

PEACE RESEARCH
INSTITUTE
IN THE MIDDLE EAST

Sami Adwan
Dan Bar-On
Eyal Naveh (Hg.)



DIE GESCHICHTE DES ANDEREN KENNEN LERNEN

Israel und Palästina im 20. Jahrhundert

Das *Peace Research Institute in The Middle East* (PRIME) ist eine gemeinnützige Nichtregierungsorganisation, die 1998 von dem israelischen Psychologen *Dan Bar-On* und *Sami Adwan*, einem palästinensischen Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Bethlehem, ins Leben gerufen wurde. *Eyal Naveh*, mit Sami Adwan der derzeitige Geschäftsführer der Institution, ist Geschichtsprofessor und lehrte bis 2007 an der Universität in Tel Aviv.

Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)
Sami Adwan, Dan Bar-On, Eyal Naveh (Hg.)

Des Geschichte des Anderen kennen lernen

Israel und Palästina im 20. Jahrhundert

Aus dem Arabischen von Imke Ahlf-Wien
und aus dem Hebräischen von Avner Ofrath

Campus Verlag
Frankfurt/New York

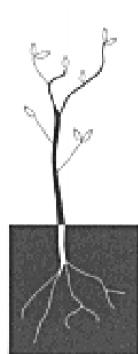
Titel des hebräischen Originals: *Lilmod et HaNarrativ HaHistori schel Ha'Acher*

Titel des arabischen Originals: *Ta'allum Ar-riwāya At-tārīḥīya li-t-ṭaraf al-āḥar*

Copyright © 2009 der hebräischen und der arabischen Originalausgabe: Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von »Begegnung. Stiftung Deutsch-Palästinensisches Jugendwerk«, »Projekt Freundschaft. Münsteraner Arbeitskreis für Frieden in Palästina und Israel e.V.« und »Bielefelder Nahostinitiative e.V.«

Gefördert aus Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienstes durch Brot für die Welt-Evangelischer Entwicklungsdienst



**Projekt
Freundschaft**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-593-50281-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Copyright © 2015 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Copyright © 2015 der deutschsprachigen Fassung: Dan Bar-On International Dialogue Center e. V. (IDC), verantwortlich: Dr. Jörg Lehmann, Berlin

Umschlaggestaltung: Guido Klütsch, Köln

Umschlagmotiv: Wappen Israels und der Palästinensischen Autonomiegebiete

Satz: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza

Printed in Germany

www.campus.de

Inhalt

Die Geschichte des Anderen kennen lernen

7

Zur Erinnerung an Professor Dan Bar-On

9

Der Ansatz dualer Narrative

10

Braucht es ein israelisch-palästinensisches Geschichtsbuch in Deutschland?

16

Erstes Kapitel: Die Balfour-Erklärung

Von der Balfour-Deklaration bis zum Beginn
des britischen Mandats im Land Israel

23

Die Balfour-Erklärung, 2. November 1917

Zweites Kapitel: Die Zwanzigerjahre

Das Land Israel und der jüdische Jischuw in den Zwanzigerjahren

39

Palästina in den Zwanzigerjahren

Drittes Kapitel: Die Dreißiger- und Vierzigerjahre

Das Land Israel in den Jahren 1931–1947

65

Der palästinensisch-israelische Konflikt in den Dreißiger- und Vierzigerjahren

Viertes Kapitel: Der Krieg von 1948

Der Unabhängigkeitskrieg und die Staatsgründung Israels	93	Die Nakba 1948
---	----	----------------

Fünftes Kapitel: Die Fünfziger- und Sechzigerjahre

Die Fünfziger- und Sechzigerjahre – die ersten Jahrzehnte des Staates Israel	111	Die Palästinafrage – Jahre der Heimatlosigkeit und Verzweiflung
--	-----	---

Sechstes Kapitel: Der Krieg von 1967

Der Sechs-Tage-Krieg – 5.–10. Juni 1967	143	Israelische Aggression gegen arabische und palästinensische Gebiete – der Junikrieg 1967
---	-----	--

Siebttes Kapitel: Die Siebziger- und Achtzigerjahre

Vom Sechs-Tage-Krieg zur ersten Intifada: Israel während der Siebziger- und Achtzigerjahre	167	Palästina und die Palästinenser zwischen 1967 und 1987
---	-----	--

Achtes Kapitel: Erste Intifada

Die erste Intifada	199	Die Intifada 1987
--------------------	-----	-------------------

Neuntes Kapitel: Die Neunzigerjahre

Die Neunzigerjahre	213	Die Suche nach einem Ausgleich ... Abkommen mit ungewissem Ausgang
--------------------	-----	--

Anhänge

Glossar	248	Glossar
Bibliografie	262	Bibliografie
Anmerkungen	268	Anmerkungen

Persönliche Entwicklungslinien der Lehrerinnen und Lehrer

277

Die Geschichte des Anderen kennen lernen: vom Friedensbildungsansatz zum pädagogischen Reformwerkzeug

Sami Adwan, Kodirektor PRIME

Als einer der Herausgeber der deutschen Fassung des Buches »Die Geschichte des Anderen kennen lernen: Israel und Palästina im 20. Jahrhundert« ist es mir eine Freude, diese kurze Einleitung zur deutschen Ausgabe zu schreiben und die deutschen Leser über seine gegenwärtigen Ziele, den momentanen Status und seine Nutzung zu informieren.

Das Buch war das Ergebnis eines Projektes des »Peace Research Institute in the Middle East« (PRIME).

Das übergeordnete Ziel des Projektes ist es, israelische und palästinensische Schulkinder im Alter von 15 bis 17 Jahren an die historischen Narrative des 20. Jahrhunderts der jeweils anderen Seite heranzuführen, denn diese lesen sie nicht in ihren Schulbüchern. Es soll den Kindern helfen, ihr Wissen über die offiziellen Versionen und Narrative der jeweiligen Seite hinaus zu erweitern. Es soll Geschichte aus einer vielseitigen Perspektive lehren, anstatt die Kinder weiter mit einseitigen Darstellungen zu indoktrinieren, und schließlich soll es Lehrer darin ausbilden, Geschichte/n aus der Sicht mehrerer Perspektiven zu lehren.

Das Buch stellt eine Herausforderung für die gängige Auffassung dar, dass es nur eine Geschichte gibt. Das trifft besonders in Konfliktzeiten zu. Deswegen werden Erziehung und Unterricht, speziell Geschichte, zu machtvollen Instrumenten, um Konflikt und Krieg aufrechtzuerhalten, zu verlängern und zu verstärken. In Konfliktzeiten wird Geschichte im Wesentlichen als Schwarz-Weiß-Bild präsentiert: Wir haben Recht, die anderen haben Unrecht, unsere Sache ist legitim, ihre nicht, wir sind die Opfer, sie sind die Täter, sie sind die Schuldigen. Deswegen darf nur eine Seite der Geschichte gelehrt werden, die nicht in sich richtig oder falsch ist, aber die nur ausgewählte Teile der Geschichte darstellt, die unsere Haltung repräsentieren und unserer Ideologie dienen. Normalerweise wird die Geschichte der

anderen Seite oder deren Kultur oder Traditionen nicht einmal erwähnt.

Von Anfang 2000 an über einen Zeitraum von ungefähr zehn Jahren kamen palästinensische und israelische Lehrer in gemeinsamen und getrennten Treffen und Seminaren zusammen, um das Buch zu schreiben und zu verfassen. Dies geschah in drei großen Phasen, an deren Ende jeweils eine Broschüre stand, die drei Zeitabschnitte behandelte. Später wurden diese drei Bücher in einem Band zusammengeführt. Zuerst kam er auf Arabisch und Hebräisch heraus, dann publizierte New Press 2012 die englische Übersetzung.

Israelische und palästinensische Lehrer wurden gemeinsam und separat ausgebildet, wie das Buch in ihrem Unterricht zu verwenden sei. Aber die Lehrer wurden unter Druck gesetzt und durften das Buch nicht mehr in den Klassen verwenden. Für die palästinensischen Lehrer kam der Druck hauptsächlich von den politischen Parteien und Gruppierungen, die ihnen vorwarfen, ihre Kinder die Geschichte des Feindes zu lehren und Normalisierung zu fördern. Der Druck auf die israelischen Lehrer kam vor allem vom israelischen Bildungsministerium. Im selben Moment, als bekannt wurde, dass die israelischen Lehrer das Buch benutzten, kam ein Aufruf vom israelischen Bildungsminister, dass sie keine Bücher verwenden dürften, die nicht vorher vom Ministerium zugelassen worden seien.

Die Lehrer fanden ihre eigenen Wege, um das Buch zu verwenden: Entweder nehmen sie nicht das ganze Buch mit in die Klasse, sondern nur Kopien der Seiten, die sie gerade brauchen, oder sie benutzen das Buch als Modell: Wenn sie beispielsweise den Krieg von 1948 behandeln, bitten sie die Schüler, nach anderen Informationsquellen über diesen Krieg zu suchen, oder sie fragen, was denn wohl die Geschichte der anderen Seite zu diesem Thema sein könnte.

