

Kathrin Stainer-Hämmerle
Daniela Ingruber
Georg Marschnig (Hg.)

Verschwörun- gserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Kathrin Stainer-Hämmerle,
Daniela Ingruber,
Georg Marschnig (Hg.)

Verschörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung

Kathrin Stainer-Hämmerle,
Daniela Ingruber,
Georg Marschnig (Hg.)

Verschwörungserzählungen und Faktenorientierung in der Politischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

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.



© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1586-9 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1586-5 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2081>

Vorwort

Im September 2021 fand in Wien die 12. Jahrestagung der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) statt. Das Thema „Was kann man glauben? Verschwörungstheorien und Faktororientierung in der Politischen Bildung“ entstand aus der Notwendigkeit heraus, die Ansätze und Folgen von Fake News und Verschwörungsnarrativen in der Politischen Bildung zu diskutieren und Handlungsmöglichkeiten für Lehrende und Vermittler*innen aufzuzeigen.

Mythen über vermeintliche Verschwörungen und Geheiminformationen sind nichts Neues, doch haben sie es im digitalen Medienzeitalter wesentlich leichter, sich nahezu unbegrenzt zu verbreiten und dadurch Meinungen zu verändern aber auch zu prägen, die dann wiederum Einfluss auf das demokratische Miteinander haben. Im Zuge der COVID-19-Pandemie und den Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung zeigten insbesondere die Sozialen Medien, wie sehr sie das Urteilsvermögen und Meinungen lenken können. Fake News und Verschwörungslegenden nahmen in den Jahren von 2020 bis 2022 ein ungekanntes Ausmaß an und wurden quer durch die Gesellschaft verbreitet, wobei Alter, Geschlecht und Bildung kaum eine Rolle zu spielen schienen.

Gerade Social Media sowie das Internet bieten viel Raum für jegliche Art un- oder halbwissenschaftlicher Erkenntnisse. Den Überblick zu bewahren, wird daher immer komplizierter. Politische Bildung soll Menschen befähigen, Informationen beurteilen und hinterfragen zu können, denn schnell zeigte sich in den vergangenen Jahren, dass nicht nur persönliche Beziehungen, sondern auch demokratische Institutionen ins Wanken geraten oder durch eine zunehmende Spaltung an Meinungen in der Öffentlichkeit gefährdet werden.

Wissenschaft braucht zwar immer eine Diskussion ihrer Erkenntnisse, das ist Teil des wissenschaftlichen Prozesses, doch sie ist keine demokratische Bewegung und richtet sich daher nicht nach der Mehrheitshaltung, sondern nach erforschten Fakten und konkreten Daten. Verschwörungslegenden hingegen leben davon, dass jede Falsifizierung als eine Bestätigung verwendet werden kann, wobei Emotionen und Befindlichkeiten als Beweise missverstanden

werden. Die Frage, wer die Deutungshoheit besitzt oder besitzen darf, wird dabei leidenschaftlich, zum Teil aggressiv, geführt.

Die Politische Bildung steht somit insbesondere in der Schule vor der Herausforderung, der aktuellen Diskussion zu folgen und Verschwörungstheorien sehr wohl anzusprechen, aber deutlich von wissenschaftlichen Erkenntnissen zu unterscheiden, und dabei doch dafür zu sorgen, dass niemand ausgegrenzt oder verspottet wird. Insbesondere der mit Kompetenz- und Subjektorientierung verknüpfte Fokus auf die Lebens- und Alltagswelten von Schüler:innen, verlangt gerade von in der Politischen Bildung engagierten Lehrkräften, sich mit der Genese sowie den Verbreitungsmodalitäten und Inhalten von Verschwörungslegenden auseinanderzusetzen. Wer Jugendliche in der schulischen Politischen Bildung ins Zentrum setzt, der muss sich auch gewahr sein, möglicherweise mit kruden Verschwörungsglauben und bizarren Weltentwürfen konfrontiert zu werden. Sowohl pädagogisch als auch didaktisch sind damit viele Fragen verknüpft, die im vorliegenden Band diskutiert werden.

Welche Möglichkeiten für Aufklärung bieten sich in der Politischen Bildung an? Wie kann man im Unterricht aber auch am Stammtisch mit Halbwissen und Fakten umgehen? Wo verläuft in diesem Zusammenhang die Grenze zwischen legitimer Kritik an der bestehenden Wissensordnung und der gezielten Verbreitung von Desinformation? Und wie schafft man ein Klima in den Medien ebenso wie in der Gesellschaft, in dem unterschiedliche Meinungen gehört und wissenschaftliches Wissen weitergegeben werden können, ohne das in einer Demokratie notwendige Austragen von Kontroversen und Konflikten unnötig einzuschränken?

All diesen Fragen hat sich die 12. IGPB- Tagung gewidmet. Die damaligen Vortragenden haben ihre Beiträge in wissenschaftliche Artikel gefasst, die nun in diesem Band versammelt sind. Dabei wird in drei Großthemen eingeteilt. Zunächst gibt es eine Einführung in das Thema der Verschwörungstheorien, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit der Rolle aber auch dem Verhalten der Medien und einem dritten Kapitel, das sich mit der Politischen Bildung insbesondere in der Schule auseinandersetzt.

Den Anfang macht ein Essay von **Claus Oberhauser**, der sich mit der Geschichte von (vor allem rechten) Verschwörungstheorien beschäftigt, dabei

aber auch einen Blick auf die Definition sowie die Merkmale und den Umgang mit diesen Narrativen wirft, um gleich im ersten Kapitel die Auseinandersetzung mit Wahrheit aus verschwörungstheoretischer versus wissenschaftlicher Sicht zu beginnen. **Janine Heinz** nimmt sich anschließend die COVID-19-Pandemie als Nährboden für rechte Verschwörungsnarrative vor, wobei sie die verschiedenen sozialen Deutungsmuster untersucht und Abstiegsängste, Überforderung, Ohnmacht und Wut als einige der Beweggründe für die Hinwendung zu Verschwörungstheorien ausmacht, die letztlich zur Gefahr für die Demokratie werden. **Judith Goetz** setzt an dieser Stelle fort und untersucht die Gender- und LGBTIQ+-Feindlichkeit, die in einem Großteil der aktuellen Verschwörungsnarrativen gegeben ist. Die Krise rund um die Folgen der Pandemie haben, so zeigt die Autorin, besonders stark antifeministische Tendenzen hervorgebracht, die durchaus als Backlash gelesen werden müssen.

Das zweite Kapitel leitet **Britta Breser** mit einem Text ein, der sich mit der Krise des Journalismus in Österreich und auf internationaler Ebene befasst. Der von ihr konstatierte Vertrauensverlust gegenüber den Medien wirkt auch auf die Politische Bildung zurück, dem Breser mit einigen konkreten Denkanregungen entgegentritt. **Martin Wassermair** sieht sich in seinem Essay vor allem die digitale Desinformation an und führt vor, wie Coronaleugnung, Impfkritik und Antisemitismus in den Sozialen Medien ineinander spielen. Er zeigt aber auch, dass gerade unabhängige Medien als zivilgesellschaftliche Schnittstellen im Sinne politischer Bildung zur Aufklärung und Medienpädagogik beitragen können. Im darauffolgenden Artikel geht **Daniela Ingruber** der Frage von Moral, Lüge und Wahrheit(en) aller Art in den Medien nach und fragt sich, wie das literarische Beispiel Pinocchio in einer heutigen Fassung aussehen würde. **Elmar Mattle** schließt das Medienkapitel ab, indem er sich bekannte Internet-Memes ansieht und diese nicht nur didaktisch für die Politische Bildung verortet, sondern gleich einige Beispiele für den Unterricht anbieten kann.

Stefan Schmid-Heher greift diesen Faden auf und beleuchtet den potenziellen Umgang mit Verschwörungstheorien im Schulunterricht. Er analysiert dafür 21 Unterrichtsbeispiele und die dafür verwendeten Materialien, die online zugänglich sind und somit direkt übernommen werden können. **Georg**

Marschnig wirft für seinen Artikel im Sinne von Michel Serres einen liebevollen Blick auf „die Däumlinge“, die jugendlichen Schüler*innen, und setzt sich mit deren Herausforderungen im digitalen Alltag auseinander, wo sie Legenden wie Fakten ausgeliefert sind und sich in diesem Gewirr so gut zurechtfinden, dass man in der Politischen Bildung durchaus auch von und mit ihnen lernen kann. Die Situation ihres Gegenübers, den Lehrer*innen im Politikunterricht, beleuchtet **Robert Hummer**, der damit einen Einblick in seine bald erscheinende Dissertation ermöglicht, indem er von den Herausforderungen, Ängsten aber auch der Kreativität von Lehrer*innen in der Politischen Bildung berichtet.

Zwei weitere Artikel gehen auf die schulische politische Bildung ein. Jener von **Philipp Mittnik** befasst sich mit den antisemitischen Verschwörungstheorien innerhalb der FPÖ. Mittnik hält in diesem Zusammenhang ein Plädoyer gegen ein Streben nach Neutralität im Unterricht und zeigt in mehreren Beispielen konkret, warum die Positionierung der Lehrperson wichtig für die politische Bildung ist, zumal es keine Unparteilichkeit gegenüber Hass und Extremismus geben kann. Den Abschluss bildet der Text von **Thomas Stornig**, der ebenfalls ein Plädoyer in den Vordergrund stellt, nämlich jenes, im Schulunterricht das kritische Demokratiebewusstsein der Schüler*innen zu fördern und sie damit widerstandsfähiger gegen Verschwörungsglauben zu machen. Dass dies impliziert sich auch um die Ausbildung des Lehrpersonals zu kümmern und es mit dieser wichtigen Aufgabe nicht allein zu lassen, ist eine Selbstverständlichkeit.

Uns bleibt nun, Ihnen zu wünschen, dass Sie im vorliegenden Buch viele inspirierende Gedanken, sowohl philosophische und theoretische als auch anschauliche Beispiele zum praktischen Umgang mit Verschwörungstheorien und Fake News in der Politischen Bildung finden, denn letztere ist gerade in Zeiten scheinbar verschwimmender Wahrheit und konkreter Wissenschaftsfeindlichkeit besonders wichtig.

Daniela Ingruber, Kathrin Stainer-Hämmerle, Georg Marschnig
(Januar 2023)

Inhalt

Vorwort

Inhalt

Kapitel 1

Geschichte, Merkmale und Varianten von rechten „Verschwörungstheorien“. Ein Essay
Claus Oberhauser 13

COVID-19-Krise als Nährboden für rechte Verschwörungserzählungen?
Janine Heinz 29

COVID-19 als Strafe Gottes? Was Verschwörungsmymen mit Gender, Antifeminismus und LGBTIQ+-Feindlichkeit zu tun haben
Judith Goetz 49

Kapitel 2

Jenseits von Fakten. Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung
Britta Breser 67

Fake News, Bots und algorithmische Meinungsmache.
Martin Wassermair 87

Eine kleine Holzpuppe und die Verschiebung von Wahrheit und Lüge im 21. Jahrhundert
Daniela Ingruber 99

Schlafschafe und Aluhüte – Verschwörungstheoretische Internet-Memes im Politikunterricht
Elmar Mattle 112

Kapitel 3**Verschörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung***Stefan Schmid-Heher*

129

Die Schule, die Däumlinge und die Wahrheit.*Georg Marschnig*

163

Die Büchse der Pandora. Zum Umgang mit Verschörungsdenken in der Politischen Bildung*Robert Hummer*

177

Antisemitische Verschörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung*Philipp Mittnik*

197

Verschörungstheorien fordern die Politische Bildung – Erfahrungen aus Schule und Pädagog:innenbildung*Thomas Stornig*

215

Abstracts**Autor:innen**

Kapitel 1

Geschichte, Merkmale und Varianten von rechten „Verschwörungstheorien“.

Ein Essay

Claus Oberhauser

„Hallo, mein Name ist Anon, und ich glaube, der Holocaust hat nie stattgefunden. Feminismus ist schuld an der sinkenden Geburtenrate im Westen, die die Ursache für die Massenimmigration ist – und die Wurzel dieser Probleme ist der Jude.“ (zit. n. Ginsburg 2021) Auf diese Art und Weise, hier in einer deutschen Übersetzung wiedergegeben, äußerte sich Stephan B. vor seinem versuchten Anschlag auf die Synagoge von Halle am 9. Oktober 2019, dem zwei Passant:innen zum Opfer fielen. Dies war nur einer von in den letzten Jahren häufigen gewalttätigen Anschlägen von Rechtsextremist:innen, deren Ideologie stark auf „Verschwörungstheorien“¹ aufbaut. Irgendwann in einer der Krisen des 21. Jahrhunderts sind wir in der westlichen Welt offenbar in das postfaktische Zeitalter abgedriftet, und es scheint so, als seien viele auf dem rechten Auge blind. Die letzten 20 Jahre in Mitteleuropa und zweifelsohne auch in den USA sind durch mehrere Entwicklungen bezüglich des Aufkommens von Verschwörungstheorien geprägt. Es sind „rechte“ Ideologeme, die im öffentlichen Diskurs an Triebkraft gewonnen haben. Schaut man sich während der COVID-19-Krise um, sieht man die Gleichstellung der Verfolgung von Jüdinnen und Juden im NS-Staat mit der „Disziplinierung“ durch staatliche Maßnahmen; das Tragen eines gelben „Ungeimpft“-Sterns ist das Symbol dieser Provokation und damit eine Relativierung des Leidens von Jüdinnen und Juden. Es handelt sich um eine Täter-Opfer-Umkehr (Oberhauser 2021a).² Diese Verschiebung der Grenzen des Sagbaren geht Hand in Hand mit der von Ruth Wodak (2020) erforschten (rechts)populisti-

¹ Ich verwende nach wie vor den Begriff „Verschwörungstheorie“. Zur „Debatte“ vgl. Oberhauser 2021b.

² Einige Passagen dieses Essays basieren auf Oberhauser 2021a. Dort wird das Phänomen Verschwörungstheorien in einem größeren historischen Kontext präsentiert.

schen „Politik mit der Angst“. Der Zusammenhang zwischen dem Aufkommen von Populismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus und Verschwörungsdanken ist das Thema der folgenden Überlegungen.

Verschwörungstheorie – Versuch einer Definition

Verschwörungstheorien sind Deutungen eines Ereignisses, eines Zustands und/oder einer Entwicklung, die auf eine angebliche Verschwörung zurückgeführt werden. Man unterstellt einer Gruppe oder den Anführer:innen einer Gruppe sich im Geheimen gegen die Gesellschaft oder andere, angeblich unterdrückte Akteur:innen verschworen zu haben. Das Ziel einer Verschwörungstheorie ist es, hinter die Kulissen bzw. unter die Oberfläche einer sogenannten „offiziellen Erzählung“ zu blicken. Man misstraut somit einer Darstellung, die man als die offizielle ansieht, und geht davon aus, dass diese vorher beschriebene Gruppe im Geheimen ganz andere Pläne hat. Dies bedeutet, dass man Ereignisse, Zustände oder Entwicklungen auf den Plan dieser Verschwörung zurückführt (COMPACT 2020).³ In der Forschung nimmt man drei Konstanten von Verschwörungstheorien an:

1. *Nichts ist, wie es scheint*: Die offizielle Erzählung wird infrage gestellt.
2. *Es gibt keine Zufälle*: Alles, was passiert, wird durch den Plan vorherbestimmt.
3. *Alles hängt miteinander zusammen*: Die Verschwörung ist ein Netzwerk, das verschiedene Akteur:innen miteinander in Beziehung setzt, um die Verschwörung durchzuführen. Diverse Ereignisse, die zunächst nicht zusammenzugehören scheinen, können, wenn man den Plan entdeckt, in einen Zusammenhang gebracht werden (Bar-kun 2003, 3–4).

Des Weiteren teilen Verschwörungstheorien die Welt stark in „Schwarz versus Weiß“ ein. Es gibt dann nur noch die Verschwörung und diejenigen, die sie aufdecken. Dies bedeutet auch, dass Verschwörungstheorien als morali-

³ Es gibt in der Forschung verschiedene Ansätze und Definitionen. Diese Ausführungen basieren auf den Ergebnissen der COST-Action „Comparative Analysis of Conspiracy Theories“.

sche Empörung („Die da oben handeln moralisch unerhört.“) aufgefasst werden können. Bei der Zurückführung auf den Plan der Gruppe handelt es sich um monokausales Denken. Deshalb wird auch meistens Expert:innen der anderen (angeblich „schwarzen“) Seite und Medien („Lügenpresse“) unterstellt, dass sie bewusst im Auftrag der Verschwörer:innen lügen.

Verschwörungstheorien sind in gesamtgesellschaftlichen Krisen wesentlich sichtbarer (Uscinski/Parent 2014). In der Forschung werden drei Motive hervorgehoben:

1. Epistemisch: Man versucht in Krisen einen Sinn zu finden. Bei einigen Menschen führen diese zu einem ausgeprägten „Sündenbockdenken“.
2. Existentiell: Gesamtgesellschaftliche Krisen gehen häufig mit Angst einher. Dies kann ein Gefühl der Hilflosigkeit bzw. des Kontrollverlusts auslösen.
3. Sozial: In Krisen geht es häufig darum, das eigene Ich zu schützen, und ein positives Bild von einem Selbst zu erzeugen. Hierbei wird häufig plakativ die Frage gestellt, warum „guten“ Personen „böse“ Dinge passieren. Des Weiteren sucht man sich Personen, denen es ähnlich geht. Verschwörungstheorien haben demgemäß eine Identitätsfunktion (Douglas 2017; Pfahl-Traugher 2002).

Neben der starken Krisenorientierung sind gesellschaftlich auch jene Phasen von Verschwörungstheorien geprägt, in denen „der Regierung“ misstraut wird (Vertrauensverlust) und darüber hinaus ein Korruptionsverdacht über wichtigen Akteur:innen im politischen System schwebt (van Prooijen 2018). Soziale Medien fungieren hierbei als Brandbeschleuniger in Hinsicht auf bereits vorhandene Entwicklungen (COMPACT 2020, 9–10).

Kleine Geschichte des Verschwörungsdenkens nach 1945

Das oben erwähnte Aufkommen von „rechten“ Verschwörungstheorien wurde von vielen Wissenschaftler:innen in diesem Bereich, nämlich der interdisziplinären Erforschung von Verschwörungstheorien, schon länger beobachtet (Butter/Knight 2020). Das Verschwörungdenken wurde jedoch in

der westlichen Welt seit 1945 offensichtlich abgetan als etwas Absurdes, Irrationales, das irgendwo am rechten Rand befindlich ist. Diese Delegitimierung des Verschwörungsgedankens ging Hand in Hand mit der Erforschung des Begriffs. Bis heute wird in Studien der Text „The paranoid style in American Politics“ (1965) des Historikers Hofstadter zitiert. Hofstadter verbannt das Verschwörungsgedanken an die Ränder der Gesellschaft und unterstellt eine paranoide Rhetorik. In einer wichtigen Studie wurde von Thalman (2019) darauf hingewiesen, dass Hofstadter nicht der Beginn, sondern der Höhepunkt dieser Strömung war. Des Weiteren zeigt sie nuanciert auf, dass sich seit den 1970er in den USA in Reaktion auf die Ermordung J.F. Kennedys und den Watergate-Skandal eine Verschwörungssubkultur herausbildete. In dieser Zeit verschoben sich auch die Verschwörungstheoretischen Narrative: Die ereignisbezogenen Verschwörungstheorien wichen größeren, an den Rändern undefinierten Erzählkernen, obwohl die JFK⁴-Verschwörungstheorie nach wie vor hochwirksam ist und häufig einen Einstieg in diese Szene bedeutet. Verschwörungstheorien gegen das System, die Eliten oder den Kapitalismus entstanden, Michael Barkun (2003) nennt diese Superverschwörungstheorien. Mit dem Ende des Kalten Krieges begann eine neue Ära des Verschwörungsgedankens: Die Superverschwörungstheorie wurde nun die sogenannte *New World Order* ab ca. 1990. Diese Ideen über eine Verschwörung von autoritären Eliten wurde in christlich-fundamentalen und esoterischen Zirkeln stark rezipiert und gelangte auch in den deutschsprachigen Raum. Recht große Erfolge mit solchen Überzeugungen konnte hierbei Jan Udo Holej feiern (Gugenberger 1998). Seine Bücher werden in der Querdenker:innen-Szene seit der COVID-19-Krise neuerlich diskutiert.

Erst seit einiger Zeit sind Verschwörungstheorien wieder in der Mitte der Gesellschaft sichtbar und messbar. Die sogenannte Neue Rechte hat ihre Grundlagen nach 1945 aufgebaut (Bruns 2015). Der Katalysator und das Verbindende waren und sind die Ablehnung des gesellschaftlichen Wandels, Migration, Feminismus und neue Identitäten, basierend auf rechten Verschwörungstheorien, die häufig auf dem alten Mythos der jüdischen Weltverschwörung aufbauen. Vor allem die Krisen seit 9/11 – Finanzkrise, die sogenannte Migrationskrise, die ständige Klimaproblematik oder die COVID-19-Krise –

⁴ JFK: John F. Kennedy (1917–1963, 35. US-Präsident)

fürten zur Gründung oder Stärkung (rechts)populistischer Parteien in Mitteleuropa bzw. zu einer verstärkten Orientierung an populistischen Diskursen (Wodak 2020). Dies brachte mit sich, dass verschwörungstheoretische Veratzstücke die Ränder des politischen Spektrums verlassen haben. Gerade im deutschsprachigen Raum waren PEGIDA, die Mahnwachen für den Frieden, die „Reichsbürgerbewegung“ sowie die starke Infragestellung von sogenannten etablierten Medien durch den Begriff „Lügenpresse“ in den Jahren nach 2014 prägend. Der Kern der verschwörungsgläubigen Protestierenden gegen die COVID-19-Maßnahmen in Österreich besteht dementsprechend aus den oben beschriebenen esoterischen Verschwörungsgläubigen und aus Gruppierungen, die der Neuen Rechten zuzuordnen sind (Frei/Nachtwey 2021).

Antisemitische und rechtsextreme Verschwörungstheorien

Die Neue Rechte baut größtenteils auf dem alten antisemitischen (Welt-)Verschwörungsmythos auf, der moderne und vormoderne Merkmale von Verschwörungstheorien aufweist. Johannes Heil (2006) konnte eindrücklich zeigen, wie stark sich historische und gegenwärtige antisemitische Verschwörungstheorien strukturell ähneln.

Das antisemitische Verschwörungsdenken verschwand nach dem Zweiten Weltkrieg von der Bildfläche. Das bedeutet aber keineswegs, dass es nicht mehr vorhanden war, es war nur nicht mehr salonfähig. Verschwörungsphantasmen über eine „Umvolkung“ oder einen gesamteuropäischen Plan zur Veränderung der Bevölkerung zirkulierten bald in gewissen Kreisen. Kalergi-Plan – nach Richard Nikolaus Coudenhove-Kalergi – wurde dies später von einschlägig bekannten Holocaustleugner:innen genannt (Gaston/Uscinski 2018). Weitere Formen von antisemitischen Verschwörungstheorien kamen dazu: Holocaustleugnung als extreme Form, sekundärer bzw. struktureller Antisemitismus als Täter-Opfer-Umkehr.

Eine der wirkmächtigsten rechten Verschwörungstheorien ist diejenige über den sogenannten „Großen Austausch“, direkt aufbauend auf dem Begriff der „Umvolkung“, und zielt auf den möglichen Verlust der „weißen“ europäischen Identität ab. Diese Verschwörungstheorie steht auf drei Grundpfeilern

rechtsextremen Denkens: Antisemitismus, Islamophobie und *White-Supremacy*-Vorstellungen (Oberhauser 2021a).

„Der große Austausch“ sowie Ethnopluralismus, also eine unterstellte „Homogenität“ von Gesellschaften und ganzen Staaten, sind zu Schlüsselbegriffen geworden. Es war vor allem Renaud Camus' Machwerk „Le Grand Remplacement“ (2011), welches große Bedeutung für die Neue Rechte hat. Camus schreibt in seinem Buch von einem Identitätsverlust durch Zuwanderung und warnt vor dem Verlust der europäischen Kultur. Camus nimmt an, dass sich Eliten verschworen hätten, um den großen Austausch anhand eines lang zuvor ausgeheckten Plans durchzusetzen. Er betont unter anderem die Macht des Weltwirtschaftsforums von Davos („Davos-crazy“) und will damit ausdrücken, dass verschiedenste Personen, Gruppen und Institutionen gemeinsam an einem Plan arbeiten (Oberhauser 2021a; Önerfors 2021).

Camus' Ideen wurden von Rechtsextremen in Frankreich, im deutschsprachigen Raum, in Großbritannien oder auch in den USA rezipiert: Bei rechtsextremen Aufmärschen in Charlottesville 2017, siehe unten, skandierten die Teilnehmer:innen „You will not replace us“. „Der große Austausch“ fungiert als bewusst unscharfer *umbrella term*. Die korrupten kosmopolitischen Eliten, die *Globalists*,⁵ werden zu Gegner:innen des Nationalstaats, des „Volks“ und schlussendlich der weißen Rasse.

Antisemitische Verschwörungstheorien wie der „Große Austausch“, die ob der Unschärfe ebenfalls als anti-muslimische Verschwörungstheorie verwendet werden können, sind im Zusammenhang insbesondere mit den großen Krisen der letzten Jahre im Gleichklang mit dem Wiederaufkommen von rechtsextremer Rhetorik in einschlägigen Parteien von den Rändern der Gesellschaft in der Mitte angekommen, wie zahlreiche Studien hervorheben. Zum Beispiel zeigt die „Mitte“-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung auf, dass häufig nicht mehr plakativ von „den Juden“ als Drahtzieher gesprochen wird, sondern diese in Verschwörungstheorien häufig chiffriert, nur indirekt oder in Anspielungen vorkommen. Bekannte Varianten sind das Reden von der „Ostküste“ (amerikanischer Bankensektor), die auch im Deutschrapp stark

⁵ Dieser Begriff ist bereits seit längerem im rechtsextremen Denken als Codewort im Umlauf. Insbesondere machte der bekannte Verschwörungstheoretiker Alex Jones den Begriff populär.

verbreitete Bezeichnung „Marionette der Rothschilds“ oder die bereits erwähnten „Globalists“ (Zick/Küpper 2021).

