

Freise, Josef

Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern durch Dialogarbeit überwinden?

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 1, S. 26-31



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Freise, Josef: Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern durch Dialogarbeit überwinden? - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (2014) 1, S. 26-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-120813

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Im Mittelpunkt dieses Heftes stehen drei empirische Arbeiten zum Globalen Lernen im Unterricht sowie eine Arbeit, die ein wirkräftiges Konzept Globalen Lernens, die Begegnungs- und Dialogarbeit, reflektiert.

Die empirische Erfassung von Prozessen Globalen Lernens ist bisher weitgehend ein Desiderat. Es kann als ein Meilenstein für das Globale Lernen gesehen werden, dass mit den inzwischen breit etablierten qualitativen Methoden der Unterrichtsforschung auch für das Globale Lernen mehr und mehr Forschungskontexte entstehen, in denen Prozesse Globalen Lernens in den Blick genommen werden. Die Möglichkeiten rekonstruktiver dokumentarischer Sozialforschung bieten sich hier insofern an, da mit ihnen auch die impliziten, handlungsleitenden Wertesysteme rekonstruiert werden können, die für das Globale Lernen eine so eminent wichtige Rolle spielen. *Lydia Wettstädt* und *Barbara Asbrand* stellen ausgewählte empirische Ergebnisse aus einem Unterrichtsforschungsprojekt zum Lernbereich Globale Entwicklung dar. Im Mittelpunkt ihres Interesses steht die Rekonstruktion von Formen des Umgangs mit Handlungsaufforderungen, welche in unterrichtlichen Arrangements des Globalen Lernens explizit und/oder implizit zu Sprache gebracht werden. Hierfür wurden an vier Gymnasien und zwei Integrierten Gesamtschulen in den Jahrgangsstufen zehn bis zwölf in unterschiedlichen Fächern insgesamt 150 Unterrichtsstunden videobasiert beobachtet, während dieser Stunden stattfindende Gruppenarbeitsphasen audioaufgezeichnet, das verwendete Unterrichtsmaterial analysiert sowie Gruppendiskussionen mit den Schüler/innen durchgeführt. Unter Rückgriff auf die dokumentarische Auswertung der Daten können die Autorinnen zeigen, wie verschiedene Umgangsformen mit Handlungsaufforderungen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements entstehen.

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Stefan Appelis fasst in seinem Beitrag zentrale Aspekte eines Forschungsprojekts zusammen, welches wertorientiertes Lernen im Geographieunterricht reflektiert. Für die Studie wurden im Anschluss an ein selbst entwickeltes Unterrichtstreatment zu den Themen „Prozesse der Globalisierung“, „globale Modeindustrie“ und „global/lokal essen“ in vier gymnasialen Lerngruppen (zwei zehnte Schulklassen, die über zwei Jahre hinweg von derselben Fachlehrkraft unterrichtet wurden sowie zwei hochbegabte Lerngruppen mit Schüler/innen aus verschiedenen Gymnasien) zehn Gruppendiskussionen durchgeführt. Ebenfalls unter Bezugnahme auf eine dokumentarische Auswertung der Daten rekonstruiert der Autor drei sinngenetische Schülertypen Globalen Lernens, welche mit an sie gestellten komplexen Aufgaben zu globalen Themenstellungen verschieden umgehen. Typenübergreifend, so der Autor, profitieren Schüler/-innen von Lehr-Lernarrangements, bei welchen sie in realen oder semirealen Situationen an Konsensbildung unterschiedlicher normativer Perspektiven mitwirken können. Beide Untersuchungen werfen ein Licht auf die Stärke des qualitativ-rekonstruktiven, dokumentarischen Zugangs, dessen Möglichkeiten für das Globale Lernen noch längst nicht ausgeschöpft scheinen.

Dorothea Taube widmet sich in ihrer Arbeit der Frage, wie Referentinnen und Referenten, die in der schulischen und außerschulischen developmentalen Bildungsarbeit tätig sind, ihren Zugang zu den Inhalten ihrer eigenen Tätigkeit bestimmen. Mit Hilfe von narrativen Interviews und einer biografiegeschichtlichen Rekonstruktion nach Schütze kann sie zeigen, dass die Art und Weise, wie Lebensrealitäten in Afrika dargestellt werden, stark geprägt ist von den individuellen Erlebnissen und gesellschaftlichen Rückbezügen der Referentinnen und Referenten. Hier zeigt sich offen-

sichtlich das Problem, dass unter Praktikern der developmentalen Bildung ein Diskurs über einen Kanon developmentaler Wissens- und Kompetenzbestände und sich ein daraus ergebender Zugang noch ein Desiderat ist. Die Autorin kann in beeindruckender Weise die Probleme der Professionalisierung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens sichtbar machen. Mit dieser Arbeit wird ein wichtiger Anfang zur Professionalisierungsforschung von Mitarbeitenden im Kontext des Globalen Lernens gesetzt; es ist zu hoffen, dass hier weitere Arbeiten folgen werden.

Ein Klassiker des Globalen Lernens ist die Begegnungs- und Dialogarbeit. *Josef Freise* reflektiert am Beispiel der akademischen Summer School im Juli 2012 mit Teilnehmenden aus Nord- und Südzypern, Israel, Palästina und Deutschland das Potenzial und die Gelingensbedingungen von Begegnungs- und Dialogarbeit. Dabei werden – ausgehend von der Bedeutung von Narrativen für den Aufbau kollektiver Identität – die methodisch-didaktischen Überlegungen des „Story Telling: Listening to Each Other’s Story“ vorgestellt, die im Zentrum der hier berichteten Dialogarbeit standen. Zudem werden Ergebnisse einer Befragung dargestellt, die ein halbes Jahr nach der Begegnungsreise mit einzelnen israelischen und palästinensischen Teilnehmenden stattgefunden hatte. Dabei wird deutlich, dass angesichts konkurrierender Ansichten Verwirrung und Verunsicherung erlebt wurden, dass es aber gleichzeitig auch zu emotionalen Annäherungen gekommen war, die möglicherweise den Grundstein für Werteveränderungen legen können.

