



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Politische Bildung in Israel -
Herausforderungen und Aspekte der Kontroversität um
und im Fach „Civic Education“ im israelischen
Schulsystem anhand qualitativer Experteninterviews“

verfasst von / submitted by

Julia Werdenig

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2020/ Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 445 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UniStG
UF Biologie und Umweltkunde UniStG
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UniStG

Betreut von / Supervisor:

Univ. -Prof. Dr. Dirk Lange

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	3
2	KONTROVERSITÄT UM UND IN ISRAEL.....	9
2.1	BILDUNGSPOLITIK IN ISRAEL	10
2.2	DAS ISRAELISCHE SCHULSYSTEM.....	17
2.3	HISTORISCHE ENTWICKLUNG UND REFORMEN DER BILDUNG IN ISRAEL.....	21
2.4	POLITISCHE BILDUNG IN ISRAEL	27
2.4.1	<i>Das Curriculum von Civic Education</i>	<i>29</i>
2.4.2	<i>Kontroversität in Civic Education</i>	<i>35</i>
2.4.2.1	Identitäten	36
2.4.2.2	Die Lehrkräfte.....	40
3	METHODIK	43
3.1	QUALITATIVE EXPERTENINTERVIEWS.....	43
3.1.1	<i>Experteninterviews.....</i>	<i>44</i>
3.1.2	<i>Sonderstellung des E-Mail Interviews</i>	<i>47</i>
3.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE.....	53
3.2.1	<i>Datenmaterial</i>	<i>55</i>
3.2.2	<i>Analyserichtung.....</i>	<i>58</i>
3.2.3	<i>Kategorien.....</i>	<i>60</i>
4	ERGEBNISSE.....	67
4.1	FAKTOREN.....	67
4.2	PROGNOSEN	73
5	DISKUSSION	77
5.1	INTERPRETATION.....	80
5.2	REFLEXION	81
5.3	FORSCHUNGSAUSBLICK.....	83
6	CONCLUSIO	85

7	LITERATURVERZEICHNIS	87
8	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	92
	ANHANG A	93
	INTERVIEWLEITFADEN	93
	INTERVIEW CONSENT FORM	96
	ANHANG B	97
	EXPERTENINTERVIEWS	97
	ABSTRACT DEUTSCH	123
	ABSTRACT ENGLISH	125

1 Einleitung

Im Sinne der Kontroversität in Israel werden drei Tabus genannt: Religion, Holocaust und das Militär. Diese wurden 2014 in einer Rede des damaligen Bildungsministers Shai Piron explizit erwähnt. Die Rede wurde in Folge einer Aussage eines Lehrers der Politischen Bildung veranlasst. Dieser Lehrer hat das israelische Militär vor der Klasse als unmoralisch bezeichnet. Shai Piron's Rede ergänzt, dass diese Aussage die Religion beleidige, Individuen kränke, den Holocaust leugne und die Legitimation der israelischen Armee in Frage stellen würde. Diese Beschreibung kartiert die Grenzen des Diskussionsraumes kontroverser Thematiken in der Schule.¹ Die Reaktion des Bildungsministers scheint auch für einen Laien überproportional.

Die Realität dieses Vorfalles und dessen Auswirkungen werden mir im Zuge meines Auslandssemesters an der Hebräischen Universität in Jerusalem bewusst. Ich besuchte dort ein Seminar, das den Umgang mit Multikulturalität in der Politischen Bildung in Israel bearbeitete. Man fragt sich wie Lehrerinnen und Lehrer, ohne Angst vor Zurechtweisung, mehrere Narrative unterrichten können. Die Aufgabe der Lehrkraft als Mediator zwischen den Fronten zu agieren, ist eine große Herausforderung.² Die Komplexität und nationale wie internationale Bedeutung dieser Thematik sind die Inspiration, für die in dieser Diplomarbeit bearbeiteten folgenden Forschungsfrage:

Wie kann politische Bildung im Fach Civic Education in Israel, unter Anbetracht des Nahostkonfliktes und der Multikulturalität des Landes, kontrovers gestaltet werden?

Die Forschungsfrage beinhaltet Begrifflichkeiten – Multikulturalität, Nahostkonflikt, Kontroversität – die im Zuge dieser Einleitung erläutert werden. Sie wird mit zwei Unterfragen, betreffend der aktuellen Situation und der zukünftigen Möglichkeiten, ergänzt, die in der empirischen Vorgangsweise eine wichtige Rolle spielen:

¹ Vgl. Agbaria, Ayman K. The 'right' education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism, in: Critical Studies in Education 59/1 (2018), 18–34, hier 30.

² Vgl. Sheps, Stephen W. History and civics education in Israel: reflections from Israeli teachers, in: Critical Studies in Education 60/3 (2019), 358–374, hier 358.

1. Welche Faktoren haben Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in der politischen Bildung in Israel und wie wirken sich jene auf die Lehrkräfte und den Unterricht aus?
2. Welche Prognosen haben Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten in Israel für die Zukunft von Civic Education und bezüglich der Thematik der Kontroversität?

In der Politischen Bildung Israels wird das Konzept der Demokratie als Regierungssystem, in dessen Zentrum das souveräne Individuum steht, nicht ausreichend erfasst. Ein Komitee für Politische Bildung in Israel, die Kremnitzer Kommission, formuliert 1996 diese Schlussfolgerung. Sie bezieht sich auf den Umgang mit israelischen Palästinensern und der ultra-orthodoxen Gemeinschaft. Die Kommission ergänzt weiters, dass die Kultur des Diskurs unter der fehlenden Fähigkeit, sich auszudrücken und dem unzureichenden Willen zuzuhören, leidet.³ Diese Beurteilung liegt 24 Jahre zurück. Die demographischen Veränderungen der letzten 20 Jahre haben das Bildungssystem signifikant beeinflusst. Die Bevölkerungsgruppe der 5-24-jährigen ist um 40% gestiegen. Zusätzlich hat sich die kulturelle Zusammensetzung verändert, indem der Anteil an arabischen und ultra-orthodoxen Schülerinnen und Schülern angestiegen ist.⁴

Im Sinne der Forschungsfrage ist die Thematik der Multikulturalität eng mit dem Schulsystem verbunden. Die primäre und sekundäre Schulbildung ist in vier Subsysteme geteilt. Diese Teilung beruht auf der Religiosität und den kulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Es gibt zwei säkulare Sektoren - säkular-israelisch und säkular-arabisch, sowie ein jüdisch-religiöses und ein unabhängiges ultra-orthodoxes Subsystem. Wenn diese Trennung nicht mit der nötigen Sensibilität und Reflexion durchgeführt wird, könnte sie die Gleichbehandlung aller Mitglieder der israelischen Gesellschaft verhindern.⁵ Die Autonomie über das Curriculum liegt im OECD Durchschnitt, wobei die Autonomie über die Ressourcenverteilung unter dem Durchschnitt liegt. Das heterogene System und die Verteilung durch sozioökonomisch und kulturelle Hintergründe zwischen und innerhalb der Schulen hat das Ziel, die

³ Vgl., Kremnitzer-Kommission (1996), zit. in: Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Teilw. zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Habil.-Schr., 1999/2000, Bd. 18: Arbeiten zur praktischen Theologie (Leipzig 2000), 237.

⁴ Vgl. OECD, Education Policy Outlook: Israel 2016, hier 16.

⁵ Vgl. ebd., 6.

kulturelle Diversität zu stärken. Das wird durch die dadurch verursachte Verstärkung der sozialen Segregation überschattet. In Israel ergeben sich daraus bereits starke Unterschiede in der Leistung der Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer soziokulturellen Herkunft verbunden sind.⁶

Zum anderen wird die Kontroversität, durch den Schwerpunkt auf ethno-nationalistische Werte, an den Nahostkonflikt gekoppelt. Israels Bestehen ist stark verbunden mit einem langen, scheinbar unlösbaren Konflikt, der seit 1948 besteht. Dieses Umfeld kreiert ein Gefühl der konstanten Bedrohung. Dies wird durch die lebhafte Erinnerung an den Holocaust verstärkt.⁷

“Thus, the field of civic education may be seen as a central battleground in which different ideologies, conceptions and practices are discussed and challenged.”⁸

Aufbauend auf die Herausforderungen der Politischen Bildung in Israel, kann diese dort als zentrales Schlachtfeld beschrieben werden, in welchem unterschiedliche Ideologien, Vorstellungen und Vorgehensweisen diskutiert und herausgefordert werden.⁹ Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung ist geprägt durch den Nahostkonflikt und dessen Problematiken halten Einzug in die Schule. Israel steht damit nicht alleine, Nord-Irland, Bosnien, Zypern sowie der Kaschmir- Konflikt, können hier eine ähnliche Geschichte vorweisen.¹⁰ (Diese Beispiele werden in der Literatur bevorzugt als Vergleichsobjekt herangezogen)

Kontroversität in der Politischen Bildung bedeutet, angelehnt an dessen Beschreibung im Beutelsbacher Konsens, dass Thematiken, welche laut Wissenschaft und Politik kontrovers sind, auch als solche dargestellt werden sollen. Dementsprechend dürfen

⁶ Vgl. ebd., 4.

⁷ Vgl. Ichilov, Orit; Salomon, Gavriel; Inbar, D. A.N. Citizenship Education in Israel – A Jewish-Democratic State, in: Israel Affairs 11/2 (2005), 303–323, hier 305.

⁸ Cohen, Aviv. Israel’s civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, in: Educational Review 71/3 (2019), 287–305, hier 289.

⁹ Vgl. ebd., 288f.

¹⁰ Vgl. Bashir, Bashir. Beyond State Inclusion. On the Normalizing and Integrating Forces of Deterritorialized Citizenship and Civic Education, in: James A. Banks (Hg.), Citizenship education and global migration. *Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 23–40, hier 23.

Alternativen und unterschiedliche Perspektiven nie unbehandelt bleiben.¹¹ Inwieweit diese Vorgehensweise auch in Israel Beachtung findet, wird im Laufe dieser Diplomarbeit erarbeitet.

In Österreich ist das Erreichen spezifischer Kompetenzen die Grundlage für den Unterricht. In Politischer Bildung liegt der Fokus darauf, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, mündige Bürgerinnen und Bürger zu werden. Das beinhaltet selbstbestimmtes, politisches Denken und die vier Grundkompetenzen: Politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz, politische Methodenkompetenz und politische Sachkompetenz.¹² Für den Umgang mit kontroversen Thematiken ist die politische Urteilskompetenz wesentlich. Sie beinhaltet die Teilkompetenz „zur Prüfung vorliegender politischer Entscheidungen und Urteile“¹³ und ist somit für den Umgang mit Kontroversen unumgänglich. Die Erläuterung der Kompetenzen ist umfangreich und wird in der österreichischen Lehrerinnenbildung intensiv bearbeitet. Im Weiteren wird der theoretische Zugang in Israel dargestellt.

Die israelische Geschichtsschreibung basiert auf mehreren, oft widersprüchlichen Narrativen. Bei der Analyse und Zusammenfassung wissenschaftlicher Texte über die Historie, Politik und Pädagogik des Landes, lohnt es sich, auf den Hintergrund der Autorin oder des Autors zu achten. Eine detaillierte Analyse dessen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Die verwendeten Artikel entsprechen der wissenschaftlichen Praxis, dennoch lässt sich anhand einer distinktiven Wortwahl die subjektive Einstellung der Autorin oder des Autors erkennen (teilweise ist deren kultureller und politischer Hintergrund in einem Verweis vermerkt).

Demnach wird in der Auswahl der Theorie ein besonderes Augenmerk daraufgelegt, dass die verwendeten Ressourcen von Akademikerinnen und Akademikern diverser kultureller Hintergründe und wissenschaftlicher Laufbahnen stammen. Somit kann, bis zu einem gewissen Grad, sichergestellt werden, dass mehrere Narrative miteinbezogen werden, um eine ausgeglichene Darstellung der Thematik zu erreichen.

¹¹ Vgl. Hans-Georg Wehling (179f) in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (1977), zit. nach: Demokratiezentrum Wien, Beutelsbacher Konsens, http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf ((14.1.2020)).

¹² Vgl. Krammer, Reinhard, Kompetenzorientierte Politische Bildung, 1. Aufl., Bd. 29: Informationen zur politischen Bildung (Innsbruck 2008), hier 5ff.

¹³ Ebd., 8.

Civic Education, die politische Bildung in Israel, ist von israelischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern umfangreich bearbeitet. Das erlaubt eine differenzierte und vielfältige Bearbeitung. Kontroversität um kontroverse Themen in Civic Education findet weniger Beachtung und wird nicht im Detail bearbeitet.

Um die Theorie mit Empirie zu ergänzen, wird im Kapitel 4 die methodische Herangehensweise erläutert. Aufgrund der Sensibilität des Themas habe ich mich für den qualitativen Weg entschieden. Anhand qualitativer Experteninterviews soll die oben vorgestellte Forschungsfrage, als auch deren Unterfragen, beantwortet werden. Der Vorgang orientiert sich hauptsächlich an den Werken von Misoch (2015), Gläser und Laudel (2009).

Forschung über ein Phänomen im Ausland erschwert die Organisation von persönlichen Interviews, deshalb wird in diesem Forschungsprojekt mit Email-Interviews gearbeitet. Hier wird zusätzliche Literatur herangezogen, um eine detaillierte Kenntnis über die Charakteristika zu erlangen und die damit verbundenen Vor- und Nachteile der Methode zu benennen. Die Analyse und Interpretation der Interviews wird anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt.

Der Aufbau dieser Arbeit folgt vom Allgemeinen hin zum Spezifischen und wird in 4 Teile gegliedert. Zunächst bearbeitet Kapitel 2 die theoretischen Hintergründe und es werden die gesellschaftlichen und politischen Faktoren vorgestellt, die Druck auf das Bildungssystem ausüben. Im Weiteren werden diese diskutiert und folgend historisch erklärt, um die Herausforderungen und Beweggründe des Bildungssystem zu erfassen. Danach wird Civic Education im Detail beschrieben. Das beinhaltet dessen Entwicklung, die Rolle der Kontroversität und wie diese im Zusammenhang mit den Lehrkräften und den vielfältigen Identitäten des Landes steht. Der Aufbau der theoretischen Bearbeitung beruht darauf, dass, ohne von der Forschungsfrage abzuschweifen, die Hintergründe in ihrer Gesamtheit charakterisiert und ihrer Komplexität gerecht werden.

Danach erfolgt im Kapitel 3 die Beschreibung der Methodik, wie oben dargelegt. Auf diesen beiden Aspekten basiert die Auswertung der Interviews, die im Kapitel 4 erfolgt. Um einen zirkulären Forschungsprozess zu erreichen, werden die Ergebnisse im Kapitel 5 diskutiert und interpretiert. Hier erfolgt die Verbindung der Empirie mit der

Theorie. Eine abschließende Reflexion und die Erläuterung des Forschungsausblicks beenden die Diskussion. Die Conclusio dient als abschließende Zusammenfassung dieser Diplomarbeit. Gefolgt vom Literaturverzeichnis.

Im Anhang dieser Arbeit finden sich der Interviewleitfaden, die Interviews in entpersonalisierter Form und das Abstract dieser Arbeit.

2 Kontroversität um und in Israel

Civic Education, das israelische Äquivalent zur politischen Bildung, wird wie in anderen Staaten durch die politische Organisation des Landes beeinflusst. Bildung ist auch immer Bildungspolitik - in Ländern mit geteilten Gesellschaftsstrukturen und in Zeiten von politischen Veränderungen und Konflikten wird dies besonders bemerkbar.¹⁴ Die Erläuterung der politischen und historischen Entwicklungen des Landes soll ein Verständnis für die komplexen Rahmenbedingungen schaffen. Aus diesem Grund ist eine Demonstration beider Aspekte hier unabdingbar. Zusätzlich dient dies dazu, dem Lesenden einen Einblick in die Herausforderungen der Bildungspolitik zu ermöglichen. Da ich in dieser Arbeit die Rolle der Kontroversität bearbeiten will, wird im folgenden Abschnitt der Schwerpunkt auf kontroverse Thematiken gelegt, welche das Land und seine Bildungspolitik bis heute beeinflussen. Um ein Verständnis für dieses Thema zu erarbeiten, ist es notwendig auf die bestehende Gesellschaft, Politik und Kultur einzugehen. In Abschnitt 2.2 wird die Organisation des Bildungssystems selbst dargestellt. Abschnitt 2.4 legt den Fokus auf das Fach Civic Education. Dieses baut auf den oben genannten Aspekten auf. Für eine umfassende Darstellung werden hier wichtige Reformen, Änderungen des Curriculums und der Inhalt der Schulbücher geschildert.

Jeder der oben genannten Aspekte wird an sich, national und/oder international, kontrovers diskutiert und der politische und soziale Druck wird dadurch erhöht. Das hat Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in Civic Education.

In Abschnitt 2.1 werden die grundlegenden Thematiken der israelischen Gesellschaft, die Einfluss auf das Bildungssystem ausüben, vorgestellt. Im Weiteren folgt eine Ausführung der historischen Entwicklung und eine Darstellung des Bildungssystems selbst. In Abschnitt 2.4 wird der Aufbau von Civic Education selbst vorgestellt, um im Unterabschnitt 2.4.2 die Rolle der Kontroversität in der politischen Bildung Israels zu erläutern.

Alle Faktoren, die in der anschließenden theoretischen Argumentation geschildert sind, bilden einen wichtigen Baustein für die qualitative Analyse und sind die Basis für den Umgang mit Kontroversität in der politischen Bildung.

¹⁴ Vgl. Agbaria, (2018), hier 18.

2.1 Bildungspolitik in Israel

Der Staat Israel existiert seit 70 Jahren, doch die Geschichte der Nation ist gebeutelt von Unruhen, Konflikten und Herausforderungen. Fünf Kriege, zwei jahrelange gewaltsame Aufstände (Erste und Zweite Intifada) und starke demographische Schwankungen, erschweren die Etablierung einer allumfassenden Stabilität.¹⁵ Seit der Gründung des Staates Israels wird Chancengleichheit und Solidarität großgeschrieben. Sie werden als Ideale verwendet, anhand jener politischen Reformen orientiert sind oder orientiert sein sollen. Ein wichtiger Baustein, um Chancengleichheit zu etablieren, ist Bildung. Dieser wird in Israel seit dessen Gründung die entsprechende Relevanz zugeschrieben. Trotz des hohen Stellenwertes kann das israelische Bildungssystem diesen Maßstab nicht zur Gänze erfüllen.¹⁶ Das wird in der Literatur auf eine Fülle an externen und internen Faktoren zurückgeführt, die es dem Land merklich erschweren, seine hohen Bildungsideale umzusetzen. Diese Faktoren sollen im Folgenden vorgestellt und erläutert werden. Die Situation und Entwicklung in Israel könnte als Leitfaden für multikulturelle Gesellschaften und deren Herausforderungen weltweit angesehen werden. Konkurrierende Sozialgruppen und Nationalitäten, die eine Vielzahl an Ideologien, Agenden, Idealen und Werten mit sich bringen, sind nicht nur in Israel ein sensibler Punkt. Dieser Aspekt äußert sich in Israel durch den andauernden Nahostkonflikt akuter und verstrickter als in anderen Ländern.¹⁷

Ziel dieses Abschnittes ist die Zusammenfassung der historischen, geopolitischen und gesellschaftlichen Hintergründe, die aufgrund ihrer bestehenden Kontroversität auf nationaler und internationaler Ebene, die Herangehensweise an das Fach Civic Education beeinflussen. Um eine klare Übersicht zu erhalten, werden die wesentlichen Aspekte als Grafik dargestellt – jeweils die Thematik und eine knappe Begründung für deren Kontroversität.

¹⁵ Vgl. Plonski, Sharri. Peace-Building in Israel and Palestine. Applying the Gender Lens, in: Fiona Leach/Máiréad Dunne (Hg.), Education, conflict and reconciliation. *International perspectives* (Oxford 2007), 65–81, hier 66.

¹⁶ Vgl. Dahan, Yossi; Yonah, Yossi. Israel's Education System. Equality of opportunity - from nation building to neo-liberalism, in: Colin Brock/Lila Zia Levers (Hg.), Aspects of education in the Middle East and North Africa, Bd. 18,2: Oxford studies in comparative education (Oxford 2007), 141–162, hier 141.

¹⁷ Vgl. Hofman, Amos; Alpert, Bracha; Schnell, Izhak. Education and Social Change: The Case of Israel's State Curriculum, in: Curriculum Inquiry 37/4 (2007), 303–328, hier 305.

Thematik	Kontroverse
Besatzung und Besiedlung	Siedlungspolitik; vor allem nach 1967, löst national und international heftige Debatten aus und ist bis heute nicht geklärt; die Etablierung des jüdischen Staates und der Umgang mit dessen Folgen
Ultra-orthodoxe Gemeinschaft	Gesellschaftliche Abschottung verbunden mit stabiler politischer Macht; Unabhängigkeit in der Bildung; vehemente Gegner der Modernisierung und Träger der Tradition
Aushöhlung der Grundrechte	Wiederum mit Bezug auf die Siedlungs- und Besatzungsstrategien des Landes; die jahrzehntelangen politischen Maßnahmen verändern auch das Bildungssystem; Wie geht man mit der palästinensischen Bevölkerung um?
Demografische Veränderungen	Multikulturelle Gesellschaft, wobei in diesem Fall konträre Gruppen aufeinandertreffen; Wiederkehrende Herausforderungen durch immense Einwanderungswellen
Globalisierung	Demografie, Modernisierung und Informationsflut; beeinflusst von den oben genannten Punkten

Tabelle 1: Kontroverse Aspekte der israelischen Gesellschaft¹⁸¹⁹

Im Folgenden wird auf einige in der Grafik beschriebene Punkte genauer eingegangen. Die Thematiken sind ein Konglomerat aus historischen, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen und stehen unter gegenseitiger Beeinflussung. Eine detaillierte

¹⁸ Vgl. Kuhn, Inva. Gershom Gorenberg. Demokratisierung Israels als Voraussetzung für Frieden, in: Mirko Niehoff (Hg.), Nahostkonflikt kontrovers. *Perspektiven für die politische Bildung* (Schwalbach 2016), 157–168, hier 158f, 160ff, 163f.

¹⁹ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 308f.

Beschreibung des Nahostkonfliktes selbst wird aufgrund des Arbeitsumfanges gemieden. Dabei darf dessen Einfluss auf die weiteren Aspekte nicht unterschätzt werden und wird nach Möglichkeit und je nach Spezifität erläutert. (Dies bezieht sich auch auf die in der Grafik erwähnten Thematiken: „Besatzung und Besiedlung“ und „Aushöhlung der Grundrechte“ – jene Punkte sind zu Gunsten der Vollständigkeit erwähnt und können im Zuge dieser Arbeit nicht detailliert dargestellt werden)

Globalisierung verändert den Zugang zu Bildung, Informationsbeschaffung und die Natur des Wissens an sich. Neue Technologien spielen in diesem Aspekt eine essentielle Rolle - für Schülerinnen und Schüler bedeutet das, dass kritische Reflexion und Hinterfragung im Vordergrund ihrer Bildung stehen sollten. Denn Wissen an sich ist leicht verfügbar - dessen Analyse will gelernt sein. Neben Wissen beeinflusst die Konfrontation mit Globalisierung auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Kultur. In Israel lassen sich hier zwei Wege erkennen. Zum einen die Hinwendung zum globalen Diskurs und einer pluralen Identität. Zum anderen ein Fokus auf die lokalen Sozialgruppen und die Wahrung ihrer Identität und Kultur. Für das israelische Bildungssystem ist die Wechselwirkung zwischen Globalisierung und demographischer Veränderung ausschlaggebend.²⁰

Die demografische Struktur Israels wirkt sich direkt auf das Schulsystem aus. Die israelische Gesellschaft befindet sich in einem ständigen gesellschaftlichen Veränderungsprozess. In den ersten zehn Jahren des Staates verdreifachte sich der Anteil der jüdischen Bevölkerung durch Einwanderung. Die Hälfte davon kam aus Europa, im Hebräischen *Aschkenasim* genannt, das hebräische Wort für Deutschland. Der aschkenasische Teil der Einwanderungswelle, umfasst die Herkunft aus meist osteuropäischen und englischsprachigen westlichen Ländern. Diese Bevölkerungsgruppe ist überproportional in Politik und Wirtschaft vertreten und wird als weltlicher angesehen. Die andere Hälfte der jüdischen Bevölkerung stammt aus Spanien, Nordafrika und dem Nahen Osten – diese werden als *Sephardim* bezeichnet, das hebräische Wort für Spanien. Zudem werden jene Teile der Bevölkerung, die aus Nordafrika und dem Nahen Osten stammen genauer als *Mizrahim* bezeichnet, das sich

²⁰ Vgl. ebd., 308.

von dem hebräischen Wort für „östlich“ ableitet.²¹²² Im Folgenden werden diese Begrifflichkeiten für die jeweilige Gruppe verwendet.

In den 70er Jahren kommt es zu einer Einwanderungswelle aus der Sowjetunion. Als diese in den 90er Jahren zerbricht, kommt es zu einem rasanten Anstieg osteuropäischer und russischer Flüchtlinge in Israel. Im 21. Jahrhundert sind es zum großen Teil äthiopische Flüchtlinge, die ihren Weg nach Israel finden. Die sozio-ökonomische und ethnische Vielfalt ähnelt einem Mosaik. Innerhalb der jüdischen Bevölkerung mischen sich die vielen Subkulturen und präsentieren eine Bandbreite an Traditionen und Ideologien, die nicht immer ein gemeinsames Ziel verfolgen.²³

Diese Erläuterung beinhaltet hauptsächlich die jüdische Bevölkerung und noch keine anderen Religionen und/oder Kulturen. Rund 75% der israelischen Bevölkerung sind jüdisch. Weitere 20% sind arabischer Abstammung und gehören dem muslimischen Glauben an. Die restliche Bevölkerung, um die 5%, gehört zu weiteren Religions- und Kulturgemeinschaften.²⁴ Diese Vielfalt wird durch Gemeinsamkeiten verbunden – vor allem unter den sozioökonomisch benachteiligten Gruppen (ultra-orthodox, palästinensisch, mizrachisch). Diese Gemeinsamkeiten sind zwar unterschiedlich stark ausgeprägt und dennoch sind sie erkennbar - Patriarchale Strukturen, große Familien und vor allem der eigenen Gemeinschaft wird ein größerer Wert als dem Individuum zugestanden.²⁵

Diese Werte werden jedoch oft durch die kulturellen und religiösen Unterschiede in den Schatten gestellt. In jüngerer Vergangenheit ist die Demographie von zwei Einwanderungswellen besonders geprägt worden. Jene aus der ehemaligen Sowjetunion und jene von Äthiopien. Eine Herausforderung an sich. Zusätzlich führt der stetige Anstieg der arabischen und ultraorthodoxen Population zu neuen geopolitischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Hürden. Israel ist seit

²¹ Israel's Great Divide, in: Al Jazeera, 13.7.2016, <https://www.aljazeera.com/programmes/aljazeeraworld/2016/07/israel-great-divide-160712124159372.html> (6.1.2020).

²² Vgl. Bekerman, Zvi; Cohen, Aviv. Diversities and Civic Education in Israel. a Society Ridden with Conflict, in: James A. Banks (Hg.), *Citizenship education and global migration. Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 377–400, hier 381.

²³ Vgl. Orit, Ichilov. Teaching civics in a divided society: The case of Israel, in: *International Studies in Sociology of Education* 13/3 (2003), 219–242, hier: 221 ff.

²⁴ Vgl. Bekerman/Cohen, 2017, 382.

²⁵ Vgl. ebd., 382.

Staatsgründung ein Immigrationsland und bezeichnet sich auch als solches. Ein Schmelztiegel der Kulturen, die in sich alle den Anspruch haben, ihre Identität und Kultur authentisch zu bewahren. Ein Widerspruch.²⁶

Migration hat unterschiedliche Auswirkung auf die Gesellschaftsstruktur. Sie verändert die Demografie und Diversität eines Landes – in Israel ergibt sich ein extremes Bild. Laut dem israelischen Zentralbüro für Statistik hat das Land 1948 rund 800.000 Einwohner; 2018 sind es 8,8 Millionen.²⁷ Eine enorme Rate. Wie geschildert, ergibt sich eine inter- und vor allem intrakulturelle Diversität in Israel. Innerhalb der jüdischen Bevölkerung ist Transnationalität traditionell verankert – durch die Diaspora. Soziale und finanzielle Verbindungen an soziale Kreise im Ursprungsland vernetzen die Gesellschaft zusätzlich. Bemerkbar wird das bereits mit der Gründung des Staates. Diese ist im ideologischen Sinne geprägt durch die Religion und den Zionismus.

Der Einfluss der Religion darf in Israel nicht unterschätzt werden. Das Land ist Heimat wichtiger/der wichtigsten religiöser/n Stätten dreier großer Religionen, die einen sensiblen Umgang mit dieser Thematik erfordern. Hier sei anzumerken, dass sich Israel zwar als jüdisch-demokratischer Staat deklariert, das Judentum aber nicht die Staatsreligion ist. Die drei Religionen Judentum, Islam und Christentum werden finanziell vom Religionsministerium unterstützt. Dennoch kann das orthodoxe Judentum als die ausschlaggebende Instanz in der jüdischen Bevölkerung angesehen werden. Dessen Perspektive ist für gesellschaftliche Traditionen bedeutend, und gilt als Repräsentant und Schützer der jüdischen Religion. In diesem Sinne wird es auch für die internationale Darstellung des Landes verwendet.²⁸ Als jüdisch-demokratischer Staat wird eine jüdisch-israelische Identität im höchsten Sinne gefördert und spielt in israelischen Schulen eine wichtige Rolle, die über den Religionsunterricht hinausgeht.²⁹ Die zahlreichen Untergruppen des Judentums, die in Israel präsent sind, unterscheiden sich in ihrem Standpunkt gegenüber der Religion und der damit verbundenen Werte und Traditionen, als auch gegenüber dem Zionismus.³⁰

²⁶ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 308f.

²⁷ Vgl. Israel Bureau of Statistics zit. in.: Israel wird 70, in: Israel Zwischen Zeilen, 18.4.2018, <https://israelzwischenzeilen.com/2018/04/israel-wird-70/> (5.1.2020).

²⁸ Vgl. Orit, (2003), 222f.

²⁹ Vgl. Agbaria, (2018), 24.

³⁰ Vgl. Orit, (2003), 222.

Spricht man über Israel und das Judentum, ist der Zionismus als Grundbaustein des Staates zu erwähnen. Dieser entstand in Europa des 19. Jahrhundert, mit dem Ziel, den weltweit verstreuten Jüdinnen und Juden eine gemeinsame Identität zu ermöglichen – unter anderem mit Hilfe eines jüdischen Staats.³¹ Der vermeintliche Erfolg des Zionismus, die Staatsgründung Israels, stärkt dessen Motivation. Die Auslegung des Zionismus ist der Entwicklung des Landes unterworfen und erschafft verschiedene Strömungen. Zwei dieser, werden in der Literatur besonders hervorgehoben. Erstens der Postzionismus, der versucht weltliche und demokratische Werte pragmatisch mit der zionistischen Ideologie zu verbinden. Zweitens der Neozionismus der religiöse und nationalistische Werte in den Vordergrund stellt.³² Wie im Abschnitt 2.3 erläutert wird, spielt der Zionismus eine wichtige Rolle in der Organisation des Bildungssystem in den ersten Jahren des Staates.

