

Lenhardt, Gero

Erziehung in Israel

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 205-222



Quellenangabe/ Reference:

Lenhardt, Gero: Erziehung in Israel - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 2, S. 205-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140695 - DOI: 10.25656/01:14069

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140695>

<https://doi.org/10.25656/01:14069>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 2 – März 1990

I. Thema: Internationale Pädagogik

- ACHIM LESCHINSKY Einführung 159
- JENS NAUMANN Von „quantitativer“ zu „qualitativer“ Bildungsplanung in der Entwicklungszusammenarbeit? 163
- MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA Produktive Arbeit in der Schule: Die brasilianische Erfahrung 181
- GEORGE BROWNE DO REGO Bildungsentwicklung in Brasilien 187
- GERO LENHARDT Erziehung in Israel 205

II. Diskussion

- WERNER JÜNGER/
FRANZ-JOSEPH GEIDER/
GERD-BODO REINERT Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen 223
- MARTINA STALLMANN Soziale Herkunft und Hochschulübergang in einer Berliner Schülergeneration 241
- BERNHARD KORING Theorie und Professionalität in der Erwachsenenbildung 259

III. Besprechungen

- FRIEDHELM BRÜGGEN WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK: Kritische Theorie und revolutionäre Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorie 275
- JÜRGEN OELKERS ANDREAS GRUSCHKA: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie 279
- PETER ZEDLER NIKLAS LUHMANN/KARL EBERHARD SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik 283
- H.-ELMAR TENORTH VOLKER LENHART: Die Evolution erzieherischen Handelns 291

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 295

Contents

I. Topic: Education in an International Perspective

- | | |
|-------------------------------|--|
| ACHIM LESCHINSKY | Introduction 159 |
| JENS NAUMANN | From „Quantitative“ to „Qualitative“ Educational Planning in Development Cooperation 163 |
| MARIA JOSE DO AMARAL FERREIRA | Productive Work in School: The Brazilian Experience 181 |
| GEORGE BROWNE DO REGO | Educational Development in Brazil 187 |
| GERO LENHARDT | Education in Israel 205 |

II. Discussion

- | | |
|---|---|
| WERNER JÜNGER/
FRANZ-JOSEPH GEIDER/
GERD-BODO REINERT | In Search of Homework That's Fun to Do 223 |
| MARTINA STALLMANN | Social Origin and Transition to University in a Berlin Generation of Pupils 241 |
| BERNHARD KORING | Theory and Professionalism in Adult Education 259 |

III. Book Reviews

IV. Documentation

- | |
|---------------|
| New Books 295 |
|---------------|

Erziehung in Israel

Zusammenfassung

Das israelische Bildungswesen ist älter als der Staat Israel, zu dessen wichtigsten institutionellen Grundlagen es zählt. Von anderen nationalen Bildungssystemen unterschied es sich in seiner Entstehungsphase vor allem in Folgendem:

- 1) Es geht auf eine charismatische Schulbewegung zurück, der
- 2) die Verbindung von Arbeit und Bildung wichtig war.

Diese Besonderheiten sind verblaßt. Die charismatische Schulbewegung ist staatlicher Bildungspolitik gewichen, die gegen die Kultur vor allem der orientalischen Einwanderer auf Modernisierung zielt. Die Schulen gleichen sich dem weltweit verbreiteten Muster der Schulorganisation an, in dem Arbeit keinen Platz hat. Nationalistische Gemeinschaftsideologie weicht der Kultur des Fachwissens und dem modernen Individualismus. Das ergibt sich als Resumé einer Sammlung bildungssoziologischer Studien, die in diesem Beitrag diskutiert werden.

Schule und Nationalstaatsbildung

Mit den nationalen Bildungssystemen institutionalisieren moderne Gesellschaften Vorstellungen davon, was das Individuum ist und was die Gesellschaft, was beide sein können und sollen, woher sie kommen und wohin ihre Entwicklung führt (vgl. LENHARDT 1984). An der Formulierung dieses gesellschaftlichen Selbstverständnisses wirken die Bildungswissenschaften und unter ihnen die Soziologie federführend mit. In dem fast 500 Seiten starken Band von ERNEST KRAUSZ und DAVID GLANZ von der religiösen Bar-Ilan Universität in Tel Aviv wird das deutlich. Er enthält Studien des israelischen Bildungssystems aus den siebziger und achtziger Jahren, sowie eine repräsentative Bibliographie zum Thema. Der Band setzt die Reihe „Studies of Israeli Society“ fort; vorausgegangen sind ihm Aufsatzsammlungen über „Migration, Ethnicity and Community“ (Bd. 1), „The Sociology of the Kibbutz“ (Bd. 2) und „Politics and Society in Israel“ (Bd. 3). Die folgenden Überlegungen zum Thema „Erziehung in Israel“ sind vor allem durch diese Aufsatzsammlung angeregt.

Die Bildungssoziologen haben auch in Israel das Ohr der Bildungspolitik. „Erziehung ist in Israel ein vielversprechendes Feld für den Soziologen, der den Drang und den Wunsch verspürt, sich für gesellschaftliche Probleme zu engagieren“, so bemerkt SCHILD in einer einführenden Übersicht (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 10–20; dieses und die folgenden Zitate sind wiedergegeben in meiner Übersetzung, G. L.). So wenig wie ihre deutschen Kollegen verstehen sich die Bildungswissenschaftler in Israel bloß als methodisch und theoretisch versierte Professionelle. Sie fungieren als Intellektuelle und

beanspruchen besondere Kompetenz in der politischen Willensbildung. Ihre Klage, daß man nicht auf sie höre, macht diesen Anspruch deutlich. Daß diese Klage, wie SCHILD hervorhebt, ganz unberechtigt ist, gilt für die Verhältnisse in Israel nicht anders als für die in der Bundesrepublik (vgl. dazu WEYMANN 1987). Das politische Engagement versteht sich als ein kritisches, und deswegen ist im folgenden auch vor allem Kritisches über das israelische Bildungssystem und die israelische Gesellschaft zu berichten.

In Israel kommt dem Bildungssystem und seinen intellektuellen Sachwaltern unvergleichlich große gesellschaftliche Bedeutung zu (vgl. auch BECKER & LIEGLE 1982, S. 465–508). Der Traum, aus der Diaspora wieder „aufzusteigen“ – leiblich und moralisch – nach Jerusalem in das „versprochene Land“, erhielt gesellschaftliche Durchschlagskraft erst, nachdem er die Grenzen der religiösen Vorstellungswelt überschritten hatte und von Intellektuellen aufgenommen worden war. Als es den jüdischen Einwanderern aus Europa im Jahr 1948 gelang, einen Teil Palästinas mit Zustimmung der UNO zum Territorium des israelischen Staates zu machen und der britischen Mandatsmacht sowie den dort ansässigen Palästinensern vollends zu entreißen, da waren die Schulen bereits einige Jahrzehnte alt und formten ein vollentwickeltes Bildungssystem. Es umfaßte vom Kindergarten bis zum akademischen Bereich alle Stufen der Bildungshierarchie. Die Lehrerausbildung war formalisiert und in einem College organisiert. Es gab Curricula, eine Schulverwaltung, Examina und ein schulisches Berechtigungswesen, bevor es einen israelischen Staat gab. CHAIM ADLER präsentiert die wichtigsten Daten dieser Entwicklung und die Probleme, mit denen das israelische Bildungssystem heute konfrontiert ist, in seinen wichtigsten Grundlinien (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 21–44).