Wir wünschen Ihnen viel Freude beim Lesen,

*Annette Scheunpflug, Sabine Lang
und Claudia Bergmüller
Bamberg Mai 2014*

Redaktion:

Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheid, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Technische Redaktion:

Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen), Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: The earth inside a pencil lightbulb © everythingpossible, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,-, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'14

- Themen
- 4 **Lydia Wettstädt/Barbara Asbrand**
Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit
Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des
Lernbereichs Globale Entwicklung
- 13 **Stefan Applis**
Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die
Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten
und Globalen Lernens
- 21 **Dorothea Taube**
Lebensrealitäten im Zentrum der Wissensvermittlung –
Afrikaspezifische Veranstaltungen der entwicklungspolitischen
Bildungsarbeit
- 26 **Josef Freise**
Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern
durch Dialogarbeit überwinden?
- VIE 32 Bildung und Wirtschaft gestalten Zukunft/Global Education
Week/Bayrischer Bildungskongress Globales Lernen 2013
- 35 Rezensionen
- 39 Informationen

Josef Freise

Vorurteile und Feindbilder zwischen Israelis und Palästinensern durch Dialogarbeit überwinden?

„An enemy is one whose story we have not heard.“
Gene Knudsen Hoffman

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag beschreibt am Beispiel einer akademischen Begegnung mit Israelis und Palästinensern Dialogarbeit zur Überwindung von Vorurteilen und Feindbildern. Durch solche Begegnungen können monolithische Schwarz-Weiß-Denkstrukturen überwunden werden. Das Zuhören beim Erzählen persönlicher Lebensgeschichten kann Empathie auslösen und eigene monolithische „Narrative“ in Frage stellen. Beim didaktischen Konzept solcher Dialogprozesse ist auf den Aspekt der Nachhaltigkeit besonderer Wert zu legen.

Schlüsselworte: *Friedenspädagogik, Dialogarbeit, Empathie, Naher Osten*

Abstract

The following article describes an academic exchange meeting between Israelis and Palestinians and its aim to overcome prejudices and enemy images via dialogue. Such encounters can help to transcend monolithic black-and-white structures of thinking. „Listening to each other's story“ can evoke empathy and can question one's own monolithic narratives.

Keywords: *peace education, dialogue, empathy, Near East*

Psychologische und didaktisch-methodische Überlegungen

Kann Dialogarbeit einen Beitrag zum Frieden in Gesellschaften leisten, die durch ethnische, soziale, religiöse oder politische Konflikte gekennzeichnet sind? Können Begegnungen zwischen israelischen und palästinensischen jungen Menschen Vorurteile überwinden helfen und zum Abbau von Feindbildern beitragen? Sind solche Begegnungen nicht ein schlechter Ersatz für die notwendige politische Änderung? Ja, führen Begegnungen nicht sogar dazu, dass hier Veränderungswillen und Veränderungsbereitschaft vorgetäuscht werden und letztlich eine Instrumentalisierung passiert?

Das israelisch-palästinensische Friedensinstitut PRIME (Peace Research Institute in the Middle East) hat verschiedene Initiativen der Dialogarbeit auf den Weg gebracht, die im Folgenden vorgestellt und analysiert werden. Einen Schwerpunkt

bildet dabei die akademische summer school im Juli 2012 mit Nord- und Südpalästinensern, Israelis, Palästinensern und Deutschen, die PRIME-Verantwortliche zusammen mit dem Autor dieses Beitrags leiteten.¹

Vorab werden psychologische Hintergründe zur Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern erläutert, um dann Erfahrungen der Dialogarbeit zwischen Israelis und Palästinensern dahingehend zu reflektieren, ob sie einen wirkungsvollen Beitrag zum Abbau von Vorurteilen und Feindbildern leisten.

Psychologische Erklärungsmodelle für die Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern²

Der israelische Sozialpsychologe Dan Bar-On beschreibt die Entstehung menschlicher Identität aus dem inneren Dialog, den jeder Mensch zwischen verschiedenen Komponenten seiner Identität führt. Es sind Selbstgespräche, mit denen schon Kinder verschiedene Stimmen aus der Umwelt in das eigene Ich hineinholen. In einem inneren Dialog versuchen sie, Prozesse auszuhandeln, wie man das Leben gestalten kann. Dabei durchläuft jeder Mensch als Kind eine monolithische Phase (vgl. Bar-On 2001, S. 27–64): Ein Kind teilt die Welt auf in gut und böse, Feen und Hexen, schwarz und weiß.

Thea Bauriedl (2001) und Arno Gruen (2002) haben sich psychoanalytisch mit der Entstehung von Vorurteilen und Feindbildern bei Kindern auseinandergesetzt. Kinder brauchen Liebe und Geborgenheit. Das Überleben eines Kindes hängt davon ab, dass es sich mit seinen Eltern arrangiert und mit ihnen identifiziert (vgl. Gruen 2002, S. 14). Wenn sie Kälte erfahren, deuten sie diese als Reaktion auf das eigene Wesen. Da die Eltern gut sind und gut sein müssen, übernimmt das Kind die lieblose Haltung der Eltern sich selbst gegenüber. Es bleibt eine lebenslange Aufgabe, sich von Erfahrungen des Leidens als Kind zu lösen und die verinnerlichten Erfahrungen von Lieblosigkeit durch Trauerarbeit zu überwinden und die eigene Kohärenz und Stärke und Resilienz zu gewinnen. Wer durch seinen Schmerz hindurch gegangen ist, kann dann zu einer Identität finden, die kein Feindbild braucht, um sich selbst aufrecht zu erhalten (vgl. Gruen 2002, S. 28). Ansonsten besteht die Gefahr, dass die verinnerlichte Aggressivität destruktiv gegen die eigene Person gerichtet wird und zu Depression führt oder als Aggression auf andere Schuldige projiziert wird. Wer sich selbst als Opfer sieht, steht dann möglicherweise in der Gefahr, andere für sein Opfersein verantwortlich zu

