

Sozialisation und Erziehung vollziehen sich einerseits auf der Grundlage allgemeiner (biologischer, psychologischer und anthropologischer) Gegebenheiten und Gesetzmäßigkeiten, andererseits sind sie immer auf bestimmte gesellschaftliche Rahmenbedingungen, subkulturelle Besonderheiten sowie soziale und individuelle Erfahrung bezogen. Im Prozeß der Sozialisation und Erziehung des Kindes in der Familie und im institutionalisierten Vorschulsektor bilden „anthropologische“ und „sozio-kulturelle“ Faktoren jeweils eine kaum trennbare dialektische Einheit. Dementsprechend ist eine Dokumentation mit primär systematischem Erkenntnisinteresse in bezug auf die Darstellung und Deutung von Sozialisationsprozessen gleichzeitig darauf angewiesen, jene besonderen sozio-kulturellen Bedingungen zu berücksichtigen, die Sozialisation und Erziehung in der jeweiligen Gesellschaft bzw. in deren subkulturellen Milieus beeinflussen.

### *Die besonderen Rahmenbedingungen und Probleme der Erziehung*

Trotz seiner sehr geringen Größe — knapp 3 Millionen Einwohner (1970) auf einer Fläche von 20.670 qkm (ohne die besetzten Gebiete) — ist Israel eines der Länder mit der größten Vielfalt sozialer Erscheinungen und mit den meisten inneren Widersprüchen. Zu den Besonderheiten des Landes gehören:

1. Die Tatsache, daß Israel ein außerordentlich junger Staat in einer spannungsreichen *geopolitischen Lage* ist: Die Gründung des Staates Israel im Jahre 1948 brachte als Nebenprodukte einer nationalen jüdischen Einigung die Isolierung gegenüber den arabischen Staaten, die Flucht arabischer Einwohner Palästinas und die Entstehung einer arabischen Minderheit in Israel selbst mit sich; 1948 waren 17,9 %, 1968 14,3 % der Bevölkerung nichtjüdisch, d.h. überwiegend arabisch. Der Isolierung im engeren geopolitischen Raum entsprach einerseits die Angewiesenheit auf wirtschaftliche und politische Unterstützung von außen (vor allem USA), andererseits die Notwendigkeit einer starken Integration im Innern. Als einer der wichtigsten Faktoren der Integration muß die Erziehung angesehen werden. Erziehung und Bildung werden auch im Erwachsenenalter intensiv fortgesetzt (viele Einwanderer kommen als Erwachsene ins Land), unter anderem in der Armee, in welcher grundsätzlich auch die Mädchen dienen müssen (ein Jahr kürzer als die Männer).

2. Die Tatsache, daß Israel ein Land der *Masseneinwanderung*, und zwar überwiegend aus Ländern Afrikas und Asiens, wurde: Die Verdreifachung der jüdischen Bevölkerung Israels in den beiden Jahrzehnten zwischen 1948 und 1968 erforderte eine außerordentliche Dynamik der Wirtschaft und des Bildungssystems. Dabei stellte sich nicht nur das zunächst quantitative Problem der Absorbierung und Beschulung der Neueinwanderer (vgl. unten). Noch schwieriger und spannungsreicher war die Aufgabe, die Neueinwanderer in den von den ersten (aus Ost- und Mitteleuropa und aus USA stammenden) Einwanderergenerationen geprägten und beherrschten Staat sozial einzugliedern und deren kulturellem Niveau anzugleichen. Die „orientalischen“ Einwanderer stammten ganz überwiegend aus den

untersten sozioökonomischen Schichten. Die Volkszählung von 1961 ergab, daß von den Juden aus Asien und Afrika 31 % (18 % der Männer und 44 % der Frauen) Analphabeten waren. Die Masseneinwanderung brachte eine starke Zunahme des orientalischen Elements in der jüdischen Bevölkerung Israels mit sich (1948: 9,8 %, 1968: 27,2 %); nimmt man dazu noch die bereits in Israel geborenen Kinder aus orientalischen Familien (1968: 494 385), so war 1968 schon fast die Hälfte der Juden Israels orientalischer Herkunft. (In den Führungsgremien von Politik, Wirtschaft, Verwaltung und Militär tritt dieses „andere“ Israel jedoch kaum in Erscheinung.)

