

„Die Anerkennung des gleichen Rechts des anderen auf Freiheit ist die Anerkennung des gleichen Rechts aller Menschen auf Selbstverwirklichung, dies gilt sowohl für Situationen, in denen die Freiheit des anderen die eigene Freiheit fördert, als auch für Situationen, in denen dies die eigene Freiheit einschränkt“ (Uki Maroshek-Klarman)

Die Sprache der Demokratie lernen mit *Betzavta*

Ulrike Wolff-Jontofsohn

I. Was ist *Betzavta*?

„*Betzavta*“ (Hebräisch „Miteinander“) ist *ursprünglich der Name des Trainingshandbuchs*, mit dem das im Jahr 1986 gegründete „Adam Institute for Democracy and Peace in Memory of Emil Greenzweig“ (Jerusalem) 1988 die Reihe seiner Programme zur Demokratie- und Toleranzerziehung eröffnete. Das in der israelischen Pädagogik einzigartige inhaltliche und methodisch-didaktische Konzept für dieses Programm wurde von Uki Maroshek-Klarman, der Leiterin des Adam Instituts, entwickelt.

Derartige Trainingsprogramme zur Ergänzung des traditionellen Sozialkunde- und Politikunterrichts stellten innerhalb des israelischen Bildungswesens ein Novum dar. Sie sollten den durch eine Anzahl von kritischen Schulreports konstatierten Defiziten im Bereich des Politik- und Sozialkundeunterrichts Abhilfe schaffen. Mit dem Programm *Betzavta* bot das Institut erstmals einen Set an thematischen Unterrichtseinheiten an, die Schülern und Lehrern helfen konnten, die Sprache der Demokratie und deren zentrale Grundprinzipien kennen zu lernen.

Die Implementierung dieser Ur-Version von *Betzavta* erfolgte zunächst im jüdischen Sektor des israelischen Schulwesens, sowohl für Schüler wie auch im Bereich der Lehrerfortbildung. Das Programm wurde ebenfalls rasch in die außerschulische politische Bildungsarbeit integriert. Trainingseinheiten aus *Betzavta* bildeten die Grundlage für Kurse mit Neueinwanderern, Sozialarbeitern, Polizisten und Multiplikatoren unterschiedlicher Bildungsinstitutionen und Friedensorganisationen. Bereits 1988 wurde das Programm auch für den arabischen Schulsektor in Israel adaptiert.

Die *internationale Adaptierung des Programms* begann ab 1996, zunächst in Deutschland durch das Centrum für angewandte Politikforschung (Universität München), dann auch in Kooperation des Adam Instituts mit internationalen Partnern in Nord-Irland, der Schweiz und Südosteuropa. Heute ist *Betzavta* ein international bekanntes und in schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen implementiertes demokratiepädagogisches Programm.

Die auf der Basis des ursprünglichen Programms entwickelte *aktuelle Version von Betzavta* stellt eine Weiterentwicklung der Urfassung dar. Sie enthält neben den ursprünglichen Modulen ein Set von Aktivitäten und Trainingselementen zur Einübung in Methoden der demokratischen Konfliktregelung. Diese stammen aus zur Unterstützung des Nahostfriedensprozesses entstandenen Programmen („Peace among Equals“, 1996; „Building Blocks of Democracy“, 1998). Außerdem bietet das Manual weitere Einstiegsübungen und ergänzende Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten und Kursen an.

In der internationalen Politikdidaktik ist *Betzavta* inzwischen *das Synonym für ein aus Israel stammendes innovatives didaktisches Modell der politischen Bildung*, dessen Interventionsrichtung sich grundlegend von anderen Interventionskonzepten der politischen Bildung unterscheidet. Inzwischen vorliegende Evaluationen bestätigen der pädagogischen Arbeit mit dieser Interventionsstrategie positive Wirkungen.

Betzavta: Demokratieerziehungsprogramm in 10 Themenbereichen

- Was ist Demokratie?
- Demokratische Grundprinzipien
- Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit in einem demokratischen Staat
- Grundrechte und bürgerliche Rechte
- Rede und Informationsfreiheit
- Das Gewaltmonopol des Staates
- Demokratie – Sicherheit – Macht
- Nationalismus
- Was es bedeutet, ein guter Demokrat zu sein
- Gewaltfreie demokratische Konfliktregelungen

Die einzelnen Aktivitäten zu diesen Schwerpunktthemen können je nach Vorkenntnissen und Bedürfnissen der Teilnehmer *variabel* zu einem Grund- oder Aufbaukurs kombiniert werden.

II. Hintergrundinformationen: Israel und das Adam-Institut

Die spezifische Werteperspektive des israelischen Programms und seine Bedeutung für die pädagogische Arbeit in Ländern, in denen konfliktträchtige politische und soziale Veränderungen (Transformationsprozesse) stattfinden, lassen sich durch einen Blick auf den Kontext, in dem es angesiedelt ist, verdeutlichen:

Israels Staatsverständnis: jüdischer Nationalstaat und liberale Demokratie

Als der israelische Staat 1948 gegründet wurde, definierte er sich in seiner Unabhängigkeitserklärung als „ein jüdischer und demokratischer Staat“. Die Gründungsväter des neuen Staates proklamierten einen Staat, der dem jüdischen Volk nach dem Holocaust endlich eine „jüdische Heimstatt“ in einem demokratisch verfassten Nationalstaat schaffen sollte. Nach der Katastrophe des Holocaust wollte der neugegründete Staat allen jüdischen Menschen der Diaspora ein uneingeschränktes Rückkehrrecht nach Israel garantieren, welches bis heute gilt. Zugleich verortete er seine öffentliche und religiöse Identität und damit alle seine Symbole (Fahne, Nationalhymne, Feiertage, Speisegesetze etc.) in der jüdischen Kultur und Tradition.

