählt werden;
- *Bürgermeister*: NSWAS wird von einem jährlich gewählten „Lenkungsausschuss“ (steering committee) verwaltet, deren Vorsitz ein Generalsekretär innehat – dessen Position mit der eines Bürgermeisters verglichen werden kann.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> <http://nswas.org/spip.php?rubrique2>

### 3.6 Verankerung in der israelischen Gesellschaft/Friedensbewegung

Die Resonanz von NSWAS in der israelischen Bevölkerung hat stetig zugenommen, dies zeichnet sich an den Wartelisten von Familien und Einzelpersonen wieder, die dort leben und arbeiten wollen (Phillips-Heck,S.27). Ablesen lässt sich das öffentliche Interesse unter anderem auch an Besucherzahlen bei Veranstaltungen wie Tagen der Offen Tür, die 1985 und 1987 stattfanden: 1985 kamen ca. 5000 und zwei Jahre später schon 20000 Besucher<sup>29</sup> (ebd,S.28f). Die Resonanz von NSWAS innerhalb der Friedenskräfte in Israel ist beachtlich, dies ist vor allem auf die Friedensschule zurückzuführen, die einen sehr hohen Stellenwert innerhalb der Friedensbewegung besitzt und einen ausgezeichneten Ruf hat. Auch die Fachkräfte, die in der Friedensschule gearbeitet bzw. an Aus- und Weiterbildungen teilgenommen haben, sind in friedenspädagogischen Einrichtungen gefragte Kräfte. Des weiteren gibt es Kooperationen (vor allem durch die Arbeit der Friedensschule) mit Universitäten, Staatlichen Einrichtungen, Wissenschaftlern der Friedensbewegung und der Friedenspädagogik.

### 3.7 Der Kindergarten / Die Grundschule (Entwicklung)

Der Kindergarten wurde bereits 1980 eröffnet, gemäß den Prinzipien des Friedendorfes ist er binational, bikulturell und bilingual. Das gleiche gilt selbstverständlich für die Grundschule. So werden die gemischten Klassen (jüdische und palästinensische Kinder) sowohl von jüdischen, als auch von palästinensischen Erziehern unterrichtet. Dies stellt ein Novum im israelischen Bildungssystem dar. So wird dem Selbstverständnis des Friedendorfes bzw. der jüdischen und der palästinensischen Geschichte in der Schulrealität der gleiche Stellenwert eingeräumt. Auch sprechen die Kinder schon bei der Einschulung in die erste Klasse sowohl fließend Ivrit (Neuhebräisch), als auch Arabisch(Phillips-Heck,1991,S.18ff)<sup>30</sup>. Ebenfalls wird die Identitätsbildung der Kinder dadurch gefördert, dass man sie mit ihrer jeweiligen Kultur und Tradition vertraut macht und ihnen zugleich Achtung gegenüber der Tradition der jeweils anderen vermittelt (ebd.). Der Kindergarten wurde 1992 vom Erziehungsministerium anerkannt, die Schule 1993, neun Jahre nach ihrer Eröffnung; 1997 hat das Erziehungsministerium der Grundschule den Rang einer Versuchsschule verliehen. Dies bedeutet Anerkennung als Modellschule für Projekte auch in anderen Gegenden mit gemischt jüdisch-palästinensischer Bevölkerung (ebd.). Die Schule arbeitet gemäß der Theorie der freien Schulen, vor allem mit den Mitteln der Freiarbeit, Projektarbeit und

---

<sup>29</sup> man bedenke, dass die Gemeinschaft zu dieser Zeit nur um die 60 Einwohner zählte, ist dies eine erstaunliche Anzahl an Besuchern und eine erstaunliche Leistung der Bewohner.

<sup>30</sup>siehe auch: [www.nswas.net/rubrique43.html](http://www.nswas.net/rubrique43.html) (letzter Abruf 26.09.07)

Wochenarbeitsplänen. Das Schulsystem in Israel ermöglicht es Freien Schulen 30% ihres Unterrichts frei zu wählen, wobei 70% des Lehrplans vorgeschrieben werden. Gegenwärtig besuchen über 300 Schüler den Kindergarten und die Schule, wobei die meisten von ihnen aus den umliegenden Ortschaften kommen. Seit 2003 gibt es in NSWAS eine Junior High School bis zur siebten Klasse, danach müssen die Schüler in externe Schulen außerhalb des Dorfes gehen, um dort ihren Abschluss zu machen(ebd.). Im folgenden soll das Hauptaugenmerk auf die Arbeit der Friedensschule gerichtet werden, die einen zentralen Bestandteil, sowohl bezüglich der friedenspädagogischen Ausrichtung des Dorfes, aber auch im Bezug auf die Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen darstellt.

#### 4. Die Friedensschule von NSWAS

Die Initiatoren der Friedensschule waren der Meinung, dass Frieden zwischen verfeindeten Menschen und Nationen nicht nur auf politischer Ebene geschaffen werden kann, sondern in einen grundlegenden Lernprozess verankert werden muss. Versöhnung und die Bereitschaft zum gleichberechtigten Miteinander sind Voraussetzungen dafür. Dabei herrschte die Überzeugung vor, dass die Aufhebung von Entfremdung zwischen den beiden verfeindeten Völkern und der Aufbau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen auf dem Weg des offenen und achtsamen Dialogs möglich seien (Phillips-Heck,1991,S35). Diese Beschreibung der Friedensschule stützt sich auf die Grundsätze und Leitgedanken des Dorfes, welches einen Rahmen für die Friedensschule schafft, in dem Juden und Araber in völliger Gleichberechtigung leben können, ohne ihre nationale, religiöse und kulturelle Identität aufzugeben. Die Friedensschule wurde im Jahre 1979, zu einer Zeit in der sich das politische Klima in Israel aufgrund des Friedensvertrages mit Ägypten gewandelt hatte, gegründet. Die Aktivitäten bestanden anfangs vor allem in Praktika und Seminaren. Erste Teilnehmer dieser Begegnungen waren vor allem junge Menschen, palästinensische Araber und Juden, aber auch Frauen und Männer, die im Erziehungsbereich des Landes arbeiteten. Die Ausgangsfragen die sich stellten waren folgende:

- Unter welchen Bedingungen ist das Gesamtlernziel „Entfeindung“ zwischen Juden und (palästinensischen) Arabern (in Israel) bei den geplanten Begegnungen am besten zu erreichen?
- Welche Fähigkeiten brauchten diejenigen, die die Begegnungen beratend begleiten sollten?
- Wie alt sollten die Teilnehmer und wie groß die Teilnehmergruppe sein?
- In welchen Schritten sollte man vorgehen?

- Welche Methoden würden am ehesten zu den erhofften Ergebnissen führen?

(ebd.,S.35).

Die Friedensschule arbeitete auf der Basis völlig neuer Grundsätze. Hierbei wurde der politische Konflikt ins Zentrum der Arbeit gerückt und nicht ausgeklammert. Der legitime Anspruch zweier gleichberechtigter Nationen auf dasselbe Land, mit den gleichen Rechten, mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung und der Herstellung eines für beide Seiten tragbaren Kompromisses zu Lösung des Konfliktes. Dies sind natürlich außerordentlich weitreichende Ziele. Daher ist es unabdingbar sich mit dem Konfliktverlauf bzw. der Geschichte des Landes vertraut zu machen. Dies ist bei den Teilnehmern meistens leider nicht der Fall, was als eine Folge des israelischen Lehrplans gesehen werden kann, da dieser das Hauptaugenmerk vor allem auf die Geschichte Israels aus jüdischer Sicht legt. Dies spiegelt sich dann auch in den Reaktionen und Kenntnissen der Teilnehmern wieder. Sie kennen die Geschichte und Konfliktverlauf meist nur einseitig und sind zumeist auf die eigene Nation fokussiert (bestes Beispiel stellt der israelische Nationalfeiertag in Gestalt der Gründung des Staates Israel dar, der der höchste nichtreligiöse Feiertag in Israel ist. Zugleich stellt er für die arabische Minderheit den Tag der größten Niederlage „al-Nakba“ dar). Konfliktbearbeitung ist nach der Auffassung der Friedensschule also nur dann möglich, wenn die Beziehungen zwischen den verfeindeten Gruppen als ebensolche verstanden werden und nicht nur als Beziehungen zwischen einzelnen verfeindeten Individuen. Dies wurde in Übereinkunft anhand der damals fortschrittlichen Methode der Gruppenforschung entwickelt (Tajfel, Brown, Hewstone), die zwischen Interpersonalen- und Intergruppenbeziehungen und zwischen individueller und sozialer Identität der Teilnehmer unterscheidet. Hierbei sollte die soziale Identität der Teilnehmer nicht aufgelöst, sondern gestärkt werden. Des weiteren sollten sie sich als Repräsentanten zweier nationaler Gruppen begegnen (siehe Wolf-Johnsson,S.181f.) Hierauf möchte ich im folgenden noch ausführlicher eingehen.

### **Allgemeine Prinzipien der Programme:**

1. Das Begegnungskonzept sollte helfen, persönlich Beziehungen zwischen den Teilnehmern aufzubauen, aber auch beiden Gruppen ermöglichen, ihre unterschiedliche soziale und nationale Identität zu klären, zu zeigen und nicht zu verwischen.

2. Der allgegenwärtige Einfluss des jüdisch-arabischen Konfliktes auf die Jugendlichen sollte wahrgenommen werden. Der Kurs sollte die Teilnehmer dazu ermutigen, den Konflikt nicht mehr zu verdrängen, sondern die eigenen Ängste in Gegenwart der anderen nationalen Gruppe zu artikulieren. Während die älteren Begegnungskonzepte einen konfliktfreien Raum schaffen wollten, wollte NSWAS eine „Oase des Friedens“ sein, in der der Konflikt anders bearbeitet werden kann als in der Außenwelt. Das Ziel war also, dass die Jugendlichen lernen sollten den Konflikt und seine tiefgreifenden Auswirkungen als real zu akzeptieren und nach neuen Antworten zu suchen.
3. Der gemeinsam durchlebte Gruppenprozess sollte drei Erfahrungsebenen integrieren: die individuelle, die Gruppenebene und die gesellschaftliche Ebene. Im Gruppenprozess sollten die Teilnehmer erleben, dass persönliche Erfahrungen, Gruppenerfahrungen und gesellschaftliche Erfahrungen miteinander verknüpft sind. Sie sollten die Tatsache begreifen, dass diesem Konflikt keiner entrinnen kann, dass er tief und unheilvoll in das Leben der Teilnehmer eingreift.
4. Anders als die älteren Programme will dieses Interventionsprogramm mehr erreichen als eine Reduzierung von Intergruppenspannungen. Es will - mit Hilfe eines komplexen Gruppenprozesses - die Teilnehmer dafür sensibilisieren, dass es andere, humane Möglichkeiten der Konfliktbewältigung gibt. Letztlich hoffen die Lehrer der Friedensschule darauf, dass die Erfahrungen, die während der Kurse gemacht werden, und das Beispiel des Dorfes den Wunsch nach friedlicheren Konfliktlösungen wecken (siehe Wolf-Johnsson, S.182f.).

#### 4.1 Beschreibung der Programme der SFP (School for Peace)

Begegnungsprogramme für Jugendliche (Youth Encounter Programms):

Die Jugendbegegnungsprogramme gehörten und gehören zu den Schwerpunkten der SFP, sie sind seit über 25 Jahren fester Bestandteil des Kursprogramms und fest mit der Ideologie des Friedensdorfes verwurzelt. Hierbei werden mit Oberstufenschülern der Klasse 11 und 12, die sich dafür entschieden haben, daran teilzunehmen, Begegnungskurse durchgeführt. Die Kurse bestehen aus einer Gruppe von 60-70 Jugendlichen, die sich paritätisch aus den beiden Bevölkerungsgruppen zusammensetzen. Die Begegnung findet in NSWAS statt und dauert drei bis vier Tage.



Begegnungen für Erwachsene:

Hierbei werden für Palästinenser und Juden aus allen gesellschaftlichen Schichten und Berufszweigen Veranstaltungen angeboten. Am umfangreichsten ist das Programm für Lehrer. Dies soll am folgenden Beispiel für Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer dargestellt werden:

Ziel des Kurses ist die Schulung von jüdischen und palästinensischen Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrern im Umgang mit dem Konflikt in ihren Schule, sowie in der persönlichen Kontaktaufnahme und im Dialog zwischen Lehrern beider Völker. Hierfür gibt es zwei Kurstypen:

- Kurse für jüdische und palästinensische Lehrer in Israel und
- Kurse für jüdische Lehrer an israelischen Schulen und palästinensische Lehrer an Schulen in Palästina

Dialog zwischen Palästinensern und Israelis

Die Friedensschule begann nach dem Friedensabkommen von Oslo 1993 damit, Zusammenkünfte zwischen Palästinensern (aus den besetzten Gebieten) und Israelis zu veranstalten, um den Friedensprozess zwischen den beiden Völkern zu unterstützen. Alle diese Begegnungen wurden von palästinensischen Organisationen mitgetragen, die selbst für die Teilnahme warben und ihre Teilnehmer an den Treffen auswählten. Die Programme wurden gemeinsam von Mitarbeitern der palästinensischen Organisationen und der Friedensschule ausgearbeitet und durchgeführt.

Akademische Kurse:

Die Friedensschule veranstaltet mit verschiedenen Universitäten Kurse zum jüdisch-arabischen Konflikt. Ziel dieser Kurse ist es, die Prozesse innerhalb eines Konfliktes zwischen Gruppen kennen zu lernen, und zwar im Rahmen eines über längere Zeit von erfahrenen Moderatoren begleiteten Gruppenprozesses zwischen arabischen und jüdischen Studenten.

Folgende Universitäten nehmen an diesen Kursen teil: Sozialpsychologische Fakultät der Universität Tel Aviv (seit 1990), Fakultät für Verhaltensforschung und Pädagogik der Ben-Gurion-Universität (seit 1993), Fakultät für Kommunikationswissenschaft u. Psychologie der Hebräischen Universität Jerusalem (seit 1996) und seit 1998 die pädagogische Fakultät der Universität Haifa / die Sozialpsychologische Fakultät seit 1997.

## Gruppenleiterkurse

Hier werden Frauen und Männern zu Gruppenleitern von Begegnungs-Workshops für Juden und Araber, im Rahmen der von bzw. in der Friedensschule entwickelten Methoden, ausgebildet. Einige der Kursabsolventen werden von der Friedensschule übernommen, andere werden für verschiedene andere Organisationen/Gruppen (der staatlichen und nichtstaatlichen Friedensarbeit) tätig. Der Kurs findet jährlich statt und wird von einer kleinen ausgesuchten Anzahl an Studenten besucht, von denen die eine Hälfte Juden und die andere Araber sind. Das Kursprogramm wurde aus den jahrelangen praktischen Erfahrungen entwickelt und besteht aus vier Teilen:

- Erfahrung im Dialog
- Vorträge zur Theorie
- Trainingstechniken
- Praktischen Anwendungen

## „Frauen in der Zeit der Veränderung“

Ziel des Kurses ist es, weibliche Führungskräfte heranzubilden, die den Status der Frau in der Gesellschaft verbessern. Der Kurs wurde 1996 in Zusammenarbeit mit der Schule für Sozialarbeit an der Universität Tel Aviv eingerichtet. Jedes Jahr nehmen ca. 50 jüdische und arabische Frauen aus benachteiligten Gemeinden daran teil. Der Kurs dauert ein Semester.

## Internationale Aktivitäten

Das Team der Friedensschule veranstaltet Programme in Zusammenarbeit mit Organisationen und Institutionen in verschiedenen anderen Konfliktgebieten wie z.B. Nordirland und Zypern. Dazu gehören Begegnungen, Gruppenleitertraining und Erfahrungsaustausch.<sup>31</sup>

Konzentrieren möchte ich mich in dieser Arbeit auf das Jugendbegegnungsprogramm (Youth-Encounter-Programm), da es den Ursprung bzw. den Ausgangspunkt der Friedensschule darstellt. Im folgenden möchte ich näher darauf eingehen, wie diese Kurse vorbereitet werden, wie sie ablaufen (Vor- und Nachbereitung) und nach welchen sozialpsychologischen und pädagogischen Konzepten gearbeitet wurde und wird. Ebenfalls möchte ich aufzeigen, dass

---

<sup>31</sup> Diese Beschreibungen sind der Selbstdarstellung der Friedensschule entnommen: <http://www.nswas.com/deutsch/friedensschule.htm>, siehe auch: in Baum u.a., 2002, S.260ff.

im Laufe der Zeit ein Wandel bezüglich der Konzeption und der Durchführung der Begegnungen stattgefunden hat.

Zu Beginn des theoretischen Teiles der Arbeit möchte ich jedoch zuerst einen Schwerpunkt auf die Friedenspädagogischen Aspekte legen und eine Kategorisierung der Friedensschule anhand der Maßnahmenmuster der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen vornehmen.

## 5. Theoretische Grundlagen

### 5.1 Der Friedensbegriff

Frieden wird selten unabhängig von seinem Gegenpart, dem Krieg, untersucht. Krieg und Frieden gehören „scheinbar“ zusammen, der eine bedingt den anderen. Dies spiegelt sich unter anderem in der Deutung des „negativen Friedens“ wieder, die nichts anderes meint, als „das Fehlen von kriegerischen Auseinandersetzungen und direkter personaler Gewalt“ (siehe Bonacker/Imbusch, 1996, S. 96f.) oder mit einfachen Worten ist der negative Friede geprägt, als Zeitraum zwischen dem einen und dem nächsten Krieg. Frieden als Abwesenheit von Krieg, als Zeitraum eines „Nicht-Krieges“. Der „positive Frieden“ hingegen beinhaltet dagegen „die Abwesenheit struktureller, indirekter Gewalt und damit die Verwirklichung umfassender sozialer Gerechtigkeit,...“ (ebd. S. 96). So spricht Johan Galtung von direkter oder personaler Gewalt, wenn es ein eindeutiges Subjekt gibt, von dem Gewalt ausgeht. Entspringt die Gewalt jedoch der Sozial- und Beziehungsstruktur zwischen Menschen, Gruppen und Gesellschaften, dann spricht Galtung von struktureller Gewalt (Galtung, 1998, S. 17ff.). Positiver Frieden ist also mehr, als nur die Abwesenheit von Krieg. Er ist der Versuch der Herstellung eines gerechten, gleichen und gewaltlosen Gesellschaftssystems. Frieden ist kein statischer Ruhezustand, er ist mehr als die bloße Abwesenheit von Krieg und Gewalt. Er ist schaffend und gestaltend und stellt einen Prozess dar, der zu einem höheren und friedlicherem Zusammenleben führen soll.

#### **Etymologische Bedeutung/Herleitung des Begriffes Frieden**

Interessant in diesem Zusammenhang ist die etymologische Herleitung des Begriffes Frieden, sowohl die deutsche, als auch für die diese Arbeit sicherlich interessante Herleitung des Begriffes Frieden in der jüdischen und arabischen Sprache und Kultur. So leitet sich der Begriff Friede vom althochdeutsch „fridu“, mittelhochdeutsch „vride“, altenglisch „frid“ ab und beschreibt einen „Zustand der Freundschaft, Schonung“ (Kluge, 1968, S. 218). Also, zum einen bezogen auf einen sozialen Zustand und gegenseitigen Verhalten und zum anderen

einen Bezug auf Gewaltverzicht und Gewalttätigkeit. Laut Röhrs „beschreibt Friede in der Ausgrenzung von Kampf und Krieg die Lebenssituation der Ruhe und der Erholung – nicht selten aber auch vom und für den Krieg.“ Dementsprechend umschreibt "pax" sowie die analogen Begriffe peace, paix, pais den befriedigten und beruhigten Zustand eines Landes, in dem Ackerbau und alle Künste des Friedens gedeihen (Röhrs,1983,S.367). Der hebräische Friedensbegriff „shalom“ geht dem Wortstamm nach auf die Bedeutung „etwas vollständig machen, etwas ganz oder heil machen zurück“, bedeutet aber auch Züchtigung und Vergeltung (Wintersteiner,1999,S.107). „Schalom“ bedeutet also sowohl Unversehrtheit, Heil, als auch Frieden und ist damit nicht nur Befreiung von Unheil, sondern auch ein Begriff für Wohlfahrt, Sicherheit und Ruhe.

„Die Grundbedeutung des Wortes Schalom besagt ein Ganzsein. Da sich dieses Ganzsein in den überwiegenden Fällen der Texte auf organische Einheiten bezieht, ist es als Aussageintention des Wortes Shalom auf das Ganz-, Heil- und Unversehrtsein einer Gemeinschaft einzugrenzen“(Röhrs,1983,S.13).

Der hebräische Begriff stellt dahingehend den staatlich-gesellschaftlichen Rahmen in den Vordergrund. Wie das arabische „salam“ ist auch „shalom“ mit dem Verb „salima“ verwandt (sicher, gesund, unverletzt sein)(Wintersteiner,1999,S.107). „Salam“ ist eines der arabischen Wörter für Frieden. Der Begriff „salam“ war ursprünglich religiös konnotiert (im Sinne des Friedens mit Gott). Die Wurzel des Begriffes „salam“ beruht auf der semitischen Wurzel s-l-m, ebenso wie das hebräische „Shalom“. „Salam“ ist laut altem islamrechtlichem Denken nur zwischen Muslimen möglich, wohingegen mit Nichtmuslimen nur ein begrenzter Waffenstillstand abgeschlossen werden kann („hudna“ oder „sluh“). Die Schriftbesitzer (Juden und Christen) wurde hingegen, wenn sie unterworfen worden waren mit eingeschränktem Rechtsstatus geduldet.

## 5.2 Der Konfliktbegriff

„Konflikte lassen sich definieren als soziale Tatbestände, an denen mindestens zwei Parteien (Einzelpersonen, Gruppen, Staaten etc.) beteiligt sind, die auf Unterschieden in der sozialen Lage und/oder auf Unterschieden in der Interessenkonstellation der Konfliktparteien beruhen (Bonacker/Imbusch,1996,S.65). Je nach der Wahl des Zugangs zum Konfliktbegriff können vier Analyseebenen diesbezüglich unterschieden werden:

Intrapersonale Konflikte, die Gesellschaft mit interpersonalen Konflikten, die Gesellschaft mit innergesellschaftlichen Konflikten und die das internationale System betreffenden internationalen Konflikte(ebd.,S.71). Auf der interpersonalen Ebene lassen sich

Entscheidungs- und Beziehungskonflikte verorten. Auf der innergesellschaftlichen Ebene wären politische, religiöse, ökonomische und soziale Konflikte, sowie ethnische, rassische und andere Minoritätenkonflikte, des weiteren Bürgerkriege, Informations- und Kommunikationskonflikte, Technologiekonflikte und ökologische Konflikte als Beispiele zu nennen. Auf der internationalen Ebene kann man zwischen Machtkonflikten und Kriegen, der Konkurrenz weltanschaulicher Systeme, globalen Verteilungskonflikten, sowie regionalen Spannungen und Auseinandersetzungen unterscheiden (ebd. S.71f). Das Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIK) definiert Konflikt folgendermaßen:

„Konflikte sind Interessengegensätze (Positions differenzen) um nationale Werte von einiger Dauer und Reichweite zwischen mindestens zwei Parteien (organisierte Gruppen, Staaten, Staatengruppen, Staatenorganisationen), die entschlossen sind, sie zu ihren Gunsten zu entscheiden“ (HIK, Konfliktbarometer, 2005).