Hunderte Lehrer haben das Buch in ihren Klassen benutzt und Tausende Schüler auf beiden Seiten haben die Geschichte des anderen gelesen. Lehrer auf beiden Seiten nutzen das Buch immer noch unter den wachsamen Blicken beider Ministerien. Wir nennen das Projekt einen »gescheiterten Erfolg« und manchmal ein »erfolgreiches Scheitern«, um seinen Erfolg und sein Scheitern zu beschreiben und die offizielle Seite davon zu überzeugen, dass es zugelassen wird und offen und frei in den Schulen auf beiden Seiten benutzt werden darf.

Das Buch wird in lokalen und internationalen Lehrerausbildungsinstituten und Universitäten für Lehreraus- und -fortbildungen benutzt. Es wird auch in professionellen Fortbildungen benutzt, sowohl lokal, regional als auch international. Es wird von NGOs benutzt und es ist zu einer Informationsquelle für Forscher und Graduierte geworden, die sich für das Lehren von Geschichte, Geschichtsschulbücher, Geschichtsnarrative, Lehren von Geschichte in Konfliktsituationen usw. interessieren.

PRIME ist stolz, ein Buch geschaffen zu haben, das als international anerkanntes und bekanntes Werkzeug für Reformpädagogik und Entwicklung gilt. Seit seiner Übersetzung ins Französische, Italienische, Englische, Spanische und Deutsche (nur der erste Teil) wird es in Schulen in Europa, Amerika und Kanada benutzt.

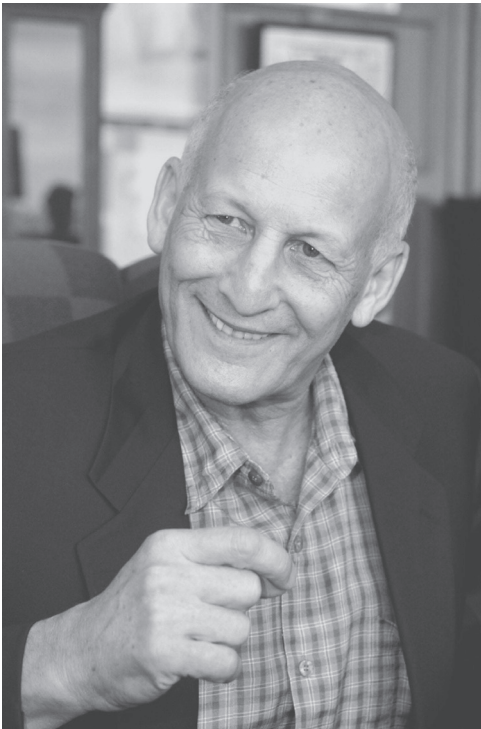
Unabhängig davon, wer und wo wir sind, müssen wir uns kritisch hinterfragen, was, wie und mit welchen Zielen wir unseren Kindern lehren. Die Notwendigkeit des Buches ist nicht auf den palästinensischen und israelischen Kontext beschränkt, sondern es könnte für alle Kontexte bedeutsam sein und als Modell dienen. Ohne Frage ist es ein pädagogisches Reformwerkzeug.

PRIME ist dem Dan Bar-On International Dialogue Center (IDC) sehr dankbar, dass es die verantwortungsvolle Aufgabe übernommen hat, das Buch aus dem Arabischen und Hebräischen ins Deutsche zu übersetzen, und dem Campus Verlag für die Veröffentlichung und speziell dafür, das Originalformat beizubehalten.

PRIME hofft, dass das Buch eine wertvolles Hilfsmittel für deutsche Lehrer, Erzieher, Studenten, Forscher, normale Bürger und Bibliotheken sein wird.

Wir ermutigen Sie, es zu lesen und zu benutzen. Es ist Ihr Geld und Ihre Zeit wert.

Zur Erinnerung an Professor Dan Bar-On



(1938-2008)

Professor Dan Bar-On widmete viele Jahre dem Studium des israelisch-palästinensischen Konflikts, immer in dem aufrichtigen Bemühen, den »Anderen« kennenzulernen und das Spiegelbild dieses »Anderen« in uns zu betrachten. Dieses Buch ist eines der bedeutendsten Ergebnisse seiner bahnbrechenden Zusammenarbeit mit seinem Kollegen Professor Sami Adwan; es bringt ein innovatives Verständnis der Bedeutung von Geschichte und ihrem Platz in der Entwicklung von Konflikten und deren Aussöhnung zum Ausdruck.

Bis zu seinem Tod zauderte Dan nie in seinem Bemühen um den Fortschritt und den Abschluss jenes Projekts, das er zusammen mit Sami unter dem Titel »Learning Each Other's Historical Narrative« ins Leben gerufen hatte. Während sie eine einzigartige und herzliche Partnerschaft aufbauten, brachten Dan und Sami palästinensische und israelische Lehrer zusammen, um dieses Geschichtsbuch der dualen Narrative zu schreiben.

Zu unserem großen Bedauern hat Dan die Publikation dieses Buches nicht mehr erlebt. Als vornehmer und vielschichtiger Mensch war Dan eine Inspiration für jeden, der an diesem Projekt mitwirkte. Er hat uns ermöglicht, diesen schwierigen Prozess durchzuhalten und voneinander zu lernen. Wir bewunderten seine enorme Fähigkeit, Unterschiede zwischen den Perspektiven auf den Konflikt anzunehmen und wahrzunehmen, zu verstehen, wie eben diese Anerkennung von Differenzen Dialog ermöglicht und die Grundlage für eine erneute Untersuchung der unterschiedlichen Narrative ebenso wie die Substanz des Konflikts schafft, um eine zukünftige Versöhnung vorzubereiten.

Dan und Sami ist es gelungen, das Projekt auf eine Art und Weise zu entwickeln, die es ermöglichte, dass es für jeden Beteiligten persönlich bedeutsam wurde. Wir wurden alle von Dans besonderem Charisma beeinflusst, von seiner

Hingabe und Einsicht sowie von seiner außergewöhnlichen Fähigkeit, sich zu verändern, ohne sich selbst zu verlieren, neue »Sprachen« zu lernen und sich zwischen ihnen zu bewegen, während er unermüdlich daran arbeitete, den »Anderen« zu »übersetzen«.

Dan berührte jeden von uns zutiefst und wurde zu einem fundamentalen Bestandteil unseres Berufslebens und unserer individuellen Lebenswege. Wir empfanden es als eine Ehre und als ein Privileg, mit ihm zusammengearbeitet und Anteil an seiner Vision gehabt zu haben; eine Vision die größere Nähe, Verständnis, Empfänglichkeit für Anderssein und kritische Selbstprüfung bedeutete.

Wir alle werden Dan sehr vermissen.

Das PRIME-Team
Israelis und Palästinenser

Professor Dan Bar-On starb am 4.9.2008 an Krebs.

Der Ansatz dualer Narrative: Jüdisch-israelische und palästinensische Schüler lernen die Geschichte der anderen Konfliktpartei kennen¹

Sami Adwan und Dan Bar-On

Dieses Buch ist das Ergebnis einer kreativen pädagogischen Herangehensweise, die von einer Gruppe von palästinensischen und israelischen Lehrern entwickelt wurde und die sämtlich als Koautoren mit uns zusammen geschrieben haben: Myoun Al-Husaini, Khalil Bader, Nir Cohen, Natalia Gotkobiski, Niv Keidar, Eyal Keren, Eshel Klinhouse, Sara Maor, Shai Miselman, Rula Musleh, Lila Noy, Yiftach Ron, Yousef Tumaizi (1957–2002), Naom Vered, Sahar Yousef, Rachel Zamir und andere. Beraten und begleitet von zwei Historikern, Professor Eyal Naveh und Professor Adnan Musallam, arbeitete die Gruppe zwischen 2002 und 2007 über einen Zeitraum von sieben Jahren hinweg unter der Federführung von PRIME (Peace Research Institute in the Middle East). Die Herausgeber des Textes sind auch die Kodirektoren von PRIME. Das gemeinsame Ziel war es, eine originelle Idee zu verwirklichen: einen historiografischen Text mit zwei Narrativen über Ereignisse, die das Schicksal zweier Nationen im vergangenen Jahrhundert bestimmten. Für diese beiden Völker war – wie für viele andere auch – das 20. Jahrhundert der Staatsgründung gewidmet. Während dieser Prozess normalerweise eine positive Bedeutung für eine Gesellschaft hat, verlief in diesem Fall die Entwicklung dieser beiden Nationen unglücklicherweise in Opposition zueinander und sogar, bis zu einem gewissen Grad, auf Kosten des jeweils anderen (Bar-Tal, 2000). Der unlösbare Konflikt zwischen den beiden Gesellschaften verstärkte über die letzten hundert Jahre hinweg die Konstruktion ihrer voneinander getrennten kollektiven Identitäten, um den Preis einer vergifteten Beziehung zwischen den Menschen beider Gesellschaften.