Gemäß der in der Unabhängigkeitserklärung formulierten Maximen sollten alle in seinem Staatsterritorium lebenden Menschen, ohne Ansehen von Rasse, Herkunft, Religion und Geschlecht, die gleichen Grundrechte besitzen und ohne Diskriminierung und Benachteiligung als freie Bürger in einer liberalen Demokratie leben können. Diese Grundsatzerklä-

rung schloss auch die auf dem israelischen Territorium lebende große arabische Minderheit ein. Deren Sprache wurde offiziell zur zweiten Landessprache erklärt.

Aufgrund der großen Einwanderungswellen jüdischer Immigranten aus arabischen Ländern und aus Osteuropa hat sich in den letzten Jahrzehnten die jüdische Bevölkerung kontinuierlich erhöht und damit zahlenmäßig als Mehrheit stabilisiert (4,5 Mio.). Zugleich stellt die arabische Bevölkerung heute eine Minderheit von fast 1,5 Millionen arabisch-israelischen Bürgern dar. Diese leben weitgehend von der jüdischen Population separiert in bestimmten Regionen und Großstädten des Landes.

Konfliktfelder im Inneren

Israel ist eine „ethnische Demokratie“ (Smooha) mit einer aus rund 80 Ländern stammenden jüdischen Mehrheit und einer großen arabisch-palästinensischen Minderheit. Es ist de facto ein multi-ethnischer Staat mit scharfgezogenen inneren Grenzen zwischen dem jüdischen Kollektiv und der in den Staatsgrenzen lebenden arabischen Minderheit. Auch innerhalb der jüdischen Bevölkerung existieren deutliche Konfliktlinien („cleavages“), die durch die Herkunft aus europäischen bzw. arabischen Ländern, durch politische Gegensätze, durch den Grad an Religiosität, durch Klassenzugehörigkeit und Status markiert werden. Aus diesen internen Konfliktpotentialen hat sich in den letzten 50 Jahren ein brisantes Konfliktfeld entwickelt.

Der Platz der arabischen Minderheit in diesem jüdischen Nationalstaat ist bis dato der einer Minderheit, der wie der israelische Soziologe S. Smooha es formuliert: „offiziell alle staatsbürgerlichen Rechte zuerkannt, aber in der Realität doch nur widerwillig zugestanden werden“ (Smooha 1998). Israelische Autoren wie David Grossmann sprechen von einer anwesend-abwesenden, d.h. vom jüdischen Kollektiv weitgehend negierten Minderheit (den „present absentees“). Bei der Verteilung von materiellen Ressourcen entstehen erhebliche Ungleichbehandlungen und Benachteiligungen, die insbesondere die Ausstattung der arabischen Schulen und die Versorgung arabischer Kommunen betreffen.

Virulente innenpolitische und soziale Konflikte innerhalb der heterogenen jüdischen Bevölkerung eskalieren insbesondere wegen der großen ideologischen Differenzen, die sich an der Einstellung zum israelisch-palästinensischen Konflikt und der Frage zukünftiger Gebietsabtretungen oder an einer Zweistaatenlösung festmachen. Die fehlende Trennung von Staat und Religion wird von säkularisierten Israelis als religiöser Zwang vehement bekämpft. Aber auch die aus den Entstehungszusammenhängen des Staates resultierenden Privilegien der ultraorthodoxen Bevölkerung sind Zündstoff für innenpolitische Kontroversen. In den letzten Jahrzehnten ergaben sich neue Risse im nationalen Konsens, da die aus arabischen Ländern eingewanderten so genannten „orientalischen Juden“ die Dominanz der aus Europa stammenden jüdischen Israelis gegenüber den orientalischen Juden „zweiter Klasse“ anzuprangern begannen.

Der ungelöste israelisch-palästinensische Konflikt

Seit seiner Gründung hat Israel in zahlreichen Kriegen gegen seine arabischen Nachbarn seine Existenz im Nahen Osten verteidigt. Der Krieg von 1967 hat zu einer inzwischen 30-jährigen Militärherrschaft über die Gebiete im Westjordanland geführt. Nach dem Scheitern des Oslo-Prozesses zeichnet sich im israelisch-palästinensischen Konflikt noch immer keine dauerhafte und tragfähige Zwei-Staaten-Lösung ab. Aus einer komplizierten emotionalen und machtpolitischen Gemengelage heraus hat die israelische Politik bis heu-

te „die Anerkennung des gleichen Rechtes des palästinensischen Volkes auf einen eigenen Staat“ (Uki Maroshek-Klarman, in: Peace among Equals, 1996, S. 95) verweigert. Aber auch die palästinensische Gegenseite ist wenig bereit, den historischen Konflikt von der Gegenwart her durch eine Anerkennung des Existenzrechts Israels zu lösen.

Die israelische Friedensbewegung

Die israelische Friedensbewegung weist gegenüber anderen internationalen Friedensbewegungen einige Charakteristika auf, welche sich aus der andauernden Bedrohungssituation ihres Landes erklären. Sie befasst sich weder mit antimilitärischen Aktionen noch der atomaren Abrüstung und auch nicht mit ökologischen und globalen Problemen. Ihre Themen sind der Frieden mit den arabischen Nachbarn und die Demokratisierung der eigenen Gesellschaft. Israelische Friedensorganisationen engagieren sich für die Befriedung der eigenen Gesellschaft durch: (1) die Unterstützung des außenpolitischen Friedensprozesses durch politische und soziale Aktionen und (2) ihre pädagogische Arbeit im Bereich der Konfliktgruppenpädagogik, der schulischen Demokratie- und Toleranzerziehung und (3) in regionalen und lokalen Initiativen zur Förderung einer demokratischen und toleranten israelischen Gesellschaft.

Das Adam Institut in Jerusalem, gegründet von einer Gruppe engagierter Pädagogen (1986), gehört innerhalb des großen Spektrums an Friedensorganisationen zu den nicht-staatlichen Organisationen, die sich sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bildungsbereich in dem *Arbeitsfeld Demokratie- und Toleranzerziehung* engagiert haben. Sein Mitarbeiterteam spiegelt die Vielfalt der israelischen Gesellschaft. Zu ihm gehören arabische und jüdische Israelis, säkularisierte und religiöse Juden, Alteingesessene aber auch russische Neueinwanderer. Seine Programme beziehen sich ausdrücklich auf die bereits skizzierte politische und soziale Problemlage. Sie sind als demokratische Antworten auf die Konflikte in der israelischen Gesellschaft zu verstehen.