*"Zionism has become an ideological apparatus informing policy decisions to ensure the Jewish character of the state remains at the forefront of all the state's institutions, especially education"*³³

Ayman Agbaria sieht im heutigen Israel eine starke Präsenz eines religiösen Ethno-Nationalismus. Hier wird die Staatsbürgerschaft weniger durch die Nation selbst geformt, sondern durch die ethnische Abstammung der Bevölkerung. Im Sinne des religiösen Ethno-Nationalismus formt sich die Zugehörigkeit über die Religion.³⁴ Agbaria beschreibt diese Ideologie folgendermaßen:

*"It is an all-explaining ideology that imbues national identities with zeal, absolutism and historical justifications in the name of an imagined collectivity that is often conceived as superior, sacred, pure and with a long-standing historic mission".*³⁵

³¹ Vgl. Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 305.

³² Vgl. Agbaria, (2018), 21.

³³ Sheps, (2019), 360.

³⁴ Vgl. Agbaria, (2018), 24f.

³⁵ Ebd., 23.

Demnach geht es beim religiösen Ethno-Nationalismus um nationale Identitäten mit einer absoluten und historischen Rechtfertigung eines gedanklichen Kollektivs – das eine heilige und historische Mission zu erfüllen hat. Diese Ideologie trägt zur Legitimation des jüdischen Charakters des Staates bei und beeinflusst in der letzten Dekade verstärkt den Lehrplan und die Darstellung von dessen Inhalten.³⁶

Der mit den oben genannten Ideologien verbundene Wertekomplex spiegelt sich im Curriculum und in Schulbüchern wider. Wie in Abschnitt 2.4 demonstriert wird, sind jüdische Werte und Traditionen in der politischen Bildung stark präferiert und gefördert. Sie sind begleitet von einer absoluten und historischen Rechtfertigung, die andere Narrative gerne im Dunkeln lässt und den Schülerinnen und Schülern somit ein einseitiges Wissen vermittelt. (vgl. Unterabschnitt 2.4.2)

Das folgende Zitat von Bashir vereinigt die oben beschriebenen Aspekte und deren Konsequenzen folgendermaßen:

„Deeply divided societies, though they have their particular contexts, contents, and features, are generally pluralistic societies, that are characterized by deep and persisting social cleavages and conflicts that considerably limit the possibility of having a common, stable and functional political system”³⁷

Tief gesplante Gesellschaften sind oft sehr pluralistisch und erschweren die Etablierung eines stabilen und gemeinsamen politischen Systems. Das Israel, das als eine solche Gesellschaft bezeichnet werden kann, sich zusätzlich in einem jahrzehntelangen Konflikt befindet, kommt erschwerend hinzu. Bezüglich dessen ist hervorzuheben, dass der Konflikt in Israel nicht nur national besteht, sondern über die Staatsgrenze hinausgeht. Das bedeutet auch, dass der innerstaatliche Umgang mit dem Konflikt Auswirkungen auf das überregionale Geschehen impliziert.

Es kann nicht genug betont werden, die Multikulturalität in Israel ist mehr als der Konflikt zwischen der jüdisch-israelischen und palästinensisch-israelischen Bevölkerung, es besteht eine intra- und interkulturelle Division. Der Begriff

³⁶ Vgl. ebd., 23.

³⁷ Bashir, 2017, hier 23.

Staatsbürger ist kontrovers in sich. Civic Education soll es ermöglichen, sich selbst als Individuum, als Bürgerin oder Bürger und als Teil der Gesellschaft zu sehen und dementsprechend zu handeln.

Zusammenfassend haben die folgenden Thematiken Einfluss auf die Bildungspolitik - Demografie, Kultur, Identität, Religion, Konflikt. Eine detaillierte Beleuchtung jener würde den Umfang dieser Arbeit jedoch weit überschreiten. Jedoch sind sie essentiell, deshalb angeführt, wenn man sich mit der Bildung in Israel auseinandersetzen will.

Wie kann die Schule auf solche Herausforderungen reagieren? Kurz beantwortet, die Assimilation wird entweder fokussiert oder der Schwerpunkt auf die Ursprungskultur gelegt.³⁸ In Israel wird in historischer Respektive die Assimilation bevorzugt. Der sehr junge Staat legt einen hohen Stellenwert darauf, die nationale Identität, entgegen oder gerade wegen der großen Vielfalt, zu etablieren. Daraus können sich zwei Problematiken entwickeln. Erstens führt es oft dazu, dass Minderheiten aufgrund der sozialen oder finanziellen Situation (oft auch geografische Gegebenheiten) eine qualitativ minderwertige Schulbildung erhalten. Dazu kommt, dass durch die fehlende faktische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur, die Werte und Traditionen der Gemeinschaft untergraben werden.³⁹ Diese Kombination führt zu eingeschränkter sozialer Mobilität und kann zu Verlust des Selbstbewusstseins gegenüber der eigenen Herkunft führen.⁴⁰

Im folgenden Abschnitt wird das Schulsystem beschrieben. Es bleibt zu vermerken, dass die oben genannten Aspekte die Formung dessen gelenkt haben und weiterhin beeinflussen. Deren Wirkungsbereich beinhaltet dementsprechend auch den Inhalt des Curriculums als auch den Umgang mit Kontroversität.

2.2 Das israelische Schulsystem

Aufbauend auf die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Rahmenbedingungen, wird hier das Bildungssystem im speziellen beleuchtet. Der Fokus liegt auf dem heutigen Bildungssystem. In Abschnitt 2.3 folgt eine Erläuterung

³⁸ Vgl. Castles, Stephen. The Challenges of International Migration in the 21th century, in: James A. Banks (Hg.), Citizenship education and global migration. *Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 3–22, hier 16ff.

³⁹ Vgl. ebd., 13.

⁴⁰ Vgl. ebd., 16.

der historischen Gegebenheiten, auf denen das heutige System aufbaut. Nach der Unabhängigkeit im Jahre 1948 versuchte das israelische Bildungsministerium die im britischen Mandat verwendete, sektorale Einteilung abzuschaffen. Diese beruht auf ethnischer und religiöser Segregation. Es entsteht ein enormer Widerstand in der Gesellschaft - aus diesem Grund wurde die Trennung aufrechterhalten und darauf beruht das bis heute gültige System.⁴¹

Das staatliche Schulsystem in Israel ist in mehrere Subsysteme geteilt. Diese Teilung basiert auf der ethnischen und religiösen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Demnach gliedert sich das Schulsystem in die folgenden Subsysteme:

1. Das generelle staatliche Schulsystem (säkular)
2. Das generelle religiöse Schulsystem (jüdisch religiös)
3. Das arabische Schulsystem - mit wiederum 3 Untersystemen
 - arabisch
 - drusisch
 - beduinisch
4. Das unabhängige ultra-orthodoxe System

Die unterschiedlichen Schultypen, die unter der Autorität des Bildungsministerium vereint sind, sind dazu gedacht, die Kultur und Religion der jeweiligen Gruppe besser unterstützen zu können. Der einzige Unterschied zwischen jüdisch-israelischen und arabischen Schule, soll die Unterrichtssprache – hebräisch oder arabisch – sein. Die jeweils andere Sprache wird als Unterrichtsfach angeboten - dies gilt zumindest offiziell. Der Unterschied besteht darin, dass Arabisch als Unterrichtsfach in den hebräischsprachigen Schulen ein Wahlfach ist, Hebräisch an arabischen Schulen verpflichtend zu besuchen ist.⁴²

Die unterschiedlichen Schulsektoren existieren bereits vor 1948 und sind verbunden mit religiösen, kulturellen sowie politischen und ideologischen Schwerpunkten. Der generell- säkulare Sektor konzentriert sich auf modernes Hebräisch und weltliches

⁴¹ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 307f.

⁴² Vgl. ebd., 307f.

Wissen, wobei der Fokus auf den jüdischen Glauben bestehen bleibt. Säkulare Schulen sind am stärksten durch die zionistische Ideologie beeinflusst. Besucht werden diese Schulen von Kindern, die bereits in einem säkularen Haushalt leben.

Der jüdisch-religiöse Sektor ist besonders stark durch den jüdischen Glauben und dessen Traditionen geprägt. Dennoch ist auch hier der Einfluss des Zionismus weiterhin gegeben. Hier sind jene Kinder anzutreffen, in deren Familien Religion und Tradition eine wichtige Rolle spielen. Zusätzlich ist anzumerken, dass der religiöse Schultyp die größte finanzielle Unterstützung des Staates erhält.⁴³ Der jüdisch-orthodoxe als auch der arabische Sektor agieren unabhängig. Ultra-orthodoxe Schulen lehnen zionistisches Gedankengut ab, jedoch aus anderen Gründen wie arabische Schulen. Arabische Kinder, unabhängig ihrer Frömmigkeit besuchen den arabischen Schulzweig, der keiner weiteren offiziellen Trennung bezüglich der Religiosität unterliegt. Diese Aufteilung führt dazu, dass israelisch-jüdische Kinder getrennt von israelisch-palästinensischen Kindern unterrichtet werden und gibt der jeweiligen Schule auch den Raum, eine ethno-religiöse Narrative zu lehren. Der ideologische Einfluss dieser Trennung ist nicht zu unterschätzen.⁴⁴⁴⁵

Diese Trennung hat nicht nur unterschiedlichen Umgang mit der Kultur zu Folge, sondern leidet auch unter anderen Differenzen. Der arabische Zweig erhält weniger staatliche Subventionierung und es fehlt an Einbeziehung der palästinensischen Kultur in den Unterricht.⁴⁶ Es ist wichtig zu erwähnen, dass getrennte Schulsysteme nicht grundsätzlich als Segregationsmechanismus anzusehen sind. Diese können von der jeweiligen Gruppe beanstandet werden, um ihre Identität, Kultur und Religion zu bewahren.⁴⁷ In Israel ist dies für kulturelle und religiöse Minderheiten bemerkbar. Die autochthone palästinensische Minderheit hat im Schulsystem kaum die Möglichkeit ihre kulturelle Identität zu bewahren. Auf der anderen Seite wird es zum Beispiel der ultra-orthodoxen Minderheit ermöglicht, ihre religiöse Identität vollkommen zu

⁴³ Vgl. Agbaria, (2018), 22f.

⁴⁴ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 306f.

⁴⁵ Vgl. Agbaria, (2018), 22f.

⁴⁶ Vgl. ebd., 22.

⁴⁷ Vgl. Gallagher, Tony; Coombs, Alyson. The Impact of Integrated Education on Religious Beliefs, in: Fiona Leach/Máiréad Dunne (Hg.), Education, conflict and reconciliation. *International perspectives* (Oxford 2007), 83–98, hier 83.

bewahren – ihre religiöse Verpflichtung ist weitaus stärker ausgeprägt, als jene gegenüber des Staates.⁴⁸

In Israel ist das eigenständige ultra- orthodoxe Schulsystem demnach ein gutes Beispiel dafür, dass eine schulische Trennung für die betreffende Gemeinschaft durchaus positiv sein kann.⁴⁹ Der jüdisch ultra-orthodoxe Schulsektor wird in dieser Studie nicht detailliert behandelt. Dieser arbeitet unabhängig vom staatlichen System und hat alleinigen Fokus auf Religiosität und lehnt weltliches Wissen als auch, wie oben erwähnt, Zionismus als Ideologie ab. Generell sei hier anzumerken, dass das ultraorthodoxe System zwar vom Staat finanziert wird, aber keinen staatlichen Vorschriften folgen muss und die Kontrolle über das Curriculum der orthodoxen Gemeinschaft obliegt. Das Thema wird in Israel kontrovers diskutiert.⁵⁰

Bei den anderen Sektoren werden die negativen Aspekte der ethnisch-religiösen Teilung des Schulsystems sichtbar.⁵¹ Das arabische Schulsystem sucht konstant nach einem Gleichgewicht zwischen Kontrolle und Beweglichkeit. Bildung bleibt eine wichtige Möglichkeit, um einen sozioökonomischen Aufstieg und Emanzipation zu erreichen. Israel konzentriert sich auf verschiedene Kontrollmechanismen.⁵² Eine der Folgen des getrennten Schulsystems zeigt sich in der Auffassung, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler von jeweils arabischen und israelisch-jüdischen Schulen nicht miteinander in Kontakt kommen und auch nicht daran interessiert sind, mehr Kontakt zueinander aufzubauen.

Das israelische Schulsystem ist heute mit Herausforderungen konfrontiert, die weltweit entweder schon vorhanden und/oder verstärkt auftreten werden. Migration, Globalisierung, Pluralität, Multikulturalität, Multiperspektivität – alles hat Einfluss auf die Gestaltung des Curriculums und auf die Art und Weise wie unterrichtet und geforscht wird. Sprich, auf den gesamten Bildungssektor und somit auch auf Civic Education.

Im Weiteren wird die Entwicklung der Bildungspolitik beleuchtet. Diese ist richtungsgebend für die Weiterentwicklung und die Darstellung des Bildungssystems.

⁴⁸ Vgl. Mark Halstead. Voluntary apartheid? Problems of schooling for religious and other minorities in democratic societies, in: Yael Tamir (Hg.), Democratic education in a multicultural state, Journal of the philosophy of education monograph series (Oxford 1995), 99–114, hier 104ff.

⁴⁹ Vgl. Tamir, Yael. Two Concepts of Multiculturalism, in: Journal of Philosophy of Education 29/2 (1995), 161–172, hier 170.

⁵⁰ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 307.

⁵¹ Vgl. Tamir, (1995), 170.

⁵² Vgl. Agbaria, (2018), 27.

Darüber hinaus erlaubt es ein tieferes Verständnis für die Entwicklung in der Politischen Bildung.

2.3 Historische Entwicklung und Reformen der Bildung in Israel

Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben, gibt es viele gesellschaftliche und politische Aspekte, die Einfluss auf das Bildungssystem ausüben. In diesem wird der Fokus auf die bildungspolitischen Reformen gelenkt. Größere Veränderungen in dieser Thematik sind verbunden mit den politischen Wenden des Landes. Bildung spielt in Israel eine wichtige Rolle. Die Entwicklung dessen ist bereits gut beschrieben. Die folgende grobe Darstellung bildet die Grundlage für die Reformen und Veränderungen, die Civic Education im speziellen betreffen. Nichtsdestotrotz liegt der Fokus hier bereits auf jenen Gesetzen und Reformen, die für gesellschaftliche und politische Veränderungen stehen. Somit handelt es sich dabei um den Einflussbereich unter jenem Civic Education agiert. Hier werden jene Reformen vorgestellt, die eine große Auswirkung auf zukünftige Änderungen hatten und/oder solche die als kontrovers betrachtet wurden. Man kann dadurch ein Wissen darüber erlangen, welche Motivation solchen Änderungen zu Grunde liegt, oder um etwaige zukünftige Tendenzen besser verstehen und nachvollziehen zu können.

Das israelische Bildungsministerium veröffentlicht auf seiner Homepage Zusammenfassungen von Gesetzestexten, die bildungspolitisch relevant sind – diese werden hier als Grundlage verwendet und durch einschlägige Literatur ergänzt. In Israel sind 3 wichtige Reformphasen zu erwähnen. Zu Beginn jene, die in den jungen Jahren des Staates den Grundstein für die Bildungspolitik legen. Folgend die Reformen in den späten 70er Jahren, die mit einem Regierungswechsel zur Labour-Partei in Verbindung stehen und rezente Veränderungen, die vor allem zwischen 2000 und 2010 zustande kommen. Im weiteren Verlauf werden diese Etappen erläutert.

Bevor Israel 1948 seine Unabhängigkeit erlangt, steht es unter britischem Mandat. Eine knappe Beschreibung der Bildungspolitik dieser Zeit soll hier als Grundlage dienen. Immerhin wird das Bildungssystem darauf aufgebaut. Artikel 15 des Mandats besagt folgendes:

„The right of each community to maintain its own schools for the education of its own members in its own language (...) shall not be denied or impaired“⁵³

Demnach hat jede Gemeinschaft das Recht ihre eigenen Schulen, in der eigenen Sprache zu erhalten und sollen in diesem Punkt weder Verweigerung noch Beeinträchtigung erfahren.

Aufbauend darauf verbleibt das jüdische Bildungssystem unter privater Aufsicht, wobei sich drei große Systeme bilden. Ein traditionelles, ein ultra-orthodoxes und ein modernes System. Die arabische Bildung ist einerseits staatlich organisiert, wobei hier die meisten Schülerinnen und Schüler muslimisch sind. Andererseits entwickelte sich auch hier ein privates System, dessen Zielgruppe christlich- arabische Schülerinnen und Schüler sind.⁵⁴ Während die privaten Schulen ein relativ hohes Niveau an Bildung bieten, orientieren sich die staatlichen Schulen stark daran, Modernisierung und Verwestlichung in den Fokus zu stellen. Kulturelle Aspekte fehlen oder sind nachgereicht.⁵⁵ Während des britischen Mandats kommt es zu unterschiedlichen Veränderungen, Reformen und Schwierigkeiten – für ein Verständnis des historischen Fundaments soll diese knappe Beschreibung reichen.

Nach der Unabhängigkeit und dem darauffolgenden Unabhängigkeitskrieg steht Israels Bildungsministerium vor der Frage, wie die weitere Bildungspolitik gestaltet werden soll. Wie in Abschnitt 2.3 erwähnt, kann sich die Idee eines gemeinsamen Schulsystems nicht durchsetzen und die schulische Trennung bleibt aufrecht. Das „Compulsory Education Law“ wird 1949 veröffentlicht und beschäftigt sich mit der Schulpflicht an sich. Ergänzt wird nur, dass es den Eltern obliegt, sich für die passende Schule zu entscheiden. Erwähnenswert sind auch die Ergänzungen, die jegliche Diskriminierung als auch Bestrafungen der Schülerinnen und Schüler verbieten. Dieses Gesetz bildet den Grundstein für alle weiteren Ergänzungen.⁵⁶

⁵³ Ministry of Education, zit. in: Elboim-Dror, Rachel. British educational policies in Palestine, in: Middle Eastern Studies 36/2 (2000), 28–47, hier 30.

⁵⁴ Vgl. ebd., 30.

⁵⁵ Vgl. ebd., 34.

⁵⁶ Ministry of Education, Summary of the Principle Laws relating to education (26.1.2003), <https://mfa.gov.il/MFA/MFA-Archive/2003/Pages/Summary%20of%20the%20principal%20laws%20relating%20to%20educatio.aspx> (2.11.2019).

Das staatliche Bildungsgesetz „The Mandatory Education Act“ ist 1953 in Kraft getreten. Dieses war auch für die Nationalisierung des israelischen Bildungssystems wegweisend und beinhaltet die bis heute geltende Aufteilung der Schulsektoren. Jene sind, wie erwähnt, angelehnt an die kulturelle Aufteilung, die zur Zeiten des britischen Mandats verwendet wird. Es beschreibt die offizielle Unterscheidung zwischen säkularen und religiösen Schultypen, die unabhängig voneinander agieren. Der arabische Schulzweig wird nicht miteinbezogen.⁵⁷

Allgemeines Ziel seit 1953 ist die Verbindung zwischen nationalen und universellen Werten. Demnach sollen alle Praktiken und Richtlinien den folgenden Werten folgen:

- Wissenschaftlichkeit
- Liebe zur Nation
- Loyalität gegenüber dem Staat und dessen Einwohnerinnen und Einwohner;
- Landwirtschaft;
- Entwicklung einer Gesellschaft die auf Freiheit, Gleichheit, Toleranz und Liebe zu allen Menschen aufbaut.

Ganz im Gegensatz zu den erstrebten Zielen ist das Bildungssystem in diesen Jahren durch geografisch bedingte Trennung und systematische Diskriminierung gegen diverse soziale und ethnische Gruppen geprägt. Die Diskriminierung äußert sich in der Ressourcenverteilung – bezogen auf die Qualität und Quantität von Material und Lehrkräften.⁵⁸ Eine Kombination von expliziter und implizierter Diskriminierung trifft die sozialen und/oder ethnischen Gruppen in den folgenden Jahren unterschiedlich stark. Obwohl dies für arabische Kinder die größten Auswirkungen zeigt, gibt es auch Effekte innerhalb der jüdischen Bevölkerung. Während der Einwanderungswelle nach der Gründung Israels werden jene, die aus Europa und der ehemaligen Sowjetunion nach Israel kommen, bei der geografischen Verteilung bevorzugt und deren Infrastruktur steht im Fokus. Die jüdische Bevölkerung aus afrikanischen oder asiatischen Ländern wird in diesen Punkten vernachlässigt. Dieser geografische Vorteil wirkt sich auf das Bildungsangebot aus. Mizrahim wohnen demnach eher in ländlichen Gebieten mit mangelnder Infrastruktur und deren Schulen werden vom Staat weniger

⁵⁷ Agbaria, (2018).

⁵⁸ Vgl. Dahan/Yonah, 2007, 142f.

subventioniert.⁵⁹ Ashkenazim sind in dieser, sowie anderen gesellschaftlichen Thematiken, privilegiert und verstärken somit den sozioökonomischen Drift.⁶⁰ Dieser Einfluss auf das Bildungsniveau der Kinder wird schnell bemerkbar.

Bereits Ende der 50er Jahre ist sich die israelische Politik einig, dass diese Entwicklung besorgniserregend ist. Dennoch gibt es die nächste Reform erst 1968. Die Integrationsreform enthielt hauptsächlich organisatorische und strukturelle Veränderungen für das Schulwesen. Eine tatsächliche Integration ethnischer und kultureller Thematiken ist noch nicht enthalten – diese wurde erst nach Beschwerden mizrahischer Eltern thematisiert. Registrierungszonen werden expandiert und ein umfangreicheres Angebot an Schulen und Schulschwerpunkten (ähnlich BHS) etabliert. Diese Reform gilt nur für säkular-israelische und religiös-israelische Schulen.⁶¹ Geopolitisch ist diese Zeit durch den Sechstagekrieg und die Annektierung des Westjordanlandes, der Sinai-Halbinseln und der Golan-Höhen geprägt.⁶² (Anmerkung – in diesem Zeitabschnitt befand sich das heutige Westjordanland unter jordanischer Besatzung, sowie die Sinai-Halbinsel unter ägyptischer Besatzung⁶³)

Die nächsten größeren bildungspolitischen Veränderungen, Reformen und Kritiken entstehen in den 90er Jahren. Dieser Zeitabschnitt ist von der ersten als auch zweiten Intifada, als auch von den Oslo Agreements beeinflusst. Obwohl diesen Aspekten im Zusammenhang der Theoriedarstellung keine große Aufmerksamkeit gewidmet werden kann, ist es ratsam sich diese vor Augen zu halten, wenn man die Entwicklung des Bildungssystems in diesem Abschnitt betrachtet. Einige Problematiken der Reform der 70er werden in den 90er Jahren präsent – ausschlaggebend dafür sind drei Kritikpunkte. Diese kommen durch mehrere Studien zum Vorschein, die das Bildungsministerium in Auftrag gibt.⁶⁴ Weniger als 40% der Schülerinnen und Schüler bestehen in den 80er die standardisierte Abschlussprüfung.⁶⁵ Als Gründe und Kritikpunkte werden die folgenden drei erwähnt:

⁵⁹ Vgl. Kuhn, 2016, 163f.

⁶⁰ Vgl. Dahan/Yonah, 2007, 145.

⁶¹ Vgl. ebd., 144ff.

⁶² Vgl. Kampmann, Wanda, Der Staat Israel. Von den Ursprüngen der zionistischen Bewegung bis zur Gegenwart (Überarb. und erg. Neuaufl., Neudr. Wiesbaden 1975), hier 36.

⁶³ Vgl. ebd., 36f.

⁶⁴ Vgl. Dahan/Yonah, 2007, 150.

⁶⁵ Vgl. Abraham, Yogev. Bringing Order to Chaos? Educational Policy in Israel in the Postmodern Era, in: David Nachmias/Gila Menahem (Hg.), Public Policy in Israel, Israeli History, Politics and Society (s.l. 2016), 209–234, hier 224.

1. Eine zu große Wahlfreiheit bezüglich der Schulfächer der Schülerinnen und Schüler; Spezialisierungen konnten in einem zu großen Maß von den Lernenden selbst gewählt werden – das führt zu fehlenden Allgemeinwissen.
2. Die standardisierte Schulabschlussprüfung *Bagrut* drängt den Fokus hin zu einem Lernen, dass sich alleine darauf konzentriert, gute Testergebnisse zu erzielen.
3. Alternative Schul- und Bildungsevaluationen regen zur Hinterfragung des Curriculums und der Abschlussprüfung an⁶⁶

Man kommt zu dem Fazit - das Bildungssystem bedarf einer Überarbeitung. Jedoch fehlen unter diesen Kritikpunkten die Herausforderungen, die durch die kulturelle und ethnische Trennung gegeben sind. Es entsteht ein langer Diskurs, wie das Bildungssystem weitergeführt werden soll. Es wird ein Komitee geschaffen, dass sich um Möglichkeiten der Weiterentwicklung kümmern soll. Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Komitees stammen aus unterschiedlichen Teilen des Ministeriums und aus sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen. Aufgrund von Uneinigkeiten innerhalb dieser Gruppe kommt es zu Verzögerungen.⁶⁷ Mitte der 90er beendet das Komitee seinen Diskurs und beschreibt die folgenden drei zusätzlichen Herausforderungen:

1. Uneinigkeit darüber, ob vertiefendes Lernen oder eigenständige Forschung in der Sekundarstufe fokussiert werden sollte (aufbauend auf neuen Angeboten von Colleges und Undergraduate Programmen)
2. Vertiefender Unterricht braucht Ressourcen; demnach kann dies dazu führen, dass die bereits existierende sozioökonomische Schere größer wird
3. Unterrichtsfelder zu verbinden, z.B. Geschichte, Sozialkunde, Geographie und Philosophie als Geisteswissenschaften – birgt die Problematik, dass die dafür vorgesehene Stundenzahl nicht ausreicht, um auf alle Gebiete näher einzugehen⁶⁸

⁶⁶ Vgl. ebd., 224.

⁶⁷ Vgl. ebd., 224f.

⁶⁸ Vgl. ebd., 226f.

Für die Weiterentwicklung der Bildung, aufgrund der oben genannten sechs Kritikpunkte, hält sich das Bildungsministerium an einige grundsätzliche Prinzipien, die auf einem spezifischen Wertsystem und dessen Begrifflichkeit beruhen. Konzepte der Dezentralisation, Schulautonomie, Rechte der Eltern und Rechenschaftspflicht sollen inkludiert werden.⁶⁹ Dieser verstärkte Fokus auf neoliberalistischen Strategien beginnt bereits in den 80er Jahren und hat auch die Standardisierung von Prüfungen zur Folge, die in den 90er, wie oben beschrieben, zu Kritik führte.⁷⁰

Erstaunlich ist es, dass der Umgang mit der arabischen Population erst im Jahr 2000 gesetzlich festgehalten wird. Artikel 2 des damaligen Gesetzes besagt, dass die Sprache, Kultur und die einzigartige Tradition dieser und anderer Kulturgruppen in Israel, als auch die Anerkennung derer Rechte als Bürgerinnen und Bürger Israels in der Bildung gegeben sein muss. Des Weiteren wird in Artikel 4 festgehalten, dass nicht-jüdische Bildungseinrichtungen und ihre Lehrinhalte an deren spezifischen Bedürfnisse angepasst werden sollen. Diese Ergänzungen werden als zu wenig und zu spät angesehen.⁷¹ Deren tatsächliche Auswirkungen sind in der Literatur noch nicht erfasst oder beschrieben.

Trotz den vereinzelten Veränderungen bezüglich der Schulstrukturen, kommt es zu keiner Umgestaltung des Systems selbst. Das israelische Bildungssystem spiegelt die geopolitischen, sozialen und kulturellen Herausforderungen des Landes wider. Das Wechselspiel zwischen Ethnokratie und Demokratie, von Chauvinismus und Liberalismus. Die anfangs gesetzten Ideale hat die israelische Politik nicht vergessen – deren Umsetzung ist in ihrer Komplexität schwer zu erreichen.⁷² Wie die geschilderten Aspekte das Fach Civic Education im speziellen beeinflussen und welche Herausforderungen sich dadurch ergeben, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

⁶⁹ Vgl. Dahan/Yonah, 2007, 150.

⁷⁰ Vgl. Agbaria, (2018), 27.

⁷¹ Vgl. ebd., 23.

⁷² Vgl. Gorenberg, Gershon, The unmaking of Israel, 1st Harper Perennial ed. (New York 2012, 2011), hier 210.

2.4 Politische Bildung in Israel

„Politik ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.“⁷³

Die im Abschnitt 2.1 beschriebenen geopolitischen und kulturellen Gegebenheiten Israels sollen im Folgenden in Bezug auf ihren Einfluss im Fach Civic Education beleuchtet werden. Zu Beginn geht es darum, die im Abschnitt 2.1 vorgestellten Faktoren auf Civic Education im Speziellen zu betrachten und warum jene gerade in diesem Fach zu Diskussionen führen. Um das zu beantworten, wird die Bedeutung und Definition der politischen Bildung in Israel beschrieben. Des Weiteren wird der Charakter der israelischen Staatsbürgerschaft erläutert. Hier spielen die diversen Identitäten des Landes eine wichtige Rolle. Ihnen wird der Unterabschnitt 2.4.2.1 gewidmet, um der komplexen Thematik gerecht zu werden. Um die historische Entwicklung des Bildungssystems zu vervollständigen, werden im Unterabschnitt 2.4.1 die diachronischen Veränderungen des Curriculums der Politischen Bildung vorgestellt. Aufbauend darauf wird die Kontroversität in und um Civic Education nochmals spezifisch beleuchtet. Im Zuge dessen werden einerseits das aktuelle Curriculum und andererseits einschlägige Schulbücher erläutert. Um den theoretischen Gedankengang zu schließen, wird im Unterabschnitt 2.4.2 Kontroversität in Bezug auf ihren Einfluss auf die Praxis, insbesondere auf die Lehrkräfte, beschrieben.

Als eigenständiges Fach wird Civic Education 1976 eingeführt. Zuvor wird die Meinung vertreten, dass politische Bildung in allen Unterrichtsfächern stattfinden soll. Dies findet vermehrt in den Fächern Geschichte und Geografie statt und im Zuge von extra-curricularen Angeboten. In diesem ersten Curriculum geht es primär darum, institutionelles Wissen zu vermitteln.⁷⁴ Ähnlich wie im Bildungssystem wird das Curriculum für Civic Education in den 80er und 90er Jahren verstärkt hinterfragt und weiterentwickelt. Im Zuge jeder Reform ist in Israel darauf zu achten, in welcher politischen Situation sich das Land zum jeweiligen Zeitpunkt befand.⁷⁵

⁷³ Oskar Negt, zit. nach: Zeuner, Christine. Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung?, in: Barbara Menke/Wibke Riekmann (Hg.), Politische Grundbildung. *Inhalte - Zielgruppen - Herausforderungen*, Band 12: Non-formale politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2017), 34–55, hier 34.

⁷⁴ Vgl. Cohen, (2019), 289.

⁷⁵ Vgl. ebd., 287.