Daher rührt der in diesem Buch verkörperte Ansatz: Die Darstellung der voneinander getrennten historischen Narrative dieser beiden Völker in einem gemeinsamen Lehr-

buch – sodass Oberstufenschüler und Studenten, Lehrer, Ausbilder von Lehrern und Eltern auf eine Art und Weise mit dem Narrativ der anderen Nation konfrontiert werden, dass sie es als neue und wertvolle Information für sich anerkennen. Mit diesem Buch weicht die gewohnheitsmäßige Haltung, das historische Narrativ des jeweils anderen einfach zu ignorieren, zugunsten eines Prozesses der Entwicklung von gegenseitigem Respekt und dem Verständnis für die jeweilige »Logik« jeder Seite und damit einem notwendigen (wenn auch nicht ausreichenden) Schritt hin zu einer besseren Beziehung zu den »anderen« und zwischen den beiden Völkern.

Durch die Wahl dieses Ansatzes haben wir die Möglichkeit aufgegeben, eine einzige »überbrückende Erzählung« zu entwickeln, mit der sich Menschen beider Gesellschaften identifizieren könnten. Nach dem Wiederausbruch weitverbreiteter Gewalt – nach der Al-Aqsa-Intifada – im Oktober 2000 kamen wir zu dem schmerzhaften Schluss, dass ein solches überbrückendes Narrativ als nicht lebensfähig im Kern unserer Gesellschaft erscheint, nicht für eine Zeit, vielleicht auch nicht innerhalb der nächsten Generationen. Das gegenseitige Misstrauen, der Hass und die Vergiftung der Gemüter unter beiden Völkern in Bezug auf die »Anderen« sind derart intensiv geworden, dass die Aufrechterhaltung einer wechselseitigen Verbindung unmöglich geworden ist, außer für eine sehr kleine und exklusive Elite auf jeder Seite. Wir fragten uns an dieser Stelle, was man angesichts des gegenwärtigen feindseligen Klimas tun könne, wenn man nicht zuschauen und die sich beschleunigende negative Dynamik beobachten will. Wir haben beschlossen, einen Prozess zu initiieren, der es beiden Völkern ermöglichen würde – insbesondere den jüngeren Generationen –, über eine eindimensionale Identifikation mit dem eigenen Narrativ hinauszugehen und Anerkennung, Verständnis und Respekt (ohne bloße Hinnahme) für die Erzählung des Anderen aufzubringen. Die Tatsache, dass diese Idee angesichts des zu dieser Zeit überwiegend feindseligen politischen Klimas naiv oder sogar utopisch klingen könnte, schreckte uns nicht ab.

In einer früheren Studie beschrieben wir den Prozess: Wie eine Gruppe von israelischen und palästinensischen Lehrern diese parallelen Texte entwickelten und in ihren

jeweiligen Klassenräumen ausprobierten (Adwan und Bar-On, 2004; 2006). Im Lauf der ersten fünf Jahre (2002–2007) durchliefen die Lehrer während der Anfertigung ihrer jeweiligen Narrative eine bemerkenswerte Entwicklung, die eine eigenständige Diskussion verdient. Wir werden kurz auf einige der Fragen eingehen, die dabei aufkamen:

1. Mehrere Narrative wahrnehmen und damit umgehen: Kinder vs. Erwachsene.
2. Mehrere Narrative in Stresssituationen einführen: Ein Verfahren für den Umgang mit Trauer und ihres Durcharbeitens, um es einer Gruppe zu ermöglichen, den anderen und seine kollektive Existenz zu entdämonisieren.
3. Die Bewältigung von Machtasymmetrie bei gleichzeitiger Symmetrie der Narrative: eine konstante Spannung.
4. Ein Verständnis der Narrative als Reflexion der unterschiedlichen Phasen in der Nationsbildung: die monolithischen und die neomonolithischen Phasen in den beiden Gesellschaften, der palästinensischen und israelischen.

1. Mehrere Narrative wahrnehmen und damit umgehen: Kinder vs. Erwachsene

Coleman und Lowe (2005) legen nahe, dass sich Menschen in Konfliktsituationen in ihrer Fähigkeit unterscheiden, entgegengesetzte Ideen zu tolerieren, und dass diejenigen mit einer höheren Toleranz im Prozess der konstruktiven Konfliktbearbeitung hilfreich sind. Was kann diese Toleranz erzeugen? Steele, Spencer und Lynch (1993) schlagen vor, dass eine solche Toleranz an persönliche Eigenschaften gebunden ist – z. B. hohes Selbstwertgefühl – oder an situative Faktoren, die eine solche Toleranz verstärken können (Bargh und Cartrand, 1999). Peng und Nisbett (1999) haben festgestellt, dass kulturelle Unterschiede bei den je unterschiedlichen Fähigkeiten wirksam sind, dialektische Lösungen für soziale Dilemmata zu finden. Orientalische Studenten zeigten eine höhere Bewältigungsfähigkeit als westliche Studenten, die mehr formallogische Argumente verwendeten. Darüber hinaus tendierten westliche Studenten dazu, zwei widersprüchliche Erklärungen für dasselbe Geschehen zu polari-

sieren, während orientalische Studenten dazu neigten, sie als gleichwertig zu akzeptieren.

Harris und Giménez (2005) fanden heraus, dass junge Kinder in der westlichen Kultur dazu neigen, eine biologisch-weltliche Einstellung gegenüber dem Tod einzunehmen, während die Erwachsenen eine größere Tendenz dazu zeigen, an die Möglichkeit eines Lebens nach dem Tod zu glauben. Indem sie die Einstellung von Kindern und Erwachsenen zu Wahrheit und Lüge verglichen, testeten Fu, Lee, Cameron und Xu (2001) orientalische und westliche Kinder daraufhin, wie sie eine Verheimlichung der Wahrheit im Rahmen von prosozialen Aktivitäten bewerten. Orientalische Erwachsene nahmen dieses Verheimlichen der Wahrheit nicht als Lüge wahr, wenn sie auf eine prosoziale Aktivität bezogen war, während westliche Erwachsene dies sehr wohl taten. Sowohl orientalische als auch westliche Kinder bewerteten ein solches Verheimlichen als positiv, selbst wenn sie es als Lüge benannten. Orientalische Kinder waren in Bezug auf diese Werte stärker von den Normen der Gesellschaft von Erwachsenen beeinflusst.

Wir weisen darauf hin, dass Kinder an alltägliche Situationen gewöhnt sind, in denen es mehrere Narrative gibt, und dass sie durch eigene Erfahrungen lernen, wie man sich zwischen ihnen bewegt. Sie wissen beispielsweise, dass ihr Vater in Bezug auf bestimmte Themen einer anderen Sichtweise anhängt als ihre Mutter und dass man sich ihm daher auch auf eine andere Weise nähert. Ebenso verfügen ihre Geschwister wahrscheinlich auch über andere Narrative als ihre eigenen und sie unterscheiden sich auch untereinander (Bonitatibus und Beal, 1996).

Eine Tradition der Entwicklungspsychologie macht geltend, dass jüngere Kinder weniger in der Lage sind, mit mehreren Narrative umzugehen, als Kinder in der operationalen Phase (7–11) (Piaget und Inhelder, 1948/1956; Klausmeier, 1979), weil sie größere Schwierigkeiten dabei haben, sinnvoll mit einer anderen Perspektive umzugehen, die sich von ihrer eigenen unterscheidet. Jüngere Kinder haben eine stärker konkrete und dogmatische Denkweise und haben daher Schwierigkeiten, den Unterschied zwischen empirischen und logischen Problemlösungen zu verstehen (Morris und Sloutsky, 2001). Die Schlussfolgerung könnte daher

sein, dass ein dual-narrativer Ansatz für jüngere Kinder weniger zugänglich sein wird.

Eine weitere Forschungstradition hingegen weist hingegen auf anderes hin. In einer Studie (Ackerman, 1988; Casteel, 1997; Bonitatibus und Beal, 1996) zeigten sowohl jüngere und ältere Kinder ähnliche Fähigkeiten bei der Annahme zweier Interpretationen einer empirischen Beschreibung, in der ein Widerspruch zwischen der Intention eines Akteurs und seinen tatsächlichen Aktionen aufgezeigt wurde. Beide Altersgruppen waren in der Lage, den Widerspruch zwischen den Absichten eines Akteurs und den Ergebnissen zu akzeptieren, auch wenn die Wahrscheinlichkeit beider Möglichkeiten nicht als hoch angesehen wurde. Bonitatibus und Beal (1996) führten eine Reihe von Experimenten durch, bei denen jüngere Kinder eine höhere Fähigkeit aufwiesen, zwei unterschiedliche Ergebnisoptionen einer Beschreibung zu akzeptieren, im Vergleich zu Kindern in der operationalen Phase.