Die politisch-pädagogische Programmatik des Adam-Instituts in Jerusalem

- Sensibilisierung für die Bedürfnisse und Rechte der „Anderen“
- Anerkennung der gleichen Rechte aller auf größtmögliche Freiheit und Verwirklichung ihrer Lebensziele
- Trennung von ziviler Staatsbürgerschaft und Nationalität
- Betonung der zivilen staatsbürgerlichen Identität gegenüber der Zugehörigkeit zu einem ethnischen / nationalen Kollektiv
- Anerkennung der Rechte von Minderheiten
- Friedenssicherung durch demokratische und gewaltfreie Konfliktregelungen zwischen Individuen, Gruppen, nationalen Kollektiven

III. Demokratieverständnis: Demokratie lernen und leben mit *Betzavta*

Die Demokratie- und Toleranzerziehungsprogramme des Adam-Instituts basieren prinzipiell auf einem Verständnis von Demokratie als *einer Lebensform und sozialen Idee und damit als einer politischen und pädagogischen Aufgabe*. Sie beziehen sich in ihrem Demokratieverständnis auf den demokratiepädagogischen Ansatz des amerikanischen Philo-

sophen John Dewey (Dewey, Demokratie und Erziehung 2000/1916). Nach Deweys Definition ist eine demokratische Gemeinschaft die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und planend über die gemeinsame Lebenswelt miteinander kommunizieren. Nicht die geteilte ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, auch nicht die gemeinsame Geschichte oder Sprache erzeugen nach seiner Auffassung eine Gemeinschaft, eine „kreative Demokratie“ entsteht erst dann, wenn Bürger in einem freien Staat über das Medium der Sprache ihren gemeinsamen Lebensraum regeln und gestalten. Damit ist Demokratie nicht nur als eine Regierungs- und Gesellschaftsform, sondern vor allem als eine spezifische Form des Zusammenlebens charakterisiert. Die Qualität einer Demokratie hängt damit unmittelbar mit der Qualität der sozialen Beziehungen in ihr zusammen. Als Lebensform lebt sie von der Kommunikation im sozialen Nahraum, „in der Alltagswelt“, wie es Dewey formulierte.

Bedingungen für diese Teilhabe sind demokratische Kompetenzen. Zu diesen gehört als Grundvoraussetzung das gemeinsame Erlernen der Sprache der Demokratie, um soziale Probleme und Konflikte durch die „demokratische Brille“ betrachten zu können (Uki Maroshek-Klarman).

Auf der Grundlage von Deweys Demokratieverständnis lässt sich der besondere Auftrag von Demokratie-Erziehung folgendermaßen charakterisieren:

- (1) *Das Verständnis von Demokratie als einer politischen und sozialen Idee muss gelehrt und gelernt werden.* Demokratie bezeichnet eine historische Errungenschaft, deren Stabilität und Entwicklung - als Lebensform, als Gesellschaftsform und als Regierungsform - sich nicht von selbst ergibt, sondern von Kompetenzen zum demokratischen Handeln und zum „Leben“ in der Demokratie abhängt. Demokratische Lebensführung setzt Wissen, Überzeugungen, die Einübung demokratische Kommunikationsformen und die Erfahrungen von Partizipation, Zugehörigkeit und Verantwortung voraus.
- (2) *Die Interpretation von Demokratie als Lebensform geht tiefer als der Ansatz der Demokratie als Herrschaftsform und als der Ansatz der Demokratie als Gesellschaftsform.* Politische Bildung im Sinne von Demokratie-Erziehung ist nicht identisch mit dem herkömmlichen Politikunterricht im Sinne von Institutionenkunde. Sie wird durch soziale Erfahrungen im sozialen Nahraum und durch ein bestimmtes moralisches „Alltags“-Klima vermittelt.
- (3) *Um diese Erfahrungen zu ermöglichen, sollten Bildungseinrichtungen vom Kindergarten an das Leben in der Demokratie als Alltagserfahrung realisieren.* Demokratie-Lernen in einer autoritären und repressiven Umgebung, in der Kinder und Erwachsene dem Widerspruch zwischen Theorie und undemokratischer Praxis ausgesetzt sind, kann kaum erfolgreich verlaufen. Deshalb wäre es sinnvoll, Demokratie-Erziehung als normatives, soziales und kommunikatives Grundprinzip von Bildungsprozessen und insbesondere von Schulentwicklung und Schulkultur zu begreifen.
- (4) *Demokratie fordert und ermöglicht die Überwindung von Gewalt.* Die Perspektive, aus der Betzavta entwickelt wurde, schließt die Überzeugung ein, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Demokratie-Lernen und Gewaltabstänze besteht. Demokratie-Erziehung sollte deshalb Verfahren zur demokratischen gewaltfreien Regelung von Konflikten einüben (Mediation).

Dewey: Dreiteilung des Demokratiebegriffs	
Herrschaftsform Grundrechte und staatsbürgerliche Rechte Rechtsstaat	Gesellschaftsform Pluralismus Heterogenität
Wahlen/Volkssouveränität	soziale Differenzierung
Parlamentarismus/Parteienwettbewerb Gewaltenteilung Soziale Sicherung	friedliche Konfliktregelung Konkurrenz/Marktwirtschaft Offenheit/Öffentlichkeit Zivilgesellschaft
Lebensform Fairness Toleranz Demokratische Kompetenzen Vielfalt der Lebensstile („pursuit of happiness“) Chancenvielfalt Solidarität Selbstorganisation	
Partizipation	

Demokratie-Kompetenzen erwerben

Aus Deweys Differenzierung unterschiedlicher Dimensionen von Demokratie-Lernen ergibt sich ein Spielraum an Schwerpunktsetzungen für den Bereich der politischen Bildung. Deren Varianten reichen über die Vermittlung von Wissen über die organisatorischen Voraussetzungen der Politik (Gewaltenteilung, Staatsaufbau, aktives und passives Wahlrecht, Parlament etc.) über Konzepte, die stärker auf Lebensweltzusammenhänge und den Erwerb von Einstellungs- und Verhaltensmustern zur Ausfüllung der demokratischen Bürgerrolle abheben, bis hin zu vor-politischen Konzepten, die den Erwerb allgemeiner sozialer Kompetenzen durch Soziales Lernen zu fördern suchen.