machen. Es gibt Familien mit einem solchen familiären Feindbildklima, in dem einzelne Familienmitglieder glauben, nicht zufrieden sein zu können, weil ein anderes Familienmitglied dieser Befriedigung im Wege steht (vgl. Bauriedl 2001, S. 68). „Unsere Familie könnte ein so schönes Leben haben, wenn nicht mein Bruder mit ADHS all das zerstören würde.“ Letztlich geht es darum, das Fremde und auch Abgründige in der eigenen Person zu akzeptieren. Sigmund Freud bezeichnete das Unbewusste als das „innere Ausland“ des Menschen (Freud 1982, S. 496) und Julia Kristeva ruft dazu auf, die Fremdheit in sich selbst aufzuspüren, denn „das ist vielleicht die einzige Art, sie draußen nicht zu verfolgen“ (Kristeva 1999, S. 209).

Dan Bar-On macht nun darauf aufmerksam, dass der individuellen Identität auch eine kollektive Identitätsstruktur entspricht. Auch Gesellschaften durchlaufen eine monolithische Identitätsphase, in der sie die je eigene Gesellschaft als gut und andere Gesellschaften als schlecht kennzeichnen. In dieser monolithischen Phase braucht man einen Feind. Der kapitalistische Westen und der kommunistische Osten hatten sich den Anderen als Feind konstruiert; China und Japan, Israel und die arabischen Staaten leben vom jeweiligen Feindbild und die Liste ließe sich fortsetzen. Bar On beschreibt, wie nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in Amerika eine Verunsicherung eintrat, ohne Feind zu leben: „Im Fernsehen wurde gezeigt, wie Bürger japanische Autos zerschlugen, aus Angst um die Gefährdung der amerikanischen Autoindustrie. Nur waren die Japaner viel weniger als die Russen geneigt, die Rolle des ‚bösen Anderen‘ bereitwillig zu erfüllen. Anders wird die Situation nach dem schrecklichen Terroranschlag am 11. September 2001 aussehen: Die islamischen „Gotteskrieger“, die noch in den achtziger Jahren in Afghanistan als nützliche Verbündete gegen den damaligen „bösen Anderen“ der Sowjetunion instrumentalisiert wurden, eignen sich jetzt sehr gut, die entstandene Lücke auszufüllen und die Rolle des „bösen Anderen“ zu übernehmen“ (Bar-On 2001, S. 140 f.).

Dan Bar-On beschreibt weiter, wie der Zerfall der monolithischen Phase vor sich geht, wenn es zu einer Diskrepanz zwischen individuellen Denksystemen und der gesellschaftlichen Realität kommt (vgl. Bar On 2001, S. 34). Als in Israel Itzak Rabin ermordet wurde, konnte nicht der Feind Palästina dafür verantwortlich gemacht werden. Als bei der NATO-Nachrüstung die Friedensbewegung in vielen westeuropäischen Ländern an Bedeutung gewann, bröckelte das Feindbild eines revanchistischen und kriegslüsternden Kapitalismus und brachte in der UdSSR Michael Gorbatschow an die Macht. Zu einem nicht mehr monolithischen durchlässigen und offenen Weltbild gehören die Verabschiedung von einzelnen Aspekten der eigenen Identität und die Fähigkeit, mit Ambivalenzen und Widersprüchen umzugehen. Wenn dieser Prozess gelingt, kommt es zu einer Rekonstruktion der eigenen Identität. Die Komplexität der jeweils anderen Seite wird anerkannt, die Dichotomie von Opfer und Täter, auf der die eigene Identität basierte, wird aufgegeben. Das Gute und das Böse erscheinen nicht mehr dichotomisch verteilt auf die eigene gute und die andere böse Gruppe, sondern werden als Aspekte der eigenen Gruppe und der Fremdgruppe diskutiert (vgl. Bar-On 2001, S. 139f.).

In der Entwicklung von Individuen und Gesellschaften geht es darum, die Komplexität der menschlichen Person und

der Gesellschaft zu akzeptieren und sowohl in der eigenen Person, als auch in der eigenen Gesellschaft die widersprüchlichen Komponenten und Ambivalenzen wahrzunehmen und anzuerkennen.

Die Bedeutung von Narrativen für den Aufbau kollektiver Identitätsmuster

Zum Aufbau einer individuellen Identität wie auch zum Aufbau einer kollektiven Identität (z.B. einer Nation) gehört das Erzählen von Geschichten, die die jeweilige Identität plausibel machen. Im Rahmen einer monolithischen Identität werden Geschichten erzählt, die das eigene Leiden und den eigenen heroischen Kampf widerspiegeln. Der Andere kommt in diesen Geschichten als der Leidverursacher und als der im gerechtfertigten Kampf Besiegte vor. Das Erzählen der eigenen Geschichte führt zur Aneignung und zur Stärkung des Selbstgefühls (Bar-On 2004, S. 36). Bestimmte Geschichten werden ins Rampenlicht gezogen, andere Geschichten werden verschwiegen (vgl. Bar-On 2004, S. 36). Wenn Geschichten auf diese monolithische Weise erzählt werden, können sie einen Prozess der Verleugnung und Entrechtung der jeweils Anderen bewirken (vgl. Bar-On 2004, S. 36). Andreas Zick vom Bielefelder Institut für Konflikt- und Gewaltforschung hat die Kontaktvermeidung mit unangenehmen Gruppen und deren durchgängig negative Bewertung durch die Eigengruppe als entscheidendes Kennzeichen für rassistische Antipathie bezeichnet (vgl. Zick 1997, S. 151).