Nichts macht die Bedeutung des Bildungssystems für die Formierung der neuen Gesellschaft deutlicher als ihre Rolle bei der Entwicklung und Durchsetzung der wiedergeschöpften Nationalsprache, des Hebräischen. Nicht Rabbiner und Synagogen, sondern Intellektuelle und Schulen machten aus dem Hebräischen wieder eine lebendige Sprache. Sie wurde planmäßig entwickelt, zunächst in Rußland und später in Palästina. Fibeln entstanden und Lehrbücher. Bei der Einweihung der Technischen Hochschule in Haifa im Jahr 1914 forderte man, daß wenigstens eine obligatorische Vorlesung in Hebräisch abzuhalten sei. Aber es gab noch keine Fachterminologie oder Lehrbücher in der neuen Sprache. Sie wurden von den Fachleuten in ihren jeweiligen akademischen Gebieten geschaffen. Und die Kinder lernten Hebräisch nicht als Muttersprache, sondern die Eltern lernten es von den Kindern. Die wurden in den Kindergärten in der neuen Nationalsprache unterwiesen.

Die in einer Bildungsbewegung entstandene nationale Selbstdefinition war also älter als die politische Gewalt, mit der sie sich im Laufe von Jahrzehnten verband. Die Bildungspolitik dieser Staatsgewalt ließ die Schulbewegung ersticken und nahm dem Publikum, das einmal Subjekt der Bildungsentwicklung war, die Initiative.

Israel und seine nationale Kultur sind also ganz im Gegensatz zum Staatsgründungsmythos, der eine jahrtausendealte Tradition beschwört, eine gänzlich moderne und rational konstruierte Gesellschaft mit Schulen als wichtigstem

Ursprungsort. Diese Bedeutung der Schulbewegung im Prozeß der Nationenbildung erinnert an eine andere überseeische europäische Staatsgründung, an die USA, bei der eine Schulbewegung ebenfalls von zentraler Bedeutung gewesen ist (MEYER, TYACK, NAGEL & GORDON 1979; TYACK 1966). War die amerikanische Schulbewegung bürgerlich, protestantisch und angelsächsisch so die israelische sozialistisch, zionistisch und osteuropäisch. In dem Gewicht, das der charismatischen Bewegung für die Schulgründung zukam, unterscheiden sich die amerikanische und israelische Schulentwicklung von der in Preußen. Hier diente die Schulgründung ebenfalls der Nationenbildung, aber sie war staatlich organisiert und zielte gegen die vorhandenen gesellschaftlichen Kräfte (LESCHINSKY & ROEDER 1976). Sie war Mittel zur Behauptung und Expansion des Staats; in Israel erlangten die Schulen diese Funktion erst später in der Auseinandersetzung mit der Einwanderung der Juden aus orientalischen Ländern. Die besondere Bedeutung des Bildungswesens für die israelische Gesellschaft ist heute noch greifbar, nicht zuletzt in der im internationalen Vergleich überdurchschnittlich langen Verweildauer der Kinder in öffentlichen Schulen und im hohen Anteil der Bildungsausgaben am Sozialprodukt.

Wie modern das mit Bildungssoziologie und Schulen verknüpfte Selbstverständnis der israelischen Gesellschaft ist, wird deutlich in den Themen, die die bildungspolitische Öffentlichkeit beschäftigen. Sie spiegeln sich in dem Band von KRAUSZ und GLANZ. Seine Beiträge stammen ausschließlich von den Mitarbeitern israelischer Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Die Sprache des Bandes ist aber die internationale soziologische Verkehrssprache, Englisch. Und international sind auch die Perspektiven, in denen das israelische Bildungssystem thematisiert wird. In der kosmopolitischen Orientierung der Beiträge spiegelt sich beides: der internationale soziologische Konsensus über das, was an Schulen wissenswert ist, und die internationale Gleichförmigkeit der schulischen Entwicklung. Den Kapitelüberschriften, unter denen jeweils verwandte Beiträge zusammengefaßt sind, läßt sich jedenfalls nicht entnehmen, daß es um Aspekte israelischer Schulen geht: Bildungsplanung, sozialer Wandel, Leistung und Chancengleichheit, ethnische Integration und ethnische Disparitäten, Schüler-Lehrer-Klassenklima; auch das Vorwort von JAMES COLEMAN, Chicago, paßt sich dem Band fugenlos ein.

Schule und Ethnozentrismus

In der Gewichtung der einzelnen Themen drückt sich freilich eine israelische Besonderheit aus. Den mit Abstand breitesten Raum nimmt das Thema kulturelle Vielfalt und gesellschaftliche Integration ein. Ihm ist ein langer Abschnitt von Beiträgen gewidmet, und die meisten der übrigen spielen darauf an. Der schon genannte Aufsatz von CHAIM ADLER bezeichnet sehr präzise die Integrationsprobleme, mit denen dem herrschenden israelischen Selbstverständnis nach die Gesellschaft zu kämpfen hat. Sie versteht sich nicht in Klassenbegriffen, sondern in ethnischen Kategorien. Die Themen, die in Westeuropa oder in den USA in der Perspektive von Klassen- und Schich-

tungstheorien erörtert werden, begegnen einem hier als Probleme ethnischer Integration.

Das Schema ethnischer Unterscheidungen ist vielfältig. Bei der Staatsgründung im Jahr 1948 lebten etwa 650.000 Juden in Palästina. Sie stammten zumeist aus Europa und den USA. Bis zum Ende der fünfziger Jahre kamen noch einmal 310.000 Einwanderer aus diesen Erdteilen hinzu. Ungleich größer war indessen die Einwanderung von Juden aus dem Irak, dem Jemen, Marokko usw. Von dort wanderten 485.000 Menschen ein. Sie stammten häufig aus traditionellen Verhältnissen und waren von dort vertrieben und hatten nicht selten biblische Vorstellungen von einem jüdischen Gottesstaat auf Erden kultiviert, als sie sich zur Einwanderung entschlossen.

Diesen Herkunftskulturen wird in Israel größte Bedeutung beigemessen. Sie scheinen verbreiteten Vorstellungen zufolge auch die Nachkommen jener Einwanderer noch auf bestimmte Verhaltensmuster festzulegen, und zwar unausweichlich bis hin zu relativer Realitätsuntüchtigkeit. So gilt der geringe Berufserfolg der Nachkommen orientalischer Einwanderer als Produkt einer als defizient bewerteten Herkunftskultur. Ethnische Heterogenität gilt zugleich als Wurzel gesamtgesellschaftlicher Integrationsprobleme. Die kulturelle Vielfalt, die es in den fünfziger Jahren tatsächlich gegeben hat, kann in der zweiten und dritten Einwanderergeneration längst als verblaßt gelten. Der Gedanke daran und seine gesellschaftliche Bedeutung ist die eines ethnozentrischen Stereotyps (vgl. dazu die Beiträge von SHAVIT und von YUCHTMAN-YAAR; sowie theoretisch WEBER 1972; und GLAZER/MOYNIHAN 1975).

Obwohl das ethnozentrische Stereotyp zur Erklärung nahezu jedweden gesellschaftlichen Übels herhalten muß, besteht keinerlei Klarheit darüber, welche kulturellen Besonderheiten jeweils wirksam sind und wie sie sich zu Aufstiegs- oder Integrationsbarrieren ummünzen. Die Öffentlichkeit, auch Teile der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, gehen mit dem ethnozentrischen Stereotyp höchst willkürlich um. Die kulturelle Vielfalt, die immer wieder beschworen wird und die vor allem unter den verschiedenen Gruppen orientalischer Juden auch tatsächlich einmal existierte, wird auf ein begriffliches Zweierschema reduziert: Man ist orientalischer oder westlicher Jude. Unabhängig davon spielt es daneben eine Rolle, ob man in Israel geboren ist oder nicht. Und höchst bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen jüdischen und palästinensischen israelischen Staatsbürgern. Der vage Begriff der Herkunftskultur dient der Klassifikation der Individuen jetzt schon in der dritten Generation. Das ethnozentrische Selbstbild der israelischen Gesellschaft widerspricht ihrer sozialistischen Selbstdefinition, es unterstützt sie aber auch. Das Denken in Klassen und Schichtkategorien stößt unter sozialistischen Herrschaftsverhältnissen bekanntlich auf gewisse Schwierigkeiten.