Die 80er und 90er Jahre des 20. Jahrhunderts sind durch politische und soziale Unruhen geprägt, welche Druck auf die Regierung ausüben. 1996 wird das Ziel der politischen Bildung in Israel wie folgt beschrieben: Es soll die Schülerinnen und Schüler zu guten Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern im Staat Israel, als demokratischen und jüdischen Staat, ausbilden. Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte im Curriculum von Civic Education des Jahres 1995 erkennen. Zum einen werden die Rechte und Pflichten aller Staatsbürgerinnen und -bürger Israels gelehrt, zum anderen Prinzipien, Prozesse und Institutionen der demokratischen Regierung.⁷⁶

Wenn die fundamentalen Aspekte der Staatsbürgerschaft diskutiert werden, hat dies Auswirkungen auf das Fach Politische Bildung. Dies ist der Fall in Israel. Es gibt kaum Einigkeit, wie Civic Education tatsächlich stattfinden soll. Aufbauend darauf ist es notwendig, den Begriff der Staatsbürgerschaft und dessen Auffassung in Israel näher zu erläutern.⁷⁷ Die Debatte um das Konzept der Staatsbürgerin/ des Staatsbürgers in Israel hängt an zwei Diskursen. Den Status als Mitglied und Teil des Staates und der damit verbundenen Rechte und Pflichten sowie die eigene Identität. Die meisten Israelinnen und Israelis identifizieren sich Großteils mit ihrer ethnischen und religiösen Identität, d.h. sie sehen sich als jüdisch oder palästinensisch, bevor sie sich als israelisch beschreiben würden.⁷⁸

Der Diskurs, was es bedeutet, eine Israelin oder ein Israeli zu sein, ist im Sinne der Vielfalt des jungen Landes, keineswegs geklärt oder auf einem Weg der Klärung. Die Gräben in der Gesellschaft sind zahlreich. Zwischen Religiosität und Säkularismus innerhalb aller dort ansässigen Religionen; arm und reich; modern und konservativ; Jüdinnen und Juden aus Europa und aus den arabischen Ländern; israelischen Palästinensern und den restlichen Israelis.⁷⁹ Dementsprechend kommt es zu keiner Entwicklung einer klaren und kohärenten Auffassung der Staatsbürgerschaft. Grund dafür sind die starken sozialen und politischen Spannungen. Es ist hervorzuheben, dass jede soziale Gruppe dazu neigt, Politische Bildung so zu unterrichten, wie es gerade für sie recht ist und somit auch den Vorzug jenen Konzepten gibt, mit denen sie eine Verbindung haben.⁸⁰ Man beachte, dass hier der tatsächliche Nahostkonflikt noch nicht miteinbezogen ist, und somit keine Auseinandersetzung mit dem Thema

⁷⁶ Vgl. Schröder, 2000, 236f.

⁷⁷ Vgl. Cohen, (2019), 287f.

⁷⁸ Vgl. Bekerman/Cohen, 2017, 377ff.

⁷⁹ Vgl. Orit, (2003), 221f.

⁸⁰ Vgl. Tesler (2005), zit. nach: Cohen, (2019), 293.

stattfindet. Dennoch hat gerade dieser Konflikt erneut Einfluss auf die genannten Aspekte.

Die Debatte zwischen weltlichem Wissen und der Vermittlung von jüdischer Tradition und Zionismus zieht sich über alle Unterrichtsfächer hinweg. Sprache, Literatur, Geschichte, Geografie - alle sind von der Kontroverse beeinflusst. In Fächern wie Politische Bildung und Geschichte ist dies besonders offensichtlich.⁸¹ Wie wirkt sich das in der politischen Bildung aus? Im Folgenden wird die Entwicklung des Curriculums und dessen Inhalt vorgestellt. Diese Darstellung bildet das Fundament für die Begutachtung der Kontroversität in der Politischen Bildung, welche im Unterabschnitt 2.4.2 behandelt wird.

2.4.1 Das Curriculum von Civic Education

Um einen vertiefenden Einblick in die Entwicklung von Civic Education zu erhalten, wird im Folgenden die Entwicklung des Curriculums geschildert. In der Literatur findet sich wiederkehrend eine Dreiteilung der unterschiedlichen Phasen. Die Darstellungen von Cohen (2019) und jene von Hofman/Alpert/Schnell (2007) sind hervorzuheben. Diese Etappen werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst und erläutert.

Zeitabschnitt	Phasen nach Hofman/Albert/Schnell (2007)	Phasen nach Cohen (2019)
1950 – 1960	Hegemonisch nationale Ziele	vorwissenschaftliche Phase
1970 – 1990	Wissenschaftlich nationale Werte	Wissenschaftliche Phase
1990 bis heute	Keine vereinende Perspektive	Humanistische Phase

Tabelle 2 Etappen des Curriculum für Civic Education

Die erste Phase des Curriculums orientiert sich stark an nationalen Zielen. Die Schwerpunkte liegen in der Weitergabe der Tradition, des kulturellen Erbes und der Stärkung der Identität.⁸² Der Inhalt folgt einem übergreifenden, einheitlichen Zweck.⁸³

⁸¹ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 314.

⁸² Vgl. Cohen, (2019), 288f.

⁸³ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 311.

Die zweite, wissenschaftliche Phase orientiert sich an der Implementierung von Lernphasen, den Strukturen von Wissen und wie dieses gefördert werden kann.⁸⁴ Der Fokus liegt auf akademischen, rationalen, wissenschaftlichen und nationalen Werten.⁸⁵ In der aktuellsten humanistischen Phase gewinnen soziale und persönliche Werte an Bedeutung.⁸⁶ Die vorangegangenen Ziele bleiben bestehen – so ist das neue Ziel zwar vielseitig, aber gegensätzlich und schafft keine vereinende Perspektive für die Weitergabe von Wissen.⁸⁷

Aufgrund sozialer und politischer Unruhen, wurde auch das Curriculum in den 80er Jahren, also im Zuge der wissenschaftlichen Phase, in Frage gestellt. Wie im Abschnitt 2.3 erwähnt, fällt unter diesem Zeitpunkt auch ein politischer Wendepunkt. Ein Ausschuss, geleitet von einem Professor der Politikwissenschaften, analysierte die drei dringlichsten Punkte im Fach Civic Education:

1. veraltete Informationen, die nicht der aktuellen politischen und sozialen Situation angepasst sind;
2. Fokus auf fachliche und institutionelle Kenntnisse, ohne substanzielle Sachverhalte einzubeziehen;
3. kein gemeinsames Curriculum für alle kulturellen und ethnischen Gruppen des Landes⁸⁸

Zwischen 1990 und 1994 wird ein neues Curriculum für Civic Education erstellt. 1994 wird dieses bestätigt. Das neue Curriculum ist für die Gesamtheit der Gesellschaft konzipiert und geltend für alle staatlich organisierten Schulsektoren (jüdisch-säkular, jüdisch-religiös, arabisch und andere nicht-jüdische Bildungseinrichtungen). Der Fokus verschiebt sich in Richtung Werteerziehung, Ausbildung des demokratischen Verständnisses und gesellschaftliche Verhaltensweisen. Bis 1999 befindet sich dieses Curriculum in einer Testphase und wird nach Evaluation und Verbesserung 2001 offiziell eingeführt. Die Anzahl der Wochenstunden ändert sich jedoch nicht und beträgt bis 2008 drei Wochenstunden in der 11. oder 12 Schulstufe. 2008 wird jene auf drei

⁸⁴ Vgl. Cohen, (2019), 288f.

⁸⁵ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 311.

⁸⁶ Vgl. Cohen, (2019)288f.

⁸⁷ Vgl. Hofman/Alpert/Schnell, (2007), 311.

⁸⁸ Vgl. Cohen, (2019), 290.

Wochenstunden auf zwei bzw. drei Schuljahre (je nach Schultyp) erweitert.⁸⁹ Bis auf diese Stunden ist politische Bildung nicht verpflichtend. Dies führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler bei Eintritt in die High School keinerlei Unterricht in diesem Fach erhalten.

Der Fokus auf Civic Education bleibt auch im jüdisch-säkularen Teil am stärksten ausgeprägt und wird im arabischen und religiösen Schulsektoren vernachlässigt. Zusätzlich zu der kulturellen Ungleichverteilung, ergibt sich ein weiterer Niveauunterschied zwischen akademischen Sekundärschulen und Berufsschulen. Lehre, Inhalt und Anspruch an die Lernenden zeigt ausschlaggebende Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Um allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu eröffnen ihre Rechte als Staatsbürger anzuwenden, müsste Civic Education auch allen Schülerinnen und Schülern die gleichen Kompetenzen vermitteln. Eine bleibende Herausforderung bleibt, der fehlende Kontakt zwischen arabischen und israelischen Kindern.⁹⁰⁹¹

Inwieweit sich die Änderungen des Curriculums auf das Demokratieverständnis der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt hat, bieten sich jeweils Studien von 1989 und 2006 an. Interessanterweise kommt man in beiden Studien zum Schluss, dass es den Jugendlichen erstens schwerfällt, demokratische Prinzipien innerhalb sozialer Kontroversen anzuwenden und zweitens, dass das demokratische Verständnis durch Civic Education nur minimal beeinflusst wird. Dieses Dilemma erzeugt in den Jugendlichen eine Spannung zwischen Inklusion und Exklusion. Der Wunsch, ein Gleichgewicht zwischen den demokratischen und den jüdischen Charakteristiken des Staates zu erwirken, zeigt direkte Auswirkungen auf das Curriculum und die Unterrichtsweise und somit auf die Schülerinnen und Schüler.⁹² Grundsätzlich ist die öffentliche Teilhabe am politischen Leben in Israel hoch. Rund 72% der registrierten Wählerinnen und Wähler gehen auch tatsächlich wählen. Die verpflichtende Einberufung ist trotz eines leichten Rückgangs immer noch hoch. Die Teilnahme an

⁸⁹ Vgl. ebd., 290f.

⁹⁰ Vgl. Sheps, (2019), 367.

⁹¹ Vgl. Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 315.

⁹² Vgl. Cohen, (2019), 293f.

Protesten, Freiwilligenprogrammen und nationalen Feierlichkeiten ist beliebt.⁹³ Wie bereits angemerkt ist das Ausmaß an politischer Bildung in der Schule eher gering, demnach kommt diese Motivation an der Teilnahme des gesellschaftlichen Lebens von woanders – in Israel vermehrt das Elternhaus, die Gemeinschaft, Jugendgruppen und der Militärdienst.⁹⁴

Im Folgenden ein Überblick über das aktuelle Curriculum von Civic Education, das 1994 vom Ministerium bestätigt wird und somit die vorhergehenden Standards ersetzt. Dieses Curriculum gilt für alle staatlich organisierten Schultypen – mit dem Ziel eine einheitliche Identität zu fördern. Der Inhalt wird in drei Subkategorien unterteilt:

1. Die demokratischen und jüdischen Werte als Grundbausteine des Staates
2. Die wichtigsten Charakteristika und Bestandteile der Regierung und der Politik
3. Diskussionen zu unterschiedlichen Themen, die den politischen Diskurs in Israel bestimmen (z.B. kulturelle Minderheiten, Beziehung von Staat und Religion, sozioökonomische Politik)⁹⁵

Pädagogische Prinzipien werden angeführt, um die Lehrkraft im Unterricht zu unterstützen. Dabei geht es um die Präsentation von unterschiedlichen oder gar gegensätzlichen Narrativen, den Vergleich des demokratischen Israels mit anderen Demokratien, Anregungen zur Förderung von tiefgreifenderen Denkvorgängen; die Einbindung aktueller Ereignisse; und zu guter Letzt die Verwendung von statistischem Material.⁹⁶ Theoretisch wird demnach eine vielseitige Darstellung kontroverser Thematiken erwähnt und erwünscht. Das zeigt sich auch in der Beschreibung der Lernziele. Um die Akzentuierung klar widerzugeben, sind die Ziele folgend in Englisch aufgeführt:

„Students will know about the Israeli political system, will learn facts about Israeli society, will study key terms from the fields of social sciences and political thought, and will be exposed to a plethora of opinions regarding different issues and topics. The emphasis should be put on the students’ ability to evaluate

⁹³ Vgl. Lemish, Peter. Civic and Citizenship Education in Israel, in: Cambridge Journal of Education 33/1 (2003), 53–72, hier 53.

⁹⁴ Vgl. ebd., 53f.

⁹⁵ Vgl. Bekerman/Cohen, 2017, 286f.

⁹⁶ Vgl. ebd., 286ff.

*different social and political issues from multiple perspectives and value-based goals in order to develop their civic and national identities, respect for human rights and civil rights, and willingness to fulfil their duties as citizens while demanding their rights and participating in public issues."*⁹⁷

Die Ziele von Civic Education besagen, dass Schülerinnen und Schüler das politische System Israels kennen und Fakten über die israelische Gesellschaft lernen. Weiter sollen Begriffe der Sozial- und Politikwissenschaften gelehrt und die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Meinungen zu politischen Thematiken ausgesetzt werden. Dabei soll der Fokus darauf liegen, dass Schülerinnen und Schüler mehrere Perspektiven nutzen können, um soziale und politische Belange zu beurteilen. Ein Respekt vor Menschen- und Zivilrechten wird ebenso erwartet, wie die Erfüllung ihrer Pflichten als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger. Aufbauend auf den Zielen werden bestimmte Themenblöcke vorgeschlagen, anhand derer genannte Kompetenzen gefördert werden können. Diese Liste führt unter anderem folgende Themen: die israelische Unabhängigkeitserklärung; Staatsbürgerschaft; Menschen- und Bürgerrechte; Massenmedien; das parlamentarische System; Wahlen; Politische Parteien; Gewaltenteilung; Regierungsabteilungen; Religiöse Institutionen; Friedensprozess zwischen Israel und seinen Nachbarn.⁹⁸ Zusätzlich dazu hat das Curriculum der politischen Bildung eine weitere, übergeordnete Beschreibung der Lernziele. Im Sinne der Vollständigkeit werden auch diese in Englisch ausgeführt:

*"To inculcate a common Israeli civic identity, together with the development of distinct national identities, and to impart to students the values of pluralism and tolerance, educate students to accept the diversity that exists within Israeli society, and to respect those who are different from oneself, and to help students become autonomous and conscious citizens, capable of critical thinking, of analyzing, evaluating, and forming an independent opinion, playing by the rules of democracy and being "immune" to demagogical influences."*⁹⁹

⁹⁷ Ebd., 287.

⁹⁸ Vgl. ebd., 287.

⁹⁹ Ministry of Education, zit. in: Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 314.

Diese enthalten die Einschärfung einer gemeinsamen, israelischen und zivilen Identität, gemeinsam mit der Entwicklung einer nationalen Identität. Weiters sollen Werte des Pluralismus und der Toleranz weitergegeben werden. Schülerinnen und Schüler sollen die Diversität des Landes akzeptieren und respektieren. Civic Education soll ihnen helfen selbstständige, bewusste Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu werden, die kritisches Denken beherrschen und eine eigenständige Meinung formen können. Civic Education soll jeder Schülerin und jedem Schüler ungeachtet ihrer oder seiner Herkunft die Möglichkeit bieten:

- Wertvorstellungen in Israel zu überprüfen (in Bezug auf den jüdisch demokratischen Staat Israel)
- die Verbindung zwischen diesen zu erkennen
- deren Herausforderungen zu verstehen¹⁰⁰

Die vorgestellten Subkategorien und Lernziele beinhaltet augenscheinlich jene Punkte, die eine Darstellung kontroverser Thematiken im Unterricht befürwortet. Wie kommt es dann dazu, dass dieser Aspekt stark hinterfragt wird?

Das Bildungsministerium scheint, nach dieser Erläuterung, Multiperspektivität, Kritisches Denken und tolerante Denkweisen zu fördern und zu fordern. Trotzdem gibt es eine zahlreiche Summe an unterschiedlichen Meinungen bezüglich des Inhaltes von Civic Education und Zitate, wie folgendes, die es stark bezweifeln, dass die Politische Bildung, wie sie jetzt gerade stattfindet, Brücken in der Multikulturalität Israels bauen könnte:

*"[...] it is naive to expect that citizenship education in its present form, and under current circumstances, could foster the emergence of a shared civic identity that would bridge national, cultural, ethnic and social divides within Israeli society."*¹⁰¹

Im folgenden Unterabschnitt wird auf Aspekte eingegangen, die Kontroversität in Israel eigentlich kontrovers werden lassen und wie damit umgegangen werden kann.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., hier 314.

¹⁰¹ Ebd., 320.

2.4.2 Kontroversität in Civic Education

*"What we teach our children is who we are, or who we want to be."*¹⁰²

In der demokratischen Bildung ist die Diskussion über kontroverse Themen selbst als kontrovers zu bezeichnen. Grundsätzlich eignet sich die Schule sehr für die Diskussion solcher Themengebiete, da sie eine größere Vielfalt an Ideologien bietet, als es die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag gewohnt sind. Setzt man sich mit dem gegensätzlichen Narrativ reflektiert auseinander, hat man die Möglichkeit eine größere Toleranz zu entwickeln und die Meinung des anderen anzunehmen, ohne sie zu werten. Dennoch gibt es in Israel Ablehnung kontroverse Problematiken in der Schule zu diskutieren. Einerseits herrscht Uneinigkeit über den grundlegenden Sinn politischer Bildung, andererseits besteht ein Konflikt darüber, was diese Ausgangssituation eigentlich bedeutet und ob die jeweilige Thematik überhaupt als problematisch oder kontrovers erkennbar ist. Hinzu kommt, dass ein Teil der Eltern auch bevorzugt, dass ihre politische Meinung in der Schule vertreten und nicht in Frage gestellt wird. Es können auch Vorbehalte vorhanden sein, dass durch die Lehre von gegensätzlichen Narrativen die Kontroverse erst beginnt oder noch verstärkt wird.¹⁰³ Das folgende Zitat von Diana Hess veranschaulicht diesen Diskurs:

*"[...] what 'good' citizens in a democracy are supposed to do. Is it more important for the populace to monitor and critique political leaders or to volunteer to help community members in need? Is it more important to vote in every election or to use the marketplace to voice political views by buying or boycotting? Is it more important to deliberate political issues with people whose political views are different from your own or to join with like-minded people to advocate a partisan position on a political issue?"*¹⁰⁴

Welche Charakteristika machen eine gute Staatsbürgerin/ einen guten Staatsbürger aus und wie sind diese gewichtet? Welche Bedeutung man in der Gesellschaft zukünftig einnimmt, wird von unterschiedlichen Seiten beeinflusst – Eltern,

¹⁰² Murray, Helen. Curriculum wars: national identity in education, in: London Review of Education 6/1 (2008), 39–45, hier 39.

¹⁰³ Vgl. Hess, Diana E. Controversies about Controversial Issues in Democratic Education, in: Political Science and Politics 37/02 (2004), 257–261, hier 247f.

¹⁰⁴ Ebd., 258.

Gemeinschaft, Schule und in Israel auch das Militär. Die Erwartungen, die diese Einflussbereiche an die nächste Generation haben, sind, wie in dem oben genannten Zitat dargestellt, sehr unterschiedlich. Diese Ebene der Kontroversität wird nicht detailliert in den Zielen des Curriculums und dessen Lehrinhalten beschrieben, sondern den Schulen, Direktorinnen und Direktoren und Lehrkräften überlassen.

Bevor das Konzept der „richtigen“ Staatsbürgerschaft und der Umgang der Lehrkräfte mit Kontroversität behandelt wird, wird im Weiteren die Rolle der Identitäten genauer beschrieben. Diese üben einen starken Einfluss darauf aus, wo wir uns in der Gesellschaft einordnen und wie wir als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger agieren. Die Situation in Israel wird im folgenden Zitat passend zusammengefasst:

*"The absence of a more general and more diffuse Israeli identity makes it difficult to create shared civic identity between Israeli Palestinian Arab and Israeli Jewish citizens."*¹⁰⁵

Die Abwesenheit einer generellen, diffusen israelischen Identität erschwert die Erschaffung einer gemeinsamen Identität vor allem zwischen den palästinensisch-israelischen und jüdisch-israelischen Bürgerinnen und Bürgern. Erweitert man dieses Gedankenspiel auf die diversen kulturellen, sozialen, ethnischen und religiösen Identitäten, wird die enorme Herausforderung, diese zu verbinden, erkennbar.

2.4.2.1 Identitäten

Die Frage über die eigene Identität ist in Israel nicht leicht zu beantworten. Bereits in Abschnitt 2.1 wird diese Problematik erwähnt. Bezieht man sich spezifisch auf Civic Education erlangt man ein interessantes Bild. Viele Schülerinnen und Schüler fühlen sich, auch aufgrund der demographischen Gegebenheiten, mehreren Identitäten angehörig. Die Herkunft, Religion, Kultur und Sprache der Eltern ergeben eine diverse Komposition. Unsicherheit entsteht zusätzlich dazu, den ziellosen Diskurs über die passende Darstellung der israelischen Politik in Civic Education. Die konkurrierenden

¹⁰⁵ Ichilov, Orit. Pride in One's Country and Citizenship Orientations in a Divided Society: The Case of Israeli Palestinian Arab and Orthodox and Non-Orthodox Jewish Israeli Youth, in: Comparative Education Review 49/1 (2005), 44–61, hier 47.

Narrativen werden als die national-zionistische gegenüber der divers-pluralen beschrieben. Alleine die Diskussion über den legitimen Rapport dieser Narrativen in Civic Education, kann für Israel die nationale Identität in Frage stellen.¹⁰⁶ Andererseits wurde anhand einer quantitativen Studie erforscht, welche Aspekte des Unterrichts von den Schülerinnen und Schülern mitgenommen werden. Hier zeichnet sich ein anderes Bild. Die demokratischen und individuell sozialen Werte wurden von rund 90% angenommen/übernommen. Wohingegen jüdisch-zionistisches Gedankengut nur von rund 60%. Diese Studie wurde an säkularen Schulen durchgeführt.¹⁰⁷

Der Diskurs verläuft in vielen Aspekten entlang einer bestimmten Linie. Einerseits sieht man die demokratischen Ziele, die auch Multikulturalität, Koexistenz und kritisches Denken miteinbeziehen (divers-plurales Narrativ). Andererseits das jüdische Israel, dass als "*Homeland of the jewish majority*" einen großen Wert auf nationalistische Punkte legt (national-zionistisches Narrativ).¹⁰⁸ Laut Yuli Tamir, einer ehemaligen Bildungsministerin Israels, versagen Vorhaben, die diese beiden Ideale verbinden wollen vor allem in geteilten Gesellschaften wie Israel – sie begründet dies durch drei Punkte:

1. zusammenstoßende Ideologien
2. Verschiebung oder Umlagerungen der Zielsetzung
3. Verwirrende Relativität¹⁰⁹

Ein *Zusammenstoß der Ideologie* ist zwischen den palästinensischen und jüdischen Israelinnen und Israelis besonders bemerkbar. Wenn man einen Blick auf das Law of State Education 1953 wirft:

"[...] to base the education on the values of Jewish culture and the achievements of science, on love of the homeland and loyalty to the state and the Jewish People [...]"¹¹⁰

¹⁰⁶ Vgl. Cohen, (2019), 295.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., 294f.

¹⁰⁸ Vgl. Yuli Tamir, ehemalige Bildungsministerin zit. nach: ebd., 295f.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., 295.

¹¹⁰ Abu-Saad, Ismael. Present Absentees: the arab school curriculum in israel as a tool for de-educating indigenous palestinians, in: Holy Land Studies 7/1 (2008), 17–43, hier 19.

Es besagt, dass die Basis der Bildung, die Werte der jüdischen Kultur und deren Errungenschaften in der Wissenschaft, ihrer Liebe zu ihrer Heimat und die Loyalität gegenüber dem Staat Israel und den jüdischen Menschen sein soll. Diese Ausdrucksweise spiegelt die fehlende Auseinandersetzung mit der arabischen Geschichte, Kultur und Tradition wider. Das hat sich auch bei der Reform im Jahr 2000 nicht geändert. Studien zu dem Curriculum der arabischen Schulen in Israel zeigen klare Tendenzen, wie Ideologie als Kontrollmechanismus eingesetzt wird. Eine Hinwendung zur palästinensischen Identität fehlt, der Fokus liegt auf jüdischen Werten.¹¹¹ Gleichmaßen ist die arabische Kultur in den arabischen Curricula unterrepräsentiert - in jüdischen Curricula findet dies keine Erwähnung. Ein weiteres Beispiel dafür ist, wie im Abschnitt 2.2 erwähnt, dass für die arabischen Schülerinnen und Schüler Hebräisch als eine essentielle und verpflichtende Zweitsprache gilt - Arabisch an jüdischen Schulen nicht gefördert wird.¹¹² Diese Vernachlässigung lässt die Ideologien der Menschen weiter auseinanderdriften und erschafft Unmut in der Bevölkerung. Die gemeinsame Geschichte der jüdischen und arabischen Bevölkerung in Israel bringt weitere Herausforderungen mit sich. Viele Aspekte der politischen Bildung sind sehr emotional. Für arabische Schülerinnen und Schüler ist die demokratische als auch die jüdische Dimension der Staatsbürgerschaft problematisch. Für sie ist Politische Bildung ein sensibles Thema.¹¹³ Wenn man israelisch-palästinensische Schülerinnen und Schüler mit israelisch-jüdischen in Bezug auf ihr Vertrauen in die Regierung und den Staatsapparat befragt, zeigen beide Gruppen ein geringes Vertrauen. Jedoch ist dies auf nicht-jüdischer Seite stärker ausgeprägt. Weitere Umfragen (Israeli Democracy Index) zeigen erneut das fehlende Vertrauen in demokratische Institutionen.¹¹⁴ Einerseits kann dies auf die oben beschriebenen Uneinigkeiten, als auch auf die divergente praktische Ausführung zurückgeführt werden.

Verschiebungen oder Umlagerungen der Zielsetzung sind bereits im Abschnitt 2.3 in der Uneinigkeit über das aktuelle Curriculum ersichtlich. Ein anschauliches Beispiel für diese Diskrepanz ist das Schulbuch „To be a citizen in Israel. A Jewish and democratic state“, das 2016 eingeführt wurde und die Version aus dem Jahr 2000 ersetzt.

¹¹¹ Vgl. ebd., 19.

¹¹² Vgl. ebd., 20f.

¹¹³ Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 318.

¹¹⁴ Vgl. Cohen, (2019), 297.

Kritisiert werden das Schulbuch und seine Erneuerungen aufgrund der Verschiebung des Fokus von den demokratischen hin zu den jüdischen Werten. Auch die fehlende Darstellung einer Narrative der israelisch-palästinensischen Minderheit wird beanstandet¹¹⁵ Es wurde auf der einen Seite, als nicht patriotisch genug und auch zu stark beeinflusst von post-zionistischen und post-modernen Denkern befunden – deren Deutung der israelischen Staatsbürgerschaft wird als zu kritisch angesehen. Benjamin Netanyahu sagt über das Schulbuch: " [...]it damages Zionist values instead of strengthening Jewish heritage."¹¹⁶ Auf der anderen Seite wurde dieses Schulbuch, wie oben erwähnt, als ethnozentriertes Lehrbuch beschrieben, dass das Konzept des jüdischen Staates feiert, jedoch das Ideal eines Israels für all seine Menschen außer Acht lässt. Solche Diskurse erzeugen Skepsis gegenüber der Objektivität des Staates selbst.¹¹⁷

Verwirrende Relativität verdeutlicht unübersichtliche Abhängigkeit, ist in Israel in vielen Ebenen gegeben. In Gebieten, die unter einem Konflikt oder mit einem Konflikt leben, wird jedes Unterrichtsfach zum Ort desselben. Nicht nur in der Politischen Bildung, die Mehrzahl der Fächer ist betroffen. Welche Geschichte erzähle ich und anhand welcher Perspektive? Wessen Sprache unterrichte ich? Wessen Religion? In Konfliktsituationen, sozialer, politischer und kriegsartiger Art, ist Bildung auf stärkere Weise ideologisch und politisch beeinflusst. "*Welches und wessen Wissen ist von Bedeutung?*" ¹¹⁸

Diese Unsicherheit wird unterstützt durch fehlende Diskussion des präsenten Konfliktes und aktueller Kontroversen - wertvolle Teile umfassender Politischer Bildung. Befindet man sich jedoch direkt in einer Region, die innerlich und äußerlich im Konflikt lebt, stellt dieses Vorhaben hohe psychologische Ansprüche an die Lehrenden. Lehrkräfte müssen die oben genannten Fragen tagtäglich beantworten bzw. sich für eine Antwort entscheiden. Wie diese mit der Kontroversität und den Herausforderungen des Faches Civic Education umgehen wird im Folgenden geschildert.

¹¹⁵ Vgl. ebd., 290f.

¹¹⁶ Benjamin Netanyahu, zit. in: Sheps, (2019), 361.

¹¹⁷ Vgl. Agbaria, (2018), 24.

¹¹⁸ Vgl. Murray, (2008), hier 39.

2.4.2.2 Die Lehrkräfte

*"there is nothing inherently natural about civic virtues... they must be taught, explained, practiced and revered in order to become a habit"*¹¹⁹

Politische Bildung und demokratische Tugenden müssen gelehrt, erklärt und geübt werden – sie sind uns nicht natürlich gegeben. In geteilten Gesellschaften ist Politische Bildung ein hochsensibles Thema, das einerseits Auswirkungen auf die makro-politische Struktur der Nationen und auf die mikro-politische Einheit der Schule hat. Die Qualität des Unterrichts ist abhängig von der professionellen Qualifikation, als auch davon, wie zentrale soziale Konflikte von der Lehrkraft aufgefasst werden. Die Organisation der Schule an sich hat Auswirkungen auf die Art und Weise wie der Unterricht stattfindet, natürlich auch für das Fach Politische Bildung.

Israels Gesellschaft ist auf mehreren Ebenen geteilt. Eine dieser ist die Gegensätzlichkeit des jüdischen und demokratischen Staates Israel. Die politische Kultur des Landes stellt ein kraftvolles, sozialisiertes Umfeld dar, das die Lernumgebung der Jugendlichen kontrolliert. Die Rolle der Lehrkräfte, und derer persönlicher, kultureller, religiöser und ethnischer Hintergrund haben eine Wirkung auf den Unterricht.¹²⁰

Eine solche Ausgangslage erschwert es Lehrkräften, ihre Inhalte ausgewogen darzustellen. Lehrerinnen und Lehrer werden aufgrund des bestehenden Curriculums mit Dilemmata bezüglich der Didaktik der Themenfelder konfrontiert. Es bleibt deren Aufgabe, die unterschiedlichen Werte und Narrative in einer ausgeglichenen Form zu präsentieren. Diskussionen über die Besetzung, den Nahostkonflikt und die Beziehung zwischen Israelis und Palästinensern können zu fundamentalen Problemen im Klassenraum führen. Bei einem Thema, das von der offiziellen politischen Seite nicht als kontrovers angesehen wird, kann alleine die Diskussion darüber ein Anstoß sein, deren Politik kritisch zu hinterfragen. Der Unterricht eines gesellschaftlich umfassend anerkannten Themas (das vielleicht in der Vergangenheit kontrovers war – Beispiel für Österreich wäre die Thematik des Holocaust) fällt den Lehrenden leichter als aktuelle Konflikte. So betrachtet, steht Israel vor einer großen Herausforderung. Die

¹¹⁹ Yuli Tamir, ehemalige Bildungsministerin, zit. in: Cohen, (2019), 295.

¹²⁰ Vgl. Orit, (2003), 219ff.

Vergangenheit, z.B. der 6-Tage Krieg, kann nicht als vollkommen abgeschlossenes Thema in der Schule behandelt werden. Die Auswirkungen, die dieser und auch dessen Folgen und Ursachen auf die aktuelle Situation haben, sind derart zahlreich, dass eine Indoktrination eigentlich jedem vorgeworfen werden kann - je nachdem wie stark die Lehrkraft zu einem Narrativ tendiert.

