

Golutvina) und die Ukraine (Elena Semnova) als postsowjetische Staaten analysiert. In einem abschließenden Kapitel fassen die Herausgeber die Ergebnisse der Untersuchung zusammen und gehen im Detail auf ihre Hypothesen und die verschiedenen theoretischen Zugänge ein. Die empirischen Ergebnisse werden als deutlicher Beleg für die positive, sich weitestgehend an westeuropäische Werte annähernde Entwicklung beschrieben. Der durchschnittliche Parlamentarier ist zwischen 45-50 Jahre alt, eher männlich als weiblich, hoch gebildet – über 90 Prozent (288) – zumeist im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich, mit einer eher steigenden Vorerfahrung in der Wirtschaft (287-292). Der Grad der Professionalisierung steigt und damit der Anteil der Abgeordneten, die auf mehr als eine Legislaturperiode schauen können. Aber durch die hohe Volatilität und den Charakter des Parteienwettbewerbs sind diesem Trend Grenzen gesetzt (292-296). Ein wichtiger Hinweis ist, dass externe Faktoren – beispielsweise die Finanzkrise – einen tiefgreifenden Einfluss auf die Zusammensetzung und dann wiederum auf den Output der Parlamente und des politischen Systems haben könnten (304). Abgeschlossen wird die Publikation von einem Index der, in Anbetracht der großen Fallzahl, ausgesprochen hilfreich ist.

Schließlich kann gesagt werden, dass die Homogenität der Länderkapitel die Einordnung der Ergebnisse über Ländergrenzen hinweg erleichtert. Das verwendete statistische Material wird sehr gut in Grafiken und Tabellen aufgearbeitet. Zusätzlich forcieren die Herausgeber den Vergleich des Datenmaterials durch ihre Rahmung der Fallbeispiele mit einer „introduction“ und einer

„comparative analysis“. Insgesamt ergänzt der Band die Forschungsliteratur zu Rekrutierung und Repräsentation in Parlamenten und liefert damit eine Auswertung empirischen Materials, welches den Ist-Stand des Transformationsprozesses in der untersuchten Fallgruppe herausstellt. Zielgruppe für diesen wichtigen Forschungsbaustein sind daher vor allem Fachwissenschaftler, aber sicher auch Studenten der entsprechenden Areas.

Christian Nestler

POLITIKFELDANALYSE

Gebhardt, Richard (Hrsg.).

Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft – Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim und Basel. Beltz Juventa 2012. 231 Seiten. 29,95 €.

Mit dem diesem Band dürfte die politische und pädagogische Debatte um antisemitische Diskurse im wieder vereinigten, postnationalsozialistischen Deutschland unwiederbringlich in eine neue Phase getreten sein. Obwohl nicht wenige AutorInnen des vorzüglichen Bandes nicht müde werden, darauf hinzuweisen, dass „Antisemitismus“ keineswegs nur eine Äußerung vor allem muslimisch geprägter Immigranten ist, markiert schon der Titel eine paradigmatische Verschiebung. Judenhass, seit Mitte des 19.Jahrhunderts als „Antisemitismus“ bezeichnet, unterlag im Lauf seiner mindestens zweitausend Jahre alten Geschichte im Okzident, im Westen vielfältigen Wandlungen, die allemal von den jeweiligen gesellschaftlichen Konstellationen – unabhängig davon, ob in ihnen Juden lebten oder nicht – abhängig waren.

Die gesellschaftliche Konstellation aber, um die es derzeit geht, ist die einer an eine globale Mediengesellschaft angegeschlossenen Einwanderungsgesellschaft. Die hier thematisierte Einwanderungsgesellschaft ist die Deutschlands. In welcher Hinsicht sie sich, was Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus betrifft, von anderen europäischen Ländern unterscheidet, legt der höchst informative Beitrag von *Doerte Letzmann* über Antisemitismus und multikulturelle Gesellschaft in Großbritannien dar, die ein doch von Deutschland höchst unterschiedenes Profil aufweisen. Welches sind die typischen Eigenarten der deutschen Situation?

Die von den meisten AutorInnen sorgfältig bemühten Statistiken und Untersuchungen lassen keinen Zweifel daran, dass – entgegen manchem Vorurteil – Judenhass keineswegs nur unter (jüngstlichen) Muslimen, sondern sowohl unter anderen Einwanderergruppen, als auch in mehr oder minder gediегenen bürgerlichen Milieus in nicht geringem Ausmaß vorkommt.