Dieser ethnischen Klassifikation zur Beschreibung der Binnenverhältnisse entspricht ein teils religiöses teils zionistisches nationalistisches Selbstverständnis in der Abgrenzung nach außen. Auch dabei ist ganz unklar, worauf sich diese Abgrenzung inhaltlich gründen könnte. In der formalen Rechtskategorie des israelischen Staatsbürgers soll sie sich nicht erschöpfen; sie soll auch materiale Elemente enthalten. Aber was verbindet die weltlich gesonnenen

Liberalen und Sozialisten von Tel Aviv mit der religiösen Orthodoxie in Jerusalem, und was trennt sie von den weltlich gesonnenen Liberalen und Linken unter den Palästinensern? Gemeinsamer Nenner des ethnozentrischen und religiösen Stereotyps ist die Idee der Schicksalsgemeinschaft. Eine Herkunftskultur wird mystifiziert, um eine zweitausendjährige höchst heterogene Geschichte der zusammengeströmten Individuen zu überbrücken.

Die Einwanderer aus den orientalischen Staaten mußten bald erfahren, daß sie im modernen Israel die überkommene Lebensweise aufgeben mußten, die sie als Minderheit trotz antijüdischer Verfolgungen bis zu ihrer Einwanderung irgendwie hatten aufrechterhalten können. Israel ist ein modernes westliches Land und steht dem Traditionalismus deswegen notwendigerweise entgegen. Dieser Gegensatz war den politischen Eliten auch stets bewußt, und sie haben sich mit großem Erfolg für den westlichen Rationalisierungsprozeß engagiert. Zu fragen ist aber nach der Beschaffenheit der Verhältnisse, die an die Stelle des Traditionalismus gerückt wurden.

Der Beitrag von SCHWARZWALD und AMIR (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 245–268) verschafft hier Aufschluß, was die Bildungspolitik angeht. Der Geist der Schulbewegung, das folgt aus ihren Beobachtungen, ist erloschen. An ihre Stelle tritt die Staatsmacht, deren Bildungspolitik zwischen Nationalismus und Sozialtechnologie changiert.

„Um ein hohes Niveau technischer Leistung auf den entscheidenden Feldern der Verteidigung und der Wirtschaft zu erreichen, würde sich das neue Israel noch stärker westlich orientieren müssen in seiner Ökonomie, seiner Sozialstruktur und seinem Bildungssystem. So setzte die israelische nationale Führung – unterstützt von den Sozialwissenschaften – auf die Strategie, die orientalischen Einwanderer in einem Prozeß der Resozialisierung zu verwestlichen“ (ebd., S. 246).

Die Resozialisierung der orientalischen Einwanderer wurde nicht allein im Namen der technischen Überlegenheit der westlichen Kultur betrieben, sondern auch mit der Behauptung ihrer moralischen Überlegenheit.

„Der Absorptionsprozeß war oft von der Einstellung begleitet, die Orientalen seien unkultiviert. Wissenschaftliche Berater, Inspektoren und Lehrer – zumeist westlicher Herkunft – beeilten sich, ‚den Primitiven‘ neue Verhaltensweisen einzuschleifen. Diese Repräsentanten der herrschenden Kultur fühlten sich überlegen, aber sie waren doch blind und setzten, ohne es zu wollen, aggressiv herab, was den orientalischen Einwanderern teuer war“ (ebd., S. 246).

Der Anspruch auf Überlegenheit, den die westlichen Eliten erheben, schlug den orientalischen Einwanderern, die die unteren sozialen Schichten bilden, allerorten entgegen: in den Schulen, auf dem Heiratsmarkt, in den Pfadfindergruppen und noch in der Reklame, die von Milch- und Windelkartons bis hin zum Großdäa auf den Straßen menschliche Abbildungen mit einem europäischen Blondschof schmückt. Eine Ausnahme bildet die Armee. Hier dominieren Leistungsgesichtspunkte und Normen der Gleichbehandlung. Dem ausgedehnten Erziehungsprogramm der Armee, die bekanntlich zu den

wichtigsten Institutionen Israels zählt, verdankt die Gesellschaft viel Zusammenhalt (vgl. dazu den Beitrag von VICTOR AZARYA, S. 119–147).

Nationalistische und sozialtechnologische Gesichtspunkte sind keine Besonderheit der israelischen Bildungspolitik, sondern finden sich in unterschiedlicher Ausprägung in allen westlichen Gesellschaften. Sie widersprechen einem anderen zentralen Motiv der westlichen Entwicklung, nämlich dem der individuellen Autonomie. Die westlichen Gesellschaften wollen ihren Mitgliedern nicht bestimmte Gesinnungen und letzte Werte vorschreiben; sie wollen ihnen die Voraussetzungen dafür verschaffen, daß sie sich über das, was sie wollen, frei verständigen können. Diese Selbstbeschränkung der gesellschaftlichen Ordnung auf die Bedeutung eines Mittels individueller Autonomie macht ihren besonderen Wert aus. Diesem Gesichtspunkt widerspricht aber eine Bildungspolitik, die glaubt, den Individuen irgendwelche vermeintlich unangreifbare letzte Werte als ‚eigene‘ nationale Identität einschleifen zu sollen. Dem Gesichtspunkt individueller Freiheit widersprechen auch die sozialtechnischen Elemente der Bildungspolitik. Sie behandeln Individuen als zukünftiges Arbeitskräftepotential und als militärische Mannschaften und trainieren sie für vermeintlich naturnotwendige technische Sachzwänge und „Fragen von Leben und Tod“.

SCHWARZWALD und AMIR weisen die Anschauung zurück, derzufolge die kulturelle Herkunft der orientalischen Einwanderer Integrationsprobleme erzeugt. Den unteren sozialen Schichten werde als Persönlichkeitsdefizit ausgelegt, was doch tatsächlich Resultat sozialstruktureller Zwänge ist. Es fehlt den orientalischen Juden – so die These – nicht an Anpassungsfähigkeit, sondern an sozialstrukturellen Anpassungsmöglichkeiten. Die personalisierende Umdeutung sozialstruktureller Dysfunktionen, so das Resumé, wird zur Grundlage einer Bildungspolitik von beachtlicher Aggressivität.

Die internationale Gleichförmigkeit der bildungspolitischen Entwicklung hat sich ARNOLD LEWIS zu einem Vergleich zunutze gemacht (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 285–305). LEWIS vergleicht ethnographische Daten aus bildungssoziologischen Gemeindestudien in Stockton/Kalifornien – sie wurden von JOHN OGBU angestellt – mit den Daten eigener Untersuchungen in Scharonia, einer israelischen Gemeinde, die in einem größeren Ballungsgebiet liegt. Die beiden Gemeinden stimmen in wichtigen sozialökonomischen Hinsichten überein, es sind Arbeitersiedlungen von Einwanderern, die vor nicht allzu langer Zeit zugezogen waren, Schwarze und Mexikaner im amerikanischen Fall und orientalische Juden in dem israelischen. Beide Populationen haben Schwierigkeiten mit der Landessprache, leiden unter hoher Arbeitslosigkeit und sind in hohem Maße auf sozialstaatliche Hilfeleistungen angewiesen. Ihr gesellschaftliches Prestige ist gering; sie befinden sich am Fuß der Berufs- und auch der ethnischen Schichtungspyramide.

Die Einstellungen zu schulischer Bildung sind in beiden Gemeinden aber ganz verschieden.