Die zitierten Studien behandelten die Probleme mehrerer Erzählungen, die als emotional relativ weit von den Forschungsteilnehmern entfernt beschrieben werden können, sowohl was die individuelle als auch die kollektive Ebene angeht. Wenn jedoch die Öffentlichkeit mit zwei politisch und emotional aufgeladenen Narrativen konfrontiert ist, wie gut können Kinder oder Erwachsene dann mit der Vorstellung umgehen, dass mehrere Erzählungen eines historischen Ereignisses gleichermaßen legitim und logisch sein können – vor allem, wenn die Narrative ihre eigene historische Darstellung ebenso umfassen wie die ihres wahrgenommenen Feindes? Kann man erwarten, dass Kinder oder Erwachsene die »Logik« hinter der historischen Darstellung ihres Feindes akzeptieren, wenn sie es doch gewöhnt sind, diese als unglaublich angeprangert zu sehen?

Unter der Annahme, dass der unlösbare Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis einen erheblichen negativen Einfluss auf Kinder und Erwachsene hatte, erwarteten wir eine relativ geringe Offenheit dafür, das Narrativ des anderen in einer konstruktiven Weise anzunehmen. Wir antizipierten, dass unter solchen Umständen bereits sehr junge Kinder die Haltung ihrer Eltern und Lehrer verinnerlicht und angenommen und sich mit dieser identifiziert hatten, eine Haltung des Glaubens an die moralische Überlegenheit

der eigenen Darstellung der Geschichte des Konflikts, unter Vernachlässigung oder moralischem Ausschluss der Darstellung der anderen Seite (Opatow, 1990; Bar-Tal, 2000). Wir wussten daher, dass die Implementierung unseres dual-narrativen Ansatzes in den Klassenzimmern nicht einfach werden würde, aber wir wurden ermutigt, in die Bereitschaft unserer Lehrer zu vertrauen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen.

2. Ein Prozess der Bewältigung oder Trauer: der Verzicht auf die Dämonisierung des »Anderen«

In anhaltenden Konflikten erzeugt jede Seite eine monolithische Identität, indem sie sie in Gegensatz zum »Anderen« konstruiert. Historische Fakten werden in Anspruch genommen, um die mit den monolithischen Konstruktionen verbundenen Narrative zu unterstützen (Bar-On, 2008). Das Erlernen von Respekt vor dem Narrativ des Anderen kann als Bewältigungsprozess gesehen werden, der einem Trauerprozess ähnelt (Freud, 1930): Man muss lernen, jene Teile des eigenen Narrativs aufzugeben, die wesentlich für die Aufrechterhaltung eines negativen und als moralisch minderwertig betrachteten kollektiven Bildes von dem Anderen sind (und die eine für die eigene Gruppe positive Erzählung unterstützen). Die Kinder und Erwachsenen, die an einem solchen Lernprozess teilnehmen, nehmen wahr, dass sie etwas loslassen, etwas verlieren, und sie haben in der Zwischenzeit keine klare Vorstellung davon, was sie durch diesen Verlust gewinnen (Tajfel, 1982).

Während wir mit unseren Lehrern die beiden Narrative entwickelten (Adwan und Bar-On, 2004), wurde der Trauerprozess augenscheinlich. Jedes Mal, wenn eine Seite eine negative Bestimmung des Anderen aufgeben musste, gab es in der Gruppe der Lehrer eine Krise: »Wie werden wir in der Lage sein, euren Text in unserer Klasse zu unterrichten? Die Schüler sind es gewohnt, gerade in diesem Zusammenhang ganz anders über euch zu denken.« Diese Arbeit mit unseren Lehrern veranschaulicht die zentrale Rolle der Emotionen in der Lehre und beim Erlernen von historischen Erzählungen: Normalerweise entstehen positive Emotionen gegenüber der eigenen historischen Erzählung und negative gegenüber der

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

des Anderen. Da Historiker einen engen Fokus auf die historischen Fakten an sich legen, sind sie es kaum gewohnt, diesen Aspekt des Lehrens und Lernens zu berücksichtigen. Ein paar Lehrer aus jeder Gruppe machten sich die Mühe, darüber nachzudenken, und sie waren in der Lage, andere Lehrer dabei zu unterstützen, diese Krisen zu meistern und erfolgreich den Trauerprozess zu durchleben. Bemerkenswert ist, dass die emotionalen Bestandteile dieses Prozesses eine besondere Aufmerksamkeit benötigen, die für jedes Fortschreiten der Verarbeitung oder Trauer unerlässlich ist (Freud, 1930).

Eine Lehrerin namens Rachel fasste den Prozess, den sie im Verlauf von vier Jahren im Projekt durchlebt hatte, folgendermaßen zusammen:

»Als ich die Erzählung von der anderen Seite las, war ich zuerst wütend und frustriert darüber, wie anders sie als unsere ist. Ich empfand, dass sie nicht auf Fakten, sondern auf Geschichten und Emotionen basiere. Später erlernte ich, den Unterschied kognitiv zu akzeptieren, aber ich hatte immer noch das Gefühl, dass unser Narrativ dem ihrigen überlegen war. Erst vor Kurzem habe ich gelernt, die Logik hinter ihrem Narrativ zu sehen und auch emotionale Anteilnahme an dem zu empfinden, was sie durchgemacht haben. Wenn mich dies vier Jahre gekostet hat, kann man sich vorstellen, was das für die Schüler oder Eltern bedeutet.«

In diesen Sätzen beschrieb Rachel eigentlich die Diskurskategorien, die Steinberg in ihrer Forschung im Rahmen von Workshops mit israelisch-jüdischen und arabischen Studenten an der Ben-Gurion-Universität Be'er Scheva identifiziert hat: Sie begannen mit einem »ethnozentrischen« Diskurs, gingen dann zum »Öffnen eines Fensters« in einer »doppelten Wand« über, begriffen kognitiv, wie unterschiedlich der Andere ist, und fuhren dann mit Momenten des Dialogs zwischen den Parteien fort (Steinberg und Bar-On, 2002).² Darüber hinaus legte Rachel nahe, dass die Akzeptanz des Ansatzes dualer Narrative lange Sequenzen von Klassenarbeitszeiten verlangt und nicht mit einem Schnellschuss erreicht werden kann.

Ein weiteres Beispiel für die Intensität dieses Trauerprozesses: Die Lehrer absolvierten dreizehn Workshops, bevor einer von ihnen einen Kollegen von der anderen Seite fragte: »Wenn ich euren Text über die 1950er-Jahre lehre, was ist für euch wichtig, das ich unterstreichen soll?« Das ist eine ganz

grundlegende Frage in Bezug auf diesen Lernprozess, aber sie wurde unter den Lehrern nicht früher erhoben. Ebenso sahen wir, wie einige Lehrer erst relativ spät im Prozess ihrer Arbeit Mediationsfähigkeiten entwickelten und Wege fanden, die Verhandlungen mit Mitgliedern der anderen Gruppe zu führen und ihre Schwierigkeiten in einer empathischen Weise mitzuteilen, sodass der Prozess sich weiterbewegen konnte. Diese Fähigkeit entstand bei den Lehrern nicht in einer früheren Phase des Projekts und die Vermittlerrolle musste von den Autoren dieser Einführung gespielt werden (Adwan und Bar-On, 2006).

Um diesen Punkt abzuschließen, müssen wir beachten, dass das Erlernen des historischen Narrativs des Anderen in einer realen Konfliktsituation viel komplexer ist, als einfach kognitiv in einer experimentellen Situation mit mehr als einer Erzählung umzugehen, wie es in der oben zitierten Literatur beschrieben wird. Wenn man die Erfahrungen der israelischen und palästinensischen Lehrer mit denen von europäischen Lehrern vergleicht, die unseren Ansatz dualer Narrative zu testen versuchten, so zeigt sich, dass es für die Letzteren angemessener sein kann, an einem mehr »neutralen« kognitiven Prozess festzuhalten. In Sommerseminaren beispielsweise, die wir zwischen 2005 und 2007 durchführten, konnten wir sehen, dass die europäischen Lehrer, die unsere beiden Narrative vermittelten, eine andere Aufgabe hatten als die israelischen und palästinensischen Lehrer. Der erste Unterschied war, dass die Europäer weniger emotional von dem Gefühl eines Verlustes betroffen waren. Der zweite Unterschied lag in den Bemühungen, die Schüler darin zu unterstützen, ein komplexeres Verständnis des Nahostkonflikts zu entwickeln, hatten diese ihren Lernprozess doch mit geringeren Vorkenntnissen eines jeden Narrativs (keine emotionale Beteiligung) und/oder mit einer sehr einseitigen Sicht des Konflikts begonnen (einseitige vorgängige emotionale Beteiligung).³

3. Die Spannung zwischen der Asymmetrie der Macht und der Symmetrie der Erzählungen

In unseren Lehrerseminaren beobachteten wir eine konstante Spannung zwischen der Tatsache, dass die beiden Narrati-

Wir gingen davon aus, dass die Machtasymmetrie zwischen den Konfliktparteien die Schüler daran hindern könnte, unseren neuen Ansatz anzunehmen, solange die Besatzung der Palästinenser und die Gewalt gegen israelische Bürger anhielt (Adwan und Bar-On, 2004). Nichtsdestotrotz hofften wir sehr, dass die Schüler, wenn sie einmal unseren Ansatz angenommen hätten, ihren eigenen Weg im Umgang mit dem Übergang von der relativ sicheren Umgebung des Klassenraums zu der gewalttätigeren und weniger sicheren Gesellschaft finden würden, in der sie immer noch lebten. Sie mussten »Wiedereintrittsstrategien« entwickeln, um es möglich zu machen, an dem festzuhalten, was sie in der Schule über die beiden Narrative gelernt hatten, während sie sich auf eine Rückkehr in ihre feindlichen äußeren Umgebungen einstellten (Steinberg und Bar-On, 2002).