Dan Bar-On und Sami Adwan haben persönlich die Erfahrung gemacht, dass sich die eigene Identität verändert, wenn „der Andere“ Teil der eigenen Geschichte und auch Lebensgeschichte wird. Dan Bar-On hat in Deutschland in den 1980er Jahren Gespräche zwischen Nachkommen von Nazitätern und Kindern von Holocaustüberlebenden organisiert und er sagt von sich, dass die Begegnung mit den Kindern von Nazitätern sein Bild von Deutschen revidiert habe. Die Art und Weise, wie die Nachfahren von Nazitätern um ihre eigene Menschlichkeit rangen, indem sie mit einem Vater zu tun hatten, der sie liebte und den sie liebten und der gleichzeitig Menschen umgebracht hatte, habe ihn innerlich so gerührt, dass er selber als Nachfahre von Holocaustüberlebenden die letzten Reste eines Feindbildes von Deutschen aufgegeben habe. Sami Adwan wurde Ende der 1980er Jahre als Mitglied der Fatah von den Israelis verhaftet; Fatah galt damals noch als terroristische Vereinigung. (Zum Folgenden Schenk 2009). Adwan sah die Israelis wie die meisten Palästinenser als den Grund seiner ganzen Misere all seines Leidens an. Doch dann geschah während der Haft etwas, was sein Feindbild Israel durcheinander brachte: Er sah, wie ein israelischer Soldat sich für ihn einsetzte, als er ein Dokument unterschreiben sollte, das er aufgrund des hebräischen Textes nicht voll verstand. Zur gleichen Zeit bemerkte er auch, dass ein israelischer Soldat den Gefangenen Wasser brachte, obwohl ihm dessen Vorgesetzter das verboten hatte. „Diese Erfahrungen veränderten mein Leben.“ Dan Bar-On und Sami Adwan organisierten Gespräche zwischen Israelis, die 1948 nach Israel eingewandert waren, und Palästinensern, die 1948 aus Israel vertrieben wurden. Hinter der Organisation solcher Gespräche stand die Überlegung, dass Biographien verändert werden. Sie sind nicht mehr Teil eines Stammesgesos, sondern beruhen dann auf der Basis des Austau-

sches mit Menschen von der „anderen Seite“. Für diese Arbeit wurden Dan Bar-On und Sami Adwan von den eigenen Landsleuten mit dem Vorwurf der „Zusammenarbeit mit dem Feind“ als Verräter angegriffen (Bar-On 2004, S. 100).³

Didaktisch-methodische Überlegungen zur Dialogarbeit

Story Telling: Listening to Each Other's Story

Die Methode des „Listening to Each Other's Story“ will das monolithische und vorurteilsbelastete Denken durchbrechen.

Vertreter/-innen von Gruppen, die sich feindlich gegenüber stehen, kommen in einem geschützten Raum für eine begrenzte Zeit zusammen und erzählen sich gegenseitig ihre Lebensgeschichten. Das gegenseitige Zuhören in einer Atmosphäre des Respekts kann so die Erfahrungen und Verhärtungen im Denken aufbrechen, menschliche Empathie fördern und die Grundlage für Verständigungs- und Versöhnungsprozesse bilden. Als der Israeli Dan Bar-On und der Palästinenser Sami Adwan das PRIME im Jahr 1995 gründeten, gingen sie von der Devise der Quäkerin und Begründerin des Compassionate Listening, Gene Knudsen Hoffman, aus, die ihre Versöhnungsarbeit unter das Motto stellte: „Ein Feind ist jemand, dessen Geschichte wir noch nicht gehört haben.“ Die biographische Arbeit, die auf israelischer Seite durch Prof. Eyal Navah und Michal Wasser vom Kibbutzim College of Education in Tel Aviv gemeinsam mit Sami Adwan von der Bethlehem University fortgeführt wird, fand Eingang in das Bildungs- und Begegnungsseminar mit Nord- und Südyzprioten, Palästinensern und Israelis sowie Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund bei der summer school im Juli 2012 in Derynea auf Zypern. Im Folgenden soll der Ablauf dieser summer school unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten vorgestellt werden. Es schließen sich Überlegungen an, inwieweit dieser Ansatz eine Bedeutung für eine politisch verändernde Bildungs- und Begegnungsarbeit in gespaltenen Gesellschaften haben kann.

Das didaktisch-methodische Konzept des „Listening to each other's story“ – Seminars auf Zypern war durch folgende Aspekte geprägt: vertrauensbildende Maßnahmen zu Beginn, das Zuhören bei den persönlichen Lebensgeschichten der jeweils anderen in gemischten Kleingruppen, die Reflexion in nationalen Kleingruppen, die inhaltlich thematische Vertiefung und die Thematisierung der Frage, welchen Beitrag jede/r einzelne für eine Veränderung der Gesellschaft leisten kann. Auch die gemeinsame Freizeitgestaltung und die organisatorischen Rahmenbedingungen spielten eine bedeutende Rolle.

Vertrauensbildende Maßnahmen

Bei der summer school auf Zypern ging es zu Beginn wie bei jeder internationalen Bildungs- und Begegnungsmaßnahme darum, Vertrauen und eine gute Atmosphäre zwischen den beteiligten Gruppen zu ermöglichen. Der Fokus lag darauf, Gemeinsamkeiten in den Biographien und gemeinsame Interessen, Hobbies, Studienerfahrungen etc. zu eruieren. Die Teilnehmenden lernten sich in wechselnden Kleingruppen kennen: in Gruppen derer, die aus Großstädten und Dörfern stammen, in Gruppen aus größeren oder kleineren Familien, in Gruppen mit spezifischen Hobbies wie Musik, Sport, Tanz und Kultur, usw. Diese Phase unterscheidet sich nicht wesent-

lich von anderen internationalen Begegnungsmaßnahmen, in denen Menschen zusammen kommen, die nicht unbedingt durch Kriegs- oder Krisenerfahrungen voneinander getrennt leben. Es ist hier jedoch eine besondere Sensibilität des begleitenden pädagogischen Teams gefordert, um auf eventuelle Spannungen, Vorbehalte und Ängste reagieren zu können. So gab es beispielsweise Ängste in der israelischen Gruppe, als sich ein palästinensischer Teilnehmer vorstellte und den Wohnort eines Flüchtlingscamps nannte, das bei den Israelis als das Flüchtlingslager bekannt ist, aus dem die meisten Selbstmordattentäter stammen. Hier mussten sofort Ängste zerstreut werden, dass hier ein Teilnehmer mit terroristischen Absichten in die Begegnung eingeschleust sein könnte.