3. Die Existenz einer extrem kollektivistischen Mikrogesellschaft, des *Kibbutz*, der die vorstaatliche „Pionierperiode“ Palästina-Israels (erster Kibbutz: 1909) entscheidend mitbestimmt hat und seit der Staatsgründung eine gewisse Insellage innerhalb des modernen, vorwiegend an USA orientierten Israel einnimmt: Auch heute noch geht die wirtschaftliche, politische und militärische Bedeutung der Kibbutzim bzw. der aus ihnen hervorgegangenen Funktionselite weit über das hinaus, was der statistische Anteil der 220 Siedlungen an der Gesamtbevölkerung (1970: 3,5 %) vermuten ließe. Die nirgendwo sonst so extrem verwirklichte Vergesellschaftung von Produktion, Konsum und Erziehung hat dem Kibbutz ein wachsendes internationales Interesse von Seiten der Gesellschafts- und Verhaltenswissenschaften eingebracht. Bei dem im Rahmen des Medienverbunds entstandenen Film wurde die Gelegenheit ausgenutzt, dieses in seiner Art einmalige Sozialisationsmodell vorzuführen.

#### *Das Bildungswesen. Das Problem der orientalischen Kinder*

1949, ein Jahr nach der Staatsgründung, wurde durch ein Schulpflichtgesetz die Dauer des obligatorischen Schulbesuches auf 9 Jahre bzw. auf das Alter zwischen 5 und 14 Jahren festgelegt — ein Jahr Kindergarten und 8 Jahre Pflichtschule. Durch das Staats-erziehungsgesetz (1953) wurde das gesamte Bildungswesen der zentralen staatlichen Leitung und Verwaltung unterstellt (Ministry of Education and Culture, Jerusalem). Durch den Education Act von 1969 wurde eine Vereinheitlichung des heterogen strukturierten Schulwesens im Sinne einer Gesamtschulreform eingeleitet: Dem einjährigen Besuch des Kindergartens sollen eine sechsjährige Grundstufe und eine dreijährige Mittelstufe für alle Schüler sowie eine dreijährige Oberstufe für die Sekundarschüler folgen.

Entsprechend dem Bevölkerungswachstum ist in Israel eine *Bildungsexplosion* im Sinne einer außerordentlichen Steigerung von Schülerzahlen, Sekundarschulabsolventen und Bildungsinvestitionen zu beobachten. Die Schülerzahlen haben sich seit der Staatsgründung verachtfacht. Die Bildungsausgaben haben sich verzehnfacht und stehen mit 17 % (BRD: 13,4 %) an zweiter Stelle aller Ausgaben der öffentlichen Hand. Entsprechend der Notwendigkeit, in kürzester Frist die Probleme der wissenschaftlich-technischen Revolution zu lösen, sind auch die Absolventenzahlen der weiterführenden Schulen sehr stark gesteigert worden: Heute schließen in Israel schon über 40 % eines Altersjahrganges eine zwölfjährige Vollzeitschule ab (Abiturientenquote BRD: rund 11 %).

Das größte Problem des israelischen Bildungswesens besteht in den enormen **Bildungsunterschieden** zwischen den in Europa und USA und — in der zweiten Generation — in Israel selbst geborenen Einwohnern auf der einen Seite, den orientalischen Einwanderern und der arabischen Minderheit auf der anderen Seite. Dieses Problem zeigt sich besonders deutlich an den Sitzenbleiberquoten während der Pflichtschulzeit sowie an dem relativen Anteil der verschiedenen Bevölkerungsgruppen an den Sekundärschulabsolventen. Von je 1000 14- bis 17jährigen besuchten 1966 eine Sekundärschule:

in Israel geb. Juden europäischer Herkunft:	: 713.7
in Israel geb. Juden orientalischer Herkunft:	: 412.4
in Asien/Afrika geb. Juden	: 289.1
NichtJuden (Araber, Drusen etc.)	: 138.8

(vgl. Statistical Abstract . . . 1966, S. 599, S. 602).