„Während schwarze und mexikanische Amerikaner in Burgherside Rückzugsstrategien gewählt haben und sich aktiv im Schulleben nicht engagieren, zeigen

sich Juden in Scharonia höchst aktiv und konkurrieren miteinander bei dem Versuch, Schulzeugnisse zu erringen, die dort hochgeschätzt sind.“

Wie kommen diese Verhaltensunterschiede zustande? Den Burghersidern ist der Glaube abhanden gekommen, sie könnten die Kluft, die sie von der Mehrheit trennt, mit Schulzeugnissen überwinden. Ganz anders ist das Gesellschaftsbild der Einwohner von Scharonia. Für sie ist der jüdische Traum von der Wiederherstellung der jüdischen Kultur im israelischen Staat verbindlich. Wenn jeder die negativen Aspekte seines vorisraelischen Erbes bewältigt, dann werden sich alle gleichen, in persönlicher Würde und in gesellschaftlichen Teilhaberechten. Jenes gesellschaftliche Stereotyp, das die Orientalen herabsetzt, haben sie sich zu eigen gemacht und beziehen daraus Motive, sich für den höheren moralischen Status eines Israeli kulturell und technisch zu qualifizieren. Im Staat und im riesigen öffentlichen Sektor der Ökonomie erblicken sie Partner, die ihnen dabei zu Hilfe eilen.

Gelegentlich wird in politischen Auseinandersetzungen die Befürchtung laut, so gravierend seien die kulturellen Defizite „der Orientalen“, daß mit ihrer Überwindung im Ernst nicht mehr gerechnet werden könne. Diese Vorstellung hat YUCHTMAN-YAAR und SEMYONOV zu einer empirischen Untersuchung ethnozentrischer Vorurteile provoziert. Ihre These ist, daß ethnische Vorurteile in Israel auf Schule und Kulturbetrieb nicht beschränkt sind, sondern alle Lebensbereiche durchdringen. Israelische Lehrer, davon gehen sie aus, interpretieren ethnische Mitgliedschaft im Sinne einer alles umfassenden Persönlichkeitseigenschaft, so daß Orientalen in allen nur denkbaren Leistungsdimensionen als weniger begabt und weniger motiviert erscheinen. Der Sport ist davon nicht ausgenommen. So untersuchen die beiden Autoren den Erfolg orientalischer Fußballer auf den verschiedenen Stufen der Hierarchie des organisierten Fußballs.

Hier zeigt sich, daß orientalische Juden in den oberen Ligen deutlich unterrepräsentiert sind, obwohl sie in jungen Jahren in den Jugendklubs häufiger Fußball spielen als ihre westlichen Alterskameraden. Nach allen Regeln der Kunst multivariater Analysen ausgezählt, erweist sich Ethnizität als wichtige Determinante des Fußballerfolgs neben dem sozioökonomischen Status und Wohnort. Die Trainer, so wurde weiterhin ermittelt, glauben, daß die entscheidenden Erfolgsvoraussetzungen beim Fußball nicht in den Beinen, sondern in den Köpfen liegen und daß es hier den Orientalen an Entscheidendem fehle. YUCHTMAN-YAARS und SEMYONOVs Studie ist inzwischen mehr als zehn Jahre alt, und, wie zu hören ist, hat sich inzwischen der Gedanke sozialer Gleichheit in der israelischen Fußballwelt ausgebreitet.

Der israelische Staat soll nicht eine formal rationale Staatsanstalt sein, sondern in ihm sollen sich, so wie in anderen Staaten auch, bestimmte nationale Wertideen materialisieren. Das ist der Schluß, den man aus religiösen Motiven und der leidvollen Geschichte der Juden gezogen hat. Über eine Definition dessen, was unter „Jude“ verstanden werden könnte, herrscht in Israel weitgehend Unklarheit. Da ein sehr großer Teil der Bevölkerung sich als atheistisch definiert, scheidet eine religiöse Definition aus. Fest steht aber, daß Araber, christliche oder islamische, als Juden nicht anzusehen sind. So sind die

arabischen Staatsbürger Israels, die bald 20 Prozent der Bevölkerung ausmachen, in eine marginale Lage geraten. Es ist jene Minderheit der Palästinenser, die an ihrem angestammten Platz auch nach der israelischen Staatsgründung hatte festhalten können. Sie stehen den Palästinensern, die westlich des Jordan unter israelischer Besatzung leben, so nah wie vielleicht die Westdeutschen den Ostdeutschen. Sie sind wirtschaftlich und kulturell besser vorangekommen als die Palästinenser im Königreich Jordanien oder als die, die in Westjordanien und Ghaza unter israelischer Besatzung leben. Aber im Vergleich mit jüdischen Israelis sind sie benachteiligt. Das gilt auch für das Erziehungswesen, wie der Beitrag von KHALIL MARF über „Arabische Erziehung in Israel“ zeigt. Es fehlt ihnen vor allem an Möglichkeiten beruflicher Bildung. Das beruflich-praktische Curriculum der israelischen Sekundarstufe hat zwar den niedrigeren Prestigewert und verspricht seinen Absolventen knappere Karrierechancen als der akademische Zweig. Aber den palästinensischen Israelis wäre mit einer beruflichen Ausbildung schon viel geholfen. Denn sie sind in der Arbeitswelt diskriminiert, weil viele der günstigeren Berufspositionen in einem militärischen Sinne als sicherheitsempfindlich eingestuft sind und ihnen, den Nicht-Juden, verschlossen bleiben.

Wie überall gelten auch in Israel die Erfolglosen als untüchtig und bildungsfeindlich. Mit dieser Anschauung setzt sich die Untersuchung von KHALIL MARF auseinander. Er hat die Bildungswünsche israelisch-palästinensischer Eltern untersucht und ist auf ein lebhaftes Interesse an beruflicher Ausbildung gestoßen. Nicht fehlender Bildungswille auf seiten der Palästinenser, so sein Resumé, sondern fehlende Investitionsbereitschaft auf seiten einer sich als jüdisch verstehenden Administration bedingten das Bildungsgefälle zwischen Mehrheit und Minderheit.

Versuche mit Einheitlichkeit und Differenzierung

Die Schulen hatten zunächst die Kinder aus den unteren sozialen Schichten den gleichen Bildungsprogrammen unterworfen wie diejenigen aus den oberen. Alle sollten mit der gleichen Schulerfahrung aufwachsen. Das entspricht der Staatsbürgerrolle, die alle Individuen in ein direktes und formal gleiches Verhältnis zur Staatsgewalt versetzt. Die bildungspolitische Gleichbehandlung stieß freilich auf Unterschiede der Wohnverhältnisse und materiellen Versorgung sowie auf die kulturelle Distanz der unteren Schichten zur Oberschichtkultur der Schulen. Lernschwierigkeiten, schlechte Noten und hohe Abbrecherquoten unter den Unterschicht-Kindern waren das Ergebnis. So wurde das Prinzip der schulischen Gleichbehandlung partiell suspendiert. Man entschloß sich zu gezielten bildungspolitischen Maßnahmen: Es wurde für mehr Geld gesorgt, für zusätzlichen Unterricht, Beratung und Anleitung, Lehrer wurden besonders qualifiziert, Erziehungs- und Gesundheitsdienste wurden auf den Plan gerufen.

Diese Maßnahmen zur „ungleichen Behandlung von Ungleichen“ gingen mit gewissen Fortschritten im Schulerfolg der Unterschicht-Kinder einher. Der Analphabetismus ging zurück und mehr Kinder aus den unteren sozialen

Schichten schafften den Sprung auf Oberschule und Universität. Freilich nahmen auch die Bildungschancen der Oberschicht-Kinder zu, so daß sich per Saldo an der sozialen Ungleichheit wenig änderte. Manchem schien es so, als würden mit den differenzierten schulischen Sonderprogrammen die gesellschaftlichen Unterschiede schulbürokratisch festgeschrieben, die die Bildungsreform hatte überwinden wollen.