4. Die beiden Narrative reflektieren Stadien der Nationsbildung und kulturelle Werte

Die israelischen und palästinensischen Narrative sind in ihrem inneren Aufbau nicht symmetrisch und in der derzeitigen Phase kann das auch nicht erwartet werden. Das palästinensische Narrativ ist in seiner inneren Struktur viel monolithischer und repräsentiert das Bedürfnis der Palästinenser, ihre unabhängige Staatlichkeit zu entwickeln, ähnlich wie die Art und Weise, in der das israelisch-jüdische Narrativ gefasst wurde, als Israel für seine Unabhängigkeit

kämpfte (Bar-On, 2008). Das israelische Narrativ ist nach 55 Jahren Staatlichkeit ein bisschen selbstreflexiver und selbstkritischer, was einige der traditionellen »zionistischen« historischen Erzählungen angeht. Seit Oktober 2000 jedoch enthält das Narrativ eine neomonolithische Wendung. Im Ergebnis ist es nicht länger ein radikales oder postzionistisches Narrativ, sodass die Mehrheit der israelisch-jüdischen Schüler sich wohl mit ihm fühlen kann (Adwan und Bar-On, 2004). Darüber hinaus spiegelt die israelisch-jüdische Erzählung mehr westlich-kulturelle Werte einer formalen Moral wider (Gilligan, 1982), während die palästinensische Erzählung eher nahöstliche Werte einer zwischenmenschlichen Moral reflektiert.

Zusammenfassung: ein experimenteller Ansatz

Wir hoffen, dass der einzelne Leser die experimentelle Stimulation unseres reformpädagogischen Ansatzes aufnimmt: Unsere Lehrer sind eher Wissensgeneratoren denn Wissenskonsumenten, insofern sie ihr eigenes »Handbuch für Lehrer« auf der PRIME-Webseite⁴ entwickelten und ihre neuen Erfahrungen im Klassenraum evaluierten, indem sie das Klassenzimmer des jeweils anderen besuchten. Es ist wichtig, festzuhalten, dass wir noch ganz am Anfang dieses Lernprozesses stehen und nicht an seinem Ende. Die in diesem Buch präsentierten Narrative haben nichts Endgültiges. Sie sind die Narrative, die unsere Lehrer in einer gewalttätigen Phase unseres Konflikts in den Jahren 2002–2007 schrieben. Wir schlagen vor, dass dieses Unterfangen in zehn Jahren wiederholt wird. Wir sind sicher, dass die Texte sich ändern werden, insofern historische Narrative immer durch das beeinflusst werden, was in der Realität zu der gegebenen Zeit passiert. Wir hoffen, dass sich bis zum Jahr 2012 oder 2017 das politische Klima zwischen unseren beiden Völkern so stark verbessert haben wird, dass sich auch die historische Darstellung unserer blutigen Vergangenheit ganz entsprechend verändert.

This image shows a full page of primary-ruled notebook paper. It features ten sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for handwriting practice. The paper is otherwise blank, with no margins, text, or other markings.

Bibliografie

- Ackerman, B. P. (1988). Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, 59, 1426–1442.
- Adwan, Sami & Bar-On, Dan (2004). Peace Building Under Fire, *Palestinian/Israel Wye River Projects*: Beit Jala: PRIME.
- Adwan, Sami and Bar-On, Dan (2004). Shared History Project: A PRIME Example of Peace Building Under Fire. *International Journal of Politics, Culture and Society* Vol. 17, Number 3, pp. 513–523.
- Adwan, Sami and Bar-On, Dan (2006). Educating Toward a Culture of Peace. International Conference on Education Toward a culture of Peace, DEC 1–3, 2003. Bar Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54, 462–479.
- Bar-On, Dan (2008). *The “Other” Within Us: Changes in the Israeli Identity from a Psychosocial Perspective*. New York, Cambridge University Press.
- Bar Tal (2000). Shared beliefs in a society: Social psychological analysis. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Bonitatibus G. J., and Beal C. R. (1996). Finding new meanings: Children’s recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology* 62: 131–150.
- Casteel, M. A. (1997). Resolving Interpretive Ambiguity in Text: Children’s Generation of Multiple Interpretations. *Journal of Experimental Child Psychology* 64: 396–424.
- Coleman, P. T., and Lowe, J. K. (2005). Conflict, identity, and adaptation: Negotiating collective identities in the context of a protracted ethnopolitical conflict. Under review with *Political Psychology*.
- Freud, S. (1930). Further recommendations on the technique of psycho-analysis, II (Remembering, Repeating and Working Through). In *Standard Edition of the Complete Psychological Works*. Hogarth.
- Fu, G., Lee, K., Cameron, C. A., and Xu, F. (2001). Chinese and Canadian adults’ categorization and evaluation of lie- and truth-telling about pro- and anti-social behaviors. *Journal of Cross Cultural Psychology* 32: 740–747.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harris, P. L., & Giménez, M. (2005). Children’s acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture* 5: 143–162.
- Klausmeier, H. J. (1979). *Cognitive learning and development: Information-processing and Piagetian perspectives*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Maoz, I. (2004). Coexistence is in the eye of the beholder: Evaluating intergroup encounter interventions between Jews and Arabs in Israel. *Journal of Social Issues* 60: 2, 437–452.
- Morris, B. J., and Sloutsky, V. M. (2001). Children’s solutions of logical vs. empirical problems: What’s missing and what develops? *Cognitive Development*, 16 (4): 907–928.
- Opatow, S. (1990). Moral exclusion and injustice. *Journal of Social Issues*, 46(1): 1–20.
- Peng, K., and Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction. *American Psychologist* 54: 741–754.
- Piaget, Jean, and Inhelder, B. (1948/1956). *The child’s conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., and Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology* 64: 885–896.
- Steinberg, S. and Bar-On, D. (2002). An Analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. *International Journal of Intercultural Relations* 26:2, 199–214.
- Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. London: Cambridge University Press.

Braucht es ein israelisch-palästinensisches Geschichtsbuch in Deutschland?

David Becker und Gabriele Rosenthal

Seit vielen Jahren vergeht fast kein Tag, an dem wir nicht in den Nachrichten etwas über die Konflikte im Nahen Osten zu hören bekommen. Konflikt der Kulturen? Antisemitismus? Rassismus? Spätimperiale Unterdrückung? Islamismus? Öl? Demokratie? Beschlagnahmung und Landraub? Autoritarismus? Es scheint, als ob in dieser kleinen Gegend am Rand des Mittelmeeres alle Konfliktlinien dieser Welt zusammenfinden und ausgetragen werden. Israelis und Palästinenser sind die Protagonisten eines der zentralen Konflikte, der seit über 100 Jahren andauert, über den zwar viele Menschen eine Meinung haben, aber nur wenige wissen, was dort vor sich geht und wie das gegebenenfalls zu erklären ist. Die Haltungen, die unterschiedliche Personen zu diesem Konflikt einnehmen, werden hochemotional gewertet und symbolisch ausgeschlachtet. Kritiker israelischer Politik werden schnell als Antisemiten, Kritiker palästinensischer Politik als westliche Imperialisten diffamiert. Im flaggenbegeisterten Nordirland kann man in Republikanervierteln häufig auch die palästinensische, in Unionistenvierteln die israelische Fahne finden. Auf deutschen Schulhöfen, die inzwischen vielfach multikulturell geprägt sind, finden wir Kinder, die sich entsprechende Schimpfworte an den Kopf werfen, obwohl sie von dem Konflikt, um den es geht, wenig und vom Wesen der beteiligten Religionen und Nationen besonders wenig wissen.