Diese Definition spiegelt eine politikwissenschaftliche Sichtweise wieder, die zwar in ihrer Kürze sehr präzise einige zentrale Dimensionen eines Konfliktes beleuchtet, jedoch auf die Funktionen von Konflikten nicht eingeht bzw. eingehen kann. Bonacker und Imbusch unterscheiden dagegen zwischen vier idealtypischen Funktionen bzw. Dysfunktionen von Konflikten:

- Konflikt als vollständig pathologische Erscheinung;
- Konflikt als Dysfunktion;
- die integrative Funktion von Konflikten und
- dem Konflikt als Förderer des sozialen Wandels

(ebd. S.75).

### 5.3 Friedenspädagogik/Friedenserziehung

Hierbei sollen anhand einiger zentraler Aussagen bzw. Definitionen wesentliche Merkmale der Friedenspädagogik dargestellt werden. So ist die:

„Zielsetzung der Friedenspädagogik Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu friedensorientiertem Handeln anzuleiten. Friedenserziehung stellt den Versuch der Pädagogik dar, zum Abbau von Gewalt in allen gesellschaftlichen Bereichen (z.B.: Familie, Schule, Jugendgruppe, Berufsleben) beizutragen und selbstbestimmtes, demokratisches Handeln, soziale Gerechtigkeit und politische Freiheit im internationalen Zusammenhang sowie Erhalt und Wiederherstellung des Friedens zu fördern“ (dtv-Wörterbuch Pädagogik, S.223).

Friedenserziehung soll zu einer friedlichen Veränderung der Welt beitragen. Hierbei soll persönliche Gewaltbereitschaft abgebaut, Gewaltstrukturen in zwischenmenschlichen Beziehungen, in allen gesellschaftlichen Bereichen und in der Staatenwelt aufgedeckt und beseitigt werden (Lin,1999,S.68). Die Friedenspädagogik stellt nach Lin ein Vermittlungsorgan zwischen Theorie (Friedens- und Konfliktforschung) und adressatenbezogener Praxis dar (Friedenserziehung) und leistet durch eigene Theoriebildung und die Entwicklung von Lernmodellen ihren Beitrag zur Analyse und zum Umgang mit Konflikten und Gewalt auf individueller, gruppenspezifischer national/gesellschaftlicher und auf internationaler Ebene (ebd.,S.68). Die Friedenspädagogik zielt also darauf ab, durch Erziehung, die einen pädagogischen Reifungsprozess darstellt, den Abbau von Aggressionen, Vorurteilen und Feindbildern zu erreichen. Des weiteren soll sowohl die innergesellschaftliche Gewalt, als auch die Gewalt zwischen verfeindeten Staaten bzw. Völkern deutlich gemacht und Konfliktlösungsstrategien entwickelt werden. So muss auch nach Nicklas

„Gewalt auf allen Stufen und in allen Formen verringert werden, wenn wir dem Ziel Frieden näher kommen wollen. Deshalb muss auch die Gewalt, ihre Entstehung, ihre Formen und ihre Verringerung zentrales Thema der Erziehung sein“(Nicklas,1996,S.469f.).

#### 5.4 Friedensbauende Bildungsmaßnahmen

Friedensbauende Bildungsmaßnahmen stellen Aktivitäten oder Maßnahmenbündel dar, die explizit oder erschließbar eigens und direkt darauf gerichtet sind, Frieden zu stiften, zu bauen und zu erhalten, oder mit besonderes kriegsbetroffenen Zielgruppen (wie landesintern Vertriebene<sup>32</sup> oder Kindersoldaten) durchgeführt werden (siehe Lenhart, Bewaffneter Konflikt und Friedensbauende Bildungsmaßnahmen, 2007).

#### **Einteilung der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen in folgende Kategorien nach Lenhart (2007):**

- formal-schulorganisatorisch,
- formal-curricular-didaktisch,
- formal-kulturell-linguistisch und
- nonformal

---

<sup>32</sup> sog. IDP's (Internaly Displaced Persons)

Formal-schulorganisatorische Maßnahmen sind alle diejenigen Maßnahmen,

„die Veränderungen der sozialen Institution Schule realisieren, z.B. Veränderungen der Schulstruktur, der Schulverfassung, der binnenschulischen Organisation, des innerschulischen grouping. Eine klassische Groupingform im friedensbauenden Aufgabenfeld ist etwa die gemeinsame Unterrichtung von Kindern unterschiedlicher Konfliktparteien in derselben Schule ohne durchgängig separierende Binnendifferenzierung“ (Lenhart, 2007, S. 5f.)

Formal-curricular-didaktische Maßnahmen sind jene,

„die sich auf den Unterricht beziehen, seien sie präaktiv, wie z.B.: Curriculumveränderungen und Schulbuchgestaltung, interaktiv, wie die Realisierung thematisch friedensbezogener Unterrichtseinheiten, oder postaktiv, wie menschenrechtsbezogene, im Unterricht angeregte, aber außerhalb der Schule implementierte Projekte“ (ebd., S. 6).

Formal-kulturell-linguistische Maßnahmen

„sind ein für Konfliktgebiete wichtiges Aktivitätenbündel, das sowohl auf der Institution- als auch auf der Unterrichtsebene zu finden ist. Eine nicht dominante Auswahl der Schulsprache und Schriftsysteme, gemeinsames Feiern von Festen unterschiedlicher Kulturgruppen sind Beispiele (ebd., S. 6).

Nonformale Maßnahmen „beziehen sich auf organisierte Bildungsarbeit außerhalb des institutionalisierten Schulsystems“ (ebd., S. 6).

### **Konflikttypen**

Unterscheidung nach Lehnhart (2007) in ethnisch-national, religiös-kulturell, politisch-ökonomisch

Konflikttyp ethnisch-national:

Der israelisch-palästinensische Konflikt stellt einen ethnisch-nationalen Konflikttypus dar. Die Definition des Konflikttypus erfolgt primär über Merkmale eigener und fremder Ethnizität und/oder staatlich verfasster Nationalität (s.o., Konfliktgegenstände).

Religiös-kultureller Konflikt, dabei erfolgt die Definition des Feindes primär über Merkmale eigener und fremder Glaubenüberzeugungen; -lehren und -organisationen und/oder kultureller Wertssysteme und Gemeinschaften (ebd., S. 4)

Politisch-ökonomischer Konflikttypus,

die Primärdefinition des Feindes erfolgt über Merkmale der Teilhabe an bzw. des Ausschlusses von politischer Macht und Herrschaft und/oder der Verfügung über bzw. des Abgeschnittenseins von ökonomischen Ressourcen(ebd.,S.4).

### **Maßnahmenmuster des Projektes Friedensbauende Bildungsmaßnahmen<sup>33</sup>**

Maßnahmenmuster: Peace Initiatives: Peace Events; Peace Schools; Peace Camps; Peace Partner Villages; Peace Days, Peace Weeks; Meeting House; Virtual Meeting Grounds

*Peace Initiatives: Peace Schools*

Laut Definition der Maßnahmenmuster sind „Peace Initiatives“ friedensbauende Bildungsmaßnahmen, „die neutrale und sichere Orte schaffen, an denen es den jeweiligen Konfliktparteien möglich ist, unabhängig ihrer religiösen, ethnischen oder sprachlichen Herkunft miteinander in Kontakt zu treten. Des weiteren gelten als Peace Initiatives auch jene Aktivitäten, die sich innerhalb eines bestimmten Zeitraums und im Rahmen einer besonderen Veranstaltung den Themen Frieden und Konfliktbewältigung intensiv widmen“.

*Zielgruppe:*

Vor allem Kinder und Jugendliche in und außerhalb des formalen Bildungssektors

*Zweck, Ziel, Inhalte:*

Schaffung sicherer und neutraler Begegnungsstätten, gegenseitiges Kennenlernen im Bezug auf Individuum-Gruppe, Sprache, Kultur; Dialoge und Diskussionen zwischen den Konfliktparteien sollen ermöglicht, Toleranz und gegenseitiges Vertrauen gefördert werden; Sensibilisierung für den Konflikt und eine kritische Betrachtungsweise des Konfliktes soll erreicht werden

*Inhalt:*

Zeitlich begrenzte Aktivitäten die Konfliktbearbeitung mittels Kunst, Sport, Musik oder Gruppenaktivitäten thematisieren und fördern (unter Einbeziehung aller Konfliktparteien). Zusammenkommen an Orten zu Aktivitäten, an denen Themen wie Frieden und Konfliktbearbeitung explizit thematisiert werden. Peace Initiatives können also einerseits durch ihre inhaltliche Ausrichtung auf ein für den Frieden relevantes Thema friedensfördernd sein oder durch methodische Ausrichtung auf friedensfördernden Interaktionen

Realisierungsformen:

---

<sup>33</sup> hierbei halte ich mich im folgenden an die/ein Maßnahmenmuster des Projektes Friedensbauende Bildungsmaßnahmen des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg, die mir freundlicherweise zu Verfügung gestellt wurden und bislang unveröffentlicht sind.



Peace Schools, Meeting Houses, Virtual meeting Grounds, Peace Partner Villages, Peace Camps, Peace Events

Dieses Maßnahmenmuster umfasst die Friedensschule der Friedensinitiative Neve Schalom/Wahat al Salam, dabei insbesondere das der Peace School. Wobei auf jeden Fall anzumerken ist, dass es sich um eine nonformale Bildungsmaßnahme handelt, da die Friedensschule nicht in das israelische Schulsystem integriert ist, allenfalls mit ihm kooperiert.

*Lernziele und Lerninhalte* (aus: Kamrad, 2007)

In den Projekten, die diesem Maßnahmenmuster zugeordnet wurden, lassen sich folgende Lernziele und Lerninhalte finden:

„Die Friedensschule, die verschiedene Seminare und Workshops anbietet, in denen die Teilnehmenden ein Bewusstsein für den Konflikt erlangen sollen und die Bedeutung des Konflikts für die Teilnehmenden klar werden soll. Israelische und palästinensische Jugendliche treffen sich regelmäßig und führen einen Dialog miteinander, um Vorurteile abzubauen, Kenntnisse über die andere Kultur zu gewinnen und Toleranz zu lernen. Freundschaftszentren, die als Treffpunkt für die Öffentlichkeit dienen sollen, in denen kulturelle Aktivitäten durchgeführt werden. Menschen beider Nationalitäten sollen dort den Dialog miteinander suchen und einen friedlichen Weg einschlagen“ (Kamrad, 2007, S.124f.)

*Zielgruppen:*

Jugendliche, Lehrer, Erwachsene, Jugendgruppen, Schüler, Gesellschaft, Jugendgruppenleiter  
Bezug zu anderen Maßnahmenmustern

Dieses Maßnahmenmuster wird durch folgende Maßnahmenmuster ergänzt<sup>34</sup>:

Lehrerbildung

Bildung von Jugendlichen für Jugendliche (Peer)

„Grouping in teaching“ mit friedenserzieherischen Absichten

Grenzüberschreitende Projekte

Training von Trainern, (Jugendgruppen-) Leitern, Experten für Friedensarbeit

---

<sup>34</sup> vgl. Programmbeschreibung der Friedensschule

## 6. Der theoretische Rahmen der Friedensschule – nach welchen Theorien und Methoden arbeitet(e) die Friedensschule?

### 6.1 Pädagogische Interventionsmodelle zur Bearbeitung von Konflikten

Im folgenden möchte ich zwei grundlegende Modelle der Konfliktbearbeitung darstellen, die im Zusammenhang mit der theoretischen Konfliktlösungsforschung entwickelt wurden. Dies wären zum einen, das eher kognitiv orientierte Modell der „kooperativen Problemlösung“, welches vor allem in Problemlösungsworkshops eingesetzt wird und zum anderen das auf gruppenspezifischen Überlegungen orientierte „Begegnungsmodell zwischen Konfliktgruppen“, welches auf Basis der Kontakthypothese aufgebaut wurde.

#### 6.1.1 Der Problemlösungsworkshop (als Modell der kooperativen Problemlösung)

##### Theoretische Grundlagen

Das Modell der kooperativen Problemlösung wird im wesentlichen als Informationsmodell eingestuft. Inhaltlich geht es um Informationszuwachs und Perspektivenanreicherung. Zur gleichen Zeit findet eine Form des sozialen Lernens statt, da die Teilnehmer die gemeinsam nach Lösungen suchen über- und voneinander lernen und bestimmte Grundregeln der Kommunikation benutzen (Wolff-Jontofsohn, 1999, S. 236). Im weiteren Verlauf zielt der kognitive Lernprozess, der aufgabenorientiert ist darauf ab, dass Lösungen strittiger Fragen von beiden Parteien gemeinsam erarbeitet werden sollen. Dazu dienen gruppenspezifische Methoden, diese sollen das interpersonale Klima verbessern, treten jedoch hinter der analytischen Orientierung zurück (Kleiman 1977: S. 85f in: Wolff-Jontofsohn, 1999, S. 237). Das Modell des Problemlösungsworkshops geht im weiteren von der Annahme aus, dass ein wirksamer Problemlösungsprozess mehrere ineinandergreifende Phasen durchläuft, von denen keine übersprungen werden kann/darf. Folgende Systematisierung wird von den Forschern (Dewey; Kelman/Cohen), die diese Verfahren erprobt haben vorgeschlagen:

- Stufe 1: Formulierung der Konfliktthemen und gegensätzlichen Positionen
- Stufe 2: Rückgriff auf vertrautes Problemlösungsverhalten (Kampf, Sieg-Niederlage-Schema, Unterwerfung u.ä.)
- Stufe 3: Stagnation und Unbehagen
- Stufe 4: Perspektivenwechsel und Öffnung für neue Orientierungen
- Stufe 5: Perspektivenanreicherung durch neue Informationen, alternative Ideen, kreatives Denken
- Stufe 6: Entwurf neuer Lösungen in Dialog- und Verhandlungsphase

(ebd.,S.237). Wobei anzumerken ist, dass die moderne Konfliktforschung das sechsstufige klassische Modell noch um eine „Transferphase“ erweitert. So sehen Burton und Kelman den Problemlösungsprozess erst dann als beendet bzw. gelungen an, wenn die Teilnehmer ihrer Lösungsvorschläge an Politiker oder offizielle Vertreter bzw. Institutionen weiterleiten und damit ihrer theoretischen Übereinkünfte und Überlegungen in der Realität erproben (vgl. Kelman/Rouhana 1994:S.177; Wolff-Jontofsohn,1999,S.237).

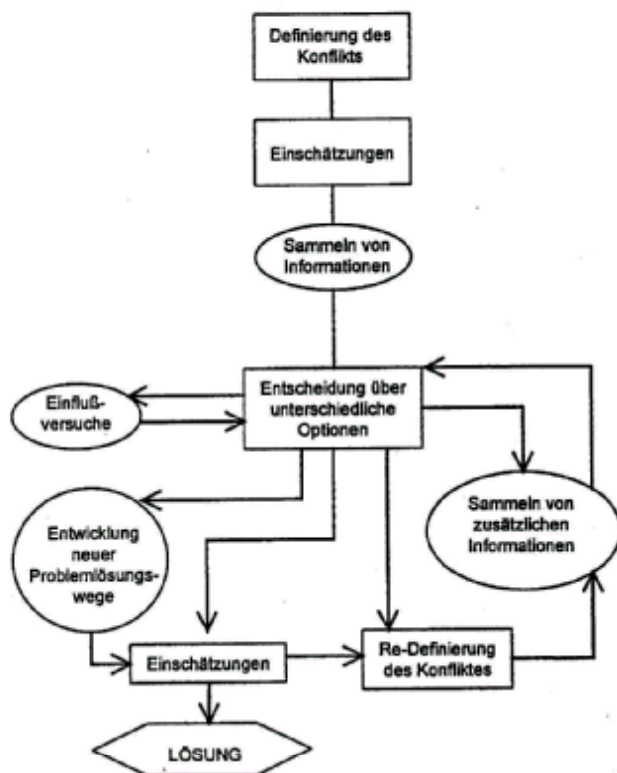
### Problem-Lösungs-Workshops

Das Grundkonzept dieses Ansatzes wurde von Kelman als Interventionsmodell insbesondere für internationale Konflikte entwickelt (er bezieht sich jedoch ausdrücklich auf Pionierarbeiten in diesem Gebiet von Burton(1969) und Doob/Foltz (1970),(ebd.,S.237 und Phillips-Heck,1991,S.149f.). Problemlösungsworkshops können nach Kelman einen systematischen Beitrag zur politischen Konfliktlösung liefern, da sie innerhalb des politischen Systems folgende Funktionen übernehmen:

- sie könne dazu beitragen, eine verhandlungsfördernde Atmosphäre zu schaffen;
- inoffizielle Workshops können in einer Phase veranstaltet werden, in der die Zeit noch nicht reif ist für offizielle Verhandlungen (z.B. Vor dem Frieden mit Ägypten 1977)
- sie können offizielle Verhandlungen begleiten und ergänzen
- sie können im Sinne der Aktionsforschung zur Weiterentwicklung der praxisorientierten Konfliktlösungsforschung beitragen

(aus: ebd., S.238)

### Modell des Problem-Lösungs-Workshops



*Adaptiert von Philipps-Heck (1991:150)*

#### Zielsetzung/Lernziele:

Zum einen soll mit der Durchführung eines Problemlösungsworkshops erreicht werden, dass sich bei den Teilnehmern eine dauerhafte positive Einstellungsveränderung bezüglich der jeweils anderen Gruppe einstellt, zum anderen muss der Problemlösungsworkshop in den politischen Prozess eingebunden werden. Der Erfolg besteht im Transfer der entwickelten Lösungsvorschläge aus der geschützten Atmosphäre der Workshopsituation in die soziale und politische Realität. Dies spiegelt sich in der Teilnehmerauswahl wieder. So soll die Teilnehmerauswahl nach bestimmten Kriterien dazu führen, dass „Schlüsselfiguren“ (also einflussreiche Vertreter der jeweiligen Gruppe) ausgesucht werden, die Kontakt zur politischen Führung haben bzw. die eine aussichtsreiche gesellschaftliche Stellung innehaben (zu denken wäre hierbei an Künstler, Journalisten, Schriftsteller, Gewerkschafter...). Diese Personen nehmen am ehesten Einfluss auf den öffentlichen Diskurs und können die in den Workshops gewonnenen Erkenntnisse am ehesten in den politischen Prozess einbringen (agenda setting). Dies lässt sich in gewisser Weise mit der Ausbildung der „agents of change“ der Friedensschule von NSWAS vergleichen. Wobei die Friedensschule von der

Schwerpunktbildung der „agents of change“ abgekommen ist, da diese Methode im Rahmen der Friedensschule nicht den gewünschten Erfolg erzielt hat. Die Bearbeitung der Konfliktthemen orientiert sich an der doppelten Zielsetzung von „Veränderung und Transfer“: „One feature of the present approach is its emphasis on focusing, whenever appropriate, on specific functional problems. Thus it becomes easier to get a dialogue started, to permit the development of a degree of trust, and to encourage an analytical, problemsolving orientation“ (Kelman, 1977, S. 84; in: Wolff-Jontofsohn, 1999, S. 239).

### Kritik

Die Kritik von Avruch und Black (1990) am Konzept des Problemlösungsworkshops spiegelt sich in folgenden Punkten wieder:

Der Zugang zu den Konfliktthemen ist zu kognitiv und analytisch und lässt den mit dem Konflikt verbundenen Gefühlen zu wenig Raum. Dadurch wird eine emotionale Bearbeitung der Konflikte und Widerstände durch einen einseitig rationalen Zugang verhindert (ebd., S. 241). Des Weiteren ist das zugrundeliegende Konfliktverständnis zu undifferenziert und zu allgemein gehalten. Die Härte bestimmter Streitfragen und deren Verflechtungen wird unterschätzt. Dieser Konfliktbegriff vernachlässigt die Bedeutung von ethnischen und kulturellen Unterschieden, sowie ungleicher Macht- und Statusverteilung (ebd., S. 241). Der Ansatz trennt nicht klar zwischen Konfliktlösung und Konfliktmanagement. Die ausgewählten Teilnehmer (Akademiker, Erzieher, Journalisten, Diplomaten, Künstler...) vertreten bereits gemäßigte Positionen und können sich nicht im erforderlichen Maße mit den Bedürfnissen der von ihnen vertretenen Parteien identifizieren. Der Interessenkonflikt, der sich zwischen individuellen Interessen und der jeweiligen Zugehörigkeit zu einer Konfliktpartei ergeben kann, muss deutlich gesehen werden (ebd., S. 241). Kelman dagegen sieht Schwächen seiner Theorie eher durch objektive Widerstände beeinträchtigt. Dahingehend, dass die Teilnehmer aus einer geschützten Atmosphäre („Inselsituation“) nach dem Workshop, in ein den neu gewonnenen Erkenntnissen feindlich und einstellungskonträres Umfeld zurückkehren. So ist der erarbeitete Transfer der Lösungen und Übereinkünfte grundsätzlich notwendig, aber schwer kontrollierbar (ebd., S. 242). Es stellt sich also als Abschluss die Frage, inwieweit die Kritik recht behält.

### 6.1.2 Individuelle Orientierung vs. Gruppenorientierung

Im folgenden soll der Versuch unternommen werden, einen Einblick in die theoretischen Grundlagen der (israelischen) Friedensarbeit zu geben. Da sich die Begegnungskurse der Friedensschule von NSWAS im Laufe der Zeit von einer individuellen Orientierung hin zu einer Gruppenorientierung geändert haben. Dies soll anhand der folgenden Abbildung in einem ersten Schritt angedeutet werden, dem dann eine genauere Betrachtung folgen wird:

**Individuelle Orientierung**

**Gruppenorientierung**

#### Kontinuum 1:

Menschliche Beziehungen -----Konfliktlösungen

#### Kontinuum 2:

Kontakthypothese-----Begegnung in der Gruppe  
(nach: Halabi,2001,S.53)

### 6.1.3 Die Kontakthypothese

Die Theorie der Kontakthypothese stammt von Gordon Allport, der diesen Begriff in seinem Buch „Die Natur des Vorurteils“(1954) geprägt hat. So werden Spannungen zwischen verfeindeten Gruppen(mitgliedern) am einfachsten dadurch abgebaut, indem man sie miteinander in Kontakt bringt. Die Kontakthypothese in ihrer einfachsten Form unterstellt, dass es nur des interpersonales Kontaktes zwischen Mitgliedern im Konflikt liegender Gruppen bedarf, um Spannungen und Anfeindungen zu reduzieren. Die Kontakthypothese basiert darauf, dass geringe Erfahrung (mit dem jeweiligen Anderen) die Wurzel des Übels ist, und auf der Vorstellung, dass man Menschen in Konfliktsituationen die Möglichkeit bzw. die Chance geben muss, sich gegenseitig kennenzulernen. Dadurch so die Theorie, wird der Einzelne schnell erkennen, dass unter dem Mantel der Gruppenidentität eine tiefere verborgen steckt, nämlich die des Menschseins (Halabi,2006,S.25f.).