Nach einer bildungspolitischen Wende, so zeigen SCHWARZWALD und AMIR in ihrer informationsreichen Darstellung, versuchte man dem alten Ziel der gesellschaftlichen Integration wieder mit einheitlichen schulischen Mitteln beizukommen. Der Übergang von der Elementar- zur Sekundarstufe wurde vereinheitlicht, indem die 7., 8. und 9. Klassenstufe zu einer Art Junior High School zusammengefaßt wurde. Viele der ins Auge gefaßten und teilweise auch realisierten Maßnahmen erinnern an das, was in der Bundesrepublik mit der Gesamtschule geschaffen werden sollte.

Der wechselhafte Verlauf dieser Bildungsreformen braucht hier in Einzelheiten nicht nachgezeichnet zu werden. Er folgt einem allgemeinen Muster, das auch in anderen Gesellschaften anzutreffen ist. Es ergibt sich aus einem Widerspruch zwischen nicht-hintergehbaren Bedingungen individueller Sozialisation und dem Anstaltscharakter der Schule. Dieser Widerspruch macht den bildungspolitischen Wechsel zwischen schulischer Gleich- und Sonderbehandlung der Unterschicht-Kinder verständlich. Schulen sollen vorgegebene Erziehungsziele mit gegebenen Mitteln in kontrollierbarer Weise realisieren. Wie in einem naturwissenschaftlichen Experiment sollen die Kontextbedingungen kontrollierbar gemacht werden (ROSENHOLTZ & SIMPSON 1984, S. 31–63). Das wird unter anderem durch die Selektion der Schüler versucht, mit deren Hilfe die Klassen homogener gemacht werden sollen. Das israelische Beispiel zeigt, daß Unterrichtsstrategien nicht daran scheitern, daß Ungleiches gleich behandelt wird; auch den gezielten Programmen, die die Besonderheiten der Kinder berücksichtigen sollten, blieb der Erfolg weitgehend versagt. Gescheitert sind die Reformen vor allem daran, daß Erziehungsversuche nicht glücken können, wenn sie nach dem technisch-bürokratischen Zweckmittelschema organisiert werden. Die Aneignung der Kultur ist immer ein aktiver individueller Prozeß, und es kommt darauf an, den Kindern ihre Aktivität transparent zu machen und nicht, sie still zu stellen und in den Griff zu nehmen.

Der Glaube an die sozialtechnische Rationalität des Bildungssystems und sein Mißerfolg werden deutlich auch an Reformen der Sekundarstufe I. SHAVIT (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 209–219) hat zur Unterscheidung von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe eine empirische Untersuchung vorgelegt.

Im Unterschied zu den meisten anderen nationalen Schulsystemen, deren allgemeinbildende Abteilungen absolut und relativ gewachsen sind, hat Israel die berufliche Bildung ausgebaut. Darin gleicht es den staatssozialistischen Ländern. Während in den fünfziger Jahren nur 20 Prozent der Sekundarschüler den Berufsschulzweig besuchten und 80 Prozent den akademischen, betrug die entsprechenden Werte im Jahr 1970 45 und 40 Prozent. Man hatte den Berufsschulzweig ausgebaut, um – wie es hieß – den wenig begabten

orientalischen Einwanderern angemessene Bildungsmöglichkeiten zu verschaffen. Eine akademische Bildung, so hatte man angenommen, würde sie nur zu Schulabbrechern machen. Da nur ungefähr die Hälfte eines Geburtsjahrgangs die 12. Klassenstufe erreicht, kommt diesem Problem beachtliches Gewicht zu. Der Ausbau der Berufsbildung wurde des weiteren mit bildungsökonomischen Überlegungen begründet, die ansonsten – das ist ein israelisches Spezifikum – kaum Aufmerksamkeit finden.

In seiner methodisch versierten Studie zeigt SHAVIT, daß der Ausbau des Berufsbildungssystems den damit verbundenen Hoffnungen kaum entsprochen hat. Was in den Schulen gelernt wird, ist für die Arbeitswelt nur von begrenzter Bedeutung. Zur Senkung der Abbrecherquoten hat der Ausbau der beruflichen Bildung nur geringfügig beigetragen. Er hat es jedoch den talentierteren Schülern in dem berufsbildenden Zug schwerer gemacht, den Sprung in die Universität zu schaffen. Zwar stehen ihnen formal keine Barrieren im Wege, aber der Übergang von der beruflichen Bildung in die Universität gilt doch als Ausnahme und erfordert zusätzliche Anstrengungen.

Die entscheidende gesellschaftliche Funktion, die sich aus dem Ausbau der beruflichen Bildung ergibt, besteht SHAVIT zufolge vor allem in der Legitimation sozialer Ungleichheit. Die Berufsausbildung unterwirft die Jugendlichen schulischer Anstaltsdisziplin und bringt ihnen das herrschende Wertesystem nahe, ohne in ihnen Ansprüche auf weiterreichende Berufskarrieren zu wecken (S. 217). So mag sich ein wichtiges Ergebnis der bildungspolitischen Entwicklung zusammenfassen lassen. Bei längerfristiger Betrachtung kommt man aber zu dem Ergebnis, daß das Bildungssystem zu einer Angleichung der Lebensverhältnisse beiträgt. Die Einführung der Förderstufe und anderer Elemente einer Gesamtschule, auf die SHAVIT am Schluß seines Beitrags hinweist, deuten darauf hin.

Erfahrene Pädagogen wissen, daß sich Unterricht nicht technisch rationalisieren läßt: Daß dabei Lernchancen verschenkt werden, läßt sich der Untersuchung von DAR und RESCH entnehmen. Die Studie nimmt eine der ältesten bildungssoziologischen Fragen auf, die auch mit dem größten Aufwand untersucht worden ist, ohne daß sich über ihre Beantwortung ein Konsens herausgebildet hätte. Die Autoren untersuchen, ob die Homogenität oder Heterogenität der Schulklassen für den individuellen Lernerfolg der Schüler bedeutsam ist. Die Autoren haben dazu ethnisch und sozialökonomisch heterogene Schulklassen mit sozioökonomisch homogenen verglichen. Die Zusammensetzung der Klassen, so zeigt sich, ist von erheblicher Bedeutung für die Lernfortschritte. Denn in Auseinandersetzung mit ihren Kameraden erziehen sich die Schüler auch selbst. So kommt es nicht nur auf Lehrer, sondern auch auf Mitschüler an. Es zeigte sich, daß schwache Schüler, die infolge der Selektion nach Leistungskriterien in homogenen Klassen unterrichtet werden, mehr Lernchancen einbüßen, als ihre leistungstüchtigeren Kameraden gewinnen. Und umgekehrt belasten gemischte Klassen die guten Schüler weniger, als sie schwache begünstigen.

Von den Möglichkeiten des internationalen Vergleichs macht auch die

Gemeindestudie von HALPER, SHOKEID und WEINGROD (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 269–284) Gebrauch. Sie untersuchen soziale Formen bildungspolitischer Konflikte, die um die Festlegung der Grenzen von Schulbezirken entstanden sind. Derartige Konflikte sind in den USA gesellschaftlicher Natur und überschreiten selten die lokalen Grenzen der Gemeinden, während sie in Israel mit seinen verstaatlichten Lebensverhältnissen sehr schnell nationale Bedeutung annehmen.

Welches Bild man erhält, wenn man das israelische Bildungssystem in Begriffen einer funktionalistischen Schichtentheorie begreift, zeigt der Beitrag von KAHANE und STARR (ebd., S. 61–74). Sie gehen aus vom Konflikt zwischen der Forderung nach Gleichheit und der nach Differenzierung der Schulbildung, bringen ihn aber nicht in Zusammenhang mit technizistischen Erziehungsideologien oder mit Herrschaftsinteressen (wie SHAVIT), sondern mit vermuteten Diskrepanzen zwischen Qualifikationsansprüchen, die der technische Fortschritt steigen ließe, und den verfügbaren individuellen Talenten, die gemessen an diesem Bedarf knapp seien. Diese Knappheit setze sich in eine bildungspolitische Konfliktslage um: Man könne für das notwendige technisch-wirtschaftliche Spitzenpersonal nur durch eine Förderung der Begabterziehung sorgen, damit geriete aber das Desiderat der Gleichheit in Gefahr. In der beruflichen Bildung, so zeigen die Autoren, hat man seit 1969 vor allem auf die Differenzierung innerhalb des Bildungssystems gesetzt und in die Begabtenförderung investiert. Soziale Ungleichheit, so geben sie zu bedenken, hat damit eine schulbürokratische Stärkung erfahren. Die bildungspolitische Sorge um die Begabungselite bezeichnete also auch in Israel eine Phase in dem immerwährenden Prozeß der Bildungsreform.