Inwieweit es sich tatsächlich um Indoktrination handelt, ist eine andere Frage. Dies kann der Fall sein, wenn der Lehrende eine Narrative des kontroversen Themas als die bessere darstellt oder tatsächlich als solche verkauft. Die Komplexität in einer Art und Weise zu erfassen, die die gegensätzlichen Narrativen tatsächlich in einem ausgewogenen Verhältnis zeigt, müsste vom gesamten Bildungsapparat unterstützt werden.¹²¹ Studien haben gezeigt, dass eine positive Verbindung zwischen der Diskussion von komplexen Thematiken (vor allem wenn es um zivile Rechte und Freiheiten geht) und einer toleranten Einstellung und Wissen über die Notwendigkeit von Toleranz in Demokratien besteht.¹²² Festzuhalten sei hier, dass sich die gesellschaftliche Meinung mit der kritischer Diskussion in der Schule, verändern kann und sich über Zeiträume in eine andere Richtung verschiebt.¹²³

Diana Hess hat sich in ihrer Forschung kontroverser Themen im Klassenraum in der USA gewidmet. Sie analysiert, wie Lehrkräfte mit Kontroversität umgehen und hat deren Verhalten in vier Strategien geteilt: Leugnung, Privileg, Vermeidung und Ausgleich.

Unter *Privileg* versteht sie, dass sich der Unterricht nach einem präferierten Narrativ des kontroversen Themas richtet. Hier entscheidet sich die Lehrkraft, trotz ihres Bewusstseins über die Zwiespältigkeit des Themas, nur eine Perspektive zu lehren.

Die Strategie der *Leugnung* zeichnet sich dadurch aus, dass ein kontroverses Thema nicht für kontrovers angesehen wird. Demnach gibt es richtige und falsche Ansichten zu einer Thematik und somit wird die für die Lehrkraft Richtige unterrichtet.

Vermeidung beschreibt, dass sich die Lehrkraft der Kontroversität der Thematik bewusst ist, sie jedoch nicht als solche unterrichtet. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Entweder aufgrund einer starken persönlichen Meinung, fehlenden

¹²¹ Vgl. Hess, (2004), 257.

¹²² Vgl. Avery (2002), zit. nach: ebd., 257.

¹²³ Vgl. ebd., 258f.

Fachwissens oder der Angst, die umliegende Gemeinschaft (z.B. Eltern, Gemeinde), die eventuell anderer Meinung ist, gegen sich aufzubringen.

Lehrkräfte, die sich bemühen eine ausgeglichene Darstellung einer kontroversen Thematik zu erreichen, werden in der Strategie *Ausgleich* zusammengefasst.

Diese Einteilung funktioniert in jegliche ideologische Richtung, die Lehrende in ihrer Arbeit beeinflussen.¹²⁴ Diese Ergebnisse basieren zwar auf den Gegebenheiten der Vereinigten Staaten, können aber auf andere Gesellschaften übertragen werden.

Im israelischen Kontext hat Aviv Cohen eine Studie mit drei israelischen Lehrkräften säkularer Schulen durchgeführt. Trotz der kleinen Stichprobe geben die Ergebnisse ein Bild über die Situation in Israel. Ausschlaggebender Faktor sind die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrkräfte arbeiten. Wie stellt sich deren Klasse zusammen? Lehrende, die an sozioökonomisch gesicherten und homogenen Schulen unterrichten, können mit ihren Schülerinnen und Schülern einen tiefgründigen und kritischen Unterricht gestalten. Eine Lehrkraft, die an einer sehr heterogenen Schule unterrichtet, neigt zu der Strategie *Leugnung*. Kontroverse Themen erzeugen zu viel Unmut in der Klasse. Ähnlich sieht dies an sozioökonomisch schlecht gestellten Schulstandorten aus.¹²⁵¹²⁶ Hier schließt sich der Kreis zu den anfangs erwähnten Rahmenbedingungen, die Einfluss auf das israelische Bildungssystem haben.

Die theoretische Beschreibung der Situation dient dazu, jene Faktoren vorzustellen, die den politischen und gesellschaftlichen Umgang von kontroversen Thematiken beeinflussen. Die politische Vergangenheit und Gegenwart des Landes sind besonders hervorzuheben. Dabei stehen demographische Veränderungen und geopolitische Faktoren in einer Wechselbeziehung. Die gesellschaftliche, soziale und kulturelle Konsequenz aus diesen Faktoren, ist das segregierte Bildungssystem. Politische Bildung wird von allen gelenkt und das führt zu einem emotionalen und parteiischen Umgang mit den Gegebenheiten des Landes im Unterricht. Bei dieser theoretischen Abhandlung handelt es sich um die Darstellung des akademischen Diskurses und gibt den aktuellen Wissensstand wieder. Im folgenden Kapitel wird die methodische Grundlage dieser Arbeit vorgestellt.

¹²⁴ Vgl. ebd., 259f.

¹²⁵ Vgl. Cohen, Aviv. Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers, in: Journal of Curriculum Studies 49/4 (2017), 542–560, hier 556f.

¹²⁶ Vgl. Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 316.

3 Methodik

Während sich Kapitel 2 mit den Rahmenbedingungen der Politischen Bildung beschäftigt und den akademischen Diskurs des Themas erläutert, wird im Folgenden die verwendete Methodik begründet. Die Thematik Kontroversität in der Politischen Bildung in Israel ist theoretisch und akademisch umfassend aufgearbeitet. Empirische Studien sind dagegen selten. Ich habe mich im Zuge dieser Arbeit dazu entschieden, meine Daten qualitativ zu erheben. Ausschlaggebend dafür ist die Komplexität und Emotionalität des Themas. Um die in der Einleitung erläuterte Forschungsfrage:

Wie kann politische Bildung im Fach Civic Education in Israel, unter Anbetracht des Nahostkonfliktes und der Multikulturalität des Landes, kontrovers gestaltet werden? – zu beantworten, eignen sich qualitative Interviews – genau genommen, qualitative Experteninterviews. Deren Charakteristika werden im Abschnitt 3.1 im Detail beschrieben, gemeinsam mit den Merkmalen qualitativer Forschung im Allgemeinen. Besonderes Augenmerk wird im Unterabschnitt 3.1.2 auf die Durchführung von Interviews via Email gelegt. Da persönliche Interviews aufgrund der räumlichen Trennung nicht möglich sind, wird im Zuge dieser Arbeit auf die Sonderform zurückgegriffen. Diese ist nicht weit verbreitet und erfordert eine angepasste Vor- und Nachbereitung.

Die Aufarbeitung der Methodik ist die Grundlage für ein systematisches Vorgehen in der Datenerhebung und in der Analyse. Die Datenanalyse dieser Arbeit erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche im Kapitel 4 im Detail beschrieben wird.

3.1 Qualitative Experteninterviews

Diese Arbeit wird anhand qualitativer Interviews aufgebaut. Als Teil der qualitativen Forschung geht es dabei darum, subjektive Meinungen, Lebenswelten oder Sinnkonstruktionen zu analysieren. Besonderes Augenmerk liegt darauf, die entsprechende Datenmenge nachvollziehbar darzustellen und deren Hintergründe und Motive erkenntlich zu machen.¹²⁷ Empirie hat in der qualitativen Forschung die Prämisse, subjektive Sichtweisen zu rekonstruieren.¹²⁸ Für den Forschenden ergibt

¹²⁷ Vgl. Misoch, Sabina, Qualitative Interviews (Berlin/München/Boston 2015), hier 2.

¹²⁸ Vgl. ebd., 4.

sich die Herausforderung, die Gesamtheit der Phänomene zu beleuchten, die das Forschungssubjekt beeinflussen. Das umfasst die subjektive Wahrnehmung und auch die äußerlichen, objektiven Einflüsse.¹²⁹ Dieses Zusammenspiel ist für das vorliegende Forschungsvorhaben von Bedeutung. Es ist anzunehmen, dass die Gesellschaft in Israel, aufgrund ihrer konfliktreichen Geschichte, eine große Ausprägung beider erfährt. Qualitative Forschung baut auf einem Dialog, einer Interaktion, auf. Demnach folgt sie entsprechenden Kommunikationsregeln, die auf die Methode angepasst werden.¹³⁰ Die für diese Arbeit wesentlichen Kommunikationsregeln werden in den Unterabschnitten 3.1.1 und 3.1.2 erläutert.

3.1.1 Experteninterviews

Um einen tieferen Einblick in die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen und Möglichkeiten der politischen Bildung in Israel zu erhalten, habe ich mich entschieden, die theoretische schriftliche Darlegung durch Interviews mit Expertinnen und Experten zu ergänzen. Diese Vorgehensweise erlaubt, deren Expertise für die Datenerhebung und zum Informationsgewinn zu nützen.¹³¹ Experteninterviews eignen sich besonders dazu, eine subjektive Auffassung und eine faktische Ergänzung der Situation zu erlangen.¹³² Grundlegend sind Expertinnen und Experten Personen, die über ein einschlägiges Spezialwissen verfügen.¹³³ Expertinnen und Experten haben in unterschiedlichem Ausmaß Wirkung auf die Auffassung des Forschungsaspektes in ihrem Umfeld. Je nach Forschungsgebiet und Fragestellung können dafür diverse Personen in Frage kommen. Die tatsächliche Auswahl wird durch das spezifische Forschungsinteresse und auch durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt.¹³⁴ Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Expertinnen und Experten in diesem Zusammenhang

¹²⁹ Vgl. ebd., 25.

¹³⁰ Vgl. ebd., 13.

¹³¹ Vgl. Gläser, Jochen; Laudel, Grit, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3., überarb. Aufl., Lehrbuch Wiesbaden 2009), hier 12f.

¹³² Vgl. Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang. Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Experteninterviews. *Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage Wiesbaden 2009), 7–28, hier 13f.

¹³³ Vgl. Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred. ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Interviews mit Experten (Wiesbaden 2014), 239–258, hier 242f.

¹³⁴ Vgl. Pfadenhauer, Michaela. Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Interviews mit Experten (Wiesbaden 2014), hier 101f.

nicht als Objekt der Forschung agieren, sondern über ihre Darstellung ein subjektives Verständnis des Sachverhaltes wiedergeben.¹³⁵ In Anbetracht des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit, sind die Expertinnen und Experten Personen, die praktisch und/oder theoretisch dem israelischen Bildungssystem nahestehen. Zusätzlich sind diese entsprechend ihres Wissens über multikulturelle Aspekte des israelischen Bildungssystems und Civic Education gewählt. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Personen, die als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit dieser Thematik vertraut sind. Außerdem haben einige von ihnen einen Hintergrund als Lehrkraft im Fach Civic Education. Im Kapitel 4 werden die Charakteristika der Teilnehmenden dieses Forschungsprojektes detailliert beschrieben.

Im Vorfeld ist es wichtig zu bestimmen, welche Art von Wissen man durch die Befragung erhalten will. Dieses lässt sich in dreierlei Formen teilen: technisches Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen. Im Zuge dieser Arbeit konzentrieren sich die Interviews auf die Erhebung von Prozess- und Deutungswissen.

Prozesswissen umfasst das Fachwissen in Verbindung mit Erfahrungswissen. Hier können die Expertinnen und Experten einen Einblick in Handlungsabläufe, Institutionen und Wechselwirkungen geben. Dies steht in Bezug zur ersten Teilfrage dieser Arbeit: Welche Faktoren haben Einfluss auf den Umgang mit kontroversen Thematiken im israelischen Unterricht von Civic Education?

Deutungswissen dient in diesem Forschungsvorhaben dazu, subjektive Determinationen und Erläuterungen zu ergänzen.¹³⁶ Das kann zur Beantwortung der zweiten Teilfrage genutzt werden: Welche Prognosen und Vorstellungen haben einschlägige Bildungsexperten in Israel für die Zukunft von Civic Education und zu der Thematik der Kontroversität?

Zusammenfassend spielt das Prozesswissen für die Ausführung der gegenwärtigen Situation der politischen Bildung eine Rolle. Deutungswissen ist für die Veranschaulichung der zukünftigen Gegebenheiten bestimmend. Dieser Aspekt formt die Grundlage für den Leitfaden der Interviews. Die Erläuterung, wie der Fragebogen

¹³⁵ Vgl. ebd., 12f.

¹³⁶ Vgl. Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang. Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Interviews mit Experten (Wiesbaden 2014), 61–98, hier 71f.

aufgebaut ist, um besagte Wissensgebiete zu erfassen, wird im Folgenden beschrieben.

Das Leitfadeninterview ist ein semi-strukturiertes Erhebungsverfahren. Es handelt sich um einen Überbegriff, der je nach Erkenntnisinteresse zusätzlich spezifiziert werden kann. Der Leitfaden bildet die Grundlage für das Interview und wird vom Forschenden, aufbauend auf der Theorie, gestaltet. Der Leitfaden erlaubt es dem Forschenden, den Gesprächsverlauf zu kontrollieren und in jene Richtung zu lenken, die seinem Erkenntnisinteresse entspricht. Der Grad der Strukturierung ist dabei abhängig von der jeweiligen Thematik.¹³⁷ Da im Zuge dieser Diplomarbeit mit Email-Interviews gearbeitet wird, ist der Leitfaden strukturiert. Dennoch soll die Möglichkeit bestehen, Nachfragen zu stellen, um fallweise mehr Kontext von den Befragten zu erhalten. Demnach wird der Leitfaden als semi-strukturiertes Interview charakterisiert.¹³⁸

Der systematische Aufbau des Interviews ist für die Durchführung per Email wesentlich und unterstützt den wünschenswerten Schreibfluss für die Teilnehmenden. Es wird davon abgeraten, sofort mit inhaltlichen Fragen einzusteigen. Der Teilnehmende soll die Möglichkeit haben, sich auf die Thematik einzulassen. Weiters wird empfohlen, die ersten Fragen eher offen und breit zu formulieren, um den Einstieg in das Thema zu erleichtern. Diese Phase ist sehr wichtig, da sie den Teilnehmenden das Gefühl vermitteln soll, offen und ehrlich antworten zu können. Erst dann folgen die relevanten und spezifischen Fragen, die in Themenbereiche eingeteilt werden können. Abschließend ist es essentiell, den Teilnehmenden eine Möglichkeit zur Reflektion zu geben und in jedem Fall danach zu fragen, ob dieser/diese noch etwas ergänzen kann oder möchte. Dies dient auch dazu, das Interview für die Beteiligten angenehm zu beenden.¹³⁹

In dieser Arbeit finden die Interviews nicht persönlich statt – das muss in der Erstellung des Leitfadens berücksichtigt werden. Gerade wegen dem fehlenden persönlichen Kontakt ist die Sprache selbst wesentlich. Das verlangt vom Forschenden, sich klar, unmissverständlich und dennoch empathisch auszudrücken. Fragen müssen in jedem Fall neutral formuliert sein, denn jegliche Annahme, die in der Frage zu lesen oder zu

¹³⁷ Vgl. Misoeh, 2015, 65f.

¹³⁸ Vgl. ebd., 13f.

¹³⁹ Vgl. ebd., 68f.

erkennen ist, beeinflusst die Antwort der Teilnehmenden.¹⁴⁰ Der hier verwendete Leitfaden orientiert sich am oben beschriebenen Aufbau. Die Probanden haben zu Beginn die Möglichkeit ihr Interesse an der Thematik zu erläutern. Daraufhin folgen die spezifischen Fragen. Aufbauend auf dem oben beschriebenen Erkenntnisinteresse, der formulierten Unterfragen und der dementsprechend deduktiv gebildeten Überkategorien ergeben sich zwei Themengebiete:

- Die aktuelle Situation der Politischen Bildung in Israel – Prozesswissen
- Zukünftige Aspekte derselben – Deutungswissen

Diese werden im Fragebogen offen dargelegt. Der erste Teil widmet sich der Gegenwart, der zweite Teil der Zukunft. Abschließend haben die Probanden die Möglichkeit Ergänzungen hinzuzufügen.

Spezielle Aspekte des E-Mail Interviews wurden hier in Bezug auf den Leitfaden bereits erwähnt. Im Folgenden werden weitere Spezifika und die damit verbundenen Vor- und Nachteile erläutert.

3.1.2 Sonderstellung des E-Mail Interviews

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten ein Interview zu führen. Das persönliche Interview wird im akademischen Diskurs oft als bewährteste und auch beliebteste Methode beschrieben.¹⁴¹ Im Sinne des Forschungsgegenstandes, der das Land Israel betrifft, sind persönliche Interviews nur mit großem Aufwand durchführbar. Deshalb wird das E-Mail Interview verwendet, das sich im Zuge der Digitalisierung als Alternative entwickelt hat. Vor der Anwendung des E-Mail Interviews sind dessen Charakteristika genau zu betrachten, da diese Auswirkung auf die Vorbereitung, Durchführung und Interpretation der Interviews haben.¹⁴² Das E-Mail Interview eignet sich für spezifische Forschungsvorhaben mit speziellen Rahmenbedingungen. Das Bewusstsein über Vorteile und etwaige Herausforderungen der jeweiligen

¹⁴⁰ Vgl. ebd., 222.

¹⁴¹ Vgl. Gläser/Laudel, 2009, 153f.

¹⁴² Vgl. Hawkins, J. E. The practical utility and suitability of email interviews in qualitative research, in: The Qualitative Report 23(2) (2018), 493–501, hier 493f.

Forschungsmethode ist richtungsweisend, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten.¹⁴³ Überdies sei anzumerken, dass es hierbei nicht um einen leichten Ausweg zur Datenermittlung handelt – vielmehr ist es notwendig, dass eine Rechtfertigung des Vorgangs stattfindet. Beide Seiten benötigen ein hohes Engagement gegenüber dem Forschungsfeld und am Prozess des Interviews selbst.¹⁴⁴ Wenn diese Charakteristika beachtet werden, kann die Qualität der Daten als gleich zu jener von persönlichen Interviews angesehen werden.¹⁴⁵ Dementsprechend wird das E-Mail Interview nun im Detail beleuchtet.

Es ist hervorzuheben, dass es etliche Vorteile bringt, Technologie für qualitative Forschung zu verwenden. Email-Interviews bieten eine Menge Flexibilität, denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen sich nicht am selben Ort befinden wie die Forscherin oder der Forscher. Dadurch können Reisekosten auf einem Minimum gehalten oder ganz umgangen werden.¹⁴⁶ Der ökonomische Gedanke bezieht sich auch auf die zeitliche Ersparnis, die sich in der Vorbereitung aber auch in der Analyse widerspiegelt. Denn der Transkriptionsvorgang ist bei dieser Methode weitaus geringer, da die Antworten bereits in Textform existieren.¹⁴⁷¹⁴⁸

Des Weiteren gewährt man den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Freiraum, darüber zu entscheiden, wann und wo sie die Interviewfragen beantworten. Demnach haben sie die Möglichkeit, in ablenkungsfreien Zeiträumen und innerhalb einer vertrauten Umgebung zu antworten.¹⁴⁹ Das erlaubt eine diskrete Vorgangsweise. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können durchdacht antworten und leichter eine präzise und dennoch facettenreiche Antwort geben.¹⁵⁰ Das Email-Interview erleichtert es auch, dem Subjekt seinen Mittelpunkt zu garantieren, wie es in der qualitativen Forschung vorgesehen ist.¹⁵¹ Es begünstigt, dass die Befragten sich Zeit dafür nehmen, Antworten zu reflektieren und konkrete Beispiele anzuführen. Damit wird der

¹⁴³ Vgl. ebd., 81.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., 83.

¹⁴⁵ Vgl. Ratislavová/Ratislav, (2014), 454.

¹⁴⁶ Vgl. Hawkins, (2018), 494f.

¹⁴⁷ Vgl. Ratislavová/Ratislav, (2014), 453.

¹⁴⁸ Vgl. Hawkins, (2018), 494.

¹⁴⁹ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 80.

¹⁵⁰ Vgl. James/Busher, (2006), 406.

¹⁵¹ Vgl. ebd., 2.

Komfort der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Vordergrund gestellt.¹⁵² Ein wichtiger positiver Aspekt, wenn mit Themen gearbeitet wird, die politisch sensitiv, emotional und kontrovers sind – wie die Politische Bildung in Israel.

Andererseits birgt das Email-Interview auch negative Gesichtspunkte, die in der Vorbereitung, Durchführung und Analyse zu beachten sind.¹⁵³ Wenn diese dem Forschenden bekannt sind, können sie durch Strategien gemildert werden.¹⁵⁴

Email-Interviews eignen sich nicht für jede Zielgruppe. Es muss sichergestellt werden, dass diese offen gegenüber der elektronischen Datenerhebung ist.¹⁵⁵ Dieser Aspekt ist in dem Sinn zu betrachten, dass durch das Voraussetzen von Kenntnissen der Technologie, als auch die Verfügbarkeit von Internet, Personenkreise aus der Befragung ausgeschlossen und so die Ergebnisse beeinflusst werden.¹⁵⁶

Bei der Zielgruppe dieser Arbeit handelt es sich um Personen des tertiären Bildungssektors in Israel, demnach sind Fertigkeiten im Umgang mit Technologie weitgehend gegeben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten aktiv an tertiären Bildungseinrichtungen, sind in der Forschung tätig und haben teilweise Erfahrung im sekundären Bildungsbereich – somit ein hohes Bildungsniveau. Daraus ergibt sich die Annahme, dass der Zugang zur benötigten Technologie vorhanden ist. Da eine Befragung per Email die Zielgruppe auch sozioökonomisch limitiert, ist darauf zu achten, dass diese Einschränkung bei Möglichkeit auf einem Minimum gehalten wird.¹⁵⁷ Wie oben beschrieben, hat dieser Faktor keinen weiteren Einfluss auf das Ergebnis dieser Forschung per se, da die Zielgruppe an sich einen sozioökonomischen Rahmen vorweist, von dem angenommen wird, diesen Standard zu erfüllen.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können sich fehlende soziale Signale problematisch auswirken. Im Vergleich zum persönlichen Interview gehen soziale Aspekte verloren. Körpersprache, Füllwörter, Zögern usw. können beim schriftlichen

¹⁵² Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 80.

¹⁵³ Vgl. Hawkins, (2018), 494.

¹⁵⁴ Vgl. Ratislavová/Ratislav, (2014), 456f.

¹⁵⁵ Vgl. Ratislavová, Kateřina; Ratislav, Jakub. Asynchronous email interview as a qualitative research method in the humanities, in: Human Affairs 24/4 (2014), 411, hier 457.

¹⁵⁶ Vgl. C. Bowden; S. Galindo-Gonzalez. Interviewing when you're not face-to-face. The use of email interviews in a phenomenological study, in: International Journal of Doctoral Studies 10 (2015), 79–92, hier 80f.

¹⁵⁷ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 81f.

Kontakt nicht miteinbezogen werden. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bleibt die Möglichkeit, Formatierungen, Emoticons, Abkürzungen oder ähnliches anzuwenden, um der schriftlichen Antwort mehr Emotionalität zu verleihen.

Während eines persönlichen Gespräches, so auch bei Interviews, neigt man dazu, dem Gegenüber in seiner Körpersprache zu spiegeln. Diese Strategie kann auf die schriftliche Kommunikation angepasst werden. Um eine Vertrautheit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aufzubauen und die Kommunikation zu verbessern, kann es hilfreich sein, deren Begrifflichkeiten zu übernehmen und wenn angebracht, anzuwenden. Es gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Gefühl von Wertschätzung für ihre Beteiligung an der Studie.¹⁵⁸ Dies muss ohne die parasprachlichen Zeichen und ohne Körpersprache geschehen. Die Herausforderung besteht darin, das Zuhören mit Worten zu etablieren, um dem Interviewpartner das Gefühl von Anerkennung auch ohne persönlichen Kontakt zu geben.¹⁵⁹ Man hat als Forschender die Aufgabe, diesen aktiven Dialog zu führen, damit eine Verbindung zum Gegenüber geschaffen wird.¹⁶⁰ Außerdem braucht es mehr Zeit zu schreiben als zu sprechen. Somit haben auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen höheren Zeitaufwand und es ist ihnen nicht möglich, zwischenmenschliche oder visuelle Punkte miteinzubeziehen.¹⁶¹

Um Empathie gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu erreichen, ist es hilfreich, die Anforderungen an sie auch aus deren Blickwinkel zu betrachten. Von Mitwirkenden einer Studie mit Email Interviews ergaben sich positive, sowie negative Aspekte für diese. Einerseits wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Teil der Kontrolle übertragen, indem sie über die Zeit und den Raum, in dem sie antworten, selbst entscheiden können. Zusätzlich haben die Probanden weniger Stress und sind dazu in der Lage, reflektierter Antworten zu geben. Auf der anderen Seite gibt es einige Herausforderungen, die von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geäußert wurden. Die Diskontinuität des Verlaufes, sowie Klarstellungen über den Sinn und richtige Interpretation der Fragen. Es kommt grundsätzlich zu einer weniger

¹⁵⁸ Vgl. Fritz, Roschelle L; Vandermause, Roxanne. Data Collection via In-Depth Email Interviewing: Lessons From the Field, in: Qualitative Health Research 28/10 (2018), 1640–1649, hier 1643f.

¹⁵⁹ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 86.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., 81.

¹⁶¹ Vgl. Fritz/Vandermause, (2018), 1642.

emotionalen Konversation, dadurch kann es zu Missverständnissen in der Auslegung kommen.¹⁶²

Die Kommunikationsstruktur wird davon beeinflusst, in welcher Beziehung der Forschende und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen. Welche Kompetenzen schreiben die Teilnehmenden dem Forschenden zu? In diesem Fall sind die Zuschreibungen als Co-Experte oder Experte einer anderen Wissenskultur von Bedeutung.¹⁶³ Beim Email-Interview schlüpft der Forschende in die Rolle des Moderators, ähnlich wie bei einem persönlichen Interview, jedoch auf eine andere Art und Weise. Dementsprechend sind auch Email-Interviews unterschiedlich aufgebaut. Wie hier, werden oft teilstrukturierte Leitfäden verwendet, da diese einen Spielraum für individuelle Anpassungen und spezifische Folgefragen lassen.¹⁶⁴ Wenn das Email-Interview unter abgestimmten Gegebenheiten durchgeführt wird, erweist sich dieses als eine ökonomische und effektive Methode der qualitativen Forschung.¹⁶⁵

Zusätzlich zum fehlenden sozialen Kontext ergibt sich auch ein Zeitproblem. Durch die Kontrollabgabe an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hat der Forschende keinen Einfluss auf den genauen Zeitpunkt einer Antwort.¹⁶⁶ Denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die Macht darüber, wann sie tatsächlich antworten und wie. Dementsprechend vollzieht sich ein Kontrollwechsel vom Interviewer zu den Probanden.¹⁶⁷ Natürlich kann ein Zeitrahmen bestimmt werden, dennoch bleibt es an den Mitwirkenden, wann sie tatsächlich antworten. Hier ist einerseits zu beachten, einen regelmäßigen Kontakt aufrechtzuerhalten.¹⁶⁸ Andererseits sollen sich Erinnerungen, trotz Wartezeit, auf eine kleine Anzahl beschränken, um keinen Druck auf die Befragten auszuüben.¹⁶⁹ Die Logistik soll nicht ganz beim Befragten liegen.¹⁷⁰ Fazit ist, dass eine schnelle Antwort kein besseres Resultat bringt. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr Zeit zur

¹⁶² Vgl. James/Busher, (2006), 407f.

¹⁶³ Vgl. Pfadenhauer, 2014, 106.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., 414.

¹⁶⁵ Vgl. Hawkins, (2018), 496.

¹⁶⁶ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 81.

¹⁶⁷ Vgl. James/Busher, (2006), 414.

¹⁶⁸ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 81.

¹⁶⁹ Vgl. Ratislavová/Ratislav, (2014), 457f.

¹⁷⁰ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015), 87f.

Beantwortung der Fragen nehmen und man so am Ende aussagekräftigere Daten erhält.

Eine weitere Problemstellung ist der Datenschutz. Die Privatsphäre und Anonymität der Beteiligten müssen zu jedem Zeitpunkt gewährleistet sein.¹⁷¹ Eine Datenschutzerklärung wird im Zuge dieses Forschungsvorhabens nach Einwilligung der Teilnahme an die Beteiligten gesandt und unterschrieben. Nicht zu unterschätzen ist das Risiko der Identitätsbestimmung. Wenn das Email-Interview ohne vorherigen persönlichen Kontakt durchgeführt wird, hat man kaum ein klares Verständnis darüber, ob es sich um besagte Person handelt.¹⁷² Diese Unsicherheit über die Identität kann durch eine eingehende Evaluation des Inhaltes, und/oder durch zusätzliche Telefon- oder Skype Gespräche reduziert werden.¹⁷³ Im Zuge meiner Datenerhebung hatte ich den Vorteil, zumindest zwei Teilnehmende persönlich zu kennen. Bei den weiteren Teilnehmenden stütze ich die Identitätsbestimmung auf eine genaue Recherche über die Person und die Kontrolle eines kohärenten Schreibstiles, der in der Email-Konversation als auch in der Beantwortung der Fragen ersichtlich ist.

Um sicherzustellen, dass ein Forschungsvorhaben ethisch in Ordnung und entsprechende Richtlinien beachtet wurden, ist es die Pflicht des Forschenden, dementsprechende Schritte zu setzen. Im deutschsprachigen Raum gibt es jedoch kaum standardisierte oder verbindliche Richtlinien.¹⁷⁴¹⁷⁵ In der vorliegenden Arbeit wird ein sensibles Thema bearbeitet, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hohe Professionalität vorweisen. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Mitwirkenden keinen großen Belastungen ausgesetzt sind, da sie das Thema in ihrem beruflichen Umfeld bearbeiten. Zusätzlich finden die Interviews auf einem weniger intimen Weg, via Email, statt und haben somit ein geringeres Potenzial einer emotionalen Belastung. Dennoch gibt es Aspekte, die beachtet werden müssen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden über Ausmaß, Thema und Ziel des Projektes in Kenntnis gesetzt.¹⁷⁶ Im Zuge der Einverständniserklärung sind sie über die

¹⁷¹ Vgl. Hawkins, (2018), 496.

¹⁷² Vgl. James/Busher, (2006), 412.

¹⁷³ Vgl. C. Bowden/S. Galindo-Gonzalez, (2015)81f.

¹⁷⁴ Vgl. Gläser/Laudel, 2009, 48f.

¹⁷⁵ Vgl. Misoeh, 2015, 16f.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., 16f.

Transkription, Widerrufsrecht, Vertraulichkeit und den Umgang mit ihren persönlichen Daten aufzuklären.¹⁷⁷ Ein wesentlicher Punkt dessen ist, dass bei der Untersuchung niemand zu Schaden kommen darf. Dies bezieht sich auf die Gesamtheit des Forschungsprojektes. Eine übergreifende Transparenz in allen Bereichen der Arbeit muss gegeben sein¹⁷⁸.

Im Zuge dieser Arbeit ergibt sich eine weitere Herausforderung in der Translation. Da die Interviews in Englisch durchgeführt werden, achte ich darauf, dass die Interpretation den richtigen Kontext beibehält.¹⁷⁹ Es ist zur Kenntnis zu nehmen, dass die Probanden ein zwar stabiles, jedoch unterschiedliches Niveau der englischen Sprachfertigkeit aufweisen. Die Wertung und Analyse der sprachlichen Ausdrucksweise sollen bei Unklarheiten nicht ohne Rücksprache geschehen.

Die Art und Weise der Datenerhebung soll sich am Erkenntnisinteresse orientieren. Demnach ist ein Überblick über die Methodik für den Forschenden wesentlich und hilfreich für den folgenden Erkenntnisprozess – die Analyse. Hat man die Daten erhoben, werden diese analysiert, interpretiert und zusammengefasst. In der vorliegenden Arbeit wird mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gearbeitet. Die Abfolge dieser wird im folgenden Abschnitt erläutert und mit der spezifischen Ausführung des Erkenntnisprozesses im Rahmen dieser Arbeit ergänzt.

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse des Materials erfolgt in dieser Arbeit nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die dafür notwendigen Schritte werden im Folgenden vorgestellt und mit einer Beschreibung der spezifischen Anwendung in diesem Forschungsvorhaben ergänzt.