Zum Vertrauensaufbau gehört auch eine intensive Kennenlerngruppe in nach Nationalitäten gemischten Kleingruppen, die jeweils bei der summer school aus zwei Deutschen, zwei Zypriot/inn/en, zwei palästinensischen und zwei israelischen Teilnehmenden bestand. In einer solchen gemischten Kleingruppe stellte sich jede/r einzelne vor und sagte so viel zur eigenen Person, wie er/sie möchte; es wurden mindestens drei Nachfragen gestellt. Grundregel war, dass hier noch nicht über Politik oder andere kontroverse Themen gesprochen wird. Aufgabe der begleitenden Dozent/inn/en war es, auf die Einhaltung dieser Vorgabe strikt zu achten und darauf hinzuweisen, dass die kontroversen Themen nicht aus dem Seminar insgesamt heraus gehalten, wohl aber in dieser Phase noch zurückgehalten werden sollten. Dies verhinderte ein frühzeitiges Abdriften in unergiebig thematische Kontroversen und förderte eine Haltung des respektvollen Zuhörens und Nachfragens.

Zuhören bei den persönlichen Lebensgeschichten des jeweils Anderen

In dieser zweiten Phase der Begegnung in der summer school hieß die Aufgabenstellung: Erzähle eine Geschichte aus deinem Leben, die dich persönlich entscheidend geprägt hat. Diese Etappe kann als ein Kernstück der summer school angesehen werden. Zypriot/inn/en erzählten, wie sie im Jahr 2003 nach Öffnung der dreißig Jahre andauernden Grenzschießung zwischen dem nördlichen und dem südlichen Teil Zyperns mit ihren Eltern und Großeltern deren Heimatdörfer im jeweils anderen Teil der Insel besuchten und welche Gefühle sich damit verbanden. Israelische Student/inn/en berichteten von ihren Großeltern, die in Europa dem Holocaust entkommen waren und nach Palästina geflüchtet waren. Sie sprachen auch über die in der Shoa ermordeten Verwandten. Palästinenser schilderten Demütigungen, die sie an den Checkpoints im Westjordanland heute durch israelische Soldaten erleben. Sie saßen dabei israelischen Studierenden gegenüber, die selber vor dem Studium ihren Militärdienst an eben solchen Checkpoints abgeleistet hatten. Als hier unmenschliche Schikanen bei Leibesvisitationen zur Sprache kamen, solidarisierten sich israelische Gruppenmitglieder mit den Palästinenser/inn/en, die von ihren entwürdigenden Behandlungen berichteten. Gemeinsam suchten sie nach Möglichkeiten, wie in Israel in der Presse und in der Öffentlichkeit solchen Unmenschlichkeiten Einhalt geboten werden und wie gegen sie protestiert werden könnte. Die moderierenden Dozentinnen und Dozenten waren hier vor eine schwierige Aufgabe gestellt, die aufkommenden Emotionen zuzulassen, den Respekt beim Zuhören zu wahren, allen

die Möglichkeit zu geben, ihre (Leidens-)Geschichten mitzuteilen und die immer wiederkehrende Versuchung, die eigene nationale Gruppe zu rechtfertigen und die eigene Sicht dem Anderen entgegen zu stellen, einzudämmen.

Reflexion in den nationalen Kleingruppen

Das Erzählen der persönlichen Lebensgeschichten wühlte die Teilnehmenden emotional enorm auf. Vieles, was man sich in den gemischt nationalen Gruppen mit den Teilnehmenden der jeweils anderen Seite nicht zu sagen traute, hatte seinen Platz in den Reflexionstreffen der nationalen Kleingruppen. Nachfragen waren möglich, Ängste konnten benannt werden und hier war auch Raum für Zweifel: Sind die Anderen wirklich ehrlich? Wie weit darf ich mich öffnen? Wie soll ich die Reaktion einzelner Teilnehmenden verstehen? Eine israelische Studentin hatte das Schweigen eines anderen Teilnehmers bei ihrem Bericht über die Holocaustgeschichte ihrer Familie so gedeutet, dass der Andere nicht mit ihrer Sicht einverstanden war und möglicherweise ein ‚Nazi‘ sei. Dabei konnte dann geklärt werden, dass genau dieser Teilnehmer mit Gedanken an seine eigene Familie beschäftigt war, einen Kloß im Hals hatte und deshalb nicht reagieren konnte.

Inhaltlich-thematische Vertiefung

Als der Grund für eine persönliche Verständigung und ein Zuhören gelegt war, konnten inhaltliche Themen auch kontrovers behandelt werden. In diesem Fall war es das Thema der Multiperspektivität in der schulischen und der non-formalen Bildungsarbeit. Der Israeli Eyal Naveh und der Palästinenser Sami Adwan stellten ihr Schulbuchprojekt „Dual History School Books“ vor, in dem sie für israelische und palästinensische Schüler Geschichtstexte zusammen getragen haben, die Geschichtereignisse jeweils aus palästinensischer und israelischer Sicht darstellen. Schüler haben dann die Möglichkeit beide Perspektiven kennen zu lernen und zum Beispiel zu erfahren, dass 1948 für die Israelis das Jahr der Staatsgründung darstellt und für die Palästinenser das Jahr der Nakhba, der Katastrophe ist, in dem viele Palästinenser aus ihren Heimatorten vertrieben wurden. In einem offenen Workshop in Nikosia stellten gleichzeitig zypriotische Pädagogen Schulbuchinitiativen vor, die die nationalistischen Sichtweisen des Südens wie des Nordens überwinden helfen sollen. Ohne die vorangegangene vertrauensbildende Arbeit wäre diese inhaltliche Vertiefung so nicht möglich gewesen.