## Kritik an der Kontakthypothese

Kritiker bescheinigen der Kontakthypothese eine begrenzte Wirksamkeit. Die Kritik konzentriert sich darauf, dass die Kontakthypothese die Funktion der Gruppenzugehörigkeit im Sinne einer Sozialen Identität unterschätze. So muss diese gesehen, geklärt und von der Fremdgruppe akzeptiert werden. Daher sollte die Auseinandersetzung mit der „anderen“ Gruppe im Mittelpunkt der Interventionsprogramme stehen (Wolf-Jontofson, 1999, S. 245). Des Weiteren liegen der Kontakthypothese laut Pettigrew drei fragwürdige Annahmen zugrunde:

1. Verkürzung der Intergruppenkonflikte auf das Problem bestehender negativer Vorurteile und Stereotypen
2. Die Behauptung, dass Vorurteile lediglich aus Unkenntnis der Fremdgruppe und Informationslücken entstehen
3. Die vorschnelle Annahme, dass sich Vorurteile durch erzieherische Maßnahmen verändern ließen und diesen Einstellungsänderungen fast automatisch Verhaltensänderungen folgen würden

(Pettigrew in Wolf-Jontofson, S. 245f.).

Er lehnt eine rein sozialpsychologische Betrachtung des Phänomens der Vorurteilsbildung also ab, da er die institutionalisierte Diskriminierung als eigentlich Wurzel des Übels ansieht. So stellen seiner Ansicht nach Vorurteile das Ergebnis einer Anpassung an das soziale System dar. Wann wirkt Kontakt denn dann? Vier Hauptfaktoren ermöglichen positive Kontakte: Institutionelle Unterstützung, ein Potential der Vertrautheit, eine kooperative Atmosphäre und gleicher Status.

### **Institutionelle Unterstützung**

Kontakt findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in größeren sozialen Zusammenhängen. Diese können den sozialen Kontakt entweder fördern, oder ihn behindern. So scheint es, bzw. ist es ersichtlich, dass „eine unterstützende gesellschaftliche Atmosphäre dazu beiträgt, dass der Kontakt sich positiv auf die Reduzierung von Vorurteilen und Anfeindungen auswirkt“ (Nadler, Phillips-Heck, 1999, S. 27). Setzt die Gesellschaft Normen und Werte, welche Diskriminierung und Anfeindungen von Gruppen untereinander zu unterbinden versuchen, so schafft sie dadurch eine normative Atmosphäre, die zur Toleranz ermutigen soll. Die Frage stellt sich jedoch dahingehend, ob sich durch Gesetze Verhaltensänderungen herbeiführen lassen bzw. Verhalten verändern lässt. Jedoch schaffen sie eine richtungsweisende Atmosphäre (ebd., S. 27). Nadler hat dies dahingehend in arabisch-jüdischen Gesprächsgruppen beobachtet. So hatten vor allem politische Veränderungen,

Terroranschläge oder die Unterzeichnung von Friedensabkommen Auswirkungen auf die Qualität der Beziehungen innerhalb der Gruppen. Je nachdem war dann die Beziehung bei positiven Ereignissen konfliktärmer und in Zeiten negativer Ereignisse naturgemäß angespannter.

### **Potential der Vertrautheit**

Der Begriff geht auf Brown (1995) zurück. So führt ein kurzes Aufeinandertreffen nicht zu Veränderungen und hat keine positiven Auswirkungen. Die positive Entwicklung bzw. Wirkung geht nur von Kontakten aus, die kontinuierlich und nahe sind, da diese aufgrund interpersoneller Kontakte eher dazu führen, dass sowohl Angst abgebaut wird, als auch das Verständnis für den „Anderen“ wächst. Was schlussendlich dazu führen soll und das ist von entscheidender Bedeutung, dass Elemente einer interpersonellen Ähnlichkeit entdeckt werden(ebd,S.28). Nadler konnte dieses Phänomen in mehreren arabisch-jüdischen Gruppen beobachten, die er über einen Zeitraum von mehreren Monaten begleitete hatte. Diese zeichneten sich seiner Ansicht nach durch ein hohes Niveau interpersonaler Veränderungen aus.

### **Kooperative Atmosphäre**

Kooperations- oder Wettbewerbsbereitschaft bei den Begegnungen begünstigt die Auswirkung von Kontakten bei Gruppen. Dies kann dazu führen, dass aus einer Form der Zusammenarbeit eine Form der Toleranz entsteht. Hierbei ist nicht die allgemeine Zielvorstellung gemeint, nein es geht viel mehr darum aus der erfolgreichen Lösung kleiner Probleme eine kooperative Beziehung entstehen zu lassen, die es in den Gruppengesprächen öfters gibt(ebd.,S.28).

### **Gleicher Status**

In den meisten Fällen geschieht der Kontakt zwischen Gruppierungen, die miteinander in Konflikt liegen, auf der Ebene eines ungleichen Status. So ist meistens der gesellschaftliche Status der einen Gruppe höher, als der anderen. (z.B.: Begegnungen zwischen „Schwarzen und Weißen“, Männern und Frauen, Israelis und Arabern). In der israelischen Gesellschaft ist der Status der israelischen Juden deutlich höher, als der der israelischen Araber (s.o., „Das dritte Israel“).

Die Frage die sich nun stellt ist folgende: Sind die Begegnungen aufgrund dieser traditionell-gesellschaftlichen Konstellationen so sehr determiniert, dass der interpersonale Kontakt keine



positiven Auswirkungen auf die Beziehungen innerhalb der Gruppe hat? Nach Nadler kann der Dialog zwischen Gruppen nur dann erfolgreich sein, wenn die Begegnung zwischen Individuen stattfindet, die sich der Gleichwertigkeit ihrer sozialen Identität bewusst sind. Was in vielen Fällen leider nicht der Fall ist (ebd.,S.28f.). Die Wichtigkeit, sowohl des gesellschaftlichen Status und der sozialen Identität deuten laut Nadler auf einen anderen Weg der Reduzierung von Hass und Vorurteilen hin, den er folgendermaßen beschreibt: „anstatt daran zu arbeiten, die Gefühle der Gruppenzugehörigkeit zu unterdrücken, sollte man versuchen, sie zu nähren und die Mitglieder zu ermutigen, sich mit ihrer jeweiligen Gruppe zu identifizieren. Nur der Kontakt zwischen Individuen, die spüren, dass sie zu einer wertvollen und geachteten Gruppe gehören, führt aller Voraussicht nach dazu, die Vorurteile und den Hass gegenüber einer anderen Gruppe zu verringern. Eine solche Begegnung ist eine Begegnung zwischen Individuen, die zu unterschiedlichen und einmaligen Gruppen mit gleichem Status gehören“ (ebd.,S.29f.).

#### **6.1.4 Realistic Group Theory (Theorie des realistischen Gruppenkonfliktes)**

Die von Sherif (1966) entwickelte Theorie beinhaltet folgende Grundannahmen:

So haben innergesellschaftliche Konflikte ihre Ursachen in Werte- und Interessenkonflikten, aus denen sich Verteilungskämpfe um materielle und immaterielle Ressourcen entwickelt haben. Sie resultieren aus dem systembedingtem Konfliktpotential, d.h. den divergierenden Gruppeninteressen bzw. der Bedrohung gruppeninterner Interessen, der wahrgenommenen Benachteiligung und den unterschiedlichen Konfliktzuständen der jeweiligen Bevölkerungsgruppe. Die arabische Bevölkerungsgruppe ist sozial und ökonomisch benachteiligt, marginalisiert und lebt am Rande der israelischen Gesellschaft bzw. ist unzureichend bis gar nicht in diese integriert. Sie ist der Verlierer eines vorliegenden Interessenkonfliktes geworden. Des weiteren besagt die Theorie, dass der Kampf zwischen religiösen und säkularen Juden einen ideologischen Kampf um den Staat und um die damit verbundenen Interessengegensätze, wie Zugang zu finanziellen Quellen, zu materiellen Ressourcen und letztendlich zu Macht darstellt. Die Spannungen zwischen aschkenasisch-jüdischer und orientalischesephardisch-jüdischer Bevölkerung gründen demnach im unterschiedlichen Zugang zu materiellen Ressourcen (wie Bildung) und im Kampf um sozialen Status (Wolff-Jontofsohn, 1999, S.206).

#### **6.1.4 Social Identity Theorie**

Die „Theorie der Sozialen Identität“ wurde im Jahre 1979 von Tajfel und Turner entwickelt. In drei Grundannahmen fassen Tajfel und Turner ihre Theorie folgendermaßen zusammen: Erstens streben Individuen danach, eine positive soziale Identität zu erhalten, die vollständig durch eine Mitgliedschaft zu einer Gruppe definiert ist. Zweitens basiert eine positive soziale Identität meistens auf vorteilhaften Vergleichen, die zwischen Ingroup und der relevanten Outgroup gezogen werden können. Die Ingroup muss von der jeweiligen Outgroup positiv unterscheidbar sein bzw. als positiv distinkt von Outgroups wahrgenommen werden. Drittens versuchen die Individuen im Falle einer unbefriedigten sozialen Identität, ihre Gruppe zu verlassen und in eine positivere Gruppe zu gelangen, oder sie versuchen ihre Gruppe stärker positiv abzusetzen (Tajfel/Turner,1986;in:Zick,2005,S.410). Demnach sind Intergruppenkonflikte primär in realen Interessenkonflikten begründet, sie haben jedoch die Tendenz sich zu verselbstständigen, da sie wichtige soziale Funktionen erfüllen. So führen Prozesse der Identitätsbildung und des sozialen Vergleichs sowohl zur Abgrenzung von der Fremdgruppe, als auch zur Aufwertung der eigenen Gruppe(ebd.,S.206). Die Theorie besagt weiterhin, dass Stereotypen und Vorurteile als Symptome von Konflikten aufzufassen sind, die sich allerdings erst durch Abgrenzung und soziale Distanz verstärken und neue Distanz verstärken und neue soziale Konflikte schüren(ebd.,S.206). Was im israelisch-palästinensischen Konflikt bzw. genauer im Verhältnis der jüdisch-israelischen zur palästinensisch-israelischen Bevölkerungsgruppe ja genau der Fall ist. Durch den vorliegenden Ansatz soll versucht werden, Interventionsstrategien zu entwickeln, damit diese Distanz, die zwischen den beiden verfeindeten Gruppen besteht, durchbrochen werden kann. So sind - der Theorie nach - Gruppenkonflikte bereits vor der Entstehung von Interessenkonflikten latent vorhanden, da die in und zwischen Gruppen stattfindenden psychologischen Prozesse ein bestimmtes Verhalten erzeugen. Des weiteren stützen die Individuen ihre positive Identität, indem sie die eigene Gruppe höher werten, als die Außengruppe (und damit auch sich selbst),...,eine weitere Kernannahme der Theorie besteht darin, dass Menschen sich anders verhalten, wenn sie sich als Mitglieder einer Gruppe erleben, oder sich außerhalb des Gruppenkontextes als Individuen begegnen(ebd.,S.206f). Laut Wolff-Jontofsohn hat dieser grundsätzliche Unterschied von Gruppenverhalten und individuellem Verhalten im israelisch-palästinensischen Konflikt dramatische Konsequenzen. So erscheinen ihrer Meinung nach aus einer sozialpsychologischen Perspektive die Intergruppenspannungen als Re-Kollektivierungsphänomene, welche sich in einer realen Konfliktsituation zu starrem Gruppenverhalten verfestigen können. Wobei zu starr gezogenen

Gruppengrenzen, aber auch die Aufwertung der eigenen Gruppe in Verbindung mit der Bewertung der Fremdgruppe den Kontakt und die Kommunikation zwischen den Gruppen verhindern und den Konflikt weiter verschärfen, so Wolff-Jontofsohn weiter(ebd.,S.207). Die beiden Erklärungsmodelle liefern den theoretischen Rahmen, um die zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen stattfindenden Konflikte als multikausale Vorgänge zu verstehen. So vernetzen sich Kausalfaktoren, wie Interessenkämpfe und psychologische Gruppenprozesse und führen zu einem Teufelskreis von Vorurteilen, Feindseligkeit, wechselseitiger Distanz und latenter Bedrohung(ebd.,S.207). Wobei die strukturellen Konflikte des israelischen Gesellschaftssystems durch die israelische Friedenspädagogik nicht gelöst werden können. Vielmehr soll ein auf der Mikroebene stattfindender Prozess in Gang gesetzt werden, der aufgrund von Interventionen und Begegnungen zu Einstellungsveränderungen auf der Individualebene stattfindet. Dadurch soll der Konfliktverlauf positiv verändert werden.

## 6.2 Lernziele der Friedensschule (insbesondere der Begegnungskurse)

Die Vision einer humanen, egalitären, und gerechten Gesellschaft stellt das übergeordnete Ziel der Friedensschule dar. „Eine tiefere Kenntnis und Beziehung zum eigenen Selbst. Die Basis dafür, andere zu verstehen, ist seine eigenen Gefühle, Gedanken, Erwartungen und Ängste zu verstehen und anzunehmen. Je besser man sich selbst im Hinblick auf den Konflikt (zwischen dem jüdischen und palästinensischen Volk) kennt..., desto mehr wird man sich seiner eigenen Rolle und der Rolle des anderen darin bewusst“ (Bailey in:Phillips-Heck,1992,S.43). „Unser Ziel für die von uns geleiteten Gruppenbegegnungen ist, den Teilnehmern den Konflikt und ihre Rolle darin bewusst zu machen und sie in die Lage zu versetzen, durch Interaktion mit den Anderen ihre Identität auszudrücken und zu entwickeln“(Halabi,2001,S.54f.). Dieses Ziel kann jedoch nur auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden, da die asymmetrische Realität, in der die Teilnehmer leben dies anders nicht zulassen würden. So müssen die Araber damit umgehen, die kontrollierte Minderheitengruppe zu sein. Die Juden müssen sich damit befassen, die dominante Mehrheitsgruppe zu sein. „Zugleich geht es für beide Gruppen darum, die Unterdrückungsmuster, in denen sie beide gefangen sind, zu hinterfragen und sich durch die Suche nach dem, was in ihnen menschlich ist von diesen Mustern zu befreien“(ebd.,S.55, vgl. auch Freire, Pädagogik der Unterdrückten,1971). Die Hauptprämisse der Begegnungskurse lautet also, dass der Konflikt zwischen Arabern und Juden ein Konflikt zwischen zwei nationalen Identitäten, zwei Völkern und nicht zwischen Individuen ist! Daher, so Halabi, der die Begegnungsprojekte der Friedensschule selbst mit durchführt, können die Ziele der Begegnung nur durch eine

Verstärkung eben dieser Identitäten erreicht werden, ebenso durch die Wahrnehmung des Konflikts zwischen den beiden Völkern, der sich an den teilnehmenden Gruppen widerspiegelt(ebd.,S.55). Die Programme müssen so gestaltet werden, dass es zu einer Begegnung auf einer Basis der Gleichberechtigung zwischen den Teilnehmergruppen kommen kann. Ein besseres Verstehen und Kennenlernen der jeweils anderen Kultur (sowohl der jüdischen als auch der arabischen) stellt ein weiteres wichtiges Lernziel dar. Aufgrund der realen politischen Situation ist es unbedingt erforderlich, den Kursteilnehmern die Komplexität der jüdisch-palästinensischen Beziehung bewusst zu machen. Ein weiteres Ziel stellt das Einüben demokratischen Verhaltens, sowohl in der eigenen nationalen Gruppe, als auch später in der gemischten Gruppe, während des Begegnungskurses dar. Dies impliziert, die Meinungen und Gefühle der jeweils anderen zu akzeptieren bzw. zu respektieren (auch wenn man damit nicht einverstanden ist bzw. diesen widersprechen würde). Die Teilnehmer sollen zum Kontakt und zu gegenseitiger Kommunikation (zwischen den beiden Gruppen) ermutigt werden. Sie sollen dadurch in die Lage versetzt werden, „die Entfremdung zwischen ihren Völkern abzubauen und sich mit den Verhaltensweisen, dem Lebensstil, den Gebräuchen, Werten, politischen Sichtweisen und der Identität der jeweils „anderen“ Gruppe vertraut machen“(siehe Phillips-Heck,1992,S.45). Die Jugendlichen sollen ein Verantwortungsgefühl entwickeln, für das, was innerhalb der Begegnung und auch während des jüdisch-palästinensischen Konfliktes geschieht und geschah. Daher ist es auch von zentraler Bedeutung sich mit dem geschichtlichen, kulturellen und politischen Wissen der jeweiligen „anderen“ Bevölkerung vertraut zu machen und eine intensivere, unvoreingenommene Einsicht in den jüdisch-palästinensischen Konflikt vermittelt zu bekommen. Da dieser von den Teilnehmern, wenn überhaupt, meist einseitig im Bezug auf die Geschichte (und das Leiden) der eigenen Bevölkerung gesehen wurde. Diese Ziele sollen dazu beitragen, „dass die Teilnehmer sich selbst und „die anderen“ differenziert(er) wahrnehmen, weder sich noch „die anderen“ in Identitätsschubladen stecken, d.h. aber, dem eigenen wie dem jeweils anderen Volk (und anderen Menschen insgesamt) weniger vorurteilsfrei begegnen können“(ebd.,S.45). Dadurch wird deutlich, wie sehr doch die Wahrnehmung der eigenen Identität und der Akzeptanz der fremden Identität von Bedeutung ist. Die Rolle der Identität spielt vor allem bei den palästinensischen Israelis eine wesentliche Rolle, da sie von Geburt an in einem „Identitätsdilemma“ gefangen sind. Nämlich darin, ob sie sich als israelische Staatsbürger oder als zugehörig zur palästinensischen Bevölkerung in den besetzten Gebieten oder auch in den angrenzenden Nachbarstaaten sehen, die ja keine Möglichkeit auf Rückkehr hat. Daher ist ein weiteres Ziel der Kursleiter, die Erkenntnis unter

den Teilnehmern zu vermitteln und zu pflegen, dass alle Menschen und Völker das gleiche Recht haben, sich als Personen und Nationen zu verwirklichen. Ein entsprechendes Verhalten soll in der Teilnehmergruppe gefördert und geübt werden(ebd.,S.46). Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass negative gesellschaftspolitische Ereignisse (wie die israelische Besatzungspolitik in der Westbank und im Gazastreifen oder die Intifaden) negative Auswirkungen auf Lebensgefühl und Alltag der beiden betroffenen Völker haben. Die Friedensschule stellt sich dieser Tatsache, „daher sollen die Teilnehmer in die Lage versetzt werden, die reale politische Situation zu bearbeiten und zu lernen mit dem bestehenden Konflikt zu leben“(ebd.,S.46). So soll das Ergebnis des Lernprozesses nicht das passive Erdulden des Konfliktes sein, sondern die Fähigkeit, die Existenz des palästinensisch-jüdischen Konfliktes und seine Auswirkungen auf das alltägliche Leben der beiden Bevölkerungen zu akzeptieren, und zu verstehen, wie unterschiedlich die Situation ist, in der sich die beiden Völker befinden(ebd.,S.46). Der zentrale Begriff ist „Verstehen“, das man mit „Bewusstwerden“ in Bezug bringen könnte, jedoch nicht nur ein einseitiges Bewusstwerden (der eigenen Lage), sondern ein Verstehen der eigenen Identität und auch der, der „Anderen“, hierbei wäre ebenfalls ein Blick auf bzw. ein Vergleich mit Paulo Freires Begriff der „consientizacao“(dem Prozess der „Bewusstwerdung“) interessant und angebracht. Da der Konflikt nur miteinander gelöst werden kann, ist dieser Prozess von zentraler Bedeutung.

### 6.3 Die pädagogischen Grundsätze der Friedensschule im Spiegel der theoretischen Grundlagen

In der Regel bilden je acht palästinensische und jüdische KursleiterInnen das Team für einen Kurs, wobei eine Person für die Gesamtplanung und -leitung des Kurses verantwortlich ist. Diese Person muss dann, aufgrund der Informationen, die im Vorfeld der Kurse über die jeweiligen Gruppen gesammelt wurden, die Lernziele des geplanten Kurses definieren und mit den Mitarbeitern hinsichtlich der Zielsetzung sowohl den Aufbau, als auch die Festlegung der thematischen Schwerpunkte und der geplanten Gruppenaktivitäten vorbereiten bzw. gestalten (siehe Phillips-Heck,1992,S.47). Über Erfolg und Misserfolg eines Kurses entscheidet eine sorgfältige Planung, des weiteren gilt der Grundsatz der Flexibilität als pädagogisches Prinzip. Folgende Aspekte erleichtern die Durchführung eines Kurses:

Im Normalfall führt ein Kursleiterteam einen Kurs von Anfang bis Ende gemeinsam durch (von der Vorarbeit bis zur Auswertung). Die Kursleiter beobachten in den uni-nationalen Vorbereitungstreffen die potentiellen Teilnehmer sorgfältig. Hierbei findet eine Einschätzung der Einstellungen und Bedürfnisse der Jugendlichen statt (auch deren Defizite). Diese

Beobachtungen dienen der adäquaten Kursplanung. Des Weiteren sind für die Kursleiter Informationen über die Schule, den Schulort und Kenntnisse über die soziale und wirtschaftliche Lage der jeweiligen Bevölkerung vor Ort von großer Bedeutung. Das Wissen über lokale Probleme oder Konflikte erleichtert ebenfalls eine bessere Einschätzung der vorfindbaren Verhältnisse und deren Verständnis. Auch sollten während der ersten un-nationalen Treffen auf die Teilnehmer zugeschnittene Aktivitäten und Themen ausgewählt werden. Dadurch sollen Defizite der jeweiligen arabischen und jüdischen Gruppenmitgliedern schon im Vorfeld erkannt und diese zur Grundlage der Vorbereitung gemacht werden (ebd.,S.47f.).

#### 6.4 Prinzip der Betonung und Förderung demokratischer Strukturen

Dies bedeutet im Zusammenhang der Begegnungsgruppen, dass im Verlauf des gesamten Projektes Eigeninitiative und Freiraum für individuelle Gestaltung sowohl in den Kleingruppen, als auch in der Großgruppe vorgesehen sind. Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit zur individuellen Entfaltung. Ihnen bietet sich ebenfalls die Chance, die anderen Kursteilnehmer von einer neuen Seite kennen zu lernen. Des Weiteren sollen sie im kleinen Verantwortung dafür übernehmen, was in der Gruppe geschieht bzw. nicht geschieht. Zu denken wäre u.a. an den Aufbau eines Kommunikationsnetzes innerhalb der Teilnehmer durch gezielte Übungen, mit der Absicht, den Gruppenleiter tendenziell „überflüssig“ zu machen. Ein weiterer Punkt ist die gemeinsame und eigenverantwortliche Gestaltung des letzten gemeinsamen Abends(ebd.,S.47f.).

#### 6.5 Quantitative Gleichberechtigung

Jede Kleingruppe wird von einem binationalen Gruppenleiterpaar begleitet, so dass in jedem Kursleiterteam gleich viele palästinensische und arabische Kursleiter vertreten sind (in der Regel jeweils vier). Dasselbe gilt für die Teilnehmergruppen, sie setzen sich aus möglichst gleich vielen jüdischen und palästinensischen Teilnehmern zusammen. So umfasst ein Kurs ca. 16-20 palästinensische und jüdische Teilnehmer(ebd.,S.49).