Nach der Philosophie des Adam-Instituts sollte politische Bildung keine der drei von Dewey gekennzeichneten Dimensionen vernachlässigen. In ihrem Buch „Education for Democracy“ formuliert Uki Maroshek-Klarman sehr präzise: „Erziehung zur Demokratie sollte auf das engste mit aktuellen politischen Ereignissen verbunden sein und Instrumente anbieten, mit diesen umzugehen, denn ansonsten verliert die Erziehung zur Demokratie ihre Bedeutung“ (1996).

Als der zentrale Erziehungsbereich wird jedoch das Lernfeld „Förderung demokratischer Kompetenzen für das Leben in einer Demokratie“ definiert, da die Beteiligten in ihm die Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten sowie die erforderlichen Einstellungen erwerben, sich mit sozialen und politischen Konfliktsituationen und deren Veränderungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen.

Demokratische Kompetenzen, zu denen vor allem moralisches Bewusstsein, Urteilsfähigkeit und Meinungsbildung sowie aktive Beteiligung am politischen Leben gehören, werden dann entwickelt, wenn Jugendliche und Erwachsene sich intensiv mit demokratischen Grundwerten auseinandersetzen können und konsequent angeleitet werden, Konflikte demokratisch und gewaltfrei zu regeln.

Themen und Kompetenzfelder

	Demokratie als Lebensform	Demokratie als Gesellschaftsform	Demokratie als Herrschaftsform
Aspekte/Themen	personale, soziale, moralische Voraussetzungen zur aktiven Teilhabe und Gestaltung von Gesellschaft	Pluralismus, Heterogenität, Konflikt, Konkurrenz, Öffentlichkeit; Zivilgesellschaft	Politische Institutionen Macht, Kontrolle, Menschenrechte, Volkssouveränität, Recht, Entscheidungsverfahren
Ziele	personale Kompetenzen, Aufbau moralischer Orientierungen	soziales Lernen, soziale Kompetenz	Politik-Lernen, Politik-Kompetenz

IV. Betzavta-Didaktik : Wie lassen sich demokratische Kompetenzen fördern?

Abgrenzung von der traditionellen Politikdidaktik

In zahlreichen Ländern ist die traditionelle Form politischer Bildung durch eine vorwiegend kognitive Orientierung gekennzeichnet. Politikunterricht zielt zum einen auf die Vermittlung von Informationen über politische Institutionen und Verfahren und zum anderen auf die reflexive Auseinandersetzung mit politischen und sozialen Problemen. Entsprechend bedient sich die herkömmliche Politikdidaktik vor allem solcher Lernstrategien, die der kognitiven Vermittlung und Aneignung von Wissen und der individuellen Urteilsbildung dienen. Zum Methodenrepertoire dieser informationsvermittelnden und -verarbeitenden politischen Bildung zählen insbesondere Vorträge, Textlektüren, Referat sowie Pro-Contra-Diskussionen, politische Simulationen, Debatten und Deliberationsforen.

Besonderheiten der Betzavta- Didaktik

Das Erziehungskonzept nach der Methode des Adam-Instituts (so der Titel des Begleithefts von Uki Maroshek-Klarman zu *Betzavta*) wurde entwickelt, um die Schwächen und Einseitigkeiten der kognitiv orientierten politischen Bildung zu revidieren. Nach der Auffassung des Adam-Instituts sollte Demokratie-Erziehung prinzipiell mehr sein als die Vermittlung von Politik-Wissen. Demokratie-Erziehung hat die Ziele:

- ein „qualitatives Demokratieverständnis“ (Uki Maroshek-Klarman) zu vermitteln und
- Menschen darin zu unterstützen, die für das Leben in einer Demokratie notwendigen personalen und sozialen Voraussetzungen/ Kompetenzen zu erwerben,
- die Kommunikation und Kooperation zwischen unterschiedlichen ethnischen, kulturellen, sozialen und religiösen Gruppen zu fördern.

Damit ist *Betzavta* ein Bildungsprogramm, welches unter einer bestimmten normativen Perspektive auf die Einstellungen, Verhaltenstendenzen und sozialen Beziehungen von Bürgern Einfluss zu nehmen versucht. In diesem Erziehungsprozess liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit dem normativen Konzept der Gleichheitsrechte. Es werden die Konflikte und Dilemmata thematisiert, welche die Anerkennung dieser Grundrechte einschränken oder verhindern.

Interventionsstrategien und Methoden

Das allgemeine Erziehungsziel wird übersetzt in ein sehr charakteristisches Repertoire an Interventionsstrategien und Methoden. Diese können definiert werden als eine singuläre Kombination von

- gruppodynamischen Methoden mit
- Strategien der Erzeugung und Bearbeitung von Wertekonflikten und
- kooperativen Lehr-/Lernformen.

In den einzelnen Programmbausteinen werden diese verschiedenen methodisch-didaktischen Strategien dazu benutzt, bei den Beteiligten sowohl kognitive wie emotionale Lernebenen zu aktivieren; ein Verfahren, welches den Erkenntnissen der Lernforschung nach besonders erfolgversprechend ist, wenn moralische Einstellungen und Verhaltenstendenzen beeinflusst werden sollen.

Interventionsstrategien auf der Grundlage des Stufenmodells der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg

Das von Kohlberg entwickelte Stufenmodell der moralischen Entwicklung postuliert eine dreiphasige Entwicklung des Moralbewusstseins.