Während die in Israel geborenen Kinder europäischer Herkunft zu 88 %, die noch in Europa geborenen Kinder zu 68 % die Pflichtschulzeit in der vorgesehenen Zeit oder schneller absolvieren, sinkt der Anteil dieser Schüler bei den in Israel geborenen Kindern orientalischer Herkunft auf 62 %, bei den noch in orientalischen Ländern geborenen Kindern auf 40 % ab (vgl. Ortar 1967/68).

Dem Kampf gegen die **Ungleichheit der Bildungschancen** dient in Israel eine Reihe von **bildungspolitischen Maßnahmen**. Neben der inneren Differenzierung des Unterrichts, der Einrichtung von Sonderschulen, von Internats- und Ganztagschulen, Begabenschulen für orientalische Kinder, Hausaufgabenkreisen usw. ist die wichtigste und langfristige Maßnahme dieser Art die Institutionalisierung der **Vorschulziehung** mit der akzentuierten Zielsetzung kompensatorischer Erziehung.

Diese Maßnahmen und Programme beziehen sich grundsätzlich auch auf die Erziehungsinstitutionen für arabische Kinder; das **arabische Bildungswesen** ist ein verwaltungsmäßig eigenständiger, gleichzeitig aber dem Ministerium zugeordneter Teilbereich des staatlichen Bildungswesens; ein großer Teil der Araberkinder (vor allem Mädchen) wird allerdings in Privatschulen (vor allem christlicher Prägung) erzogen. Faktisch spiegelt sich der politische Status einer Minderheit auch in dem im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen Israels niedrigsten Bildungsgrad der arabischen Jugendlichen (vgl. oben). Daß es hierbei nicht nur um politische Diskriminierung, sondern auch um die Nachwirkungen von Bildungstradition und Mentalität und um die Auswirkungen von Selbstisolierung und Passivität seitens der arabischen Führungsschicht geht, ist zu vermuten.

### ***Vorschulziehung als kompensatorische Erziehung***

Nur als Reaktion einer aktiven Bildungspolitik auf die (im vorausgehenden Teil kurz dokumentierten) Probleme der sozio-kulturell bedingten Ungleichheit der Bildungschancen läßt sich der hohe Stellenwert der Vorschulziehung im Bildungswesen Israels erklären. Gleichzeitig spiegelt sich darin die Rezeption internationaler (insbesondere amerikanischer) Forschungsergebnisse und Erfahrungen, die besagen, daß die Grundlagen der Bildungsfähigkeit in besonderem Maße in der vorschulischen Entwicklungsphase gelegt und in dieser Zeit auch am ehesten ausgleichend beeinflußt bzw. ver-

ändert werden können, wenn das gesamte Sozialisationsmilieu der Kinder einbezogen wird (Elternarbeit, Gesundheitsfürsorge, Gemeinwesenarbeit usw.).

Israel gehört zu den wenigen Ländern, die ein obligatorisches Vorschuljahr für die 5- bis 6jährigen Kinder eingeführt haben. Nur so war es möglich, wirklich alle Kinder zu erfassen, insbesondere aber jene Kinder aus benachteiligten und wenig bildungsmotivierten Elternhäusern, die einer systematischen Förderung am meisten bedürften. Auch die jüngeren Jahrgänge der 3- bis 5jährigen werden grobenteils durch Kindergärten erfaßt (1970 rund 60 %; BRD: rund 30 %). Die bevorzugte Einbeziehung der orientalischen Kinder in die nicht-obligatorischen Vorschulinstitutionen wird insbesondere dadurch gefördert und faktisch erreicht, daß diesen eine kostenfreie Betreuung garantiert wird; 1969 wurden auf diese Weise bereits 32 500 benachteiligte 3- bis 4jährige Kinder gefördert (Gesamtzahl der 3- und 4jährigen Ende 1968: je rund 50000).

Nicht nur die Prioritäten beim quantitativen Ausbau der Vorschulinstitutionen, sondern auch die inhaltliche Gestaltung der Kindergartenarbeit weisen auf die Betonung kompensatorischer Zielsetzungen der Bildungspolitik hin. Seit 1956 wurde zur Förderung der benachteiligten Kinder eine „intensive Methode“ entwickelt, die der systematischen Verbesserung des Symbolverständnisses, der sprachlichen Kompetenz, der räumlichen Wahrnehmung und der Denkfähigkeit galt (vgl. Smilansky/Smilansky 1967 und 1970) und von der 1969 bereits 60 % der 5- bis 6jährigen erfaßt wurden.