Zu Beginn ist zu erwähnen, dass es bei der Inhaltsanalyse um mehr geht als um die Analyse des reinen Inhaltes.¹⁸⁰ Von Mayring werden Charakteristika beschrieben, die

¹⁷⁷ Vgl. ebd., 16f.

¹⁷⁸ Vgl. Gläser/Laudel, 2009, 54f.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., 86.

¹⁸⁰ Vgl. Mayring, Philipp, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl., Beltz Pädagogik, Weinheim 2015), hier 11.

besagen, dass die Inhaltsanalyse systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet ihr Ziel verfolgt. Grundsätzlich arbeitet die Inhaltsanalyse anhand von Kategoriesystemen und Häufigkeitsanalysen. Weitere Differenzierungen können durch eine Valenz- und Intensitätsanalyse ergänzt werden.¹⁸¹ Das ist in der Analyse dieser Arbeit wesentlich, da die Teilnehmenden zwar aus einem professionellen Umfeld stammen, aber dennoch eine emotionale Bindung zum Thema vorweisen.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird anhand spezifischer Techniken ausgeführt. Erstmal ist zu beachten, dass die Daten im Zusammenhang mit deren Kontext analysiert werden. Da diese Methode nicht standardisiert durchgeführt wird, sondern an den individuellen Forschungsprozess angepasst ist, ist es essentiell, die Daten anhand zuvor festgelegter Regeln zu analysieren. Deshalb ist auch das Kategoriensystem von Bedeutung. Um eine individuelle Vorgangsweise mit Überprüfbarkeit zu verbinden, sind in der qualitativen Inhaltsanalyse Probedurchläufe für bestimmte Analyseschritte vorgesehen. Das soll immer wieder anhand der im folgenden vorgestellten Gütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität - geschehen.¹⁸²

Mayring baut die qualitative Inhaltsanalyse auf 15 Grundsätzen auf, die für diese Arbeit wesentlichen werden kurz vorgestellt. Wie erwähnt, ist eine systematische Vorgangsweise unabdingbar. Dafür stehen Kategorien im Fokus der Analyse und ein Kommunikationsmodell, welches im Folgenden näher beschrieben wird. Des Weiteren werden die Entstehungsbedingungen des Materials und dessen Bedeutung in die Analyse miteinbezogen. Für den Forschenden ist es essentiell, seine Analyse anhand der Gütekriterien zu überprüfen. Dieses Vorgehen erleichtert, durch deren Einhaltung und der Nutzung von Kategorisierungstheorien, die Re-interpretation der Ergebnisse.¹⁸³ Kategorien dienen einem besseren Verständnis der Analyse für Dritte und erlauben es, dass das Ergebnis intersubjektiv interpretierbar wird.¹⁸⁴

Um die Analyse systematisch zu beginnen, wird im nächsten Unterabschnitt die Entstehungssituation und weitere Charakteristika des Datenmaterials vorgestellt.

¹⁸¹ Vgl. ebd., 13f.

¹⁸² Vgl. ebd., 50ff.

¹⁸³ Vgl. ebd., 49.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., 51f.

Weiters widmet sich Unterabschnitt 4.1.2 der Bestimmung der Analyserichtung und Unterabschnitt 4.1.3 der Einführung in das angewendete Kategoriensystem.

3.2.1 Datenmaterial

Die Analyse des Materials wird anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgenommen. Um einen systematischen Vorgang zu ermöglichen, sind einige Schritte vor der Interpretation und Zusammenfassung zu beachten. Dieser systematische Vorgang unterstützt auch die Erreichung der Gütekriterien einer qualitativen Analyse. Qualitative Interviews arbeiten entlang der Linie - Forschung am Menschen und Forschung mit Menschen.¹⁸⁵ Aus diesem Grund wird hier das Forschungsmaterial, die Menschen, die an diesen Interviews teilnehmen, beschrieben und analysiert. Dadurch erhält der Lesende Einblick in den Vorgang und die Rahmenbedingungen der Datenerhebung.

Mayring sieht für diesen Vorgang drei Teilschritte vor:

1. Festlegung: Klare Definition der „Grundgesamtheit“ des Materials; ökonomische und repräsentative Eigenschaften der Stichprobe; wie entstand die Stichprobe?
2. Analyse der Entstehungssituation: Wer und unter welchen Bedingungen? „Handlungshintergrund“; soziokultureller Hintergrund der Befragten
3. Formale Charakteristika: Welche Form hat das Material (siehe Email-Interviews) und Transkriptionshinweise¹⁸⁶

Festlegung des Materials und Analyse der Entstehungssituation:

Im Zuge dieser Studie werden qualitative Interviews mit Expertinnen und Experten des israelischen Bildungssystems geführt. Bereits durch die Art des Interviews via Email kommt es zu einer bestimmten Einschränkung der Stichprobe, wie im Unterabschnitt 3.1.2 beschrieben. Diese Expertinnen und Experten werden nach festgelegten Kriterien gesucht.

Im Sinne der Forschungsthematik war die primäre Zielgruppe Personen aus dem sekundären Bildungsbereich. Trotz wiederholter Versuche der Kontaktaufnahme war

¹⁸⁵ Vgl. Misoch, 2015, 15.

¹⁸⁶ Vgl. Mayring, 2015, 54ff.

es nicht möglich, Lehrkräfte oder Direktorinnen/ Direktoren zu finden, die einer Teilnahme zugestimmt hätten. Das kann auf die Sprachbarriere, die Art der Kontaktaufnahme (Email) oder auf das sensible Thema zurückgeführt werden. Die Hintergründe dieser Problematik bleiben spekulativ und können in diesem Rahmen nur als Aussage belassen werden.

Aus diesem Grund habe ich mich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der politischen Bildung zugewandt. Dazu zähle ich erstens Personen, die dieses Thema erforscht haben oder erforschen und dementsprechende Anerkennung im akademischen Kreis genießen, Artikel veröffentlicht und/oder Bücher geschrieben haben. Zweitens Personen, die direkt in der Lehrerinnenbildung für das Fach Civic Education zuständig sind und/oder in diesem Bereich arbeiten oder gearbeitet haben. Diese beiden Charakteristika kommen auch gemeinsam vor. Im Zuge der Rekrutierung wurden auch einschlägige NGOs kontaktiert und auch hier findet sich ein Interviewpartner. Um meine Kandidaten zu finden, nutze ich meine bestehenden Kontakte zur Hebrew University of Jerusalem. Dort habe ich meine ersten Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefunden, die mir auch weitere Personen empfohlen haben, die meiner Zielgruppe entsprechen. Um diese Gruppe zu erweitern und zu diversifizieren, wurden weitere Universitäten und tertiäre Bildungseinrichtungen kontaktiert. Generell ist die Antwortrate gering. Zu Beginn haben acht Personen zugesagt, jedoch haben sich zwei zu einem späteren Zeitpunkt von ihrer Teilnahme zurückgezogen oder nicht mehr geantwortet. Aufgrund der zeitlichen und formalen Beschränkungen dieser Arbeit und der Auswahl der qualitativen Forschungsmethode, sind sechs Expertinnen und Experten ausreichend. Drei der sechs Expertinnen und Experten haben in ihrer Vergangenheit Civic Education unterrichtet und sind in Folge dessen in die akademische Welt eingestiegen. Es ergibt sich die folgende Expertinnen- und Expertengruppe:

Drei Personen, die an der Hebrew University of Jerusalem arbeiten, lehren und forschen (zwei davon in der Lehrerinnenbildung tätig)

Zwei Personen des Beit Berl Colleges (ein für Lehrerinnenbildung spezialisiertes College)

Eine Person ist CEO und Gründer einer einschlägigen NGO (bilinguale Schulen in Israel)

Die Zusammenstellung ergibt einige Vor- und Nachteile. Einerseits sind alle Beteiligten sehr gut mit dem Bildungssystem in Israel vertraut und haben einen direkten oder indirekten Hintergrund in Civic Education. Auf der anderen Seite ergibt sich ein einseitiger soziokultureller Hintergrund. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind ausschließlich Teil des jüdisch-israelischen Kulturkreises. Dieser Aspekt muss im Zuge der Interpretation beachtet werden.

Formale Charakteristika:

Das Material selbst wurde mittels der im Unterabschnitt 3.1.2 erläuterten Methode der Email-Interviews gewonnen. Nach Erhalt der Zusagen habe ich den Expertinnen und Experten eine genaue Beschreibung des Forschungsvorhabens, das Interview-Dokument, das den Leitfaden beinhaltet, und eine Einverständniserklärung zur Verfügung gestellt. Die Interviewteilnahme war freiwillig. Da die Interviews bereits in verschriftlichter Form zur Verfügung stehen, ist keine Transkription mehr von Nöten. Das Interview mit dem CEO der NGO wurde per Skype durchgeführt. Der Proband erhielt den Interviewleitfaden bereits im Voraus und war dementsprechend vorbereitet. Das Interview dauerte 28 Minuten und wird nach dem folgenden Transkriptionsmuster verschriftlicht. Die Transkription erfolgt vollständig und im Sinne der verbalen Daten. Gemäß der Standardorthografie werden umgangssprachliche Aussagen korrigiert ins Transkript übernommen. Wenn vorhanden, finden sich nonverbale Auffälligkeiten in Klammer gesetzt.¹⁸⁷ Da in diesem Forschungsvorhaben nur ein Interview transkribiert wird, rückt vor allem die Vergleichbarkeit mit den schriftlichen Interviews in den Fokus. Dieser Punkt wird bereits bei der Durchführung beachtet, indem spontane Fragen, die nicht im Leitfaden enthalten sind, bevorzugt zum Ende des Interviews gestellt wurden. Alle Interviews, das verwendete Formular der Einverständniserklärung und der Interviewleitfaden finden sich im Anhang dieser Arbeit.

Nachdem das Datenmaterial in diesem Unterabschnitt bestimmt und analysiert wurde, wird im nächsten Schritt die Analyserichtung bestimmt. Hier geht es darum, was ich eigentlich aus den Daten interpretieren will und welche Rolle die Forschungsfrage in diesem Zusammenhang spielt.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Vgl. Misoch, 2015, 252f.

¹⁸⁸ Vgl. Mayring, 2015, 58.

3.2.2 Analyserichtung

Für ein aussagekräftiges Forschungsergebnis reicht es nicht, Gespräche über die Thematik zu führen. Es ist notwendig, eine Organisation, Differenzierung und Analyse durchzuführen.¹⁸⁹ Dementsprechend wird im Folgenden die Richtung der Analyse im Zusammenhang mit der Forschungsfrage definiert. Dieser Schritt dient ebenfalls zur Systematisierung und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse. Nach der Bestimmung des Materials ist eine Erläuterung der Analyserichtung notwendig. Dieser Vorgang ist wichtig, um die Forschungsfrage in die Analyse miteinzubeziehen und die Systematik des Vorhabens aufrechtzuerhalten. Dieser Punkt wird wiederum in zwei Schritte geteilt: *Die Richtung der Analyse* und die *Theoriegeleitete Differenzierung* der Fragestellung.¹⁹⁰

Ziel der Analyse ist die Beantwortung der Forschungsfrage: Wie kann politische Bildung im Fach Civic Education in Israel, unter Anbetracht des Nahostkonfliktes und der Multikulturalität des Landes, kontrovers gestaltet werden? Wie im Kapitel 1 dargestellt, ergeben sich daraus die folgenden Unterfragen, die einer theoriegeleiteten Differenzierung dienen:

- 1: Welche Faktoren haben Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in der politischen Bildung in Israel und wie wirken sich jene auf die Lehrkräfte und den Unterricht aus?
- 2: Welche Prognosen und Vorstellungen haben einschlägige Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten in Israel für die Zukunft von Civic Education und zur Thematik der Kontroversität?

Die erste Unterfrage wird unter der vorgestellten Theorie betrachtet. Die Interviews sollen nun die subjektive Auffassung der Probanden miteinbeziehen, um eine Verbindung zwischen der akademischen Meinung und der subjektiven Wahrnehmung zu schaffen. Die zweite Unterfrage dient dazu, einen Einblick in die zukünftige Entwicklung der Thematik zu erlangen und Informationen über die Erwartungen sowie Vorstellungen der Probanden zu erhalten.

¹⁸⁹ Vgl. Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, 1. Aufl., Bd. 2418: UTB Soziologie (Wien 2003), hier 80.

¹⁹⁰ Vgl. Mayring, 2015, 59.

Für die Definition der Analyserichtung eignet sich das „*inhaltsanalytische Kommunikationsmodell*“ nach Lagerberg (1975). Es beschreibt die wechselseitige Beziehung zwischen Quelle, Kommunikator, Text, Zielgruppe und Rezipient. In diesem Modell wird auch der nonverbale Kontext (Gestik, Mimik) miteinbezogen. Da dieses Forschungsvorhaben mit Email-Interviews durchgeführt wird, fällt dem nonverbalen Kontext eine untergeordnete Bedeutung zu – Syntax und Pragmatik können jedoch auch bei dieser Methode miteinbezogen werden. Die Bestimmung des Hintergrundes der Kommunikatoren hat in diesem Forschungsvorhaben wesentlichen Einfluss. Damit gemeint ist deren kognitiver Hintergrund und deren Handlungshintergrund. Der kognitive Hintergrund umfasst deren Wissenshintergrund, Erwartungen, Interessen und Einstellungen. Der Handlungshintergrund umfasst Intentionen, Pläne und bisherige Handlungen.¹⁹¹

Die Interviews haben das Ziel, diese Hintergründe zu beschreiben. Aufgrund der zwei Unterfragen entstehen zwei Schwerpunkte – Faktoren und Prognosen. Der Fokus der Interviews liegt somit innerhalb des kognitiven Hintergrundes, da dieser auf die Erwartungen, Interessen und Einstellungen der Teilnehmenden abzielt und so eine Beantwortung der Forschungsfrage erlaubt. Für dieses Forschungsvorhaben hat der sozio-kulturelle Hintergrund eine wesentliche Bedeutung, da dieser selbst eine Dimension des theoretischen Kontextes ist, demnach wird auch der Handlungshintergrund der Probanden erfasst.

Des Weiteren wird vor der Kategorienbildung eine Interpretationsform gewählt, da diese definiert, ob die Kategorien induktiv und/oder deduktiv gebildet werden. Mayring beschreibt drei Grundformen der Interpretation: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die Zusammenfassung dient dazu, die Daten zu reduzieren und einen Überblick zu schaffen. Zusätzlich erleichtert das die induktive Kategorienbildung, die direkt aus dem Material geformt wird. Bei der Explikation geht es darum, welcher Kontext in die Interpretation miteinbezogen wird und ob hier zusätzliches Material verwendet werden kann. Die Strukturierung arbeitet mit einer deduktiven Kategorienbildung – d.h. die Kategorien werden basierend auf der Theorie geformt.¹⁹² Bei der vorliegenden Analyse werden die Kategorien deduktiv und induktiv geformt, der Vorgang dessen wird im folgenden Unterabschnitt thematisiert.

¹⁹¹ Vgl. Lagerberg (1975) zit. nach: ebd., 58f.

¹⁹² Vgl. ebd., 67ff.

3.2.3 Kategorien

Während im vorhergehenden Unterabschnitt die Beschreibung der Analyserichtung behandelt wird, geht es hier um die Entwicklung der Kategorien. Sie dienen als Analyseeinheiten und stehen im Mittelpunkt der Inhaltsanalyse. Bei der Ausarbeitung der Kategorien ist auf die Wechselwirkung zwischen Theorie und dem empirischen Material zu achten sowie darauf, dass diese Schritte nachvollziehbar und überprüfbar durchgeführt werden.¹⁹³

Bevor die Kategorienbildung genau beschrieben wird, werden sogenannte Analyseeinheiten festgelegt:

- Die Kodiereinheit – bestimmt das Minimum an Daten, dementsprechend die kleinste Einheit
- Die Kontexteinheit – bestimmt das Maximum an Daten – größte Einheit
- Die Auswertungseinheit – Festlegung der Reihenfolge

Diese Analyseeinheiten dienen erneut der Plausibilität und Intersubjektivität der Inhaltsanalyse.¹⁹⁴ Die Kodiereinheit dieser Arbeit ist jeder vollständige Gedankengang der Teilnehmenden. Die Kontext- und Auswertungseinheit ist in diesem Fall dieselbe und beinhaltet das gesamte Material.

Im Sinne der Überschaubarkeit wird das Material reduziert. Dieser Vorgang kann in vier Schritten erfolgen.

1. Paraphrasierung/Übersetzung
2. Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
3. Erste Reduktion
4. Zweite Reduktion

Für diesen Schritt werden die Kodiereinheiten genutzt und durchlaufen die oben beschriebenen Phasen der Reduktion. Wichtig ist hierbei, dass das reduzierte

¹⁹³ Vgl. ebd., 61.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., 61.

Ergebnis nochmals mit dem Ausgangsmaterial abgeglichen wird. Dadurch wird der Verlust relevanter Daten vermieden.¹⁹⁵ Da die qualitativen Interviews in Englisch geführt wurden, wird die Reduktion mit der Übersetzung verbunden. Diese wird im Zuge der Paraphrasierung durchgeführt, um einen Verlust des Kontextes einzuschränken. Tabelle 2 veranschaulicht die endgültigen Kategorien dieser Inhaltsanalyse. Darauffolgend wird der Reduktionvorgang genau geschildert und in Tabelle 3 illustriert.

Wie zuvor erwähnt, werde ich im Zuge dieser Analyse die Kategorien induktiv als auch deduktiv bilden. Als Begründung sind die Unterfragen der Forschungsfrage zu beachten:

- 1: Welche Faktoren haben Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in der politischen Bildung in Israel und wie wirken sich jene auf die Lehrkräfte und den Unterricht aus?
- 2: Welche Prognosen und Vorstellungen haben einschlägige Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten in Israel für die Zukunft von Civic Education und zur Thematik der Kontroversität?

Aus diesen Fragen bilde ich zwei Überkategorien. Eine gegenwartsorientierte und eine zukunftsorientierte Kategorie. Die Überkategorien sind deduktiv gebildet, das bedeutet, dass sie sich aus der Theorie und Forschungsfrage ergeben.

- Überkategorie A: aktuelle Faktoren, welche die Kontroversität beeinflussen
- Überkategorie B: Faktoren und Prognosen, die zukünftige Entwicklungen betreffen

Daraus ergibt sich eine Zeitleiste, innerhalb der die Aussagen geordnet werden können. Überkategorie A umfasst Faktoren, dementsprechend Aussagen, die sich auf die Vergangenheit und vor allem auf die Gegenwart beziehen. Überkategorie B beinhaltet Ausführungen, die auf die Zukunft Bezug nehmen. Die Unterkategorien wurden induktiv bestimmt, also aus dem Material heraus erarbeitet. Alle gebildeten

¹⁹⁵ Vgl. ebd., 72.

und im Laufe des Analyseprozesses überprüften Kategorien sind im folgenden Kategorieleitfaden dargestellt. Dieser beinhaltet die Bezeichnung und Definition der Kategorien. Im Sinne der Überprüfbarkeit wird für jede Kategorie ein Ankerbeispiel und eine Codierregel formuliert. Dieses Vorgehen basiert auf der *Zusammenfassenden Analyse* und der *Strukturierung*. Bei der *Strukturierung* werden Ankerbeispiele für jede Kategorie gewählt und Codierregeln formuliert, wenn die Kategorien schwer abgrenzbar sind.¹⁹⁶

Ziel des Kategorieleitfadens ist die inhaltliche Strukturierung und die Filterung von Aspekten und Faktoren aus dem Material. Weiters geben die *Zusammenfassende Analyse* und die *Strukturierung* die Möglichkeit, induktive Unterkategorien zu ergänzen. Die Ankerbeispiele werden zur Erhaltung der Metaebene im Original, also in Englisch, angeführt.¹⁹⁷ Die Tabelle beschreibt den finalen Kategorieleitfaden. Im Folgenden wird erläutert, wie sich dieser aus dem Material entwickelt und wie die Reduzierung des Materials stattgefunden hat.

Die deduktiv erarbeiteten Überkategorien A und B dienen als erste Orientierung. Das Material wird nach deren Definition, Faktoren oder Prognosen, einer ersten Teilung unterzogen. Während dieser Bearbeitung wird schnell ersichtlich, dass die Informationsdichte des Materials weitere Differenzierung verlangt. Das Material wird erneut gesichtet und es ergeben sich Aspekte, die wiederholend angesprochen werden. Dadurch können vorläufige Unterkategorien gebildet werden. Die Unterkategorien orientieren sich an der Thematik, die die Aussagen innerhalb der Kategorie ansprechen (z.B. Lehrkräfte, Kontroversität, Bildungssystem).

	Kategorien- bezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Codierregel
A	Faktoren	Aussagen, die die aktuelle Situation betreffen		
A1	Verständnis über die Ziele von Civic Education	Was wünschen und/oder erwarten sich die Expertinnen und Experten von einem gelungenen	"Students need to understand what a democratic and tolerant society is and how to live in a multicultural society."	

¹⁹⁶ Vgl. ebd., 97.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., 103.

		Unterricht in Civic Education; Aussagen darüber, ob diese Erwartungen erfüllt werden	Values of justice and equality must be the foundation of every education." ¹⁹⁸	
A2.1	Allgemeine Herausforderungen in Israel für Civic Education	Beinhaltet Thematiken, die die Kontroversität in Civic Education beeinflussen;	"There is a great political divide between nationalistic values and democratic liberal values which is enhanced by current Israeli leadership's incitement." ¹⁹⁹	Aussage, die sich nicht spezifisch auf das Bildungssystem beziehen
A2.2	Herausforderungen des Bildungssystems	Thematiken, die spezifisch auf dem segregierten Bildungssystem basieren	"On the one hand, it is beneficial since it respects the different cultures that compose society. The main problem though, is that students from different groups do not have the opportunity to meet one another." ²⁰⁰	Gedankengang bezieht sich ausdrücklich auf das Bildungssystem; d.h. der Aspekt muss spezifisch beschrieben und nicht nur erwähnt werden.
A3.1	Verständnis über die Rolle der Kontroversität in Civic Education	Beinhaltet die subjektive Meinung zur Kontroversität	"I think there is no CE without discussion of controversial issues for several reasons: This is the best way to practice analysis of complexity, weighing of different opinions and tolerance." ²⁰¹	Bezieht sich allgemein auf Kontroversität in der Politischen Bildung
A3.2	Kontroversität und Civic Education bezgl. der Rolle der Lehrkräfte	Herausforderungen für die Lehrkräfte, wenn sie kontroverse Themen im Klassenraum behandeln	"However, teachers are concerned about these issues because they do not have the backing, do not have the support of the school administrator and the Ministry of Education and sometimes they do not have	Ausdrücklicher Bezug auf die Lehrkräfte

¹⁹⁸ Anhang B, AD, 110.

¹⁹⁹ Anhang B, AB, 101.

²⁰⁰ Anhang B, AC, 107.

²⁰¹ Anhang B, AA, 98.

			self-confidence that they know enough to discuss complex issues." ²⁰²	
B	Prognosen	Aussagen, die die zukünftige Situation betreffen		
B1.1	Wunsch - vorstellung allgemein	Aussagen über Wünsche und Vorstellungen zum Fach Politische Bildung	"I think people need to meet [each other]. Whether it is in the same school." ²⁰³	
B1.2	Wunschvorstellung bzgl. Lehrkräfte/Unterricht	Aussagen darüber, wie sich die Befragten ein ideales Bildungsumfeld für Lehrkräfte vorstellen	"Education does not take place in the empty space. Therefore, every educator must know the society he lives in, its history. To know oneself and one's identity while knowing others' narratives." ²⁰⁴	
B2	Tatsächliche Erwartung an das Bildungssystem	Aussagen darüber, was verändert werden sollte und wie; Lösungsansätze mit Beschränkungen	"I think there is no practical way to abolish the segregation between different educational streams. I also think different communities should have a right to educate their children. However, I think the segregation as it is now is too extreme and we should find more systematic ways to create interaction and shared learning between schools from the different streams." ²⁰⁵	

Tabelle 3: Kategorieleitfaden

²⁰² Anhang B, AD, 110.

²⁰³ Anhang B, AF, 117.

²⁰⁴ Anhang B, AD, 110.

²⁰⁵ Anhang B, AA, 98.

Der Kategorieleitfaden entwickelt sich also parallel zu der Reduzierung. Die entsprechenden Textstellen werden im Material farblich markiert. Die geordneten Aussagen werden in eine Excel Tabelle übertragen und anschließend nach der jeweiligen Unterkategorie geordnet. Aufbauend darauf werden die Aussagen generalisiert und übersetzt. Erst danach wird die erste Reduktion durchgeführt. Die schriftliche Form des Interviews hat den Vorteil, dass die Aussagen der Probanden sehr prägnant sind und es in der Reduktion leichtfällt, deren Grundthematik zu benennen.

Insgesamt wurden 106 Textstellen in die Exceltabelle übertragen und reduziert. Aufgrund des Umfangs werde ich hier nicht alle Reduktionsschritte detailliert darstellen, sondern den Vorgang exemplarisch in der folgenden Tabelle vorstellen.

Kategorie			Zitat/ Aussage	Generalisierung/ Übersetzung	Reduktion	2.Reduktion
A1	AD	Seite 1, Zeile 26-27	"I think everyone involved in education must promote active and engaged civic education. It is the foundation of our life in society and the country." ²⁰⁶	Jeder Beteiligte in Civic Education hat die Aufgabe, aktive und engagierte Politische Bildung zu leben, da es auch der Grundstein unserer Gesellschaft ist.	Aktive und engagierte Staatsbürgerinnen und Staatsbürger	Proaktive Staatsbürgerinnen und Staatsbürger

Tabelle 4: Beispiel Reduzierungsvorgang

Die Zitate werden entsprechend ihrer Kategorien und Unterkategorien in die Excel Tabelle übertragen. Die Generalisierung und Übersetzung äußert sich in diesem Forschungsvorhaben als freie Übersetzung und wird nur gering gekürzt/generalisiert. Bei obigen Beispiel handelt es sich um die Kategorie A1, also die Ziele der Politischen Bildung. Diese Schritte werden bei allen Textstellen der Kategorie A1 wiederholt. Am Ende bleibt die erste Reduktion aller zu dieser Kategorie zugeteilten Aussagen. Das erwähnte Ziel in diesem Beispiel wird in dieser Kategorie oft erwähnt, jedoch manchmal anders ausgedrückt: proaktive Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, sich in sozialen und politischen Belangen engagieren oder in allen Sphären einen Beitrag

²⁰⁶ Anhang B, AD, 109.

leisten. Diese Aussagen habe ich im Zuge der zweiten Reduktion zu dem Ziel der proaktiven Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zusammengefasst.

Dasselbe Vorgehen erfolgt für alle weiteren Reduzierungen. Im Kapitel 4 werden die Häufigkeiten der Kategorien selbst, als auch deren Inhalte miteinbezogen und erläutert.

Bevor die Ergebnisse vorgestellt, diskutiert und interpretiert werden, will ich auf den Vorgang der Interpretation eingehen. Diese orientiert sich in der vorliegenden Arbeit einerseits am *Symbolischen Interaktionismus* und andererseits an der *Hermeneutischen Analyse*. Ersterer wird aufgrund der Orientierung an sozialer Interaktion verwendet. Es besteht ein Fokus auf der Perspektive und auf die Rahmenbedingungen, in denen sich die Probanden befinden.²⁰⁷ Bei Zweiterer beziehe ich mich auf den Interpretationszugang. Die *Hermeneutische Analyse* kann in drei Interpretationsschritte geteilt werden.

1. Vorbereitende Interpretation – Prüfung der Authentizität des Materials, bewusster Umgang mit der eigenen Vormeinung, Benennung von Kernaussagen
2. Textimmanente Interpretation – Semantik und Syntax
3. Koordinierende Interpretation – Kontext, Voraussetzungen, Rahmenbedingungen, Wirkungszusammenhänge²⁰⁸

Die hier vorgestellten Rahmenbedingungen sind die Grundlage für die Analyse und Interpretation des Materials. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews vorgestellt und die Kategorien im Detail erläutert, sowie die vorgestellten Interpretationsschritte angewandt. Zusätzlich wird, im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses, bereits eine Verbindung zur Theorie hergestellt. Im Kapitel 5 folgt die kritische Diskussion der Ergebnisse. Resultierend darauf erfolgt die Reflexion der Interviews und des Forschungsvorhabens - abschließend ein Forschungsausblick.

²⁰⁷ Vgl. Terhart (1978), 160ff., zit. nach: Mayring, 2015, 32.

²⁰⁸ Vgl. Danner (1979), 89f., zit. nach: ebd., 30f.

4 Ergebnisse

Klassifizierungen stellen oft den Ausgangspunkt einer qualitativen Analyse dar. Eine theoretisch und empirisch überlegte Klassifizierung schafft Ordnung in der erhobenen Datenmenge.²⁰⁹ Die sechs Experteninterviews sind demnach anhand der qualitativen Inhaltsanalyse reduziert und in Kategorien eingeteilt. Das dient im folgenden Abschnitt auch der Rücküberprüfung derselben. Die Kodierung wird mit Hilfe einer Excel-Tabelle durchgeführt, wobei diese auch für die Reduzierung des Materials verwendet wird. Dadurch wird die Regelgeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse eingehalten.

Aufbauend auf die im Kapitel 3 erläuterte Methodik erfolgt hier die Darstellung der Ergebnisse. Wie im Unterabschnitt 3.2.3 dargelegt, ist die Analyse auf zwei deduktiv gebildeten Überkategorien aufgebaut. Deren Ergebnisse werden jeweils in den nächsten Abschnitten, 4.1 und 4.2, getrennt voneinander präsentiert, ansatzweise interpretiert und mit der Theorie verbunden. Das beinhaltet auch die Darstellung und Deutung der jeweiligen Unterkategorien. Den Abschnitten wird die jeweilige Unterfrage vorangeführt, um an die Beantwortung dieser heranzuführen. Für die Klärung der Forschungsfrage werden die Ergebnisse dieses Kapitels in der Diskussion, Kapitel 5, miteinander verbunden.

4.1 Faktoren

Welche Faktoren haben Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in der politischen Bildung in Israel und wie wirken sich jene auf die Lehrkräfte und den Unterricht aus?

Die Überkategorie *Faktoren* (A) beinhaltet gegenwärtige Herausforderungen, die sich im israelischen Schulsystem allgemein und in der Politischen Bildung im speziellen widerspiegeln.

Die Kategorie A1 legt den Fokus auf die Ziele der Politischen Bildung und warum diese wesentlich sind. Das dient der Hinführung zur Thematik.

Die Kategorie A2 bezieht sich explizit auf die Herausforderungen der Politischen Bildung in Israel. Aufgrund des allgemeinen und speziellen Aspektes ist eine weitere Differenzierung möglich. In diesem Sinne habe ich die Kategorie A2 durch

²⁰⁹ Vgl. ebd., 24.

Unterkategorien, wie in Abb. 3 dargestellt, ergänzt. Die Inhalte dieser werden im Folgenden vorgestellt und kontextualisiert.

Die Kategorie A3 widmet sich der Kontroversität und wird in zwei Unterkategorien geteilt. A3.1 thematisiert die Kontroversität in Civic Education und A3.2 die Herausforderungen für die Lehrkräfte in diesem Fach.

Die Überkategorie *Faktoren* (A) beinhaltet 83 der insgesamt 104 reduzierten Aussagen und hat eine dementsprechend starke Gewichtung.