Man sehnt sich auf dieser Grundlage nach einem Stückchen gesicherter Wahrheit, nach Fachäußerungen, denen es gelingt, komplizierte Verhältnisse vernünftig und rational zu erklären, die eine Perspektive aufzeigen können. Aber was, wenn es so etwas gar nicht gibt? Was, wenn Fakten eben keine Fakten sind, sondern immer auch Teil eines bestimmten Diskurses, hinter dem bestimmte Zugehörigkeiten, Meinungen und politische Ansichten stehen? Was, wenn Ge-

schichte gerade und vor allem ein höchst unsicheres Terrain ist, auf dem uns niemand erzählt, was wirklich war, sondern stattdessen konstruiert wird, was gewesen sein könnte, was wir glauben wollen oder sollen, was wir aus irgendeiner Perspektive heraus für wirklich halten? Wer einmal Kurosawas »Rashomon« gesehen hat, weiß, dass jeder Protagonist eines Geschehens eine eigene Perspektive auf die Ereignisse hat. Bei Kurosawa wird ein Verbrechen geschildert, das aber aus Sicht des Täters, des Opfers und verschiedener Zeugen eine Reihe sehr unterschiedlicher Geschichten ergibt. Eine Geschichte ist in Wirklichkeit immer viele Geschichten.

Kinder hoffen manchmal noch, dass es eine eindeutige Wahrheit gäbe, gleichzeitig aber sind sie besser als Erwachsene in der Lage, Widersprüche nebeneinander stehen zu lassen, sich zum Beispiel in einem Moment zu wünschen, die Mutter möge tot umfallen, weil sie mit einem gerade geschimpft hat und im nächsten Moment zu hoffen, dass sie einen Pfannkuchen zum Abendessen zubereiten möge. Sami Adwan und Dan Bar-On haben mit ihren israelischen und palästinensischen KollegInnen ein Schulbuch geschrieben, ein Geschichtsbuch für Kinder bzw. Jugendliche. Dieses Buch verkündet keine absolute geschichtliche Wahrheit, keine simplen Fakten, die uns den Konflikt ein für alle Mal erklären würden, uns zeigen könnten, wer gut, wer böse ist, wer richtig, wer falsch gehandelt hat, wer gerecht, wer ungerecht war, wer Sieger, wer Verlierer. Stattdessen bieten sie uns zwei Narrative, zwei Arten und Weisen, die Geschichte zu erzählen, die Fakten darzustellen und zu interpretieren. Zwischen diesen beiden Geschichten lassen sie uns einen Raum für eigene Gedanken. Damit haben sie ein Buch verfasst, das zwar als Schulbuch begonnen hat, scheinbar für Kinder bzw. Jugendliche geschrieben wurde, in Wirklichkeit aber etwas Neues und Komplexes anbietet, was gerade auch für Erwachsene eine besondere Herausforderung darstellt: Geschichte wird als Konflikt dargestellt, der immer auch ein Konflikt der Narrative ist. Wir lesen also nicht nur unterschiedliche Fakten einer Konfliktgeschichte und unterschiedliche Interpretationen dieser Fakten, wir erleben auch beim Lesen hautnah, wie sehr Geschichte immer auch Geschichtsdiskurs ist, wie sehr Geschichte also nicht mehr, aber auch nicht weniger ist als die Auseinandersetzung darüber, was war.

Es ist uns ein besonderes Anliegen, dass der vorliegende Band über zwei sehr unterschiedliche und deutlich im Konflikt stehende historische Großnarrative zur israelisch-palästinensischen Geschichte des letzten Jahrhunderts nun endlich auch in deutscher Sprache erscheint. Eine differenzierte Sicht auf den Nahostkonflikt und dessen Geschichte, die sich nur durch das Kennenlernen und Nachvollziehen der verschiedenen Perspektiven darauf entwickeln kann, ist insbesondere für uns Deutsche von besonderer Bedeutung, weil unsere Perspektiven immer auch – ob von uns gewollt oder nicht – verschränkt bleiben mit den sich in Deutschland mittlerweile etabliert habenden unterschiedlichen Diskursen und historischen Großnarrativen über die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust. Zu diesen Großnarrativen gehört auch, dass über sie die Art und Weise definiert wird, wie man in Deutschland glaubt zum Konflikt im Nahen Osten Stellung nehmen zu können, zu sollen oder zu dürfen. Sehr häufig steht hier eine moralische Haltung im Vordergrund, die sich eben leider nicht aus einem differenzierten Wissen speist, sondern ganz im Gegenteil aus einem kenntnislos übernommenen Wertekanon. Die so entstandene Moral bleibt oberflächlich und hohl. Vielleicht ist der scheinbare Umweg über die zwei Narrative aus Israel/Palästina notwendig, um auch in Deutschland weniger moralisierend und mit mehr Sachkenntnis auch das eigene Großnarrativ weiterzuentwickeln. Die diskursive Verflechtung zwischen dem Holocaust, der Staatsgründung Israels und der Nakba bestimmt auch den Dialog zwischen Palästinensern und jüdischen Israelis, wie es von Dan Bar-On immer wieder diskutiert und in den von ihm geleiteten oder initiierten Dialoggruppen beobachtet wurde (u. a. Dan Bar-On 2001: 219). Er sprach in diesem Zusammenhang vom Spannungsdreieck Israel – Palästina – Deutschland.

Die beiden in diesem Band formulierten historischen Narrative sind Ausdruck des kollektiven Gedächtnisses beider Konfliktparteien, die sich – und dies sollten wir als LeserInnen dieser Narrative nicht aus dem Blick verlieren – aus nochmals sehr divergenten Gruppierungen mit unterschiedlichen Gewichtungen der historischen Ereignisse und auch unterschiedlichen Versionen darüber zusammensetzen. Narrative, wie sie hier vorgestellt werden, die das Produkt einer mehrjährigen Gruppenreflexion sind, sind also in Wirklich-

keit vielleicht weniger Ausdruck *des*, als vielmehr Bemühung *um* das kollektive Gedächtnis. Sie spiegeln sich und uns vor, »das israelische« und »das palästinensische« Narrativ zu sein, verstärken eventuell diesen Eindruck noch in der Gegenüberstellung, sind aber in Wirklichkeit nur eine Annäherung an das, was wir als ein angeblich einheitliches kollektives Gedächtnis vermuten möchten. Die beiden Narrative dieses Buches sind nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung miteinander entstanden. In diesem Sinn sind sie bei aller Gegensätzlichkeit auch Ausdruck davon, wie viel Verständigung oder Gemeinsamkeit aktuell möglich ist.

Das kollektive Gedächtnis der PalästinenserInnen mit israelischer Staatsbürgerschaft unterscheidet sich in verschiedenen Aspekten z. B. von denjenigen, die 1948 aus dem heutigen israelischen Staatsgebiet geflohen sind oder vertrieben wurden und noch heute in einem Flüchtlingslager im Westjordanland leben, oder von jenen, die zu den etablierten altansässigen Großfamilien im Westjordanland gehören. Ebenso unterscheidet sich das kollektive Gedächtnis der Gruppierung von Juden, die Anfang des letzten Jahrhunderts aus Russland nach Palästina auswanderten z. B. von jenen Juden, die nach der Staatsgründung Israels aus Marokko auswanderten oder von den Überlebenden der Shoah, die während oder nach dem Zweiten Weltkrieg nach Palästina oder später nach Israel auswanderten. Dennoch können wir bei all diesen Differenzen davon ausgehen, dass sich darüber hinaus neben diesen einzelnen kleineren Wir-Gruppen mit ihren jeweiligen kollektiven Gedächtnissen zwei nationale Hauptnarrative herausgebildet haben, die um bestimmte historische Großereignisse, oft beginnend mit der Balfour-Deklaration von 1917, die Staatsgründung Israels 1948 und die damit verbundene Entrechtung, Vertreibung oder Enteignung von Palästinensern (Al Nakba) oder dem Krieg von 1967, die erste Intifada und dem Abkommen von Oslo 1993, kreisen und sich prinzipiell in ihrer Bedeutung für jüdische Israelis und Palästinenser als übergeordnete nationale Wir-Gruppen unterscheiden.

Für beide Parteien hat ein homogenisierendes kollektives Gedächtnis, das die Differenzierungen innerhalb der eigenen nationalen Wir-Gruppe einzuebnen versucht, sowohl eine stabilisierende Funktion, als auch langfristig eine einengende, potenzielle Wahrnehmungsfelder und Handlungs-

spielräume verkleinernde oder gar annullierende und potenziell destruktive Funktion. Es trägt einerseits sowohl zur Entstehung als auch zur Aufrechterhaltung einer Wir-Gruppe, zum Zusammenhalt der Wir-Gruppe bei. Zunächst und oberflächlich betrachtet stärkt die Konstruktion und das Gefühl einer Einheit die Wir-Gruppe, wenn sie mit anderen Gruppierungen im Konflikt steht bzw. von diesen versucht wird, sie zu schwächen oder gar sie aufzulösen. Andererseits besteht immer die Gefahr, dass diese Wir-Gruppe immer zwanghaftere Züge annimmt, der Vielfältigkeit ihrer Mitglieder nicht mehr gerecht wird und somit immer schlechter abbildet und zusammenführt, was sie eigentlich zusammenführen soll. Solche Effekte werden allerdings erst auf lange Sicht wahrnehmbar, oft leichter von außen als von innen. Der Begriff der »Identität« ist heutzutage mit Recht in vielfacher Hinsicht infrage gestellt worden. Trotzdem kann man im hier diskutierten Kontext davon ausgehen, dass je bedrohter und schwächer eine solche »Gruppenidentität« ist, je rigidere Züge sie annehmen muss, um sich zu behaupten, wodurch sie letztendlich aber umso verletzbarer wird.