Das Problematische an manchen dieser Begriffe ist und bleibt die Uneindeutigkeit: Manches ist offen antisemitisch und einiges ist so chiffriert, dass es ganz unterschiedlich interpretiert werden kann. Ruth Wodak (u. a. 2020) nannte dies einmal „kalkulierte Ambivalenz“, Michael Butter benannte dieses Problem in Hinsicht auf die Rhetorik von Donald Trump „strategische Offenheit“ (Butter 2020).

2017 – das Schlüsseljahr

Zu diesen Verschwörungstheorien gesellt sich seit 2017 der QAnon-Verschwörungsglauben: Beginnend mit *Pizzagate* 2016, der Überzeugung, dass der Keller einer Pizzeria der geheime Sitz eines Kinderpornographierings darstellt, verbreiteten sich auf Plattformen verschiedener Anbieter sozialer Medien obskure sowie krude Überzeugungen eines Q, der in seinen Offenbarungen (*drops*) ein großes Komplott aufdecken will. Q spricht vom „Tiefen Staat“, der moralisch verdorben ist. Eine Elite entführe Kinder, um den Stoff Adrenochrom zu destillieren. Dieser Verschwörungsglaube ist laut Michael Butter „eindeutig antisemitisch, weil Q in seinen Nachrichten immer wieder Juden – George Soros oder die Rothschilds – als Verschwörer identifiziert und weil die Anschuldigung, die Verschwörer würden aus dem Blut der Kinder den mysteriösen Stoff [...] gewinnen, Motive aus den antijüdischen Ritualmordlegenden des Mittelalters aufgreift.“ (Butter 2020)

Donald Trump wurde bis vor kurzem als großer Erlöser in dieser Bewegung gesehen. Auch wenn QAnon zu abwegig ist, als dass daraus eine wirkliche Massenbewegung wird, ist dieser Verschwörungsglaube trotzdem ein Teilbereich eines neuen rechten, auf Verschwörungstheorien basierenden Weltbilds.

Die Rechtfertigung der rechtsextremen Aufmärsche in Charlottesville 2017 durch den damaligen Präsidenten Trump waren das Fanal für die endgültige Überschreitung roter Linien: Einer der Rechtsextremen war mit seinem Auto bewusst in eine Menge von Gegendemonstrant:innen gefahren. Trump sagte in Hinsicht auf die Fragen eines Reporters erstens, dass nicht nur Rechtsex-

treme dabei waren, zweitens, dass die Gegendemonstrant:innen eine Mitschuld hätten und drittens, dass es eine andere Seite gebe, die linke. Daraufhin sagte der Reporter zu Trump:

Reporter: The neo-Nazis started this. They showed up in Charlottesville to protest –

Trump: Excuse me [...] you had some very bad people in that group, but you also had people that were very fine people, on both sides. (Drobnic Holan 2019)

Was hier passierte, war ein historischer Moment, der Tür und Tor für Vieles öffnete, das sich danach abspielte: Die Konstruktion von zwei Seiten, zwei Meinungen, zwei Ansichten und „fine people, on both sides“. Ferner sind Trumps Äußerungen darüber anzuführen, dass es Fakten nicht brauche und Meinungen von vielen, die Emotionen und die visuelle Evidenz ausreichten, um etwas wirklich zu fühlen; ob es wahr ist oder nicht, sei dabei nicht wichtig.

Herausforderungen einer modernen politischen Bildung

Nach dieser Skizzierung der gesellschaftlichen Problematik des rechten Verschwörungsdenkens, werden fünf Schlüsselprobleme neben der oben erwähnten Analyse der Geschichte und der Netzwerke der Neuen Rechten definiert, welche die moderne Politische Bildung herausfordern.

1. *Instant-Revisionismus*: Bruno Latour (2007) bezeichnete die sofortige Infragestellung von Ereignissen in den sozialen Medien als Signum einer Zeit, in der nicht mehr klar ist, was Kritik eigentlich will. Wenn man auf diese schnellen „anderen“ Geschichten reagieren will, muss man laut Latour viel eher zeigen, wie sie hergestellt werden. Dies bedeutet, dass insbesondere Medienkompetenz und Umgang mit sozialen Medien wesentlich stärker als bisher im Schulunterricht und in der Gesellschaft thematisiert und aktiv angebahnt werden müssen. Dass Social Media, Internet und alternative Medien eine brandbeschleunigende Wirkung in Hinsicht auf das Verschwörungsdenken haben, ist unbestritten.

-
2. *Thematisierung der „Agency Panic“*: In „Empire of Conspiracy“ (2016) arbeitete Timothy Melley die Krise des modernen (amerikanischen) Denkens anhand des Begriffs *agency panic* heraus. Hierbei geht es um die Thematisierung von Autonomie und Individualität. In Verschwörungstheorien manifestiert sich *agency panic* als das Gefühl, dass man glaubt, von Eliten fremdgesteuert oder kontrolliert zu werden. Dem geht voraus, gesellschaftlich abgehängt zu sein und keine Repräsentation der eigenen Person bzw. der eigenen Gruppe zu haben. Das heißt, dass ein wahrgenommener Identitätsverlust mit *agency panic* korreliert.
 3. *Anekdotische Evidenz vs. Statistik*: Sämtliche neue vor allem sozialpsychologische und politikwissenschaftliche Studien weisen darauf hin, dass Verschwörungstheorien dazu führen, dass sich Verschwörungsgläubige viel eher auf die eigene Intuition verlassen als auf wissenschaftliche Studien oder Statistiken. Auch der bereits angesprochene Renauld Camus machte in seinem Buch deutlich, dass es ihm bezüglich der Zuwanderung nicht um die Statistik gehe, sondern um sein Gefühl, dass sich etwas grundlegend geändert habe. Nicola Gess (2020) zeigt in ihrem luziden Essay „Halbwahrheiten“ auf, dass eben diese zum Signum des postfaktischen Zeitalters geworden sind. Unter Halbwahrheiten versteht sie ein Gedankengebäude, das zwar auf manchen Tatsachen basiert, aber auch auf fiktionalen Bausteinen. Trump war und ist der Meister der Halbwahrheiten oder des Erzählens von isolierten Anekdoten: Als Trump in Bezug auf seine Äußerungen, dass illegal eingewanderte Mexikaner:innen Drogen und Verbrechen mit sich brächten, mit Daten und Fakten konfrontiert wurde, dass dies gar nicht stimme, suchten er und sein Stab nach Fällen, in denen illegale Einwanderer:innen US-Amerikaner:innen ermordet hatten. Dies wurde zur Untermauerung seiner anekdotischen Halbwahrheiten herangezogen, ohne dass dies auch nur irgendetwas an der Statistik verändert hätte (Bump 2017). Dies ist nur ein Beispiel von vielen. Es muss dazu führen, dass man sich verstärkt überlegt, wie dieser sogenannten anekdotischen Evidenz begegnet werden kann. Ein Faktencheck ist hierbei nicht die

Antwort, Gess spricht von einem Fiktionscheck und dementsprechend von narrativen Verfahren.

4. *Populismus*: Laut Eirikur Bergmann (2020) und vielen anderen Expert:innen auf diesem Gebiet lässt sich in den letzten Jahren die Tendenz ablesen, dass Rechtspopulismus zumindest in Mitteleuropa das Einfallstor für Verschwörungstheorien vom rechten Rand in die Mitte der Gesellschaft darstellt. Bergmann zeigt hierbei drei Elemente populistischer Rhetorik auf, die genau diesen Vorgang beschleunigen: 1. Diskursive Konstruktion eines externen Feinds; 2. eine Elite betrügt die „wahren“ Einheimischen; 3. Stilisierung: Die wahren Verteidiger:innen des echten „Volks“ stellen die Alternative dar. Verschiedenste Studien und Definitionsversuche über Populismus sind sich insofern einig, als Verschwörungstheorien und Populisten eng miteinander verbunden sind. Eine kürzlich veröffentlichte großangelegte empirische Studie in 13 EU-Staaten (van Prooijen 2022) zeigt diesen Zusammenhang deutlich. Darüber hinaus konnten noch weitere besorgniserregende Ergebnisse präsentiert werden: Populistische Einstellungen oder der Glaube an Populisten führen dazu, dass obskure Nachrichten eher wahrgenommen und geteilt werden, dass Bullshit-Statements und supernatürliche/esoterische Überzeugungen eher vorherrschen und dass das Sich-Verlassen auf die eigene Intuition, wie oben bereits beschrieben, im Vordergrund steht. Des Weiteren sind es vor allem extreme politische Einstellungen, in denen Verschwörungstheorien stark messbar sind (Imhoff 2022).
5. *Das kulturelle Archiv der Sündenböcke*: Auch wenn es sicherlich verfehlt ist, dass Verschwörungstheorien allein auf Muster und Merkmale des Antisemitismus reduziert werden (z.B. Butter 2020), ist es doch augenscheinlich, dass antisemitische Verschwörungstheorien klar sichtbar sind und von bestimmten Gruppierungen bewusst im Sinne einer Verharmlosung des Holocaust, als Täter-Opfer-Umkehr und Provokation verwendet werden. Besonderes Augenmerk muss hierbei auch auf kulturelle Repräsentationen gelegt werden:

Formen des strukturellen Antisemitismus und der bewussten Verwendung von Symbolwörtern bzw. von Symbolen an sich müssen im Unterricht (Stichwort „Deuschrap“) erläutert werden.

Statt eines Fazits: Ein Plädoyer für die „Wahrheit“

Verschwörungstheorien, die Konstruktion von alternativen Wahrheiten, populistische Rhetorik und/oder struktureller Antisemitismus sind der Versuch, eine zweite Seite zu konstruieren, das ist der Versuch, denjenigen zu hören, der seine Fakten lauter schreit, ob sie stimmen oder nicht, und es ist der Versuch, an den Grenzen des Sagbaren zu rütteln. Verschwörungstheorien und soziale Medien sind der große Katalysator bzw. der Brandbeschleuniger dieser problematischen Entwicklungen. Der Historiker Richard J. Evans hat zuletzt Folgendes auf den Punkt gebracht: Wir müssen aufhören, dass man uns sagt, es gebe eine fehlerhafte „offizielle Erzählung“ und es gebe „alternative Wahrheiten“. Nennt diese angeblichen „Wahrheiten“ Lügen, meint Evans (2020, 5). Es geht eben nicht um Glaubwürdigkeit oder um Anekdoten. Die Differenz ist und bleibt „wahr“ oder „falsch“. Verschwörungsgläubige sind der festen Meinung, dass sie darüber bestimmen können, auf der Basis ihrer eigenen Intuition. Evans hält fest, dass, das, was wirklich historisch passiert ist, sehr schwer zu beantworten ist. Dazu braucht es direktes Quellenstudium und die Einstellung, dass die eigenen Ansichten und Vor-Urteile sich im Angesicht der Quellen verändern können. Auch wenn es gatekeeper anscheinend nicht mehr gibt, „in the end, the only way to establish what is true and what is false is by painstaking research.“ (216)

Evans (2001) war bekanntlich einer der Gutachter im Fall David Irving gegen Deborah Lipstadt. Lipstadts Buch „Denying the Holocaust“ (1993) war der Ausgangspunkt des Prozesses des rechtsextremen Holocaustleugners David Irving gegen Lipstadt wegen Verleumdung. Im Jahr 2000 kam das Gericht zum Schluss, dass Irving öffentlich als Lügner, Geschichtsfälscher, Antisemit und Rassist bezeichnet werden dürfe. Lipstadt sagte in einem Interview über Meinungsfreiheit und Holocaust bezüglich des Prozesses einmal (Wallop 2017):

You're allowed to stand up at Hyde Park Corner and say the Holocaust didn't happen. But do I have to invite you [to] Cambridge or Yale to give you a platform to say so? No. There are not two sides to every story. You can argue [about] why the Holocaust happened, but not that it happened.

Literaturverzeichnis

- Barkun, Michael (2003). *A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Bergmann, Eirikur (2020). *Neo-Nationalism. The Rise of Nativist Populism*. Cham: palgrave macmillan.
- Bruns, Julian u.a. (2015). *Rechte Kulturrevolution. Wer und was ist die Neue Rechte von heute?* Hamburg: VSA Verlag.
- Bump, Philip (2017). Donald Trump, the anecdotal president, abrufbar unter: <https://www.washingtonpost.com/news/politics/wp/2017/03/13/donald-trump-the-anecdotal-president/> (4. März 2022).
- Butter, Michael (2020). Antisemitische Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart, abrufbar unter: www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/321665/antisemitische-verschwoerungstheorien-in-geschichte-und-gegenwart/ (4. März 2022).
- COMPACT Education Group (2020). Leitfaden Verschwörungstheorien, abrufbar unter: https://conspiracytheories.eu/_wp/wp-content/uploads/2021/01/COMPACT_Guide_German-1.pdf (4. März 2022).
- Douglas Karen M. u.a. (2017), *The Psychology of Conspiracy Theories*, in: *Current Directions in Psychological Science* 26, abrufbar unter: doi.org/10.1177/0963721417718261.
- Drobnic Holan, Angie (2019). In Context: Donald Trump's 'very fine people on both sides' remarks (transcript), abrufbar unter: www.politifact.com/article/2019/apr/26/context-trumps-very-fine-people-both-sides-remarks/ (4. März 2022).
- Evans, Richard J. (2020). *The Hitler Conspiracies. The Third Reich and the Paranoid Imagination*, o.O: allen lane.

-
- Evans, Richard, J. (2001). *Lying About Hitler: History, Holocaust, And The David Irving Trial*. New York: Basic Books.
- Frei, Nadine/Nachtwey, Oliver (2021). Quellen des „Querdenkertums“. Eine politische Soziologie der Corona-Proteste in Baden-Württemberg (Basler Arbeitspapiere zur Soziologie, 5), abrufbar unter: [10.31235/osf.io/8f4pb](https://doi.org/10.31235/osf.io/8f4pb) (4. März 2021).
- Gaston, Sophia/Uscinski, Joseph E. (2018). *Out of the Shadows: Conspiracy Thinking on Immigration*, abrufbar unter: henryjacksonsociety.org/wp-content/uploads/2018/12/Out-of-the-Shadows-Conspiracy-thinking-on-immigration.pdf (4. März 2022).
- Gess, Nicola (2021). *Halbwahrheiten. Zur Manipulation von Wirklichkeit*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Ginsburg, Tobias (2021). *Die letzten Männer des Westens. Antifeministen, rechte Männerbünde und die Krieger des Patriarchats*, Hamburg: rowohlt.
- Gugenberger, Eduard u.a. (1998). *Weltverschwörungstheorien. Die neue Gefahr von rechts*. Wien: Deuticke.
- Heil, Johannes (2006). „Gottesfeinde“ – „Menschenfeinde.“ Die Vorstellung von jüdischer Weltverschwörung (13. bis 16. Jahrhundert). Essen: Klartext.
- Hofstadter, Richard (1965). *The Paranoid Style in American Politics and Other Essay*. New York: Knopf.
- Imhoff, Roland u.a. (2022). Conspiracy mentality and political orientation across 26 countries in: *Nat Hum Behav*, abrufbar unter: doi.org/10.1038/s41562-021-01258-7.
- Latour, Bruno (2007). *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Lipstadt, Deborah (1993). *Denying the Holocaust. The Growing Assault on Truth and Memory*. New York: Free Press.
- Melley, Timothy (2016). *Empire of Conspiracy: The Culture of Paranoia in Postwar America*. Ithaca: Cornell University Press.

-
- Michael Butter/Peter Knight (Hg.) (2020). *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London/New York: New York.
- Oberhauser, Claus (2021a), Verschwörungstheorien fallen nicht vom Himmel, in: TANGRAM, 45/2021, 9–12.
- Oberhauser, Claus (2021b.). “Verschwörungstheorie”. Genealogie eines problematischen Begriffs, in: Bauer, Michael C./Deinzer, Laura (Hg.): *Zwischen Wahn und Wahrheit. Wie Verschwörungstheorien und Fake News die Gesellschaft spalten*. Heidelberg: Springer, 57–79.
- Önnerfors, Andreas (2021), ‘Der Grosse Austausch’: Conspiratorial Frames of Terrorist Violence in Germany, in: Önnerfors, Andreas/Krouwel, André (Hg.): *Europe: Continent of Conspiracies. Conspiracy Theories in and about Europe*. London: Routledge, 76–96.
- Pfahl-Traughber, Armin (2002). Bausteine zu einer Theorie über „Verschwörungstheorien“: Definition, Erscheinungsformen, Funktionen und Ursachen”, in: Reinalter, Helmut (Hg.): *Verschwörungstheorien: Theorie – Geschichte – Wirkung*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 30–44.
- Thalmann, Katharina (2019). *The Stigmatization of Conspiracy Theory since the 1950s. “A Plot to Make us Look Foolish”*. London: Routledge.
- Uscinski, Joseph E./Parent, Joseph M. (2014). *American conspiracy theories*. Oxford.
- van Prooijen, Jan-Wilhelm (2018). ‘Empowerment as a tool to reduce belief in conspiracy theories’, in: Uscinski, Joseph E. (Hg.): *Conspiracy theories and the people who believe them*. Oxford: Oxford University Press, 432–442.
- van Prooijen, Jan-Wilhelm u.a. (2022): *Populist Gullibility: Conspiracy Theories, News Credibility, Bullshit Receptivity, and Paranormal Belief*, in: *Political Psychology*, abrufbar unter: doi.org/10.1111/pops.12802.
- Wallop, Harry (2017). Deborah Lipstadt: “Many would like to stand up to anti-Semites. I had the chance to do it”, abrufbar unter: <https://www.theguardian.com/books/2017/jan/14/deborah-lipstadt-interview-denial> (4. März 2022).

Wodak, Ruth (20202). Politik mit der Angst: Die schamlose Normalisierung rechts-extremer und rechtspopulistischer Diskurse. Wien: Edition Konturen.

Zick, Andrea/Beate Küpper (Hg). (2001). Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21. Bonn: Dietz.

COVID-19-Krise als Nährboden für rechte Verschwörungserzählungen?

Janine Heinz

Wirtschaftskrise, Währungskrise, Fluchtkrise, COVID-19-Krise – die Krise scheint zum Dauerzustand geworden zu sein. In den vergangenen 15 Jahren haben Krisen nicht nur wirtschaftliche Einschnitte insbesondere für das untere Einkommensdrittel (vgl. Nachtwey 2016) bedeutet, Fluchtbewegungen ausgelöst oder das Verhältnis von Politik und Wissenschaft in den Fokus der öffentlichen Debatte gerückt, sondern auch die Präsenz nationalradikaler Bewegungen und Parteien verstärkt. Diese verwenden häufig Verschwörungserzählungen, um ihre eigenen Positionen und Forderungen zu untermauern. Die Alternative für Deutschland (AfD) hat beispielsweise maßgeblich zur Verbreitung der Verschwörungstheorie über den großen Austausch¹ beigetragen, laut der – mithilfe von politischen Eliten hervorgerufenen – Migrationsbewegungen die weiße Bevölkerung durch nicht-weiße Personen ersetzt werden soll². Nicht zuletzt durch krisenbedingte Abstiegsängste verzeichnete die AfD in den vergangenen Jahren enorme Zuwächse und ist mittlerweile in allen 16 deutschen Landtagen vertreten.

¹ So schrieb die deutsche Bundestagsabgeordnete für die AfD, Beatrix von Storch, im Mai 2016 auf Twitter: „Die Pläne für einen Massenaustausch der Bevölkerung sind längst geschrieben“ und verweist dabei auf eine Studie der Vereinten Nationen. Diese setzte sich mit der Frage auseinander, inwiefern dem Effekt des demografischen Wandels einer alternden Gesellschaft mit Migration entgegengewirkt werden könnte. www.twitter.com/beatrix_vstorch/status/729267738481430528?lang=de (14. Februar 2022)

Auch der AfD-Bundessprecher Tino Chrupalla hält den zu dieser Verschwörungstheorie gehörigen Begriff der „Umvolkung“ für unproblematisch: www.zdf.de/nachrichten/heute/der-neue-afd-chef-sagt-ich-halte-den-begriff-umvolkung-nicht-fuer-rechtsextrem-100.html (14. Februar 2022)

² Diese Verschwörungstheorie wurde auch von den Attentätern von Christchurch und Halle verbreitet und ist in rechtsextremen Kreisen weit verbreitet.

Auch die österreichische FPÖ (Freiheitliche Partei Österreichs) verbreitet die Erzählung, dass hinter der Ankunft von schutzsuchenden Menschen ein großer Plan zum Austausch der Österreicher:innen stünde³. Ebenso haben die österreichischen Freiheitlichen durch die Proteste gegen die COVID-19-Maßnahmen an Mobilisierungspotenzial gewonnen – trotz massiver Einbußen an Wähler:innenstimmen im Zuge der sogenannten Ibiza-Affäre. Deren Parteivorsitzender Herbert Kickl wurde zudem zu einer der führenden Figuren der Proteste und inszeniert sich und seine Partei als einzigen parlamentarischen Widerstand gegen die COVID-19-Maßnahmen⁴. Nichtsdestotrotz konnte die FPÖ dieses Mobilisierungspotenzial aber (noch) nicht in Wahlergebnisse umsetzen. Bei den oberösterreichischen Landtagswahlen im September 2021 verlor die FPÖ etwa mehr als zehn Prozent ihrer Stimmen im Vergleich zur vorangegangenen Wahl im Jahr 2015. Stattdessen zog die Protestpartei MFG (Menschen Freiheit Grundrechte), welche sich erst im Rahmen der Proteste gegen die COVID-19-Maßnahmen formierte, aus dem Stand erstmals in den Landtag ein. Auch diese Partei arbeitet offen mit der Verbreitung von widerlegbaren Verschwörungserzählungen, insbesondere betreffend die Impfung gegen das SARS-CoV-2-Virus. Ein Gründungsmitglied der MFG bezeichnete etwa die Impfung öffentlich als „programmierte Selbsterstörung des Körpers“⁵.

Während Verschwörungserzählungen in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der COVID-19-Pandemie wieder stärker in das öffentliche und mediale Bewusstsein gerückt sind, liegt der Fokus häufig auf der individual- und sozialpsychologischen Ebene und der Frage, wie der Charakter oder die Psyche eines Menschen beschaffen ist bzw. sein muss, um Verschwörungstheorien zu verfallen. Der vorliegende Beitrag untersucht hingegen die Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungen der COVID-19-Krise und deren Auswirkungen auf die Akzeptanz von rechten Verschwörungserzählungen.

³ Heinz-Christian Strache verwendete den Begriff im April 2019 in einem Interview mit der Kronen Zeitung www.derstandard.at/story/2000102182255/strache-sieht-bevoelkerungsaustausch-als-begriff-der-realitaet (14. Februar 2022)

⁴ Beispielsweise in Form der „Allianz gegen den Corona-Wahnsinn“, zu der auch eine Petition gegen die Coronamaßnahmen gehörte.

⁵ www.respekt.plus/2021/09/16/corona-impfung-die-programmierte-selbst-zerstoerung-des-koerpers/ (14. Februar 2022)

Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt erläutert, welche Funktion Verschwörungstheorien und -erzählungen aus soziologischer Sicht haben. In einem zweiten Schritt werden die Auswirkungen der COVID-19-Krise auf das politische Vertrauen und Gefühle der Anomie vor dem Hintergrund der Spätmoderne umrissen, bevor die Bedeutung dieser Einflussfaktoren auf die Übernahme von rechten Verschwörungserzählungen untersucht wird.

Einleitend dazu soll eingangs auch noch auf die soziodemografische Zusammensetzung der Coronaprotestbewegung eingegangen werden. Dies ist insofern relevant, als dass die Proteste in der kollektiven Wahrnehmung zu einem Sinnbild der Akzeptanz rechtsextremer Positionen und Verschwörungserzählungen unter ungeimpften Menschen geworden sind.

Welche Merkmale zeichnen die Teilnehmer:innen der Coronaproteste aus?

Österreichische Forscher:innen stellten fest, dass sowohl das Ausbildungsniveau als auch der Anteil an Selbstständigen und Freiberuflichen unter den Demonstrationsteilnehmer:innen weit über dem österreichischen Durchschnitt liegen (vgl. Brunner u. a. 2021). Insgesamt nehmen – für öffentliche Proteste eher außergewöhnlich – mehr Frauen als Männer teil; das Durchschnittsalter liegt bei 48 Jahren (ebd., 1).

In Deutschland bilden die Demonstrant:innen in Bezug auf die Parteipräferenz ein breiteres Spektrum ab. Unter ihnen befinden sich sowohl Wähler:innen der Linken, der Grünen sowie der AfD (vgl. Nachtwey u.a.2020). In Österreich ist die parteipolitische Präferenz hingegen eindeutiger ausgestaltet. Laut Austrian Corona Panel Project unterstützen 37 Prozent der Menschen, die bei der Nationalratswahl 2019 der FPÖ ihre Stimme gaben, auch die Demonstrationen gegen die COVID-19-Maßnahmen (vgl. Eberl/Lebernegg 2021). Außerdem sprechen sich 82 Prozent jener Personen, welche bei der nächsten Wahl die neu gegründete Impfgegner:innenpartei MFG wählen und 50 Prozent derer, die der FPÖ ihre Stimme geben würden, für die Demonstrationen aus.