Besonders kennzeichnend für die vielschichtige Symptomatik soziokultureller Benachteiligung und besonders lehrreich für die Vorschuldiskussion in der Bundesrepublik ist die Tatsache, daß sich die zum Teil an amerikanischen Vorschulprogrammen orientierte, zunächst insbesondere auf die Verbesserung von Intelligenzleistungen zielende Förderung als zu einseitig und ungenügend erwies. Man erkannte die enge gegenseitige Abhängigkeit von kognitiven, sozialen und emotionalen Faktoren in der Persönlichkeitsentwicklung und erprobte Förderungsprogramme, die diesen „ganzheitlichen“ Charakter der Entwicklung berücksichtigen. Ein Beispiel dafür ist der „soziodramatische“ Ansatz von Sarah Smilansky (vgl. Smilansky 1968), der von der Anregung, selbständigen Fortführung und sprachlichen wie emotionalen Verarbeitung von sozialen Rollenspielen ausgeht und den Kindern helfen will, ihre Umwelterfahrungen im Bewußtsein zu integrieren und aktive Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt zu lernen. (Ein Teil der in den Filmen gezeigten Rollenspiele, z.B. das Krankenhaus-Spiel, ist in Kindergärten aufgenommen worden, die sich des soziodramatischen Ansatzes bedienen.)

Sowohl die Begleituntersuchungen zu den erwähnten Förderungsprogrammen als auch die statistischen Trendaussagen über die stetige Anhebung des Bildungsniveaus der Bevölkerung — etwa die Tatsache, daß die bereits in Israel geborenen orientalischen Kinder die Pflichtschulzeit besser bewältigen und Sekundarschulbildung in höherem Maße genießen als die noch in den orientalischen Ländern selbst geborenen Einwandererkinder (vgl. oben) — weisen auf gewisse Erfolge der kompensatorischen Förderungsprogramme hin. Gleichzeitig zeigt das Beispiel Israel freilich auch die Grenzen der Versuche,

soziale Benachteiligung mit pädagogischen Mitteln zu bekämpfen. Zum Komplex der kompensatorischen Erziehung in Israel wurden im Rahmen der Projektarbeit Toninterviews mit Sarah Smilansky und mit Dina Feitelson aufgenommen.

### *Erziehung im Kibbuz*

In der kollektiven Gesellschafts- und Erziehungsform des Kibbuz scheint das Problem der Chancengleichheit in einer kaum übertragbaren und auch innerhalb Israels atypischen Art und Weise gelöst zu sein. Da alle Kinder von Geburt an in von professionellen Erziehern betreuten Gruppen leben und aufwachsen und da alle Eltern unter den gleichen ökonomischen und kulturellen Umweltbedingungen leben und ihre Kinder nur während der täglichen Freizeitstunden beeinflussen, werden allen Kindern die gleichen Lebens- und Bildungschancen eben dieser kollektiven Mikrogesellschaft geboten. Das Problem besteht hier weniger in der Schaffung von „mehr Gleichheit“ als vielmehr in der Berücksichtigung und Förderung individueller Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse, in der Erreichung eines Gleichgewichts zwischen Individuum, Familie, Gruppe und Kollektiv. Wenn z.B. Untersuchungen zeigen, daß die intellektuelle Entwicklung von Kindern im Kibbuz kaum nach ihrer ethnischen Herkunft zu differenzieren ist — sozio-kulturelle Benachteiligung also nicht reproduziert wird —, so muß dabei auch berücksichtigt werden, daß orientalische Einwanderer in den Kibbuzim wesentlich weniger repräsentiert sind als in Israel im ganzen; die Kibbuzim sind trotz ihrer sozialistischen Ideologie grundsätzlich Siedlungen mittelständischer Prägung geblieben.