Der Beitrag des einzelnen für eine Veränderung der Gesellschaft

Die letzte Phase der summer school bestand dann darin, in die Zukunft zu schauen und zu überlegen, welchen Beitrag jede/r Einzelne für eine Veränderung der Gesellschaft mit Blick auf mehr Humanität leisten kann. Hier wurde eine Methode gewählt, die wiederum mit dem Erzählen des Einzelnen beginnt, was er/sie für eigene Möglichkeiten sieht, sich in die Gesellschaft einzubringen. Im Anschluss daran sollten dann die anderen Mitglieder der jeweiligen Kleingruppe von sechs bis sieben Personen der Person Rückmeldung geben, wie sie diese Person sehen, welche Fähigkeiten und Begabungen die Person mitbringt, sich in der Gesellschaft zu engagieren. Dieses Feedback kann ein Beitrag sein zur Stärkung der eigenen Identität,

wenn man erlebt, wie andere, gerade auch Mitglieder der Seite des politischen Gegners, die eigene Person sehen und wahrnehmen und welche Möglichkeiten der Veränderung sie sehen. Der gemeinsame Blick in die Zukunft mit Überlegungen zum Engagement für eine humane Gesellschaft brachte so eine konstruktive Perspektive in die Begegnung hinein. Ganz konkret überlegten einige, einer politischen Partei in ihrem jeweiligen Land beizutreten, die sich für Veränderung, Versöhnung und Frieden einsetzt. Andere legten den Schwerpunkt auf ihr berufliches Engagement im pädagogischen Bereich als Lehrer/-innen und nahmen sich vor, den Unterricht gezielt multiperspektivisch zu gestalten. Wieder andere sprachen von den Möglichkeiten des ehrenamtlichen, gesellschaftlichen Engagements und wiesen zum Beispiel auf die derzeitigen Demonstrationen in Israel gegen den Sozialabbau hin und wünschten sich ein stärkeres Engagement für eine Gesellschaft, die weniger in Rüstung und angebliche Sicherheit investiert und mehr in die Begegnungs- und Versöhnungsarbeit.

Gemeinsame Freizeitgestaltung

Lernprozesse, die Emotionen mit einschließen, geschehen nicht nur in formalen Kontexten, sondern eben auch informell und es ist bei solchen summer schools von entscheidender Bedeutung, auch die Freizeitgestaltung mit in den Blick zu nehmen. Der Besuch des Melonenfestivals und die Teilnahme an einem Folkloreabend gaben den Rahmen dafür, dass sich die Teilnehmenden aus den verschiedenen Gruppen näher kommen konnten. Beim Folkloreabend kamen beim Tanz einer griechisch-zypriotischen Männergruppe plötzlich zwei türkisch-zypriotische Teilnehmer auf die Tanzfläche und schlossen sich dem Tanz mit ihren eigenen Tanzschritten an, die sehr deutlich das Gemeinsame der Kultur in ganz Zypern deutlich machten und zugleich auch die Unterschiede als eine Bereicherung erkennbar werden ließen. Dankbar für diese türkisch-zypriotische Tanzeinlage gingen die griechischen Zyprioten auf die Gäste unserer Begegnung aus Nordzypern zu. Nach einem sehr intensiven Austausch erzählten sich Israelis und Palästinenser bei einem Abendessen über eine Stunde lang gegenseitig Witze, was ganz eindeutig dem Spannungsabbau diente.

Rahmenbedingungen

Damit eine solche internationale summer school mit Teilnehmenden aus gespaltenen Gesellschaften gelingt, sind Rahmenbedingungen von enormer Bedeutung: Eine gemeinsame Unterkunft ist wichtig. Zum einen soll der Rückzug in die eigene Gruppe möglich sein, zum anderen ist es wichtig, einen Raum zu haben, in dem man andersnationalen Dialogteilnehmer/inne/n begegnen kann. Von Schlafräumen mit gemischt nationaler Belegung sollte abgesehen werden. Bei einer anderen summer school kam eine palästinensische Studentin in Sorge auf einen Dozenten zu und machte deutlich: Ich verstehe mich sehr gut mit meinen israelischen Kommilitoninnen, aber ich könnte nicht mit ihnen in einem Zimmer schlafen. Es kämen dann immer wieder die Träume und Erinnerungen aus der zweiten Intifada hoch. Für das Gelingen einer internationalen summer school ist ein Team von begleitenden Dozent/inn/en wichtig, das einerseits einen sehr guten Kontakt in die eigene nationale Gruppe hinein hat und zum anderen sich untereinander sehr gut versteht. Vertrauen untereinander ist auch hier

eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen. Das pädagogische Team sollte in der Lage sein, inhaltliche Themen mit persönlichen Fragestellungen verknüpfen zu können und interaktive Methoden der politischen Bildung und des sozialen Lernens zu kennen.