Einen Ansatzpunkt für eine tiefergehende Analyse liefert das Austrian Corona Panel selbst damit, dass die Demonstrationsteilnehmer:innen eigenen

Angaben zufolge stark von den Auswirkungen der COVID-19-Krise betroffen seien und zudem angeben, dass sich ihre wirtschaftliche Situation durch die Krise verschlechtert habe (vgl. ebd.).

Eine überdurchschnittliche Zustimmung zu rechtsextremen Aussagen konnte die deutsche Erhebung nicht nachweisen, jedoch eine stark ausgeprägte Impfskepsis sowie esoterisches und verschwörerisches Denken (vgl. Nachtwey u. a. 2020). Die Protestierenden sowohl in Österreich als auch Deutschland äußern eine hohe Unzufriedenheit mit der Funktionsweise der Demokratie sowie niedriges Institutionen- und Medienvertrauen, besitzen aber hohes Vertrauen in Bürgerinitiativen, Unternehmen, die Justiz und Social-Media-Kanäle.

Diese Untersuchungen dienen zwar der Beschreibung der demografischen Zusammensetzung der Coronaproteste selbst, reichen jedoch nicht aus, um Einflussfaktoren auf die Übernahme von rechten Verschwörungserzählungen zu identifizieren (vgl. Anton/Schink 2021, 52). Um sich dieser Frage anzunähern, muss in einem ersten Schritt untersucht werden, welche Funktionen Verschwörungserzählungen bzw. -theorien aus soziologischer Perspektive erfüllen.

Gibt es Verschwörungstheorien, weil es Verschwörungen gibt?

Eine der zentralen und bekanntesten Verschwörungserzählungen der Proteste stellt – neben jener des großen Austauschs – die des *Great Reset* dar. Sie fußt auf der Annahme, dass eine global operierende Elite das SARS-CoV-2-Virus als Vorwand verwendet, um das Zusammenleben neu zu ordnen, mit dem Ziel, eine supranationale autoritäre Regierung zu errichten. Anhänger:innen dieser Erzählung sehen sich unter anderem deshalb in ihrer Ansicht bestätigt, weil das *World Economic Forum* seine jährliche Konferenz im Jahr 2020 unter diesem Titel veranstaltete. Die Verschwörungserzählung des *Great Reset* birgt auch eine antisemitische Komponente insofern, als oftmals behauptet wird, die vermeintliche neue Weltordnung ginge von der jüdischen Gemeinschaft aus. Antisemitische Ressentiments werden auf den Protesten – sowohl als Inhalte der dort verbreiteten Verschwörungserzählungen als auch in Form

der rechtsextremen Organisationen und Personen⁷ – wenn nicht geteilt, dann zumindest geduldet.

Als einer der zentralen Antriebe für die Verbreitung von Verschwörungstheorien im 21. Jahrhundert gelten die Terroranschläge vom 11. September 2001 – aber auch für deren Beforschung (vgl. Anton/Schink 2021, 16). In diesem Zusammenhang können innerhalb der Forschungsgemeinschaft zwei Strömungen unterschieden werden. Einerseits gibt es Forscher:innen wie Michael Butter, der in seinem Buch *Nichts ist, wie es scheint* feststellt, dass sich „noch nie eine Verschwörungstheorie als wahr herausgestellt hat“ (Butter 2018, 37) und jene, wie die deutsche Soziologin Gesa Lindemann, die – bezugnehmend auf ein überspitztes Zitat eines Tech-Journalisten – folgende These verfolgen: „Verschwörungstheorien haben eine Ursache: Verschwörungen“ (Lindemann 2020, 30, nach Stieler 2020). Letztere beziehen sich damit nicht nur auf die Tatsache, dass es tatsächliche Verschwörungen gibt⁶, sondern auch darauf, dass gesellschaftliche Umstände, wie insbesondere Ohnmachtsgefühle und Politikvertrauen, eine wesentliche Rolle bei der Verbreitung von Verschwörungstheorien spielen. Das bedeutet nicht, dass in allen Verschwörungstheorien ein wahrer Kern steckt: Neben der individuellen sozialpsychologischen Veranlagung tragen reale politische Verschwörungen, wie Korruptionsskandale und bestehende Verflechtungen von Finanzeliten mit politischen Handlungsträger:innen, zu eben jenem Vertrauensverlust in das politische System bei und können die Hinwendung zu „alternativen Erklärungsansätzen“ verstärken (vgl. Lindemann 2020; Aschauer/Heinz 2022).

Welche Richtung eher geeignet ist, um Verschwörungserzählungen zu untersuchen, hängt laut Schink und Anton von der Begriffsbestimmung ab. Sie weisen darauf hin, dass sowohl in der Berichterstattung als auch in der sozialpsychologischen Forschung eine „abwehrend-ablehnende Haltung gegenüber Verschwörungstheorien dominiert“ (Anton/Schink 2021, 49) und plädieren für einen offenen Ansatz. Werden Verschwörungstheorien per se als

⁶ Die Autor:innen beziehen sich darauf, dass die Übergänge zwischen Verschwörungstheorie und Verschwörungspraxis fließend sein können und benennen Beispiele, die sich im Nachhinein als wahr herausgestellt haben, beispielsweise die Attentate der Nationalsozialistischen Untergrunds.

falsche Annahmen definiert, läuft man Gefahr, das Prinzip wissenschaftlicher Offenheit zu übergehen. Autor:innen wie Nachtwey u. a. oder Lindemann begreifen die „Corona-Dissidenz als Ausdruck einer fundamentalen Legitimationskrise der modernen Gesellschaft“ (Nachtwey u. a. 2020, 61). Mit dieser Definition wird weder das Radikalisierungspotenzial, das die Coronaproteste bergen, verneint, noch die Möglichkeit, dass jene Dissidenz eine potenzielle Gefahr für den sozialen Zusammenhalt darstellt. Damit rückt der systemische Untersuchungsaspekt in den Vordergrund und eröffnet die Möglichkeit zu diskutieren, auf welchem gesellschaftlichen – statt sozialpsychologischen – Nährboden Verschwörungserzählungen fruchten können.

Cui bono? – Verschwörungserzählungen als soziale Deutungsmuster

Im (wissens)soziologischen Verständnis sind Verschwörungstheorien Annahmen über gesellschaftliche Vorgänge, die der sozialen Realität einen Sinn geben. Sie sind somit Deutungsmuster über die Wirklichkeit, die bei gesellschaftlichen Ereignissen ein geheimes Zusammenwirken mehrerer Akteur:innen vermuten (vgl. Cubitt 1989; Schink 2020). Diese können zwar antidemokratisch, antisemitisch und/oder rechtsextrem aufgeladen sein (vgl. Schließler u. a. 2020, 305), sie sind es aber nicht per Definition. Verschwörungstheorien als Deutungsmuster erfüllen laut Plaß und Schetsche vier Funktionen: „Komplexitätsreduktion, Antizipation von Situationsentwicklungen, Verständigung über Grenzsituationen und Erzeugung sozialer Gemeinschaft“ (Schink 2020, 88 f. nach Plaß/Schetsche 2001).

Um diese Funktionen zu erfüllen, liegt Verschwörungstheorien das Merkmal des Gegenwissens zugrunde. Die Anhänger:innen legitimieren ihre Position vor allem dadurch, dass sie vom Mainstream-Diskurs abweichen. Durch dieses Merkmal können nicht nur die von Plaß und Schetsche genannten Grenzsituationen – wie auch die COVID-19-Krise eine ist – vermeintlich erklärt werden, sondern stellt das Gegenwissen auch ein Element der Gemeinschaftsproduktion dar. Die Demonstrationen gegen die COVID-19-Maßnahmen wirken hier nicht nur als Ausdruck des Protests, sondern auch identitätsstiftend. Dies ist insofern besonders relevant, da sich unter nicht geimpften

Menschen ein Gefühl der Ausgrenzung verfestigt. Die qualitativen Interviews einer im Bundesland Salzburg durchgeführten Autoritarismus-Studie deuten darauf hin, dass der Übergang von gemäßigten, noch im demokratischen System verankerten Skeptischen zu den sich außerhalb dessen verortenden Radikalisierten maßgeblich von den identitätsstiftenden Elementen der Proteste beeinflusst wird. So beschrieben zwei Befragte in den Interviews, dass sie den Demonstrationen erst skeptisch gegenüberstanden, weil sie dort (rechts)extreme Positionen und Gewaltexzesse vermuteten. Diese Skepsis wich nach der ersten Teilnahme einem Wir-Gefühl, das sich auch in der Ablehnung von Medienberichten äußerte, die sich nun in der eigenen Erfahrungswelt als falsch herausgestellt hätten (vgl. Aschauer/Heinz 2022).

Verschwörungstheorien umfassen in diesem Beitrag die Gesamtheit aller Deutungsmuster mit verschwörerischem Inhalt und sind widerlegbare Theorien, wie beispielsweise die Bielefeld-Verschwörung⁷. Sie sind in unserer Gesellschaft weit verbreitet – von der Popkultur bis hin zum politischen Diskurs (vgl. Knight 2000).⁸ Verschwörungserzählungen erfüllen die gleichen Merkmale wie Theorien, mit dem Unterschied, dass sie ein Opfer suchen und Ohnmacht bündeln (vgl. Lindemann 2020, 32 ff.; Schließler u. a. 2020, 295).

Darin liegen auch die potenzielle soziale Sprengkraft und die Popularität von Verschwörungserzählungen unter nationalradikalen Bewegungen. Wo ein Opfer benannt wird, ist auch die Suche nach einem Sündenbock nicht weit, gegen den man sich notfalls gewaltsam verteidigen muss. Verschwörungserzählungen dienen somit als „Verantwortungserzählungen, die Gruppen oder

⁷ In dieser satirischen Verschwörungstheorie, die ihren Ursprung in den 1990er Jahren hat, haben einige Student:innen aus Spaß behauptet, die Stadt Bielefeld existiere nicht. Die Verschwörungstheorie hat sich verbreitet und ist bis heute ein Bestandteil der Netzkultur.

⁸ Die enge Verknüpfung zwischen Verschwörungstheorien, politischen Diskursen und der Popkultur wird am Beispiel des deutschen Popstars Xavier Naidoo deutlich. Er trug mehrere Jahre lang zur Verbreitung rechter und antisemitischer Verschwörungserzählungen bei und veröffentlichte 2021 einen gemeinsamen Song mit der rechtsextremen Band Kategorie C. Im April 2022 gestand Naidoo ein, sich auf „Irrwege“ begeben zu haben und „teilweise Fehler“ gemacht zu haben (vgl. www.zdf.de/dokumentation/die-spur/xavier-naidoo-telegram-verschwörung-video-konzert-comeback-102.html, aufgerufen am 27. Mai 2022). Eine eindeutige Distanzierung und Entschuldigung blieben jedoch aus. Die Reaktionen in der Verschwörer:innenszene sind eindeutig: Attila Hildmann beispielsweise spricht von einem „Dolchstoß“ Naidoos (vgl. www.fr.de/politik/xavier-naidoo-video-entschuldigung-attila-hildmann-statement-verschwörungstheorien-rassismus-news-zr-91491418.html, aufgerufen am 27. Mai 2022).

Individuen identifizieren, gegenüber denen Gewalt gerechtfertigt ist“ (Lindemann 2020, 29). Die Erzählung richtet sich gezielt gegen eine Gruppierung oder Einzelpersonen und spricht sie schuldig. In den Verschwörungserzählungen des *Great Reset* beispielsweise wird unter anderem die antisemitische Erzählung der „jüdischen Weltverschwörung“ bedient oder die WHO als Schuldige geführt. Aufgrund dieses Schuldspruchs ist in der Logik der jeweiligen Verschwörungserzählung von zentraler Bedeutung, dass sich die Bevölkerung gegen die Verschwörung wehrt. Ein Ausdruck dieser Wehrhaftigkeit stellen die Proteste gegen die COVID-19-Maßnahmen dar.

Was befördert diese Dissidenz?

Dass die Verbreitung rechter Verschwörungserzählungen eine Legitimationskrise der spätmodernen Gesellschaft offenlegt, liegt unter anderem am Charakter der Spätmoderne. Während Autonomie, Selbstverwirklichung und der Aufstieg durch Leistung ihre zentralen Wesensmerkmale sind, offenbaren die COVID-19-Krise und die daraus resultierenden Einschnitte in finanzieller oder gesundheitlicher Hinsicht, dass eben jene Versprechen Limitationen unterworfen sind, die Einzelne nicht beeinflussen können (vgl. Decker 2020; Amlinger/Nachtwey 2021).

Dabei betrifft die COVID-19-Krise auch die politische Kommunikation. Der deutsche Soziologie Stephan Lessenich führt aus, dass es ein zentrales Merkmal spätmoderner Gesellschaften sei, Sorge zu privatisieren. Er bezeichnet diesen Vorgang als neosozial und benennt die Moral neben Macht und Geld als wesentliche Steuerungselemente des Neoliberalismus (vgl. Lessenich 2020). Als Konsequenz daraus wird insbesondere in der Kommunikation politischer Verantwortungsträger:innen Eigenverantwortung mit Sozialverantwortung verknüpft: Wer sich und die Lebensführung am Markt ausrichtet, leistet einen wichtigen Beitrag zur sozialmoralischen Integration in das Gemeinwesen. Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie -zügelung finden gewissermaßen zum Wohl der Allgemeinheit statt. Die COVID-19-Krise habe das individuelle Verhalten auf eine Achse von Leben und Sterben gestellt und damit hochgradig moralisiert, während strukturelle Bedingungen außer Acht gelassen werden (vgl. ebd.).

Dass sich Selbstkontrolle, Selbststeuerung und -Zügelung während der COVID-19-Krise häufig allerdings der Sphäre der:s Einzelnen entziehen, hat die Pandemie schonungslos offengelegt. Besonders offenkundig wird die Fragilität des neosozialen Konstrukts im Pflegebereich. Während das Pflegepersonal seit Beginn der Pandemie viel mediale Aufmerksamkeit und verbale Äußerungen der Wertschätzung erfährt, bleibt von dieser Wertschätzung im Arbeitsalltag nicht viel übrig. Für 51 Prozent der Menschen, die zu den sogenannten Systemerhalter:innen gehören, reicht das Einkommen nicht aus (vgl. Arbeiterkammer OÖ 2021). Die berufliche Situation für die Systemerhalter:innen hat sich seit Beginn der Pandemie eher verschlechtert als verbessert und sie sind nach wie vor einem hohen Infektionsrisiko ausgesetzt – unabhängig davon, wie sehr sie auf Eigenverantwortung setzen (vgl. Roederer u. a. 2020).

Die strukturelle Vernachlässigung des Gesundheitssektors ist ein gutes Beispiel dafür, wie Dissidenz entstehen kann. Das belegen die Interviews der Salzburger Autoritarismus-Studie, unter denen sich auch Beschäftigte aus dem Gesundheitswesen befinden. Jene Befragten, die zwar nicht als radikalisiert, aber als impfskeptisch bezeichnet werden können, zeichnen sich dadurch aus, dass sie das Vertrauen in das politische System verloren haben. Sie anerkennen COVID-19 als ernstzunehmende Krankheit und haben auch Verständnis für die meisten Maßnahmen, wie das Tragen einer Maske. Die Befragten dieser Gruppe beklagen jedoch die mangelnde Offenheit von Seiten der Politik und deren fehlende Bereitschaft, Fehler einzugestehen, was Entfremdung und Vertrauensverluste bestärkt. Als Untermauerung dieser Argumentation wird in mehreren Interviews die Auslastung der Spitalsbetten herangezogen, wie auch das folgende Zitat zeigt:

[ISK6w, Ab 68 „Schlimm was passiert ist, wie viele Menschenleben die Pandemie gefordert hat, und auch die überfüllten Intensivstationen. [...] Überfüllte Intensivstationen mag schon stimmen, aber vor allem aufgrund von zu wenig Personal. Zu wenig Personal im Pflegebereich und auf Intensivstationen gab es schon davor. Natürlich ist es jetzt eine extremere Belastung, gerade durch die Schutzausrüstung [...] Aber da sind wir wieder: Hätten wir vor einigen Jahren in den Sozialbereich so investiert wie es nötig gewesen wäre, [...] hätten wir wahrscheinlich jetzt nicht so eine drastische Situation, wie wir teilweise gehabt haben.“

Die Befragte zweifelt die Berichterstattung und das tragische Ausmaß der Belastung auf den Intensivstationen nicht an. Sie ist jedoch der Ansicht, dass politische Versäumnisse aus der Zeit vor der COVID-19-Pandemie diesen Zustand verschärft haben. In weiterer Folge findet sie, dass Politiker:innen die Drohung der überlasteten Intensivstationen nicht ernst nehmen und diese verwenden, um die Bevölkerung zur Impfung zu bewegen, statt die Missstände im Gesundheitsbereich zu bekämpfen.

Hier wird deutlich, dass die Versprechen der Moderne von Autonomie und Aufstieg durch Selbstzügelung ihre Wirkung verloren haben, weil auch grundlegende Versorgungseinheiten aus Sicht der Befragten diesen Mechanismen unterworfen wurden; oder wie es Amlinger und Nachtwey ausdrücken: „Das Individuum muss kompetitiv sein, in sich selbst investieren, es muss autonom sein. Aber die Voraussetzung für diese Subjektivität – die sozialen Sicherheiten, die Stabilität der Sozialbeziehungen, die Institutionen – haben ihre Prägekraft verloren, sind fluider geworden.“ (Amlinger/Nachtwey 2020). Dadurch geht nicht nur Vertrauen in Politik und Demokratie verloren, sondern es kommt zu einer Verstärkung von Gefühlen der Unübersichtlichkeit. Diesen Vorgang bezeichnet man im soziologischen Kontext auch als Anomie.

Von der Dissidenz zur Legitimationskrise

Das Konzept der Anomie geht auf Emile Durkheim (1897) zurück und beschreibt die Erfahrung fehlender oder schwacher sozialer Normen, mit der das Gefühl einer Unübersichtlichkeit über die Vorgänge in der Welt einhergeht (vgl. Donat 2016, 103). Der amerikanische Soziologe Leo Srole hat den Begriff der Anomie aufgegriffen und beschreibt ihn anhand von fünf Merkmalen: Politische Machtlosigkeit, soziale Machtlosigkeit, Zukunftspessimismus, Normverlust/Sinnlosigkeit und soziale Isolation (vgl. Herrmann 2001, 91 nach Srole 1956). Im Zuge der COVID-19-Krise wurden alle fünf Merkmale verstärkt. In Wien berichteten beispielsweise 44 Prozent der Bevölkerung, dass sie durch die Isolation während des zweiten Lockdowns sehr bzw. ziemlich belastet waren (vgl. Heinz/Ogris 2021, 59). Die psychische Gesundheit der Menschen in Österreich hat sich im Jahresvergleich zwischen 2020 und 2021 noch einmal deutlich verschlechtert; 2021 berichten 39 Prozent davon, dass es um ihre psychische Gesundheit schlechter bestellt ist als noch

vor der Pandemie (vgl. Zandonella 2021). Die Verschlechterung der psychischen Gesundheit sowie der finanziellen Situation haben im Zuge der Krise zu einem deutlichen Vertrauensverlust in das demokratische System geführt. Waren im Jahr 2020 noch zwei Drittel der Menschen in Österreich der Ansicht, dass das politische System sehr bzw. ziemlich gut funktioniert, waren es im Herbst 2021 nur noch 41 Prozent (Zandonella 2021).

Anomie trägt zwar nicht direkt zu einem Anstieg autoritärer Haltungen bei, führt jedoch zu einer Verfestigung solcher (vgl. ebd.). Dies verstärkt wiederum die Chance für die Übernahme von rechten Verschwörungserzählungen, da diese „von politischer Deprivation, fehlender Anerkennung und der Einschätzung der eigenen wirtschaftlichen Lage“ (Schließler u. a. 2020, 289) beeinflusst wird, wie auch statistische Analysen zeigen (vgl. ebd.; Aschauer/Heinz 2022). Die Bedeutung fehlender Anerkennung für die Integration in die demokratische Kultur ist in der Soziologie breit erforscht – unter anderem von Robert Castel (2000). Vor dem Hintergrund einer Prekarisierung der Erwerbsarbeit in einer Arbeitswelt, die „Marktrisiken mehr und mehr an die Beschäftigten delegiert“ (Dörre 2012, 30) hat er ein Integrationsmodell entworfen, das drei Zonen umfasst: die Zone der Entkoppelung, die Zone der Prekarität und die Zone der Integration, die auch als Zone der Normalität bezeichnet wird. Diese Messung erwies sich auch für Österreich als valide (vgl. Zandonella 2017).

Zur Zone der Integration gehören formal gesicherte Normbeschäftigungsverhältnisse, sie gewährleisten soziale Sicherheit, und politische Integration findet durch Teilhabe an demokratischen Prozessen statt. Die Zone der Prekarität beinhaltet Beschäftigungsverhältnisse, die sich dadurch auszeichnen, dass sie „oberhalb eines kulturellen Minimums nicht dauerhaft Existenz sichernd sind“ (Dörre 2006). Dies umfasst sowohl atypische Beschäftigungsformen wie befristete Verträge, unterbezahlte Tätigkeiten oder jene Beschäftigungsverhältnisse, die durch die Flexibilisierung in eine selbstständige Tätigkeit umgewandelt wurden. Diese Unsicherheit in Form von geringer Bezahlung und mangelnder sozialer Absicherung spiegelt sich in Abstiegsängsten und weniger Möglichkeiten zur Teilhabe wider. In der Zone der Entkoppelung befinden sich all jene, die vom Arbeitsmarkt – und daher auch von politischen Teilhabeprozessen – dauerhaft ausgeschlossen sind.

Die Zone der Prekarität dürfte sich im Zuge der Pandemie angesichts steigender Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit und Einkommenseinbußen sowie damit einhergehender ökonomischer Instabilität vergrößert haben. Wilhelm Heitmeyer warnt hierzu in seinen Studien vor der Wahrnehmungslücke, die entsteht, wenn die demokratischen Versprechen von „Aufstieg durch Leistung, Freiheit durch Demokratie, Gleichheit durch Rechtssicherheit, Wahrheit durch Wissenschaft“ (Amlinger/Nachtwey 2021) unerfüllt bleiben. Die wahrgenommene Einflusslosigkeit und das Gefühl mangelnder Anerkennung können sich in Wut entladen, die sich wiederum in autoritärer Reaktion äußern kann (vgl. Heitmeyer 2018).

Als weitere Folgen von Zukunftspessimismus und Abstiegsängsten konnte Heitmeyer Konflikte um gruppenbasierte Macht, die Einforderung von Etabliertenvorrechten und Mechanismen der Demokratieentleerung identifizieren. Letztere äußert sich unter anderem in der erhöhten Zustimmung zu Aussagen wie „[I]etztendlich entscheidet die Wirtschaft in unserem Land und nicht die Politik“ oder „Politiker umgehen die bestehenden Gesetze, wenn es um ihre eigenen Vorteile geht“ (vgl. ebd., 183). Sowohl die geäußerten Demokratiezweifel als auch Gefühle der Demokratievernachlässigung oder der -missachtung durch Eliten stellen nicht nur eine Gefahr für die Integration aller gesellschaftlichen Schichten in die politische Kultur dar, sondern macht sie auch empfänglicher für Einstellungsmuster, die durch rechtsnationale Parteien und Bewegungen genutzt werden, um ihre Erzählungen zu verbreiten. Diese Einstellungsmuster stehen in engem Zusammenhang zu den bereits erwähnten Zonen der Integration (vgl. Dörre 2007) und können in drei Formen unterschieden werden.

1. Der rebellische Rechtspopulismus kann vor allem in der Zone der Entkoppelung und des Prekariats festgestellt werden. Resignation und das Gefühl übergreifender Unkontrollierbarkeit sind die am deutlichsten erkennbaren Muster. Diese wiederum ziehen eine Reaktion aus Wut und Enttäuschung nach sich, welche sich sowohl gegen Eliten als auch beispielsweise gegen Migrant:innen richten können (Dörre 2007, 24).
2. Konservierende rechtspopulistische Einstellungsmuster vertreten in erster Linie jene, die sich noch in der Zone der Integration befinden,

potenziell aber abstiegsgefährdet sind. Durch die ständige Konfrontation mit dem eigenen, womöglich drohenden Abstieg erfolgt die Verteidigung der eigenen sozialen Position nach einer Logik der Konkurrenz von oben und unten. Zusätzlich erfolgt eine starke Abwertung jener, die als eine Stufe unter der eigenen stehend wahrgenommen werden (vgl. Nachtwey 2016).

3. Der konformistische Rechtspopulismus hingegen befindet sich am häufigsten in der Zone der Integration; man kann ihre Angehörigen als Modernisierungsgewinner:innen bezeichnen. Sie übertragen den verinnerlichten Druck der Marktlogik auf jene, welche die eigene Position gefährden (vgl. Rippl/Seipel 2018).

Werden mit diesen rechten Verschwörungserzählungen auch Einstellungen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verstärkt, kann dies weitreichende gesellschaftliche Folgen haben, wie auch Heitmeyer in seinem Modell des Eskalationskontinuums skizziert (siehe Abbildung 1).

Unterschiedliche Stufen eines autoritären Weltbildes:



Abbildung 1 – Eskalationskontinuum nach Borstel/Heitmeyer, 2012 bzw. Heitmeyer 2018, 356; eigene Darstellung.

Die Voraussetzung für eine funktionierende Gesellschaft ist der Konsens über eine übergeordnete, neutrale Macht, vor der alle Mitglieder einer Gesellschaft gleich sind. Gerät dieses Versprechen der Gleichheit ins Wanken,

öffnet dies jenen Gruppierungen Tür und Tor, welche erst recht Unterschiede zwischen Menschen herstellen.