Historisch gilt es zu bedenken, dass sowohl die Palästinenser als auch die Juden in Palästina Anfang des letzten Jahrhunderts zunächst erst einmal ein *nationales* Selbstbild entwickeln mussten. Bei den Palästinensern ist die Konstruktion eines gemeinsamen Wir-Bildes als Palästinenser – ähnlich wie bei vielen anderen nationalen Wir-Gruppen – ein relativ neues und sich noch stark im Wandel befindliches Phänomen, das sich erst Ende des 19. oder Anfang des letzten Jahrhunderts zu formieren begann (vgl. Khalidi 1997; Kimmerling/Migdal 2003). Religiöse und ethnische Differenzierungen dieser Wir-Gruppe wurden und werden in der Politik israelischer Regierungen derzeit geschickt zu einer weiteren Segmentierung der palästinensischen Gesellschaft genutzt (vgl. Lybarger 2007; Shehadeh 2007). Insbesondere diese staatliche israelische Politik der Spaltung – im Sinn eines *divide et impera* – führt dazu, dass PalästinenserInnen sehr darum bemüht sind, gegen diese Versuche zu kämpfen, sie in verschiedenartige sogenannte Minderheiten zu klassifizieren und zu spalten, die der in Wirklichkeit »kulturell« kaum weniger heterogenen Konfliktpartei der »jüdischen« Israelis gegenüberstehen. Wie empirische Untersuchungen zeigen, sprechen und schreiben sie gegen diese Spaltungs-

versuche an, indem sie immer wieder betonen, dass sie eine Gemeinschaft ohne interne Konflikte seien (vgl. Rosenthal 2012; Rosenthal, Hinrichsen, Becker im Druck). Dies führt zur Konstruktion eines die Unterschiede homogenisierenden kollektiven Gedächtnisses und einer kollektiven Narration, die sich auf die konflikthaften Ereignisse mit den jüdischen Israelis konzentriert. In einem Interview von Artur Bogner und Gabriele Rosenthal, das sie im April 2008 mit Dan Bar-On führten (in Rosenthal/Bogner 2009: 27–40), prognostizierte Bar-On die Entwicklung von zwei palästinensischen Narrativen, sobald es einen palästinensischen Staat geben wird, d. h. ein Narrativ der Palästinenser in Israel und ein anderes der Palästinenser in der Westbank und Gaza. Darüber hinaus hatte er die Hoffnung, dass sich vielleicht irgendwann ein gemeinsames Narrativ zwischen den jüdischen und palästinensischen Israelis entwickeln könnte (ebenda: 30).

Doch auch die jüdische Bevölkerung in Palästina bedurfte mit dem Plan, einen jüdischen Staat zu gründen, und später dann in einem Staat, der sich durch die umliegenden arabischen Staaten in seiner Existenzberechtigung bedroht sah, sowie für die Herausbildung eines Wir-Gefühls zwischen den jüdischen Gruppierungen aus sehr unterschiedlichen Herkunftskulturen eines gemeinsamen kollektiven Gedächtnisses und Narrativs. Bar-On machte darauf aufmerksam, dass nicht nur die palästinensische Bevölkerung sich in einer ungleichen Machtbalance mit der jüdischen Bevölkerung befindet, sondern auch die jüdische Bevölkerung dieses Gefühl im geografischen, arabischen Kontext empfindet: »Obwohl Israel mächtiger ist, die palästinensischen Gebiete besetzt und sich dem palästinensischen Volk gegenüber als Besatzer verhält, nehmen sich die israelischen Juden als machtlos gegenüber der islamischen Welt des Nahen Ostens wahr. Machtbeziehungen sind also kein rein objektives, sondern auch ein subjektives Konstrukt« (Bar-On 2001: 218). Dieses Gefühl der Bedrohung erhöht den anscheinend existierenden Bedarf nach einem geschlossenen, homogenisierenden kollektiven Narrativ, das sich deutlich von den Erzählungen der Anderen abgrenzt. Bar On hielt die so entstandenen »monolithischen« Selbstbilder der beteiligten Gruppierungen für eines der größten Hindernisse für eine Friedensperspektive im Nahen Osten.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kollektive Narrative oder kollektive Gedächtnisse sind nun nicht als eingemeißelte, sich nicht verändernde Konstruktionen zu verstehen, sondern sie werden immer wieder aus den jeweiligen Gegenwarten heraus neu geschrieben, verfestigen bestimmte Versionen, werden umgeschrieben und neu entworfen. Deutliche Reinterpretationen der Vergangenheit erfolgen immer dann, wenn sich in der Gegenwart deutliche Wandlungsprozesse vollziehen und bei gewaltsamen Konflikten können wir von einer Abschottung des eigenen Narratives vom Narrativ der anderen Konfliktpartei(en) ausgehen, aber ebenso von den Perspektiven Anderer, die nicht Partei oder lediglich Sympathisanten sind. Die Beiträge in diesem Band, die zwischen 2002 und 2007 verfasst wurden, sind aus der Gegenwartsperspektive der zweiten Intifada, die im September 2000 begann, geschrieben. Bereits unmittelbar nach dem Beginn dieser sehr gewaltsamen Phase des Nahostkonflikts entstand bei Adwan und Bar-On die Idee zu diesem Projekt. Wie Adwan und Bar-On in ihrem Vorwort verdeutlichen, war ihr gemeinsames Projekt ein Versuch, gegen die in dieser Phase zunehmend als unüberwindbar erscheinenden Gräben zwischen beiden Seiten zu arbeiten und zu schreiben. »Es wäre ein kleiner Schritt nach vorne«, schreibt Bar-On (2004: 102) im Rückblick auf den Beginn des Projektes, »wenn israelische und palästinensische Kinder dazu erzogen würden, die historische Erzählung der anderen Seite kennen zu lernen, zu respektieren und anzuerkennen, ohne dabei ihre eigene Erzählung aufzugeben«. Dieser kleine Schritt nach vorn bzw. die vielen kleinen Schritte erfolgten bereits im Entstehungsprozess dieses Buches bei den AutorInnen selbst, die sich 2002 in mehreren Workshops zunächst einmal ihre jeweiligen Familien- und Lebensgeschichten erzählten und sich über ihr persönliches Erleben des gewaltsamen Konflikts in der Gegenwart austauschten. Ohne die große Sensibilität von Dan Bar-On als Angehörigen der etablierten, machstärkeren Partei in diesem Konflikt für die Machtungleichheit zwischen den PalästinenserInnen und den jüdischen Israelis der Autorengruppe und ebenso ohne die Sensibilität von Sami Adwan für die Perspektiven der jüdischen Israelis und für deren subjektives Gefühl von Gefährdung und Hilfslosigkeit wäre dieses Projekt sicherlich nicht erfolgreich gewesen.

Auch wir schreiben diesen Text – im August 2014 – zu einer Zeit, in der sich der Konflikt zwischen jüdischen Israelis und PalästinenserInnen erneut sehr gewaltsam zugespitzt hat. Gaza und Israel befinden sich in einem Krieg, in dem bereits über 2.000 Menschen getötet wurden und viele Gebiete in Gaza völlig zerstört sind. Nach Schätzungen der UNO haben in Gaza mehr als 100.000 Menschen ihr Haus verloren, 13 Prozent der Häuser wurden zerstört oder so beschädigt, dass sie nicht mehr bewohnbar sind. In Israel fürchten sich die Menschen vor Raketenangriffen und trauern um die getöteten Soldaten und Zivilisten auf ihrer Seite. Auch dieser Krieg ist ebenso wie vorangegangene Kriege in der Machtverteilung und im Leiden, das er den Bevölkerungen aufbürdet, asymmetrisch. Es ist zu befürchten, dass sich mit diesem Waffengang, wie mit allen größeren und kleinen gewaltsamen Konflikten im Nahen Osten zuvor, die beiden Großnarrative weiter verfestigen und sich weiter als in sich abgeschlossene Narrative und nach außen abgedichtete Weltansichten entwickeln werden. Die Möglichkeiten zu vorsichtigen Öffnungen in diesen sich als monolithische Blöcke gegenüberstehenden Narrativen und die Versuche, wenigstens Anteile des Narrativs, der Weltansicht und des Geschichtsbildes der anderen Seite nachzuvollziehen zu können, sind derzeit nicht besonders hoch einzuschätzen.