#### 6.6 Prinzip der Zweisprachigkeit

Einer der zentralen Punkte der Begegnungskurse liegt auf der Betonung der Zweisprachigkeit. Die Teilnehmer sollen in ihrer eigenen Sprache zu Wort kommen können, insbesondere, wenn sie Gefühle oder persönliche Gedanken zum Ausdruck bringen wollen. Das zentrale Problem besteht jedoch darin, dass die jüdischen Jugendlichen aufgrund des Lehrplans des israelischen

Schulsystems arabisch nicht verbindlich lernen müssen, für sie ist Arabisch nur ein freiwilliges Wahlfach<sup>35</sup>. Dies hat zur Folge, dass nur wenige der jüdischen Israelis arabisch sprechen und schreiben können<sup>36</sup>. Dagegen müssen die palästinensischen Jugendlichen, aufgrund der staatlich festgelegten Lehrpläne hebräisch lernen, bzw. sich mit jüdischer Kultur, Religion und Geschichte auseinandersetzen. Dieses Ungleichgewicht soll mit dem Prinzip der konsequenten Zweisprachigkeit aufgehoben werden. Für die Übersetzung sind die Kursleiter zuständig. Wobei dies natürlich meistens vom Arabischen ins Hebräische der Fall ist, da wie oben angemerkt, die meisten jüdischen Jugendlichen eher schlecht bis gar kein arabisch verstehen. Die Frage ist jedoch, inwiefern eine Übersetzung einer Emotion oder eines Gedankens, infolge der Übersetzung(-sdauer) an Qualität verliert. Ebenso könnte aber auch im Falle der Überbetonung einer einseitigen Übersetzungsrichtung, also vom Arabischen ins Hebräische, eine reale Diskriminierung verdeutlicht bzw. sichtbar gemacht werden und zu einer Verschlechterung der Gruppendiskussion führen.<sup>37</sup>

### **Grundsatz der deduktiven Vorgehensweise**

Vom Allgemeinen, weniger konfliktbelasteten, hin zum komplexeren, spezielleren und konflikträchtigeren Gebilde. Zu Beginn der Begegnungen werden vor allem Themen gewählt, bei denen alle Gruppenmitglieder einigermaßen vergleichbare Vorkenntnisse aufweisen, dadurch werden Ängste und Bedrohungsgefühle gemindert, begrenzt oder sie werden im besten Falle gar nicht erst aufkommen. Dadurch soll die Kontaktaufnahme und das gegenseitige Kennenlernen vereinfacht werden. Denn, so die Theorie, erst wenn sich Teilnehmer besser kennen und wahrnehmen gelernt haben und ein belastbares Vertrauen untereinander aufgebaut haben, können kontroverse Themen diskutiert werden(ebd.,S.50). Diese Ansicht findet sich vor allem bei den Befürwortern der Kontakthypothese wieder. Wichtig ist hierbei jedoch auch, dass die Diskussionen nicht zu sehr ins theoretische bzw. im schlimmsten Falle ins dogmatische abgleiten. Daher integrieren alle Kurse, um die Komplexität der Themen erfahrbar zu machen, drei inhaltliche Ebenen: Zum ersten die persönliche Ebene, also das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst und zur Gruppe bzw. seinem Volk; zweitens die Gruppenebene, hierbei insbesondere die Beziehungen der Mitglieder jedes Kurses untereinander und drittens die gesellschaftliche Ebene, d.h. die politischen und sozialen Beziehungen zwischen Palästinensern und Juden(ebd.,S.51).

---

<sup>35</sup> dasselbe gilt für palästinensisch-arabische Kultur und Geschichte ebenso für Christentum und Islam

<sup>36</sup> laut Prof. Smooha von der Universität Haifa waren dies im Jahre 1986 gerade einmal 13%.

<sup>37</sup> siehe auch Halabi/Zak: Die Sprache – Brücke und Hindernis, S. 133-142 in: Halabi (2001)

## 7. Das Jugendbegegnungsprogramm

Im folgenden möchte ich den Focus auf den Ablauf eines solchen Jugendbegegnungsprogramms richten. Ich habe mich explizit für diese Form der Begegnung entschieden, da diese seit Gründung und Beginn einen zentralen Bestandteil der Friedensschule darstellt. Die Begegnungskurse haben jedoch im Laufe der Zeit einen gewissen Wandel durchlaufen, der im folgenden nachgezeichnet werden soll. Dieser Wandel wurde mir beim Studium der Lektüre (vor allem in den Ausarbeitungen von Phillips-Heck von 1991 und der aktuellen Publikation von Halabi 2001) deutlich und hat sich auch in Kontakten (per e-mail) mit einer erfahrenen und langjährigen Mitarbeiterin der Friedensschule (Michal Zack) bestätigt. Dabei nehme ich auf die im Zeitraum von 1984-1989 entwickelten Kursmodelle A, B und C der Friedensschule Bezug, welche unter Mithilfe des ISAR entwickelt wurden, dabei wurden hauptsächlich Methoden der Aktionsforschung benutzt, welche in einem Exkurs kurz erläutert werden sollen. Am Anschluss daran, werde ich ein aktuelles Kursmodell darstellen, wie es momentan an der Friedensschule durchgeführt wird.

### Exkurs: Aktionsforschung

Die Aktionsforschung (engl. action research) geht auf Lewin (1953) zurück, der in den 40er Jahren wirtschaftliche und soziale Diskriminierung von Minderheiten vor Ort (vor allem in Betrieben) untersuchte und daraus Veränderungsstrategien entwickelte.

#### Methodische Grundsätze:

Der Forscher und die Erforschten sind völlig gleichberechtigt, d.h. beide arbeiten gleichberechtigt zusammen. Die Teilnehmer werden nicht als Untersuchungsobjekte behandelt. Die Teilnehmer entscheiden mit, welche Ziele ein Forschungsprojekt haben soll und welche Methoden einzusetzen sind. Des weiteren werden die Teilnehmer an der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse beteiligt. Dies stellt für Kritiker dieser Methode einen zentralen Punkt dar, da für sie dadurch die Objektivität und die kritische Distanz des Forschers aufgegeben wird. Die Untersuchungsthemen sind praxisbezogen und emanzipatorisch. So sollen diese praktische Relevanz besitzen und nicht „theoretisch“ sein. Sozialwissenschaften sollen an der Lösung sozialer und politischer Probleme aktiv mitarbeiten und als „kritische Sozialwissenschaft“ auf bestehende Herrschaftsverhältnisse hinweisen, statt diese zu verschweigen oder zu unterstützen (Bortz, 1995, S.318).



Der Forschungsprozess ist ein Lern- und Veränderungsprozess:

So sollen Veränderungen und Erkenntnisgewinn, Forschung und Praxis "Hand in Hand" gehen und nicht wie angewandte Forschung nacheinander ablaufen. Durch den dialogischen Prozess der Erkenntnisgewinnung zwischen Forscher und Erforschten sollen den Untersuchungsteilnehmern die neu gewonnenen Erkenntnisse sofort vermittelt werden und damit zu Lern- und Veränderungsprozessen sowohl beim Forscher, als auch bei den Beteiligten führen(ebd.,S.318).

Methodische Werkzeuge: Es werden keine standardisierten Fragebögen verwendet, sondern eher eine offene teilnehmende Beobachtung; neben Beobachtungsverfahren werden offene Befragung (Gruppendiskussion) und Dokumentanalysen eingesetzt. „Die Aktionsforschung konzentriert sich auf soziale und politische Themen und arbeitet auf konkrete Veränderungen in der Praxis hin; speziell die Situationen von benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen soll transparent gemacht und verbessert werden. Aktionsforschung beteiligt die Betroffenen sehr weitgehend am Forschungsprozess und behandelt sie als gleichberechtigte Experten bei der Entscheidung von inhaltlichen und methodischen Fragen“(ebd.,S.318).

## **Die Begegnungskurse in ihren Anfängen (1980-1984)**

### **7.1 Auswahl der Teilnehmer („agents of change“)**

Die Auswahl der teilnehmenden Schulen verlief in mehreren Schritten. So wurde zu Beginn vorrangig mit jüdischen Gruppen aus Kibbuzschulen gearbeitet, diese Zielgruppenauswahl wurde jedoch nach einer kurzen Zeitspanne (von 1980-1984) wieder revidiert. Zum einen fand in der jüdisch-israelischen Gesellschaft ein „Rechtstrend“ statt, zum anderen wuchs der Anteil der orientalischen Juden in der israelischen Bevölkerung an<sup>38</sup>. Daher wurde bei der Auswahl der Teilnehmer ein Augenmerk auf die vorwiegend von orientalischen Juden bewohnten Entwicklungsstädte gelegt. Ein weiterer Schritt bestand darin, die Teilnehmer drei volle Jahre zu begleiten (ab der 10. Klasse). Als Grundsatz galt damals, dass die Teilnehmergruppen aus Jungen und Mädchen bestehen und mindestens je fünf SchülerInnen aus derselben Klasse kommen sollten. Die Auswahl der Partnerschule hing auch von der Motivation und Einsatzbereitschaft der jeweiligen Schulleitung ab. Dabei spielten folgende Fragen eine Rolle: Wie steht die Schulleitung zu Kontakten und Begegnungsprogrammen?

---

<sup>38</sup> die Kibuzzim stellten schon damals nur noch einen kleinen Teil der jüdisch-israelischen Bevölkerung dar, ca. 3%.

Wie werden die Eltern von dem Kursvorhaben unterrichtet? Wissen die Lehrer etwas über die Einstellung der Familien zu dem geplanten Kurs? Was sagen sie selbst dazu? Ist die Schulleitung bereit, die begleitenden Lehrer für die Vorbereitungstreffen und die Workshops in NSWAS zu befreien, also die Kurse als erzieherischen Auftrag der Schule anzusehen? Ist die Teilnahme verpflichtend oder fakultativ? Stellt die Schule für die uninationalen Treffen am Schulort Räume zur Verfügung? „Vorrangiges Ziel bei der Auswahl der Schulen, wie der einzelnen Teilnehmer für die Kurse, ist eine maximale Symmetrie zwischen den Teilnehmergruppen zum Zeitpunkt der binationalen Begegnung“, wobei „Symmetrie“ in diesem Zusammenhang keine völlige Gleichheit bedeutet, sondern vielmehr, dass die Teilnehmer motiviert sind am Projekt mitzuarbeiten. Dass sie emphatisch sind, also sich selbst und andere als Menschen mit persönlicher, sozialer, kultureller und nationaler Identität wahrzunehmen. Gedanken und Gefühle ausdrücken können, sowie an sozialen, politischen und kulturellen Themen interessiert sind und sich in diesen Bereichen engagieren(Phillips-Heck,1999,S.59f.). So muss zwischen Teilnehmern des Kursmodells B von Beginn an ein weitgehendes Gleichgewicht hinsichtlich dieser Fähigkeiten bestehen. Teilnehmer der Kursmodelle A und C sollten so ausgewählt werden, dass Ungleichgewichtigkeiten vor Beginn der Begegnung abgebaut bzw. unterschiedliche Fähigkeiten auf ein vergleichbares Niveau angehoben werden sollten(ebd.,S.60). Aufschluss über die Teilnehmer wurden früher über Auswahlverfahren ermittelt, welche aus mehreren Fragebögen bestanden, anhand dessen sollten die Teilnehmer eines Kurses ermittelt werden. So war und ist für die Teilnahme nicht wichtig, ob die Jugendlichen gute oder schlechte Schüler sind bzw. ob sie gemäßigte oder extremere Ansichten vertreten. Vielmehr müssen sie motiviert sein, an den Kursen teilzunehmen, eventuell sollten sie schon Erfahrungen mit informellen Gruppen gemacht haben. Die Jugendlichen sollten fähig sein, Einfluss auf ihre Umgebung auszuüben, sich gegenüber Andersdenkenden/Minderheiten in einer Gruppe demokratisch zu verhalten, in einer Gruppe initiativ zu werden, offen zu sein für neues und anderes, Beständigkeit und Stabilität zu zeigen und sich selbst wahrzunehmen und realistisch einzuschätzen (Bar/Bagal,1986 in:ebd,S.62). Also sollten sie genau die Fähigkeiten besitzen, die mit der damaligen Leitidee bzw. den Fähigkeiten eines „agent of change“ verbunden wurden.

## 7.2 Schlüsselfiguren: Die betreuenden Lehrer

Eine wesentliche Voraussetzung für die Vorbereitung und die Durchführung der Begegnungskurse stellen die jeweiligen Klassenlehrer dar. Sie erledigen die organisatorischen Aufgaben, die im Vorfeld der Kurse gemacht werden müssen. Sie haben jedoch noch mehr zu

leisten, als die rein organisatorische Mitarbeit, denn sie verfolgen den kompletten Prozess der Begegnung mit. Von den Lehrern wird erwartet, dass sie in schwierigen oder unklaren Situationen den Jugendlichen Stabilität und Selbstbewusstsein geben bzw. vorleben und die Jugendlichen bei der Suche nach Klarheit motivierend begleiten. Um dies zu können, müssen sich die betreuenden Klassenlehrer jedoch auch ihrer eigenen Gefühle, Handlungen und Identität im Bezug auf den israelisch-palästinensischen Konflikt bewusst sein (ebd., S.63). Von Vorteil wäre sicherlich eine Teilnahme der Klassenlehrer an Fort- bzw. Weiterbildungsangeboten der Friedensschule, die inzwischen ebenfalls angeboten werden<sup>39</sup>.

### 7.3 Die politisch-soziale Realität (Rahmenbedingungen)

In diesem Punkt soll deutlich gemacht werden, dass die Begegnungen in der Friedensschule in Neve Schalom/Wahat al Salam, wie die Übersetzung schon deutlich macht, in einer sicheren „Oase des Friedens“ stattfinden; Kelman benützt hierfür, in seinem Workshopmodell, den Begriff einer gesicherten „Insel-situation“, in der sich die Teilnehmer befinden. Eine solche „Insel-situation“ ist in NSWAS sicherlich gegeben. Das Kursleiterteam hat jedoch nur Einfluss auf der Mikroebene, also in der Frage der Auswahl der Teilnehmer, in der Zusammenstellung des Kursleiterteams, in der Gestaltung der Kursprogramme, der Arbeitsatmosphäre in der Friedensschule (ebd., S.66f). Betrachtet werden muss natürlich auch das soziale und politische Klima in Israel, wie die jeweiligen jüdischen und palästinensischen Teilnehmer dies wahrnehmen, aus was für einem Umfeld die Teilnehmer stammen, welches Bild die Teilnehmer von sich bzw. der „anderen“ Gruppe in den Kurs mitbringen (ebd., S.66). Dies sind Faktoren, die von den Kursleitern nicht kontrolliert werden können. Deutlich wird dies vor allem an zentralen politischen Ereignissen, wie z.B. der ersten Intifada von 1987. Dadurch und auch schon in der Zeit vor der Intifada veränderte sich das politische Klima in Israel. Ereignisse der Makroebene, wirkten sich auf die Realität der Begegnungsprogramme aus. So beeinflusste das gesellschaftliche Umfeld, die Wahrnehmung der Teilnehmer. Dies spiegelte sich dann in schwierigen Situationen während der Begegnungen wieder, mit denen sich die Kursleiter bzw. die Organisatoren der Kurse beschäftigen mussten, auf die sie jedoch keinen Einfluss hatten.

---

<sup>39</sup> siehe Programmbeschreibung der Friedensschule, zu denken wäre hierbei an einen Kurs der Friedensschule für jüdische und palästinensische Lehrer in Israel

## 7.4 Die Voraussetzungen/Vorbereitung am Schulort

Während der beiden Vorbereitungstreffen am jeweiligen Schulort der Jugendlichen wird zuerst über das Dorf NSWAS und die Friedensschule informiert. Zusätzlich werden die oben erwähnten soziometrischen Fragebögen ausgefüllt. Die zweite Vorbereitungssitzung ist intensiver. Dabei stellen sich die Teilnehmer gegenseitig vor. Sie beziehen bezüglich des Konfliktes individuelle Standpunkte und vertreten ihre Meinungen bzw. spiegeln durch ihre Aussagen Gedanken und Gefühle, die sie bezüglich des Konfliktes beschäftigen, wieder. Interessant ist hierbei, wie extreme Meinungen einzelner Teilnehmer von der Gruppe intern verarbeitet werden und ob Teilnehmer mit extremer Meinung/Gesinnung in ein Gruppengespräch mit einbezogen werden. „Die Fähigkeit, Gruppendruck auszuhalten, oder auch zugunsten einer Minderheitenmeinung abbauen zu können, gehört zu den Führungsqualitäten, welche sich die Friedensschule von ihren Kursteilnehmern wünscht. Daneben gehören auch Durchsetzungsfähigkeit, Stabilität und Ausdauer dazu, die Fähigkeit, eine Diskussion bzw. Gruppe nach demokratischen Spielregeln zu führen, Differenzierungsvermögen, Toleranz und Offenheit für andere Menschen(ebd.,S.84).

## 7.5 Die verschiedenen Kursmodelle:

### Kursmodell A

“Von unterschiedlichen Voraussetzungen zur Gleichberechtigung in der Begegnung”, lautete der Grundsatz des ersten Kursmodells.

Das Kursmodell A läuft über acht Monate. Es ist vor allem für diejenigen Gruppen ausgerichtet, die nur wenig Übung darin haben, sich selbst wahrzunehmen, zu beobachten, sich kennen zu lernen bzw. Schwierigkeiten haben, in einer Gruppe mit anderen zu kommunizieren und auch selbst sachbezogenen Initiative zu ergreifen. Dies gilt insbesondere für orientalisches-jüdische Jugendliche aus Entwicklungsstädten bzw. für palästinensische Jugendliche (vor allem Mädchen) aus arabischen Dörfern und Jugendliche aus Berufsschulen(ebd.,S.103f). Die Struktur des Kursmodells A sieht eine Serie von 12-15 uninationalen Treffen vor, die vierzehntägig in der jeweiligen Schule durchgeführt werden und jeweils zwei Schulstunden dauern. Erst daran anschließend findet die dreitägige Begegnung in Neve Shalom/Wahat al Salam statt. Das Projekt endet mit drei Nachbereitungstreffen in den jeweiligen Schulen im uninationalen Rahmen.

## 7.6 Kursphase I : Uni-nationale Treffen

Die für die uninationalen Treffen vorgesehenen Themenbereiche orientieren sich an drei Ebenen: Sie folgen den Lernschritten „Ich“, „meine Primärgruppe(n)“, „meine kulturell-soziale und meine nationale Identität“.

### **Der erste Schritt (Ich)**

In einem ersten Schritt sollen die Jugendlichen üben, sowohl die anderen aus ihrer Teilnehmergruppe, als auch sich selbst wahrzunehmen und miteinander direkt und offen ins Gespräch zu kommen. Das ist vor allem bei den palästinensischen Teilnehmern, insbesondere bei den palästinensischen Mädchen wichtig. Da die traditionelle arabische Gesellschaft den offenen und gleichberechtigten Kontakt zwischen Mädchen und Jungen viel weniger vorsieht, als die (säkulare) jüdische Gesellschaft(ebd.,S.106). Die Jugendlichen üben, ihr eigenes Verhalten anderen gegenüber zu beobachten. Sie sollen sich ihrer Verantwortung bewusst werden bzw. Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Sie sollen lernen, nicht ungefiltert zu agieren, sondern überlegt reagieren bzw. zuhören und den Gegenüber aussprechen lassen (gegenseitiger Respekt). Des Weiteren sollen sie sich so ausdrücken, dass der/die Andere das Gesagte annehmen kann und sich dadurch nicht gekränkt oder verletzt fühlt(ebd.,S.106). Kursmodell A legte also einen Schwerpunkt darauf, dass Zuhören und sich gegenseitig Raum geben schon vor der ersten binationalen Begegnung als wichtige Fähigkeiten erkannt und geübt werden sollten. In der Reflexion der uninationalen Vorbereitung sollen die Teilnehmer erfahren, dass sie „in sich selbst“ vorhandene, natürliche Autorität entwickeln und Verantwortung für diese übernehmen (müssen), also das Lernziel Autonomie zu erarbeiten.

### **Die Primärgruppe(n)**

Hierbei befassen sich die Jugendlichen vor allem mit den sozialen Primärgruppen Familie und Peergroup. Dadurch lernen sie, sich ihrer sozialen Identität bewusst zu werden. Folgende Fragestellungen sind dabei hilfreich:

Primärgruppe Familie:

- Was erwartet meine Familie von mir?
- Was erwarte ich von meiner Familie?
- Wie erlebe ich mich als Kind einer traditionellen Familie innerhalb einer geschlossenen Gesellschaft, die im Wandel begriffen ist?

- Welche Traditionen sind mir bzw. meiner Familie wichtig bzw. welche möchte ich erhalten wissen? Welche Traditionen gehen bei einer Öffnung hin zur westlichen Kultur verloren (Großfamilie, patriarchalische Familienstruktur)?
- Was bedeutet das Bestehen einer modernen, offenen Gesellschaft für mich bzw. meine Familie?

(siehe ebd.,S.107)

Primärgruppe Peergroup:

- Welche Rolle spielt für mich die uninationale Peergroup?
- Welche Verpflichtungen bestehen gegenüber den Freunden im Unterschied zur Familie?
- Wann wenden wir uns an andere, wenn wir Hilfe brauchen?
- Wie kommunizieren wir miteinander?
- Wie wirkt sich Gruppendruck auf das Individuum aus? Wie kann man dem Gruppendruck entgehen?
- Was lässt mich zögern, aktives Mitglied einer Gruppe zu werden?

(siehe ebd.,S.107)

Diese Fragestellungen stellen eine Hilfestellung dar, damit sich die Teilnehmer ihrer jeweiligen individuellen Situation bewusst werden, in der sie sich momentan befinden. Gleichzeitig gewinnen sie gegenseitig einen Einblick in die Einstellungen, Motive, Gedanken und Gefühle der anderen TeilnehmerInnen der eigenen Gruppe und erfahren dadurch eventuell schon Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede innerhalb der uninationalen Gruppe.