Andererseits sind in Erziehungsinstitutionen der Kibbuzim immer zahlreiche benachteiligte, zum Teil elternlose Kinder der Jugend-Aliyah aufgenommen worden, und die Erfahrungen mit der Entwicklungsförderung und sozialen Eingliederung dieser Kinder sind ermutigend und im ganzen positiver als die entsprechenden Erfahrungen in anderen Sozialisationsumgebungen. Es ist interessant festzustellen, daß sich die Kibbuzim bei diesen gleichsam kompensatorischen Erziehungsbemühungen nicht nur auf die Wirkung des für den Kibbuz typischen Kinderkollektivs, sondern auch auf die Sozialisationsinstanz Familie stützen, indem jedes auswärtige Kind von einer Familie „adoptiert“ wird.

Unabhängig von der besonderen Problemlage der Chancengleichheit sind es insbesondere zwei in sich vielschichtige Strukturmerkmale, die den Kibbuz zu einem einzigartigen Sozialisationsmilieu machen und das Interesse der Gesellschafts- und Verhaltenswissenschaften am Modell der Kollektiverziehung im Kibbuz hervorgerufen haben:

1. die Praktizierung eines Systems der Betreuung durch mehrere Muttergestalten („multiple mothering“) von der frühesten Kindheit an; damit hängen zusammen
  - die Modifikation der Eltern-Kind-Beziehung und der Familienstruktur und
  - die Modifikation der Zusammenarbeit von Eltern (Familie), Erziehern (Erziehungsinstitutionen) und Öffentlichkeit (Gesellschaft);
2. die systematische Ausnützung der Altersgruppe als Sozialisationsinstanz von frühester Kindheit an; damit hängen zusammen
  - die betonte Förderung kooperativer Verhaltensmotive und

— die Förderung einer starken sozialen bzw. kollektiven Identität der Persönlichkeit.

Zu 1. So wenig im Kibbuz die grundlegende Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung in Frage gestellt wird — die Stillperiode wird bewußt lange hingezogen, und während des ganzen ersten Lebensjahres wird der größte Teil der Wachzeit des Säuglings durch die Mutter-Kind-Interaktion bestimmt —, so wenig gilt für den Kibbuz die uns vertraute Sozialisationsstruktur, in welcher das Kleinkind fast ausschließlich durch die Interaktion mit familiären Bezugspersonen geprägt wird. Für das Kibbuz-Kind bleiben zwar die Mutter und die anderen Familienmitglieder die nächsten und — auch für die seelische Gesundheit — bedeutsamsten Bezugspersonen, gleichzeitig wächst es jedoch von Geburt an in den Erziehungsinstitutionen des Kollektivs auf, wo es in kleinen Gruppen von Gleichaltrigen von außerfamiliären Erziehern betreut wird.

Vom Ende des ersten Lebensjahres an wird das Leben des Kibbuz<sup>^</sup> Kindes zumindest zeitlich/räumlich ganz überwiegend von den kollektiven Erziehungsinstitutionen geprägt; der Kontakt zur Familie beschränkt sich auf die täglichen Freizeitstunden nach Arbeitsschluß und (ganztägig) auf den Sabbat. Die Gefährdung der seelischen Gesundheit (Hospitalisierung usw.), die bei einem derartigen Betreuungssystem von Vertretern einer ausschließlichen Mutter-Kind-Identität vermutet werden könnte, wird in der Kibbuz-Erziehung unter anderem durch folgende Faktoren verhindert:

- die Existenz einer intensiven und täglich verwirklichten Beziehung der Kinder zu ihren Eltern und Geschwistern;
- die systematische Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern, wobei den Erziehern eine pädagogische Führungsfunktion im Auftrag des Kollektivs zugeschrieben wird;
- die Durchsetzung außerordentlich günstiger und anregender Pflege- und Erziehungsbedingungen in den Kinderhäusern, zu denen unter anderem die ungewöhnlich niedrige Relation Erzieher/Kinder von 1 zu 4 bzw. 1 zu 5 in den einzelnen Gruppen gehört.