Stufen der moralischen Entwicklung

Präkonventionelle Ebene	Stufe 1: Stufe 2:	An Strafe und Gehorsam orientiert An instrumentellen Zwecken und am Austausch orientiert
Konventionelle Ebene	Stufe 3: Stufe 4:	An interpersonalen Erwartungen, Beziehungen und an Konformität orientiert An der Erhaltung des sozialen Systems orientiert
Postkonventionelle Ebene	Stufe 5: Stufe 6:	Am Sozialvertrag orientiert An universellen ethischen Prinzipien orientiert

Moralentwicklung vollzieht sich damit nach Kohlberg gesetzmäßig von einer präkonventionellen Stufe zu einer konventionellen Stufe und erreicht unter günstigen Entwicklungs-

bedingungen eine postkonventionelle Ebene, auf der der Mensch sich nicht mehr an Gruppeninteressen sondern an universellen Normen orientiert.

Eine Weiterentwicklung des moralischen Urteilsvermögens erfolgt dann, wenn sich der Mensch mit den moralischen Prinzipien der jeweils höheren Entwicklungsstufe auseinandersetzen kann (die sog. Plus-1-Konvention). Diese moralische Entwicklung kann durch Lernprozesse beeinflusst werden. Nach Kohlberg können die einzelnen moralischen Entwicklungsschritte gebremst oder stimuliert werden.

Kohlberg selbst experimentierte mit seinem Forschungsteam mit so genannten hypothetischen Dilemmata. Diese wurden den Versuchspersonen vorgelegt; mit Hilfe einer geschickten Fragetechnik konnten diese dazu veranlasst werden, ihre moralische Position exakt zu formulieren und etwaige Widersprüche in ihren Werturteilen zu erkennen. Die aufgrund der Fragetechnik erzeugten kognitiven Dissonanzen können dann eine reflexive Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen eines moralischen Prinzips in Gang setzen. Im besten Falle entsteht ein höheres Niveau moralischen Bewusstseins, wenn die Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen eines universellen moralischen Prinzips zu dessen Anerkennung als sinnvoller Norm führt.

Gemäß der politischen Grundorientierung des Adam-Instituts zentrieren sich dessen Programme ausschließlich um solche moralische Dilemmata, die sich aus der Konfrontation mit den Gleichheitsrechten und deren universeller Anerkennung ergeben. Außerdem werden in den Programmen des Adam-Instituts keine *hypothetischen* Dilemmata bearbeitet. Die Konfliktsituationen in Betzavta entstehen (a) aus dem Gruppenprozess und den Interaktionen in der Lerngruppe und (b) aus den realen politischen und sozialen Problemlagen heraus.

Dazu ein Beispiel: Die „Traumhaus-Aktivität“ löst bei den Beteiligten Konflikte um die Verteilung der Ressourcen aus, wenn diese aufgefordert werden, ihre Entwürfe des je individuellen Traumhauses gemeinsam zu komprimieren. Bei der weiteren Reflexion ergeben sich dann in der Transferphase deutliche Parallelen zur politischen Realität (z.B. Teilung des Landes, Gebietsabtretungen).

Aufgabe der Moderation ist es, die sich entwickelnden Konflikte und Dilemmata zu fokussieren und zuzuspitzen, bis die Teilnehmer ihre eigenen moralischen Positionen erkennen und ihre widersprüchlichen Tendenzen erfassen.

Gruppendynamische Interventionsstrategien

Die von dem deutsch-amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin entwickelten gruppendynamischen Konzepte basieren auf der Erkenntnis, dass das Gruppenverhalten selbst zum Ausgangspunkt sozialen Lernens gemacht werden kann. Aus seinen Forschungsarbeiten mit Laborgruppen entstanden eine Gruppentheorie und ein pädagogisch-therapeutischer Erziehungsansatz. Er stellt fest, dass die in Gruppen wirksamen dynamischen Prozesse nicht nur beobachtet, sondern auch genutzt werden können, um soziale Beziehungen zu beeinflussen. Nach Lewin werden Vorurteile und Stereotype nicht durch Vermittlung korrekter Informationen abgebaut. Wahrnehmungsmuster und Vorurteile lassen sich für ihn nur durch gezielte, bewusst initiierte Erfahrungen korrigieren. In gruppendynamischen Trainingsgruppen kann ein atmosphärisch günstiger sozialer Freiraum geschaffen werden, in dem das Individuum seine alten Denk- und Verhaltensmuster verlernen kann.

Damit ist die Gruppe selbst ein Quell des Einflusses auf ihre Mitglieder. Die Bemühungen um Einstellungs- und Verhaltensänderung kann durch die Gruppe entweder unterstützt oder blockiert werden. Die Gruppe kann selbst ein Medium und Ziel der Veränderung werden.

Dieser in und durch Gruppen mögliche Lernprozess findet nach Lewin gesetzmäßig in drei Phasen statt. Er begreift die erste Phase des gruppenspezifischen Prozesses als einen Schmelzvorgang („unfreezing“), in dem die Mitglieder mit Hilfe bestimmter Techniken ihre bisherigen Einstellungen und Bewertungsmaßstäbe kennen lernen und diese in Frage stellen. Erst nach dieser Phase der Selbstwahrnehmung besteht die Möglichkeit des „Weitergehens“ („moving“). In der zweiten Phase können sich Gruppenmitglieder neuen Informationen und Wahrnehmungen öffnen. Aus der sich entwickelnden alternativen Wertekultur der Gruppe können dann alte Einstellungen in Frage gestellt und verändert werden. Die dritte Phase schließlich dient der Stabilisierung neuer Perspektiven und Normen („refreezing“).

Lewins Grundidee, dynamische Kräfte in Gruppen zu mobilisieren, zu analysieren und für Einstellungsveränderungen zu nutzen, bildet die Basis für eine Reihe von gruppenspezifischen Verfahren. Sein Konzept wurde sehr früh in israelischen Begegnungsprojekten zwischen Juden und Arabern eingesetzt und kann auf eine lange Tradition in der Konfliktgruppenpädagogik zurückblicken.

Auch Betzavta bedient sich gruppenspezifischer Aktivitäten. In der Eingangsphase werden ganz gezielt soziale Verhaltensweisen mobilisiert und aktiviert. Diese scheinbar planlosen Vorgänge erweisen sich für den in der Gruppe stattfindenden Erkenntnisprozess als sehr produktiv, sobald die Phase der Reflexion und Verarbeitung des Geschehenen einsetzt.