Fazit zur politischen Relevanz von politischen Bildungs- und Begegnungsmaßnahmen

Dan Bar-On beschreibt Erfahrungen aus verschiedenen Begegnungstreffen zwischen Israelis und Palästinensern, die auch aus den Erfahrungen der Zypernbegegnung bestätigt werden können. Zuerst einmal gibt es immer wieder die Aussagen der teilnehmenden Israelis und Palästinenser/innen, dass sie zwar in derselben Region leben, aber mental Lichtjahre voneinander entfernt sind (vgl. Bar-On 2004, S. 138). Über das Erzählen privater, persönlicher Geschichten wird indirekt die öffentliche Geschichtsschreibung abgerüstet. Unterschiede in der Sichtweise werden aufgedeckt: Es wurde beispielsweise deutlich, dass bei gleicher Begriffsverwendung oft Unterschiedliches gemeint ist. So verstanden Israelis unter dem Begriff des Friedens eher die Abwesenheit von Gewalt und den Erhalt des status quo (negativer Friedensbegriff). Palästinenser verstehen unter dem Frieden einen gerechten Frieden und eine Veränderung des status quo (vgl. Bar-On, 2004, S. 94). Es gibt eine Abwehr gegen heroische und Leidensgeschichten monolithischer Art von der jeweils anderen Seite. Von palästinensischer Seite wurde immer wieder der Vorwurf erhoben, mit der Geschichtserzählung des Holocaust werde Manipulation betrieben: Wie kommt es, dass unser Schmerz in euren Geschichten nie vorkommt? Es ist so, als ob ihr durch uns hindurch seht (vgl. Bar-On 2004, S. 144 und 146). Genauso wurde es von israelischer Seite als Manipulation und Indoktrination empfunden, als in der zweiten Intifada immer wieder Bilder gezeigt wurden, in denen ein Vater sein Kind auf den Armen hält und das Kind in den Armen des Vaters durch einen Schuss getroffen wird stirbt. Geschichten ermöglichten oft dann eine emotionale Identifikation, wenn ein gemeinsames Gefühl von Entwurzelung und Heimatlosigkeit aufkam (vgl. Bar-On 2004, S. 151). Es waren mehr die privaten Geschichten, die die eigenen Schwachstellen offenlegten, die dann zu einer überbrückenden Erfahrung führten (vgl. Bar-On 2004, S. 169). Dass sich jemand von der „feindlichen“ Seite von meinem Schicksal berührt fühlt und dies emotional ausdrückt, kann eine therapeutische Wirkung haben und helfen, traumatische Erfahrungen zu verarbeiten (Bar-On 2004, S. 62). Gleichzeitig kann die Einfühlung in den Anderen einen Einstellungswechsel bewirken: „Ich kann jetzt nicht mehr mit meinen Freunden außerhalb des Workshops fühlen, die immer die Schuld für alles, was passiert, auf die Araber schieben“ (Bar-On 2004, S. 166).

Ein halbes Jahr nach der akademischen summer school auf Zypern im Juli 2012 wurden einzelne israelische und palästinensische Teilnehmer/-innen nach möglichen Einstellungsänderungen befragt. Es wurde deutlich, dass es zwar Einstellungsveränderungen gegeben hatte, aber auch Verwirrung und Verunsicherung: Die Begegnung in Zypern wurde – insbesondere unter dem frischen Eindruck der achttägigen kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen dem Gazastreifen und Israel im November 2012 – von einzelnen als „irreal“ bezeichnet (Laumann 2013, S. 27). Der psychologische Druck, den

die z.T. monolithisch denkenden Familien und die peer-groups auf die Begegnungsteilnehmer/-innen ausübten, stellt infrage, ob die Einstellungsänderungen von Dauer sein werden und sich in Verhaltensänderungen niederschlagen.

Bei der Befragung drückten Israelis aus, dass ihnen „der Konflikt viel bewusster geworden“ sei und dass sie nun wüssten, „welche Erlebnisse die Palästinenser jeden Tag durchleben müssen“ (Laumann 2013, S. 29). Mit Blick auf die vom Gazastreifen aus auf Tel Aviv abgefeuerten Raketen gaben zwei befragte palästinensische Begegnungsteilnehmer an, „dass sie sich während der unruhigen politischen Situation im November 2012 Sorgen um ihre israelischen Freunde in Tel Aviv gemacht haben“ (Laumann 2013, S. 26). Auf emotionaler Ebene waren Beziehungen gewachsen, die möglicherweise den Ursprung für Veränderungen von Werteinstellungen darstellen.

Oft wird von der Pädagogik erwartet, dass sie politische Veränderungen auf den Weg bringt. Der Beitrag der Pädagogik für eine humane Gesellschaft kann in seiner Relevanz als ein Mosaikstein angesehen werden. Bildungsprozesse müssen weitergetragen und öffentlich gemacht werden, damit sie politische Wirkung zeigen. Das Weitertragen und öffentlich Machen war im Falle der Zypernbegegnung 2012 nicht leicht: „Eine Israelin hat nach ihrer Rückkehr nicht vom positiven Kontakt mit den Palästinensern berichtet. [...] Ein Palästinenser berichtet davon, dass seine Freunde ihn für Kontakt mit Israelis verurteilen würden und andere Personen ihn als Kollaborateur bezichtigen würden“ (vgl. Laumann 2013, S. 28).

Pädagogik kann nicht Politik ersetzen und es ist auch wichtig, ökonomische, soziale, kulturelle und religiöse Prozesse im jeweiligen Kontext zu sehen und nicht monostrukturell von einem Ansatz her alles erwarten zu wollen. Zu berücksichtigen sind kritische Anfragen an „people-to-people-Projekte“, die immer wieder von palästinensischen Partnern in Gesprächen gestellt werden: Was nützen solche israelisch-palästinensischen Begegnungen, wenn wir Palästinenser anschließend wieder eingesperrt ohne Bewegungsfreiheit in unserem Land leben müssen, ohne dass wir strukturelle Verbesserungen sehen? Dienen solche Projekte dann nicht doch der „Normalisierung“, der Stärkung des status quo, von dem nur der israelische Staat profitiert?

Aus diese Anfrage und aus der Rückmeldung, dass die Erfahrungen der Begegnung im Nachhinein als „irreal“ eingeschätzt wurden, ergeben sich zwei Forderungen: Begegnungen mit Israelis und Palästinensern müssen erstens das Machtgefälle zwischen den beteiligten Gruppen reflektieren und einen Beitrag zum Abbau dieses Machtgefälles leisten wollen. Dies war bei einer Jugendbegegnung im Rahmen einer Nahostbürgermeisterkonferenz 2011 in Köln spürbar, als die beteiligten israelischen und palästinensischen jungen Erwachsenen gemeinsam den Bürgermeister von Tel Aviv aufforderten, sich für Besuchsregelungen von Palästinensern in Tel Aviv einzusetzen. Zweitens müssten Begegnungen auf Nachhaltigkeit angelegt sein. Beispielsweise könnten Dialogprozesse mit ausgewählten Multiplikator/inn/en gefördert werden, die später einmal politische Aufgaben übernehmen könnten. Diese Dialogbegegnungen müssten auf längere Dauer angelegt werden und regelmäßig stattfinden. John Paul Lederach hat als amerikanischer Friedensforscher auf die Bedeutung der hier benannten Dialogprozesse als einer Perspektive des Friedens von unten hinge-