Die Struktur der Kibbuz-Erziehung erinnert in gewisser Weise an die Erziehungsstruktur in Gesellschaften, die durch Großfamilien bzw. Sippen bestimmt werden; in diesem Sinne würde der Kibbuz im ganzen als eine „Großfamilie“ begriffen werden. Bei einem derartigen Vergleich müßte man allerdings berücksichtigen, daß der Kibbuz durch eine Reihe von Strukturmerkmalen bestimmt wird, die nur für „moderne“ Gesellschaften kennzeichnend sind, wie zum Beispiel: die Vergesellschaftung von Produktion und Konsum außerhalb des Verwandtschaftsprinzips; Industrialisierung; Institutionalisierung und Professionalisierung von Erziehung und Bildung; Bürokratisierung usw. Ähnlich wie bei traditionellen Großfamilien zu beurteilen ist nur die integrierende Bedeutung eines gemeinsamen Wertsystems, ohne das „Kollektiverziehung“ als gemeinschaftliche Erziehungsaktivität von Eltern (Familie), Erziehern (Erziehungsinstitutionen) und Öffentlichkeit (Gesellschaft) nicht funktionieren kann.

Der Struktur der Kollektiverziehung entspricht im Kibbuz die Kollektivierung der Produktion — Männer und Frauen arbeiten ohne Geldentlohnung in den Produktionszweigen des Kibbuz — und die

Kollektivierung des Haushalts — alle Dienstleistungen werden von den gesellschaftlichen Institutionen erfüllt. Die Familie wird dadurch zu einem extremen Typ der Freizeitfamilie, da die Kinder nicht einmal zu Hause wohnen; eine ökonomische Abhängigkeit zwischen Mann und Frau oder Eltern und Kindern besteht nicht. Die innerfamiliären Beziehungen werden dadurch in ihrer emotionalen und geistigen Bedeutung und damit — scheinbar im Widerspruch zu einer kollektiven Gesellschaft — in ihrer „Intimität“ betont; eine Emanzipierung der Kinder von elterlicher Autorität muß nicht erkämpft werden, sondern wird von der Erziehungsstruktur gefördert. Andererseits wird Familienerziehung gleichsam zu einem Teil der „öffentlichen“ Erziehung; der im Vergleich zu anderen Gesellschaften stärkeren Unabhängigkeit der Kinder von ihren Eltern steht eine stärkere Bindung von Eltern wie Kindern an die Werte und Normen des Kollektivs gegenüber. Zu diesem ganzen Problemkreis wurden im Rahmen der Projektarbeit Toninterviews mit Gideon Levin und Menachem Gerson aufgenommen.

Zu 2. Die Erziehung zu Werten und Normen des Kollektivs geschieht vor allem in und durch die von professionellen Erziehern geführten Gruppen von Gleichaltrigen, die im Kibbuz früher und beständiger als in jeder anderen Gesellschaftsform zur Sozialisationsinstanz werden; die Erziehungsgruppen umfassen im ersten Lebensjahr der Kinder 3 bis 6, bis zum dritten Lebensjahr nicht mehr als 12 Kinder. Wie für die Gesellschaft der Erwachsenen ist es auch für die Kindergruppen charakteristisch, daß alles allen gehört. So ist es nicht nur die Struktur des Erwachsenen-Kollektivs und nicht nur die Erziehungsideologie, sondern auch die Lebenswirklichkeit der Erziehungsinstitutionen, die auf das Teilen gemeinsamer Ressourcen mehr als auf Privatbesitz, auf Kooperation mehr als auf Wettbewerbsstreben drängen. Spielzeug und Rollenspiele werden von den Erziehern als Mittel zur Erziehung zur Kooperation eingesetzt. Auch in einem kollektiven Erziehungsmodell ist allerdings die Ausbildung kooperativer Verhaltensmotive an bestimmte Stufen der kognitiven und sozialen Entwicklung und damit an gewisse Altersgrenzen gebunden (besprochen wird das Problem u.a. im Toninterview mit Gideon Levin). Entsprechend der Erziehungsstruktur zeigen Vergleichsuntersuchungen über das soziale Verhalten von Kibbuz-Kindern und familienerzogenen Kindern, daß erstere in erheblich höherem Maße motiviert und fähig sind, Spielsituationen durch kooperative Regeln zu gestalten und in Spiel- und Lebenssituationen das Interesse der Gruppe über individuellen Ehrgeiz und Wettbewerb zu stellen (vgl. Liegle 1971).