Dazu ein Beispiel: In „Zettelspiel“ reagieren die Beteiligten spontan und individuell sehr unterschiedlich auf die Aufforderung, sich die Mehrheit durch Zettelanteile zu erobern. Diese bewusst initiierte Aktivierung von Sozialverhalten kann dann der Ausgangspunkt für grundlegende Reflexionen bezüglich der individuellen Motive, Interessen und Verhaltensmuster als aus der Gruppe heraus entstandenes Material benutzt werden.

Für die Moderation ist es wichtig, diesem sich entwickelnden gruppenspezifischen Prozess zunächst freien Lauf zu lassen, ihn dann in der gemeinsamen Reflexion transparent zu machen und schließlich in Beziehung zu demokratischen Einstellungen und Verhaltensformen zu setzen. Damit entwickelt sich aus der Gruppendynamik heraus die Perspektive auf eine demokratische Wertekultur.

Kooperative Lehr-/Lernformen

Kooperative Lehr- und Lernformen gelten als Basismethoden eines fortschrittlichen Unterrichts. In der Demokratiepädagogik haben sie einen hohen Stellenwert, weil sie vom lehrerzentrierten Frontalunterricht weg das eigenverantwortliche Planen und Handeln der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses rücken.

In Betzavta werden kooperative Lernformen mit thematischen Schwerpunkten verknüpft. Dabei folgen zahlreiche Aktivitäten folgendem Schema. Zunächst reflektiert der Einzelne seine persönliche Meinung und formuliert einen bis dahin noch verschwommenen oder unklaren Standpunkt. In einem zweiten Lernschritt beginnt der Meinungsaustausch in

kleinen Gruppen. Im Vergleich mit anderen Auffassungen können Urteile gebildet, überprüft und revidiert werden. In der Abschlussphase im Plenum wird das gesamte Meinungsspektrum deutlich. Dann können kontroverse Auffassungen bearbeitet und korrigiert werden.

Dazu ein Beispiel: In der Aktivität „Ein guter Demokrat“ werden die Teilnehmer gebeten, sich zunächst mit ihren persönlichen Vorstellungen zu befassen und diese zu artikulieren. Dann vergleichen die Mitglieder in Kleingruppen und einigen sich auf bestimmte Grundeigenschaften eines „guten Demokraten“. In der dritten Phase entsteht eine Art demokratischer Marktplatz. Beim Vergleich unterschiedlicher Antworten und Akzentsetzungen erweitern sich die Perspektiven der einzelnen und es ergibt sich ein breites Spektrum an Mitteilungen und Schwerpunktsetzungen, die vorher in dieser Klarheit noch nicht existiert haben.

Für die Moderation ist es wichtig, den Beteiligten in allen Phasen genügend Zeit für Selbstreflexion, Meinungsbildung und Austausch zu lassen. Es ist günstig, Vorschläge zur Visualisierung (Zeichnung; Poster; Wandzeitung etc.) und/oder Vorschläge zu anderen Darbietungsformen (Rollenspiel; Lieder; Texte; Theater etc.) zu machen, um die Kreativität der Teilnehmer anzuregen.

Interventionsstrategien im Überblick

Zentrale Interventionsstrategie:

Wahrnehmung und Verarbeitung von moralischen Dilemmata

Erzeugen von kognitiver Dissonanz

Ziel: Transformation äußerer Konflikte in innere Dilemmata durch Verarbeitung von kognitiven Dissonanzen

Orientierung an Normen und Werten der Demokratie (→ Gleichheitsrechte)

Gruppendynamische Lernprozesse

intensive Wahrnehmung der eigenen und fremden Einstellungs- und Verhaltenstendenzen

Ziel: Interaktionserfahrungen und Perspektivenerweiterung (→Toleranz)

Kooperative Lehr-/Lernformen

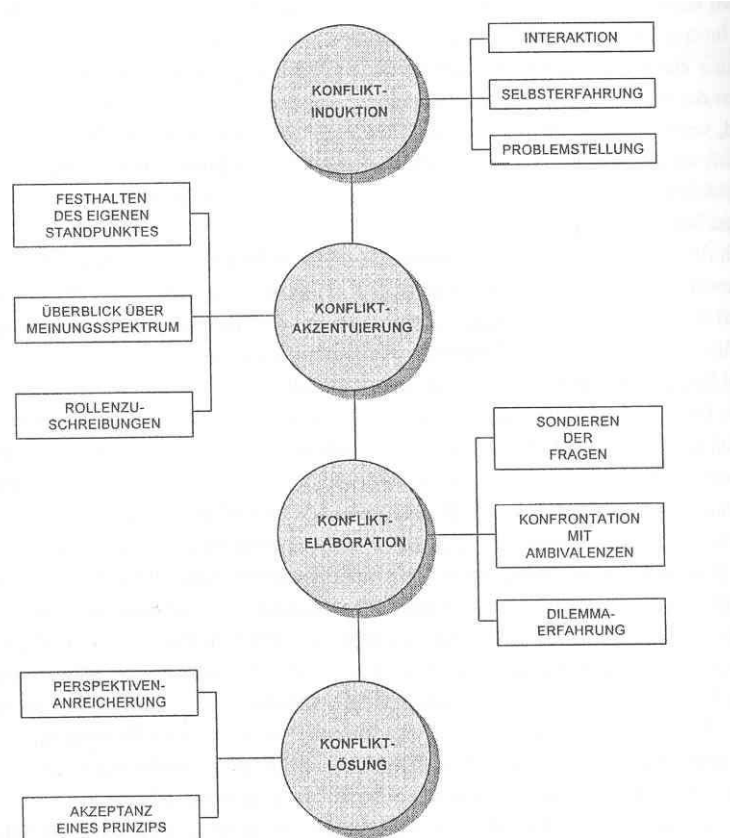
Schrittweise Wahrnehmung eigener Meinungen und Perspektivenanreicherung durch Diskussion und Vergleich