Kategorie A1

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen eine Vielzahl an substantiellen Zielen, die Politische Bildung erfüllen soll. Sie spiegeln die hohen Ideale israelischen Gesellschaft wieder, die bereits in der theoretischen Abhandlung ersichtlich sind. Dieser Kategorie werden 25 Aussagen zugeteilt – fast ein Viertel des gesamten reduzierten Materials. Folgende Ziele werden erwähnt: Förderung demokratischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, Demokratieverständnis, kritisches Denken, Proaktivität, Wissen, Toleranz, Urteilsfähigkeit, Kritikfähigkeit. Mit acht Aussagen hat die Entwicklung von Toleranz den höchsten Stellenwert für die Befragten. Des Weiteren werden die folgenden Ziele mehr als fünfmal angeführt – Proaktivität, Kritisches Denken und Wissen.

Vergleicht man diese Ansichten mit einigen im Curriculum verankerten Zielen, wie - Toleranz, fachliches Wissen, bewusste und kritische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, kritisches Denken, Urteilsfähigkeit²¹⁰, zeigen sich starke Parallelen zur Theorie.

„Educating children to become citizens in a democratic state which is facing many political and security challenges. As citizens, children should be educated to follow democratic universal values yet with a critical eye, to be active and caring citizens and to contribute in all spheres of their life to enhancing moral civic values.“²¹¹

²¹⁰ Vgl. Ministry of Education, zit. nach: Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 314.

²¹¹ Anhang B, AB, 100.

Dieses Zitat eines Probanden veranschaulicht den Zusammenhang der unterschiedlichen Ziele und dass diese nicht getrennt voneinander zu sehen sind. Die wiederholte Erwähnung der Proaktivität verdeutlicht und bestätigt deren Stellenwert in der israelischen Gesellschaft.²¹² Die Ziele sind, wie schon in der Theorie, gemeinsam mit den Herausforderungen zu betrachten. Diese werden in der nächsten Kategorie behandelt.

Kategorie A2

Kategorie A2 widmet sich den Herausforderungen, die Einfluss auf die Politische Bildung in Israel haben. Diese Kategorie bildet, immer unter Anbetracht von den Zielen der Politischen Bildung, die Essenz für die Beantwortung der ersten Unterfrage. Der gesamten Kategorie A2 werden 39 Aussagen zugeteilt. Hier geht es einerseits, in A2.1, um die Rahmenbedingungen des Staates. Andererseits werden in Kategorie A2.2 jene Problematiken beschrieben, die durch die aktuelle Organisation des Schulsystems zustande kommen. Beide Aspekte wirken sich unterschiedlich auf das Fach Politische Bildung aus.

Unterkategorie A2.1

Unterkategorie A2.1 umfasst alle allgemeinen Herausforderungen, also die Summe der Gegebenheiten, die den Umgang mit Kontroversität in der Schule erschweren. Sie beinhaltet 12 Aussagen. Diese Kategorie zeigt keine ausschlaggebenden Häufigkeiten und es besteht eine starke Überschneidung mit der vorangegangenen Theorie. Die Divergenz zwischen den jüdischen und demokratischen Werten, als auch zwischen nationalistischen und liberal demokratischen Werten, wird von den Probanden ausdrücklich beschrieben und als größte Herausforderung hervorgehoben,

„So the main challenge we face today is how to counter the popular anti-democratic views in order to “add weight” to the democratic side of this axel.”²¹³

Zu diesem Aspekt wird auch der Einfluss der aktuellen Politik erwähnt. Die Ausdrucksweise der Befragten ist drastisch. Es wird von „[...] current Israeli

²¹² Vgl. Lemish, (2003), 53.

²¹³ Anhang B, AC, 105.

*leadership's incitement [...]*²¹⁴ gesprochen, also einer Anstiftung der israelischen Führung. Von einem weiteren Probanden wird das noch deutlicher ausgedrückt:

*„[...] In other words, if the prime minister and key ministers allow themselves to adopt a derogatory language (against Arabs, gays and other minority groups), what stops teachers and students from talking that way.“*²¹⁵

Das Zitat bezieht sich darauf, dass Politikerinnen und Politiker abwertend über Minderheiten sprechen (z.B. über die arabische Bevölkerungsgruppe und Homosexuelle) und dadurch den gesamtgesellschaftlichen Diskurs prägen. Erwähnenswert ist die Beschreibung Israels als fragile Demokratie. Das meint die demokratischen Rahmenbedingungen, die trotz der Erosion von Werten wie den Menschenrechten im Sinne der andauernden Besetzung des Westjordanlandes, bestehen.²¹⁶ Auf die bereits hier von den Befragten erwähnte Herausforderung des Schulsystems wird in A2.2 eingegangen.

Unterkategorie A2.2

Das Schulsystem erschwert den Umgang mit Kontroversität in Civic Education, deshalb wird diesem eine eigene Unterkategorie gewidmet. Dieser Unterkategorie werden 27 Aussagen zugeordnet. Die bestehenden Schwierigkeiten werden auf den politischen und religiösen Einfluss zurückgeführt. Eine Probandin schildert das folgendermaßen:

*"I am concerned that in the mamlachti dati [religiös-israelische Schule] there is a legitimation to support nationalistic right-wing values while in the Mamlachti [säkular-israelische Schule] dealing with political views is almost forbidden and criticized.“*²¹⁷

Das Zitat veranschaulicht die Emotionalität der Thematik und die Besorgnis über den verbotenen Charakter, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Das steht

²¹⁴ Anhang B, AB, 101.

²¹⁵ Anhang B, AC, 106.

²¹⁶ Vgl. Anhang B, AC, 105.

²¹⁷ Anhang B, AB, 101.

in Verbindung damit, dass sich Civic Education zu sehr an formaler Wissensbildung orientiert. Der Fokus liegt laut den Teilnehmerinnen und Teilnehmern darauf, ‚was‘ anstatt ‚wie‘ unterrichtet wird. In der Theorie werden die pädagogischen Prinzipien im Unterabschnitt 2.4.1 erwähnt, anhand derer sich die Ziele orientieren²¹⁸. Eine detaillierte Schilderung, wie unterrichtet werden soll, wird bei Bekerman/Cohen (2017) nicht erwähnt. Weiters wird der Zwiespalt, zwischen der Wahrung kultureller Rechte von ethnisch-religiösen Gruppen des Landes und deren kulturelle Abschottung betont. Es kann hier auf Yael Tamir verwiesen werden, die den ausgeglichenen Umgang mit den Vor- und Nachteilen der getrennten Schulbildung aufgearbeitet hat und dessen positive Seiten hervorhebt.²¹⁹ Des Weiteren werden der politische Einfluss, die kulturelle Abschottung und der Umgang mit Menschenrechten von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervorgehoben.

In Kategorie A2 verwenden die Befragten eine deutliche und emotionale Ausdrucksweise. Dadurch veranschaulichen sie, wie belastend diese Herausforderungen für die israelische Bevölkerung sein kann.

Die Herausforderungen Israels und des Bildungssystems werden in der Kategorie A3 durch das Konzept der Kontroversität ergänzt.

Kategorie A3

In Israel sind viele Thematiken kontrovers, diese Kategorie fokussiert den Umgang mit Kontroversität in Civic Education. Der Aspekt wird in der Unterkategorie A3.1 im allgemeinen Sinn und in A3.2 in Bezug auf die Stellung der Lehrkräfte behandelt. In Summe werden dieser Kategorie 19 Aussagen zugeteilt.

Unterkategorie A3.1

Diese Unterkategorie widmet sich ausschließlich der Kontroversität in Civic Education und ihr werden sechs Aussagen zugeordnet. Dabei herrscht Konsens unter den Probanden darüber, dass Kontroversität und die Diskussion kontroverser Themen im Unterricht fundamental sind. Es zeichnet sich ab, dass der Umgang mit den unterschiedlichen Narrativen durch Diskussionen gelernt werden soll. Weiters wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern betont, dass Schülerinnen und Schüler lernen

²¹⁸ Vgl. Bekerman/Cohen, 2017, 286ff.

²¹⁹ Vgl. Tamir, (1995), 170.

sollen, Informationen, Werte und Entscheidungen zu hinterfragen. Kontroversität wird von den Probanden als sehr positiv erachtet und von jeder/jedem als essentiell beschrieben. Es wird als der Kern der Bildung und als Notwendigkeit beschrieben, ohne der weder Toleranz, noch ein Verständnis für die Komplexität politischer oder kultureller Aspekte entstehen kann. Die Kontroversität wird auch als Möglichkeit gesehen, die Diversität des Landes zu nützen, wie das folgende Zitat beschreibt:

*„We have these diverse viewpoints and these diverse narratives, in Israeli history, about religion, about the current situation, cultural things and that gives you an opening to build this kind of civic education, that is more democratic, more pluralistic.“*²²⁰

Gerade die unterschiedlichen Meinungen und Narrativen bezüglich der Geschichte, der Religion und der momentanen Situation, können verwendet werden, um Politische Bildung pluraler und demokratischer zu gestalten.

Unterkategorie A3.2

In dieser Unterkategorie wird besonderes Augenmerk daraufgelegt, wie Lehrkräfte mit Kontroversität umgehen und welche Strategien sie anwenden. Hier finden sich 13 Aussagen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gehen auf Charaktereigenschaften von Lehrkräften ein. Fähigkeiten wie Selbstreflexion und Selbstbewusstsein wird ein hoher Stellenwert zugeordnet. Ohne diese, so die Teilnehmenden, vermeiden die Lehrkräfte kontroverse Themen. Dies ist in die Strategie der *Vermeidung* nach Unterabschnitt 2.4.2.2 einzuordnen.²²¹

*"A culture of fear that dominates those who deal with the teachings of civics in Israel today, especially in light of the firing of the former civics coordinator in the ministry of education (Adar Cohen), and the public controversy surrounding the firing of a teacher who exposed his own views (Adam Vereta). This fear leads to a mode of self-censorship (the worst kind), something that trickles down from these programs to the new teachers and their students.“*²²²

²²⁰ Anhang B, AF, 117.

²²¹ Vgl. Hess, (2004), 259ff.

²²² Anhang B, AC, 106.

Hier beschreibt der Teilnehmende die Angstkultur, die unter israelischen Lehrkräften in Civic Education besteht und wie diese zu einer Art Selbstzensur führt. Es werden zwei Fälle erwähnt, die zu Konsequenzen für die jeweilige Person führten (Adam Cohen, Adam Vereta) und in Israel öffentlich und kontrovers diskutiert wurden. Die Angstkultur hat Auswirkungen auf Lehrkräfte in der Schule und in der Lehrerinnenbildung. Rahmenbedingungen dieser Art verursachen eine Hinwendung zu den Strategien *Vermeidung*, *Leugnung* und *Privileg*.²²³ Das wird durch fehlendes Fachwissen zusätzlich gefördert. Hinzu kommt laut den Probanden auch, dass Diskussionen als didaktische Methode kaum in der Lehrerinnenbildung enthalten sind. Schlussendlich ist für die Teilnehmenden eine demokratische Lebenseinstellung der Lehrkraft wesentlich.

In der Schilderung zeichnet sich eine starke Übereinstimmung mit der vorgestellten Theorie ab. Zusätzlich ist es bereits ersichtlich, dass zwischen den Befragten weitgehend Einigkeit herrscht, wenn es um die Rahmenbedingungen der Politischen Bildung geht. Eine Diskussion und Interpretation erfolgt nach der Vorstellung der Prognosen.

4.2 Prognosen

Welche Prognosen und Vorstellungen haben einschlägige Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten in Israel für die Zukunft von Civic Education und zur Thematik der Kontroversität?

Die Überkategorie *Prognosen* (B) widmet sich der Vorstellungen und den Wünschen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und welche Aspekte diese gerne geändert sehen wollen. Festgehalten werden hier Aussagen über die Zukunft. Die Überkategorie wird in zwei Kategorien geteilt, wobei B1 die Wunschvorstellungen beinhaltet und B2 die tatsächlichen Erwartungen. Beide werden zunächst getrennt voneinander bearbeitet. Der Überkategorie werden 21 Aussagen zugeteilt. Auffallend ist, dass die tatsächlichen Erwartungen nur in drei Aussagen zu finden und dementsprechend nicht in allen Interviews enthalten sind.

²²³ Vgl. Hess, (2004), 259f.

Kategorie B1

Diese Kategorie konzentriert sich auf die Wunschvorstellungen der Teilnehmenden und wird in zwei Unterkategorien geteilt. B1.1 beinhaltet allgemeine Aspekte des Bildungssystems, die die Teilnehmenden gerne in Zukunft verwirklicht sehen wollen. B1.2 konzentriert sich auf deren Vorstellungen hinsichtlich der Lehrkräfte und der Lehrerinnenbildung. In Summe werden der Kategorie 18 Aussagen zugeordnet.

Unterkategorie B1.1

In dieser Unterkategorie finden sich zwölf Aussagen und es herrscht Einigkeit. Die Teilnehmenden sehen keine Möglichkeit der Etablierung eines gemeinsamen Schulsystems – sie wünschen sich allerdings mehr Kontakt zwischen den Schulen und ein Grundcurriculum, welches für alle Schulen (auch an den ultra-orthodoxen Schulen) gleich ist und auch dementsprechend überprüft wird. Einen Treffpunkt der Kulturen zu etablieren ist in dieser Unterkategorie der stärkste Aspekt und ist in drei Aussagen zu finden.

Übereinstimmung herrscht weiters in Bezug auf die Schülerinnenorientierung und die Lehre von vielfältigen Narrativen in Bezug auf Politik und Geschichte. Interessant ist die Erwähnung von Friedensbildung eines Probanden:

" Another think [thing] that is very missing [very much] from Israel's education system is education for peace. This could include learning about past peace processes and initiatives, preparing students towards reconciliation, discussing peace as an option and an inspiration[etc.]"²²⁴

Der Teilnehmende vermisst Friedenserziehung im Curriculum. Das könnte die Lehre vergangener Friedensprozesse und Initiativen, die Vorbereitung zur Wiedergutmachung und die Diskussion von Frieden als eine Möglichkeit und Inspiration, inkludieren.

Unterkategorie B1.2

Diese Unterkategorie bezieht sich auf die Lehrkräfte, insbesondere auf die Lehrerinnenbildung. Auch hier herrscht hohe Einigkeit unter den Teilnehmenden.

²²⁴ Anhang B, AA, 99.

Betont wird die fehlende Professionalität und Selbstreflexion von Lehrkräften und auch die Forderung, diese in die Lehrerinnenbildung verstärkt einzubauen. Das bezieht sich auf den bewussten Umgang mit der eigenen Identität und den eigenen Blickwinkel, sowie auf umfangreiches und reflektiertes Wissen über andere Perspektiven. Das folgende Zitat veranschaulicht diese Aspekte.

„Education does not take place in the empty space. Therefore, every educator must know the society he lives in, its history. To know oneself and one`s identity while knowing others `narratives.`”²²⁵

Eine Erweiterung der Professionalität der Lehrkräfte ist in vier Aussagen erwähnt. Dieser Begriff beinhaltet die Aspekte des fachlichen Wissens und der Selbstreflexion.

Kategorie B2

In dieser Kategorie liegt das Augenmerk auf den tatsächlichen Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Das heißt, es werden die Aussagen miteinbezogen, die die Teilnehmenden für umsetzbar halten. Am Ende der Bearbeitung sind das drei Aussagen, die zwei Aspekte betonen. Ein gemeinsames und durchdachtes Grundcurriculum für alle Schulsysteme und eine Besserung der fachlichen Ausbildung der Lehrkräfte. Wie in Unterabschnitt 2.4.2.2 bemerkt, soll das fachliche Wissen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer ausgebaut werden, um so einen ausgeglichenen Unterricht zu ermöglichen. Bezüglich der Durchführung und Kontrolle eines Grundcurriculums zeigen sich keine präsenten Lösungen.

In der Überkategorie *Prognosen* wird ersichtlich, dass nur wenige der zukünftigen Gedanken als tatsächlich umsetzbar wahrgenommen werden. Diese werden, durch die in der Überkategorie *Faktoren* erwähnten Herausforderungen, wesentlich eingeschränkt. Diese Erläuterung dient als Basis für den folgenden Abschnitt. Dort werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und die Wechselwirkung der Überkategorien dargestellt. Dies wird um eine umfassende Interpretation und Reflexion der Ergebnisse ergänzt und mit dem Forschungsausblick abgeschlossen.

²²⁵ Anhang B, AD, 110.

Diskussion

Ziel des vorliegenden Kapitels ist, die Überkategorien *Faktoren* und *Prognosen* miteinander in Bezug zu setzen. Die Ergebnisse werden in den Abschnitten 4.1 und 4.2 bereits teilweise in der Literatur eingeordnet und beurteilt, in der Diskussion wird diese Vorgangsweise aufgegriffen und erweitert.

Die folgende Abbildung illustriert die Eingrenzungen der *Prognosen* (vgl. Abschnitt 4.2) durch die *Faktoren* (vgl. Abschnitt 4.1). Hier ist anzumerken, dass diese Kausalitäten vorerst ohne Kategorie A1, den Zielen der Politischen Bildung und der Kategorie B2, den tatsächlichen Erwartungen, erläutert werden.

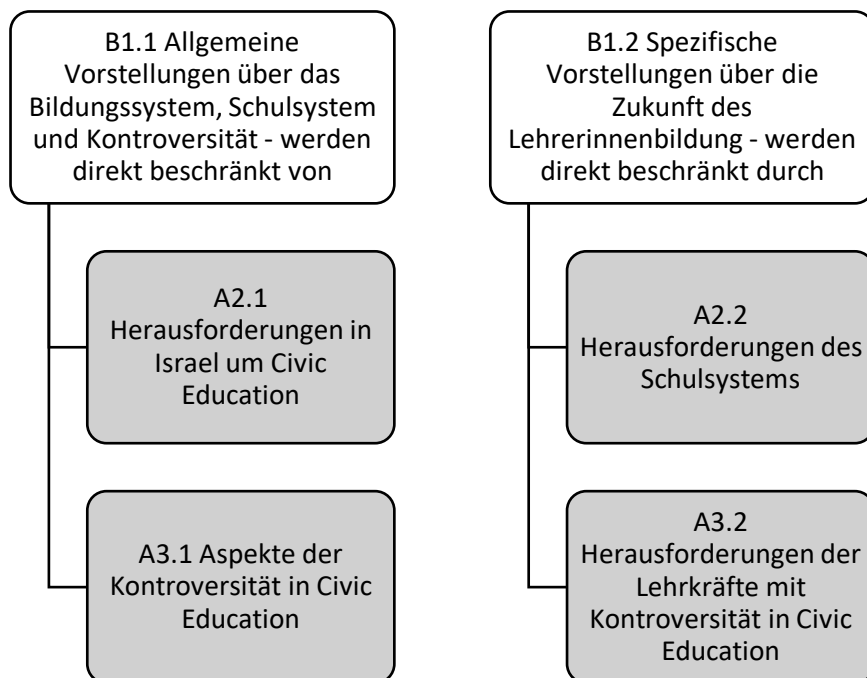


Abbildung 1: Kausalität in den Kategorien

Ein wichtiger Punkt ist das Verhältnis der Häufigkeiten zwischen *Prognosen* und *Faktoren* in dieser Abbildung. Zu den *Prognosen* finden sich im Material 18 Aussagen, zu den *Faktoren* 61. Das veranschaulicht nochmals die Komplexität der Herausforderungen in der Politischen Bildung in Israel.

Die allgemeinen Vorstellungen und Prognosen hinlänglich des Bildungssystems in Israel, in B1.1 beschrieben, sind eingeschränkt durch die *Faktoren* der Unterkategorien

A2.1 und A3.1. Also durch die Herausforderungen in Israel um Civic Education und derer, die die Kontroversität in der Politischen Bildung beeinflussen.

Laut B1.1, den allgemeinen Vorstellungen der Probanden über das Bildungssystem in Israel, sind Schülerinnenorientierung, Friedenserziehung, Einhaltung des Grundcurriculum und Multiperspektivität wünschenswert und/oder erweiterbar. Multiperspektivität wird durch den widersprüchlichen ethno-nationalen Diskurs erschwert, vor allem weil dieser eine übergeordnete Position im israelischen Staat einnimmt²²⁶ Die Einhaltung eines Grundcurriculums scheitert an der fehlenden vereinenden Perspektive, wie sie in der theoretischen Betrachtung des Curriculums erläutert wird. Zusätzlich ist ein Konsens, hinsichtlich des Umgangs mit kulturellen Rechten der Gemeinschaften, erforderlich.

Die starke Position der ethno-nationalistischen Perspektive (vgl. Abschnitt 2.1) und fehlende Übereinstimmung den Nahostkonflikt betreffend, erschweren die Etablierung von Friedenserziehung. Einen Versuch, diese zu kultivieren, gibt es im Zuge der Oslo-Friedensprozesse im Schuljahr 1994-95. Nach dem Scheitern der Verhandlungen ist der gesamte Aspekt der Friedenserziehung nicht erneut forciert worden.²²⁷

Zum Aspekt der Schülerinnenorientierung mangelt es in Israel an differenzierter akademischer Forschung. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dieser Thematik, ist die Konsequenz daraus, dass über die gesellschaftlich oft übergeordneten Thematiken keine Klärung in Sicht ist. Die fehlende Kompromissbereitschaft in der Politik und Gesellschaft Israels, zwischen den ethnischen und religiösen Gemeinschaften, als auch die unzureichende Erinnerungskultur, bezüglich der Entstehung Israels und des Nahostkonfliktes, prägen und begrenzen die untergeordneten Aspekte und deren Weiterentwicklung.

Angesichts der Strukturierung des Bildungssystems, spricht die Lehrerinnenbildung und die Organisation des Schulsystems, werden die zukünftigen Vorstellungen der Probanden, geschildert in der Unterkategorie B1.2, von den Herausforderungen des Schulsystems und der Lehrkräfte, siehe Unterkategorie A2.2 und A3.2, geprägt.

²²⁶ Vgl. Sheps (2016) zit. nach: Cohen, (2019), 294.

²²⁷ Vgl. Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 305, 312.

Bezüglich der spezifischen Vorstellungen über die Zukunft der Lehrerinnenbildung, fordern die Teilnehmenden Professionalität, Selbstreflexion, Selbstbewusstsein und die Lehre der diversen Narrativen Israels. Die Professionalität der Lehrkräfte wird durch den politischen und religiösen Einfluss innerhalb der unterschiedlichen Schulsysteme begrenzt. Wie im Abschnitt 2.2 über das israelische Schulsystem geschildert, wird an den Schultypen, trotz desselben Curriculums, der Inhalt subjektiv und abhängig von Religiosität und Ethnizität gelehrt.²²⁸ Dieser Punkt bedingt, gemeinsam mit dem oben erwähnten Fokus auf die ethno-nationalistischen Perspektive, die fehlende übergreifende Auseinandersetzung mit den diversen Narrativen der israelischen Bevölkerung. Der Aspekt der Angstkultur (vgl. Abschnitt 4.1) ist hier ebenfalls ein maßgeblicher Faktor, der zusätzlich zur Professionalität, das Selbstbewusstsein der Lehrkräfte mindert. Sie erhalten keine Unterstützung der Schuladministration oder des Bildungsministeriums, wenn sie kontroverse Thematiken bezüglich Israels im Unterricht behandeln.²²⁹

Zusätzlich fehlt es in der Lehrerinnenbildung an einer Ermutigung zur Reflexion der eigenen Rolle. Denn ein ausgeglichener und selbstbewusster Unterricht, setzt einen reflektierten Umgang mit der eigenen Identität und Narrativ voraus. Weiters wird in der Forschung betont, dass eine offizielle administrative Unterstützung von Kontroversität und eine Aufklärung der Eltern sinnbringend ist, um Widersprüchlichkeiten in einem angemessenen Rahmen zu unterrichten.²³⁰ Hinsichtlich der Lehrkräfte und Multiperspektivität herrschen in Israel nachteilige Rahmenbedingungen - eine Änderung derer wird von der gesamtpolitischen Situation gebremst.

Die hier dargestellten Verbindungen zwischen *Prognosen* und *Faktoren* beeinflussen die Ziele der Politischen Bildung, siehe Kategorie A1, und die tatsächlichen Erwartungen, siehe Kategorie B2. Die Ziele von Civic Education (vgl. Abschnitt 4.1) sind eingeschränkt, aufgrund der Stundenanzahl (vgl. Abschnitt 2.4, die Reduzierung der Stundenzahl für Civic Education), der Identitätsfrage (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.1 Identitäten), des fehlenden Konsens (in Bezug auf Wertvorstellungen und Narrative) und der Situation der Lehrkräfte. Sie sind von allen *Faktoren* beeinflusst. Das gleiche gilt für die Erwartungen der Teilnehmenden an die Weiterentwicklung des

²²⁸ Vgl. Cohen, (2019), 290.

²²⁹ Vgl. Anhang B, AD, 110.

²³⁰ Vgl. Hess, (2004), 260.

Bildungssystems (vgl. Abschnitt 4.2). Die Gesamtheit der Stichprobe ist sich über die vielschichtigen Herausforderungen sehr bewusst und blickt dementsprechend kritisch in die Zukunft.

Im Zuge der Diskussion werden bereits Antwortmöglichkeiten für die Unterfragen dieses Forschungsvorhabens erläutert. Einerseits werden die Faktoren beschrieben, die sich auf die Lehrkräfte von Civic Education auswirken. Andererseits wird Bezug auf die Prognosen der Expertinnen und Experten genommen. Im nächsten Abschnitt erfolgt die Beantwortung der Forschungsfrage.

4.3 Interpretation

Im Zuge der Interpretation wird die Forschungsfrage in Anbetracht der Ergebnisse beantwortet und daraus resultierende Schlussfolgerungen vorgestellt.

Wie kann politische Bildung im Fach Civic Education in Israel, unter Anbetracht des Nahostkonfliktes und der Multikulturalität des Landes, kontrovers gestaltet werden?

Im Sinne der erläuterten Herausforderungen ist es in Israel nicht flächendeckend möglich, kontroverse Themen in Civic Education als solche zu behandeln. Die Daten deuten darauf hin, dass, obwohl ein gemeinsames Grundcurriculum vorhanden ist, kein Konsens darüber besteht, wie es unterrichtet werden soll. Weiter lässt sich ableiten, dass die Kontinuität und Emotionalität des Nahostkonfliktes, unterstützt durch einen präsenten religiösen Ethno-Nationalismus, einen objektiven und ausgeglichenen Diskurs über kontroverse Thematiken des Staates Israel paralysieren. Das legt den Schluss nahe, dass kontroverse Thematiken entweder nicht als solche anerkannt, oder aus Angst vor Konsequenzen gemieden werden. Trotz Veränderung und Weiterentwicklung des Bildungssystems kann der Fokus, der auf eine tolerante und demokratische Bildung gesetzt wird, in seiner jetzigen Form keine gemeinsame staatsbürgerliche Identität fördern und keine Verbindungen zwischen den nationalen, kulturellen, ethnischen und sozialen Gemeinschaften Israels schaffen.²³¹

²³¹ Vgl. Ichilov/Salomon/Inbar, (2005), 320.

Diese Erläuterung ist entlang spezifischer Rahmenbedingungen und vorhandener Denkmuster entstanden, welche die Interpretation beeinflussen und zu reflektieren sind²³² Deshalb dient die darauffolgende Reflexion dazu, Einschränkungen anzuführen und zu erläutern, wodurch und in welchem Ausmaß sie sich auf die Forschungsfrage, deren Beantwortung und Aussagekraft, auswirken.

4.4 Reflexion

Im Zuge dieser Reflexion werden jene Charakteristika des Forschungsvorhabens diskutiert, die die Interpretation der Ergebnisse und deren Reichweite beeinflussen.

Ein wesentlicher Punkt ist der soziokulturelle Hintergrund der Expertinnen und Experten. Es wird nur eine Perspektive wiedergegeben, denn die Probanden zählen alle zu der jüdisch-säkularen Bevölkerungsgruppe. Ein hoher Bildungsstandard ist, zusätzlich zu stabilen sozioökonomischen Hintergründen, gegeben. In den Antworten der Probanden sind keine maßgeblichen Unterschiede erkennbar. Im gesamten betrachtet ist die Stichprobe einseitig.

Die Versuche, diese zu diversifizieren, blieben erfolglos. Im Unterabschnitt 3.2.1 wurde die geringe Antwortrate, in Bezug auf Lehrkräfte und andere Mitgliederinnen und Mitglieder sekundärer Bildungseinrichtungen, bereits erwähnt. Das trifft auch auf Akademikerinnen und Akademiker zu, die andere religiöse und/oder ethnische Hintergründe aufweisen. Die Art der Kontaktaufnahme spielt dabei eine große Rolle, weil sie unpersönlich erfolgt ist.²³³ Die Teilnehmenden wurden via Email kontaktiert. Trotz umfangreicher Erläuterung des Forschungsvorhabens war das Forschungsinteresse seitens der Probanden eventuell nicht zuordenbar. Sie wurden von einer außenstehenden Person angefragt, als potenzielle Teilnehmende, über sensible Thematiken zu sprechen. Dieser Aspekt deutet auf die Angstkultur hin, von der Personen innerhalb des israelischen Bildungssystems beeinflusst sind.

Diese Erläuterung spricht dafür, dass die Ergebnisse weder die palästinensisch-israelische, noch die jüdisch-religiöse Perspektive wiedergeben und somit nicht gesamtgesellschaftlich repräsentativ sind.

²³² Froschauer/Lueger, 2003, 83.

²³³ Vgl. Gläser/Laudel, 2009, 159f.

Hier drängt sich die Frage auf, welches Maß an Aussagekraft erhalten bleibt. Man kann argumentieren, dass der Bildungsstandard der Teilnehmenden und das umfassende Verständnis über das Bildungssystem in Israel, deren Aussagen mit objektivem Wissen untermauert. Demnach können deren Prognosen zur Weiterentwicklung als durchdacht und reflektiert angesehen werden. Die Zugehörigkeit zur weltoffen wahrgenommenen säkular-israelischen Gesellschaft schließt eine Bereitschaft zur Weiterentwicklung mit ein. Diese Gegebenheiten fokussieren das Forschungsergebnis auf die säkular-israelische Sichtweise, sowie deren Schulsystem und können für jenes als aussagekräftig beschrieben werden.

Die geringe Thematisierung des Nahostkonfliktes, der zwar als beeinflussender Faktor wiederholend erwähnt wird, jedoch keine zeitgemäße Erläuterung erfährt, kann durch die Spezifität des Forschungsvorhabens begründet werden. Dessen Einfluss ist jedoch in allen Aspekten spürbar.

Die Methode des Email-Interviews wird im Sinne dieses Forschungsprojektes positiv bewertet. Sofern die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in das Thema involviert sind, erlangt man ein facettenreiches Ergebnis. Festzuhalten ist, dass die Länge der Antworten sehr unterschiedlich ausgefallen ist und einige Teilnehmende merklich mehr oder weniger Zeit in die Beantwortung investiert haben (anzunehmen durch kurze Sätze, Stichwörter, Verwendung von Beispielen, Ausdruck). Es wurden alle wesentlichen Aspekte der Fragen beantwortet, wenn auch kurz und prägnant.

Zusammenfassend ergibt sich aus dieser Erläuterung, dass die Aussagekraft der Ergebnisse zwar massiv durch die einseitige Stichprobe eingeschränkt wird, jedoch nicht vollkommen an Gültigkeit verliert. Vielmehr rücken die Ergebnisse die Perspektive einer kritischen Bildungselite in den Vordergrund, die über das säkular-israelische Schulsystem ein hartes Urteil trifft, wenn es um kontroverse Thematiken Israels geht. Die Probanden betonen, ähnlich wie die Theorie, dass ohne die entsprechende Vorbereitung der Lehrkräfte, administrative Unterstützung derer und Aufklärung der Eltern, kein Szenarium für Kontroversität in Civic Education entstehen kann.²³⁴

²³⁴ Vgl. Hess, (2004), 260.