Die Erziehung zu kollektivem Bewußtsein und Handeln wird im Kibbuz dadurch wesentlich erleichtert, daß bereits Kinder in der Lage sind bzw. in die Lage versetzt werden, das Kollektiv des Kibbuz im ganzen als eine Lebens- und Produktionsgemeinschaft kennenzulernen und zu erfassen. Symbolisch dafür steht der gebräuchliche Besuch von Kindergruppen in den Produktionsstätten des Kibbuz, die ebenso wie die Elternhäuser und die kollektiven Dienstleistungsbetriebe (Speisesaal usw.) für die Kinder im Alltag erreichbar sind und die zudem für die einzelnen Kinder jeweils die Möglichkeit bieten, ihre Eltern am Arbeitsplatz zu erleben (vgl. die entsprechende Filmszene).

Die starke soziale bzw. kollektive Identität, zu welcher Kibbuz-Kinder durch das System der Kollektiverziehung (mit der Altersgruppe als dem zentralen Sozialisationsfaktor) geführt werden, hat insbesondere drei Gegengewichte, die in der Lage sind, kollektive Identität nicht mit einem Mangel an Individuation identisch werden zu lassen:

— die Individualisierung der Erziehungsarbeit in den gesellschaftlichen Erziehungsinstitutionen selbst, unter anderem durch die Einbeziehung psychoanalytischer und psychotherapeutischer Erziehungsmethoden;

— die emotionale und geistige Bedeutung der Familienbeziehungen im Leben und in der Erziehung der Kinder, die in den letzten Jahrzehnten immer stärker und teilweise schon zu einer in bezug auf das Kollektiv desintegrierenden Kraft geworden sind;

— die Tatsache, daß der Kibbuz auf freiwilliger Mitgliedschaft beruht und allen Kibbuz-Mitgliedern in der weiteren israelischen Gesellschaft Alternativen der Lebensführung und Berufstätigkeit geboten sind. Obwohl nach wie vor der größte Teil der jungen Generation nach dem Militärdienst das Leben im Kibbuz fortsetzt, hat in den letzten Jahren die Zahl der Jugendlichen stark zugenommen, die von ihrem Recht Gebrauch gemacht haben, den Kibbuz zu verlassen, um ein vom Kibbuz nicht bewilligtes Studium aufzunehmen oder einfach in der Stadt zu leben.

### *Literatur*

EISENSTADT: Israeli Society, London 1967

HAMM-BRÜCHER: „Wenn ihr nur wollt, ist es kein Traum“. In Israel macht Bildung Spaß, in: Die Zeit Nr. 16, 16.4.1971

ISRAEL, in: World Survey of Education, Vol. V, 1971, S. 633 ff.

ISRAEL GOVERNMENT YEARBOOK, Jerusalem 1949 ff.

ISRAEL CENTRAL BUREAU OF STATISTICS. Statistical Abstract of Israel 17 (1966), 20 (1969), 23 (1972)

KLEINBERGER: Society, Schools and Progress in Israel, Pergamon Press 1969

KLEINBERGER: Israel, in: Herder Lexikon der Pädagogik, Bd. 2., Freiburg i.B. 1970

LANDAU (Hg.): Israel (Kultur der Nationen, Bd. 13), Zürich 1963

LIEGLE (Hg.): Kollektiverziehung im Kibbuz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung, München 1971

ORTAR: Educational Achievements of Primary School Graduates in Israel as Related to their Socio-Cultural Background, in: Comparative Education, Vol. IV, 1967/68, S. 23-34

ROBINSOHN: Erziehungsprobleme in Israel, in: neue Sammlung 1962, S. 125-141

SMILANSKY/SMILANSKY: Intellectual Advancement of Culturally Disadvantaged Children: an Israeli Approach for Research and Action, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1967, S. 410-429

SMILANSKY: The Effects of Sociodramatic Play in Disadvantaged Pre-School Children, New York 1968

SMILANSKY/SMILANSKY: The role and program of preschool education for socially disadvantaged children, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1970, S. 45—65