Konflikt und Konsens in der Bildungspolitik

Mit der zionistischen beziehungsweise religiösen Selbstdefinition der israelischen Gesellschaft hängt die Struktur bildungspolitischer Konflikte zusammen, die ELBOIM-DROR in ihrem höchst interessanten Beitrag darlegt. Die Überlegungen, die sie ihrer empirischen Untersuchung voranstellt, sollen kurz skizziert werden. ELBOIM-DROR geht aus von einem Aperçu JAMES COLEMANS: „In den USA ist Bildungspolitik Resultat von Konflikten zwischen Interessengruppen. In Israel, so könnte es scheinen, ist Bildungspolitik das Resultat von Anstrengungen, Konflikte zu vermeiden.“ Die Konfliktvermeidung, das ist das Thema der Untersuchung ELBOIM-DRORS, hat vielfältige Verdrängungsmechanismen in der gesellschaftlichen Willensbildung entstehen lassen. Die israelische Gesellschaft belastet ihre Mitglieder mit einer Diskrepanz zwischen einem außerordentlich hohen Konsensbedarf auf der einen Seite und vergleichsweise begrenzten Mitteln der rationalen Konfliktbewältigung auf der anderen. Dieser Konflikt wird ihr zum Inbegriff jüdischen Schicksals.

Die zionistische Bewegung und der Staat Israel haben zwar die traditionale jüdische Kultur revolutioniert. Aber bestimmte Grundmuster der bildungspolitischen Willensbildung und darunter vor allem der Umgang mit divergierenden Meinungen tragen noch die Fesseln des Traditionalismus, vor allem solche,

die unter den osteuropäischen Juden entstanden waren – das ist die Gruppe, aus der sich die israelische Elite rekrutiert. Zu diesen Grundüberzeugungen gehört an erster Stelle die, daß Konsens aufrechterhalten werden muß, koste es, was es wolle. Nach der Zerstörung des Tempels und der Auswanderung der Juden galt Konsensus als eine Sache von Leben und Tod der jüdischen Kultur. Der Zwang zum Konsensus zerstörte nicht den Individualismus noch verhinderte er Konflikte. Im Gegenteil, er entlud sich in bitteren internen Auseinandersetzungen und Kämpfen. Aber weil es weder politische Autonomie noch nationale Souveränität gab, die diese Kultur mit äußeren Organisationsmitteln hätten sichern können, gewann individueller Konformismus größte Bedeutung. Was für die religiöse Tradition galt, galt auch für die zionistische Bewegung und für das Leben in Palästina, im Yishuv, vor der Staatsgründung.

Der israelische Staat will nicht einfach eine formal-rationale Staatsanstalt sein, sondern soll bestimmten unangreifbaren Wertesichtspunkten zum Ausdruck verhelfen. Dieser Gedanke verbindet sich nicht nur mit dem israelischen Staat, sondern mit den meisten modernen Staaten. Er findet Ausdruck im Nationalismus und in der Abneigung gegenüber freimütigen Auseinandersetzungen. Konsenszwang und der Glaube an die Notwendigkeit unangreifbarer letzter Werte sind der westdeutschen politischen Kultur nicht fremd. Daß Meinungen nicht „bloß“ persönlich sind, sondern daß gerade das Persönliche ihre Autorität ausmacht, ist eine Haltung, die sich auch in Deutschland nur langsam durchsetzt. Werden Standpunkte nicht mit gewissem Ingrimme verfochten, dann geraten ihre Inhaber in den Verdacht des Opportunismus, der Unverbindlichkeit und des Relativismus. Dieses Vorverständnis verleiht Auseinandersetzungen nicht den Charakter des Rationierens, sondern gibt ihnen Formen, die vom Gezänk bis hin zum Kreuzzug reichen.

ELBOIM-DROR gibt eine systematische Darstellung der wenig rationalen Formen des Konflikts und der Konfliktvermeidung, die die israelische Bildungspolitik kennzeichnen und die einem im israelischen Alltag auch darüber hinaus aufs farbigste entgegentreten. Daß sie manche Entsprechung in Deutschland findet, macht ihren Aufsatz um so interessanter. Als Beispiel sei nur die Neigung israelischer und deutscher bildungspolitischer Protagonisten genannt, Katastrophen zu beschwören und Gefühle der Panik zu wecken, um ihren Forderungen Gefolgschaft zu verschaffen.

Zwischen Gemeinschaftspflege, technischer Rationalisierung und Individualismus

In einer Analyse der Rolle des Klassenlehrers, des „Mechanech“, enthüllen GORDON und ACKERMAN einen anderen Zug des israelischen Bildungswesens. Ihre Studie wirft ein Licht auf innerschulische Veränderungstendenzen: Nationale Spezifika des israelischen Schullebens weichen internationalen gültigen Standards. Die Klassenlehrer nehmen in den israelischen Schulen eine hochgeachtete Stellung ein und sollen einer Fülle von Aufgaben gerecht werden. Ihre Verantwortlichkeiten schließen ein nicht nur Fachunterricht,

Vermittlungsfunktionen zwischen schulischer Anstaltkultur und jugendlicher Subkultur und Klimapflege im persönlichen Bereich. Die Klassenlehrer sind auch in besonderer Weise für die Charakter- und Persönlichkeitsbildung der Kinder zuständig.

Die Persönlichkeitsbildung steht in enger Verbindung mit dem Chalutz-Mythos. Die Chalutzim sind die inzwischen mystifizierten Pioniere der Frühzeit der jüdischen Wiederbesiedlung Palästinas. Um die Jahrhundertwende haben sie sich für die Idee eines jüdischen Staates engagiert, landwirtschaftliche Kommunen gegründet, um per Landarbeit und Identifikation mit den einfachen Leuten zu sich selbst zu finden. Zu diesen Elementen, die an die Engagements der russischen *Narodniki* erinnern, kommt jenes der Bereitschaft, das Leben für die Verteidigung des Landes zu wagen.

Dieses Heldenbild und das Ideal der Persönlichkeitsbildung, das ihm entspricht, ist – so GORDON und ACKERMAN – nicht frei von antiintellektualistischen Elementen. Die kognitive und affektive Entwicklung bilden danach nicht eine unabdingbare Einheit, sondern gelten als unterschiedliche Dinge. Intellektuelle Kompetenz mag wichtig sein, aber sie gilt nicht als der Stoff aus dem wirkliche Charaktere geschmiedet werden. Wie erzeugt man aber in der Schule heldenhafte Charaktere und wie lassen sich hier antiintellektualistische Elemente unterbringen?

Die Stereotype des Chalutz-Mythos haben sich nicht wie die amerikanischen Mythen der Pionierzeit um die Figur DAVY CROCKETTS in schulfreundliche Motive umgesetzt. Sie sind Bestandteil der Schulkultur geworden aber werden hier zu einer besonderen Domäne gemacht, die immer weiter an den Rand des Schullebens rückt. Der Mechanisch soll hier den Kindern all die Aktivitäten nahe bringen, die schon den Chalutzim das Herz erwärmten: Lagerfeuerromantik, Wandern, Volkslieder und Volkstanz, Arbeitszeltlager, soziale Engagements usw. Vom Chalutz-Mythos fällt auch ein Licht auf andere Aktivitäten des Klassenlehrers, die eher trivialer Natur sind. Als Persönlichkeitsbildung wird pädagogisch überhöht, was vor allem der Aufrechterhaltung der Anstaltsdisziplin dient und worum die Schulen weltweit kämpfen: die Eindämmung des Schulschwänzens, Kontrolle der Hausaufgaben, der Kampf um die Aufmerksamkeit der Schüler, Ordnung in der Klasse und auf dem Schulhof usw.