Wie stark und in welchem Ausmaß, das wiederum hängt von den jeweils gestellten, mögliche Einstellungen erhebenden Fragen, also von der Güte der Erhebungsinstrumente ab. Bei den Ergebnissen dieser Einstellungsuntersuchungen zeichnet sich freilich – und das markiert die erwähnte paradigmatische Verschiebung – ein Wechsel des Themas ab: An die Stelle eines direkten, auf Schuldverdrängung basierenden „sekundären“ Antisemitismus tritt immer häufiger ein je nachdem „linker“, „postkolonialer“ oder eben „universalistischer“ Antisemitismus. Dieser Umstand ermöglicht es *Astrid Messerschmidt*, pointiert von zweierlei Formen des Antisemitismus zu schreiben: einem „Freiheit“ ins Zentrum stellen-

den Antisemitismus der neuen bürgerlichen Mitte sowie einem „Antisemitismus der Gleichheit“ vor allem benachteiligter und diskriminierter Gruppen von Migranten: Während jener darauf dringt, die Verbrechensgeschichte „zu normalisieren, indem die Auseinandersetzung damit als übertrieben, aufgebürdet und an ein Ende gekommen abgewehrt wird“, zeichnet sich dieser „durch projektive Besetzungen von Opfer und Täterpositionen aus.“ (48).

Beiden Positionen kommt die hohe mediale Aufmerksamkeit auf den „Nahostkonflikt“, auf des Staates Israel im Westjordanland exekutierte Besetzungs politik entgegen. Dabei sind offen judenfeindliche Positionen, wie sie *Richard Gebhardt* und *Maike Weißplug* am Beispiel der „Kölner Klagemauer“ dokumentieren und *Christian Brühl* anhand des Falls eines wegen Anfeindungen schließlich geschlossenen, von einem Juden als „Israel Deli“ betriebenen Ladens in Berlin, von sogenannter „Israelkritik“ zu unterscheiden. Und zwar danach, ob es sich vornehmlich um politische Äußerungen ethnisch deutscher Erwachsener oder um Einstellungen meist bildungsferner, aus muslimischen Familien stammender, überwiegend männlicher Jugendlicher handelt. Es liegt auf der Hand, dass speziell für die schulische und – vor allem – die außerschulische Bildungsarbeit die zuletzt genannte Gruppe von besonderem Interesse ist, entfallen doch Erwachsene in aller Regel als Adressaten von Bildungsarbeit – mit Ausnahme einschlägiger Formen der Erwachsenenbildung, die freilich nicht Thema dieses Bandes ist.

Nimmt man aber speziell migrantische Jugendliche in den Blick, so scheint ein bestens begründeter Konsens unter den

Autorinnen darüber zu bestehen, dass die sogenannte „islamische Herkunft“ als unabhängige Variable zur Erklärung antisemitischer Einstellungen und Äußerungen auf keinen Fall zureicht, sondern dass die entscheidenden hinreichenden Bedingungen für das Vorkommen antisemitischer Einstellungen der Bildungsstand sowie die regionale Herkunft sind. Für diese, aber auch für andere Jugendliche scheint – so *Juliane Wetzel* – eher zu gelten, dass sie sich „häufig antisemitischer Stereotype her als Gruppenzugehörigkeitsmerkmal bedienen, als dass dies auf eine verfestigte Weltanschauung hindeuten würde. In jedem Fall bieten antisemitische Zuschreibungen für Jugendliche, die eigene Diskriminierungserfahrungen kompensieren wollen, einfache Erklärungen für komplexe wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Sachverhalte, denen sie sich hilflos ausgesetzt fühlen.“ (41). Auch andere Beiträge unterstreichen, soweit sie sich auf empirische Forschung beziehen, den Umstand, dass bei diesen Jugendlichen antisemitische Äußerungen und Einstellungen nicht auf ein verfestigtes antisemitisches Weltbild verweisen.

Warum aber, so ist zu fragen, ist der Hinweis, es handele sich nur um Fragmente, eine bedeutsame Erkenntnis? Etwa deshalb, weil im Endeffekt fragmentarische, wenngleich öfters wiederholte antisemitische Stereotype minder gefährlich sind als geschlossene antisemitische Weltbilder? Oder weil vereinzelte Stereotype pädagogisch leichter zu entkräften und als falsch zu überführen sind als geschlossene Weltbilder? Vor allem: kann es einer kritischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen überhaupt darauf ankommen, ein ganzes, geschlossenes Weltbild zu widerle-

gen? Ist es in der Realität der pädagogischen Praxis nicht ohnehin eher so, dass man es mit Fragmenten und Verkürzungen zu tun hat, die aber deshalb kaum minder schädlich und gefährlich sind?