wiesen. Er empfiehlt die Arbeit mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die sowohl eine Verbindung zur Basis – hier konkret zu Schülerinnen und Schülern, in Schulen, zu Eltern und kommunalen Gruppen – haben, als auch eine Verbindung zur Politik und zur politischen Elite herstellen können. Initiativen auf dieser mittleren Ebene können Einfluss nehmen auf grassroot-Initiativen und auf diplomatische politische Bemühungen. Zugleich verweist Lederach darauf, dass diese kulturellen bewusstseinsbildenden Prozesse einen wichtigen Beitrag für einen besseren Umgang mit Konflikten leisten, und er verweist auf die Notwendigkeit eines langen Atems: „Die meisten ... bewaffneten Konflikte beruhen auf einer Geschichte des aktiven Kampfes, die Jahrzehnte oder sogar Generationen zurückgeht. Ich glaube, dass wir genau so viel Zeit brauchen werden, aus diesen Situationen heraus zu kommen, wie gebraucht wurde, um dort hinein zu geraten. Daher brauchen wir die Fähigkeit, strategisch und in unterschiedlichen Zeiträumen zu denken“ (Lederach 1997, S. 48). Lederach sieht in solchen Dialoginitiativen einen wichtigen Ansatz zur Förderung eines Friedens auf mittelfristiger Ebene. Politik agiert kurzfristig. Hier werden Voraussetzungen geschaffen, die bei gesellschaftlichen Umbrüchen helfen können, Vertrauenspartnerschaften zwischen ursprünglich verfeindeten Gruppen zu aktivieren.

Für den Frieden braucht es strukturelle Veränderungen und psychosoziale Veränderungen. Die hier beschriebenen Begegnungen können nicht eine Politik ersetzen, die strukturelle Veränderungen bringen muss, aber sie können die Bürgerinnen und Bürger der beteiligten verfeindeten Gruppen auf die neue Situation vorbereiten: „Wie können wir den Feind von gestern als Partner von morgen akzeptieren?“ (Bar-On 2004, S. 236). Eine jüdische Teilnehmerin eines Workshops hat es so zum Ausdruck gebracht: „Persönliche Geschichten wie die, die wir heute gehört haben, unterbrechen die Trennlinie zwischen euch und uns. Der emotionale Aspekt macht den Unterschied. Er verändert vielleicht nicht die Situation, aber er hat uns verändert“ (Bar-On 2004, S. 465).

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen der europäischen Präsidentschaft Zyperns hatte die Gemeinde Deryneia auf Zypern Studierende und Jungakademiker/-innen aus Deutschland, Israel und Palästina sowie dem nördlichen und südlichen Teil Zyperns zu einer

summer school zum Thema „Changing attitudes by listening to each other's story“ eingeladen. Kooperationspartner waren auf deutscher Seite die Katholische Hochschule NRW in Köln und das Kölner Stadtjugendamt, auf israelischer und palästinensischer Seite das Kibbutz im College Tel Aviv sowie das in Beit Jala (Palästina) beheimatete Peace Research Institute in the Middle East (PRIME). Die summer school hatte das Ziel, Multiplikator/inn/en der Bildungsarbeit aus den verschiedenen Ländern und Regionen mit einem Bildungs- und Begegnungsansatz aus der Friedensarbeit vertraut zu machen, den der im Jahr 2008 verstorbene Dan Bar-On zusammen mit Sami Adwan und Eyal Naveh im Peace Research Institute in the Middle East über fünfzehn Jahre erprobt haben.

- 2 Ausführlichere Überlegungen zu diesem Aspekt finden sich in meinem Lehrbuch „Interkulturelle Soziale Arbeit“ im 4. Kapitel (Freise 2007, S. 61–80)
- 3 Saliba Sarsar (2012) beschreibt die Lebenshintergründe der beiden PRIME-Gründer Dan Bar-On und Sami Adwan, ihren Mut und ihre Ausdauer in der Entwicklung dieses Bildungs- und Begegnungsansatzes für verfeindete Gruppen.

Literatur

- Bar-On, D. (2001):** Die „Anderen“ in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg.
- Bar-On, D. (2004):** Erzähl Dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg.
- Bauriedl, T. (2001):** Wege aus der Gewalt. Die Befreiung aus dem Netz der Feindbilder. Freiburg.
- Freise, J. (2007):** Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts. (2. Auflage).
- Gruen, A. (2002):** Der Fremde in uns. Stuttgart (5. Auflage).
- Laumann, N. (2013):** „Changing attitudes by listening to each other's story.“ Forschungsprojekt an der Katholischen Hochschule NRW. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lederach, J.-P. (1997):** Der Beitrag dritter beim Aufbau des Friedens. Eine Perspektive des „Friedens von unten“. In: Freise, J./Fricke, E. (Hg.): Die Wahrheit einer Absicht ist die Tat. Friedensfachdienste für den Süden und den Norden. Idstein S. 45–56.
- Sarsar, S. (2012):** Anatomy of a Peace-Building Relationship: Dan Bar-On and Sami Adwan as PRIME Leaders. In: International Leadership Journal. Summer 2012. S. 22–39.
- Schenk, A. (2009):** Die Geschichte der anderen. In: DIE ZEIT. 10.6.2009. Nr. 25.
- Zick, A. (1997):** Vorurteile und Rassismus: Eine sozialpsychologische Studie. Münster/New York.

Prof. Dr. Josef Freise

Erziehungswissenschaftler und Theologe, ist Professor an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen in Köln und lehrt dort schwerpunktmäßig Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sowie Interreligiöse Pädagogik und Friedenspädagogik. Er hat u.a. „Interkulturelle Soziale Arbeit“ (Schwalbach/Ts. 2. Auflage 2007) geschrieben und ist mit Mouhanad Khorchide Herausgeber von „Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und Soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext“ (Münster 2011). Weitere Infos unter www.josef-freise.de