Ziel: Meinungsbildung und Meinungsaustausch; Konsenssuche (→ informierte urteilsfähige Demokraten)

V. Typologie der Aktivitäten: wie soll was gelernt werden?

Die Aktivitäten und Übungen von Betzavta lassen sich entsprechend der jeweils zentralen Interventionsstrategie grundsätzlich in drei Grundtypen unterteilen. Um die Arbeit mit dem Programm zu erleichtern, hier eine Klassifizierung gemäß der jeweils zentralen Lernziele und Methoden:

<p><i>Aktivitätstyp 1: Bearbeitung von Wertekonflikten und Dilemma-Situationen</i></p>	<p><i>Aktivitätstyp 2: Kommunikation und Kooperation zur Ur- teilsbildung und Konsenssuche</i></p>	<p><i>Aktivitätstyp 3: Einüben von Verfahren zur Konsenssu- che und demokratischen Konfliktregelung</i></p>
<p>Beispiel 1 Grundlagen eines gerechten Gesellschaftsvertrags Beispiel 2: Das Traumhaus Beispiel 3: Drei Freiwillige</p> <p>Dreiphasige Aktivitäten, bei denen durch gruppensdynamische Prozesse Konflikte in der Gruppe erzeugt, reflektiert und bearbeitet werden.</p> <p>Ziele: Konfliktwahrnehmung und -bearbeitung unter der Perspektive von demokratischen Werten und insbesondere der Gleichheitsrechte</p>	<p>Beispiel 1: „drei Fälle und drei Standpunkte“ Beispiel 2: Wann darf die Mehrheit entscheiden? Beispiel 3: Ein guter Demokrat</p> <p>Dreiphasige Aktivitäten, bei denen sich zunächst jeder Teilnehmer als Individuum mit seinen Meinungen, Vorurteilen, Einstellungsmustern beschäftigt. Dann beginnt schrittweise die Kommunikation und Konsenssuche in der Kleingruppe. In der dritten Phase werden auf einem „demokratischen Marktplatz“ im Plenum unterschiedliche Meinungen und Lösungen verglichen und reflektiert.</p> <p>Ziele: Diese Aktivitäten dienen dazu, sich ursprünglich diffuse Meinungen bewusst zu machen und im Austausch mit andern zu klären bzw. zu verändern.</p>	<p>Beispiel: 1 Die Kunst einen Kürbis zu teilen Beispiel 2: Das Traumhaus Beispiel 3: Wann darf die Mehrheit entscheiden?</p> <p>Bei diesen Aktivitäten geht es darum, Verfahren kennen zu lernen, die gewaltfreie und konsensorientierte Konfliktregelungen unterstützen können.</p> <p>Ziele: Der Lernprozess konzentriert sich auf die Wahrnehmung individueller Bedürfnisse und die Analyse unterschiedlicher Bedürfnisse und Positionen. Im Idealfall schafft es die Gruppe, kreative Wege einer Konfliktregelung zu entwerfen.</p>



VI. Betzavta in der Praxis: wo lässt sich das Programm einsetzen?

Betzavta in der Schule

Demokratie-Lernen kann grundsätzlich als Querschnittsaufgabe für Schularten gelten. Es findet in der Schule auf mehreren Ebenen statt

- Im Politik- und Gemeinschaftskundeunterricht als Wissen
- In allen anderen Fächern als Perspektivenerweiterung
- In allen Schulsituationen als soziales Lernen
- Als Mittel zum Aufbau einer demokratischen Schulkultur

Aus den internationalen Erfahrungen aus unterschiedlichen Schulsystemen hier einige Vorschläge, die nicht an ein bestimmtes Bildungs- und Schulsystem gebunden sind.

- 1) Betzavta ist keineswegs ein auf Politik-, Gemeinschafts- und Sozialkundeunterricht eingegrenztes Programm. Übungen aus Betzavta können politische, historische, philosophische und kulturelle Unterrichtsthemen durch politische und moralische Perspektiven ergänzen. So lassen sich Aktualitätsbezüge herstellen, Zusammenhänge zwischen persönlichen Erfahrungen und Sachthemen aufzeigen und Schülerinnen und Schülern helfen, Konfliktsituationen und Konfliktregelungen durch die „demokratische Brille“ zu sehen.

- 2) **Konkret:** Wenn wir Demokratie-Erziehung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip bejahen, gibt es viele sinnvolle Wege, den Schulunterricht durch Angebote aus Betzavta zu bereichern.
- 3) **Im Fachunterricht:** Die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Ethik, Religionslehre sowie die Kurse in Psychologie und Philosophie bieten sich unmittelbar an. Auch im Rahmen eines problemorientierten Literaturunterrichts ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, politisches Lernen und Sprach- und Literaturunterricht zu verbinden.
- 4) **Im interdisziplinären Unterricht und bei Projekttagen:** Hier bietet sich die Chance, das Rahmenthema durch einen thematisch passenden Arbeitsbereich aus Betzavta lebendiger und erfahrungsorientiert zu gestalten. So lassen sich z.B. Themen wie „Menschenrechte“, „Verfolgung von Minderheiten“, „Rassismus“ oder „Europa“ sehr gut mit Aktivitäten aus Betzavta verknüpfen.

Wie lässt sich Betzavta optimal in den Schulunterricht integrieren?

Grundsätzlich gibt es **zwei Strategien**, um mit Betzavta zu arbeiten: Die Auswahl thematisch passender **Einzelübungen** nach dem Baukastenprinzip oder die Integration ganzer **Übungsblöcke** in das entsprechende Unterrichtsthema. Man kann also einzelne Unterrichtsbausteine oder ganze thematische Einheiten in den Fachunterricht integrieren.

Variante 1:

Leider sind die schulischen Möglichkeiten, einen ganzen Themenblock aus Betzavta als Unterrichtseinheit anzubieten, wegen der Stofffülle des Lehrplans und der reduzierten Stundentafeln begrenzt. Am ehesten findet sich dazu die Gelegenheit im Fachunterricht Geschichte, Politik- und Gemeinschaftskunde und in den Kursen der Oberstufe, insbesondere in Ethik, Religionslehre, Psychologie oder Philosophie.