### **Soziale, kulturelle und nationale Identität**

Dabei sollen die Jugendlichen angeregt werden, ihr Selbstverständnis zu artikulieren bzw. dies zu klären. Kommen sie aus einer Großstadt, einem Kibbuz, einem palästinensisch-arabischen Dorf oder aus einem Internat? Sind sie religiös? Verstehen sie sich als Jugendliche eines Volkes zu artikulieren, dass ein Recht auf Selbstbestimmung, Selbstachtung und Selbstentfaltung hat, also als Palästinenser bzw. als Juden? Eine differenzierte Klärung ihrer spezifisch kulturellen-sozialen Identität ist vor allem für orientalistisch-jüdische Jugendliche besonders wichtig. Da sich diese in einem Zwiespalt befinden, zwischen dem kulturellen Erbe ihrer Familien und der in Israel vorherrschenden aschkenasischen, westlich geprägten

Identität einerseits und der palästinensisch-arabischen Identität andererseits. Die orientalistisch-jüdischen Jugendlichen neigen dazu, die Differenziertheit ihrer eigenen Kultur zu verwischen, um der palästinensischen Gruppe gegenüber eine scheinbar einheitliche jüdische Identität zu präsentieren (ebd., S.109). Dadurch werden sie jedoch gezwungen Teile ihrer eigenen Identität zurückzustellen, die jedoch weiterhin besteht, was in der Folge dann meistens früher oder später zu Enttäuschung oder Frustration führt. Die nationale Dimension der Identität schließt an die Klärung und Stabilisierung der kulturell-sozialen Identität an. Hierbei sprechen die palästinensischen Jugendlichen vor allem über historische Erfahrungen ihrer Familie und ihres Volkes, über arabische Kultur und den Wandel der palästinensisch-arabischen Gesellschaft im Staate Israel. Über die nationale Führung (die PLO), über die Einstellung zu den Palästinensern in den besetzten Gebieten und denen, die in der Diaspora leben. Als wichtig empfinden sie auch die Intifada von 1987 gegen die israelische Besatzung und die Möglichkeit der Entstehung eines souveränen Palästinenserstaates. Die jüdischen Jugendlichen befassen sich vor allem mit der Entwicklung der israelischen Gesellschaft seit der Staatsgründung. Leitbegriff dieses Themenblocks der jüdischen Teilnehmer ist Verantwortung und nicht Schuld. Die Jugendlichen werden damit konfrontiert, dass sie für ihre Handlungen und ihr Verhalten Verantwortung tragen. Ihnen wird aber auch bewusst gemacht, dass sie für Aktionen/Handlungen, die durch ein jüdisches Kollektiv, in Form von Einheiten der israelischen Armee oder durch bestimmte politische Gruppen (u.a. radikale Siedlerbewegungen) durchgeführt wurden, keine Schuld/Verantwortung tragen (ebd., S.111). Dadurch soll ihnen aufgezeigt werden, worin ihre Möglichkeiten und Grenzen liegen, Einfluss auf die israelische Gesellschaft zu nehmen. Daneben beschäftigen sich die jugendlichen Teilnehmer beider Seiten mit der Wahrnehmung und Bearbeitung von Ängsten, die mit der Konfrontation zwischen Juden und Palästinensern verbunden werden. Weitere Themen sind Armeedienst, aktuelle gesellschaftliche Ereignisse (u.ä.). Erst nachdem die individuelle Klärung bezüglich der eigenen persönlichen, kulturell-sozialen und nationalen Identität geklärt bzw. hinterfragt wurde, gehen die Kursleiter mit ihren Teilnehmern zu Themen über, die die andere nationale Gruppe miteinbeziehen. Dadurch sollen sich die Jugendlichen auf das Gemeinsame bzw. die Gleichberechtigung der beiden nationalen Gruppen hin orientieren. Die Jugendlichen soll dazu veranlasst werden, über ihr eigenes Selbstverständnis und ihre Rechte als israelische Staatsbürger (die sie ja beide defacto sind) nachzudenken. Vor allem bezüglich der zentralen Aspekte wie: Meinungsfreiheit, Recht auf Selbstbestimmung; Gleichberechtigung und Chancengleichheit; Medien, Sprache, Politik; kritischer Umgang mit Nachrichten (ebd., S.111; vgl. auch das Mittel des Zeitungstheaters von Augusto Boal). Seit

der Einführung des Kursmodells A ist die Reflexion über Sprache als Ausdruck der darin verborgenen Inhalte und die Klärung von ihnen zugrundeliegenden Einstellungen in der ersten uninationalen Kursphase möglich. Die Teilnehmer lernen die Rolle und das Gewicht von Sprache kennen und sollen behutsam damit umgehen und Verantwortungsbewusstsein dafür entwickeln, was sie sagen bzw. dass sie die anderen durch unbedachte Äußerungen verletzen können. Diese Gefahr soll dadurch verringert werden. Am Schluss der dritten Phase der uninationalen Treffen stehen Fragen, die mit der Bearbeitung des Konfliktes aufgekommen sind, z.B.: Wie sehen die Beziehungen zwischen Palästinensern und Juden aus? Wie werden diese von den Jugendlichen wahrgenommen? Welche Einstellungen haben wir zu ihnen? Welchen Kontakt halten wir (Kursteilnehmer) zwischen den beiden Nationen für angebracht bzw. notwendig? Welche Auswirkung hat die Besatzung auf die demokratische Gesellschaft in Israel? Wie wirkt sich der Konflikt auf den Alltag der beiden Völker aus? Welche Lösungen des Konfliktes sind denkbar?(ebd.,S.114). Des Weiteren treten zu Ende der uninationalen Treffen meistens noch Fragen bezüglich der anderen Gruppe auf (hinsichtlich auftauchender Ängste, Zweifel und Befürchtungen im Hinblick auf das bevorstehende Treffen in NSWAS), die meistens wie folgt aussehen: Werden die „anderen“ uns wirklich zuhören, uns verstehen zu versuchen oder uns nur Vorwürfe machen? Werde ich abgelehnt werden, weil ich nationalistisch bzw. religiös denke bzw. fühle? Ich spreche nicht gut hebräisch, werden die anderen meine Gedanken, trotz Übersetzung (und der damit einhergehenden Übersetzungsdauer) verstehen und nachvollziehen, werden sie genug Geduld haben? Wie werde ich mich als (palästinensisch/orientalisch-jüdisches) Mädchen gegenüber Jungen verhalten?(siehe ebd.,S.114). Dies sind Fragen die angesprochen werden können und mögliche Antworten im Rahmen von Gesprächen, gruppodynamischen Übungen oder im Rollenspiel finden.

## 7.8 Kursphase II: Die binationale Begegnung in Neve Shalom/Wahat al Salam

Während der binationalen Begegnung lernen sich die Teilnehmer persönlich kennen. Die Teilnehmer sollen dazu befähigt werden verschiedene Aspekte der Tatsache, dass sie innerhalb des Konfliktes sowohl Betroffene, als auch als Handelnde sind und sich dementsprechend (konstruktiv) verhalten sollten, zu erkennen. Dabei entspricht diese Vorgehensweise in den wesentlichen Punkten der Struktur und dem Aufbau des zweiten Workshops von Kursmodell B, das sich auf die binationalen Begegnungen konzentriert, welches anschließend ausführlich zur Sprache kommen wird(ebd.,S.114f). Die binationale



Begegnung dauert im Kursmodell B ebenfalls drei Tage. Im Kursmodell A gibt es, im Gegensatz zu Kursmodell B, jedoch nur ein binationales Treffen. Daher sollte die vorhandene Zeit intensiv genutzt werden. Denn die Schüler sind sich, durch die Vorbereitung in den uninationalen Treffen bewusst, dass nur während der Begegnung der Raum und die Zeit zu Verfügung steht, all die Themen die während der Vorbereitungstreffen aufkamen, zur Sprache zu bringen. Das „hier und jetzt“ spielt dabei eine zentrale Rolle. Die drei Tage werden von den Jugendlichen meist intensiv genutzt und die Gespräche ziehen sich bis lange in die Nacht hinein. Ein wesentliches Problem stellt die Rückkehr, nach einem Begegnungsworkshop, in die alte gewohnte Realität dar. Oft wird auch von einem "Rückkehrschock", den die Teilnehmer erleben, berichtet. Daher werden die Teilnehmer in Kleingruppen am Ende des Kurses auf die Realität vorbereitet. Für die Nachbereitung eines Kurses des Modells A sind drei Treffen vorgesehen. Dabei stehen vor allem folgende Fragen der Kursleiter im Vordergrund:

- was aus ihrer Sicht während der Begegnung zwischen den beiden Gruppen geschehen ist;
- was sich unter den Kursteilnehmern ihrer eigenen Nation ereignet oder verändert hat und
- was sich für sie persönlich im Lauf der Begegnung ereignet hat

(ebd.,S.116). Dies soll den Jugendlichen helfen, in eine den neu gewonnenen Erfahrungen feindlich gegenüberstehende Umgebung, zurückzukehren. Dies auszuhalten bzw. Vorurteile, Ängste, Hass... abzubauen, stellt einen wesentlichen Beitrag zur Verringerung des Konfliktes dar. Die Teilnehmer können und sollen die Erkenntnisse und Erfahrungen, welche sie in der Friedensschule gewonnen haben in der Realität anwenden. Sie sollen darin bestärkt werden, die Komplexität des Konfliktes im Blick zu behalten und ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus NSWAS als Teil der Wirklichkeit, in der sie leben, zu realisieren. Sie sollen dazu ermutigt werden, dass sie durch ihr persönliches Verhalten Einfluss auf ihre Umgebung und auf die Beziehung zur jeweils anderen Nation ausüben können.

## 7.9 Kursmodell B

„Über die Konfrontation der Identitäten zum konstruktiven Dialog“ lautet die Devise des neuen Modells. Warum jedoch ein neues Kursmodell B einführen? Ein wesentlicher Faktor für die Einführung eines neuen Kursmodells, dass ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem Israelischen Institut für Angewandte Sozialforschung (s.o.) entwickelt wurde, lag vor allem daran, dass sich der Konflikt in den Jahren 1987/88 verschärfte. Um noch mehr

palästinensische und jüdische Jugendliche zu erreichen, sollte die Anzahl der Begegnungsprogramme erhöht werden<sup>40</sup>. Die Qualität der Kurse sollte erhalten bleiben, die Projektdauer jedoch verkürzt werden. Modell B konnte jedoch nicht mit allen Jugendlichen durchgeführt werden, da diese ja unterschiedliche Voraussetzungen mit in die Begegnungskurse (ein)bringen. Dabei ist Modell B speziell für Jugendliche gedacht, die bereits wesentliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Begegnung mitbringen. Dies gilt insbesondere für diejenigen Jugendlichen, die im Gegensatz zu den Teilnehmern des Modells A bereits in der Lage sind die Komplexität von Sachverhalten Situationen zu erkennen und dadurch in der Lage sein sollten, ihr eigenes Verhalten zu beobachten und zu reflektieren. Weiter sind erstere imstande wahrzunehmen, welche Motive menschlichen Verhaltensweisen zugrunde liegen könnten(ebd.,S.116f). Die Struktur des Kursmodells B sieht folgendermaßen aus: Das Begegnungsprojekt hat eine Gesamtdauer von ca. fünf Monaten. Dabei findet, wie in Modell A eine Vorbereitungsphase am Schulort statt, diese ist jedoch verkürzt. Daran anschließend findet die erste binationale Begegnung statt, danach 1-2 uninationale Treffen, zur Reflexion der ersten Begegnung und zur Vorbereitung (und das ist neu) der zweiten. Mit der zweiten Begegnung in NSWAS endet das Projekt, weitere Aktivitäten seitens der Friedensschule sind nicht vorgesehen. Die Schwerpunkte des Kursmodells A lagen in den Bereichen Identitätsklärung und Stabilisierung. In Kursmodell B hingegen sollen die Teilnehmer miteinander „konfrontiert“ werden. Zentrales Thema des Modells B ist die Beschäftigung mit den tiefgreifenden Unterschieden zwischen den beiden Völkern. Der real existierende Konflikt wird direkt mit in die Begegnung hineingenommen. Dabei sollen Formen und Inhalte der Konfrontation von den Teilnehmern mitgestaltet werden. Das Kursprogramm stellt also folglich nur einen Rahmen dar, den es zu füllen gilt. Ziel des Kursmodells B soll nach Phillips-Heck sein, den Teilnehmern durch spezifische Erfahrungen folgende Punkte bewusst zu machen:

1. Konflikte sind Teil unseres Lebens. Sie zu ignorieren, heißt, sie zu verlängern. Sich ihnen zu stellen und bewusst mit ihnen umzugehen, eröffnet die Chance, sie zu lösen.
2. Wir sind alle Teil des jüdisch-palästinensischen Konfliktes: Er greift tief in unser Leben ein, und wir (re-)agieren darin. In unserem Umfeld können wir als einzelne wie als Gruppe durch unser Verhalten Einfluss auf seine weitere Entwicklung nehmen.
3. Das „andere“ Volk braucht ebenso wie unseres Sicherheit; es hat ebenso wie unseres eine Geschichte, Träume, Bedürfnisse; es macht ebenso wie unser Volk auch Fehler.

---

<sup>40</sup> alles jedoch innerhalb der begrenzten finanziellen und personellen Möglichkeiten

Es hat ebenso das Recht auf Anerkennung und Respektierung dieser Dinge wie unser Volk, mögen deren Inhalte auch völlig verschieden sein von dem, was wir damit verbinden.

4. Derzeit ist das Verhältnis zwischen unseren Völkern durch eine Mehrheits-Minderheit-Beziehung gekennzeichnet, in der die Mehrheit über mehr politische Macht verfügt, als die Minderheit.
5. Vertrauen auf der Basis gleichberechtigter Völker ist möglich, wenn beide Seiten ihre Gleichberechtigung und Verantwortung für die weitere Entwicklung des Konfliktes akzeptieren.
6. Methoden, um Veränderungen in diesem Sinne herbeizuführen, sind erlernbar; ihre Auswahl und Umsetzung liegen in der Verantwortung des jeweiligen Handelnden. Auch wir können solche Methoden lernen; wie wir sie umsetzen, liegt in unserer Verantwortung.
7. Der Weg ist das Ziel: Nicht fertige Lösungsvorschläge sind entscheidend für die Bereinigung eines Konflikts, sondern die Prinzipien, die unser Handeln auf der Suche nach Lösungen leiten. Die Bereitschaft, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, und die andere Seite als eigen-artig und gleichberechtigt anzusehen, bilden die Grundlage solcher Prinzipien  
(aus: Phillips-Heck,1991,S.118)

## Programmablauf eines Begegnungskurses (Überblick)

### Erste Begegnung

#### Programmübersicht

##### 1. Tag

14.00h		Ankunft der Gesamtgruppe <sup>41</sup> : Begrüßung; Einführung und Einteilung in die Kleingruppen
15.00h	I	In Kleingruppen <sup>42</sup> : „Wir beginnen, uns kennenzulernen“
17.00h		Pause
17.30h	II	In Kleingruppen: Erwartungen an den Kurs „Was erreicht werden kann, und was nicht erreicht werden kann“
19.00h		Abendessen

---

<sup>41</sup>beide Teilnehmergruppen/Plenum (je 20 Teilnehmer, also 40)

<sup>42</sup>paritätisch zusammengesetzte Arbeitsgruppen mit etwa sechs jüdischen und palästinensischen Teilnehmern und einem jüdischen und palästinensischen Gruppenleiter bzw. einer jüdischen und palästinensischen Gruppenleiterin.

	20.30h	III	Uni-nationale Kleingruppe <sup>43</sup> : „Wie ich mich in dieser Situation bisher fühle“
2. Tag	8.00h		Frühstück
	9.00h		Gesamtgruppe: gemeinsame Spiele
	9.30h	IV	Kleingruppen: „An einem fremden/neuen Ort“
	11.00h		Pause
	11.30h	V	Kleingruppen: „Wir sind Teil des Konflikts“ (Photolanguage)
	13.30h		Mittagessen
	16.00h	VI	Uni-nationale Kleingruppen: „An welchem Punkt befinden wir uns jetzt?“
	17.00h		Pause
	17.30h	VII	Kleingruppen: „Persönliche Charaktereigenschaften, die zum Gelingen der Begegnung beitragen“ (Collage)
	18.30h	VIII	„Ping Pong“
19.00h		Abendessen	
20.30h		Gesamtgruppe: gemeinsamer Abende, von den Teilnehmern zumindest teilweise gemeinsam vorbereitet und gestaltet	
3. Tag	8.00h		Frühstück
	9.00h		Gesamtgruppe: gemeinsame Spiele
	9.30h	IX	Uni-nationale Kleingruppe: „Vorbereitung auf die Rückkehr nach Hause“/Zwischenbilanz des Workshops
	11.00h		Pause
	11.30h	X	Kleingruppen: „Was nehme ich aus dieser Begegnung mit nach Hause – etwas, das mich bis zum nächsten Workshop begleiten wird“
	12.00h		Mittagessen/Aufräumen
	13.30h		Gesamtgruppe: gemeinsame Schlussrunde
	14.00h		Abfahrt nach Hause

### Zweite Begegnung

Die zweite Begegnung findet circa einen Monat nach dem ersten Workshop statt

1. Tag	14.00h		Ankunft beider Teilnehmergruppen und gemeinsame Begrüßung
	15.00h	XI	In Kleingruppen: „Die Objekte“ – Wir lernen uns auf neue Weise kennen
	16.30h		Pause
	17.00h	XII	In Kleingruppen: „Die Veränderbarkeit von Dingen und Situationen“
	19.00h		Abendessen
	20.30h	XIII	Uni-nationale Kleingruppe: „Wie ich mich in dieser zweiten Begegnung bislang fühle“
2. Tag	8.00h		Frühstück
	9.00h		Gesamtgruppe: gemeinsame Spiele

---

<sup>43</sup>diese besteht aus den jüdischen bzw. palästinensischen Teilnehmern einer Kleingruppe und dem dazugehörigen Gruppenleiter

	9.30h	XIV	In Kleingruppen: „Unsere unterschiedlichen Identitäten“
	11.00h		Pause
	11.30h	XV	In Kleingruppen „Politische Einstellungen und Lösungen“
	13.00h		Mittagessen
	16.00h	XVI	In Kleingruppen: „Ping-Pong“
	17.00h		Pause
	17.30h	XVII	Uni-nationale Kleingruppe: „An welchem Punkt befinden wir uns jetzt?“
	19.00h		Abendessen
	20.30h		Abschiedsparty
3. Tag	8.00h		Frühstück
	9.00h		Gesamtgruppe: gemeinsame Spiele
	9.30h	XVIII	Uni-nationale Kleingruppen: „Vorbereitung auf die Rückkehr nach Hause“/Bilanz des Projektes
	11.00h		Pause
	11.30h	XIX	In Kleingruppen: „Was ich mitnehme... – was mich von jetzt an in meinem Leben begleiten wird“
	12.30h		Mittagessen und Aufräumen
	13.30h		Gesamtgruppe: Abschiedsrunde, anschließend Abfahrt

Das Programm wird in hebräischer und arabischer Sprache gut sichtbar ausgehängt, dieser Programmablauf wurde aus: Phillips-Heck,1991,S.119f. und S.132f. entnommen.

Im folgenden möchte ich einige Punkte/Abläufe des Programms und deren Funktion im Rahmen bzw. am Beispiel eines Begegnungskurses erläutern<sup>24</sup>. Da wären zum einen die gruppenspezifischen Spiele zu nennen, die vor allem zu Beginn des Kurses und jeweils morgens vor den Kleingruppenübungen stattfinden. Durch die gemeinsamen Spiele sollen sich die Teilnehmer ein wenig kennenlernen. So helfen Bewegungsspiele dabei, eine zu Beginn meist zentrierte Sitzordnung unter den Teilnehmern zu mischen und erste Körperkontakte zu erfahren.

### **Kleingruppe**

In den Kleingruppen lernen sich die jüdischen und palästinensischen Teilnehmer mit Hilfe von Kennenlernspielen und Vorstellungsrunden besser kennen. So werden die Teilnehmer zu Beginn dazu ermutigt, Halbsätze über potentiell eintretende Situationen während des Workshops zu ergänzen (z.B.: Wenn ich in einer neuen Gruppe bin...,Wenn ich wütend bin..., Wenn ich mich gekränkt/verletzt fühle...,Wenn ich mich langweile...(ebd.,S.121)). Im Anschluss an diese Übung findet eine Reflexion über die Satzergänzungen statt. Die

---

<sup>24</sup> Sicherlich steht dieser Begegnungskurs für einen von vielen, dabei ist der Programmablauf in der Regel immer derselbe. Mir ist durchaus bewusst, dass jeder Kurs individuell ist und kein Begegnungskurs identisch ist.

Jugendlichen werden ermutigt, offen über ihre Aussagen und Gedanken zu sprechen. Dadurch soll ein gewisses Maß an Empathie unter den Teilnehmern der Kleingruppe erreicht werden, um kritische Situationen, die während des Kurses sicher vorkommen werden, besser einschätzen zu können. Eine zweite Übung in den Kleingruppen, die zu Beginn des Kurses stattfindet, soll die realistischen Erwartungen der Teilnehmer an den Kurs abklären (Was erreicht werden kann, und was nicht erreicht werden kann). Dabei wird eine Liste mit 20 Sätzen vorgegeben, die Erwartungen an den Kurs ausdrücken. Dabei kreuzen die Teilnehmer in einem ersten Schritt die Punkte bzw. Erwartungen an, die sie sich wünschen und in einem zweiten Schritt kreuzen die Jugendlichen die Erwartungen an, von denen sie glauben, dass sie während des Kurses Realität werden (können)(ebd.,S.122). Dadurch wird dann, in einem dritten Schritt, ein Meinungsbild erstellt, das als Wandtafel den ganzen Kurs über die Erwartungen und Zielsetzungen der Teilnehmer widerspiegeln soll. Dadurch haben sich die Jugendlichen schon zu Beginn des Kurses Ziele gesetzt, deren Verwirklichung im Bereich der Möglichkeiten (also in ihrer Verantwortung) liegen.

### **Uni-nationale Gruppe**

Hier werden die ersten Eindrücke, welche die Teilnehmer erlebt haben, diskutiert und besprochen. Dabei können die Teilnehmer in ihrer Muttersprache offen über Gefühle, Ängste, Hoffnungen, Befürchtungen, Verwirrungen, die sie bislang noch nicht in der binationalen Gruppe geäußert haben, sprechen. Wichtig ist hierbei, dass die Gruppenleiter die Aussagen der Jugendliche ernst nehmen und sich dabei jedweder Wertung der geäußerten Gefühle und Meinungen enthalten. Dies soll dazu führen, dass die Jugendlichen sich bewusst werden, dass sie ihre Meinungen, Gefühle, Gedanken frei äußern können, ohne verurteilt zu werden. Der erste Schwerpunkt des Kurses bestand also darin, sich kennen zu lernen, erste Kontakte mit der „anderen“ Gruppe zu knüpfen. Im ersten Teil wurde das Hauptaugenmerk auf Gefühle und Verhaltensweisen der Teilnehmer gelegt. Er diente auch dazu, ein Gespür für die Gefühle und Empfindungen der anderen Teilnehmer zu entwickeln. In einem zweiten Teil des Kursprogramms wird (in Anlehnung der Überschrift des Kursmodells B) die Konfrontation der unterschiedlichen kulturellen, sozialen und nationalen Identitäten gewagt.

### **„Wir sind alle Teil des (jüdisch-palästinensischen) Konfliktes und werden durch ihn beeinflusst“(Kleingruppe)**

Die Übung dieser Einheit nennt sich Photolanguage<sup>44</sup>. Dabei werden die Jugendlichen aufgefordert, sich ein Bild auszusuchen, das sie aus ihren eigenen persönlichen Erfahrungen mit dem israelisch-palästinensischen Konflikt verbinden. Danach haben sie die Möglichkeit, ihre Auswahl des Bildes den anderen Gruppenteilnehmern zu erläutern. Diese Äußerungen werden jedoch nicht kommentiert. Dabei sollen die anderen Teilnehmer offen zuhören und sich eventuell Notizen machen. Am Ende dieser Einheit fasst ein Gruppenleiter das Geschehen zusammen, der andere Gruppenleiter übersetzt. Dabei kommen Gefühle wie Angst, Kummer, Hoffnung, Ohnmacht, Zorn, Misstrauen, Vertrauen, Stolz, Verzweiflung etc. noch einmal zum Ausdruck. Diese Übung verlangt von den Teilnehmern ein hohes Maß an Disziplin und Konzentration. Anschließend folgt eine längere Pause, um das eben Erlebte zu verarbeiten, an die sich dann eine uninationale Phase zum gegenwärtigen Stand der Begegnung anschließt.