Aufbauend auf diese Reflexion, werden im Folgenden einige Anregungen zur weiteren Forschung formuliert.

4.5 Forschungsausblick

Dieser Abschnitt dient dazu, Thematiken anzuführen, die im Sinne der Forschungsfrage noch ergänzt werden können. Wie in der Einleitung erwähnt ist die Politische Bildung und das Bildungssystem Israels bereits ausgiebig erforscht – im israelischen Diskurs. Hingegen ist der Umgang mit kontroversen Thematiken in einem internationalen Sinn bearbeitet. Die Verbindung der beiden Aspekte öffnet ein Feld an möglichen Fragen.

Der politische Einfluss auf das Schulsystem, Civic Education und Kontroversität kann in unterschiedlichen Aspekten näher studiert werden. Für die säkular-israelische und religiös-israelische Bevölkerung prägt der Militärdienst im Sinne seiner Spezifika das Verständnis der eigenen Staatsbürgerschaft. Der erhebliche Einfluss des Militärs wird durch die Einsetzung von ehemaligen Offizieren in leitende administrative oder lehrende Tätigkeiten im Bildungssystem verstärkt. In der aktuellen Forschung wird dieser Zusammenhang von Henriette Dahan-Caleb bearbeitet²³⁵²³⁶, dennoch besteht hier Raum für weitere Forschung. Die palästinensisch-israelischen und ultra-orthodoxen Gemeinschaften sind von diesem Punkt zu großen Teilen ausgenommen.

Des Weiteren beeinflusst die israelische Geopolitik das Schulsystem. Der Zustand des Schulsystems im Westjordanland, Ostjerusalem und den Golanhöhen ist in den einzelnen Thematiken wissenschaftlich aufgearbeitet, jedoch sind die Zusammenhänge und Wechselwirkungen unzureichend analysiert. Diese würden jedoch Anregungen bieten, die dem weiteren Vorgang hinsichtlich der Bildungspolitik förderlich sein könnten.

²³⁵ Lebel, U. D.I.; Dahan-Caleb, Henriette. Marshalling a second career: generals in the Israeli school system, in: *Journal of Educational Administration and History* 36/2 (2004), 145–157.

²³⁶ Kalev, Henriette Dahan. Officers as Educators: The Ex-Military in the Israeli School System, in: *Israel Affairs* 12/2 (2006), 268–283.

Bezüglich des Umgangs mit kontroversen Thematiken in Civic Education fehlen Daten über die Pädagogik, didaktische Vorgehensweisen und/oder Einschätzungen der Lehrkräfte und/oder der Schülerinnen und Schüler.²³⁷

Studien über die Perspektive der Lehrenden sind rar und arbeiten mit kleinen Stichproben. Weiters fehlt oft eine genaue Analyse der Fertigkeiten und didaktischen, pädagogischen und fachlichen Kompetenz der Lehrkräfte (vgl. Cohen). Dabei ist hier zu bedenken, dass diese Aspekte den größten Einfluss auf das tatsächliche politische Verständnis der Schülerinnen und Schüler haben. Studien über und vor allem mit den Jugendlichen selbst sind am wenigsten vertreten, obwohl genau deren Perspektive wesentlich und sinngesamt für einen Fortschritt in der Bildungspolitik ist.

Die hier erwähnten Thematiken sind im internationalen Sinn kaum und im israelischen Sinn noch nicht ausreichend in ihrer Gesamtheit erforscht. Die Komplexität dieser Aspekte veranschaulicht, dass die detaillierte Dekonstruktion der nationalen und internationalen Machtverhältnisse in Israel, die das Bildungssystem hinsichtlich des Inhaltes, der Lehrkräfte und der Organisation beeinflussen, einer interdisziplinären Analyse bedarf.

²³⁷ Vgl. Cohen, (2019), 300.

5 Conclusio

*"Education is the story that society tells about itself"*²³⁸

Bildung ist die Geschichte, die eine Gesellschaft über sich selbst erzählt. In Israel wird diese Aussage besonders veranschaulicht. Grundsätzlich wäre es die Aufgabe der Politischen Bildung, dass Schülerinnen und Schüler genau diesen Zusammenhang hinterfragen und kritisch beurteilen lernen. Um diese Fertigkeiten zu schulen, eignet sich die Diskussion kontroverser Themen im Unterricht – auch jener, die die Politik, Geschichte und Gesellschaft des eigenen Landes betreffen. Die Fülle an diversen Narrativen in Israel und die Komplexität der geopolitischen Zusammenhänge bieten vielseitige Thematiken, die im Unterricht behandelt werden könnten.

Im Zuge dieser Arbeit wurde versucht herauszufinden, inwiefern die widersprüchliche Geschichte und Politik Israels und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Herausforderungen in Civic Education kontrovers und offen diskutiert werden können. Bereits in der theoretischen Darstellung wird ersichtlich, dass der Umgang mit Kontroversität im israelischen Schulsystem und in Civic Education durch die politische und gesellschaftliche Situation belastet ist. Nach der Durchführung und Analyse der qualitativen Experteninterviews kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Beschäftigung mit kontroversen Thematiken im säkular-israelischen Schulsystem tatsächlich unzureichend ist.

Einerseits kann das auf den Nahostkonflikt begründet werden. Das wird hier dadurch argumentiert, dass alle in der theoretischen Erläuterung erwähnten Herausforderungen des Bildungssystems direkt oder indirekt von diesem beeinflusst oder verursacht werden. Unter anderem das darauf zurückzuführen, dass die Entstehung und Entwicklung des Staates Israel in einer untrennbaren Beziehung zu dem Konflikt stehen. Andererseits und geprägt davon ist die Schwierigkeit, einen Kompromiss über den Umgang mit Multikulturalität im israelischen Schulsystem zu finden. Die Komplexität der Problematiken erschwert es, große Änderungen oder Reformen durchzusetzen.

²³⁸ Murray, (2008), 39.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass vielseitige Lösungsansätze vorhanden sind und die Thematik in Israel intensiv behandelt wird. Jedoch ist eine umfassende Umsetzung in naher Zukunft nicht realistisch. Ich will an dieser Stelle die bilingualen Schulen erwähnen, dessen CEO bei den qualitativen Interviews dieser Arbeit, teilgenommen hat. Solche Organisationen verändern nicht sofort den gesamtgesellschaftlichen Diskurs, erzeugen aber einen Druck auf die Politik aus der Gesellschaft heraus.

Hierbei kann die folgende Beschreibung von Civic Education von Seiten eines Probanden der qualitativen Interviews dieser Arbeit angeschlossen werden. Civic Education ist der beste Weg, um Schülerinnen und Schüler aller Gemeinschaften der israelischen Gesellschaft zu ermächtigen, ihre Stimme authentisch wiederzugeben und so einen wahren demokratischen Diskurs zu demonstrieren.²³⁹

Da sich Israel seit seiner Gründung entlang des Nahostkonfliktes entwickelt, ist eine außergewöhnliche und herausfordernde Situation. In dieser zeigen sich ungeschönt die Auswirkungen auf die Bildung und damit auf die zukünftige Generation.

Die fehlende Reflexion und Kompromissbereitschaft, wenn es um den Umgang mit Multikulturalität geht, kann ein Appell auch an andere Staaten sein, hier einen durchdachten und toleranten Weg einzuschlagen.

²³⁹ Vgl. Anhang B, AC,105.

6 Literaturverzeichnis

- Abraham, Yogev. Bringing Order to Chaos? Educational Policy in Israel in the Postmodern Era, in: David Nachmias/Gila Menahem (Hg.), *Public Policy in Israel, Israeli History, Politics and Society* s.l. (2016), 209–234.
- Abu-Saad, Ismael. Present Absentees: the arab school curriculum in israel as a tool for de-educating indegenous palestinians, in: *Holy Land Studies* 7/1 (2008), 17–43.
- Agbaria, Ayman K. The ‘right’ education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism, in: *Critical Studies in Education* 59/1 (2018), 18–34.
- Bashir, Bashir. Beyond State Inclusion. On the Normalizing and Integrating Forces of Deterritorialized Citizenship and Civic Education, in: James A. Banks (Hg.), *Citizenship education and global migration. Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 23–40.
- Bekerman, Zvi; Cohen, Aviv. Diversities and Civic Education in Israel. a Society Ridden with Conflict, in: James A. Banks (Hg.), *Citizenship education and global migration. Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 377–400.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang. Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*, 3., grundlegend überarbeitete Auflage (Wiesbaden 2009), 7–28.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang. Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Interviews mit Experten* (Wiesbaden 2014), 61–98.
- C. Bowden; S. Galindo-Gonzalez. Interviewing when you´re not face-to-face. The use of email interviews in a phenomenological study, in: *International Journal of Doctoral Studies* 10 (2015), 79–92.

- Castles, Stephen. The Challenges of International Migration in the 21st century, in: James A. Banks (Hg.), Citizenship education and global migration. *Implications for theory, research, and teaching* (Washington, DC 2017), 3–22.
- Cohen, Aviv. Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers, in: *Journal of Curriculum Studies* 49/4 (2017), 542–560.
- Cohen, Aviv. Israel's civic education wars: a review of the literature and theoretical implications, in: *Educational Review* 71/3 (2019), 287–305.
- Dahan, Yossi; Yonah, Yossi. Israel's Education System. Equality of opportunity - from nation building to neo-liberalism, in: Colin Brock/Lila Zia Levers (Hg.), *Aspects of education in the Middle East and North Africa*, Bd. 18,2: Oxford studies in comparative education (Oxford 2007), 141–162.
- Demokratiezentrum Wien, Beutelsbacher Konsens,
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/data/beutelsbacher_konsens.pdf ((14.1.2020)).
- Elboim-Dror, Rachel. British educational policies in Palestine, in: *Middle Eastern Studies* 36/2 (2000), 28–47.
- Fritz, Roschelle L; Vandermause, Roxanne. Data Collection via In-Depth Email Interviewing: Lessons From the Field, in: *Qualitative Health Research* 28/10 (2018), 1640–1649.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*, 1. Aufl., Bd. 2418: UTB Soziologie (Wien 2003).
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred. ExpertInnenengespräche in der interpretativen Organisationsforschung, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), *Interviews mit Experten* (Wiesbaden 2014), 239–258.
- Gallagher, Tony; Coombs, Alyson. The Impact of Integrated Education on Religious Beliefs, in: Fiona Leach/Máiréad Dunne (Hg.), *Education, conflict and reconciliation. International perspectives* (Oxford 2007), 83–98.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen (3., überarb. Aufl., Lehrbuch Wiesbaden 2009).

Gorenberg, Gershom, The unmaking of Israel, 1st Harper Perennial ed. (New York 2012, 2011).

Hawkins, J. E. The practical utility and suitability of email interviews in qualitative research, in: The Qualitative Report 23(2) (2018), 493–501.

Hess, Diana E. Controversies about Controversial Issues in Democratic Education, in: Political Science and Politics 37/02 (2004), 257–261.

Hofman, Amos; Alpert, Bracha; Schnell, Izhak. Education and Social Change: The Case of Israel's State Curriculum, in: Curriculum Inquiry 37/4 (2007), 303–328.

Ichilov, Orit. Pride in One's Country and Citizenship Orientations in a Divided Society: The Case of Israeli Palestinian Arab and Orthodox and Non-Orthodox Jewish Israeli Youth, in: Comparative Education Review 49/1 (2005), 44–61.

Ichilov, Orit; Salomon, Gavriel; Inbar, D. A.N. Citizenship Education in Israel – A Jewish-Democratic State, in: Israel Affairs 11/2 (2005), 303–323.

Israel wird 70, in: Israel Zwischen Zeilen, 18.4.2018, <https://israelzwischenzeilen.com/2018/04/israel-wird-70/> (5.1.2020).

Israel's Great Divide, in: Al Jazeera, (13.7.2016), online unter: <https://www.aljazeera.com/programmes/aljazeeraworld/2016/07/israel-great-divide-160712124159372.html> (6.1.2020).

James, Nalita; Busher, Hugh. Credibility, authenticity and voice: dilemmas in online interviewing, in: Qualitative Research 6/3 (2006), 403–420.

Kalev, Henriette Dahan. Officers as Educators: The Ex-Military in the Israeli School System, in: Israel Affairs 12/2 (2006), 268–283.

Kampmann, Wanda, Der Staat Israel. Von den Ursprüngen der zionistischen Bewegung bis zur Gegenwart (Überarb. und erg. Neuaufl., Neudr. Wiesbaden 1975).

- Krammer, Reinhard, Kompetenzorientierte Politische Bildung, 1. Aufl., Bd. 29: Informationen zur politischen Bildung (Innsbruck 2008).
- Kuhn, Inva. Gershom Gorenberg. Demokratisierung Israels als Voraussetzung für Frieden, in: Mirko Niehoff (Hg.), Nahostkonflikt kontrovers. *Perspektiven für die politische Bildung* (Schwalbach 2016), 157–168.
- Lebel, U. D.I; Dahan-Caleb, Henriette. Marshalling a second career: generals in the Israeli school system, in: *Journal of Educational Administration and History* 36/2 (2004), 145–157.
- Lemish, Peter. Civic and Citizenship Education in Israel, in: *Cambridge Journal of Education* 33/1 (2003), 53–72.
- Mark Halstead. Voluntary apartheid? Problems of schooling for religious and other minorities in democratic societies, in: Yael Tamir (Hg.), *Democratic education in a multicultural state*, *Journal of the philosophy of education monograph series* (Oxford 1995), 99–114.
- Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl., Beltz Pädagogik Weinheim 2015).
- Ministry of Education, Summary of the Principle Laws relating to education (26.1.2003), online unter: <https://mfa.gov.il/MFA/MFA-Archive/2003/Pages/Summary%20of%20the%20principal%20laws%20relating%20to%20educatio.aspx> (2.11.2019).
- Misoch, Sabina, *Qualitative Interviews* (Berlin/München/Boston 2015).
- Murray, Helen. Curriculum wars: national identity in education, in: *London Review of Education* 6/1 (2008), 39–45.
- OECD, *Education Policy Outlook: Israel 2016*.
- Orit, Ichilov. Teaching civics in a divided society: The case of Israel, in: *International Studies in Sociology of Education* 13/3 (2003), 219–242.

- Pfadenhauer, Michaela. Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview - ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Interviews mit Experten (Wiesbaden 2014).
- Plonski, Sharri. Peace-Building in Israel and Palestine. Applying the Gender Lens, in: Fiona Leach/Máiréad Dunne (Hg.), Education, conflict and reconciliation. *International perspectives* (Oxford 2007), 65–81.
- Ratislavová, Kateřina; Ratislav, Jakub. Asynchronous email interview as a qualitative research method in the humanities, in: Human Affairs 24/4 (2014), 411.
- Schröder, Bernd, Jüdische Erziehung im modernen Israel. Eine Studie zur Grundlegung vergleichender Religionspädagogik, Teilw. zugl.: Münster Westfalen, Univ., Habil.-Schr., 1999/2000, Bd. 18: Arbeiten zur praktischen Theologie (Leipzig 2000).
- Sheps, Stephen W. History and civics education in Israel: reflections from Israeli teachers, in: Critical Studies in Education 60/3 (2019), 358–374.
- Tamir, Yael. Two Concepts of Multiculturalism, in: Journal of Philosophy of Education 29/2 (1995), 161–172.
- Zeuner, Christine. Was ist/was gehört zur politischen Grundbildung?, in: Barbara Menke/Wibke Riekman (Hg.), Politische Grundbildung. *Inhalte - Zielgruppen - Herausforderungen*, Band 12: Non-formale politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2017), 34–55.

7 Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Kontroverse Aspekte der israelischen Gesellschaft.....	11
Tabelle 2 Etappen des Curriculum für Civic Education.....	29
Tabelle 3: Kategorieleitfaden	64
Tabelle 4: Beispiel Reduzierungsvorgang	65
 Abbildung 1: Kausalität in den Kategorien	 77

Anhang A

Im Anhang finden sich der Interviewleitfaden, die hier verwendete Einverständniserklärung und die Antworten der Teilnehmenden in der originalen Formatierung. Die Interviews wurden aufgrund des Datenschutzes entpersonalisiert.

Interviewleitfaden

To begin this interview process, we start with a brief overview of your persona, before we get to the more professional part. Firstly, I would like to look at the current situation of Civic Education, before focussing on what might be important in the future.

There is no answer too long (or wrong) and you may use any formatting that helps to clarify your point (e.g. bold, cursive, enumeration) Feel free to get creative or not, if you, like myself, prefer to write on point. I deeply appreciate the time you are investing in this survey.

Your personal data will be handled carefully and according to the consent form.

Introduction

To get to know my participants, I kindly ask you to introduce yourself. (You may include anything you think to be important - please include the following: **education, professional background, cultural background**; you may write as much as you feel comfortable with)

Please describe how you got involved in Civic Education and why the concept of it is important to you:

Present situation:

1. In your opinion, what are the main goals and the biggest challenges of Civic Education in Israel today?

2. Please elaborate your viewpoint on raising controversial issues in the classroom in Israel (either general and/or specifically in Civics)?

3. What is your impression of/opinion on the current school system, in regards of the different educational streams (Mamlachti/Mamlachti dati/Arab)?
 - a. Do you think Civic Education is treated/ taught differently in those streams?
(Please reason your answer – if yes, how and why/ if no, why)

 - b. Please reason why you think the system of the separated educational streams is beneficial/not beneficial (please reason your answer):

For the days to come:

4. What you think is essential for young teachers to learn to be well prepared for their future job?
 - a. In your opinion, are young teachers learning these, for you essential, tools currently or not?
 - b. Do you have the impression, teachers are enabled to present political topics controversially (presenting, analysing and understanding different/opposing narratives of the same point in history)?
5. If you could change anything about the school system and/or Civic Education today, what would it be and why? (See this question as describing your ideal Civic Education in Israel)
6. Last, but not least, I would love to hear about your general opinion the present and future of Civic Education in Israel. Feel free to include any aspects you think is essential and/or you would like to include or did not write about yet.

Interview Consent Form

Research Project title: Civic Education in Israel – Challenges and Aspects of Controversy in the Israeli Education System in the Subject Civic Education. (Original Title in German: Politische Bildung in Israel – Herausforderungen und Aspekte der Kontroversität im Fach „Civic Education“ im israelischen Schulsystem)

This Interview will be conducted via Mail and works as the empirical part of the Thesis stated above – written to achieve the Teaching Diploma (Mag. Phil.) at the University of Vienna.

Research Investigator: Ms. Julia Werdenig

Research Participants Name:

I agree to participate in the research project stated above, conducted by Ms. Julia Werdenig for her Thesis at the University of Vienna.

1. I have received all the information about the research project I need and understand what purpose my participation has for this project.
2. My participation in this project is voluntary and I may withdraw from my participation at any time.
3. The participation works threw an interview conducted via Mail. I allow the researcher to save my answer for analysation and understand that I have the right not to answer questions.
4. I understand that the interview data and this consent form will be retained until the research is fully finished and, in this case, the thesis has been marked. A transcript of the interview, without any personal information, will be retained in the thesis, as a transcript must be in the attachment of the thesis.
5. I understand that my identity in the results of this research will remain anonymous. Extracts of my interview may be quoted in the project but will not contain any personal information.
6. I have read and understood all statements above and will obtain a copy of this consent form, co-signed by the researcher.

Printed Name of the Participant:

Participants Signature:

Date:

Researchers Signature:

Date: 25th October 2019

MS. JULIA WERDENIG

Anhang B

Experteninterviews

AA

I am a lawyer by training and have been working on issues related to CE for almost 20 years: writing curricula, training teachers, facilitating workshops, researching and advancing policy. I decided to dedicate my career to CE as I think that it is crucial for the continuation and existence of Israel as a democratic state. I view Israel's current discourse as very dangerous in terms of democracy and I am not sure anymore that education is key to changing it. I feel as long as the public discourse is so hateful, nationalistic and anti democratic institutions, it is impossible to have substantial CE.

In the last 10 years I have not been connected to CE. My current job is as the head of The Center for the Study of Multiculturalism and Diversity in the [institution], where I serve as the diversity officer of the [institution]. Therefore I am not up to date on the current situation and challenges of CE in Israel.

I think civic education in Israel is facing many challenges these days. The main goal of CE are to educate students to be democratic citizens who value democracy, understand the democracy contains complexity and is a method to balance between needs, interests and rights of different people and groups. the challenges CE is facing today include:

Teachers find it hard to teach and even discuss complexity with students;

The prevalent view in Israeli discourse is of formal democracy, and the core of democracy including human rights and democratic values are viewed as controversial and even political

There is an emphasis in CE on the Jewish state and on national values;

CE views the two characteristics of Israel: Jewish and democratic – as contradictory. These two characteristics are put on the same level and are taught as opposing – inviting students to choose which one they prefer;

There is very limited CE in Israeli education system today;

The program taught in religious schools is even more prone to suffer from these challenges. Haredi schools study no CE at all; as for Arab schools – teachers and students find it very difficult to discuss democratic issues when they feel second rate citizens, especially so since the curriculum emphasizes the Jewish nature of the state.

I think the core of education is about raising controversial issues, teaching tools to analyze them, modelling respect for a variety of view points and tolerance, and leading towards

containing complexity, even when it is not resolved. I think there is no CE without discussion of controversial issues for several reasons:

This is the best way to teach the major issues that are under controversy in Israeli public discourse

It is important students are exposed to the different points of view in these issues;

This is the best way to practice analysis of complexity, weighing of different options and tolerance.

I think there is no practical way to abolish the segregation between the different educational streams. I also think different communities should have a right to educate their children. However I think the segregation as it is now is too extreme and we should find more systematic ways to create interaction and shared learning between schools from the different streams.

Whereas in principal CE is the only subject that all three streams have the same curriculum, I think there are great differences in the way it is taught and treated:

Haredi schools do not teach CE at all

I do not know enough about what is going on in the religious school system, but from talking with teachers I understand CE there emphasizes formal democracy, views democratic values as controversial and political in the ideological sense and stresses the Jewish nature of the state.

In Arab schools there are great difficulties in teaching the subjects of human rights as well as talking about the Jewish State

In mamlachti schools (jewish and arab), teachers are reluctant to discuss controversial issues and are worried from class becoming too political.

There are great differences in discussing and devoting time to CE beyond the citizenship curricular lesson (for bagrut) between the streams.

The benefits are related to cultural and group rights: I think communities have the right to influence the way their children are educated. The problem is that there is no core shared minimum (curricular or civic). There is not enough supervision and regulation of the different systems. Moreover, this segregation created an abnormal situation that young people do not know or meet their peers from the other community. The result is fear, hatred and enmity.

I think teacher should be trained to be leaders. They should practice facilitating complex discussions rather than submitting knowledge to students. Facilitating a discussion on controversial issues is a very delicate and skilled activity. For that goal they should also confront their own values, ideologies and points of view. Teachers should be trained to lead students to nurture their curiosity and to fulfil their talents.

I am not familiar with teachers preparation programs. I think they are changing and that there are great differences between the programs.

I think there are two major problems that prevent teachers from presenting political issues: first they are afraid, they are afraid the class will "explode" and that they will lose control, they worry that students might misunderstand them, might use the discussion against them and that they may not have the backing of their school or the district. Second, the Israeli and educational context and atmosphere are such that there is a message to avoid discussing controversial issues in the classroom.

I think CE should be more connected to real life, to issues on the Israeli agenda and political discourse, this way it will be more relevant to the students, and much more interesting and practical. I think if CE is divided into sub-subjects, and students are unable to apply the subjects on a complex issue from real life, then it is more harmful than beneficial. CE should be connected to real life and part of all the curriculum and the school day (not confined to a specific lesson). Another think that is very missing from Israel's education system is education for peace. This could include learning about past peace processes and initiatives, preparing students towards reconciliation, discussing peace as an option and an inspiration ect.

AB

Introduction

To get to know my participants, I kindly ask you to introduce yourself. (You may include anything you think to be important - please include the following: **education, professional background, cultural background**; you may write as much as you feel comfortable with)

I have a PhD in education from Stanford University (1979-1984) and BA in literature and M.A in educational sciences from Tel Aviv University. In 2010 I was granted the rank of Associate Professor. I also have a teaching certificate for teaching Literature in high school. Prior to my going to the US for my doctorate I worked as a teacher with underprivileged youth and in curriculum development. From 1985-2019 I was a staff member at [the institution] in Israel and recently retired. Besides teaching education courses including qualitative research methods and curriculum studies I served in various positions among them head of the high school teacher education department. My last position was Dean of the Education Faculty at [the institution] (2013-2019).

I was born two years after the establishment of the state of Israel to my parents – holocaust survivors from Poland and have many friends who grew up with the state and experienced all of its hardships as well as achievements including its political ups and downs.

Please describe how you got involved in Civic Education and why the concept of it is important to you:

As a young teacher I taught chapters of civic education to my students. As head of the high school teacher education program at the college I was responsible and supervised the pedagogical training of students in social studies and civic education among other subjects. As Dean I was also involved with the staff members and the groups of student teachers who trained to become social studies and civic education high school teachers.

Present situation:

7. In your opinion, what are the main goals and the biggest challenges of Civic Education in Israel today?

Goals: Educating children to become citizens in a democratic state which is facing many political and security challenges. As citizens, children should be educated to follow democratic universal values yet with a critical eye, to be active and caring citizens and to contribute in all spheres of their life to enhancing moral civic values.

Challenges in Israel: 1. There seems to be a conflict between some Jewish values as orthodox Jews perceive them (for example Jewish halacha laws), and democratic values. 2. There is a great political divide between nationalistic values and democratic liberal values which is enhanced by current Israeli leadership's incitement. 3. Great social-economical as well as cultural gaps between groups in society: Jews, Arabs, religious and secular Jews, Jews of Ethiopian origin etc.

8. Please elaborate your viewpoint on raising controversial issues in the classroom in Israel (either general and/or specifically in Civics)?

I think such issues need to be discussed in the classroom in an open way that respects any viewpoint. Children should learn to think in a free manner based on presenting pros and cons of each issue.

Universal values in consensus (respecting the other, caring, human rights) should be taught and enhanced and not taken for granted.

9. What is your impression of/opinion on the current school system, in regards of the different educational streams (Mamlachti/Mamlachti dati/Arab)?

I accept that there need to be different educational streams that represents the needs of various groups in society, yet there should be more equality and interaction among them. I do not accept the independence of the ultraorthodox education which prevents core curriculum from the children as opposed to the other streams. I am concerned that in the mamlachti dati there is a legitimation to support nationalistic right - wing values while in the mamlachti dealing with political views is almost forbidden and criticized. I am concerned by the fact that for many years ministers of education are from the religious sector in society trying to impose religious nationalistic values on the whole system including children of secular Jews.

- a. Do you think Civic Education is treated/ taught differently in those streams?
(Please reason your answer – if yes, how and why/ if no, why)

Yes. Mamlachti emphasizes universal civic values and laws, mamlachti dati emphasizes Tora laws as well nationalistic views which influence children political views when they grow up. Historical events in mamlachti are described as results of human actions while in mamlachti dati also the will of God is introduced as the main influence of events. The latter is also relevant to the ultraorthodox stream although they hardly teach if at all recent historical events. The Arab stream is following the general secular mamlachti curriculum also in civil education not formally representing the Arab-Palestinian narrative, although I believe this narrative is expressed in Arab schools informally.

- b. Please reason why you think the system of the separated educational streams is beneficial/not beneficial (please reason your answer):

The benefit is the ability for each sector in society to educate their children according to its beliefs. The disadvantage is the enhancement of the divide in Israel between the sectors to a point that they hold contradictory values on the expense of shared ones. There are some experiments of a few Israeli schools to have shared education at the same framework – secular/dati schools. However, these phenomena are scarce and yet to be explored. There are also some two-language Arab-Jewish schools in Israel that operate quite successfully but their existence is criticized by extreme religious and nationalistic Jewish groups.

For the days to come:

10. What you think is essential for young teachers to learn to be well prepared for their future job?

Educators first of all –should teach values – caring, human rights, respect to the other, democratic values, open to students emotions (social emotional learning).

Be professional – the values of knowledge and learning

The tools – first of all modelling, in addition to all curriculum and instructional tools available or developed by the teachers themselves. PBL is an important tool.

- a. In your opinion, are young teachers learning these, for you essential, tools currently or not?

They are in my college since we reorganized our teacher education curriculum to include these values and tools. Yet, post service training is needed to enhance and reinforce this learning.

- b. Do you have the impression, teachers are enabled to present political topics controversially (presenting, analysing and understanding different/opposing narratives of the same point in history)?

I am not sure about it since discussing political topics in the classroom is not part of the teacher education curriculum. However, some teacher educators of civic education and social studies do discuss such topics and how to present them in the classroom. I must say that the current political atmosphere in Israel is such that many teachers and educators are concerned to discuss in the classroom controversial political topics and try to avoid them, especially in the mamlachti secular stream. In the mamlachti-dati – there is less controversy and more unity of political viewpoints...

11. If you could change anything about the school system and/or Civic Education today, what would it be and why? (See this question as describing your ideal Civic Education in Israel)

I would not change the basic structure yet allow for more political discussions in the classrooms with openness to every narrative and learning the conflicting narratives and viewpoint.

I would introduce more curriculum of "shared society", teaching children to live with people different from them, whether of different religion, different religious life style, different ethnic groups and very important – different needs.

Ultraorthodox streams should by law learn "core curriculum" to integrate them in society and the work force. However, this is a difficult goal to achieve due to the political structure in Israel.

I would insist that minister of education be secular for the next era after many years of religious ministers who represent only 20-30% of the population in Israel

12. Last, but not least, I would love to hear about your general opinion the present and future of Civic Education in Israel. Feel free to include any aspects you think is essential and/or you would like to include or did not write about yet.

I think I expressed my main points in the answers above.

Introduction

To get to know my participants, I kindly ask you to introduce yourself. (You may include anything you think to be important - please include the following: **education, professional background, cultural background**; you may write as much as you feel comfortable with)

Here is my professional bio:

[AC – this part is shortened for data protection] His research focuses on democratic civic education, multicultural education, teacher education, and the use of qualitative methods in educational research. He has published articles in peer-reviewed journals, including Oxford Review of Education, Journal of Curriculum Studies, Citizenship Teaching and Learning, and International Journal of Educational Development. He has also published several chapters in edited books, including The Palgrave International Handbook of Education for Citizenship and Social Justice; Citizenship Education and Global Migration: Implications for Theory, Research, and Teaching; and The Palgrave Handbook of Citizenship and Education. He is currently conducting research on the teaching of civics in multicultural and multinational classrooms as well as on the development of pre-service civics teachers.

And here is a positionality statement that I attach to my work:

I am a secular Ashkenazi Jew of European origin who identifies mainly with the humanistic Jewish culture as it has developed in the Israeli context. This culture represents the combination of the modern western school of thought with Jewish nationalism.

Please describe how you got involved in Civic Education and why the concept of it is important to you:

Since I can remember myself I was always interested in politics, and growing up as a teenager, I found that I enjoyed the role of being an educator (as a babysitter, a youth guide, and in the military service). Thus it was natural for me to choose to major in political science as part of my undergraduate studies, while I worked as a coordinator for a youth group parallel to my studies. I continued these interests of mine into my graduate studies, majoring in a concentration on democratic civic education that was offered as part of the department of political science. I wrote my MA thesis on how, historically, the teaching of the land of Israel was used as a means for civic education. I also studied toward a teacher certificate in civics and worked as a civics teacher for three years. After deciding that I want to pursue an academic career, I knew that I want to focus on the field of civic education.