Weitere Möglichkeiten bieten die weniger vom Curriculum dominierten Situationen wie Projekttage, der mehrtägige fächerübergreifende Unterricht, ein Landschulheimaufenthalt und eine Arbeitsgemeinschaft.

Variante 2:

In der Regel ist es wesentlich leichter, fachspezifische Themen mit einer thematisch verwandten Einzelübung aus Betzavta zu kombinieren. Übungen aus Betzavta lassen sich als Einstiegsübungen, Vertiefungsangebote und Abschlussaktivitäten verwenden, so dass sich je nach Zusammenhang neue Problemstellungen, Aktualisierungen oder Transfermöglichkeiten aufbauen. Eine Geschichtsstunde zum Thema „Gesellschaftsvertrag“ lässt sich mit der Übung „Die Notwendigkeit eines Vertrages“ eröffnen. Literaturunterricht kann mit einer Übung zum Thema „Minderheiten-Mehrheiten“ beginnen, um den Jugendlichen das Thema zu erschließen.

Umgang mit schwierigen Situationen

Zwei möglicherweise auftauchende psychologische Schwierigkeiten sollten Moderatoren besonders im Auge behalten: Zum einen können einige der Übungen heftige Konflikte zwischen den Teilnehmer auslösen.

Gerade jugendlichen Teilnehmern fällt es schwer, zwischen Spielcharakter und Rollenverhalten zu unterscheiden und abzuwarten, welche Veränderungen und Einsichten sich im Laufe der Auswertungsrunde ergeben können. Deshalb besteht die Gefahr, dass schwelende Konflikte verharmlost oder nur scheinbar bereinigt werden, so dass negative Erfahrungen sich auch negativ auf das gesamte Klima auswirken können, falls die entstandenen Konflikte nicht gründlich bearbeitet werden.

Zum anderen setzen einige der Übungen voraus, dass die Teilnehmenden offen über sich und ihre persönlichen Erfahrungen sprechen. Nicht alle Schülerinnen und Schüler möchten sich im Klassenverband persönlich mitteilen – eine Haltung, die unbedingt respektiert werden muss. Jede und jeder muss das Recht haben, sich nur soweit mitzuteilen, wie sie/er es aus freien Stücken will.

Hier noch einige Tipps für die schulische Praxis

- 1) Verändern Sie Ihren Unterrichtsstil schrittweise und vorsichtig.
- 2) Beginnen Sie mit Übungen, die positive Interaktionserfahrungen vermitteln und den Klassenzusammenhalt stärken.
- 3) Wählen Sie Übungen aus, die Empathie und Anteilnahme fördern.
- 4) Lassen Sie allen Beteiligten Zeit, sich selbst und andere wahrzunehmen.
- 5) Niemand muss mehr von sich preisgeben, als er/sie freiwillig will.
- 6) Verharmlosen Sie die entstandenen Konflikte nicht.
- 7) Achten Sie darauf, ob und wie die im Spiel entstandenen Konflikte in andere Fächer und Unterrichtsstunden übergreifen.
- 8) Beginnen Sie die zweite Phase der Übung genau dort, wo Sie das Gespräch am Ende der Stunde unterbrechen mussten.

Moderation von Betzavta

- In seiner Grundform ist Betzavta nach einem klaren didaktischen Schema aufgebaut. Jede Übung beginnt mit einer an der persönlichen Erfahrung der Teilnehmer anknüpfenden Gruppenarbeit.
- Besondere Anforderungen an die Moderation stellt die anschließende Auswertungsrunde. Ihre Aufgabe ist es, diese wichtige Phase so zu lenken, dass einerseits die variabel verlaufenden Gruppenprozesse bewusst gemacht und transparent werden und andererseits die ausgelösten Konfliktsituationen nicht weiter eskalieren. Da einige der Übungen zu heftigen Konflikten führen können, ist eine gewisse eigene Erfahrung mit gruppendynamischen Prozessen und/oder dem Programm günstig. Die Auswertungsrunde kann und muss dem Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen entsprechend manchmal stark gekürzt oder abgewandelt werden. Auch wenn es nicht gelingt, alle Positionen auszuloten und zu analysieren, sollte man auch mit kleineren Lernschritten zufrieden sein. Im schulischen Zusammenhang ist bereits viel erreicht, wenn es gelingt, Ihre Klasse oder Lerngruppe zum aktiven Zuhören zu bringen und eigene und fremde Standpunkte wahrzunehmen.

Welche besonderen Anforderungen stellt die Methode an Lehrerin oder Lehrer?

Im Rahmen eines Demokratie- und Toleranz-Erziehungsprogramms müssen sich die Anleitenden darüber klar sein, dass sie als Personen nicht außerhalb des Lernprozesses stehen. Ihre pädagogische Arbeit erhält nur dann die Qualität eines offenen und demokratischen Lernprozesses, wenn Moderatoren selbst ihre Erziehungs- und Unterrichtsziele reflektieren und ihre eigenen Einstellungen überdenken.

Überlegen Sie zunächst, welchen Standpunkt Sie selbst im Hinblick auf die Gleichberechtigung der Beteiligten vertreten. In welchem Verhältnis stehen Macht und Verantwortung, wenn es um Erziehung geht? Sie brauchen Offenheit und Bereitschaft für die Klärung solcher Fragen, denn sie werden im Laufe des Einsatzes der Übungen relevant werden.

Falls Sie mit dem Betzavta-Programm arbeiten möchten, aber in Ihrem Unterricht noch keinen erfahrungsorientierten Unterrichtsstil praktiziert haben, sollten Sie eher kleinschrittig mit den empfohlenen Zusatz- und Einstiegsübungen beginnen. Sie können Ihre Klasse auf einen veränderten Unterrichtsstil vorbereiten, indem Sie z.B. zuerst die empfohlenen Zusatzübungen regelmäßig in Ihren Unterricht einbauen und dann auch zunächst mit eher spielerischen und sehr beliebten Übungen wie „Mein Traumhaus“ oder „Das Schokoladenspiel“ beginnen.