### **„Wie geht es uns zum gegenwärtigen Standpunkt?“**

Die Jugendlichen werden aufgefordert zu schildern, was sie bisher gesehen, gefühlt, gedacht, gesagt, getan haben und dies zu reflektieren. Dadurch soll erreicht werden, dass die Jugendlichen sowohl die positiven, als auch die negativen Aspekte, die sie bis zu diesem Zeitpunkt erlebt haben, als Teil derselben Realität wahrnehmen. An diese uninationale Gruppenphase anschließend kehren die Teilnehmer in die letzte Kleingruppenphase zurück. Dabei entfalten die Jugendlichen in einer Aktionscollage die vorhandenen Fähigkeiten ihrer Gruppe, die aus ihrer Sicht für das Gelingen bzw. zu einem Erfolg der Begegnung führen (könnten). So richtet die Übung der Collage die Aufmerksamkeit über den verbalen Bereich hinaus auf die nonverbale Kommunikationsebene. Dadurch soll den Teilnehmern bewusst gemacht werden, dass Verschiedenartigkeit eine Gruppe bereichert, anstatt sie zu bedrohen. So stellt die Collage-Übung die Fortführung der Photolanguage-Übung dar(ebd.,S.128). Der Tag endet mit einer abschließenden Feedbackübung.

### **Ping-Pong (Feedbackübung)**

---

<sup>44</sup> Photolanguage ist ein Lehrmaterial, das von dem Franzosen Alain Baptiste entwickelt wurde. Es besteht aus mehreren Sätzen von schwarz-weißen Photos mit verschiedenartigen Motiven, die geeignet sind, Gedanken oder Gefühle anzuregen oder zu reaktivieren. Die Photos sind auf unterschiedliche Weise einsetzbar (siehe Phillips-Heck,1991,S.126).

Hierbei haben die Teilnehmer die Möglichkeit, nach den gängigen Feedbackregeln (keine Beleidigungen, kein Kommentar des Geäußerten), positive und negative bzw. schwierige und überraschende Ereignisse, Beobachtungen und Reaktionen zur Sprache kommen zu lassen. Die Jugendlichen können dabei ihren Gefühlen freien Lauf zu lassen. Zu Ende der Feedbackübung werden die Teilnehmer von den Kursleitern ermutigt, das Gespräch mit Teilnehmern des gesamten Kurses fortzusetzen. So soll das Zusammensein und der direkte offene Gedankenaustausch dazu führen bzw. die Chance bieten, das eigene Verhalten und seine Wirkung auf die Gesprächspartner zu beobachten und zu überdenken(ebd.,S.129).

Der abschließende und letzte Tag des ersten Teils des Begegnungskurses beschäftigt sich, sowohl in der uninationalen Gruppe wie auch in der Kleingruppe, mit der Vorbereitung auf die Rückkehr nach Hause und auf die Zwischenbilanz des ersten Teils der Begegnung.

### **Was ich aus der Begegnung mitnehme – was mich bis zum nächsten Treffen beschäftigt**

Vor der zweiten Begegnung findet ein Treffen der Kursleiter mit den jüdischen und palästinensischen Teilnehmern am Schulort statt. Dabei werden die Eindrücke der ersten Begegnung thematisiert (schriftlich, als eine Art der Rückmeldung/Evaluation), anschließend findet eine Diskussion statt, dabei sollen Dinge zu Wort kommen, die bislang ungeklärt blieben, des weiteren soll dadurch Aufmerksamkeit auf die zweite Begegnung gelenkt werden, um die damit verbundenen Erwartungen zu artikulieren.

## **Zweiter Teil des Kursmodells B**

Der zweite Teil des Kursmodells B beginnt, ebenso wie der erste, mit gruppenspezifischen Spielen und einem erneuten/„neuen“ (verbessertem) Kennlernen. Da sich die Jugendlichen schon von der ersten Begegnung kennen, sind die "Kennenlernspiele" intensiver als zu Beginn des Kurses.

### **Veränderbarkeit von Dingen und Situationen (Kleingruppe)**

In dieser Einheit sollen sich die Jugendlichen in vier Schritten bewusst werden, dass sie Möglichkeiten/Fähigkeiten besitzen, um sich selbst und ihr näheres Umfeld verändern zu können. Dabei sollen sie Mittel und Methoden kennenlernen, die ihnen dabei helfen, diesen Wandel in Gang zu bringen und zu stabilisieren. Die Übung vollzieht sich wie folgt in vier Schritten:



1.Schritt: Die Teilnehmer schreiben etwas für ihre Person zentrales auf, das sie ändern möchte, es aber bisher nicht geschafft haben

2.Schritt: Die Jugendlichen werden aufgefordert was bzw. in welche Richtung sie den jeweiligen Charakterzug gerne verändern möchten

3.Schritt: Die Jugendlichen erhalten Zeit, um sich Gedanken darüber zu machen, mit welchen Mitteln und auf welchem Wege dies erreicht werden kann und was ihnen dabei als praktikabel erscheint

4.Schritt: Die Teilnehmer, die solche Mittel und Wege formuliert haben, werden ermutigt diese auch zu benutzen. Diejenigen Teilnehmer, die Schwierigkeiten mit dieser Übung haben werden eingeladen sich an die Gruppe zu wenden, um Vorschläge zu erbitten(ebd.,S.134f). Dadurch lernen die Jugendlichen sich gegenseitig zu helfen und sich zu unterstützen. Die eben erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten werden den Jugendlichen im Laufe des Kurses sicherlich noch wichtige Dienste leisten. Anschließend finden sich die Teilnehmer am Ende des Tages noch einmal in ihren jeweiligen uninationalen Gruppen ein. Diese ist mit der uninationalen Gruppenphase der ersten Begegnung vergleichbar („Wie ich mich bisher fühle“). Verschiedene Momente der Wiederbegegnung werden hierbei im sicheren Rahmen der uninationalen Gruppe angesprochen. Dabei werden verwirrende, überraschende und enttäuschende Momente der Wiederbegegnung angesprochen und Hoffnungen und Ängste hinsichtlich des zweiten Teils des Begegnungskurses thematisiert.

### **Unsere verschiedenen Identitäten (Kleingruppe)**

Diese Übung soll ein Gefühl bei den Jugendlichen wecken, dass sich die Identität eines Menschen aus vielen, teilweise auch widersprüchlichen und verschiedenartigen Komponenten zusammensetzt. Auch können die Bezeichnungen dieser Komponenten für einzelne Menschen, Gruppen, Völker zu verschiedenen Zeitpunkten verschiedene Bedeutungen haben. Dabei erhalten die Jugendliche eine Liste auf der 25-30 allgemeine, menschliche, kulturelle, ideologische und nationale Zugehörigkeiten aufgelistet sind. Unter anderem Schlagwörter wie Humanist, Zionist, Jude, Israeli, Araber, religiös, nicht religiös...(ebd.,S.136). Die Jugendlichen Teilnehmer wählen sich dann anschließend Schlagwörter aus, die sie als Teil ihrer Persönlichkeit ansehen, oder die sie für sich selbst als treffend erachten. Die Jugendlichen werden aufgefordert eine „Hitliste“ zu erstellen (dabei sollen sie die ihnen am wichtigsten erscheinenden Schlagwörter oder Eigenschaften in eine Rangfolge bringen). Diese Hitlisten werden dann mit Namen versehen an einer Wandzeitung festgehalten. Anschließend präsentieren die Jugendlichen ihre eigenen Listen und erläutern ihre jeweiligen

Rangfolgen. Schließlich führen die Gruppenleiter, die in ihrer Gruppe vorhandenen Strukturen anhand der Listen auf und sprechen zentrale Identitätselemente an. So ist z.B. „Israeli“ ein Identitätsmerkmal, das auf alle Teilnehmer zutrifft (da alle Einwohner des Staates Israel sind und die israelische Staatsangehörigkeit besitzen), aber gleichzeitig Fragen hinsichtlich der Gleichberechtigung bzw. der tatsächlichen realen gleichen Rechte aufwirft. Die Gruppenleiter unterscheiden weiter zwischen Identitätsmerkmalen, mit denen die Teilnehmer geboren werden und denen für die sie sich selbstständig entschieden haben(ebd.,S.137). Die Jugendlichen stellen am Ende dieser Einheit meist fest, dass sie mit gleichen Bezeichnungen verschiedenes verbinden (siehe Israeli) oder dass gleiche Identitätsmerkmale eine ganz unterschiedliche Relevanz haben. Sie werden jedoch auch damit konfrontiert, dass sie mit der anderen Gruppe Gemeinsamkeiten besitzen, deren sie sich bis dato noch nicht bewusst waren bzw. die sie so noch nicht gesehen haben.

### **„Politische Einstellungen und politische Lösungen“**

Die Teilnehmer erhalten zu Beginn der Übung eine halbe Stunde Zeit ihre politischen Meinungen zu äußern und die der anderen zu hören. Einzige Bedingung ist, dass es keine persönlichen Angriffe und Beleidigungen geben darf. Es folgt eine Diskussion, die an die Grenzen der vorgegebenen Bedingungen geht, sie ist geprägt von starken Emotionen, auch von Zorn. Dabei fallen sich die Jugendlichen gegenseitig ins Wort, gestikulieren wild umher, sprechen gleichzeitig.... So fragen z.B. die jüdischen Teilnehmer, wie die palästinensischen Teilnehmer zu Terrorattacken stehen. Diese wiederum fragen die jüdischen Teilnehmer, wie sie zur Besatzung und zum Vorgehen der israelischen Armee im Westjordanland und im Gazastreifen stehen. So geht es hin und her, Anklagen und Vorwürfe. Nach 30 Minuten schalten sich die Kursleiter ein, sie müssen jedoch ruhig und vor allem neutral bleiben, also keine Partei ergreifen. Sie übernehmen die Rolle der 3. (neutralen) Partei und haben dabei lediglich die Aufgabe die Kommunikation zwischen den beiden Parteien zu ermöglichen und zu erleichtern, damit sich diese offen äußern und sich gegenseitig zuhören(ebd.,S.138). Der entscheidende Schritt dieser Übung besteht darin, dass die Teilnehmer sich darüber bewusst sind, dass es in diesem Konflikt mindestens zwei gleichberechtigte Parteien gibt, dass niemand ein Monopol, auf wie auch immer geartete Tatsachen (wie Leidenserfahrungen) hat und dass die gleiche Realität aus unterschiedlichen Blickwinkeln sehr verschieden aussehen kann(ebd.,S.138). Der Kurs ist nun an einer entscheidenden, zentralen Phase angekommen, die den Kursleitern ein großes Maß an Erfahrung und Fingerspitzengefühl abverlangt. Die Kursleiter legen Wert darauf, dass sich die Jugendlichen nun Gedanken darüber machen bzw.

sich bewusst werden, unterschiedliche Aspekte von Schuld und Verantwortung zu erkennen. Welche Schuld und welche Verantwortung der jeweilige einzelne als Angehöriger seines Volkes auf den Konflikt hat, wird von den Kursleitern differenziert betrachtet. Dabei versuchen die Gruppenleiter Handlungen herauszufiltern, für die die Jugendlichen Verantwortung tragen. Es gilt ihnen aber auch zu zeigen, dass sie für Handlungen, die Angehörige ihres Volkes verübt haben (Menschenrechtverletzungen der israelischen Armee oder palästinensische Selbstmordattentäter) nicht verantwortlich sind – jedoch kollektiv von der Gegenseite dafür verantwortlich gemacht werden – vielmehr sind sie (die Jugendlichen) verantwortlich für das „hier und jetzt“. Also dafür, wie die Begegnung abläuft. Schuldzuweisungen führen hier nicht weiter. Es gilt, den jeweils anderen nicht mit den Taten seines Volkes zu identifizieren, sondern ihn als Menschen zu betrachten. Des weiteren sollen die Jugendlichen versuchen, sich ein Stück in die "anderen" und deren Realität hineinzusetzen und in der anderen Gruppe differenzierte Positionen wahrnehmen und dies auch zu honorieren versuchen.

### **Ping-Pong(s.o.)**

Während dieser Ping-Pong Runde geben sich die Teilnehmer über die vorhergehende politische Diskussion bzw. die gesamte zweite Begegnung gegenseitiges Feedback. Anschließend findet eine uninationale Gruppenphase statt. Fragen/Probleme, die in der Kleingruppenphase, aus welchen Gründen auch immer, nicht angesprochen wurden, werden nun noch einmal thematisiert. Die Gedanken und Gefühle der Jugendlichen, die sie während des zweiten Begegnungskurses erlebt und gefühlt haben, stehen hierbei im Mittelpunkt. Die Gruppenleiter haben die Aufgabe Konfrontationen, die an diesem Tag zu genüge stattfanden, mit den Jugendliche konstruktiv zu bearbeiten.

### **Vorbereitungen auf die Heimkehr/ Bilanz des Projektes in der uninationalen Gruppe**

Die Jugendlichen fassen zusammen, betrachten, was sie während des Projektes für sich selbst gelernt haben. Dabei kommt es dann beispielsweise zu Aussagen wie:

- „Ich habe gelernt, dass nicht alle gegen uns sind“
- „Ich sah, dass ich recht habe, dass aber auch die andere Seite eine Lösung für ihr Leiden braucht. Wir müssen unserer Einstellungen überprüfen“
- „Mir ist klargeworden, dass auch die „anderen“ manchmal so mit sich beschäftigt sind, dass sie unsere Seite nicht anhören (können)“

- „Es ist besser, dass sie einen Staat errichten, als was geschieht, wenn einen Nation zerstört wird“(ebd.,S.143).

Wobei diese Aussagen sehr positiv gehalten sind und es sicherlich auch andere weniger positivere Aussagen bzw. Feedback hinsichtlich der Begegnungskurse geben wird. Abschließend befassen sich die Jugendlichen noch einmal, ebenso wie am Ende des ersten Treffens damit, wie sie sich auf die Heimkehr vorbereiten und wie sie mit frustrierenden Reaktionen der Realität umgehen können.

## 7.10 Kursmodell C

Kursmodell C wurde 1989 zum ersten Mal erprobt und stellt in gewissem Maße ein verkürztes Modell A dar. Aufgrund hoher Kosten, die durch das Modell A entstanden sind hatte die Friedensschule, in Zusammenarbeit mit dem ISAR, ein weiteres Modell zu entwickeln. Modell C ist mit einer Dauer von drei Monaten das zeitlich kürzeste. Die Struktur sieht bei Modell C folgendermaßen aus: an eine Vorbesprechung in den jeweiligen Schulen schließt sich ein dreitägiger unnationaler Vorbereitungskurs in NSWAS an und ca. vier Wochen später findet dann die binationale Begegnung statt. Abgeschlossen wird das Modell mit einem Nachbereitungstreffen an den jeweiligen Schulen der Teilnehmer. Der Schwerpunkt bei Modell C liegt ebenso wie der des Modells A darauf, dass sich die Konfliktparteien in ihren kulturellen, nationalen Identitäten unterscheiden, ebenso in ihren politischen und historischen Erfahrungen. Modell C will ebenso durch spezifische uninationale Vorbereitung erreichen, dass die Begegnung auf der Basis weitgehender tatsächlicher Gleichberechtigung stattfindet(ebd.,S.180f.). Vermutlich werden mit dem verkürzten Modell C jedoch nicht so gute Ergebnisse erreicht werden, wie durch Modell A.

## 8. Wie sieht ein Kurs heute aus?

### 8.1 Encountergruppen für Jugendliche (heute)

Wie sieht also ein Begegnungsprogramm heute aus? Was hat sich im Vergleich zu den früheren Programmen geändert? Hat sich überhaupt etwas geändert? Um eins vorwegzunehmen: Die Zielrichtung hat sich natürlich nicht verändert. Die Zielvorstellung bleibt dieselbe: die Vision einer humanen, egalitären und gerechten Gesellschaft.

## 8.2 Struktur und Vorbereitung

Ein gegenwärtiger Begegnungskurs für Jugendliche besteht aus einer einmaligen viertägigen Begegnung in NSWAS. Die Jugendlichen sind Schüler der 11.Klasse (16-17 Jahre), Ziel der Begegnung ist es junge Leute der anderen Gruppe kennen zu lernen, besonders ihr politisches und kulturelles Verhalten(Halabi,2001,S.106). Die Vorbereitung in den jeweiligen teilnehmenden Schulen erfolgt zwei Wochen vor der Begegnung durch einen Besuch der jeweiligen Gruppenleiter. Die Jugendlichen werde hierbei auf die Begegnung vorbereitet (Programm, Art der Unterbringung, Gesprächsform, Neve Shalom/Wahat al Salam (das Dorf)...). Es findet also nur ein einziges uninationales Vorbereitungstreffen mit Mitarbeitern der Friedensschule statt. Die Fragen und Ängste dieses Vorbereitungstreffens ähneln den früheren. Im Gegensatz zu früher wurde auch die Anzahl der Teilnehmer reduziert (60 Teilnehmer zur Hälfte Araber, die andere Hälfte Juden).

## 8.3 Die Begegnung

Erster Tag

### **Kennenlernphase**

Diese beginnt wie die früheren Begegnungen damit, sich gegenseitig bekannt zu machen. Ein gegenseitiges „Beschnuppern“ findet zuallererst statt. In Form von kleinen Kennenlernspielen werden anfängliche Barrieren und Unsicherheiten gelockert. Die Jugendlichen kommen sich ein Stückchen näher – auf einer möglichen freundschaftlichen Ebene – jedoch nur solange sie auf einem interpersonellen Level bleiben(ebd.,S.111). Abends findet dann noch eine Kleingruppenübung statt. Die jüdischen und palästinensischen Jugendlichen bekommen ein Plakat mit Rätseln. Diese Rätsel können jedoch nur gelöst werden, indem Araber und Juden miteinander kooperieren, da sich die Antworten auf Kultur, Geschichte, Gewohnheiten beider Völker beziehen. Die eigene Gruppe ist also auf die andere angewiesen. Um diesen Effekt zu verstärken, wird eine Belohnung für die Gruppe ausgesetzt, welche am meisten Rätsel gelöst hat. Die gemischte Gruppe ist völlig mit den Aufgaben beschäftigt, das Gefühl der Andersartigkeit hat sich sofort in einem Teamwettbewerb transformiert(ebd.,S.112).

Zweiter Tag

### **„Kulturell miteinander bekannt werden“**

Ist das Thema der Einheit zu Beginn des zweiten Tages. Dabei wird die Kleingruppe in noch kleinere Gruppe, bestehend aus je zwei jüdischen und zwei palästinensischen Teilnehmern, eingeteilt. Diese erhalten Themenkarten(auf arabisch und hebräisch), über die gesprochen bzw. diskutiert werden soll. Themen sind z.B.: Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen in der jeweiligen Gesellschaft, Beziehungen zwischen den Generationen, religiöse Feiertage und Gebräuche, Überzeugungen und Weltansichten, Rollenverteilung... (ebd.,S.112). Auch hierbei wird ein Hauptaugenmerk auf die jeweilige Gruppenidentität gelegt, das Individuum wird zurückgestellt. In diesem Stadium der Begegnung erfahren die Jugendlichen vor allem die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Sie müssen versuchen mit der Vorstellung, die sie von den anderen und von sich selbst haben, klarzukommen. Im Anschluss an diese Kleingruppensitzung findet eine uninationale Gruppenphase statt.

Arabische Gruppe: Die Passivität einiger Gruppenmitglieder soll aufgehoben werden. Die Gruppe hat erkannt, dass sie durch aktive Teilnahme mehr Macht hat. Diskussion fanden hauptsächlich über die Themen arabische Kultur und die Rolle der Frau statt.

Jüdische Gruppe: Die jüdische Gruppe beschäftigt sich hierbei intensiv mit der arabischen Gruppe und mit dem eigenen Überlegenheitsgefühl gegenüber dieser. Die anfänglich guten Beziehungen des ersten Tages (auf persönlicher, interpersoneller Ebene) scheinen zu bröckeln. So sehen die Teilnehmer in diesem Stadium die Macht der Gruppenzugehörigkeit als das entscheidende Element in der Beziehung zwischen ihnen und den Arabern(ebd.,S.114).

### **„Politisch miteinander bekannt werden“**

Als Einführung in diese thematische Einheit dient, die aus den früheren Kursen bekannte Technik der freien Assoziation, in Form der Pöhotolanguage (s.o., Beschreibung Kursmodell B). Der Unterschied zu früher besteht darin, dass zwar individuell Bilder ausgewählt wurden, die arabischen Teilnehmer aber mehr als Gruppe agieren. Sie setzten Themen wie Unterdrückung und Diskriminierung als Trumpfkarte ein(ebd.,S.116), im Gegensatz zu früher hat sich das Identitätsbewusstsein der arabischen Gruppe verändert. Die arabische Gruppe konfrontiert die jüdische dauerhaft mit der Realität. Seit der Al-Aksa-Intifada von 2001 hat sich innerhalb der palästinensischen Bevölkerungsgruppe ein Gefühl der Stärke entwickelt, wie es nach der ersten Intifada von 1987 zu erkennen und als weitere Folge in einer

„Palästinensierung“ der in Israel lebenden Araber auftrat<sup>45</sup>. Anschließend folgt eine uninationale Sitzung, um das eben Erlebte, Gesagte und Gehörte „zu verdauen“. Die arabischen Teilnehmer haben gemerkt, dass sie ihre Kräfte vereinen müssen, um gegenüber der jüdischen Gruppe stärker zu werden und Akzeptanz zu erreichen. Die jüdischen Teilnehmer fühlen sich nach dem zweiten Tag jedoch eher zornig und verwirrt. Zum ersten Mal in diesem Workshop und meistens auch in ihrem Leben begegnen sie einer arabischen Gruppe, welche unnachgiebig ihre Rechte einfordert(ebd.,S.119). Das „Mehrheiten-Minderheiten-Verhältnis“ wird dabei auf den Kopf gestellt, jedoch und dies ist zu beachten und dessen sind sich mit Sicherheit alle Teilnehmer bewusst, nicht in der Realität, sondern im geschützten Umfeld der Friedensschule.