Fazit

Tritt eine Krise auf und verstärkt sie anomische Gefühle und Abstiegsängste – beispielsweise in Form einer Verschlechterung der psychischen Gesundheit oder der finanziellen Situation –, steigt die Wahrnehmung von Instabilität in der Bevölkerung. Dieser Effekt wird verstärkt, indem politische Verantwortungsträger:innen die Krisenfolgen individualisieren, anstatt sie systematisch abzufedern. Vor dem Hintergrund einer neosozialen Gesellschaft, in der das demokratische Leistungsversprechen nicht eingelöst wird, steigen Gefühle der Frustration und Wut. Das gesunkene Politikvertrauen, anomische Gefühle und Abstiegsängste können die Wahrnehmung einer Demokratieentleerung verstärken. Diese wirken wie ein „Magnet für autoritäre Versuchungen“ (Heitmeyer 2018, 182) oder anders ausgedrückt: Es entsteht ein luftleerer Raum, den nationalradikale Bewegungen nutzen, um Verschwörungserzählungen zu verbreiten. Diese verwenden ein „Narrativ, das Angst, Überforderung und Ohnmacht bindet und dem (regressiven) Wunsch Raum gibt, in einer als kontrollierbar empfundenen Welt oder einem versöhnten (Ur-)Zustand mit der Natur zu leben“ (Schließler u. a. 2020, 295).

Obwohl insbesondere das untere ökonomische Drittel starke Ohnmachtsgefühle aufweist und sich vom politischen System bereits seit längerer Zeit nicht mehr repräsentiert sieht, erfüllt vor allem die gesellschaftliche Mitte eine Scharnierfunktion für das Erstarken nationalradikaler Bewegungen – „nicht Armut oder Prekarität, sondern die Erfahrung der Deklassierung, der Verlust von Etabliertenvorrechten motiviert den Anschluss an rechte Bewegungen“ (Koppetsch 2020, 9; vgl. Zandonella 2019 & 2021; Zick u. a. 2016). Abstiegsängste, die in Krisenzeiten verstärkt werden, scheinen eine zentrale Rolle für die Hinwendung zu rechten Bewegungen und die Übernahme von deren Verschwörungserzählungen zu sein.

Literaturverzeichnis

- Amlinger, Caroline/Nachtwey, Oliver (2021). Sozialer Wandel, Sozialcharakter und Verschwörungsgedenken in der Spätmoderne, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 71(35-36), 13–19, abrufbar unter: www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschwoerungstheorien-2021/339278/sozialer-wandel-sozialcharakter-und-verschwoerungsgedenken-in-der-spaetmoderne/ (27. Mai 2022).
- Anton, Andreas/Schink, Alan (2021). Der Kampf um die Wahrheit. Verschwörungstheorien zwischen Fake, Fiktion und Fakten. Komplett Media, München.
- Arbeiterkammer Oberösterreich/Raml, Reinhard/Schönherr, Daniel (2021). Der österreichische Arbeitsklima Index: Pflegekräfte schlagen Alarm. Abrufbar unter: www.oeo.arbeiterkammer.at/service/presse/Arbeitsklima_Index-_Pflege_am_Limit-.html (27. Mai 2022).
- Aschauer, Wolfgang/Heinz, Janine (2022). Autoritarismus & Corona-Krise. Noch unveröffentlicht, abrufbar unter: www.jungk-bibliothek.org/2021/11/30/wolfgang-aschauer-und-janine-heinz-ueber-autoritarismus-und-corona-krise-jbz-tv/ (25. März 2022).
- Brunner, Markus/Daniel, Antja/Knasmüller, Florian/Maile, Felix/Schadauer, Andreas/Stern, Verena (2021). Corona-Protest-Report. Narrative – Motive – Einstellungen. Abrufbar unter: www.doi.org/10.31235/osf.io/25qb3 (27. Mai 2022).
- Butter, Michael (2018). Nichts ist, wie es scheint. Über Verschwörungstheorien. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Cubitt, Geoffrey (1989). Conspiracy Myths and Conspiracy Theories, in: JASO (Journal of the Anthropological Society of Oxford) 20/1989, 12–26.
- Decker, Oliver (2020). Flucht ins Autoritäre, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Leipziger Autoritarismus Studie 2018. Psychosozial-Verlag, Gießen, 15–63.

-
- Donat, Elisabeth (2016). Solidarität – eine einfache Gleichung? Gerechtigkeitsvorstellungen von ÖsterreicherInnen in Zeiten einer europäischen Krise, in: Aschauer, Wolfgang/Donat, Elisabeth/Hofmann, Julia (Hg.): Solidaritätsbrüche in Europa. Konzeptuelle Überlegungen und empirische Befunde. Springer VS, Wiesbaden, 101-121.
- Dörre, Klaus (2007). Prekarisierung und Rechtspopulismus – gibt es einen Zusammenhang?, in: Wiso Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Sozialpolitik, 24–34.
- Dörre, Klaus (2006). Prekarität. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts und Möglichkeiten zu ihrer Politisierung. Abrufbar unter: www.igkultur.at/politik/prekaritaet-die-soziale-frage-am-beginn-des-21-jahrhunderts-und-moeglichkeiten-zu-ihrer (27. Mai 2022).
- Dörre, Klaus (2012). Prekäre Arbeit und gesellschaftliche Integration. Empirische Befunde und integrationstheoretische Schlussfolgerungen, in: Heitmeyer/Imbusch (Hg.), Desintegrationsdynamiken. Springer VS, Wiesbaden, 29–55.
- Eberl, Moritz/Lebernegg Noëlle (2021). Corona-Demonstrant:innen: Rechts, wissenschaftsfeindlich und esoterisch, abrufbar unter: www.viecer.uni-vie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog138/ (25. März 2022).
- Elsässer, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Armin (2017). „Dem Deutschen Volke“? Die ungleiche Responsivität des Bundestags, in: Zeitschrift für Politikwissenschaft 27/2017, 161–180.
- Forstenhäusler, Robin (2021). Wundmale der Postdemokratie: Zur gesellschaftlichen Bedingtheit von Verschwörungstheorien in der Pandemie, in: Soziologiemagazin 14(1), 45–64.
- Grande, Edgar/Hutter, Swen/Hunger, Sophia/Kanol, Eylem (2021). Alles Covidioten? Politische Potenziale des Corona-Protests in Deutschland, Discussion Paper, Berlin. Abrufbar unter: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/73561 (27. Mai 2022).
- Heinz, Janine/Ogris, Günther (2021). Covid-19 und Kommunalpolitik. Auswirkungen der Covid-19 Pandemie auf Aspekte der Lebensqualität in

-
- Wien, in: Stadtpunkte 38/2021. Abrufbar unter: www.emedien.arbeiterkammer.at/viewer/ppnresolver?id=AC16399619 (27. Mai 2022)
- Heitmeyer, Wilhelm (2018). *Autoritäre Versuchungen*. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Herrmann, Andrea (2001). *Ursachen des Ethnozentrismus in Deutschland. Zwischen Gesellschaft und Individuum*. Springer VS, Wiesbaden.
- Kittel, Bernhard/Kritzinger, Sylvia/Boomgaarden, Hajo/Prainsack, Barbara/Eberl, Jakob-Moritz/Kalleitner, Fabian/Lebernegg, Noëlle/Partheymüller, Julia/Plescia, Carolina/Schiestl, David W./Schlogl, Lukas (2020). „Austrian Corona Panel Project (OA edition)“, www.doi.org/10.11587/P5YJ00, AUSSDA (27. Mai 2022).
- Knight, Peter (2000). *Conspiracy Culture. From Kennedy to the X Files*. Routledge, London/New York.
- Koppetsch, Cornelia (2020). *Rechtspopulismus als Protest. Die gefährdete Mitte in der globalen Moderne*. VSA-Verlag, Hamburg.
- Lessenich, Stephan (2020). *Allein solidarisch? Über das Neosoziale an der Pandemie*, abrufbar unter: www.blog.transcript-verlag.de/allein-solidarisch-ueber-das-neosoziale-an-der-pandemie/ (25. März 2022)
- Lindemann, Gesa (2020). *Die Ordnung der Berührung. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist*.
- Nachtwey, Oliver (2016). *Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne*. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Nachtwey, Oliver/Frei, Nadine/Schäfer, Robert (2020). *Politische Soziologie der Corona-Protteste*, Universität Basel. Abrufbar unter: www.osf.io/preprints/socarxiv/8f4pb/ (27. Mai 2022).
- Rippl, Susanne/Seipel, Christian (2018). *Modernisierungsverlierer, Cultural Backlash, Postdemokratie*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 70/2018, 237–254.
- Roederer, Thomas/Mollo, Bastien/Vincent, Charline/Nikolay, Birgit/Llosa, Augusto/Nesbitt, Robin/Vanhomwegen, Jessica/Rose, Thierry/Anna,

- François/Torre, Corinne/Fourrey, Emilie/Simons, Erica/Goyard, Sophie/Janin, Yves/Charneau, Pierre/Vratskikh, Oxana/Coury, Anneliese/Vanel, Stefan/Mendiharat, Pierre/Porten, Klaudia/Hennequin, William/Mills, Clair/Luquero, Francisco (2020). High seroprevalence of SARS-CoV-2 antibodies among people living in precarious situations in Ile de France. www.doi.org/10.1101/2020.10.07.20207795.
- Schink, Alan (2020). *Verschwörungstheorie und Konspiration, Medienkulturen im digitalen Zeitalter*. Springer VS, Wiesbaden.
- Schließler, Clara/Hellweg, Nele/Decker, Oliver (2020). Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmentalität in Zeiten der Pandemie, in: Decker, Oliver/Brähler, Elmar (Hg.): *Autoritäre Dynamiken – Alte Ressentiments – neue Radikalität*. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Psychosozial-Verlag, Gießen, 283–308.
- www.beratungsstelleextremismuat/thema-rechtsextreme-mobilisierung-im-rahmen-der-proteste-gegen-die-corona-masnahmen/#_ftn4.
- www.derstandard.at/story/2000102182255/strache-sieht-bevoelkerungsaustausch-als-begriff-der-realitaet.
- www.df.de/nachrichten/heute/der-neue-afd-chef-sagt-ich-halte-den-begriff-umvolkung-nicht-fuer-rechtsextrem-100.html.
- www.respekt.plus/2021/09/16/corona-impfung-die-programmierte-selbstzerstoerung-des-koerpers/.
- www.twitter.com/beatrix_vstorch/status/729267738481430528?lang=de (alle zuletzt aufgerufen am 25. März 2022).
- www.zdf.de/dokumentation/die-spur/xavier-naidoo-telegram-verschwoerung-video-konzert-comeback-102.html. (Aufgerufen am 27. Mai 2022)
- www.fr.de/politik/xavier-naidoo-video-entschuldigung-attila-hildmann-statement-verschwoerungstheorien-rassismus-news-zr-91491418.html (Aufgerufen am 27. Mai 2022).
- Zandonella, Martina (2017). Auswirkungen prekärer Lebens- und Arbeitsbedingungen auf die politische Kultur in Österreich. in: *Wirtschaft und Gesellschaft*, 43(2), 263–296.

-
- Zandonella, Martina (2019). Demokratie Monitor 2019, Wien. Abrufbar unter: www.demokratiemonitor.at/ergebnisse/ (27. Mai 2022).
- Zandonella, Martina (2021). Demokratie Monitor 2021, Wien. Abrufbar unter: www.demokratiemonitor.at/ergebnisse/ (27. Mai 2022).
- Zandonella, Martina/Ehs, Tamara (2021). Demokratie der Reichen. Soziale und politische Ungleichheit in Wien, in: *Wirtschaft und Gesellschaft* 47(1), 63–101.
- Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela/Berghan, Wilhelm (2016). *Gespaltene Mitte – feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*, hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Ralf Melzer, Bonn.

COVID-19 als Strafe Gottes?

Was Verschwörungsmythen mit Gender, Antifeminismus und LGBTIQ+-Feindlichkeit zu tun haben

Judith Goetz

Zum Verhältnis Gender und Verschwörungsmythen

Mit der Ausbreitung des COVID-19-Virus verbreiteten sich nicht nur damit verbundene Verschwörungsmythen, sondern auch die Notwendigkeit, selbigen pädagogisch entgegenzuwirken. So erschienen seit Beginn der Pandemie zahlreiche Studien und Handreichungen, die sich mit dem Thema beschäftigen und versuchen, die Gründe für die steigende Affinität zu Verschwörungsdanken zu erforschen und wirksame Strategien zu ihrer Eindämmung zu erarbeiten. Selten werden in den entsprechenden Analysen jedoch genderspezifische Aspekte berücksichtigt, obwohl diese in mehrerer Hinsicht von Relevanz sind. Zum einen lassen sich genderspezifische Differenzen festmachen in Hinblick darauf, an welche Verschwörungsmythen Menschen glauben, wobei entsprechende Studien in der Regel von einem binären Geschlechterverständnis ausgehen und nur Männer und Frauen berücksichtigt werden.

Auch zeigen sich Unterschiede, wer sich an den Coronademonstrationen, Aktionen und Diskursen beteiligt. Zum anderen sind die Gründe, warum sich Menschen von Verschwörungsdanken begeistern lassen, nicht selten von geschlechtsspezifischen Faktoren geprägt, zumal damit verbundene vergeschlechtlichte Identitätsangebote besondere Attraktivität ausüben. Zahlreiche Verschwörungsmythen weisen zudem sowohl in thematischer als auch personeller Hinsicht genderspezifische Aspekte auf. Dies betrifft beispielsweise, welche Personen als heimliche Strippenzieher:innen oder hinter welchen Phänomenen Verschwörungen vermutet, welche Ursachen von gesellschaft-

lichen Missständen ausgemacht sowie welche Genderbilder über entsprechende Erzählungen transportiert werden. Darüber hinaus kann die Verbreitung antifeministischer Denkformen durch Verschwörungserzählungen wirksame Resonanzräume entfalten. Hinzu kommen zudem personelle Überschneidungen zwischen Antifeminist:innen und Personen, die Verschwörungsmmythen verbreiten oder ihnen anhängen.¹

Alle hier genannten Ebenen lassen sich, so wird der vorliegende Beitrag zeigen, an den Debatten rund um die Verbreitung des SARS-CoV-2-Virus veranschaulichen. So soll im Folgenden nicht zuletzt auch die dringende Notwendigkeit, genderspezifische Faktoren stärker in entsprechenden Analysen und Gegenstrategien zu berücksichtigen, aufgezeigt werden.

Wer glaubt an Verschwörungsmmythen?

Seit Beginn der COVID-19-Pandemie lässt sich nicht nur ein neuer, fruchtbarer Nährboden für Verschwörungsmmythen feststellen, durch das gesteigerte öffentliche Interesse erschienen auch einige Studien und Berichte, die zumindest am Rande geschlechtsspezifische Auswertungen vornahmen. Aus dem Bericht der österreichischen Bundesstelle für Sektenfragen über *Das Phänomen Verschwörungstheorien in Zeiten der COVID-19-Pandemie* (2021) geht beispielsweise hervor, dass es sich bei den Anhänger:innen von Verschwörungsmmythen rund um COVID-19 um eine durchwegs heterogene Gruppe „in Bezug auf Geschlecht, Bildung, Alter und politischer Überzeugung“ (Bundesstelle für Sektenfragen 2021, 12) handelt. Zudem wird ausgeführt, dass Männer wie Frauen „gleichermaßen anfällig für Verschwörungstheorien zu sein“ scheinen, jedoch „Männer sowohl als Influencer als auch als Aktivist:innen häufiger präsent auftreten“ (ebd.).

Die ausgemachten Unterschiede betreffen jedoch nicht nur das qualitative, sondern auch das quantitative Engagement. So wird im Bericht dargelegt, dass der „Anteil von Männern mit einer Präferenz für verschwörungstheoretische Inhalte [...] mit 34 Prozent etwas höher als der Anteil von Frauen (30 Prozent)“ (ebd.) eingeschätzt werden muss. Aus einer quantitativen Umfrage

¹ Zu den überschaubaren Ausnahmen zählen die wichtigen Arbeiten von Judith Rahner und Rebekka Blum, die den Zusammenhang von Antifeminismus und Verschwörungsmmythen für Deutschland aufarbeiten. (vgl. u.a. Blum/Rahner 2020, Blum 2020)

der interdisziplinären Forschungswerkstatt Coronaproteste der Universität Wien und der Sigmund Freud Privatuniversität Wien, die ebenfalls 2021 veröffentlicht wurde, geht hingegen hervor, dass unter den Befragten „der Anteil von Frauen gegenüber Männern“ überwog. (Brunner u. a. 2021, 21)

„Während bei Protesten in Europa in den letzten Jahrzehnten Männer die Mehrheit der Teilnehmer:innen stellten und insbesondere eher rechte Proteste wie PEGIDA stark männerdominiert waren (Daphi u. a., 2015), ist bei den Corona-Protesten der hohe Anteil von Frauen beachtlich. 64,1% der Protestteilnehmer:innen, die unseren Fragebogen ausgefüllt haben, sind Frauen und 35,8% Männer.“ (Brunner u. a. 2021, 10)

Als Gründe für das überdurchschnittlich hohe weibliche Engagement werden in der Studie die geschlechtsspezifischen Auswirkungen der COVID-19-Krise benannt, da Frauen „in unserer Gesellschaft den überwiegenden Teil der Sorgearbeit leisten“ und durch „Home-Schooling, erhöhte private Fürsorgearbeit und die damit einhergehenden Koordinationsschwierigkeiten von unbezahlter Sorge- und (Teilzeit-)Berufsarbeit einer stärkeren Belastung ausgesetzt“ (ebd., 51) sind. Weitere Studien aus Deutschland haben zudem ergeben, dass Frauen sich eher von körperbezogenen Verschwörungsmithen und Männer eher von politischen überzeugen lassen.

(Genderspezifische) Gründe für Verschwörungsglauben

Die steigende Attraktivität von Verschwörungsmithen allgemein steht meist in Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Veränderungen sowie individuellen Erfahrungen. Der Glaube an Verschwörungen fungiert für unterschiedliche Menschen als Ventil, um mit den jeweiligen Herausforderungen umgehen zu können, ihnen Sinn zu verleihen und dadurch wieder Orientierung und Handlungsfähigkeit zu erlangen. Zu den begünstigenden Faktoren zählen beispielsweise Krisen, gesellschaftliche Veränderungen oder Zeiten politischer Instabilität sowie Ängste, die u.a. durch finanzielle Unsicherheiten, weltpolitische Entwicklungen, Zuwanderung, Terrorismus, Krankheit oder auch Privilegienverlust verursacht werden können. Hinzu kommen Ohnmachtsgefühle, Kontrollverlust und Überforderungen sowie Schicksalsschläge. Nicht zuletzt lässt sich die Zuwendung zu Verschwörungsideologien aber auch mit individuellen Dispositionen erklären. Dementsprechend sind

Verschwörungsmythen häufig bei Personen anzutreffen, die ohnehin eine Anfälligkeit für esoterisches oder autoritäres Denken aufweisen (vgl. u.a. Bock/Schubarth 2022; Brodnig 2021; Butter 2018; Götz-Votteler/Hespers 2019; Raab u. a. 2017).

In außergewöhnlichen Situationen wie einer Pandemie oder anderen gesellschaftlichen Krisen bieten Verschwörungsmythen folglich geschlechtsunabhängig die Möglichkeit, Ohnmachtsgefühle und Kontrollverlust mit einem allumfassenden und scheinbar widerspruchsfreien Welterklärungsmodell sowie Komplexitätsreduktion und Sündenbockdenken zu kompensieren und dadurch Halt und Stabilität scheinbar wiederzuerlangen. Im Rahmen dieser „Strategie“, mit Herausforderungen umzugehen, spielen auch genderspezifische Faktoren eine bedeutende Rolle, wie beispielsweise aus der Handreichung *Entschwörung konkret: Wie viel Geschlecht steckt in Verschwörungs-ideologien?* (2021) der Fachstelle für Politische Bildung und Entschwörung hervorgeht: „Auch das Festhalten an traditionellen Geschlechterbildern kann eine Reaktion auf Krisen sein, weil eine klare Geschlechterrolle vermeintlich Halt und einen festen Platz in der Welt bietet.“ (Amadeu Antonio Stiftung 2021)

Neben dem Wunsch nach der Aufrechterhaltung vermeintlich bewährter Geschlechterverhältnisse gewinnen auch genderspezifische Identitätsangebote an Attraktivität, weil sie den Einzelnen im Ausnahmezustand konkrete Aufgaben zuweisen. In Hinblick auf die COVID-19-Pandemie zeigen sich entsprechende Tendenzen beispielsweise an der Vorstellung, dass Männer – gemäß ihrer vermeintlich naturgegebenen Rolle – nun gegen staatliche und medizinische Maßnahmen ankämpfen müssten, um „Frauen und Kinder zu beschützen“. Ausgehend von diesem Identitätsangebot können Männer nicht nur eigene Ängste unterdrücken, sondern sich heldenhaft für ihre Liebsten und deren vermeintliche Freiheiten einsetzen. Von Bedeutung sind in diesem Zusammenhang auch (männliche) Überlegenheitsgefühle, nicht zur „hörigen und unterwürfigen“ Masse zu zählen, die sich angeblich von der staatlichen und medialen Propaganda verblenden ließe, sondern zur auserwählten Elite zu gehören, die die Wahrheit durchschaut hätte. In diesem Sinne hält auch die bereits erwähnte Handreichung fest, dass „[g]ekränkte Männlichkeit, die Angst vor Souveränitätsverlust und das Bedürfnis immer ‚Bescheid zu wissen‘ [...] einen toxischen Nährboden [ergeben], der zur Gefahr für Andere

werden kann.“ (Amadeu Antonio Stiftung 2021) Frauen hingegen kommt in diesem Denken eher eine sorgende und naturverbundene Rolle zu. Im Gegensatz zu Staat und Medizin wüssten sie – von Natur aus – besser, was gut für sie, ihre Familien und insbesondere ihre Kinder sei. Auch in der bereits erwähnten Studie von Brunner u. a. (2021) geht hervor, „dass die Thematik des Kinderschutzes und damit ein Kernelement der Sorgearbeit fest in der Bewegung verankert ist“:

„Im Fokus steht weniger der Schutz vor dem Virus als vielmehr vor der Maske, die den Protestierenden unter anderem als ein Symbol des Kindesmissbrauchs gilt. Sorgearbeit spielt demnach unter den Corona-Protestierenden zwar eine Rolle, jedoch nicht die mit dem Sorgen einhergehende Zusatzbelastung unter den Bedingungen der Pandemie, wie sie von feministischer Seite kritisiert wird.“ (Brunner u. a. 2021, 52)

Gender in Verschwörungsmythen: Unfruchtbarkeit und Abtreibung

Auch zahlreiche COVID-19-bezogene Verschwörungsmythen weisen genderspezifische Aspekte auf, indem sie beispielweise die Themen (Un-)Fruchtbarkeit sowie Abtreibung aufgreifen. So wird etwa in einem Verschwörungsnarrativ behauptet, die COVID-19-Schutzimpfung würde zu Impotenz oder Unfruchtbarkeit führen und insbesondere Schwangere sowie deren Föten und Neugeborene gefährden. Tatsächlich handelt es sich bei der Sorge um Unfruchtbarkeit nicht nur um einen der am weitesten verbreiteten Verschwörungsmythen, sondern auch um ein Narrativ, das sich sehr hartnäckig hält. Mehrere Studien konnten bereits Ende 2021 widerlegen, dass die Impfung Einfluss auf die Fruchtbarkeit von Männern oder Frauen hätte. Selbiges gilt allerdings nicht für Menschen, die an COVID-19 erkrankten. Laut der österreichischen Tageszeitung *Kurier* beobachtete beispielsweise der Kinderwunschexperte Michael Feichtinger in seinem Wiener Wunschbaby Institut, dass „Männer nach einer Covid-Infektion ein sechsfach erhöhtes Risiko für Impotenz und in weiterer Folge für eine Depression haben“². Die FPÖ-nahe oberösterreichische Wochenzeitung *Wochenblick* wiederum führte Ende 2021 in einem inzwischen aus dem Netz genommenen Artikel

² <https://kurier.at/wissen/gesundheit/covid-impfung-gibt-es-auswirkungen-auf-die-maennliche-fruchtbarkeit/401771820> (12. März 2022)

mit der reißerischen Überschrift „Studie: Bis zu 91 Prozent Fehlgeburten bei Impfung vor 20. Woche. 2.620 tote Babys nach Impfung und Berichte schrecklicher Nebenwirkungen“ aus, dass die Impfung zu Früh- und Fehlgeburten führe. Um die Aussagen wissenschaftlich abgesichert wirken zu lassen, wird der Beitrag nicht nur mit anschaulichen Tabellen bebildert, sondern auch auf Statistiken des *Vaccine Adverse Event Reporting System* (VAERS) verwiesen. Warum ausgerechnet die Datenbank der US-amerikanischen Gesundheits-, Lebensmittelüberwachungs- und Arzneimittelbehörde zur Verbreitung von Falschmeldungen eingesetzt wurde, geht aus einer Analyse des *NewsGuard* hervor. Das Journalismus- und Technologietool, das auf Basis von journalistischen Kriterien die Glaubwürdigkeit und Transparenz von Nachrichten- und Informationsseiten bewertet, erkennt den Grund in der größten Schwachstelle von VAERS: Jede*r kann auf dem Meldeportal ungeprüft Einträge erstellen.³ Insofern handelt es sich bei den angeführten Statistiken um Behauptungen bzw. Meldungen und nicht um nachgewiesene Fälle.