Why is this field important? Because, from my experience as both a practitioner and a researcher, it encompasses philosophical questions with practical implications that have to do with our lives in society (being a community, a nation-state or worldwide). Thus focusing on this field enables deep theoretical thinking about everyday mundane issues, which is a combination I respect.

Present situation:

1. In your opinion, what are the main goals and the biggest challenges of Civic Education in Israel today?

I like to define contemporary Israeli reality as a “fragile democracy.” On the one hand, we are still a democratic state that holds democratic procedures such as elections. On the other hand, though, there is a feeling of ongoing erosion of substantive democratic values such as human rights. This of course has to do with the continuing occupation of the west bank and the rise in religious thought. So the main challenge we face today is how to counter the popular anti-democratic views in order to “add weight” to the democratic side of this axel (hope this is clear). Civic education is, in my opinion, the best way to do this by enabling and empowering students from all sections of the Israeli society to have their voice heard in an authentic manner, thus demonstrating the power of a true democratic discourse.

2. Please elaborate your viewpoint on raising controversial issues in the classroom in Israel (either general and/or specifically in Civics)?

I am currently working on a publication based on interviews I conducted with civics teacher-educators from teacher education programs from around the country. One aspect that repeated itself throughout the interviews was that these teacher-educators emphasized numerous aspects of the teacher preparation process while ignoring the discussion of controversial issues. Even when this topic was raised, they related to it through the prism of “classroom management.” So, what I saw was that in these teacher education programs, novice civics teachers were not dealing with this core aspect of discussion of public issues as part of their teacher education, something I was surprised by due to the high emphasis this topic has in the scholarly literature (especially in the USA context).

I point to two main explanations for this phenomenon: 1. A culture of fear that dominates those who deal with the teachings of civics in Israel today, especially in light

of the firing of the former civics coordinator in the ministry of education (Adar Cohen), and the public controversy surrounding the firing of a teacher who exposed his own views (Adam Vereta). This fear leads to a mode of self-censorship (the worst kind), something that trickles down from these programs to the new teachers and their students.

2) a second aspect that, in my opinion, leads to the dismissing of discussions of controversial issues in the classrooms is the general neo-liberal reality and the existence of the high-stake matriculation exam (the Bagrut). These morph the whole educational system into a “factory” style process in which students and teachers alike are aimed at getting good grades so that students can “succeed in life.” The combination of these two aspects – a mode of self-censorship and a neo-liberal educational reality put a “death certificate” on any attempt to engage high school students in real in-depth discussions of public citizenship issues. They are thus leading to the fragile democratic reality, I mentioned above.

3. What is your impression of/opinion on the current school system, in regards of the different educational streams (Mamlachti/Mamlachti dati/Arab)?

What I described above relates mainly to the general stream (mamlachti), although from what I know, both the religious stream and the Arab one suffer from these issues. For example, from another study I conducted of Arab civics teachers I found that they get the impression that when they teach civics they need to stick to the procedural and individual aspects of the subject-matter, not enabling them to touch on substantive aspects of democracy (such as critical thinking) or of communal approaches (group rights). I am less aware of the situation on the religious stream, though there the religious, and at some time racist views, get more legitimacy due to the political reality. In other words, if the prime minister and key ministers allow themselves to adopt a derogatory language (against Arabs, gays, and other minority groups), what stops teachers and students from talking that way.

- a. Do you think Civic Education is treated/ taught differently in those streams?
(Please reason your answer – if yes, how and why/ if no, why)

See my answer above (this is an excellent topic for future research – to examine how the same content is taught across the different streams).

- b. Please reason why you think the system of the separated educational streams is beneficial/not beneficial (please reason your answer):

On the one hand, it is beneficial since it respects the different cultures that compose society. The main problem though, is that students from different groups do not have the opportunity to meet one another. I like the solution offered by Yuli Tamir (a scholar who wrote about multicultural education) – that each stream must teach a standard core curriculum to be shared by all (and here the question is who will decide what is included in this core), but also study their own culture and the other cultures as well.

For the days to come:

4. What you think is essential for young teachers to learn to be well prepared for their future job?

I think the most critical aspect is having them reflect on their own political role in society. So it is not just holding specific knowledge, or practicing teaching skills, but rather understating themselves, and their ability to ask good critical questions about citizenship and education. Not answers!

- a. In your opinion, are young teachers learning these, for you essential, tools currently or not?

No, the current emphasis is on practical teaching skills. Which, in my view, is too technical.

- b. Do you have the impression, teachers are enabled to present political topics controversially (presenting, analysing and understanding different/opposing narratives of the same point in history)?

Not at all! See my answer above. A paper I want to write will expand precisely on this – how emphasizing these technical teaching skills as part of the teacher preparation process develops civics teachers who are less capable of dealing with the deep substantive issues that the teaching democracy entails.

5. If you could change anything about the school system and/or Civic Education today, what would it be and why? (See this question as describing your ideal Civic Education in Israel)

I would cancel the Bagrut exam and enable teachers and schools much more autonomy in planning their lessons (and evaluations schemes) in order to enable stronger connections between the civics content and students' lives. In other words – make civics lessons more relevant for the students. I imagine lessons in which students practice their own citizenship as part of the lessons daily.

6. Last, but not least, I would love to hear about your general opinion the present and future of Civic Education in Israel. Feel free to include any aspects you think is essential and/or you would like to include or did not write about yet.

I think I covered the key topics I find essential.

Thanks for the opportunity!

Introduction

To get to know my participants, I kindly ask you to introduce yourself. (You may include anything you think to be important - please include the following: **education, professional background, cultural background**; you may write as much as you feel comfortable with)

I am a senior lecturer in the Department of Education at [the institution], Israel. Shared society, Multiculturalism, Multicultural Education, Dialogue are core issues of my academic research, writing and teaching. I was the co-director of the center for education for shared society, whose mandate is to academically and administratively develop and implement the shared society and multicultural vision of the [institution].

Please describe how you got involved in Civic Education and why the concept of it is important to you:

I think everyone involved in education must promote active and engaged civic education. It is the foundation of our life in society and the country. My thesis dealt with the image of the good citizen and my dissertation dealt with the identity and citizenship of citizens from minority groups.

Present situation:

1. In your opinion, what are the main goals and the biggest challenges of Civic Education in Israel today?

To change the way Israel's teachers see Israeli society and teach our children.

To create a genuinely shared campus, from

Acquaintance to Recognition

To reduce inequality

To strengthen Israeli democracy

To base citizenship on practices of equality and justice

We have the ability to succeed because we have the right population: The next generation of educators, The most important and optimistic tool - education

Impact: When we educate the next generation's educators, we reach thousands of students because each of them will touch the lives of a thousand children.

2. Please elaborate your viewpoint on raising controversial issues in the classroom in Israel (either general and/or specifically in Civics)?

I think that it is very important to discuss the class on controversial issues. On every issue, including the Israeli-Palestinian conflict. However, teachers are concerned about these issues because they do not have the backing, do not have the support of the school administrator and the Ministry of Education and sometimes they do not have self-confidence that they know enough to discuss complex issues.

3. What is your impression of/opinion on the current school system, in regards of the different educational streams (Mamlachti/Mamlachti dati/Arab)?

Utopian situation - everyone learns together and there is no division into sectors

But, in my multicultural view, I believe that everyone has the right to be educated according to their values.

So I have no problem with separate schools, but it is important to make sure that there is a common core of curriculum and that students will meet with each other.

- a. Do you think Civic Education is treated/ taught differently in those streams?
(Please reason your answer – if yes, how and why/ if no, why)

Yes, absolutely

Secularists teach liberal and democratic civic education; Religious people disapprove of liberal education and human rights; And the ultra-Orthodox are completely ignoring civilian education
Of course I wrote here in generalization and reality is more complex.

- b. Please reason why you think the system of the separated educational streams is beneficial/not beneficial (please reason your answer):

For the days to come:

4. What you think is essential for young teachers to learn to be well prepared for their future job?

Education does not take place in the empty space. Therefore, every educator must know the society he lives in, its history. To know oneself and one's identity while knowing others' narratives. Students need to understand what a democratic and tolerant society is and how to live in a multicultural society.

Values of justice and equality must be the foundation of every education.

- a. In your opinion, are young teachers learning these, for you essential, tools currently or not?**

Not enough, Democracy is not a procedure, democracy is a way of life

- b. Do you have the impression, teachers are enabled to present political topics controversially (presenting, analysing and understanding different/opposing narratives of the same point in history)?
5. If you could change anything about the school system and/or Civic Education today, what would it be and why? (See this question as describing your ideal Civic Education in Israel)
6. Last, but not least, I would love to hear about your general opinion the present and future of Civic Education in Israel. Feel free to include any aspects you think is essential and/or you would like to include or did not write about yet.

Introduction

To get to know my participants, I kindly ask you to introduce yourself. (You may include anything you think to be important - please include the following: **education, professional background, cultural background**; you may write as much as you feel comfortable with)

I am 57 years old served as a teacher since 1994 up till 2019

I started as a social science teacher and after about 12 years and a masters in political science I became a civic education teacher. Most of these years I was a class educator (an Israeli expression) and had other roles in school

Except of my position in school I worked in teachers teaching in several subjects.

Please describe how you got involved in Civic Education and why the concept of it is important to you:

As an educator and a person who is involved socially and politicaly I allwas thought that living in a functioning democracy need to be prepared for- it takes an educative process to acquire the skills. Ther for, In 2005 I decided to study in the Hebrew university masters in political science that emphasised civic education (in Hebrew –democratic education.

Present situation:

1. In your opinion, what are the main goals and the biggest challenges of Civic Education in Israel today?

The main goals are to impart (designate?) skills of living in a democratic society which lives in a long lasting conflict and deals with a torns in it self/

Skills as –leaning of facts.

Being able to aply critic

Being able to listen to others that think diefferent from you

Being able to take decisions based on facts

Be open minded

Willing to express yourself in social and political issues

And willing to act in order to change things you think ought to be changed.

2. Please elaborate your viewpoint on raising controversial issues in the classroom in Israel (either general and/or specifically in Civics)?

I think it is necessity in order to achieve these democratic skills I mentioned.

Yet it is quite complicated especially for new teachers.

3. What is your impression of/opinion on the current school system, in regards of the different educational streams (Mamlachti/Mamlachti dati/Arab)?

I think that what started as a necessity in a new state' lost its track. I support it as long as there are basic guidelines that now unfortunately are missing from some of the streams (extreme orthodox-haredic) and are present tightly in others.

- a. Do you think Civic Education is treated/ taught differently in those streams?
(Please reason your answer – if yes, how and why/ if no, why)

Yes. In some of them it is not taught at all and in some they use a double standard- teaching according to curriculum only for "protocol"

The arabs case is not easier, since their voice in this curriculum is almost not heard they have to teach some stuff that put them in a very vulnerable situation.

- b. Please reason why you think the system of the separated educational streams is beneficial/not beneficial (please reason your answer):

As I suggested before, it could be beneficial as long as we keep some guidelines that bring all groups voice and paddling towards common good. It is not like this now, and by that it expands the tears.

For the days to come:

4. What you think is essential for young teachers to learn to be well prepared for their future job?

To conduct conflictual discussions in a calm manner and insist that it will be based on facts.

To draw clear lines of allowed and forbidden in these discussions but in a way that will allow every student to participate.

- a. In your opinion, are young teachers learning these, for you essential, tools currently or not?

I'm emphasising on that but this is a kind of learning that takes experience and maturity.

- b. Do you have the impression, teachers are enabled to present political topics controversially (presenting, analysing and understanding different/opposing narratives of the same point in history)?

Yes but it takes confidence (and maturity in a way).

5. If you could change anything about the school system and/or Civic Education today, what would it be and why? (See this question as describing your ideal Civic Education in Israel)

It requires a very long answer but I would emphasise on democratic skills and on bringing to stage all sorts of interests and voices to be discussed . yet, civic education is a kind of a language. Its basic concepts has to be taught.

6. Last, but not least, I would love to hear about your general opinion the present and future of Civic Education in Israel. Feel free to include any aspects you think is essential and/or you would like to include or did not write about yet.

I think civic education as other topics should be separated, released from a heavily harmful political influence it has now. The decisions on curriculum should be taken by independent pro's and the curriculum must be reduced. Now a large vast of time goes to memorizing terms. (too many trees wont let you see the wood).

AF

Dauer: 28:13

Start of the interview 2:12

J: Actually I started the questionnaire with a short introduction about yourself. Why or how did you get into education and what did you find interesting about civics – how did you come to the place where you are now?

L: Sure. So I grew up here in the US. In the West Coast, Portland, Oregon. But I lived in Israel for 20 years. I am Jewish. Israel got kind of into my blood, so to speak. And I was very active in the peace movement and in projects in building partnership and reconciliation between Palestinians and Israelis, between Jews and Arabs inside of Israel. In 1997, together with an Arab colleague, we started. [the NGO] Our goal was to create a model in the school system that could bring Israeli Jews and Israeli Palestinians together in a society that's very, very segregated, that's in conflict. 22 % of Israeli citizens are Palestinians Arab, 78 % are Jewish. Very little interaction, schools are segregated. So, we thought if we could build a model of schools, we could create something that will have a bigger impact across Israel- in Education, in the wider society. We started with 50 children in 1998, one class of kindergarten in Jerusalem and 1 class of first grade in the Galilee, in northern Israel. And then those schools have grown, and my college were Co-directors for a number of years. Then I came back to live in the US, to do fundraising for [the NGO]. We get public support, but we also need to raise lots of money. We have a big budget and most of that support comes from the US. Quite a bit in Europe as well. And we now have almost 2000 students in 6 schools across the country. It really has become a big thing. That's kind of the introduction.

J: Nice, that's sounds really good. Do you have a background in Education? Or how did you get to that idea?

L: Indirectly. I have a master's degree, a second degree in Social work from HUJI. So not in Education – I have never been a teacher. But more work has been what we call, at least in English, informal Education. Which means Education as side of the schools. I was the director of a community centre and we had programmes for teenagers and young kids. After- school programmes, youth recreation things, sports. But my background is not really, I mean I've never been a teacher. I know about schools, I know about and I raised three children that are. And I've learned a lot. But I was never working in the classroom with [the NGO]. We hired the first teachers and principals. But I am not the nitty-gritty – what we call – street level with the kids.

J: Ok, very interesting. And Is Civic Education, like, specifically Civic Education important to you? Or what importance does it have for you?

L: Civic Education. I mean very, very important. I think that, you know, my -this is sort of my personal ideology – in [the NGO]– I want to create good citizens and in my mind a good citizen is someone who's engaged in the democratic process, who's engaged – not just involved in ones a year – its about going to meeting, pushing for social change, bringing people together of different groups, fighting against racism, working for peace, working for environmental justice, economic justice and I think that that schools have a role, but its not the only place- I think schools also need to teach mathematics, engineering and science and the arts, but it's a place where kids spent, you know, more time that they do at home with their parents. And especially as they become adolescents – in age 12 to 18 – that's when they are forming political and social values. And if the schools can't help inculcating them, they have an obligation to give back to their community, to work to change things that they see are wrong in society. That's the place to do that. The problem is that you can take to different directions.

I mean you have, you know, you also have groups in Israel beside the right-wing and int heir view, Civic Education is Nationalism , defending the state, fighting our enemies – I mean you know, in, you know, countries in the world today they are doing that, in the past – in fascist countries and Nazi Germany – Civic Education was the about, you know, the folk, the nation and to me, Civic Education is about world and humanity and, you know, not Nationalism. So its, it can go in a lot of different directions. I believe that one of the important things about [the NGO]it, its bringing these two communities together – and saying we are both citizens here, we never met each other, how do we built some kind of common, shared society. That's what we talk about – our goal is building a shared society. We are Jews, we have our own Identities – religious, cultural ethnic, even National Identities. And Arabs do too. And we can built something together. And know Civic Education is not in the school, of course. Its in a youth organisation, its in, if you belong to church or a synagogue, or if you belong to a community association. But schools have a role I think in that. Especially, you know it starts with young kids – how do you get along on the playground? How do you share? How do you make sure, that this child, who is not a good football player, gets a chance, to kick the ball? How do you have equality between men and women, boys and girls? And It is needed everywhere. I am sure, there are problems in Austria, as they are in Israel and the US and sure everywhere. So.

J: That's true. And what do you think in the Israeli state School system, how do think the deal with controversial issues? In like, Civics, If you have an opinion on that or in general.

L: So there is a big variety of schools. I think that in many, many schools in Israel, maybe the average school, where they never meet someone from the other community, whether its an Arab school or a Jewish school. You know, even in the most open-minded schools where the principal, the headmaster and the teachers are very tolerant and – its still hard for them to build that, if they don't meet, you know the diversity of the Israeli society. There are some schools again, where they really do not push for this kind of openness and. I think, what we are trying to do, and we are not the only schools, that are doing it, but we are trying to bring Jews and Arabs together in a wider way. Have these diverse viewpoints and these diverse narratives, is Israeli history about religion, about the current situation, cultural things and that gives you an opening to build this kind of civic education, that is more democratic, I think, more pluralistic, You know the word? More tolerance. There are good schools in Israel. There are many people in Israel that know [the NGO]– they said: Look we love what you are doing and there are also these organisations, these schools that are trying – where a Jewish school and a Arab school meet each other ones a month, have classes and they do a whole day together. And that's really a, you know, they cannot all come to [the NGO], we are not going to have everybody in Isreal going to Schools [from this NGO]. We have maybe 5000 students eventually, but there are maybe 1.5, 1.6 million school children in Israel. I hope I answered the questions

J: Your kind of, like, you already answered some of the next. But maybe you could, I mean you founded your own school, so still – what is your opinion on the different educational streams that the school are separated at the moment and what implications does that have?

(11:15)

L: So in the Jewish Education system there are non-religious schools, there are religious-orthodox schools and there are these ultra-orthodox schools, which are semi-public, semi-private. I mean, I think – do you know the word Silo? They keep in these like towers and they don't leave [...]. Religious Jews here, the ultra-orthodox Jews here, the secular Jews here and the Arabs here. And then among the Arabs. There are Christian Arabs, Muslim Arabs. I think that, you know, first of all, I don't think that's good – I think people need to meet each other, whether it is in the same school. But in that context, you can still have very open – so I think there are – I visited many schools in Israel and there are principals were really open-minded, they really, without their kids going to school with another group, they expose them to a lot of different opinions they, some of them teach Palestinian poetry in Jewish schools. And some of them do teach Arab and some of them travel abroad with the kids. So that's really good, I mean. I think that, you know, they allow their teacher to have a lot of autonomy and independence in building their own curriculum. They allow different opinions to be expressed. I think there are

really good teachers, one who is willing to express their opinion and really respects someone who he or she disagrees with. So I come to you and say: well, I am, you know right-wing and I am more of a nationalist and you are a social-democrat but you respect my opinion and you listen. And you try to get me – why do you believe that? Tell me why you believe that and back it up with research or. And then there are some schools, you know, especially in the religious schools in Israel, where they are much more dogmatic and, you know, I think that everywhere in the world, when people are more fundamentalist, they tend to be more conservative and (cough) We have had, since [the start of the NGO], we had 7, I think, different ministers of Education. They've been from the right-wing secular, right-wing religious, moderate, liberal, left-wing, and then now we have- well we are waiting for new elections. We had, for several years, a very right-wing minister, but he, his name is Naftali Bennet, he came to visit our school, and we had several, we had four ministers who visited. And he was very respectful, and on a personal level he's a very nice guy. And I think he respected what we are doing, even though he's not gonna, you know, raise the banner and try to bring lots of millions of shekels to build more and more schools. We still have to do that on our own. There's a lot of contradictions. You can have a right-wing person, who's very open-minded about education, you can have a left-wing person who's very, kind of like, you know, let's just, you know, learn math and science and nothing else. And I think part of it is, you know, the pedagogy, you know the word pedagogy? Pedagogy that people have, you know, whether they're open enough to allow diversity and, you know, you know there is a, someone from Brazil named Paulo Freire, who was a famous..., it was about how you use pedagogy to liberate people who are oppressed in the third world. They're colonialists. There are a lot of things you can learn about – how critical thinking. How do you stimulate kids to think critically, not just give an answer but back up their answer and allow them to give an answer that the teacher might not like. You know, not that all the Jews are bad, but that, you know, Israel needs to defend itself, all right, why is Israel? And how does it relate to the Palestinians. Part of that, how we do it, is we engage, we do this, people can say anything they want in our classes. The older kids, they can talk about their opinion, but they have to listen, to what the other person says, and they have to come to understand. And that's questions, before they then try to rebut that argument. or say something different. Does that make sense?

J: Yes it does. The concept of the school is very interesting, of [the NGO]– I might have some questions for that later. So, what is your impression or opinion on the teacher training in Israel? On how, well, yeah well – in general. Let's say in general. How do/ was your experience, with the teacher you have in your schools and so on.

L: So I can tell you, a lot about the teacher training in [the NGO], not as much in general.

J: That's ok.

L: (16:25) You know, now teachers in Israel, now have to get a BA and a teaching credential and then many of them go and get a master's degree. So that, academically they are trained, I think that Israel has been pretty modern in many ways in terms of new teaching methodologies, if you can imagine that, new styles of teaching, new ways of teaching literacy and reading and writing. Students in Israel all learn English quite well for a small country, very few Jews learn Arabic. In our schools we put a lot of extra time, effort and money into teacher training, because we are not only, we might get a teacher who's forty years old, who has been teaching for 15 years and they only taught in a Jewish school, only taught in an Arab school. They come into our school and in the younger grades, we have two teachers – on Arab and one Jewish – who are not senior and junior teacher, they are equal teachers. And they have to learn how to work together and how to work with a diverse group. So we have, what we call – pre-service training, where in every summer, for the new teachers, we do in intense workshops for several days and they also do a home-workshop where all our teachers come to together for a whole weekend to work on the new curriculum. And then throughout the year we do in-service training, we have a staff of – some of them are older teachers, some of them are consultants – who do work-summits ones a week even, with certain classes. And we have new curriculum, that they create. A lot of the curriculum we don't have to create, teaching math or science or English as a second language, but how do you teach Hebrew and Arabic together, how do you teach about the three religions – cause we have Christian-Arabs, Muslim Arabs and Jews. How do deal with the political issues – especially history is taught in a different way- so we do a lot of training there. But we now are doing something unique – some of the teachers who get their degrees, go to Universities, like Hebrew University, Tel Aviv University, Haifa, all of these universities – I feel – some go to these colleges, that are just for education. But at Hebrew University we – the students who are working are getting their degree – now have a course they can take in Bilingual Hebrew/Arab Education and come to our school as student-teachers for a whole semester. They spent two days a week in our school and they are actually teaching in a class, so its like a, a practicum. Is that a word in German? J: Yes it is.

L: So now they do that – that's – we are hoping that one of our impacts can be in the other colleges they can have a track of 1,2 3 classes where they learn about teaching in integrated schools. Outside of that I don't know a lot. I know that there are some colleges that are really really good. There are some less good. I think that there are, like anywhere, there are teachers that are wonderful, there are teachers that maybe, you know, cause its not just what you learn,

it's also personality and, and then, the training you get going on. You can come out of a college and education. And you need to have a good principal, who really mentors you. One of our English-teachers, an old friend of mine, who's a really well-known, good English-teacher in Israel – she's a consultant, and she supervises and helps train English-teachers outside of our school, around Jerusalem. And we, for many years our English was not so strong, the English component of our school and she was hired and kinda changed it around. Now our kids are really learning lots and lots of English and. I probably only given you half an answer. I don't .

J: That is ok – I had some interviews with people from those colleges and also with – when I went to the HUJI last semester I took a course – yes took a course with one professor from the Seymour fox school of education- Aviv Cohen and he also took part in the interview actually. I had the impression that the HUJI was quite – I mean of course I only English courses, it seemed everything quite open-minded, quite-critical, quite we are doing different narratives. Yeah.

L: I think in the universities, they are – I think that its not always going its not like a school. You know, the HUJI is even considered to be a more conservative University – really good. And then you know there is also a college in Jerusalem, called the David Yellin college of education. Which is. And they, the former director there was our board – our board of directors. We have a – quite a few of our Arab teachers come out of that college and come to work with us and – they've done some programmes. My co-founder teaches there.

J: Ok – interesting.

L: He is not working with [the NGO] anymore.

J: I have a question again that – before service training before you do with your teachers. How do they feel about that? How/What is their/How do they feel about that?

L: For some of our teachers, they are very young so its ok. The older teachers don't feel insulted because its not, we are not saying, we are teaching you how to teach. We are saying, we want to introduce you to [the school]. I think that they are very, they like it. I mean it's, they also get credit for that, they are paid for the time. They have a chance also to see that, that, you know, they are coming let's say to work at our Jerusalem school. If they go to the seminars with teachers from our other schools and so they get a chance to see, well this is a real movement. There are a lot of people. And there's a little bit of comradery that's developed. I mean, most of our teachers are women. I think, this is sort of women sisterhood among them. I mean, we have some male teachers as well. Yeah, maybe some gender-neutral teachers also. You know,

but it's a, they feel good about that. I think that they also understand, we let them understand, even though they are coming to a classroom, there maybe are two teachers, there are going to be working harder than they would in a normal, in a non-integrated school, because they have to create things together, they have to create new curriculum. We are able to give some of them extra-pay for the extra-work they do, but not always. And most, I wouldn't say all, but the vast majority of our teachers really want to work in [the schools]. So some them say it is just a job that's opening, but they come with a lot of motivation. It's a unique school and I think that helps us. Sometimes we've had young teachers, with a lot of motivation but not a lot of experience and there are some challenges there. And we also have a phenomenon, which is a cultural phenomenon. Arab society is much more conservative socially - relations between parents and children, sexuality, religiosity, the way they dress. I mean, our teachers dress pretty modern or some of them wear a hijab. Many of our young teachers came from villages, small villages in the north. And they are 24/25, they came to Jerusalem to go to college. There is a lot of pressure. Sometimes from parents – you have to come home, you have to get married, you have to. And then we lost some teachers from our school – whose parents don't want, its changing. I mean, these are young teachers, more feminists. But for a while there was a large turnover. Teachers would come for one year and then they would leave. So are principal worked at– trying to find older teachers or teachers that are, you know, they could do a two- or three-year commitment. We still do some teachers, you know, with some its ok, because maybe they were not the best teachers, but with some you want to hold on to someone.

J: Interesting. Do you think that an integrated school could also be a future for the public education in Israel or do you think that, like, in what time-frame do you see the change in the system? Do you see it at all?

L. Hardly. I mean I think that we could. Our schools are inside. We are public schools, but we are a little bit unique and a little bit private and;

An example, in the city of Tel Aviv-Jaffa, the mayor and the head of the education department, supports us. And has asked us to bring our curriculum in to other non-integrated schools. Into Jewish-schools and into Arab-schools. So there is a way. We are also going to open more schools in the country, but in Tel-Aviv we may have one or two schools out of 50 schools. So here's a way for us to have an impact outside of our school. Not as intense an impact but still an impact. So, if Jewish kids can learn Arabic earlier on, if Arab kids can learn Hebrew earlier on – if they can maybe a relationship between an Arab school and an Jewish school once a

month, once a week – meet together with our help, that could be an impact. I think that our goal – we believe that we can have maybe 10 to 12 schools all together. We have 6 – maybe we can double. We have 2000 students – maybe we can have 5000 students. I think at that point we are not going to be able to expand anymore, because there are places in the country where Jews and Arabs don't live close together. Organisationally it becomes hard, too big of a structural – you lose your quality. Fundraising is difficult. Our goal is to have more of an indirect impact. And we challenged the public-school system, to think a little bit differently. I give you an example. That in Jerusalem – there's – the principals of the different schools meet together and so our former Principal in Jerusalem – an Arab woman named Nadia Kinani – and Arab-Muslim women; She was attached to this group of Jewish principals and they met once a month to have all these discussions. She is one – there were maybe 30 of them -the one Arab, I mean everyone else is Jewish. And she is this really strong, powerful, feminist woman and she had an impact. She got this people - to like learn about- she invited them to come visit the school. So that the way we are having an impact. But, you know, what I would hope for, I don't know if it's possible, I would love the ministry of education to say ok: We are going to invest, you know, 2 Billion shekels, like 500 million dollars, and we are going to build schools like this around the country. We are not there yet. The city of Haifa is giving us, is building a building. In Jaffa, they have us – so we do that a little bit. But we are not, it's not going to be system wide. But it's a model that can be visible, if that makes sense. People in different cities know, there is this integrate school and they say, well that works, that's great. Whereas before they said: Impossible. Jews and Arabs can't study together – too much history of conflict.

J: that sounds really, really interesting. (28:13)

L: How is your English so good. (private conversation)

Abstract deutsch

Israel ist ein Land der Kontroversen - das spiegelt sich auch im israelischen Schulsystem wider, vor allem wenn es um Politische Bildung geht. Der politische Diskurs ist verstrickt und oft emotional an die Herkunft der Protagonisten gebunden. Gemeinsam mit der fluiden Gesellschaftsstruktur in Israel hat dies beträchtliche Auswirkungen auf das Bildungssystem. Wie kann Politische Bildung im Fach „Civic Education“ in Israel, unter Betrachtung des Nahostkonfliktes und der Multikulturalität des Landes, kontrovers gestaltet werden? Einfluss darauf hat vor allem die politische Situation und das Schulsystem selbst. Im israelischen Bildungssystem werden Kinder aufgrund ihrer kulturellen und/oder religiösen Herkunft getrennt voneinander unterrichtet. Im Rahmen der oben genannten Forschungsfrage wird analysiert, welche Faktoren Einfluss auf den Umgang mit Kontroversität in Civic Education haben und welche Prognosen und Vorstellungen Bildungsexpertinnen und Bildungsexperten zu Aspekten haben.

Für die Analyse ist eine genauere Beleuchtung des Schulsystems, als auch von der Entwicklung des Faches Civic Education, notwendig. Dafür werden in dieser Arbeit Sekundärliteratur und herausragende Reformen des Curriculums seit der Gründung des Staates Israel 1948 vorgestellt, um ein Verständnis für die vergangene und momentane Situation zu erlangen. Empirisch und qualitativ ergänzt wird dies durch Experteninterviews mit Mitgliedern des israelischen Bildungssektors. Jene erlauben einen Einblick in aktuelle und zukünftige Anforderungen dieser Thematik und ermöglichen einen zirkulären Forschungsprozess.

Die kulturelle Vielfalt und Dissonanz Israels birgt ein Lernpotenzial für global gedachte politische Bildung und multikulturelles Lernen – Begrifflichkeiten und Kompetenzen die nicht nur im österreichischen Bildungssystem zunehmend benötigt werden.

Abstract English

Israel is a state of controversies – this is evident in the education system, especially when it comes to Civic Education. The political discourse is complex, entrapped and often connected to the cultural background of its individuals. This, together with ever-changing demographics shows evidence impacted on education. How can Civic Education, considering the multicultural society and the Middle-east conflict, incorporate controversies? The main influence comes from the political situation and the segregated school system. Students in Israel are divided into different streams according to their cultural and/or religious background. Due to the research question, influencing factors on the handling of controversies respective to Israel will be analysed and complemented by predictions and suggestions of experts of the Civic Education in Israel.

To ensure a proper analysis, a comprehensive theoretical background on the school system in Israel is given. Therefore, prominent reforms and essential aspects of the educational streams as well as Civic Education will act as an insight to past and present challenges of this topic. Empirical data is added in form of qualitative interviews with experts on Civic Education in Israel and complements the scientific process.

The cultural diversity and dissonance in Israel implies a learning potential for multicultural learning and a global approach to political education – competences of increasing importance not only in Israel.