Dritter Tag

### **Simulationsspiel**

Am Simulationsspiel spielen alle Kursteilnehmer mit, das Spiel wird von den Teilnehmern selbstständig geleitet, die Gruppenbetreuer dienen nur als Berater. Die Aufgabenstellung für das Simulationsspiel lautet folgendermaßen:

„Stellt euch vor, wir sind 50 Jahre weiter, in der Zukunft. Es herrscht ein umfassender Frieden zwischen Israel und den arabischen Ländern, einschließlich den Palästinensern. Die Situation der palästinensischen Araber in Israel hat sich durch dieses Friedensabkommen nicht verändert und ist mehr oder weniger so, wie sie in der Vergangenheit war. Die arabische Bevölkerung fordert erneut gleiche Rechte, erhält aber keine Antwort. Es entwickelt sich eine Protestbewegung mit Demonstrationen und Massenaufständen. Die Regierung tritt zusammen und erörtert die Lage, und man trifft eine Entscheidung, um das Problem der Araber im Staat zu lösen. Der Premierminister ernennt einen Sonderminister, der in dieser Sache den Vorsitz führt. Dieser Minister lädt die Vorsitzenden des Supreme Monitoring Committee (das Komitee, das die Araber in Israel vertritt) zu einem Vorbereitungstreffen ein. Nach diesem Treffen entscheidet er, die Probleme in vier Themenbereiche zu unterteilen: die Sicherheit, die Erziehung, die Symbole und Vertretungen und den Charakter des Staates. Der Minister bestimmt je einen Stellvertreter für die vier Themenbereiche und lädt das Arab Monitoring Committee ein, sich mit den von der Regierung ernannten Mitarbeitern über die ausgewählten Themenbereiche zu unterhalten“(Halabi,2001,S.119f). Danach teilen sich die beiden Gruppen,

---

<sup>45</sup>vgl. hierzu auch den Aufsatz „The Jewish-Palestinian Encounter in an Time of Crisis“, von Halabi/Sonnenschein, der sich vor allem mit der Entwicklung der bzw. der Einflüsse auf Begegnungskurse seit der Al-Aksa-Intifada von 2001 beschäftigt.

in eine jüdische und eine arabische, auf. Die jüdische Gruppe bestimmt einen Minister und die vier Stellvertreter, zur gleichen Zeit wählt die arabische Gruppe einen Vorsitzenden für die Arab Monitoring Committee. Diese ausgewählten werden von den Kursbegleitern beraten, ihnen werden auf Nachfrage nützliche Informationen gegeben und Verhandlungsstrategien werden ausgearbeitet. Anschließend finden mehrere Verhandlungsrunden statt. Zwischen den Verhandlungsrunden treffen sich die Verhandlungsführer mit den Komiteemitgliedern. Haben die Verhandlungsgruppen Ergebnisse erzielt, so werden die wichtigsten Punkte in einem Abkommen niedergeschrieben. Am Ende der Verhandlungen findet eine fiktive Pressekonferenz statt, auf der die Ergebnisse zusammengefasst werden und diese den Teilnehmern präsentiert werden. Über Schwierigkeiten, die das Abkommen verzögerten oder verhinderten wird ebenfalls berichtet. Es lässt sich also deutlich erkennen, dass diese eine durchaus realistische Situation darstellt, wie sie in der Vergangenheit sicherlich schon oft vorgekommen ist. Auch wird die große Bedeutung der jeweiligen Gruppenzugehörigkeit deutlich. Die Gruppenorientierung (durch die Begegnung in den Gruppen) erhält mehr Gewicht, als die individuelle Orientierung. Zwar stehen Individuen im Vordergrund (Minister, Vorsitzender des Komitees), doch stellt dieses Simulationsspiel deutlich die Lösung von Konflikten aufgrund von Verhandlungen dar, welche nur durch eine Gruppenorientierung erreicht werden können.

### **Wie läuft das Simulationsspiel nun ab?**

Der Prozess, der während des Spieles abläuft gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, sich in neuen Gruppenformationen zu treffen. Dabei müssen die Teilnehmer versuchen, eine Übereinkunft zu erzielen. Sie übernehmen im Stadium der Verhandlungen die Verantwortung dafür, dass der Prozess vorankommt und Resultate erzielt werden können(ebd.,S.122). Die Jugendlichen nehmen dieses Planspiel sehr ernst und versetzten sich in ihre jeweiligen Rollen. Anschließend findet eine Nachbesprechung des Planspiels statt. Dabei äußern die Jugendlichen ihrer Erfahrungen, Ängste und Erwartungen. Ist das Spiel so abgelaufen, wie sie es sich erhofft hatten? Gab es kritische Stimmen hinsichtlich der erzielten Kompromisse (innerhalb der eigenen Gruppe)? Die zentrale Frage ist jedoch auch, inwieweit das Spiel Spiel war. So behauptet die jüdische Verhandlungsgruppe, die zeitweilig unter Druck stand, dass sie weitreichende Zugeständnisse nur gemacht hätte, da alles ja nur ein Spiel gewesen sei(ebd.,S.123). Die arabische Gruppe, die sehr intensiv am Spiel teilgenommen hatte und für ihre Positionen hart „kämpfen“ musste, hatte zwar das Gefühl etwas erreicht zu haben. Aber ebenso hatte die arabische Gruppe das Gefühl, das die jüdische Gruppe „nur“ gespielt hätte



und die Verhandlungen daher nicht so ernst genommen hätte, wie sie. Hier ist sie also wieder, die Lücke zwischen Realität und Spiel. Trotzdem sollten durch das Spiel Anregungen und Anstöße gegeben werden, die auf die Realität übertragbar sind.

Vierter Tag

### **Rückblick, Bewertung, Abschied**

Der vierte und letzte Tag dient, wie auch in den anderen Kursmodellen, sowohl einem Rückblick, einer Bewertung des Projektes und dem Abschiednehmen. Neu ist, dass die Teilnehmer gebeten werden in den Kleingruppen einen zusammenfassenden Abschiedsbrief an die Mitglieder ihrer Gruppe zu schreiben, mit Gedanken Erfahrungen und Eindrücken aus der Begegnung, welche sie am meisten beschäftigt hatten. Diese Briefe werden dann kopiert und zu einem Album zusammengestellt, das jeder Teilnehmer in dem einen Monat später stattfindenden Nachbearbeitungstreffen in der jeweiligen Schule der Teilnehmer überreicht bekommen wird(ebd.,S.125).

## 8.4 Worin liegen nun die Unterschiede der Modelle – ein Vergleich

Gründe/Ursachen für die Unterschiede:

Zum einen fand innerhalb der Friedensschule ein Wandel innerhalb der Struktur der Jugendbegegnungskurse statt. Dieser hatte sich ja schon in den verschiedenen Modellen A, B und C angedeutet. Dabei ist die heutige Struktur der Begegnungskurse vor allem den finanziellen und personellen Kapazitäten geschuldet, da Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Kurses sehr zeitintensiv waren und die Kapazitäten (personell und materiell) zudem begrenzt waren. Die Kursleiter mussten lange zeitintensive Fahrtstrecken durch Israel zu den Vorbereitungstreffen in Kauf nehmen. Es handelte sich also um einen immensen Zeitaufwand und um einen, der den finanziellen Rahmen der Friedensschule sprengt (sicherlich werden die Kurse von den Teilnehmern teilfinanziert, jedoch nicht gedeckt). Die Friedensschule arbeitet weitgehend ehrenamtlich und ist als Teil der Gemeinschaft von NSWAS auf Spenden und Freundeskreise bzw. Freundesgesellschaften auf der ganzen Welt angewiesen. Wenn man sich die früheren Kursmodelle allein hinsichtlich der unationalen Vorbereitung betrachtet, dann wird der Wandel schon sehr deutlich(man vergleiche nur die Dauer der unationalen Vorbereitung zwischen Modell A(12-15 Treffen) und C (ein Treffen in der jeweiligen Schule der Teilnehmer und ein unnationaler Workshop in der Friedensschule in NSWAS).Dabei lässt sich eine Ähnlichkeit des älteren Modells C mit dem aktuellen Modell feststellen. Eine Verkürzung der Projektdauer wird (zwangsläufig) in

Kauf genommen, zum einen aus finanziellen Gründen, zum anderen aber auch, um eine größere Projektdichte zu realisieren. Man muss sich nur die Programme/Programmvielfalt betrachten (s.o.) und kann feststellen, dass für eine solch breite Palette an Begegnungsprogrammen und Maßnahmen, wie sie gegenwärtig stattfinden<sup>46</sup> Personal und Mittel (leider) sehr begrenzt sind. Die nächste Unterscheidung, die sich im Vergleich der Modelle stellt, ergibt sich hinsichtlich der methodischen Unterscheidungen zwischen früheren Kursmodellen und der heutigen Form der Begegnungskurse. Diese lassen sich vor allem an der im theoretischen Teil erwähnten Umstellung hinsichtlich der individuellen Orientierung der Begegnungen hin zu einer Gruppenorientierung festmachen. Betrachtet man die Struktur und den Ablauf der aktuellen Begegnungskurse, so wird deutlich, dass im Gegensatz zu früher wesentlich mehr Wert auf Gruppenorientierung gelegt wird. Die Stärkung der Gruppenidentität steht deutlich im Vordergrund. Menschliche Beziehungen und die Theorie der Kontakthypothese sind weniger von Bedeutung. Auch spielt die Ausbildung sogenannter „agents of change“ eine wesentlich geringere Rolle, als dies in der ursprünglichen Konzeption vorgesehen war(dies wird zum einen daran ersichtlich, dass dieses Konzept in den neueren Publikationen der Friedensschule nicht mehr erwähnt wird, was mir in einer E-Mail von Michal Zack, einer langjährigen Mitarbeiterin der Friedensschule bestätigt wurde). Anhand der heutigen Form der Begegnungskurse wird auch deutlich, dass sich die arabischen und jüdischen Teilnehmer zu Beginn auf einer interpersonellen Ebene sofort gut verstehen(s.o.), wird diese Ebene jedoch verlassen, beginnt der Konflikt sichtbar zu werden. Deutlich wird dieser Wandel z.B. auch dadurch, dass frühere Begegnungen im Gegensatz zu heute auf individueller Gruppenbasis stattfanden. Die Teilnehmer sollten damals für sich selbst und nicht für ihre Gruppe sprechen. Sie wurden sogar korrigiert, wenn sie während der Gruppenphase in der ersten Person Plural sprachen („wir“), dass sie nicht die Gruppensprecher seien(Halabi,2001,S.54). Der methodische Wandel ging jedoch auch mit einem sozial-politischen Wandel einher. Zentral hierfür waren sowohl die erste Intifada von 1987, wie auch die zweite Al-Aksa-Intifada von 2001. Schon nach der ersten Intifada fand ein Palästinensierung der arabischen Bevölkerung in Israel statt. Diese sympathisierten mit den Palästinensern in den besetzten Gebieten. Dasselbe ereignete sich nach der zweiten Intifada. Das Selbstbewusstsein der Palästinenser in Israel hatte sich verändert. Der Friedensprozess war immer wieder ins Stocken geraten, radikal-islamische Gruppen leisteten Widerstand gegen die israelische Besatzung. Ohnmacht und Verzweiflung auf der einen Seite, aber auch Bereitschaft für Verhandlungen und Veränderungen standen auf der Tagesordnung. Die

---

<sup>46</sup> das Jugendbegegnungsprogramm stellt zwar ein der ältesten und wichtigsten Programme dar, jedoch keineswegs das einzige

Friedensschule hat diese Veränderungen erkannt und dadurch Rechnung getragen, dass sie ihre Begegnungskurse dahingehend geändert hat. Dies zeigt sich vor allem in den Übungen bzw. Einheiten, die sich auf die politische Situation und den Konflikt beziehen. So sind die arabischen Teilnehmer viel schneller als die jüdischen Teilnehmer bereit Konfliktlösungen auf einer gruppenorientierten Begegnung zu erreichen, wobei die jüdischen Teilnehmer vielmehr auf der Ebene der individuellen Orientierung bleiben möchten und aufgrund bzw. mit Hilfe von menschlichen und freundschaftlichen Beziehungen (über Kontakte) den Konflikt zu lösen versuchen wollen. Wobei dies für die arabischen Teilnehmer frustrierend ist, da ihrer Meinung nach dadurch nicht die Realität wiedergespiegelt wird. Deutlich wird dies auch in den Zielen der Begegnungsgruppen (s.o.). „So lautet die Hauptprämisse, dass der Konflikt zwischen Arabern und Juden ein Konflikt zwischen zwei Völkern, zwei nationalen Identitäten – und nicht zwischen Individuen – ist(Halabi,2001,S.55).

## 9. Youth Encounters at the School for Peace

Hierbei handelt es sich um eine aktuelle Studie der Friedensschule<sup>47</sup>, die von Rabah Halabi und Michal Zack (einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter der Friedensschule) durchgeführt wurde. Hierbei ist anzumerken, dass die Studie noch nicht abgeschlossen ist, jedoch schon erste Ergebnisse veröffentlicht wurden. Eine zentrale Frage der Studie ist folgende :“How does the encounters influence the construction of participants` identity and their concept of the other? What impact does it have on their awareness of the conflict and their own role in the conflict?”. Inwiefern hat sich die Arbeit der Friedensschule weiterentwickelt bzw. haben sich die Teilnehmer bzw. deren Einstellungen gegenüber denen von früher verändert? Wenn ja inwiefern hat sich etwas geändert bzw. wie weit hat dies Einfluss auf die Arbeit der Friedensschule? Dies herauszufinden ist die Aufgabe dieser Studie. Um im Anschluss an die Studie und aufgrund der aus ihr resultierenden Ergebnisse die Arbeit der Friedensschule zu spezifizieren.

### 9.1 Forschung bezüglich der Arbeit der Friedensschule

Die Friedensschule wurde 1979 gegründet, dadurch sollte die Gemeinschaft von Neve Shalom/Wahat al Salam um die so wichtige ideologisch-erzieherische Einheit erweitert werden. Die Friedensschule versucht die Prinzipien und Grundsätze der Gemeinschaft zu erfüllen, indem sie die nun schon oft erwähnten Begegnungskurse zwischen Juden und Arabern durchführt und Gruppenbetreuer für diese Begegnungskurse ausbildet. Das Ziel der

---

<sup>47</sup> siehe: [http://sfpeace.org/index.php?\\_lang=en&page=article&id=164&\\_section=publication](http://sfpeace.org/index.php?_lang=en&page=article&id=164&_section=publication)

Friedensschule ist eine Bewusstseinerweiterung (im positiven Sinne). Die Teilnehmer sollen ein Bewusstsein für den Konflikt und ihre eigene Rolle in diesem entwickeln. Durch die Interaktion mit der jeweils anderen Gruppe sollen die Teilnehmer befähigt werden, ihre eigene Identität zu erforschen. Das Metaziel der Mitarbeiter besteht darin, zu einer menschlicheren, gleicheren und gerechteren Gesellschaft zu gelangen.

Die Begegnungskurse basieren auf drei zentralen Schwerpunkten:

1. Die Begegnung findet zwischen nationalen Gruppen und nicht zwischen Individuen statt.
2. Die Begegnung stellt einen Mikrokosmos, dessen dar, was in der Realität abläuft. Die Begegnung und die Realität bedingen sich im besten Falle gegenseitig. Eine Laborsituation ist unerwünscht.
3. Die Teilnehmer der Begegnungskurse bringen in diesen eine entwickelte Persönlichkeit und Einstellungen bezüglich sich selbst und gegenüber der anderen Gruppe mit, welche nur schwer zu ändern sind.

## 9.2 Forschungsmethode

Die Forscher wollten anhand dieser Studie herausfinden, was mit den jüdischen und arabischen Teilnehmern während der Begegnung passiert: Auf welche Weise beeinflusst die Begegnung, ein Begegnungskurs die Identität der Teilnehmer und wenn ja, wie und in welche Richtung verändern sich dann die Gefühle, Gedanken und Einstellungen der Teilnehmer bezüglich des Konfliktes? Außerdem betrachtet die Studie, wie die Teilnehmer den Interventionsansatz der Friedensschule ansehen/beurteilen. Die Forschungsmethode, mit der gearbeitet wurde ist eine interpretative Methode, qualitativer Art. Als Forschungswerkzeug wurde das Interview gewählt, im speziellen das halb-strukturierte Interview. Für die Datenauswertung, respektive Datenanalyse wurde ein induktiver Ansatz (von Bodgan/Biklen,1992) verwendet. Dabei kommen zuerst die Teilnehmer zu Wort, danach interpretieren die Forscher mit Hilfe gängiger/relevanter Theorien die jeweiligen Aussagen. Zu erwähnen wäre außerdem, dass die Forscher als teilnehmende Beobachter fungieren, sie sind Mitarbeiter der Friedensschule. Beide Forscher sind sich bewusst, dass dadurch die Objektivität des Forschers auf der Strecke bleibt. Sie kontern diese Argumentation/Kritik dadurch, dass sie der Meinung sind, dass es keine objektive Forschung gibt.

### **Wer wurde untersucht?**

100 Schüler (der 11. und 12. Klasse) aus Israel, die im Zeitraum zwischen 2000-2003 an einem Begegnungskurs der Friedensschule teilgenommen hatten. Die Hälfte der Untersuchten Jugendlichen waren Juden, die andere Hälfte Araber. Um eine breite Vielfalt an zu untersuchenden Begegnungskursen zu erhalten, wurde pro Begegnungskurs jeweils 3-4 arabische und jüdische Teilnehmer ausgewählt (aus jeder der 3-4 Kleingruppen eine(n) Teilnehmer(in)). Die Teilnehmer der Studie wurden von ihren damaligen Gruppenbetreuern ausgewählt, da diese (so die Ansicht der Forscher) die Teilnehmer am besten kannten. Dabei bestand für die Gruppenbegleiter die einzige Anweisung darin, aktive, engagierte TeilnehmerInnen der Begegnungskurse auszuwählen, die den Forschern viele Informationen über das Begegnungsprogramm und die Erfahrung die sie damit gemacht haben, vermitteln können. Weitere soziodemographische Angaben: von den 100 Interviewten waren 68 Mädchen und 32 Jungen. Die jüdischen Teilnehmer kamen aus 12 unterschiedlichen öffentlichen Schulen: Sieben aus Schulen auf dem Land (Kibbuz) und fünf aus Schulen in größeren Städten (drei davon in Jerusalem). Die arabischen Teilnehmer kamen von acht verschiedenen Schulen: Sechs Schulen aus Galiläa (davon zwei Privatschulen), eine Schule aus dem Norden Israel und eine aus Südisrael. Der sozioökonomische Status, der an der Studie teilnehmenden Schüler ist durch all die verschiedenen Schulen und Herkünfte sehr gemischt.

### **9.3 Der Interviewprozess**

Die Interviews mit den untersuchten Teilnehmern fanden am Ende der jeweiligen Begegnungskurse in einem Büro der Friedensschule statt. Die Interviews dauerten ca. eine Stunde. Die Teilnehmer erhielten eine Einführung, wie die Interviews ablaufen und was das Ziel der Untersuchung darstellt. Die Interviews wurden sehr offen gehalten, die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, frei über ihre Gefühle und Eindrücke bezüglich des Begegnungskurses zu berichten. Des weiteren wurde gefragt, wie sie sich dabei gefühlt haben, ob sie Veränderungen an sich selbst beobachten konnten bzw. inwiefern der Begegnungskurs sie selbst beeinflusst hatte. Die Themen, die während der Interviewphase zur Sprache kamen, halfen den Forschern die Studie zu strukturieren. Die Interviews wurden selbstverständlich in der jeweiligen Sprache der Teilnehmer (also jeweils in arabisch und hebräisch) durchgeführt und am Ende transkribiert. Die Transkripte wurden anschließend von den jeweiligen Betreuern mit den Teilnehmern zusammen durchgelesen. Nach mehrmaligem durchlesen und intensiver Diskussion der beiden Forscher gelangten diese zu folgender Klassifizierung der Themen:

- Ziele der Begegnungskurse (“goals of the encounter”)

- Die Begegnung als Identitätsbildner/-konstrukteur (“the encounter as a constructor of identity”)
- Die Rolle der in der Begegnung verwendeten Sprache (“the language used in the encounter“)
- Beurteilung/Einschätzung/Wahrnehmung der Teilnehmer bezüglich der Kursbetreuer („intervention of the facilitators as experienced by the participants“)

#### 9.4 Forschungsergebnisse der Studie (Zusammenfassung):

Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung war, dass sowohl für die arabischen, als auch die jüdischen Teilnehmer die persönlichen Erfahrungen, die sie während der Begegnungskurse erlebt hatten, von höchster Bedeutung für sie waren. Die arabischen Teilnehmer berichteten, dass sie aufgrund des Begegnungskurse bestärkt wurden bzw. dass dieser sie dazu befähigt hatte ihre Standpunkte/Sichtweisen darzulegen bzw. vorzutragen („to make their voice heard“) und sie dadurch das Gefühl bekommen hatten, dass ihnen zugehört wurde. Im Gegensatz zur Realität, dem täglichen Leben der arabischen Teilnehmer, das ihnen dazu nicht die Möglichkeit bietet. Daher war das Erleben dieses Gefühls für sie von großer Wichtigkeit. Sie haben es geschafft, den Konflikt aus ihrer Sichtweise und das Bild, welches die jüdischen Teilnehmer von den Arabern haben (hatten) dar- bzw. klarzustellen. Die arabischen Jugendlichen berichteten auch von einem Gefühl der Bestärkung bzw. Verstärkung ihrer eigenen Identität, welches sie in einer erfolgreichen Konfrontation mit den jüdischen Teilnehmern verspürt hatten. Sie konnten ihre Gefühle und Gedanken artikulieren, hatten Einfluss auf die jüdischen Teilnehmern genommen und es sogar manchmal geschafft, dass die jüdischen Teilnehmern den Motiven und Argumenten der Araber beigepllichtet haben und ihnen Recht gaben. Die jüdischen Teilnehmer berichteten, dass sie sich mit den arabischen Teilnehmern identifizieren bzw. deren Belange verstehen konnten. Sie berichteten weiter, dass die arabischen Teilnehmer „ein Teil ihres selbst“ wurden, dass sie sich mit „den anderen“ intensiv beschäftigt hatten, dies führte ihrer Meinung nach dazu, dass sie nach den Begegnungen Zweifel hinsichtlich ihrer Einstellung und ihres Verhaltens gegenüber Arabern (aber auch gegenüber den palästinensischen Israelis im speziellen) bekamen. Man könnte es auch so formulieren, dass Teile der jüdischen Jugendlichen in eine Art „ethisch-moralisches Dilemma“ (bezüglich ihrem bzw. ihrer Verhalten/Haltung/Einstellung, oder um es mit Kohlberg auszudrücken, wie sie ihre Handlungen gegenüber Arabern bzw. palästinensischen Israelis moralisch rechtfertigten) fielen, welches sie vor den Begegnungskurse gemieden hatten. Weitere Ergebnisse der Studie sind neuere Erkenntnisse bezüglich der Einstellung der

beiden Gruppen, hinsichtlich ihrer eigenen Kultur und der, der anderen Gruppe. Die arabischen Jugendlichen erklärten ihren Wunsch, an ihrer eigenen Kultur festzuhalten (trotz einer Anziehungskraft zur westlichen Kultur). Die jüdischen Teilnehmer hingegen prahlten mit ihrer eigenen Kultur und schlugen vor, dass die Araber diese übernehmen sollten, da ihre Kultur (die westliche) für Fortschritt und Aufklärung stehe. Ein abschließendes Ergebnis der Studie betraf die Sprache (welche der beiden Sprachen wird wie intensiv gesprochen, findet in der Benutzung der Sprache nicht auch schon eine Ungleichberechtigung statt?), die während der Begegnung gesprochen wird, des Weiteren die Übersetzungen in die jeweils andere Sprache. Es ist von großer Bedeutung, dass die arabischen Teilnehmer arabisch sprechen dürfen, ohne sich dafür schämen zu müssen (es ist in Kauf zu nehmen, dass die Diskussion dadurch evtl. ins Stocken gerät, oder die jüdischen Teilnehmer gelangweilt sind) und dass die jüdischen Teilnehmer dies akzeptieren. Dies sind neue Ergebnisse die in früheren Untersuchungen so nicht geäußert wurden. Die noch nicht abgeschlossene Studie stellt jedoch schon einige erste Ergebnisse dar, die für die weitere Arbeit bzw. das Vorgehen der Friedensschule von Interesse sind und zukünftig verwendet werden können. Man darf gespannt sein wie sich die weiteren Ergebnisse auf die Arbeit der Friedensschule auswirken werden.