Neben den verschwörungsmythischen Debatten rund um vermeintliche Unfruchtbarkeit als Nebenwirkung von COVID-19-Schutzimpfungen, tauchte auch das Thema Abtreibung immer wieder im Kontext von Verschwörungserzählungen auf. Dazu zählt etwa die Behauptung, dass die Impfung nicht nur an abgetriebenen Föten getestet worden sei, sondern auch Zellen selbiger beinhalten würde. In diesem Sinne veröffentlichte beispielsweise die österreichische Anti-Choice Organisation⁴ „*Jugend für das Leben*“ auf ihrer Homepage einen Beitrag mit dem Titel „Bei der Verwendung von Impfstoffen auf Basis von abgetriebenen Kindern wird in Kauf genommen, künftigen Forschungsmissbrauch mit abgetriebenen Kindern zu fördern“. Die Gruppe bezieht sich dabei auf eine am 17. Dezember 2020 veröffentlichte Erklärung der vatikanischen Glaubenskongregation, in der selbige Mythen ausgeführt und die Impfstoffe gegen das SARS-CoV-2-Virus grundsätzlich als „moralisch akzeptabel“ eingestuft werden. Dazu ist zu sagen, dass es zwar der

³ <https://www.br.de/nachrichten/netzwelt/wie-behoerendaten-fuer-corona-impf-falschbehauptungen-missbraucht-werden,SYc86Hu> (12. März 2022)

⁴ Anti-Choice Organisationen, auch als Pro-Life-, Lebensrechts- oder Lebensschutzorganisationen bekannt, sind Abtreibungsgegner:innen, die ihr politisches Engagement darauf ausrichten, den legalen Zugang zu Schwangerschaftsabbrüchen zu verbieten.

Wahrheit entspricht, dass Vektorimpfstoffe Zelllinien aus dem Gewebe von Föten nutzen, um Viren darin zu vermehren. Jedoch sind die Zellen in der Impfung selbst nicht enthalten und schon gar nicht werden Föten dafür extra abgetrieben.

Die *taz* berichtete zudem darüber, dass auch der Chef der Biomarke Rapunzel, Joseph Wilhelm, in seinen Social-Media-Kanälen nicht nur gegen „Kontaktbeschränkungen, Sicherheitsabstand und Mundschutzmasken („Maulkörbe“)⁵“ wettete, sondern Schwangerschaftsabbrüche auch mit COVID-19-Verstorbenen gleichsetze: „Dass wir vor allem in ‚modernen‘ Gesellschaften mit rund 12 Millionen offizieller Abtreibungen Leben verhindern, wird gleichzeitig als Errungenschaft dargestellt. Was macht den Unterschied zwischen Leben, das sich verabschieden will, und Leben, das kommen will?“⁵ Nicht zuletzt kursiert unter COVID-19-Maßnahmegegner:innen auch der Verschwörungsmythos, dass die Weltbevölkerung reduziert werden solle. Zentrales Feindbild ist dabei der US-Milliardär Bill Gates, weil er ebenso wie sein Vater im Vorstand der Non-Profit-Organisation *Planned Parenthood* sitzt, die neben diversen medizinischen Leistungen auch Schwangerschaftsabbrüche anbietet und daher als geheimer Strippenzieher dieses bevölkerungspolitischen Komplotts ausgemacht wird.

Antifeminismus: Das Virus als Strafe Gottes

In antifeministisch motivierten Verschwörungserzählungen wird das SARS-CoV-2-Virus zudem immer wieder als göttliche Strafe für Sünden, die durch Feminismus, LGBTIQ+-Rechte, sexuelle Freiheiten und/oder Abtreibung sowie eine Abkehr von der vermeintlich natürlichen bzw. göttlichen Ordnung ausgelöst worden sei, verhandelt. Wie Cicek Sahbaz in ihrem Buchbeitrag *Anti-Genderismus in Zeiten der Corona-Krise. Immunologischer Schutz einer Abstammungsgemeinschaft im Namen des Lebens?* (2021) ausführt, lassen sich zahlreiche Geistliche – vom Christentum bis zum Islam – finden, die meinen, dass „dieses Unglück eine Auswirkung der Sünde“ sei, „die im Angriff auf die göttliche Ordnung der Geschlechtlichkeit“ bestünde (Kardinal Raymond Burke zit. n. Sahbaz 2021, 78) bzw. „den gottgegebenen Unterschied zwischen Mann und Frau“ nicht anerkennen wolle (Metropolit Mark

⁵ <https://taz.de/Chef-der-Biomarke-Rapunzel-zu-Corona/!5683866/> (12. März 2022)

zit. n. ebd.). Auch die einflussreiche Konvertitin und Antifeministin Gabriele Kuby führt in ihrem Text *Corona ruft zur Umkehr!* (Kuby 2020) aus, dass es sich bei dem Virus um eine Strafe für Homoehe, Abtreibung, sexuelle Entfesselung und Abkehr von der göttlichen Ordnung handle:

„Die ungeheuerlichen Anmaßungen, den Anfang und das Ende des Lebens selbst zu bestimmen, das eigene Geschlecht wählen zu wollen, das ungewollte Kind zu töten oder das gewünschte zu produzieren, den Menschen mit Tier oder Maschine zu kreuzen, werden im Licht der Not als Frevel erkennbar werden. Wir sind nicht die Herren über Leben und Tod. Wir sind nicht einmal die Herren über einen kleinen Virus.“

Sahbaz macht in ihrer Analyse zudem deutlich, dass sich in diesem Verschwörungsnarrativ nicht nur das politische Kalkül verbirgt, die Pandemie auch für antifeministische sowie homosexuellenfeindliche Politiken zu nutzen, sondern auch die „Sehnsucht nach einem Untergang“ sowie einem „Triumph der ‚Gläubigen‘ und ein Jenseits ohne ‚das infektiöse Andere‘“ erkennbar wird. „Die Unkontrollierbarkeit der Verbreitung des Coronavirus wird hier auf das nicht-heterosexuelle Begehren projiziert, gegen dessen unkontrollierbare Ausbreitung gekämpft werden müsse.“ (Sahbaz 2021, 79)

Wie Sahbaz außerdem betont, vermehrt sich „[m]it dem Anstieg der Zahl der Corona-Infizierten [...] auch die Anzahl an Aussagen durch die Akteure des Anti-Genderismus, die die Homosexualität bzw. die LGBTIQ+-Personen für die Pandemie verantwortlich machten.“ (Sahbaz 2021, 77 f.) Auch in Wien wurde im Rahmen einer Demonstration der Initiative Querdenken Anfang September 2020 auf der Hauptbühne unter tosendem Applaus eine Regenbogenflagge mit dem Hinweis zerrissen, dass diese ein Symbol von „Kinderschändern“ sei. Die Tat blieb jedoch ohne Konsequenzen und so wurden die bekannte COVID-19-Maßnahmengegnerin Jennifer Klauninger sowie ein „freier Journalist“ Anfang März 2022 am Wiener Straflandesgericht vom Vorwurf der Verhetzung freigesprochen.⁶

Neben thematischen Überschneidungen zwischen Antifeminismus und „Kritik“ an den COVID-19-Schutzmaßnahmen lassen sich auch personelle Überlappungen festmachen. So findet sich eine Reihe von Antifeminist:innen, die

⁶ <https://wien.orf.at/stories/3145398/> (12. März 2022)

sich in den vergangenen Jahren auch als COVID-19-Verharmloser:innen hervortaten. In diesem Sinne postete beispielsweise der homosexuellenfeindliche Psychiater Raphael Bonelli im April 2021 auf Youtube ein Video unter dem Titel „Die Diskriminierung von Ungeimpften beginnt!“. Darin nimmt er Bezug auf eine in Deutschland lebende Ärztin, die von ihrem Arbeitgeber gedrängt worden sei, sich impfen zu lassen. Sexualisierte Gewalt verharmlosend spricht er in diesem Zusammenhang von einer „Vergewaltigung“ durch die Impfung. An anderen Stellen wiederum zieht er holocaustrelativierende Vergleiche zwischen Impfskeptiker:innen und dem Vernichtungsantisemitismus des Nationalsozialismus⁷.

Antifeminismus: Gender als Virus oder Gender vs. Virus

In antifeministischen Kreisen kursiert zudem das Narrativ, Gender-Theorien und -Forschung sowie damit verbundene Gesellschaftskritik und Gleichstellungsmaßnahmen nicht nur als „Unfug“ abzutun, sondern auch das Schreckensbild zu zeichnen, dass es sich dabei selbst um ein (ansteckendes) Virus handle. Krankheitsmetaphern haben bei der Verbreitung von Verschwörungsmethoden eine lange Tradition. Erinnerung sei an dieser Stelle beispielsweise, dass spätestens seit dem Mittelalter in verschwörungsmethodischer Manier Juden und Jüdinnen, Freimaurer und Hexen für zahlreiche gesellschaftliche Missstände, beispielsweise verdorbene Ernten oder Seuchen wie die Pest verantwortlich gemacht wurden. In diesem Sinne betont auch Sahbaz, dass antifeministische Narrative „sowohl auf die Seuchenapokalypse als auch auf epidemiologisches Vokabular zurückgreif[en]“ bzw. dieses „als ein Mittel sowohl zur Verstärkung der Angst vor den Ansteckungs- und Verbreitungsgefahren, [...] als auch als Rechtfertigung der Interventionen“ (Sahbaz 2021, 79) nutzen.

Durch die Metapher des „Gender-Virus“ wird es Antifeminist:innen möglich, Gender-Theorien nicht nur als krank darzustellen, sondern auch als krank machend, da die Gefahr bestünde, sich damit zu infizieren. In dieser Logik würde die Bedrohung der Ansteckung durch genderpolitische Maßnahmen wie sexuelle Bildung der Vielfalt an Schulen, Gender Studies an den

⁷ <https://fida-blog.info/wp/2021/06/25/corona-und-antifeminismus-teil-1/> (12. Dezember 2021)

Universitäten aber auch Gender-Beauftragte in öffentlichen Einreichungen und der Wirtschaft oder LGBTIQ+-Rechte verstärkt werden. „Die antigenderistische Rhetorik schiebt, indem sie die Familie, Nation und Volksgemeinschaft als bedroht darstellt, das Selbstschutzbedürfnis in den Vordergrund.“ (Sahbaz 2021, 86) Eine Eindämmung der Gefahr bzw. Entwicklung /eines „Immunsystems“ wäre dementsprechend nur durch die Eingrenzung der Kontaktmöglichkeiten zu/mit „Gender“ sowie die Wiedererlangung von Kontrolle und (Hetero-)Normativität möglich.

Besonders deutlich wird die Verschwörungserzählung in dem rund 120 Seiten langen Büchlein „Das Gender Virus. Wie man uns mithilfe der Sprache manipulieren will“ (2021) des AfD-Politikers Árpád von Nahodyl Neményi. Die Biografie des Autors liest sich exemplarisch für viele Verschwörungs-ideolog:innen: Nach einem Parteiausschlussverfahren bei den Grünen aufgrund von Rechtsextremismusvorwürfen und einem Zwischenstopp bei der SPD ist von Nahodyl Neményi nun seit mehreren Jahren bei der AfD, kommt aber ursprünglich aus esoterisch-verschwörungsmythischen Kontexten wie dem germanischen Neuheidentum. Seit 2021 betreibt er einen Youtube-Kanal mit dem Titel „Allsherjargode“, wo er sich vorrangig mit Themen des Heidentums beschäftigt. In seinem Büchlein versucht er anknüpfend an verbreitete antifeministische Delegitimierungsnarrative aufzuzeigen, „daß die Genderei in Wahrheit eine totalitäre extremistische Ideologie ist, mit der das Denken der Menschen für bestimmte politische Ziele manipuliert werden soll“ (von Nahodyl Neményi 2021, 7).

In seinem Verschwörungsmythos unterscheidet er dabei zwischen „realen Viren“ und „gedanklichen Viren“ bzw. sogenannten „mem-Viren“, wobei mem für memory, also Gedächtnis steht. Damit meint er Gedanken, die viral gehen, als Viren in Umlauf gebracht, und wie von „einer Affenhorde“ nachgemacht werden. Wenig verwunderlich hält er den „Gender-Wahn“ bzw. „Gender-Wahnsinn“ (ebd.) für ein solches „Mem-Virus“ und begreift sein antifeministisches und LGBTIQ+-feindliches Buch als „Vakzin gegen den Genderwahn-Memvirus“ (ebd., 10). Gender-Theorien, Gleichstellungsmaßnahmen und LGBTIQI-Personen sowie ihre Rechte werden somit als Gefahren konstruiert, die die Gesellschaft bzw. den „Vollkörper“ verseuchen und verwundbar machen. Umso dringlicher brauche es in dieser Logik daher Schutz sowie ein Abwehrsystem, das verhindere, sich anzustecken. Diesem

Denkmuster folgend, ordnet von Nahodyl Neményi „Genderisten“ als verrückt ein, da sie der gefährlichen „Umerziehungsideologie“ verfallen seien, und dadurch aufgrund ihrer Ansteckungsgefahr ebenfalls eine Bedrohung für andere darstellten. Wie auch Sahbaz betont, kann – indem „das Gemeinwesen als von einem bedrohlichen Erreger angegriffen darstellt“ (Sahbaz 2021, 85) wird – im Grunde genommen jegliche Form der Gefahrenabwehr als gerechtfertigt darstellt werden.

Bei der Darstellung von Gender-Theorien als bedrohliches Virus handelt es sich jedoch nur um einen antifeministischen Diskursstrang innerhalb von Verschwörungsmithen, die sich im weitesten Sinne auf Gender-Theorien beziehen. Entgegen dem bereits dargestellten Schutzparadigma wird COVID-19 in weiteren antifeministischen Narrativen als ebenso harmlos wie eine Grippe dargestellt und eine vermeintliche „Gender-Ideologie“ als die eigentliche Gefahr für die Gesellschaft ausgemacht, die zu ihrem Untergang führen würde. Ein weiteres zentrales, antifeministisches Narrativ konzentriert sich darüber hinaus darauf zu behaupten, dass Unmengen an Geldern für Genderforschung verschwendet werden, während entsprechende Mittel an anderen Stellen fehlten. Dementsprechend wird das SARS-CoV-2-Virus und seine Gefahr von anderen Antifeminist:innen sehr wohl ernst genommen, jedoch ebenfalls dafür genutzt, beispielsweise Gender Studies aufgrund der damit verbundenen Kosten zu delegitimieren. Gerade in Pandemiezeiten brauche es, so das vorgebrachte Narrativ, dringend die Finanzierung für naturwissenschaftliche und medizinische Forschung (zur Pandemiebekämpfung), anstatt Gelder für unnötige und unwissenschaftliche Gender-Professuren bzw. -Studien zu verschwenden. So berichtet die Amadeu Antonio Stiftung aus Deutschland, dass seit Ausbruch von COVID-19 in Sozialen Medien vermehrt Kommentare zu lesen sind, die versuchen, Gender Studies gegen die Gefährlichkeit des Virus auszuspielen: „In Deutschland gibt es ca. 100 Genderprofessuren, die nichts zur Corona-Krise beitragen. Das Geld wird dringend in medizinischen Institutionen benötigt.“ (Amadeu Antonio Stiftung o.J.) Auch der Verein *Deutsche Sprache e. V.* sammelte in einer Online-Petition Unterschriften für einen „Aufruf gegen Gender-Unfug“ mit dem Argument, dass in Deutschland „Milliardenbeträge für den Genderunfug ausgegeben“ und diese Gelder „Krankenhäusern oder den naturwissenschaftlichen

Uni-Fakultäten – zum Beispiel in der Virusforschung“⁸ fehlten. Zudem wurden Stimmen laut, die hofften, dass in der „nahenden Wirtschaftskrise dieser Gendergaga wegfällt“ oder meinten, „dieser Tage werden wir noch sehen, wen wir dringender brauchen: Feministinnen oder Wissenschaftler.“ (Amadeu Antonio Stiftung, o.J.)

Geschlechterreflektierte Bildungsarbeit gegen Verschwörungsmythen

Im vorliegenden Beitrag wurde anhand zahlreicher Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum, insbesondere Österreich, aufgezeigt, dass eine Analyse der seit Beginn der COVID-19-Pandemie verbreiteten Verschwörungsmythen zahlreiche geschlechtsspezifische Aspekte aufweist. Dazu zählt nicht nur die geschlechtsspezifische Auswertung, wer an welche Verschwörungsmythen glaubt, sondern auch die Gründe für die Hinwendung zu Verschwörungsmythen lassen sich nicht selten mit genderspezifischen Faktoren und Identitätsangeboten erklären. Zudem drehen sich zahlreiche Verschwörungserzählungen um Themen wie Fruchtbarkeit sowie Abtreibung und das SARS-CoV-2-Virus selbst wird als Strafe für die Ausweitung von sexuellen und geschlechtlichen Lebens- und Liebesformen diskutiert. Aufgrund zahlreicher thematischer Anknüpfungspunkte können vor allem antifeministische Verschwörungsnarrative im Zuge der Pandemie neue Resonanzräume entfalten. Insbesondere Gender-Theorien werden in entsprechenden Erzählungen selbst als Virus dargestellt oder gegenseitig ausgespielt.

Krisenzeiten werden von Antifeminist:innen häufig dazu genutzt, Geschlechterverhältnisse neu zu verhandeln und längst überholte, normative Geschlechterordnungen als vermeintlich stabile Identitätsentwürfe zu propagieren. Gerade der pandemiebedingte Backlash, der Frauen wie Männer wieder verstärkt in traditionellere Rollen und Abhängigkeitsverhältnisse gedrängt hat, wurde nicht ohne Grund von Beginn an von Antifeminist:innen gefeiert. Sie freuten sich darüber, dass Diskussionen über Gendergerechtigkeit verstummten, in den Sterbestatistiken kein drittes Geschlecht angeführt wurde

⁸ <https://www.berliner-zeitung.de/politik-gesellschaft/verein-macht-gender-studien-fuer-feh-lende-finanzmittel-bei-virusforschung-verantwortlich-li.79789?pid=true> (12. März 2022).

und auch Abtreibungen in Zeiten der Lockdowns nur erschwert möglich waren. Zudem sahen sie sich in ihrer Vorstellung bestätigt, dass es sich bei der heterosexuellen (Klein-)Familie um ein krisensicheres Modell handle, das erneut die gewünschte Aufwertung erfuhr. Gerade in Krisenzeiten hätten es viele als Sicherheit empfunden, wieder auf stereotype Rollen zurückgreifen zu können. So führte beispielsweise die deutsche Antifeministin Birgit Kelle in einem Essay aus, dass die COVID-19-Krise ein „neues Selbstbewusstsein der Mütter“ geschaffen hätte, „in dem Augenblick, in dem die staatliche Ordnung und ihr künstlich erzeugter Druck auf Mütter zusammenbricht, sie mit großer Normalität in eine Rolle zurück rutschen, die manche nie freiwillig verlassen haben, sondern aus der sie massiv hinaus gedrängt wurden“. Ebenso bejubelt wurde von antifeministischer Seite, dass Homeschooling „plötzlich flächendeckend organisierbar“ war und damit auch den Eltern endlich wieder die Erziehung überlassen wurde, wodurch Kinder besser vor den Einflüssen schulischer Bildung, insbesondere frühkindlicher Sexualpädagogik, geschützt werden konnten. Und weil beides angeblich so gut funktionierte, wurde beispielsweise im Umfeld des antifeministischen Aktionsbündnisses Demo für Alle auch schon mal die Abschaffung der Schulpflicht gefordert.

Resümierend lässt sich sagen, dass geschlechterreflektierte Analysen der Pandemie sowie damit verbundene Verschwörungsmymen von enormer Relevanz sind, um wirksame Gegenstrategien entwickeln zu können. Dazu gehört, in einem ersten Schritt in allen Auseinandersetzungen mit Verschwörungsmymen das Geschlecht als relevante Kategorie stets mitzudenken. Zudem bräuchte es dringend weitere Studien bzw. Forschungen zu den im Text beschriebenen Themen, um politische Bildungsangebote auf spezifischeren Erkenntnissen aufbauen zu können. Erst wenn die Attraktivität von Verschwörungsmymen sowie die Gründe, warum sich Menschen diesen zuwenden, aus einer genderkritischen Perspektive betrachtet werden, können entsprechende Mymen umfassend dechiffriert und korrigierende Gegennarrative entworfen werden. Selbiges gilt auch für ein profundes Verständnis der subjektiven Funktionsweisen des Verschwörungsglaubens, das nicht ohne geschlechterreflektierte Erklärungen auskommen kann, um wirksame geschlechtsspezifische Bildungsangebote zu schaffen und zur nachhaltigen Entschwörung beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Amadeu Antonio Stiftung (2021): Entschwörung konkret: Wie viel Geschlecht steckt in Verschwörungsideologien?, abrufbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/entschwuerung-konkret-72927/> (13. März 2022).
- Amadeu Antonio Stiftung (o.J.): „Corona- oder nur genderverseucht?“ - Antifeminismus in Zeiten der Corona-Pandemie, abrufbar unter: (13. März 2022).
- Bock, Sophia/Schubarth, Wilfried (2022). Basiswissen Verschwörungsmythen: ein Leitfadens für Lehrende und Lernende. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blum, Rebekka/Rahner, Judith (2020). Antifeminismus in Deutschland in Zeiten der Corona-Pandemie. In: Friedrich-Ebert-Stiftung – Forum Politik und Gesellschaft (Hg.): Triumph der Frauen? Das weibliche Antlitz des Rechtspopulismus und -extremismus in ausgewählten Ländern. Berlin. 2–11.
- Blum, Rebekka (2020). Retraditionalisierung, Corona-Verschwörungen und Antifeminismus. Über das Verhältnis von Antifeminismus und Corona-Verschwörungen und wie die Corona-Pandemie antifeministische Entwicklungen begünstigt. Heinrich-Böll-Stiftung, abrufbar unter: www.gwi-boell.de/de/2020/09/04/retraditionalisierung-corona-verschwuerungen-und-antifeminismus (13. März 2022).
- Brodnig, Ingrid (2021). Einspruch! Verschwörungsmythen und Fake News kontern – in der Familie, im Freundeskreis und online. Wien: Brandstätter.
- Bundesstelle für Sektenfragen (2021). Das Phänomen Verschwörungstheorien in Zeiten der COVID-19-Pandemie. Bericht der Bundesstelle für Sektenfragen an die Bundesministerin für Frauen, Familie, Jugend und Integration. Wien: Bundesstelle für Sektenfragen.
- Brunner, Markus/Daniel, Antje/Knasmüller, Florian/Maile, Felix/Schadauer, Andreas/Stern, Verena (2021). Corona-Protest-Report. Narrative – Motive – Einstellungen. preprint . SocArXiv.

-
- Butter, Michael (2018). „Nichts ist, wie es scheint“: über Verschwörungstheorien. Berlin: Suhrkamp.
- Götz-Votteler, Katrin/Hespers, Simone (2019). *Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kuby, Gabriele (2020). Corona ruft zur Umkehr, abrufbar unter: www.gabriele-kuby.de/post/corona-ruft-zur-umkehr (13. März 2022).
- Raab, Marius/Carbon, Claus-Christian/Muth, Claudia (2017). *Am Anfang war die Verschwörungstheorie*. Berlin Heidelberg: Springer, abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-53883-8> (12. März 2022).
- Sahbaz, Cicek (2021): *Anti-Genderismus in Zeiten der Corona-Krise: Immunologischer Schutz einer Abstammungsgemeinschaft im Namen des Lebens?* In: Strube, Sonja A./Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Sahbaz, Cicek (Hg.): *Anti-Genderismus in Europa*. Bielefeld: transcript Verlag, 77–92.
- von Nahodyl Neményi, Árpád (2019). *Das Gender-Virus. Wie man uns mithilfe der Sprache manipulieren will*. Books on Demand.

Kapitel 2

Jenseits von Fakten

Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung

Britta Breser

*“Facts may be an important part of that effort, but they are in the service of something more profound.”
(Kyle Pope, 2019)*

Fake News als Genre und Etikett

Verdrehte Fakten und umgekehrte Verhältnisse: In der Schlussphase des US-Wahlkampfes 2016 wurden die 20 auf Social Media erfolgreichsten Falschmeldungen öfter geteilt, gelikt und kommentiert als die 20 erfolgreichsten Berichte seriöser Medien (vgl. Die Zeit 2022). Spätestens seit den Präsidentschaftswahlen 2016 in den USA verbindet man dieses Phänomen in Politik- und Gesellschaftserzählungen mit dem Begriff Fake News oder Desinformation (vgl. Allcott/Gentzkow 2017, 212). Beide Begriffe beschreiben bewusst gestreute Falschmeldungen, die entweder gar nicht oder nur teilweise auf Fakten basieren. Meist im Kontext bereits vorherrschender Kontroversen lassen sich dadurch neue politische und gesellschaftliche Gegebenheiten konstruieren. Ob die Wahl von Donald Trump zum US-Präsidenten oder die Brexit-Kampagne in Großbritannien im selben Jahr: Zahlreiche Beispiele auch darüber hinaus zeigen, dass Desinformation Abstimmungs- und Wahlergebnisse und somit auch demokratische Ordnungen beeinflussen kann (vgl. Bennett/Livingston 2018).

Phänomene, die im täglichen Sprachgebrauch als Fake News fungieren, teilen Jana Laura Egelhofer und Sophie Lecheler in zwei unterschiedliche Kategorien, die wiederum auf divergente Problemfelder für die Politische Bildung verweisen: Mit der Kategorie Fake-News-Genre wird die gezielte Schaffung pseudojournalistischer Desinformationen bezeichnet und unter Fake-News-Label ein politisches Instrument zur Delegitimierung von Nach-

richtenmedien verstanden. Zweitere Unterscheidung zeigt auf, dass der Begriff Fake News auch als rhetorisches Mittel eingesetzt wird, um Journalist:innen – häufig aus etablierten redaktionellen Medien – für deren (kritische) Berichterstattung mit Verschwörungserzählungen zu diskreditieren und als Verbreiter:innen von Fake News verächtlich zu machen. Dieses Konzept weist sowohl auf die Kontroversität und Polarisierung der Produktion und Berichterstattung von Nachrichten hin als auch auf die Politisierung von Journalismus als öffentlichem Gut – mit dem Ziel, dessen Vertrauenswürdigkeit sowie Deutungshoheit zu entziehen. Während sich das wissenschaftliche Interesse bislang vorwiegend auf den Bereich des Fake-News-Genre – auf Inhalte so genannter Desinformation sowie deren Verbreitung und Auswirkungen – fokussiert, wird der diskursiven Konstruktion von Fake News als Etikett speziell zur Delegitimierung von Journalismus und seiner Akteur:innen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung bislang nur wenig Bedeutung zugemessen (vgl. Egelhofer/Lecheler 2019).