Auch in der internationalen Öffentlichkeit verschärfen sich wieder die Fronten und viele Menschen – gerade auch in Deutschland – sehen sich nur mit der einen oder anderen Seite verbunden, wehren eine differenzierte Sicht auf die Ereignisse ab und informieren sich einseitig selektiv mit sogenannten Fakten über diesen Krieg. In vielen Alltagsdialogen oder auch in öffentlichen Auseinandersetzungen in Deutschland, z. B. bei Demonstrationen, wird dabei ein Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit und den damit in Verbindung stehenden Antisemitismus sowie auch Philosemitismus deutlich. Die Alltagsgespräche, aber auch generell die Diskurse über den Nahostkonflikt, erfolgen – insbesondere in Zeiten der Zuspitzung des Konflikts – so gut wie nie ohne eine komplexe Verflechtung mit der deutschen Geschichte. Umso wichtiger wird es, sich auf eine differenzierte Sicht über die divergierenden kollektiven Gedächtnisse von Palästinensern und jüdischen Israelis einlassen zu können,

Dan Bar-On (1993) beschrieb zunächst im Zusammenhang seiner Studie über Söhne und Töchter von Nazis die Kommunikationsbarrieren zwischen den Eltern und Kindern metaphorisch mit dem Konzept der »doppelten Wand«. Gemeinsam mit Shoshana Steinberg (Steinberg/Bar-On 2002) übertrug er dieses Konzept auf die Barrieren zwischen verschiedenen kollektiven Konfliktparteien wie zwischen Palästinensern und Juden. Jede Partei errichtet um sich herum eine Wand, die ihre Angehörigen vor einer Kommunikation mit den Angehörigen der anderen Partei abschottet. Öffnen Menschen der einen Partei ein Fenster in ihrer Wand, erblicken sie meist die Wand der anderen Seite; nur selten öffnen sich gleichzeitig Fenster auf beiden Seiten. Bei der Lektüre dieses Buches wird sich den LeserInnen von Kapitel zu Kapitel immer wieder sowohl ein Fenster zu einer Seite als auch ein Fenster zur anderen Seite öffnen und sie werden erleben können, wie schwierig es ist, zwei gleichzeitig geöffnete Fenster kognitiv und vor allem emotional zulassen zu können – mit anderen Worten: *zu ertragen*. Viel leichter ist es, sich rundweg mit der einen Konfliktpartei zu identifizieren, deren Narrativ, das darin enthaltene kollektive Wir-Bild und Geschichtsbild zu übernehmen, dementsprechend selektiv Informationen aufzunehmen und die Wahrnehmung des Narrativs der anderen Partei abzuwehren. Manchmal werden die LeserInnen auch empfinden, dass auf beiden Seiten keine Fenster, sondern nur Mauern anzutreffen sind. Es ist unter gewissen Umständen verführerisch, sich zu distanzieren, sich auf das moralische hohe Ross zu schwingen und sinngemäß zu denken: »Die spinnen doch alle beide!« Aber damit würden wir es uns zu einfach machen und, statt uns be- und anrühren zu lassen auch von der Härte und der Aggressivität dieser Texte, so tun, als seien wir die besseren Menschen, um dann beruhigt einschlafen zu können. Insbesondere für uns Deutsche ist es schwierig, sich auf eine differenzierte Wahrnehmung einzulassen, die versucht beide Perspektiven einnehmen zu können und beide nebeneinander bestehen zu lassen, weil wir, wenn wir diese Texte lesen, ein drittes, nämlich unser eigenes Fenster öffnen müssten. Dabei kann es sein, dass wir auf eigene Vorurteilsstrukturen stoßen, dass wir eigenes Unwissen an-

Weder sollten wir die beiden Versionen unkritisch zur Kenntnis nehmen, noch sie – wie Adwan und Bar-On immer wieder betont haben – zum Suchen nach einer absoluten historischen »Wahrheit« benutzen oder gar zu dem Versuch, ein gemeinsames Narrativ zu entwickeln. Vielmehr geht es darum, die Differenzen zwischen den beiden Narrativen nachzuvollziehen und deren mindestens relative Berechtigung anzuerkennen, die sich aus dem sehr unterschiedlichen Erleben der in diesem Band beschriebenen historischen Ereignisse ergibt.

Diese Bereitschaft, sich auf unterschiedliche und einander widersprechende Narrative einzulassen, verschiedene Narrative anzuerkennen, auch dann, wenn sie zum Narrativ der eigenen Wir-Gruppe sehr im Gegensatz stehen, benötigen wir in Deutschland und generell in Europa auch für die verschiedenen Narrative über den Zweiten und auch den Ersten Weltkrieg, den Nationalsozialismus und die Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Es hat viele Jahre nach dem Kriegsende 1945 gedauert, bis sich in Deutschland ein historisches Narrativ in der Wir-Gruppe der nichtverfolgten Deutschen zu entwickeln begann, das die NS-Verbrechen in den Blick nimmt und sich vom immer noch wirkmächtigen apologetischen Narrativ abgrenzt, in dem die nicht verfolgten Deutschen zu Opfern des Nationalsozialismus oder der Weltkriege stilisiert werden und in dem zugleich die Verfolgten des NS-Systems keine Stimme haben und auch die Kriegsverbrechen an den Einwohnern der von Deutschland besetzten Ländern größtenteils ausgeblendet werden. Auch hier haben wir es noch mit vielen geschlossenen Fenstern oder dem schnellen Wiederverschließen von Fenstern – um in der von Bar-On gewählten Metapher zu bleiben – zu tun. Zu diesem Sichverschließen gegenüber den Narrativen – und damit auch dem Erleben – von anderen kollektiven Gruppierungen gehört auch die Tendenz, eine wirkliche Diskussion über den Konflikt zwischen jüdischen Israelis und Palästinensern in Deutschland nicht zu führen, erst recht nicht mit Kindern und Jugendlichen. Wir glauben, dass dieses Buch eine Einladung und eine Möglichkeit darstellt; eine Einladung, die komplexen Narrative un-

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features ten sets of horizontal dashed lines, each set consisting of three parallel lines. These lines are evenly spaced vertically across the entire page, providing a guide for letter height and placement for young learners. The background is white, and there are no margins or additional markings.

serer Nachbarn im Nahen Osten kennenzulernen, und die Möglichkeit, unsere eigene Diskussion in Deutschland und in Europa zu diesem Thema sachgerechter, informierter und die eigene Beteiligung anerkennender zu führen.

Literatur

- Bar-On, D. (1993): Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kinder von Nazi-Tätern. Frankfurt/M.: Campus.
- Bar-On, D. (2001): Die »Anderen« in uns. Dialog als Modell der interkulturellen Konfliktbewältigung. Hamburg: Körber.
- Bar-On, D. (2004): Erzähl Dein Leben! Meine Wege zur Dialogarbeit und politischen Verständigung. Hamburg: Körber.
- Hinrichsen, H./Rosenthal, G./Worm, A. (2013): Biographische Fallrekonstruktionen. Zur Rekonstruktion der Verflechtung »individueller« Erfahrung, biographischer Verläufe, Selbstpräsentationen und »kollektiver« Diskurse. PalästinenserInnen als RepräsentantInnen ihrer Wir-Bilder. In: Sozialer Sinn (2), S. 157–183.
- Khalidi, R. (1997): Palestinian identity: the construction of modern national consciousness. New York.
- Kimmerling, B./Migdal, J. S. (2003): The Palestinian people: a history. Cambridge.
- Lybarger, L. D. (2007): For church or nation? Islamism, secular-nationalism, and the transformation of Christian identities in Palestine. In: Journal of the American Academy of Religion 75 (4), S. 777–813.
- Rosenthal, G. (2010): Zur Interdependenz von kollektivem Gedächtnis und Erinnerungspraxis. Kultursoziologie aus biographietheoretischer Perspektive. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hg.): Kultursoziologie – Paradigmen, Methoden, Fragestellungen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 151–175.
- Rosenthal, G. (2012): Methodische Herausforderungen interkultureller Studien. Mehrfach verschränkte Figurationen von Etablierten und Außenseitern im Westjordanland. In: ZQF Schwerpunktheft »Kulturvergleichende qualitative Forschung«, 13 (1–2), S. 125–150.
- Rosenthal, G./Bogner, A. (Ed.) (2009): Ethnicity, Belonging and Biography. Ethnographical and Biographical Perspectives. Münster: LIT Verlag/New Brunswick: Transaction.
- Rosenthal, G./Hinrichsen, H./Becker, J. (im Druck): Zur interaktiven und kollektiven (Selbst-)Vergewisserung eines brüchig werdenden Wir-Bildes: »Wir Christen in Palästina haben keine Konflikte mit den Muslimen!« In: Griffith, Sidney

- H. & Grebenstein, Sven (Hg.): Festschrift für Martin Tamcke: Christsein in der islamischen Welt. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Shehadeh, H. (2007): Christian Arabs in the Middle East. <http://www.ahewar.org/eng/show.art.asp?aid=439> [26.03.2012] sowie in: Palva, H./Vikar, K. S. (1992): The Middle East – unity and diversity. Papers from the Second Nordic Conference on Middle Eastern Studies. Copenhagen 22–25. October 1992. Copenhagen, S. 71–83.
- Steinberg, S./Bar-On, D. (2002): An analysis of the group process in encounters between Jews and Palestinians using a typology for discourse classification. In: International Journal of Inter-cultural Relations, 26 (2), S. 199–214.