## 10. Schlussbetrachtung/Bewertung/Fazit

Die Frage, die sich sicherlich am Ende jeder Arbeit stellt bzw. die ich mir selbst stelle ist, was mit der Arbeit erreicht werden sollte bzw. was ausgehend von den zu Beginn aufgeworfenen Überlegungen erreicht wurde. Diese waren, in aller Kürze, folgende:

Zum ersten sollte anhand einer Konfliktanalyse die Grundlage gelegt werden, um einen Überblick über den israelisch-palästinensischen Konflikt und die Konfliktparteien zu erhalten, zweitens sollte anhand der Struktur des Friedensdorfes und der Friedensschule ein erster Eindruck über diese Friedensinitiative vermittelt werden. Drittens erfolgte ein kurzer Einblick auf zentrale Merkmale der Friedenspädagogik und die Einordnung bzw. Kategorisierung der Friedensschule in die Maßnahmenmuster der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen. Anschließend habe ich mich mit gängigen Theorien und Methoden beschäftigt, denen sich die Friedensschule bedient bzw. bedient hatte. Um eine Eingrenzung vorzunehmen habe ich mich insbesondere mit den Jugendbegegnungskursen beschäftigt und dabei versucht einen Eindruck und Einblick in die pädagogische Arbeit der Friedensschule zu werfen. Anschließend wurde der Versuch unternommen frühere Kurse (zu Beginn der 80er Jahre) der Friedensschule mit heutigen Kursen, anhand von Beispielen, zu vergleichen. Dabei lag das Hauptaugenmerk

darauf darzulegen, dass ein Wandel bezüglich der Methodenwahl, aber auch der Struktur bzw. des Ablaufs der Kurse stattgefunden hatte. Dieses Ergebnis wurde durch eine aktuelle Studie der Friedensschule zu verdeutlichen versucht.

Im folgenden möchte ich nun einige zentrale Bewertungen vornehmen:

#### *Bewertung des Dorfes bzw. des Einflusses auf die Arbeit der Friedensschule*

Fakt ist, dass es die Friedensschule ohne die Existenz des Dorfes in dieser Form nicht geben würde. Durch das Vorleben eines friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens zwischen Juden und Palästinensern wird den Teilnehmern der Begegnungskurse vor Augen geführt, dass ebendies durchaus möglich sein kann. Dies stellt eine wichtige und prägende Erfahrung dar, die mit Sicherheit nicht zu unterschätzen ist.

#### *Bewertung hinsichtlich der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen*

Kann die Friedensschule in die Kategorien der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen bzw. kann sie in das Maßnahmenmuster „peace initiatives“ eingeordnet werden? Worauf muss geachtet werden? Anhand der Betrachtung der Arbeit der Friedensschule, muss vor allem beachtet werden, dass die Friedensschule nicht in das israelische Erziehungssystem eingliedert, sondern eine selbstständige und unabhängige Einrichtung ist. Hinsichtlich der Friedensbauenden Bildungsmaßnahmen ist sie eine nonformale Maßnahme, welche sich in die Maßnahmenmuster der „peace initiatives“ einordnen lässt. Dabei verorte ich sie im speziellen in die Gruppe der „peace schools“, diese Kategorisierung wurde keineswegs nur anhand des übereinstimmenden Namens vorgenommen, sie erfüllt die Voraussetzungen die sie benötigt, um in das Maßnahmenmuster der "peace initiatives" aufgenommen zu werden. Sie stellt jedoch m.E. eine sehr spezifische Art der peace school dar. Dabei ist nicht zu vernachlässigen bzw. zu beachten, dass bezüglich anderer Programme (siehe Programme der Friedensschule), die ebenfalls in der Friedensschule durchgeführt werden, ein Bezug zu andern Maßnahmenmustern gezogen werden kann (zu denken wäre hier etwa an: Lehrerbildung, „Grouping in teaching“ mit friedenserzieherischen Absichten, Ausbildung von Betreuern und Experten für die Friedensarbeit, Genderbildung und Frieden).

#### *Bewertung der Kurse*

Ein Wandel zwischen früheren Kursen zu Beginn der Arbeit der Friedensschule und heutigen Kursen hat stattgefunden, dies ist nicht von der Hand zu weisen. Und wurde mir auch von Mitarbeitern der Friedensschule bestätigt. Dieser ist unter anderem auf eine sich veränderte politische und soziale Lage zurückzuführen. Der Wandel bezieht sich aber auch, auf die verwendeten theoretischen Grundlagen und Methoden mit denen die Friedensschule arbeitete



(Beispiele waren die Aufgabe „agents of change“ herauszubilden bzw. die Verlagerung/Stärkung der Gruppenidentität mit Hilfe der beiden Theorien). Dieser Prozess soll mit Hilfe der oben betrachteten und noch im Prozess befindliche Studie, bezüglich der aktuellen Arbeit der Friedensschule deutlich gemacht werden. Sicherlich spielen, wie oben schon erwähnt Ereignisse auf der Makroebene, wie die beiden Intifaden und die Reaktion des israelischen Staates darauf, hierbei eine bedeutende Rolle. Dies wird insbesondere daran deutlich, wie die Jugendlichen die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation deuten und diese Deutungen in die Begegnungen mit hineinnehmen bzw. mit einbeziehen(welche sich auch in ersten Ergebnissen der aktuellen Studie widerspiegeln). Diesen Veränderungen muss und wird innerhalb der Friedensschule Rechnung getragen. Dies zeigt sich insbesondere dadurch, dass die Schule im Rahmen der Begegnungskurse, dem Aspekt der Gruppenorientierung eine zentrale Stellung einräumt.

#### *Bewertung hinsichtlich der Theorien und Methoden*

Hinsichtlich der theoretischen Grundlagen lässt sich dieser Wandel ebenfalls deutlich beobachten, waren die früheren Begegnungskurse noch darauf ausgelegt mit der Kontakthypothese zu arbeiten, Gruppenorientierung wie wir sie in den heutigen Kursen finden, war nicht angedacht. Es fand also ein Wandel, weg von der individuellen Begegnung, hin zu einer Konfliktlösung bezüglich zweier Gruppen statt. Es handelt sich bei diesem Konflikt und das wird auch anhand der Hauptprämisse der Friedensschule deutlich, um einen Konflikt zwischen zwei Völkern, zwei nationalen Identitäten und nicht um einen Konflikt zwischen Individuen. Daher so die These der Friedensschule, kann das Ziel der Begegnungen nur durch eine Verstärkung dieser Identitäten erreicht werden und im weiteren durch die Wahrnehmung des Konfliktes zwischen den beiden Völkern, der sich in den beiden an der Begegnung teilnehmenden Gruppen widerspiegelt. Die Begegnung stellt also ein Treffen zwischen Gruppierungen sowohl auf der strukturellen, als auch auf der weltanschaulichen Ebene dar(Halabi,2001,S.55).

#### *Bewertung des Jugendbegegnungsprogramms*

Das Jugendbegegnungsprogramm stellt einen zentralen Kern der Arbeit der Friedensschule dar. Es ist jedoch ersichtlich, dass es sich bei den oben beschriebenen Begegnungskursen nur um Beispiele gehandelt hat, dadurch sollte skizziert werden, wie ein Kurs ablaufen kann. Anhand des Vergleichs zwischen früheren und heutigen Kursen konnte festgestellt werden, dass ein Wandel von der individuellen Orientierung hin zur Gruppenorientierung

stattgefunden hat. Dabei fand die Kontakthypothese vor allem in den ersten Kursmodellen Beachtung, wobei in den aktuellen Kursmodellen die beiden anderen Theorien (Theorie der Sozialen Identität und die Theorie des Realistischen Gruppenkonflikts) intensiver in das Kursprogramm eingearbeitet wurden.

Im Verlauf der Arbeit stellten sich mir jedoch auch einige kritische Fragen, die ich mir jedoch nur schwer beantworten konnte bzw. auf die sich schwerlich Antworten finden, die ich jedoch (wenn auch zu einem späten Zeitpunkt) aufgreifen bzw. darlegen möchte:

- Wenn die Begegnungskurse bzw. die Arbeit der Friedensschule erfolgreich wären, warum hat sich der Konflikt dann immer wieder verschärft bzw. warum hat sich nichts geändert?
- Ist die Arbeit der Friedensschule nur ein Tropfen auf dem heißen Stein?
- Wie ist die zwar abgelehnte, aber defacto vorhandene „Inselsituation“ der Kurse zu bewerten?
- Inwiefern repräsentieren die Teilnehmer die jüdische bzw. arabische Bevölkerung in Israel. Handelt es sich bezüglich der Auswahl der Teilnehmer nur um einen/den Teil, der an einer möglichen Aussöhnung interessiert ist?
- Hat die Arbeit der Friedensschule Auswirkungen auf den Konflikt oder nur auf die Individuen?
- Kann es vorkommen, dass ein Kurs abgebrochen wird bzw. die Jugendlichen mit den gleichen bzw. mit bestärkten Vorurteilen bezüglich der anderen Gruppe nach Hause fahren?

Dazu möchte ich einige Gedanken/Überlegungen äußern: Die Friedensschule stellt ein Projekt dar, dass in den letzten nunmehr 28 Jahren einen großen Dienst im Rahmen der Friedensarbeit geleistet hat. An den Begegnungskursen haben bisher über 25000 Menschen teilgenommen. Wenn man die knappe Ressourcenausstattung der Friedensschule und auch des Dorfes betrachtet, dann stößt das Projekt an seine Grenzen. Vielmehr wäre von Nöten, dass es „Nachahmerprojekte“ geben würde, was jedoch in dieser Form meiner Erkenntnis leider nicht der Fall ist. Die Arbeit der Friedensschule ist sicherlich teilweise „nur“ ein Tropfen auf den heißen Stein. Vielleicht sollte man ihn als einen, in der Summe der Friedenpädagogischen Projekte in Israel sehen, der mit dazu beiträgt, den Konflikt zu beenden.

Sicherlich kann es vorkommen, dass Kurse nicht so verlaufen wie geplant, aber damit muss und kann die pädagogische Arbeit leben. Sicherlich ist kritisch anzumerken, dass über

derartige Vorkommnisse, wie negative Kursverläufe wenig bis gar nicht berichtet wurde. Bezüglich der Studie kann ich nur, soweit die ersten Ergebnisse vorliegen feststellen, dass diese sicherlich in einer gewissen Richtung weisen bzw. nur eine Auswahl darstellen (Teilnehmer nach bestimmten Kriterien wie aktiver Mitarbeit in den Kursen).

### *Fazit/Eigene Meinung*

Sicherlich wurde sowohl im Verlauf und auch in bzw. durch die Auswahl des Themas dieser Arbeit deutlich, dass mich diese Friedensinitiative im speziellen fasziniert. Dies habe ich ja auch schon im Vorwort deutlich gemacht. Ich finde es sehr spannend zu sehen, dass es scheinbar möglich ist, dass Palästinenser in Israel (und als solche empfinden sie sich in ihrer Mehrzahl) und Juden friedlich, ohne Vorurteile und gegenseitigen Hass, miteinander leben können. Dabei stellt die Friedensinitiative m.E. das Vorbild für eine humanistisch geprägte, gerechte, gleiche und freie israelische Gesellschaft dar, in der es möglich ist, dass sowohl Juden, als auch Araber und auch Christen friedlich zusammenleben können. Teile der israelischen Bevölkerung, dabei vor allem Anhänger konservativer, nationaler und orthodoxer Parteien lehnen mögliche Ansätze einer sich abzeichnenden multikulturellen Gesellschaft konsequent ab. Dies begründen sie insbesondere damit, dass der jüdische Staat dadurch seine Identität verliert. Das schüren dieser Ängste führt m.A. nach jedoch zu rassistischen Tendenzen gegenüber der palästinensischen Minderheit. Dabei kann es nicht sein, dass es in einer aufgeklärten Gesellschaft, wie sie die jüdische darstellt, unterschwelligen und teilweise auch ganz offenen Rassismus gibt. Diesen Auswirkungen entgegenzuwirken stellt einen wichtigen Beitrag dar, den die Friedensinitiative zu leisten versucht bzw. leistet. Das Friedensdorf von NSWAS und die Friedensschule stellen m.E. ein erfolgreiches Projektmodell dar. Dies zeichnet sich auch dadurch ab, dass sie seit nunmehr 35 bzw. 28 Jahren bestehen. Sicherlich handelt es sich um ein kleines Projekt. Doch daraus lässt sich erkennen, dass auch in einer Konfliktsituation möglich ist, miteinander in einer gleichberechtigten Gemeinschaft (mit gleichen rechten und Pflichten) zu leben. Gegen die These der Inselsituation und der kleinen Reichweite des Projektes spricht die Breitenwirkung der Friedensschule. Dies wird insbesondere dadurch deutlich, dass die Friedensschule eine intensive Zusammenarbeit mit Universitäten und wissenschaftlichen Einrichtungen führt. Des weitern kooperiert die Friedensschule, die ja eine nonformale Einrichtung darstellt, mit dem israelischen Erziehungssystem, vor allem durch die Begegnungskurse, deren Teilnehmer ja SchülerInnen darstellen.

Im Laufe der Jahre haben NSWAS und die Friedensschule zahlreiche internationale Preise und Auszeichnungen erhalten, darunter den Niwano Friedenspreis (Japan), den Beyond War Award (USA), die Buber-Rosenzweig-Medaille (Deutschland), den Preis der Bruno Kreisky-Stiftung, den Paul Harris Preis, den Marcus Sieff Award, den Armstrong Preis und andere. Außerdem wurden das Dorf und die Friedensschule bereits fünfmal für den Nobelpreis nominiert.

## Literaturliste

Ackermann, Walter (Hrsg.); Carmon, Arye; Zucker, David: Erziehung in Israel I, Klett-Verlag, Stuttgart, 1982

Adam, Heribert/Moodley Kogila: Seeking Mandela – Peacemaking between Israelis and Palestinians, temple University, 2005

Asseburg, Muriel: Blockierte Selbstbestimmung. Palästinensische Staats- und Nationenbildung während der Interimsperiode, Baden-Baden, 2002 in: Informationen zur politischen Bildung Nr. 278: Israel, 1. Quartal 2003

Avnery, Uri: Zwei Völker – Zwei Staaten, Palmyra Verlag, Heidelberg, 1995

Avnery, Uri/ Bishara, Azmi: Die Jerusalem Frage – Israelis und Palästinenser im Gespräch, Palmyra Verlag, Heidelberg, 1996

Baum; Frankemölle; Münz(Hrsg.): Frieden für Israel, Israeli Peace-and-Human-Rights-Groups in Israel, Paderborn, 2002

Bar-On, Dan: Die „Anderen“ in uns – Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung, Hamburg 2006 (aktualisierte Neuauflage)

Bar-Siman-Tov, Yaacov: The Israeli-Palestinian Conflict – From Conflict Resolution to Conflict Management, New York, 2007

Beaupain, Andre: Befreiung oder Islamierung? Hamas und PLO – Die zwei Gesichter des palästinensischen Widerstandes, Tectum Verlag, Marburg, 2005

Bishara, Marwan: Palestine/Israel: Peace or Apartheid, London, 2001

Bortz, Jürgen/Döring, Nicole: Forschungsmethoden und Evaluation, 2. vollständig überarbeitete Auflage, Berlin/Heidelberg, 1995

Böhme, Jörn/ Kriener, Tobias/ Sterzing, Christian: Kleine Geschichte des israelisch-palästinensischen Konfliktes, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2005

Farago Uri/ Smooha, Sammy: Die Bedeutung des Holocaust für die orientalische Juden in Israel, in: Deutsche und Juden heute – Schatten der Vergangenheit; Wojak, Andreas (Hrsg.), Gütersloh, 1985

Feuerverger, Grace: Oasis of Dreams – Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel, New York, 2001

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Kreuz-Verlag, Stuttgart, 1971

Halabi, Rabah; Phillips-Heck, Ulla (Hrsg.): Identitäten im Dialog – Konfliktintervention in der Friedensschule von Neve Schalom/Wahat al-Salam in Israel, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 2001

Halabi, Rabah; Sonnenschein, Nava: The Jewish-Palestinian Encounter in a Time of Crisis, Journal of Social Issues, Vol. 60, No.2, 2004, S.373-387

Halabi, Rabah; Zack, Michal: Youth Encounters at the School for Peace;  
([http://sfpeace.org/index.php?\\_lang=en&page=article&id=164&\\_section=publication](http://sfpeace.org/index.php?_lang=en&page=article&id=164&_section=publication))

Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung (HIK): Konfliktbarometer 2005, Heidelberg, 2005

Herz, Dietmar: Palästina – Gaza und Westbank; Geschichte, Politik, Kultur; 5. völlig überarbeitete Auflage, Beck, München, 2003

Hussar, Bruno: Ein Weg der Versöhnung: Juden, Christen und Moslems in Israel, Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz, 1988

Ibrahim, Ferhad: Der Friedensprozeß im Nahen Osten – Eine Revision, 2. unveränderte Aufl., Münster, 1998

Imbusch, Peter/Zoll, Ralf(Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung – Eine Einführung mit Quellen, Leske+Budrich, Opladen, 1996

Johannsen, Margret: Der Nahostkonflikt, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006

Johannsen, Margret: Waffenruhe im Libanon – Ruhe vor dem nächsten Sturm in: Hamburger Informationen zur Friedensforschung und Sicherheitspolitik, Ausgabe 39/2006 (S.1-11)

Kelman, H./N. Rouhana: Promoting Joint Thinking in International Conflicts: An Israeli-Palestinian Continuing Workshop, in: Journal of Social Issues 50/1,S.157-178

Khallouk, Mohammed: Der Nahe Osten am Scheideweg – Haben Israelis und Palästinenser noch eine Chance zu friedlichem Zusammenleben?, Münster, 2003

Klimke, Volker: Pädagogik des Friedens – Theorien und Konzepte zur Friedensarbeit anhand des Konfliktes im Nahen Osten, Diplomarbeit Fachhochschule Ravensburg-Weingarten, 2001

Küng Hans: Das Judentum – Wesen und Geschichte, Piper Verlag, München, 2007

Lenhart, Volker: Bewaffneter Konflikt und friedensbauende Bildungsmaßnahmen, unv. Manuskript, Oberseminar Friedensbauende Bildungsmaßnahmen, Heidelberg 2007

Lin, Susanne: Stichwort „Friedenserziehung“ in: Handwörterbuch Umweltbildung, hrsg. v. Oskar Brillung/Eduard W. Kleber, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, S.68-70

Ludwig, Harald; Fischer, Reinhard; Heitkämper, Peter(Hrsg.): Erziehung zum Frieden für Eine Welt – Der Beitrag der Montessori-Pädagogik, Münster, 2000

Lybarger, Loren D.: Identity and Religion in Palestine, princeton, 2007

Montessori, Maria: Frieden und Erziehung, Freiburg im Breisgau, 1973

Neuberger, Benyamin: Staatsaufbau und politisches System, Informationen zur politischen Bildung, Nr.278. Israel, 1.Quartal 2003, Bundeszentrale für politische Bildung

Nicklas, Hans: Erziehung zur Friedensfähigkeit in: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf(Hrsg.):  
Friedens- und Konfliktforschung – Eine Einführung mit Quellen, Leske+Budrich, Opladen,  
1996 (S.463-480)

Pädagogisches Zentrum(Hrsg.): Zur Geschichte der Juden – Probleme einer Minderheit,  
Handreichung und Materialien für das Fach Geschichte, Berlin, 1976

Phillips-Heck, Ulla: Lernziel: Entfeindung – Die Friedensschule von Neve Shalom/Wahat al-  
Salam in Israel, Frankfurt a.M., 1991

Rogers, Carl R.: Encountergruppen – das Erlebnis der menschlichen Begegnung, Fischer  
Taschenbuch, Frankfurt a.M., 1984

Röhrs, Hermann: Frieden – eine pädagogische Aufgabe: Idee und Realität der  
Friedenspädagogik. Agentur Ulf Pedersen, Westermann Verlag, Braunschweig, 1983

Rotter, Gernot; Fathi, Schirin: Nahostlexikon, Heidelberg, 2001

Schreiber, Friedrich/Wolfsohn, Michael: Nahost – Geschichte und Struktur des Konflikts, 3.  
Auflage, Leske und Budrich, Opladen, 1993

Steinbach,Hofmeister,Schönborn: Politisches Lexikon Nahost, Beck, München, 1994

Tibi, Bassam: Pulverfaß Nahost – eine arabische Perspektive, Deutsche Verlags-Anstalt,  
Stuttgart, 1997

Timm,Angelika: Israel - Die Geschichte des Staates seit seiner Gründung, Bonn 1998 in:  
Informationen zur politischen Bildung, Nr.278. Israel, 1.Quartal 2003, Bundeszentrale für  
politische Bildung

Timm, Angelika: Israel – Gesellschaft im Wandel, Leske und Budrich, Opladen, 2003

Wasserstein, Bernard: Israel und Palästina – Warum kämpfen sie und wie können sie aufhören?, Verlag C.H. Beck, München, 2003

Waxmann, Dov: The Pursuit of Peace and the Crisis of Israely Identity, New York, 2006

Wintersteiner, Werner: Pädagogik des Anderen – Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne, Münster, 1999

Wolff-Jontofson, Ulrike: Friedenspädagogik in Israel: Beiträge nichtstaatlicher Gruppen zur Bewältigung gesellschaftlicher und politischer Konflikte, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., 1999

Wolffsohn, Michael/ Bokovy, Douglas: Israel – Grundwissen Länderkunde, Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, 6.erweiterte und überarbeitete Auflage, Opladen 2003

Zeitschriften:

israel&palästina – Zeitschrift für Dialog (Hrsg. DIAK): Friedensforschung und Friedenspädagogik in Israel, Wochenschau Verlag, Nr. 58, Januar 2000

Informationen zur politischen Bildung Nr. 278/2003: Israel

Internet:

[www.nswas.org](http://www.nswas.org)

[www.schoolforpeace.org](http://www.schoolforpeace.org)

[www.bpb.de](http://www.bpb.de):

(1) Palästinensische Gebiete:<http://www.bpb.de/wissen/AZFVTN,4,0,Israel.html> - art4

(2) Israel: <http://www.bpb.de/wissen/AZFVTN,2,0,Israel.html#art2>

letzter Abruf 27.9.2007