Die Strategie, Journalist:innen mit dem Fake News-Etikett zu degradieren, fordert die Politische Bildung zusätzlich heraus: Das Spektrum an Perspektiven auf die Kritikentwicklung in der Politischen Bildung ist breit (vgl. Lösch/Thimmel 2010; Widmaier/Overwien 2013; Görtler u. a. 2017); speziell der Medienkritik wird eine essenzielle demokratische Funktion zugeschrieben (vgl. Egelhofer u. a. 2021, 654). Doch welche Interventionen sind notwendig, wenn Teile der Gesellschaft auf Fakten basierte Berichterstattung von (bislang als seriös anerkannten) Journalist:innen überhaupt nicht mehr akzeptieren und das Vertrauen in sie längst verloren haben? Der vorliegende Beitrag plädiert dafür, im Zuge der Auseinandersetzung der Politischen Bildung rund um die Verbreitung von Desinformation speziell auch die Frage nach der Rolle jener für die demokratische Entwicklung von Gesellschaften relevanten Kommunikationsakteur:innen in Bildungsprozessen zu stellen, welche zunehmend mit dem Fake News-Etikett als „Lügenpresse“ oder „Systemmedien“ geschmäht werden.

Journalismus in der Krise

Journalismus recherchiert, kontrolliert, selektiert und strukturiert die für den öffentlichen Diskurs notwendigen Informationen. Damit werden Öffentlichkeit, Meinungsbildung und demokratisches Handeln möglich. Dieses Bild

des Journalismus – als vierte Macht im Staat und öffentliches Gut, das es zu schützen gilt – ist in Demokratie-Lehrbüchern weit verbreitet. Auch während der COVID-19-Pandemie, als Journalist:innen zu den so genannten systemrelevanten Berufen zählten, offenbarte sich diese Funktionszuschreibung in der gesellschaftlichen Praxis (vgl. Humborg 2021, 5). Gerade weil sich die demokratischen Hoffnungen, die man auf die digitale Kommunikation und Informationsvermittlung setzte, teilweise ins Gegenteil gekehrt haben, wird dem Fakten kontrollierenden Journalismus zunehmend Verantwortung zugewiesen.

Doch auch an Österreichs Medienlandschaft geht die „Krise des Journalismus“ nicht spurlos vorüber: Humborg spricht von einer „Journalismuskrise“ (Humborg 2021, 23), vor allem aber von einer „Krise journalistischer Geschäftsmodelle“ (Humborg 2021, 23). Umkämpfte gesellschaftliche Gefilde und ein Wettbewerb um politische Einflussphären werden dahinter sichtbar. Dem internationalen Ranking von *Reporter ohne Grenzen* zufolge ist die Pressefreiheit in Österreich innerhalb der letzten zehn Jahre deutlich gesunken (vgl. Reporter ohne Grenzen 2022). Hinzu kommen abnehmende Auflagen und Marktanteile, die Verlagerung von Werbung in das Internet, Konkurrenz durch kostenlose Online-Angebote und der sogenannte *Citizen Journalism*, die vielfach die etablierte, redaktionell arbeitende Medienlandschaft bedrohen. Zusätzlich wird die journalistische Autorität als vierte Gewalt zunehmend in Frage gestellt – verstärkt durch populistische Vorwürfe an die sogenannte Lügenpresse, tendenziöse oder gar falsche Berichterstattung zu leisten (vgl. Hanitzsch u. a. 2019, 1). Deren Proponent:innen werden im deutschsprachigen Raum vor allem politisch-medialen Akteur:innen zugerechnet, die eine spezifische politische und ökonomische Agenda verfolgen und zugleich populistischen Politiker:innen nahestehen (vgl. Bader u. a. 2020, 55). Diese Entwicklung trifft den Journalismus in einer Phase, in der er sich bereits als vulnerabel und instabil zeigt.

Journalismus im Schrumpfen

Die Anzahl der in Österreich offiziell als Journalist:innen arbeitenden Personen hat sich im Vergleich zum Jahr 2006 um rund ein Viertel verkleinert. Demgegenüber steht ein starkes Wachstum in anderen Kommunikationsberufen wie der *Public Relations* (PR) politischer Institutionen in Österreich. Hier wird versucht, mit zum Teil deutlich größerer Ressourcenausstattung als in Zeitungsredaktionen, neben der traditionell üblichen Pressearbeit die Öffentlichkeit über neue Kanäle direkt zu erreichen und den Journalismus so zu umgehen (vgl. Kaltenbrunner u. a. 2020, 209).

41 Prozent der 18- bis 24-Jährigen konsumierten im Jahr 2020 Nachrichten ausschließlich digital. Altersübergreifend waren dies durchschnittlich 22,1 Prozent (vgl. Gadringer u. a. 2020, 29). Josef Seethaler u.a. identifizieren daher vor allem soziale Netzwerke und Online-Medien als zentrale Komponenten des journalistischen Wandels. Diese Entwicklung macht einerseits die journalistische Orientierungsfunktion zusätzlich notwendig. Andererseits wird gerade diese durch ökonomische Zwänge wie den zunehmenden medialen Wettbewerb erschwert (vgl. Seethaler u. a. 2019, 235 f.). Auch wenn die Digitalisierung des Medienkonsums in Österreich im Ländervergleich langsamer voranschreitet, ändern sich journalistische Geschäftsmodelle, weshalb vor allem im Printmediensektor von Krise zu sprechen ist: Seit 2007 wurden hier an die 1 500 Arbeitsplätze von Journalist:innen abgebaut, die (neben dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk) in Österreich den größten Anteil an „Qualitätsjournalismus“ abdecken. Zwar bleibt der österreichische Printmediensektor weiterhin dominant und monomediale Printredakteur:innen gehören nach wie vor zur Mehrheit österreichischer Journalist:innen, aber ihre Zahl reduziert sich zunehmend (vgl. Kaltenbrunner u. a. 2020, 209 ff.). In der Folge stehen crossmediales Arbeiten, beschleunigtes Tempo, zentralisierende und medienübergreifende Reorganisation der Redaktionen sowie journalistische Leistungsanforderungen zugunsten technischer Fähigkeiten im Vordergrund aktueller journalistischer Arbeit (vgl. Lauerer u. a. 2019, 98 f.).

Bei der Betrachtung von Journalismus ist freilich zu beachten, dass die Grenzen des Systems zu seiner Umwelt weder eindeutig noch natürlich sind, sondern stets konstruiert werden müssen (vgl. Kaltenbrunner u. a. 2007, 161).

Auch die Journalismusforschung kämpft seit jeher mit einer präzisen Definition. Die mitunter verschwimmenden Abgrenzungen zu Public Relations, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung und *Citizen Journalism* erschweren eine Unterscheidung (vgl. Kaltenbrunner u. a. 2020, 18). Zusätzlich werden auch die Grenzen innerhalb des Journalismus undeutlicher, was die Identifikation von unabhängigem Journalismus erschwert: Neben zahlreichen selbstständigen Journalist:innen in diversen Online-Formaten soll hierzu beispielhaft das Wiederaufkeimen der Parteimedien in Österreich genannt werden, deren Grenzen zwischen investigativer Informationsarbeit und politischem Aktivismus mitunter verschwimmen.

Das Problem einer Einschätzung von journalistischer Arbeit hat aber womöglich nicht immer unbedingt damit zu tun, dass Journalismus in Österreich als ein offener Berufsstand gilt oder eine solche Grenzziehung sich durchaus auch aus demokratischer Hinsicht kritisch hinterfragen lassen muss. Es könnte auch damit in Verbindung stehen, dass sich der gesellschaftliche Diskurs bislang zu wenig damit auseinandergesetzt hat, was unter Journalismus als vierter Gewalt und öffentlichem Gut tatsächlich zu verstehen ist.

Journalismus in Abhängigkeiten

Die Einschätzung der Abhängigkeiten zwischen Medien und Politik bringt in den Politik- und Kommunikationswissenschaften im Laufe der letzten Jahrzehnte durchaus widersprüchliche Ergebnisse zutage: Während die frühe Forschung anfangs davon ausging, dass Politik-PR den Journalismus instrumentalisiert und zum Teil sogar determiniert, finden sich heute vermehrt Ansätze, die von einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis und sogenannten interdependenten Beziehungen zwischen PR-Akteur:innen und Journalist:innen ausgehen oder das Zusammenwirken der beiden gar als ein gemeinsames Handlungssystem konzipieren (vgl. Donges/Jarren 2017, 229). In der Literatur wird vielfach von einer „symbiotischen Politik-Medien-Beziehung“ (Kaltenbrunner u. a. 2020, 48) als typische Eigenschaft der österreichischen Medienentwicklung gesprochen, worauf – meist von populistischer Seite – auch der Begriff „Systemmedien“ verweist. Andy Kaltenbrunner u.a. bezeichnen die österreichische Medienpolitik seit 1945 bis in die Gegenwart als „eine ganz bestimmende, nicht alleinige, aber kontinuierliche Kraft für die sehr spezifische Konstitution des österreichischen Marktes“ (ebd., 36), die zu

einer immer kleiner werdenden Medienvielfalt in einer bereits stark konzentrierten Medienlandschaft geführt habe. Seit den frühen 2000er Jahren und spätestens mit der Finanzkrise 2008 mehren sich jedenfalls Anzeichen, dass sich die Abhängigkeiten zugunsten der Politik verschieben.

In der Tat sind journalistische Arbeitsweisen und Freiheiten aktuell zunehmend in Gefahr: Die *Initiative Qualität im Journalismus* warnte bereits 2006 vor einer zu starken Vermischung von informativem Journalismus und PR-getriebenen Inhalten. Kritisiert wurde vor allem die Dominanz von Zeitungsartikeln mit PR-basierten Inhalten ohne zusätzliche Recherche (vgl. Der Standard 2006). Das internationale Pressefreiheits-Ranking von Reporter ohne Grenzen weist wiederum auf externe Gefährdungen des Journalismus in Österreich hin: Allein im Zeitraum von 2021 auf 2022 ist Österreich bei der Pressefreiheit vom 17. auf den 31. Platz zurückgefallen. Attacken auf Journalist:innen im Rahmen von Coronademonstrationen, fehlende Transparenz öffentlicher Daten, politische Interventionen und Inseratenkorruption werden diesbezüglich als ausschlaggebende negative Entwicklungen angeführt (vgl. Reporter ohne Grenzen 2022).

Der österreichische Medienmarkt orientiert sich wiederum seit Langem an großen Medieneigentümern, die Bedeutung im Beziehungsgeflecht mit den Machteliten des Landes einnahmen (vgl. Kaltenbrunner u. a. 2020, 35 ff.). Ein Aspekt der Verquickung zwischen Politik und Medien sind die Ausgaben der öffentlichen Hand für Werbung und Information in österreichischen Medien. Nach unklaren und intransparenten Kriterien werden Medien jährlich mit rund 200 Millionen Euro finanziell gefördert. 2018 lag dabei die Mediengruppe Österreich vor der *Kronen Zeitung* und *Heute*, die allesamt dem so genannten Boulevard-Medienspektrum angehören. Vergleichsweise gering ist die staatliche Presseförderung, die bis 2019 auf 8,5 Millionen Euro jährlich gesunken ist. Sie enthält Förderungen für den gesamten Tages-, Wochen- und Monatszeitungsmarkt und ist wenig geeignet, um den sich rasch verändernden Printmedienmarkt positiv beeinflussen zu können (vgl. ebd., 47 ff.). Auch die in Parteienhand befindlichen Postenvergaben im öffentlich-rechtlichen Rundfunk ORF sind als Beispiel für ein allzu nahes Beziehungsgeflecht zu nennen (vgl. Die Presse 2022). Die Politik entpuppt sich also als ein zentraler Faktor der österreichischen Entwicklungen im Journalismus.

Roger Blum konstatiert eine große Nähe zwischen Politik und Journalismus, in Österreich als „Verhaberung“ bezeichnet. Allerdings identifiziert er auch eine neue Generation von Journalist:innen, die politischer Macht gegenüber kritischer und distanzierter geworden ist (vgl. Blum 2008, 237). Laut Corinna Lauerer und Guido Keel steht die subjektive Sicht der Journalist:innen in Österreich jedoch in Kontrast zu kritischen öffentlichen Stimmen, die von ökonomischer und politischer Abhängigkeit und zunehmender Hörigkeit sprechen (vgl. Lauerer/Keel 2019, 132 f.): Folgt man der *Worlds of Journalism Study* (vgl. *Worlds of Journalism* 2020), so messen Journalist:innen in Österreich externen politischen und wirtschaftlichen Einflussquellen eine nur geringe Rolle bei und betuern, hohe Entscheidungsfreiheit zu besitzen. 92 Prozent der Zeitungsjournalist:innen in Österreich sehen sich bei ihren journalistischen Tätigkeiten mit großer oder voller Autonomie ausgestattet, wobei hinzugefügt werden muss, dass Journalist:innen bei Zeitschriften im Vergleich dazu stärker um Autonomie kämpfen (vgl. Lauerer/Keel 2019, 132 f.). Lauerer und Keel erklären sich dieses widersprüchliche Bild mit der öffentlichen Wahrnehmung folgendermaßen:

„Politische und ökonomische Einflüsse dürften die Journalisten eher in Form von Beziehungsarbeit mit ihren Informationsquellen oder durch den Filter der Redaktionsmanagements erreichen – und werden daher mitunter eher den organisationalen und professionellen Abläufen geschuldet wahrgenommen.“ (ebd., 133)

Seethaler u.a. konstatieren diesbezüglich:

„Die Befragten wollen die Voraussetzungen für einen unabhängigen Journalismus, der nach einer Eigenlogik zu funktionieren vermag, weiterhin intakt wissen – dies möglicherweise gerade deshalb, weil ihren Antworten zufolge der strukturelle Wandel der Medien zu einer stärkeren Beeinflussung [...] geführt hat.“ (Seethaler u.a. 2019, 246)

Die Aussagen weisen darauf hin, dass Abhängigkeiten im Journalismus jedenfalls aus einer Vielperspektivität unter Berücksichtigung sowohl externer als auch interner Beeinflussungsfaktoren betrachtet werden müssen.

Politische Bildung im Dilemma

Wenn Sophie Lecheler Fake News als „Schlagwort auf der Spitze einer größeren Entwicklung“ (Lecheler 2017) bezeichnet, verweist sie auch auf ein

Dilemma für politische Bildungsprozesse: Aus normativer Sicht ist es wünschenswert, durch die Hinterfragung von journalistischen Arbeitsweisen und Kommunikationsprodukten eine möglichst kritische Haltung gegenüber Medieninhalten und ihren Kommunikationsakteur:innen zu entwickeln (vgl. Broersma 2019, 93). Hinter herabwürdigenden Bezeichnungen populistischer Verschwörungspropaganda wie Lügenpresse oder Systemmedien können jedoch Entwicklungen entziffert werden, die nicht bloß durch ihre Dekonstruktion und Kategorisierung in richtig und falsch zu bearbeiten sind. Die Stigmatisierung der Produktion und Berichterstattung von Nachrichten dient jedenfalls als diskursives Mittel, um demokratiegefährdende Entwicklungen durch Polarisierung noch zusätzlich zu befeuern. Sie verweist auf bereits existierende Schwächen eines demokratischen Gemeinwesens sowie auf umkämpfte Einflussbereiche in politischen und gesellschaftlichen Gefilden, wie das vorhergehende Kapitel veranschaulichte.

Fake News als Etikette zur Herabwürdigung wichtiger demokratischer Kommunikationsakteur:innen in den Fokus der Politischen Bildung zu stellen, heißt somit auch mit den multiplen Auswirkungen von demokratischen Krisenphänomenen umzugehen. Diesbezüglich ist eine für die Politische Bildung durchaus herausfordernde Frage zu stellen: Kann negative Kritik gegenwärtig nicht allzu oft auch als eine Art zerstörerisches Element dessen entlarvt werden, was uns in einem demokratischen Gemeinwesen eigentlich wert ist zu bewahren und weiterzugeben? (vgl. Breser/Seyß-Inquart 2022, 131 f.) Wenn wir in der Gefahr stehen, uns aufgrund gesellschaftlicher Polarisierungen durch Hass, Hetze, Misstrauen und Wut das gemeinsame gesellschaftliche Gespräch zu ruinieren (vgl. Pörksen 2018, 70), stellt sich die Frage, ob eine isolierte Fokussierung auf die für politische Bildungsprozesse charakteristische Entwicklung von Kritikfähigkeit in politischen Lehr- und Lernprozessen womöglich nicht auch zu unerwünschten Effekten für das gesellschaftliche Zusammenleben führen kann? (vgl. Himmelrath/Egbers 2018, 14)

Um einem gesellschaftlichen Zerbröseln entgegenzuarbeiten, könnte die Aufgabe politischer Bildungsprozesse aktuell womöglich auch darin bestehen, ihre „gegenwärtige[n] Aufmerksamkeit“ (Hodgson u. a. 2022, 24) nicht daraufhin zu lenken, Kritik bloß „auf Konstruktivität verpflichtet zu wollen“ (Flügel-Martinsen 2021, 35). Es wäre vielmehr überlegenswert, der Kritik in

politischen Bildungsprozessen die „Dignität eines dauerhaften Soseins“ (ebd., 30) auch einmal zu entziehen. Die folgenden beiden demokratischen Krisenphänomene, die es in der Politischen Bildung im Zuge der gegenwärtigen Debatten rund um Desinformation zu berücksichtigen gilt, liefern dazu Argumente.

Vertrauensverlust

Das Vertrauen in Medien dient als Voraussetzung für politische Entscheidungsfindungen in einer funktionierenden Demokratie (vgl. Tsifti/Cohen 2005). Allerdings hat das Misstrauen gegenüber Journalist:innen deutlich zugenommen (vgl. Newman u. a. 2019): „We’re dangerously close to a situation in which facts no longer function as a journalistic response.” (Pope 2019) Journalist:innen waren nicht in der Lage, Verschwörungserzählungen sowohl rund um die Fluchtbewegungen im Jahr 2015 als auch während der Ausbreitung von COVID-19 im Jahr 2020 durch redaktionelle Fakten-Check-Formate zu stoppen (vgl. Tückmantel 2021, 207). Zwar lag das Vertrauen in die journalistische Berichterstattung zur COVID-19-Krise in Österreich höher als bei anderen Themen. Jedoch sprechen Dimitri Pantner und Jakob-Moritz Eberl von scharfen Trennlinien entlang politischer Präferenzen und weisen auf eine deutliche Kluft unter den österreichischen Medienkonsument:innen hin (vgl. Prantner/Eberl 2020).

Angesichts des verlorenen Vertrauens in journalistische Arbeitsweisen konstatiert Marcel Broersma, dass die Legitimität des Journalismus auf dem Spiel stehe (vgl. Broersma 2019, 92). Ein höheres Maß an Medienkompetenz und kritischem Denken führe jedoch nicht automatisch zu mehr Vertrauen in und Legitimität für Journalist:innen: „In spite of all good intentions, teaching people to discern fake news from reliable information thus ultimately might result in less legitimacy for journalism.” (Broersma 2019, 93)

Halbwahrheiten

Nicola Gess plädiert, Desinformation nicht primär als Inhalt zu verstehen, sondern als desinformierende Taktik und weist darauf hin, dass Fake News als Verschwörungserzählungen oftmals gar nicht auf falsche Fakten, sondern auf so genannte Halbwahrheiten zurückgreifen, um zu manipulieren (vgl. Gess 2021a). Sie bezeichnet Halbwahrheiten als Äußerungen, die „reale Sachverhalte übertreiben, umdeuten oder in falsche Zusammenhänge stellen; oder auch [...] wesentliche Informationen weglassen“ (ebd., 4) sowie als „narrative Kleinform, die nicht nach dem binären Code wahr/falsch, sondern glaubwürdig/unglaubwürdig operiert und das Fiktive in die faktuale Erzählung einwandern lässt.“ (ebd., 7)

Weil dieser Diskurs nicht auf logischer Argumentation und der Überprüfung von Behauptungen gründet, sondern auf Anekdoten, mit deren Hilfe alltägliche Erlebnisse angesprochen und Vorurteile bestätigt werden sollten, reiche eine Überprüfung und Richtigstellung von Nachrichten nicht aus, argumentiert Gess (vgl. Gess 2021b, 27 f.). Fakten-Checks würden in der Regel der Suggestion erliegen, es ginge um empirische Evidenz, warnt sie. Ihr zufolge stehen vielmehr Bestätigungen bisheriger Überzeugungen, die Vermeidung kognitiver Dissonanzen und die Reduktion von Kontingenz und Komplexität im Vordergrund solcher Erzählungen (vgl. Gess 2021a, 15 ff.).

Denkanregungen der Post-Kritik

Angesichts der zuvor formulierten Problemlagen für die Politische Bildung ist in Frage zu stellen, ob es reicht, gesellschaftskritische Bildungsprozesse allein durch gegenwärtige Zeitdiagnosen zu aktualisieren oder ob nicht vielmehr auch die sich wandelnden Theorien zu befragen sind, um Antworten für Lehr- und Lernprozesse auf aktuelle Herausforderungen zu finden (vgl. Bünger u. a. 2018). Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle Denkanregungen bei post-kritischen Überlegungen aus dem „Manifesto for post-critical pedagogy“ gefunden werden, welches 2017 erschien (vgl. Hodgson u. a. 2017) und 2022 in deutscher Übersetzung publiziert wurde (vgl. Hodgson u. a. 2022).

Die Überlegungen, einer so genannten postfaktischen Gesellschaft mit postkritischen Interventionen zu begegnen, sind nicht als anti-kritische Position zum Prinzip der kritischen Urteilsentwicklung in der Politischen Bildung zu verstehen (vgl. Hodgson u. a. 2022, 21) und haben nicht zum Ziel, das in einer Demokratie notwendige Austragen von Kontroversen und Konflikten zu vermeiden. Ohne die unterschiedlichen Problematiken, die das Manifest mit sich bringt, unter den Tisch fallen lassen zu wollen – siehe dazu beispielsweise die Beiträge im Band „Kritik und Post-Kritik“ (vgl. Bittner/Wischmann 2022) – soll im Folgenden dennoch den Impulsen nachgegangen werden, die das Manifest in Hinblick auf Lehr- und Lernprozesse im Umgang mit Fake News als Etikette zur Diskreditierung von Journalist:innen bieten kann.

Die folgenden Gedankensplitter liefern Denkanregungen für die Politische Bildung, um künftig Lehr- und Lernräume zu öffnen, die gesellschaftliche und politische Erzählungen von Neuem gestalten können. Sie reagieren auf gegenwärtige Transformationen im Journalismus. Dahinter steckt die Aufforderung, die Bearbeitung von Desinformation in der Politischen Bildung nicht bloß als Prävention zu denken, die zur Verhinderung von Denkmustern und Handlungsformen dient und Lernende als gefährdet und gefährdend einstuft. Nicht zuletzt, weil in politischen Bildungsprozessen stets auf die Gestaltbarkeit von Zukunft zu beharren ist, braucht es auch Lehr- und Lernräume, die auf neue Erfahrungen mit politischen Kommunikationshandlungen in einer Demokratie hinwirken und auf einem positiven Menschenbild basieren (vgl. Barbehöhn/Wohnig 2022, 175 ff.).

Raum der Gemeinsamkeit

„Wir sollten [...] zeigen, dass es trotz vieler Differenzen, welche uns voneinander trennen, einen Raum der Gemeinsamkeit gibt.“ (Hodgson u. a. 2022, 21)

Politische Bildung hat nicht die Aufgabe, aus Social-Media-Nutzer:innen wieder dem redaktionellen Journalismus verbundene Zeitungleser:innen zu verwandeln. „Gesellschaft wird nicht dadurch zusammengehalten, dass wir uns alle auf eine gemeinsame Geschichte, einen Horizont, eine Perspektive einigen“ (Nassehi 2020, 214). Aber politische Bildungsprozesse können ei-

nen Beitrag zu einer strukturierten Begegnung oder gar Zusammenarbeit zwischen politisch Lernenden und für eine Demokratie relevanten demokratischen Kommunikationsakteur:innen leisten und so Räume demokratischen Diskurses re-initiiieren. Wie Andreas Reckwitz betont, kann Öffentlichkeit nicht einfach vorgefunden werden, sondern müsse „selbst erst wieder – in zwangsläufig strittiger Weise – gefertigt werden“ (Reckwitz 2017, 440). Dieser „Raum der Gemeinsamkeit“ (Hodgson u. a. 2022, 21) zwischen Journalist:innen und politisch Lernenden könnte Andockstelle für Erfahrungen sein, in denen verschiedene soziale Gruppen gleichermaßen über Gruppengrenzen hinweg in der Lage sind, durch Begegnung und Diskussion am öffentlichen Diskurs teilzunehmen und ihn mitzugestalten (vgl. Loosen u. a. 2021, 20). Weil gegenwärtig Orte fehlen, an denen sich unterschiedliche Kontexte aufeinander beziehen, könnten politische Bildungsprozesse dazu beitragen, diese kommunikativ auf Augenhöhe zusammenzubringen. Gleichzeitig ließe sich so eine Sensibilität für Möglichkeiten schaffen, wie Gesellschaften neu verzahnt werden können. Ihre Aufgabe wäre es demnach, „Anschlussfähigkeit“ zwischen einzelnen Gesellschaftsgruppen herzustellen (vgl. Nassehi 2021; Linß 2021).