Stellen doch derartige Verkürzungen und Wissensfragmente, die etwa die israelische Siedlungspolitik mit dem Staat Israel und den Staat Israel wiederum mit den Juden in Deutschland kurzschließen, genau das dar, was bereits Adorno als „Ticketdenken“ bezeichnete, dem entgegenzutreten – so *Marcus Meier* in einem aufschlussreichen Beitrag – Hauptaufgabe einer kritischen Bildungsarbeit zu sein hätte. Dann aber stellt sich die Frage nach der Didaktik einer derartigen Bildungsarbeit, wozu der vorliegende Band einige hervorragende Beispiele enthält. Etwa den Ansatz von *Mehmet Can*, der im Rahmen der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIgA) den Versuch unternimmt, auch und gerade die im Bereich des Unbehagens durch eine global entgrenzte Finanzwirtschaft immer wieder auftauchenden antisemitischen Stereotype mit ihrer „linken“ Gleichsetzung von Judentum und Geldwirtschaft zu untersuchen und darauf aufbauend in einschlägigen Angeboten, etwa in einer Gymnasialen Oberstufe, drei Lernstrategien einzuschlagen: „1. Kritisches Hinterfragen personalisierender Deutungen von ökonomischen Prozessen. 2. Auseinandersetzung mit einer einseitigen Dämonisierung der Finanzosphäre. 3. Thematisierung antisemitischer Deutungen, in denen ‚die Juden‘ für negative oder negativ wahrgenommene Folgen wirtschaftlicher Prozesse verantwortlich gemacht werden [...]“ (98).

Barbara Schäuble entfaltet darüber hinaus ein bildungstheoretisches Pro-

gramm, das auf eine reflexive Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Problematik der Judenfeindschaft zielt, und das sie in einundzwanzig Fragen entfaltet. So sollen Adressaten etwa auf Frage 1 antworten: „Was habe ich mit dem Holocaust, mit Antisemitismus und mit den Problemen anderer zu tun?“ Eine Frage, die schließlich zu Frage 14 führt: „Was ist im Nahen Osten los und welche unterschiedlichen Vorstellungen gibt es auf den Konflikt?“ Um schließlich mit Frage 21 zu schließen: „Wie funktioniert Stigmatisierung? Was bedeuten ethnisierende Schimpfwörter und Witze?“ (187/88). All dies – und das heben die mannigfachen Beiträge des Bandes eindeutig gezeigt – muss sich heute vor allem auf Thematisierungsweisen des Israel/Palästinakonflikts beziehen, wobei der Staat Israel meist als das erscheint, was der Antisemitismusforscher *Leon Poliakov* einmal als „den Juden unter den Staaten und Völkern“ bezeichnet hat. Das verweist schlussendlich auf die Notwendigkeit einer ethischen Grundlegung der entsprechenden Bildungsprogramme in Verantwortung vor der mörderischen Vergangenheit des nationalsozialistischen Deutschland – auf eine ethische Grundlegung, die strikt an den Menschenrechten orientiert ist. In diesem Sinn setzen sich *Gebhardt* und *Weißpflug* im zentralen Beitrag des Bandes zur „Ideologie antisemitischer Israelkritik“ am Ende für eine „Demokratische Pädagogik als Schocktherapie“ (141) ein, die allemal das Recht auf scharfe und sachbezogene Kritik an israelischer Politik für legitim hält, indes: „Wenn aber hinter der Mahnung nach Menschenrechten und dem Ruf nach Frieden im Nahen Osten die bekannten antisemitischen Muster sichtbar werden, ist es die Aufgabe der Ideologiekritik,

hinter den neuesten Maskeraden der Ressentiments die alten Muster des Hasses zu zeigen.“ (142) Dass dieses Vorhaben freilich schwieriger ist als geplant, zeigt der anspruchsvolle Versuch *Anne Kleins*, mit den Mitteln einer „postmodernen“, von Emmanuel Levinas und Judith Butler inspirierten Ethik in der Migrationsgesellschaft eine demokratische Bildung zu Sozialität und Identität zu begründen. Das von ihr unter Bezug auf Judith Butler entwickelte Programm einer sensibilisierenden Bildungsarbeit – eine Ethik der Hinwendung zum Anderen – wird spätesten dann problematisch, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass Judith Butler selbst eine Form der Kritik und des Boykotts des israelischen Staates befürwortet, die dem, was als eine dämonisierende Kritik Israels bezeichnet wird, sehr nahekommt. Dem ist hier nicht weiter nachzugehen. Womöglich aber wird man sich klarmachen müssen, dass die militärische Macht des Staates Israel mitsamt seinen Verletzungen von Menschen- und Völkerrecht im fragmentierten Bewusstsein vieler exakt dieselbe Rolle spielt wie die ja ebenfalls unbestreitbare Geldmacht des Hauses Rothschild im neunzehnten Jahrhundert, und dass die Schwierigkeit einer Bildung gegen Antisemitismus eben darin besteht, jungen, oftmals ressentimentgeladenen Menschen differenzierendes Denken und Fühlen ebenso nahezubringen wie eine strikt postkonventionelle, universalistische Ethik. Der vorliegende Band liefert dazu nicht nur hervorragende Beispiele, sondern auch subtile Analysen, vermittelt aber vor allem ein dem Sachverhalt angemessenes Problem bewusstsein.

Micha Brumlik