Die Kultivierung jenes Pionier- und Gemeinschaftsgeistes ist fester Bestandteil des Erziehungsprogramms in den Internatsschulen und in den Jugenddörfern. Das Gemeinschaftserlebnis und praktische Arbeit – vor allem Landarbeit – gelten neben dem Unterricht als Medien der Erziehung. Viele der Jugenddörfer haben den Pionier- und Gemeinschaftsgeist der Kibbuz-Bewegung übernommen. Aber der Rationalisierungsprozeß drängt den alten Geist zurück. Das ist einem Untersuchungsbericht von ARIELI über die Entwicklung der Jugenddörfer und Internatsschulen (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 361–372) zu entnehmen. An sechs Organisationsdimensionen wird deutlich, wie Gesichtspunkte formaler Rationalität im Handeln bestimmend werden:

– Politische und weltanschauliche Orientierung haben als Kriterien der Personalauslese an Bedeutung verloren. Selbst die Direktoren von Jugend-

- dörfern, die von politischen Parteien unterhalten werden, räumen technisch-fachlichen Gesichtspunkten bei der Auswahl des Personals größere Bedeutung ein.
- Kam es früher vor allem auf eine ganzheitliche und weltanschaulich fundierte Charakterbildung an, so hat heute die Fachausbildung an Bedeutung gewonnen.
 - Fachliche Gesichtspunkte sind auch in der Programmgestaltung nach vorne gerückt. Informelle Aktivitäten und die „Gruppeneltern“ (Metaplot) genießen heute geringere Autorität.
 - Die Organisationsstruktur wurde dezentralisiert. Das zeigt sich nicht zuletzt in der Organisation der Außenkontakte, die nicht mehr allein dem Direktor unterliegt, sondern über die auch auf den unteren Ebenen der Leitungshierarchie verfügt werden kann.
 - Die Aufgaben des Leitungspersonals wurden spezialisiert.
 - Die Lehrer identifizieren sich nicht mehr an erster Stelle mit der weltanschaulichen Vereinigung, der ihre Schule angehört, sondern mit ihren professionellen Verbänden, zu denen sie ihrem Fach gemäß gehören.

Vom Lernen auf dem Wege der Erfahrung ist kaum mehr die Rede. Das ist im israelischen Fall erstaunlich, denn der Gedanke der Erziehung durch Arbeit stand im Mittelpunkt des Zionismus. Die von TOLSTOI inspirierten russischen Siedler in Palästina sehnten sich nach Land, um eine vollständige jüdische Gesellschaft mit allen Berufsbereichen zu schaffen und um sich vor allem in der Bearbeitung des Bodens selbst zu kultivieren. Das MARXsche Motiv der Selbsterschaffung des Menschen durch Arbeit klingt hier an. Ganz ähnlich hatte MARTIN BUBER geschwärmt, in den basisdemokratischen Kibbuzim verwirklichten sich die einzelnen durch Landarbeit, und er verglich die Aneignung des Bodens mit erotischen Liebesverhältnissen. In den Schulen der Kibbuz-Bewegung ist der Gedanke der Arbeitserziehung lebendig geblieben. Aber er ist auch hier vom Vordringen des formalen Bildungssystems bedroht. So verdrängt das weltweite Einheitsschema schulischer Organisation die Erziehungsutopie des Zionismus.

Eine der Ursachen dafür mag in dem antiindividualistischen Zug des Sozialismus liegen. Der Sozialismus, auch der zionistische, entwickelte sich nicht auf der Grundlage bürgerlicher Verhältnisse, sondern ist aus traditionellen Verhältnissen heraus gewachsen. Er unterbietet deswegen die Rationalität des bürgerlichen Individualismus eher, als daß er sie überträfe. Hinzu kommt der weltweite Bedeutungszuwachs der Universität. Die Universitäten nötigen die vorgelagerten Schulen, sich ihren Zugangsbedingungen anzupassen, wissenschaftliche Orientierung zu pflegen, Schulfächer nach akademischen Disziplinen zu definieren, Intellektualität zu pflegen usw. Das gesellschaftliche Strukturmuster des Professionalismus, das die Schulen als Mittelpunkt hat und von dort in alle Gesellschaftsbereiche eindringt, setzt sich auch in Israel durch.

Die kritischen Auseinandersetzungen mit dem Ethnozentrismus, die im Mittelpunkt des Bandes von KRAUSZ und GLANZ stehen, dürfen also nicht vergessen machen, daß auch in der israelischen Kultur sich neben Nationalis-

mus und Fachwissen auch der Individualismus durchsetzt. Diese Entwicklung zeigt sich in einer Analyse von Poesiealben kleiner Mädchen von HERZOG und SHAPIRA (KRAUSZ/GLANZ 1989, S. 395–411). Nationalistische und kollektivistische Stereotypen haben danach im Verlauf von 50 Jahren im israelischen Alltag an Bedeutung verloren. Dort heißt es heute an erster Stelle nicht mehr (in freier Übersetzung):

„Auf der Schulter das Gewehr
und die Flagge in der Hand,
so zieht unsere Parade einher
für das israelische Vaterland.“

Auf dergleichen beziehen sie sich jetzt, wenn überhaupt noch, ironisch:

„Israel ist dein Land, nicht wahr!
Blau-weiß flattert seine Fahne.
Dein Schatz kommt aus Amerika
und in New York will er mit dir wohnen.“

Sie tauschen nicht Parolen über Arbeit, Volk und Vaterland aus, sondern schwärmen ganz persönlich über die Tiefe und Dauerhaftigkeit ihrer Passionen füreinander. Häufiger als früher bitten sie Lehrer, vom Klassenlehrer bis zum Schulrektor, sich neben den Eintragungen ihrer Mitschüler zu verewigen. Sie definieren sich immer häufiger als Schüler, und diese Definition tritt neben die Mitgliedschaft in den Jugendverbänden. Häufiger wollen sie populär sein, als elitär herausragen. Das Interesse an fachlicher Leistung verdrängt den Gesichtspunkt der Persönlichkeitsformierung mit ihren antiindividualistischen Implikationen. Die Autoren diskutieren diesen Befund im Licht der HABERMASschen These von der Legitimationskrise kapitalistischer Gesellschaften.

Mit dem Bildungssystem setzt sich der moderne Staat gegen andere gesellschaftliche Verhältnisse durch. Erst wenn man die Bildung der Nationalstaaten als Bezugspunkt nimmt und nicht ökonomische Rationalisierungsprozesse, erschließt sich die Bedeutung der bildungspolitischen Entwicklung. Das Beispiel Israel, das geht aus den Beiträgen dieses Bandes hervor, läßt diese Funktion der Schule besonders deutlich werden. Wie der Staat sich noch in der Welt von Kleinkindern durchsetzt, zeigen SHAMGAR-HANDELMAN und HANDELMAN (ebd., S. 412–444). Ihr Beitrag zeichnet sich aus durch weitreichende theoretische Perspektiven. Sie sind aufs engste mit einem höchst farbigen empirischen Material verknüpft, das durch einfallsreiche Beobachtungen in Kindergärten gewonnen wurde. Die Autoren haben die Autorität des Nationalstaates verfolgt bis in die Rituale hinein, mit denen in den Kindergärten Feiertage begangen werden.