Bei der Suche nach „Anschlussfähigkeit“ ließe sich – den post-kritischen Impulsen folgend – speziell auf nicht-propositionale Kommunikation in Abgrenzung zu einer Praxis des Argumentierens zurückgreifen. Dabei ist Rücksicht darauf zu nehmen, dass gegenwärtige Kommunikationsprozesse nicht bloß durch kommunikative Sprachhandlungen, sondern auch durch (bildliche) Einsichten, Assoziationen und Imaginationen funktionieren (vgl. Langenohl 2021, 190): „Sie zeichnen sich zumeist eher dadurch aus, etwas zu zeigen, weniger, für etwas zu *argumentieren*.“ (ebd., 190)

Denkraum für Praxis von Neuem

„Wir sehen die Aufgabe einer post-kritischen Pädagogik nicht darin, zu entlarven, sondern zu schützen und zu sorgen. [...] einen Denkraum eröffnen, der es ermöglicht, dass Praxis von Neuem geschieht.“ (Hodgson u. a. 2022, 22)

Aufgrund des Verfalls von Normen politischer und gesellschaftlicher Kommunikation spricht Andreas Langenohl bereits von einer „Konstellation nach

den Massenmedien“ (Langenohl 2021, 178). Im Kontext der multiplen krisenhaften Entwicklungen des Journalismus gerade den „entwerteten Aspekten unserer Lebeweisen [...] Aufmerksamkeit zu schenken“ (Hodgson u. a. 2022, 22), könnte für die Politische Bildung bedeuten, speziell die demokratischen Funktionszuweisungen an den Journalismus als öffentliches Gut neu in den Blick zu nehmen: „Even if journalism-as-we-know-it would become inadequate and disappear, it is worthwhile trying to figure out how to hold on what it has come to represent, to ensure the functions it fulfils for people and for society remain.“ (Broersma/Peters 2017, 15)

Dafür könnte in der Praxis politischer Bildungsprozesse auf – vor allem im anglophonen und skandinavischen Raum verbreitete – Ideen eines *Constructive Journalism* oder *Solutions Journalism* zurückgegriffen werden. Ziele dieser konstruktiven oder lösungsorientierten journalistischen Initiativen sind nicht nur das Entgegenwirken einer Stigmatisierung von Journalismus, sondern das Entwickeln eines Dialogs zwischen Journalist:innen und Rezipient:innen über die gemeinsame Erarbeitung lösungsorientierter oder konstruktiver Berichterstattung (vgl. Wenzel 2016; Bro 2018; McIntyre/Gyldensted 2018). Durch diese Impulse könnte Politische Bildung Raum zur Verständigung über eine gemeinsame Zukunft schaffen. Solche Denkräume sind offen für Neues und Unbestimmtes – Eigenschaften, die nicht nur den Journalismus, sondern auch politische Bildungsprozesse gerade angesichts gegenwärtiger Krisenphänomene charakterisieren sollten. In diesem Sinne kann Politische Bildung als ein Raum des Experimentierens neue Erfahrungen mit Demokratie ermöglichen (vgl. Barbehöhn/Wohnig 2022, 179).

Zusätzlich ist ein Spannungsfeld für politische Bildungsprozesse anzumerken: „Im politischen Diskurs sind Fakten [...] unerlässlich, wenn wir Debatten über eine konkrete Zukunft führen. Es gibt schließlich keine postfaktischen Gespräche darüber, wie man etwa eine Brücke über einen Fluss baut.“ (Pomerantsev 2020). Zugleich existiert jedoch auch die Sehnsucht nach visionären Narrativen, „die wesentliche Grundlagen unseres sozialen, kulturellen und politischen Miteinanders in einer als krisenhaft empfundenen Umbruchsituation neu erzählen und die sich, so die Hoffnung, gegen die Lügengeschichten der Populisten durchsetzen können“ (Weixler u. a. 2021, 1). Für Vorstellungen eines zukünftigen Miteinanders empfiehlt Andreas Langenohl daher, auch Fiktion in politischen Bildungsprozessen zuzulassen: Gerade die

fiktionale Darstellung könne den politisch Lernenden die Möglichkeit eröffnen, „gesellschaftliche Zukünfte jenseits der Faktizität des Gegenwärtigen vorzustellen, anzustreben und zu öffnen“ (Langenohl 2021, 191).

Literaturverzeichnis

- Allcott, Hunt/Gentzkow, Matthew (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election, in: *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211–36.
- Bader, Katharina u.a. (2020). Jenseits der Fakten: Deutschsprachige Fake News aus Sicht der Journalistik, in: Steinebach, Martin u.a. (Hg.): *Desinformation aufdecken und bekämpfen (Schriften zum Medien- und Informationsrecht, 50)*. Baden-Baden: Nomos, 33–76.
- Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2022). (Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs, in: Bünger, Carsten, u.a. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim/Basel: Beltz, 170–181.
- Bennett, W. Lance/Livingston, Steven (2018). The disinformation order: Disruptive communication and the decline of democratic institutions, in: *European Journal of Communication*, 33(2), 122–139.
- Bittner, Martin/Wischmann, Anke (2022). Zur Übersetzung des Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik, in: Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript, 11–18.
- Blum, Roger (2008). Die bissigen Schoßhunde. Politischer Journalismus zwischen Machtkritik und Machtverliebtheit, in: Pörksen, Bernhard u.a. (Hg.): *Paradoxien des Journalismus. Theorie – Empirie – Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 235–246.
- Breser, Britta/Seyss-Inquart, Julia (2022). Im Gespräch über das post-kritische Manifest oder was die Professionalisierung in der Post-Kritik finden könnte, in: Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.): *Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«*. Bielefeld: transcript, 125–144.

-
- Bro, Peter (2019). Constructive Journalism: Proponents, Precedents, and Principles, in: *Journalism* 20(4), 504–19.
- Broersma, Marcel (2018). The legitimacy paradox, in: *Journalism*, 20(1), 92–94.
- Bünger, Carsten, u.a. (Hg.): *Bildung und Politik nach dem Spätkapitalismus*. Hamburg: Argument, 2018.
- Der Standard (2006). PR und Journalismus: "Abhängigkeit und Erpressung", in: *Der Standard Online*, abrufbar unter: www.derstandard.at/story/2654953/pr-und-journalismus-abhaengigkeit-und-erpressung (12. März 2022).
- Die Presse (2022). ORF-Redakteure empört über dreisten Postenschacher, in: *Die Presse Online*, abrufbar unter: www.diepresse.com/6092786/orf-redakteure-empoert-ueber-dreisten-postenschacher (12. März 2022).
- Die Zeit (2022). Fake-News. Wenn die Wahrheit stirbt, in: *Die Zeit Online*, abrufbar unter: www.zeit.de/thema/fake-news (12. März 2022).
- Donges, Patrick/Jarren, Otfried (2017). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft*, Wiesbaden: Springer.
- Egelhofer, Jana Laura u.a. (2021). Delegitimizing the media? Analyzing politicians' media criticism on social media, in: *Journal of Language and Politics* 20(5), 653–675.
- Egelhofer, Jana Laura/Lecheler, Sophie (2019). Fake news as a two-dimensional phenomenon: a framework and research agenda, in: *Annals of the International Communication Association*, 43(2), 97–116.
- Flügel-Martinsen, Oliver (2021). *Kritik der Gegenwart – Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*, Bielefeld: transcript.
- Gadringer, Stefan u.a. (2020). *Digital News Report 2020. Detailliergebenisse für Österreich, Salzburg*.
- Gess, Nicola (2021a). *Halbwahrheiten*, Berlin: Matthes und Seitz.

-
- Gess, Nicola (2021b). Versuch über die Halbwahrheit, in: Weixler, Antonius u.a.: Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration (Spektrum Literaturwissenschaft, 71). Berlin/Boston, 23–46.
- Görtler, Michael u.a. (Hg.): Kritische politische Bildung: Standpunkt und Perspektiven. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2017.
- Hanitzsch, Thomas u.a. (2019). Zur Einleitung: Journalismus in schwierigen Zeiten, in: Hanitzsch, Thomas u.a. (Hg.): Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wiesbaden: Springer, 1–23.
- Himmelrath, Armin/Egbers, Julia (2018). Fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht, Bern: hep.
- Hodgson, Naomi, u.a. (2022). Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik, in: Martin Bittner/ Wischmann, Anke (Hg.): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«. Bielefeld: transcript, 19–24.
- Hodgson, Naomi u.a. (2017). Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Santa Barbara CA.
- Humborg, Christian (2021). Journalismus als öffentliches Gut: Meinungsbildung im digitalen Kapitalismus, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kaltenbrunner, Andy u.a. (2007). Der Journalisten-Report I. Österreichs Medien und ihre Macher, Wien: Fakultas.
- Kaltenbrunner, Andy u.a. (2020). Der österreichische Journalismus-Report. Eine empirische Erhebung und eine repräsentative Befragung, Wien: Fakultas.
- Langenohl, Andreas (2021). Die Konstellation nach den Massenmedien. Zur Begründbarkeit von Normen öffentlicher Kommunikation, in: Weixler, Antonius u.a.: Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration (Spektrum Literaturwissenschaft, 71). Berlin/Boston: De Gruyter, 177–198.
- Lauerer, Corinna u.a. (2019). Journalisten in ihrem Arbeitsumfeld, in: Hanitzsch, Thomas u.a. (Hg.): Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wiesbaden: Springer, 71–101.

-
- Lauerer, Corinna/Keel, Guido (2019). Journalismus zwischen Unabhängigkeit und Einfluss, in: Hanitzsch, Thomas u.a. (Hg.): Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wiesbaden: Springer, 103–134.
- Linß, Vera (2021). Armin Nassehi – Raus aus dem dauerhaften Krisenmodus, in: Deutschlandfunk Kultur, abrufbar unter: www.deutschlandfunkkultur.de/armin-nassehi-unbehagen-raus-aus-dem-dauerhaften-krisenmodus-100.html (12. März 2022).
- Loosen, Wiebke, u.a. (2021). Zusammenhaltssensibler Journalismus: ein Impulspapier (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts, 60), Hamburg.
- Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2010.
- McIntyre, Karen/Gyldensted, Cathrine (2017). Constructive Journalism: An Introduction and Practical Guide for Applying Positive Psychology Techniques to News Production, in: The Journal of Media Innovations 4(2), 20–34.
- Nassehi, Armin (2020). Mit dem Taxi durch die Gesellschaft. Soziologische Storys, 4. Auflage, Hamburg: Murmann.
- Nassehi, Armin (2021). Unbehagen. Theorie der überforderten Gesellschaft, München, Beck.
- Newman, Nic, u.a. (2019). Reuters Institute digital news report 2019, in: Reuters Institute for the Study of Journalism (Hg.): Digital News Report, abrufbar unter: www.reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_0.pdf (12. März 2022).
- Parvanov, Paulina (2017). Fake News stehen an der Spitze einer größeren Entwicklung, in: uni:view Magazin (25. Oktober 2017), abrufbar unter: www.medienportal.univie.ac.at/uniview/semesterfrage/demokratie/detailansicht/artikel/fake-news-stehen-an-der-spitze-einer-groesseren-entwicklung/ (12. März 2022).

-
- Peters, Chris/Broersma, Michel (2017). The rhetorical illusions of news, in: Peters, Chris/Broersma, Michel (Hg.): Rethinking Journalism again. Societal role and public relevance in a digital age. Oxon/New York: Routledge, 188–204.
- Pomerantsev, Peter (2020). Desinformation und Demokratie. Das Internet ist kaputt, wir brauchen ein neues, in: Zeit Online, abrufbar unter: www.zeit.de/kultur/2020-07/desinformation-demokratie-peter-pomerantsev-social-media-zensur-regulierung/komplettansicht (12. März 2022).
- Pope, Kyle (2019). Beyond Facts. What the press can learn from its war against disinformation, in: Columbia Journalism Review, abrufbar unter: www.cjr.org/special_report/beyond-facts-disinformation.php (12. März 2022).
- Pörksen, Bernhard (2018). Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung, München: Hanser.
- Prandner, Dimitri/Eberl, Jakob-Moritz (2020). Medienvertrauen in der Corona-Krise, in: Austrian Corona Panel Project (ACPP), abrufbar unter: www.viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beitraege/blog32 (12. März 2022).
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin: Suhrkamp.
- Reporter ohne Grenzen (2022). Rangliste der Pressefreiheit, abrufbar unter: www.rog.at/press-freedom-index-2022 (12. März 2022).
- Seethaler, Josef u.a. (2019). Zwischen Kontinuität und Wandel: Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz, in: Hanitzsch, Thomas u.a. (Hg.): Journalismus in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Wiesbaden: Springer, 237–256.
- Tsfati, Yariv/Cohen, Jonathan (2005). Democratic Consequences of Hostile Media Perceptions. The Case of Gaza Settlers, in: Press/Politics 10(4), 28-51.

-
- Tückmantel, Ulrich (2021). Dem Sascha sein Bruder seine Frau, in: Weixler, Antonius u.a.: Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration (Spektrum Literaturwissenschaft 71). Berlin/Boston: De Gruyter, 199–214.
- Weixler, Antonius (2021). Make Control Great Again. Zur narrativen Konstruktion ‚eingeweihten Wissens‘ in Verschwörungserzählungen, in: Weixler, Antonius u.a.: Postfaktisches Erzählen? Post-Truth – Fake News – Narration (Spektrum Literaturwissenschaft 71). Berlin/Boston: De Gruyter, 127–154
- Wenzel, Andrea, u.a. (2016). Engaging Communities Through Solutions Journalism, in: TOW Center for Digital Journalism, abrufbar unter: www.cjr.org/tow_center_reports/engaging_communities_through_solutions_journalism.php (12. März 2022).
- Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hg.): Was heißt heute kritische politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2013.

Fake News, Bots und algorithmische Meinungsmache

Politik und Medien im Zeitalter der digitalen Desinformation

Martin Wassermair

Mit dem russischen Angriffskrieg am 24. Februar 2022 gegen die Ukraine haben auch die digitalen Konfliktzonen eine neue Dimension erreicht. Mehr als in den militärischen Aufeinandertreffen der jüngeren Vergangenheit zieht der Kanonendonner auf Mariupol, Charkiw und Kiew einen gewaltigen Informationssmog nach sich, bei dem neben den vielen Opfern auch noch eines an der Medienfront zu beklagen ist – die Wahrheit. So schnell die Bilder des Tötens mittlerweile übertragen werden, so wenig Zeit bleibt für deren kritische Rezeption. Je dichter die audiovisuelle Komposition des Grauens, umso entleerter wirken Vernichtung und Zerstörung. YouTube, Instagram und vor allem auch TikTok liefern auf beiden Seiten der Kriegsparteien die verstörenden Eindrücke in Form von in Sekunden gefassten Kurzclips, mitunter mit flotten Sounds hinterlegt, die einen vermeintlichen Heroismus ebenso blitzlichtartig und meist ohne Kontexterläuterung auf das Smartphone übertragen wie das unsägliche Leid, das moderne Hightech-Waffensysteme heutzutage über die Menschen bringen.

Verseuchung der Kommunikationskanäle

Hinzu kommt, dass Russlands Präsident Wladimir Putin diesen völkerrechtswidrigen Aggressionsakt mit Narrativen begründet, die Desinformation, Irreführung und Manipulation mannigfaltig in sich vereinen. Da wird die NATO zur eigentlichen Kriegstreiberin erklärt, die Eigenstaatlichkeit der Ukraine durch entstellte historische Zusammenhänge diskreditiert und die humanitären Katastrophen bei der Fortdauer der Verwüstung kurzerhand zur notwendigen Abwehr einer angeblichen Bedrohung durch den Westen umgedeutet. Die Verbreitung von Halb- und Unwahrheiten zählt längst zum Repertoire der Kriegsführung, was zwar eine ohnehin ausgereifte Erkenntnis

weiter festigt, aber ebenso die Ratlosigkeit fortschreibt, wie der Infodemie, so die neuartige Beschreibung für die Verseuchung der Kommunikationskanäle durch gezielte Falschmeldungen und Fake News, tatsächlich zu begegnen ist.

Nachweise für diese beunruhigende Entwicklung gibt es unterdessen zuhauf. Abseits des Krieges gegen die Ukraine sorgte etwa im Herbst des Jahres 2021 Frances Haugen für große internationale Aufmerksamkeit. Sie nutzte ihren Auftritt vor dem US-Kongress, um der Öffentlichkeit die Machenschaften der Plattform Facebook detailgenau zu erläutern. Die Informatikerin und spätere Whistleblowerin konnte reichlich Insiderkenntnisse aus dem von Marc Zuckerberg geschaffenen Internetgiganten nach außen tragen, war sie doch schließlich Teil eines Teams, das sich ursprünglich um Falschinformationen kümmern sollte. Tatsächlich erfuhr die Welt nunmehr von einem undurchschaubaren Dickicht an Algorithmen, die hasserfülltem Content keinerlei Einhaltung gebieten, so Frances Haugen, stattdessen aber Gewaltdarstellungen im Ranking deutlich bevorzugen, was wiederum in erster Linie Jugendliche allzu oft zu kriminellen Verhaltensweisen, Suizidversuchen und gar Amokläufen verleite. Was kritische Stimmen ohnehin seit vielen Jahren zu beklagen wussten, hat somit eine Bestätigung für die gefährliche Vormachtstellung von Social Media erfahren, deren skrupellose Machenschaften fortan mit selbstbewusster werdenden Einschränkungen einer medienpolitischen Kontrolle zu rechnen haben.

Coronaleugnung, Impfgegnerschaft, Antisemitismus

Dessen ungeachtet muss man gar nicht in die Ferne schweifen, um die Schauplätze von Fake News, Bots und algorithmischer Meinungsmache aufzuspüren – da bleibt selbst die österreichische Innenpolitik nicht mehr außen vor. Groß war die Überraschung am 26. September 2021, als am Abend der oberösterreichischen Landtagswahl ein Ergebnis verkündet wurde, das der bislang unbekanntem MFG (Menschen, Freiheit, Grundrechte) vom Stand weg den Einzug in das Landesparlament bescherte. 6,3 Prozent der Wählerinnen und Wähler schenkten der Partei ihr Vertrauen, was durchaus erstaunte,

stützte sich deren Mobilisierung doch sehr stark auf einen Kommunikationsraum abseits des medialen Mainstreams, von dem die Öffentlichkeit zuvor kaum nennenswerte Notiz genommen hatte. Im dubiosen Umfeld von Coronaleugnung, Impfgegnerschaft sowie Antisemitismus und Staatsverweigerung hat sich mit MFG jedenfalls eine neue Oppositionskraft etabliert, die sich der Desinformation erfolgreich zu bedienen weiß. Vor dem Hintergrund einer weit verbreiteten Wissenschaftsfeindlichkeit, gepaart mit einer großen Anfälligkeit für Verschwörungserzählungen, wie etwa aktuelle Untersuchungen des Centers für Monitoring, Analyse und Strategie (CeMAS) zur Gefolgschaft der QAnon-Bewegung auch für Österreich belegen (Stepanek 2022), sind Mundpropaganda, Protestversammlungen sowie vor allem die Nutzung des vielfach kritisierten Messengerdienstes Telegram durchaus in der Lage, den traditionellen Parteien und ihrer kostenintensiven PR-Maschinerie die Stirn zu bieten.

Doch wie kommt es, dass Meinungsbildung und öffentliche Debatten in einer demokratisch verfassten Gesellschaft derart tiefgreifend in Mitleidenschaft geraten? Hasserfüllte Parolen gegen die Errungenschaften der Medizin sind aus historischer Perspektive hinlänglich bekannt. Die Vergangenheit kennt auch Schmährufe gegen die „Lügenpresse“, ebenso werden parlamentarische Entscheidungsfindungen immer wieder als „Zwangsherrschaft“ und „Diktatur“ verächtlich gemacht. Tatsächlich kennt diese Gesellschaft auf ihrem Weg in das Zeitalter der Desinformation Kontinuitäten und Brüche, Überlieferungen und in die Zukunft weisende Narrative, die allesamt in der Politischen Bildung noch mehr kritische Beachtung finden müssen.

Platons Höhlengleichnis

In diesem Zusammenhang hat Platons Höhlengleichnis nicht an Bedeutung eingebüßt. Der griechische Philosoph der Antike lässt seinen Lehrer Sokrates zu Beginn des siebten Buchs seines epochalen Werkes *Politeia* davon erzählen, dass die geschundenen Menschen, die in der Tiefe ihr Dasein fristen müssen, die Schatten an den Wänden als ihre Wirklichkeit erachten. Tatsächlich aber, wovon niemand weiß, handelt es sich bei dem kärglichen Licht des Feuers lediglich um die Schattenprojektionen ihrer selbst – und was sich da vor den Augen der Leidgeprüften abspielt, gilt ihnen fortan als über jeden Zweifel erhabene Wahrheit.

Das Gleichnis zielt darauf ab, den Unterschied zwischen dem trügerischen Schein und den Realitäten aufzuzeigen. Nicht anders verhält es sich in der Gegenwart, die mit der rasant fortschreitenden Entwicklung von digitalen Kommunikations- und Informationstechnologien die kognitive Wahrnehmung vor große Herausforderungen stellt. Durch die enorme Datenflut werden die Labyrinth der Höhlen weitläufiger und verzweigter, für viele Menschen ist es schwierig, in der Medienwelt eine differenzierte Orientierung zu bewahren. Die Digitalisierung treibt den Alltag zudem hektisch voran, sie redefiniert Arbeitswelten, Bildungssysteme sowie das Verhältnis von Journalismus und Publikum. Spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen sich folgerichtig auch weitreichende Verschiebungen der globalen Informationsarchitekturen ab. Der Medienwissenschaftler Bernhard Pörksen, dessen Expertise zum Einfluss von Social-Media-Plattformen auf Politik und Gesellschaft vor allem durch sein 2018 erschienenes Buch *Die große Gereiztheit* große Popularität gefunden hat, skizziert folgende Trends für die aktuellen Entwicklungen (Pörksen 2022):

Medien sind einem bislang unbekanntem Geschwindigkeitsdruck ausgesetzt, der vor allem dem Gebot der redaktionellen Genauigkeit schadet. Der renommierte Netzphilosoph Peter Glaser hat diese Diagnose auf die Frage nach den Perspektiven des Journalismus im Internet in einer Formel auf den Punkt gebracht: „Information ist schnell. Wahrheit braucht Zeit“ (Brückerhoff o. J.). Zugleich entstehen neue Ungewissheiten. Das Mantra der Netzphilosophie der 1990er Jahre, demzufolge mehr Information die Menschen zu mehr Mündigkeit führe, hat sich als Irrtum erwiesen – mit zum Teil besorgniserregenden Konsequenzen. Die Notwendigkeit, mit neuen Kulturtechniken und dem Erwerb von Kompetenzen zur kritischen Welterkenntnis eine selbstbestimmte Ermächtigung zu fördern, erscheint heute dringlicher denn je. Schließlich leidet das Informationsklima unter einer steten Überhitzung. Die ständige Verfügbarkeit von Echtzeitquoten ruft eine informationelle Aufgeregtheit hervor, die schließlich in eine keinesfalls wünschenswerte Konfliktstellung mündet – in den Widerspruch zwischen dem Diktat der Interessantheit und dem Paradigma der Relevanz.

Redaktionelle Gesellschaft

Die Frage, was Bedeutung finden muss, sollte eigentlich Gegenstand gründlicher redaktioneller Verständigungsprozesse sein. Doch dies ist immer seltener der Fall, hat doch die Medienlandschaft (gemeint sind hier vor allem seit Jahrzehnten marktbeherrschende Printprodukte sowie Radio und TV) den digitalen Veränderungen und ihren sozio-kulturellen Implikationen viel zu spät und unzulänglich Rechnung getragen. Dabei sollte die Gatekeeping-Funktion längst nicht mehr nur altherwürdigen Redaktionsstuben vorbehalten bleiben. Ihre oftmals paternalistisch anmutenden Belehrungen gegenüber Nicht-Informierten laufen angesichts der Vielzahl von Internet-Anwendungen, die nun Publizität und Meinungsartikulation ungeachtet ihrer Qualität fast uneingeschränkt ermöglichen, immer mehr ins Leere. Umso notwendiger sind vielversprechende Alternativen anzudenken. „Die Maximen einer redaktionellen Gesellschaft liegen bereits vor“, schreibt Bernhard Pörksen,

„sie müssen lediglich aus ihrer allzu engen Bindung an eine einzige Profession gelöst und als Elemente einer allgemeinen Kommunikationsethik vorstellbar gemacht werden. Sie dienen dann nicht mehr nur der Orientierung von Journalistinnen und Journalisten, sondern einem größeren, übergeordneten Ziel: Sie sollen es der Gesellschaft erlauben, sich auf eine möglichst direkte, schonungslose und wahrheitsorientierte Art und Weise selbst zu beschreiben, ihre vielschichtigen und verstreuten Interessen zu sortieren und auszudrücken und auch Ohnmächtigen und Marginalisierten Stimme und Sichtbarkeit zu verschaffen, deren Einsichten und Ansichten sonst öffentlich nicht verfügbar wären. In diesem Sinne sind sie für eine lebendige Demokratie unabdingbar.“ (Pörksen 2018, 190).

Jürgen Habermas setzte in seiner Wahrheitstheorie noch auf „das Phänomen des eigentümlich zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“. Der angesehene Philosoph und Soziologe hatte zu Beginn der 1970er Jahre noch keine Ahnung, dass die Prozesse der Aushandlung schon dreieinhalb Jahrzehnte später von intransparenten Bots und Algorithmen geradezu spektakulär aus den Angeln gehoben werden. Damit fällt aber das Ideal des, wie Habermas es formulierte, „herrschaftsfreien Diskurses“ mittlerweile völlig aus der Zeit. Machtaneignung und Entscheidungsprozesse folgen zunehmend der Logik einer Politik als postfaktisches Produkt. Davon zeugen allein Donald Trump als US-Präsident der Jahre 2017 bis 2021, die Hetzkampagne gegen Kontrahentin Hillary Clinton, das knappe Referendum in Großbritannien zum

Brexit, die auf Halbwahrheiten aufgebaute Meinungsmache, sowie Brasiliens Ex-Präsident Jair Bolsonaro, dessen Herrschaft aufgrund der Falschaussagen zur COVID-19-Pandemie und zur Klimakrise ins Visier der obersten Justizorgane geraten ist.