Kindergärten, so beginnen sie, sind ein „Reich der Kinder“, und das bedeutet an erster Stelle, daß Eltern hier nichts zu sagen haben. Hier verfügt Staatspersonal, Kindergärtnerinnen, die in staatlicher Regie ausgebildet, lizenziert und beschäftigt werden. Es gibt nur ein bis zwei Stühle für Erwachsene, so machen die Autoren eine Selbstverständlichkeit bewußt, und kommen Eltern, so müssen sie hinab auf die Stühle der Kinder. Regelmäßig kommen sie zu Festen und werden hier an Ritualen beteiligt, die sich vor allem

gegen ihre Autorität richten. In bewegten Bildern, in Spielen, Reigen und Liedern wird den Kindern eine Rangordnung gesellschaftlicher Autoritäten sinnfällig gemacht, an deren Spitze der Staat steht und nicht die Eltern. Das geschieht außersprachlich und emotional. Die Rolle der Eltern und Kinder ist nicht aufs Zuhören beschränkt. Die Kindergärtner halten sie an, aktiv mitzuwirken, und kontrollieren die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern.

Wenn Kinder und Eltern in bunter Reihe sich im Kreise drehen, dessen Mittelpunkt die Kindergärtnerin bildet, dann können sich die Kinder im Hinblick auf das Zentrum als gleichberechtigt erleben. Alle stehen in einem gleichen und direkten Verhältnis zum Zentrum, und diese Konfiguration entspricht dem Verhältnis zwischen modernem Staat und den Individuen als Staatsbürgern. Damit einhergehen freilich eine Reihe anderer Versinnbildlichungen: Das Stereotyp „der Guten“ und „der Bösen“ wird eingeführt, das der nationalen Heilsgeschichte; staatliche Gebietsansprüche werden als legitim vorgeführt, die Forderung, sich für überindividuelle letzte Werte heroisch zu opfern usw.

Die Autoren unterstellen, daß es für die Zeit vor der Staatsgründung vielleicht nützlich gewesen ist, die nationale Gemeinschaft mit staatlicher Zentralgewalt und individuellem Konformismus zur Sache von Gemütsbewegung zu machen. Heute sei aber zu prüfen, ob individuelle Autonomie und Kritikfähigkeit der gesellschaftlichen Entwicklung nicht besser entsprächen.

Schlußbemerkung

Der Band von KRAUSZ und GLANZ vermittelt einen überaus vielfältigen und engagierten Einblick in die bildungspolitische Diskussion und damit in die gesellschaftlichen Verhältnisse Israels; aus Platzgründen konnten hier nicht einmal alle Beiträge erwähnt werden. Zum Schluß ist zu fragen, welche Themen hat der vorliegende Band nicht aufgegriffen? Geht man vom Selbstverständnis der Bildungswissenschaftler aus, die sich als kritische politische Anwälte des israelischen Gemeinwesens verstehen, dann vermißt man Studien zu folgenden Themen.

Die Forderung nach einer Erziehung, die sich um individuelle Unabhängigkeit bemüht, findet sich erst am Schluß, wird in Frageform vorgetragen und zielt vorsichtig auf eine Ergänzung zu nationalistischer Gemütspflege. Das Verhältnis zwischen den verschiedenen Elementen des westlichen Rationalisierungsprozesses, zwischen Nationalismus einerseits und bürgerlichem oder proletarischem Universalismus andererseits ist widersprüchlich und verdiente größere Aufmerksamkeit – dieser Gedanke kommt dem deutschen Leser aus offenkundigen Gründen sofort.

Wir erfahren nur indirekt über die Auswirkungen der seit Jahrzehnten andauernden militärischen Spannungen, die tief in den israelischen Alltag eindringen und den Schulen nicht äußerlich bleiben können. Ganz handfest beeinträchtigt die auf territoriale Expansion zielende Politik die Schulen schon

dadurch, daß sie ihnen die Mittel nimmt. Die Lehrer sind miserabel bezahlt, und die geringe gesellschaftliche Wertschätzung, die sich darin äußert, kann sie nur demoralisieren. Im Verlauf der Geschichte haben sie einen empfindlichen Statusverlust hinnehmen müssen.

Privatunterricht ist seit Jahren ein Massenphänomen, und es wäre zu fragen, ob seine ungleiche Verteilung dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Integration nicht widerspricht. Er schafft eine soziale Barriere, die die Kinder aus den unteren sozialen Schichten kaum überschreiten können.

Die Bildungspolitik in den seit mehr als 20 Jahren besetzten Gebieten ist ebenfalls ausgespart worden. Dort gibt es interessante Entwicklungen. Unter dem Besatzungsregime sind einige Hochschulen entstanden; ihre Gründung war vorstaatlich und entsprach damit den Anfängen des israelischen Bildungssystems. Die bildungspolitische Entwicklung ist vermutlich auch hier Teil der Herausbildung eines Nationalstaats. Prozesse, die in Europa abgeschlossen sind, sind hier noch höchst virulent.

Seit cirka anderthalb Jahren hält das israelische Besatzungsregime die Schulen in den besetzten Gebieten verschlossen. Was machen Kinder, deren soziale Identität heute weltweit die von Schülern ist, wenn ihnen die Schülerrolle entzogen wird? Vielleicht überspringt die Wissenschaft die nationale Barriere noch, die ihr den Blick auf die palästinensischen Nachbarn nimmt. Die Eulen der Minerva fliegen erst am Abend – warum sollte das in Israel anders sein.

Auch ohne Studien zu den genannten drängenden Problemen vermittelt der Band einen guten Einblick in die israelische Gesellschaft. Die Beiträge, das ist deutlich geworden, zeichnen sich durch kritisches Engagement aus. In dieser Kritik kommt die Überzeugung von der Wirksamkeit demokratischer Auseinandersetzungen zum Ausdruck, auch das ist eine ganz moderne westliche Orientierung.

Literatur

- BECHER, H./LIEGLE, L.: Israel-Erziehung und Gesellschaft. In: ACKERMANN, W./CARMON, A./ZUCKER, D. (Hrsg.): Erziehung in Israel, Bd. 1. Stuttgart 1982, S. 465–508.
- GLAZER, H./MOYNIHAN, D.: Ethnicity: Theory and Experience. Cambridge, London: Harvard University Press 1975.
- KRAUSZ, E./GLANZ, D.: Education in a Comparative Context Studies of Israeli Society, Bd. IV. (Publication Series of the Israeli Sociological Society.) New Brunswick, Oxford: Transaction Publishers 1989.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- MEYER, J. W./TYACK, D./NAGEL, J./GORDON, A.: Public Education as Nation Building in America: Enrollments and Bureaucratization in the American States 1870–1930. In: American Journal of Sociology 85 (1979), H. 3, S. 591–613.
- ROSENHOLTZ, C./SIMPSON, S. J.: The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend in Social Construction. In: Review of Educational Research 54 (1984), H. 1, S. 31–63.

TYACK, D.: Forming the National Character. In: Harvard Educational Review 36 (1966), H. 1, S. 29–41.

WEBER, M.: Ethnische Gemeinschaftsbeziehungen. In: Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft, hrsg. v. J. WINKELMANN. Tübingen 1972, S. 234–244.

WEYMANN, A. (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. (Soziale Welt, Sonderband 5.) Göttingen 1987.

Abstract

Education in Israel

The formal system of education in Israel is older than the Israeli state and it is one of its most important institutions. The Israeli school system differed in important aspects from educational systems in other states during the early periods of its development:

- 1) Schools were established in Israel through a charismatic school movement, which
- 2) put special weight on the combination of education and work.

These features of formal education are withering away. The charismatic school movement was replaced by the state's educational policy which aimed at modernization and opposed the cultural orientations of the Jewish immigrants from oriental countries. Israeli schools take on the organizational forms which are characteristic of formal education world wide. Learning by doing has no room there. Nationalist orientations give way to the culture of technical expertise and to modern individualism. This is the conclusion drawn from a collection of studies on education in Israel edited by Krausz and Glanz.

Anschrift des Autors:

Dr. Gero Lenhardt, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.