Sackgasse Faktenchecks

Was kann man also glauben? Der mit dieser Frage verbundene Zweifel verstärkt seit Jahren die Politikmüdigkeit vieler Menschen, entfremdet sie von den staatlichen Institutionen, schwächt das Vertrauen in Medien, Bildungseinrichtungen und Politik. Umso mehr muss auch Aufschluss finden: Wem kann man glauben? Angesichts der großen Datenmengen, die in Bubbles und Filterblasen in Wort und Bild zirkulieren, kommen bei Tageszeitungen und öffentlich-rechtlichen TV-Stationen immer öfter sogenannte Faktenchecks zum Einsatz, die gezielte Hilfestellung anbieten. Das klingt plausibel, doch es macht sich allmählich auch Skepsis breit, ob eine Überprüfung von Informationen auf ihren Wahrheitsgehalt nicht vielmehr in eine Sackgasse führt.

„Aktuelle Desinformationen werden vor allem deshalb für wahr gehalten“, erklären Matthias Kohring und Fabian Zimmermann vom Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Universität Mannheim, „weil sie einer gänzlich anderen Sicht auf unsere Gesellschaft“ entsprechen. „Es geht hier mithin gar nicht um die übliche Unterscheidung von wahr und falsch – es geht vielmehr alleine darum, ob eine Informationsquelle als vertrauenswürdig oder eben nicht vertrauenswürdig angesehen wird.“ (Kohring/Zimmermann 2019)

Wenn Bürgerinnen und Bürger der Politik nicht mehr vertrauen, sehen sie sich nur allzu oft im digitalen Raum nach Informationen um, die sie in ihrer Abwendung vom etablierten Parteiensystem meist noch bestärken. Hier kommt ein Phänomen zum Tragen, dem sich auch Heidi Kastner in ihrer psychologischen Analyse der Rahmenumstände widmet. „Angesichts der Zeit“, schreibt die renommierte Linzer Psychiaterin, „die Menschen heute im weltweit vernetzten Informationsspeicher verbringen, und angesichts der geradezu euphorischen Hoffnungen, die ursprünglich an den leichten Zugang zu Wissen geknüpft wurden, ist es nachgerade erstaunlich, dass sich das welt-

weite Netz eher zu einem weltweiten Problem entwickelt hat als zu einer Lösungsmaschinerie für Fehlentscheidungen durch Unwissen, Bildungsdefizite und medial vorselektierte Meinungen“. Kastner zieht daraus Schlussfolgerungen, die sicherlich auch in der Politischen Bildung noch weiter zu erörtern sind.

„Die Ursachen dafür liegen wohl in der conditio humana, in der Anstrengung vermieden wird und Anstrengungsbereitschaft nicht gerade als Dauerzustand vorhanden ist. Sie liegen in der Kritiklosigkeit, mit der Informationen unabhängig von ihren Quellen als gleichwertig wahrgenommen werden, in der Möglichkeit, eigene Vor-Urteile bei anderen jederzeit bestätigt zu finden, um sich schließlich nur mehr mit Gleichgesinnten auszutauschen.“ (Kastner 2021, 32 f.)

Steht also der Zuspruch für Fake News und Falschmeldungen in enger Wechselwirkung mit dem anwachsenden Vertrauensverlust in die Politik, wird der Desinformationsordnung, die eine gezielte Vernebelung der Kommunikationssphäre intendiert, der gesellschaftliche Boden geradezu aufbereitet. Und wer sich gegen die Demokratie stellt, verschwendet für die Diskussionen um die „Wahrheit“ keine Zeit, sondern will einem Gegenentwurf zur demokratischen Ordnung zum Durchbruch verhelfen – einer anderen, „alternativen“ und „postfaktischen“ Weltsicht, die sich den konventionellen Kriterien der Beweisführung völlig entzieht. In Österreich, wie auch in vielen anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union, stehen dabei keineswegs individuelle Aussagen und Einzelmeinungen im Vordergrund, sondern mitunter großangelegte Erzählmuster, die in der öffentlichen Debatte häufig in Form eines rechtskonservativen und rechtsextremen Framings in Erscheinung treten. Das Resultat spiegelt sich dann in einer Vielzahl medialer Schlagzeilen und Aufmacher wider, die etwa Flucht und Migration in ein schlechtes Licht rücken, die Klimakrise verharmlosen und nicht zuletzt auch mit manipulierten Umfrageergebnissen an der politischen Machtverteilung der Republik mitwirken.

Teilhabe in Politik und Medien

Was ist nun daraus zu schließen? Wo kann Politische Bildung Anknüpfungspunkte finden, die aus Postdemokratie und zunehmend postfaktischer Deutungshoheit einen Ausweg weisen? Einen wichtigen Hinweis liefert die in der

Ukraine geborene Ex-Politikerin und Publizistin Marina Weisband, die an den Schnittstellen von digitaler Gesellschaft und politischer Partizipation zahlreiche Projekte vor allem mit Jugendlichen leitet: „Sind Menschen in der Lage“, so Weisbands grundlegende Herangehensweise, „reflektierte Entscheidungen zu treffen, mit Rücksicht auf andere zu handeln, mit ihrer eigenen Freiheit zurechtzukommen? Meine tiefe Überzeugung ist: ja. Es muss die tiefe Überzeugung eines jeden Demokraten sein. Gibt man denselben Menschen also mehr Macht durch größere Öffentlichkeit, die ohne Gatekeeper funktioniert, beispielsweise über das Internet, haben sie mehr Verantwortung zu tragen. Und auch diese Verantwortung müssen wir ihnen zugehen, ohne sie gängeln zu wollen.“ (Weisband 2021, 186)

Die globale Bewegung der *Fridays for Future* eignet sich wie kaum ein anderes Beispiel zur Veranschaulichung der Erfordernisse einer selbstbestimmten Aneignung der medialen Sphäre. Die junge Generation sieht heute wenig Veranlassung, die Problematisierung ihrer bedrohten Klimazukunft nach den vielen Enttäuschungen auch noch weiterhin den kaum ernst-unehmenden Erörterungen durch alte Politik und alte Medien zu überlassen. Lautstark betritt sie den öffentlichen Raum, sorgt mit zivilem Ungehorsam immer wieder für Irritation und Verwunderung – und das nicht so sehr aufgrund der Fehlstunden in der Schule, sondern weil Erzählung und Bildproduktion fortan nicht mehr nur in den Händen journalistischer Eliten liegen.

Demokratisierung der Bedeutungsproduktion

Es ist jedenfalls an der Zeit, die Grundzüge des politischen Systems unter den Vorzeichen der Digitalisierung und den damit verbundenen Möglichkeiten der algorithmischen Einflussnahme neu einzuordnen und zu bewerten – und dies nicht zuletzt auch in Hinblick auf die Erfordernisse der repräsentativen Demokratie. „Politik“, zeigt sich der Kulturwissenschaftler und Journalist Michael Seemann überzeugt,

„ist nicht mehr Interessenpolitik von Milieus, Gruppen oder Klassen, die dann in institutionellen Prozessen ausgehandelt wird, sondern Politik wird vielmehr zum Angelpunkt, über den sich aggregierte Kollektive wie WhatsApp-Gruppen, Foren, Netzwerke, Hashtags oder digitale Stämme erst zusammenfinden.“ (Seemann 2021, 369)

Soziale Netzwerke, deren dezentrale Funktionsweisen in mitunter sehr kleinteiligen Räumen hier beschrieben werden, überwinden das traditionelle Verständnis der Massenmedien, skandalisieren und adressieren Machtmissbrauch, strukturelle Gewalt und Unterdrückung. *#MeToo* und *#BlackLivesMatter* haben eindrücklich aufgezeigt, dass Missmut und Protest sehr wohl politische Durchsetzungskraft finden, wenn sich der globalen Bewegung gegen Diskriminierung, Unterdrückung und soziale Ungerechtigkeit genug streitbare und aktivistische Stimmen lautstark anschließen. Dies gilt allerdings gleichfalls für identitäre Gruppen und rechtsextreme Parteien, für deren massenhafte Verbreitung von Verschwörungsideologien und auch für digitale Auswüchse einer staatsfeindlichen Agitation. Das digitale Zeitalter erklärt Politik eben zum „Resultat der Politisierung von allem“ – und umfasst nunmehr „alles, was adressierbar ist und Resonanz findet“ (Seemann 2021, 370).

Mit dieser Bestandsaufnahme wird zugleich deutlich, dass vor allem die Plattformen der *Big-Tech*-Industrie, die – am besten dargelegt anhand der Internetgiganten Google, Meta, Amazon und Apple – durch aggressive Monopolbildung und kapitalintensive Appropriation schon jetzt auf die technologische Entwicklung der Medienkonvergenz wegweisend Einfluss nehmen, einen ordnenden Eingriff in die Diskursräume der Zukunft unausweichlich machen. Abseits der staatlichen Regulierung, die auf Ebene der Europäischen Union bereits als dringend gebotene Aufgabe der Gesetzgebung für die elektronische Kommunikation wahrgenommen wird, sind umso mehr noch soziokulturelle Umgebungen gezielt zu etablieren, die neue demokratische und auf Pluralismus bedachte Narrative zu Tage fördern. Warum ist kulturelle Diversität eine gesellschaftliche Bereicherung? Wie leben wir in einer klimafreundlichen Welt ohne fossilen Energieverbrauch? Weshalb sollen Menschen ohne österreichische Staatsbürgerschaft mehr Möglichkeiten zur politischen Teilhabe erhalten? Neue Erzählungen benötigen medialen Raum – mit einem offenen und gleichberechtigten Zugang als zentrale Voraussetzung der von Bernhard Pörksen postulierten „redaktionellen Gesellschaft“.

In diesem Zusammenhang kann gerade auch Politische Bildung durch eine stärkere Berücksichtigung medienpädagogischer Inhalte wertvolle Impulse bieten, dass sich so viele Menschen wie möglich an der audio-visuellen Be-

deutungsproduktion beteiligen. Die Anwendungsbeispiele sind bereits mannigfaltig – vor allem aber soll hier der Sektor des nichtkommerziellen Rundfunks in Österreich besondere Erwähnung finden. Die Folgen von Krisen, Politikverdruss und individuell empfundener Machtlosigkeit treten zuallererst im unmittelbaren Lebensumfeld in Erscheinung. Mit 14 Freien Radios und drei TV-Stationen konnten sich jedenfalls zivilgesellschaftliche Schnittstellen etablieren, deren demokratischer Anspruch sich durch ein kritisches und selbstermächtigtes Einmengen in die politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Realitäten verwirklicht (vgl. Seethaler/Peissl, 2020). Hier tun sich für die Politische Bildung zeitgemäße Aktionsgebiete auf, die zur Kooperation einladen, um auf breiter Basis davon zu überzeugen, dass Pressefreiheit, Menschenrechte, Gemeinwohl und soziale Gerechtigkeit alternativlos bleiben – und das vor allem auch im digitalen Zeitalter der Desinformation.

Literaturverzeichnis

- Brückerhoff, Björn (o.J.). Information ist schnell, Wahrheit braucht Zeit. Interview mit Peter Glaser, abrufbar unter: http://www.neuegegenwart.de/koepfe/peter_glaser.htm (08. April 2022).
- Kastner, Heidi (2021). Dummheit, Wien.
- Kohring, Matthias/Zimmermann, Fabian (2019). Fake News als aktuelle Desinformation, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/medienjournalismus/digitale-desinformation/290561/fake-news-als-aktuelle-desinformation/> (08. April 2022).
- Pörksen, Bernhard (2018). Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung, München: Carl Hanser Verlag.
- Pörksen, Bernhard (2022). Vortrag: Fakt & Fake. Wissenschaftsskepsis, Verschwörungsmymen und die neue Macht der Desinformation im digitalen Zeitalter. Persönliche Mitschrift, Symposium Dürnstein, 25. März 2022.
- Seemann, Michael (2021). Die Macht der Plattformen. Politik in Zeiten der Internetgiganten, Berlin: Ch. Links Verlag.

-
- Seethaler, Josef/Peissl, Helmut (2020). Public Value des Nichtkommerziellen Rundfunks, abrufbar unter: <https://www.rtr.at/medien/aktuelles/publikationen/Publikationen/StudiePublicValue-2020.de.html> (08. April 2022).
- Stepanek, Martin (2022). Österreicherinnen und Österreicher für Verschwörungsideologien besonders anfällig, abrufbar unter: <https://derstandard.at/story/2000134567681/> (08. April 2022).
- Weisband, Marina (2021). Gestalten wir! Für eine bessere politische Zukunft, in: Hattke, Erik/Kraske, Michael (Hg.): Demokratie braucht Rückgrat. Wie wir unsere offene Gesellschaft verteidigen, Berlin: Ullstein Verlag, 181–191.

Eine kleine Holzpuppe und die Verschiebung von Wahrheit und Lüge im 21. Jahrhundert

Daniela Ingruber

Pinocchio würde heute kaum auffallen. Seine selbst erdachten Abenteuer wären in den Social Media lediglich einige von vielen. Er würde sich, um seine Situation zu verbessern, wahrscheinlich auch nicht mehr auf die Suche nach der guten Fee machen, sondern auf jene nach der Selbsterfüllung und Resilienz. Und wenn er schließlich doch der guten Fee begegnete, könnte ihm einfallen, einen Shitstorm loszutreten, wenn sie weiterhin verlange, dass er sich an Regeln halte, die zwar für alle gelten, ihm aber nicht gefallen, weil sie seine individuelle Freiheit zum Wohle anderer einschränken. Tatsächlich wirkt das alte Märchen, so liebenswert die einzelnen Figuren sind, heute ein wenig zu moralisierend. In einer heutigen Version würde Pinocchio daher seinen besorgten „Vater“, den Schnitzer Geppetto, als zu konservativen Hüter einer alten Ordnung, als zu leichtgläubig, zu unterwürfig gegenüber altingesessener Macht verachten (Zemeckis/Del Toro 2022). Und während Pinocchios Nase mit jeder Lüge wüchse, ließe sich diese auf *Youtube* als Zeichen des Widerstands gegen eine verordnete Wahrheit bejubeln und zu Geld oder den vielzitierten 15 Minuten Berühmtheit machen. Wenn Pinocchio schließlich wie im Original erkennen müsste, dass er zu weit gegangen ist, wäre es ein Leichtes für ihn, sich anderen Narrativen und damit neuen Wahrheiten zuzuwenden, um sein Handeln zu rechtfertigen. Eine kleine Google-Recherche und schon fände er das für den Moment gefühlsmäßig geeignete Weltbild, um einfach weiterzumachen. Alltag eben in Zeiten der Verschwörungslegenden und Fake News.

So mag es kein Zufall sein, dass die vom mexikanischen Filmemacher Guillermo del Toro schon lange geplante Neuverfilmung des berühmten Stoffes von Carlo Collodi (Del Toro 2022) nach jahrelangen Verzögerungen ausge-rechnet in einer Zeit umgesetzt werden konnte, als das öffentliche Bekenntnis zur Lüge gesellschaftsfähig wurde. Dass die Geschichte dabei eben nicht in die aktuelle Zeit verlegt wurde sondern ins faschistische Italien der 1930er

Jahre, mag auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass es leichter ist, sich den Lügen der Vergangenheit anzunehmen als jenen der eigenen Epoche, in der zudem überall die Worte „Krise“ und „Verschwörung“ geschrien werden.

Beim Weltbild Krise wird die Wahrheit von der Moral verdrängt

Was in der aktuellen Krisenzeit fehlt, sind Optimismus und Hoffnung. Die braucht vor allem auch die Demokratie, um zu funktionieren, denn wofür soll man sich einsetzen, wenn es nichts mehr gibt, worauf man hoffen kann. Doch seit Jahren vergeht kaum ein Tag, an dem in den Medien und ganz allgemein in der Öffentlichkeit nicht von Pandemie, Wirtschafts- und Klimakollaps, Katastrophen und Krieg gesprochen wird. Auch das Ende der Demokratie oder die Schwäche derer, die sie verteidigen sollten, werden beklagt – nicht zu Unrecht. Wer kann noch sagen, wie viele solche Artikel oder Sendungen man bereits konsumiert oder zumindest aus dem Augenwinkel wahrgenommen hat? Während diskutiert wird, wie schlimm es noch kommen mag, müsste man stattdessen daran arbeiten, die Situation zu verbessern, doch einmal eingeschaltet, ist der Krisenmodus nur schwer zu verdrängen.

„Eine Krise ist erst dann eine Krise, wenn die Menschen mehrheitlich glauben, dass es eine Krise ist, auf die durch politisches Handeln zu reagieren ist.“ (Merkel 2021) Das wird verständlicher, wenn man sich daran erinnert, wie Meinungen im Medienzeitalter entstehen und weitergegeben werden. Die Social Media haben längst die Fähigkeit, aus dem Nichts heraus eine Krise auszurufen oder für erledigt zu erklären, was bedeutet, dass dies auch gesteuert werden kann. In den klassischen Medien, die mit Begriffen wie Krise ein wenig vorsichtiger umgehen, wirkt dieser Tenor der Mehrheitsmeinung ebenfalls, weshalb sie dem Begriff genauso hinterherlaufen.

Wenn eine Krise etwas Subjektives darstellt bzw. der Grad, wann ich etwas als eine solche bezeichne, nicht objektiv ist, dann wird es für die Politik schwierig, weil derselbe Begriff dort nicht weniger subjektiv verhandelt und zudem manchmal absichtlich bemüht wird. Das Wort „Flüchtlingskrise“ ist solch ein Begriff, ebenso die „Impfkrise“. Nicht immer steckt dahinter eine tatsächliche Krise, noch viel weniger eine Verschwörung oder Verschwörungslegende, sehr wohl aber das Krisennarrativ, das laut Wolfgang Merkel

nicht zuletzt zu einer „Szientifizierung, Moralisierung und Polarisierung“ führt. (Merkel 2021). Die Wahrheit hat es dann zunehmend schwer, insbesondere aufgrund der Moralisierung der Themen und Personen, die durch solch eine moralische Brille der Urteilenden herabgesetzt werden (Merkel 2021), und eben diese moralische Herabsetzung für Eigeninteressen genützt wird. Verschwörungsvorstellungen geben ein recht konkretes Bild dessen ab – etwa von QAnon und deren abstrusen, jedoch erfolgreich verbreiteten Vorstellungen von Verbrechen der Machelite. Meist sind solche Erzählungen stark antisemitisch und antifeministisch hinterlegt (siehe die einführenden Artikel in diesem Buch), richten sich stets gegen eine vermeintlich oder tatsächlich herrschende Gruppe, vorwiegend gegen ungeliebte Politiker:innen oder Prominente und inzwischen auch gegen Journalist:innen sowie Wissenschaftler:innen. In zunehmendem Maße treten Politiker:innen aber auch selbst als Verbreiter:innen von Fake News und Verschwörungsnarrativen auf, Trump, Bolsonaro, Putin sind nur einige der bekannteren Namen.

Hannah Arendt kam bereits 1967 zu folgendem Schluss: „Der Streit zwischen Wahrheit und Politik hat eine lange und vielfach verschlungene Geschichte, die durch Moralisieren oder Simplifizieren weder einfacher noch verständlicher wird“ (Arendt 2021b, 46). Moderne Kommunikationsstrategien rund um Social Media spielen dabei inzwischen eine geradezu unwiderstehliche Rolle. Die Moral, ob so benannt oder nicht, steht immer in der ersten Reihe, wobei sich die Social Media-Kanäle als Retter positionieren, als einzig wahre Alternative zu gleichgeschalteten Massenmedien (Boberg u. a. 2020), und die Kunst liegt darin, in jede Behauptung einen Funken Wahrheit zu verpacken (Boberg u. a. 2020), der notwendig ist, um sich darauf berufen zu können. Die Pandemie offenbarte diesbezüglich auf fast unheimliche Weise, wie Verschwörungslegenden aufgreifen, was auch immer für ihre Bestätigung erhalten kann, und dass es dafür keine anderen Beweise braucht als die bloße Behauptung. Denn gerade der Umstand, dass diese „Fakten“ nicht wissenschaftlich genannt werden können, wird als Beweis für deren Unabhängigkeit hergenommen, die wiederum mit Wahrheit gleichgesetzt wird. So wird vorausgesetzt, dass „die Medien“ prinzipiell lügen, wofür keine Beweise vorgelegt werden, sondern auf das Bauchgefühl verwiesen wird. Da die Medien anders berichten, als man es selbst glaubt oder glauben möchte, kann diesem Verständnis nach nur Lüge sein, was von den Medien verbreitet

wird. Ronald H. Fritze nennt dies eine „kognitive Dissonanz“ (Fritze 2022, 55 f.) und diese greift nicht nur bestimmte Medien an, sondern kritisiert die Struktur des Journalismus ganz generell:

„Wenn die Standards für gute Berichterstattung selbst in Misskredit geraten, Menschen sich in den sozialen Medien über die Geschehnisse in der Welt informieren und die Leitmedien ihre Gatekeeper-Funktion [...] verlieren, dann haben Fake News leichtes Spiel“ (Jaster/Lanius 2021, 8).

Das Gefährliche an solchem Medienkonsum ist so gesehen nicht bloß die falsch präsentierte Realität, sondern die Wahrnehmung dieser Realität – und welche Reaktionen daraufhin die Social Media-Kanäle fluten. Dementsprechend lautet die Frage für einen Teil der Medienkonsument:innen nicht mehr so sehr, ob eine Nachricht wahr ist oder nicht, sondern ob ihm das Medium, das diese überbringt, sympathisch genug ist, dass er ihm vertrauen möchte, und ob die Nachricht derart verpackt ist, wie man sie hören will. Denn Wahrheit wird zwar mehr denn je gesucht, doch kaum mehr ertragen, wenn sie nicht in emotional verdaubare Zuckerwatte gehüllt ist; wobei Letzteres naturgemäß individuell bestimmt ist und von mehreren Faktoren abhängt, wie zahlreiche Forscher:innen zu Verschwörungstheorien bereits beschrieben haben (vgl. dazu die einführenden Kapitel dieses Buches sowie Nocun/Lamberty 2020, Fritze 2022).

An diesem Punkt treffen drei Aspekte des menschlichen Denkens oder vielmehr des Verarbeitens von Information im menschlichen Hirn aufeinander. Zunächst wäre da der bekannte Aspekt, dass man nur glauben kann, was man glauben will (Arendt 2021b, 56) und vor allem nur das, was man gelernt hat zu erkennen und zu glauben (vgl. Ingruber 2010, 72). Hinzu kommt ein Wesenszug der Menschheit, der Loyalitäten vor Tatsachenanerkennung reiht, so dass man sich wesentlich leichter tut, eine*r fremden oder ungeliebten Person etwas Böses zu unterstellen als jemandem, der oder die einem nahe steht. Daher ist es leichter, sich vorzustellen, dass Politiker:innen oder auch Journalist:innen, die man nicht mag, korrupt sind und lügen, während die Lieblingsschauspieler:in oder der eigene kleine Bruder gewiss unschuldig sein muss. (Ingruber 2022b)

Schließlich kommt der sogenannte Dunning-Kruger-Effekt hinzu, eine Wissensverzerrung, die besagt, je weniger man weiß, desto mehr glaubt man zu

wissen und desto eher meint man, mit seinem (vermeintlichen) Wissen im Recht zu sein. Das bedeutet, je weniger man die Fähigkeit besitzt, eine Situation oder ein Thema vollständig zu erfassen, desto weniger besitzt man auch die Fähigkeit, das eigene (Nicht-)Wissen korrekt einzuordnen (Kruger/Dunning 2009).

Gerade im Zusammenhang mit Fakenews und Verschwörungslegenden hat dieser Effekt längerfristige Folgen, weil man jemanden, der oder die fest davon überzeugt ist, recht zu haben, nur schwer über wissenschaftliche Fakten aufzuklären vermag, zumal zum Gefühl des Rechthabens die persönliche Beleidigung (oder der Ärger) hinzukommt, wenn jemand dieses Rechthaben anzweifelt. Somit ist man beim Gegenteil der sokratischen Einsicht – zu wissen, dass man nichts weiß – angekommen. Wahr ist dann vielmehr, was einem gefühlsmäßig nahe ist, moralisch gut erscheint und emotional wohltut. Im Zuge der COVID-19-Pandemie ist so manche Freundschaft an genau diesem Missverhältnis zerbrochen. Die Verletzung sorgt in der Folge dafür, dass sich die Betroffenen noch mehr abgrenzen, mit Gleichgesinnten umgeben (Nocun/Lamberty 2020, 29) – schließlich braucht die Freiheit des Denkens auch die Möglichkeit, dieses Denken mitzuteilen (Arendt 2021b, 53) – und sich eigenen Erzählungen zuwenden (Jaster/Lanius 2021, 69), ob zur Heilung oder gegen die Trauer, weil Wut erträglicher ist als die Trauer so manch schmerzender Wahrheit.

Alles wird glaubwürdig, nicht nichts

Spätestens hier erinnert man sich wieder an Pinocchio, der meint, nicht in die Schule zu müssen und keine Bildung zu brauchen, weil er ein tiefgehendes Verständnis für die Wahrheit habe – in einer aktuellen Version müsste man hinzufügen, dass er wohl an altes (eher ungeprüftes) Wissen glaubt und sich daraus seine eigenen Wahrheiten schafft. Mit Intelligenz oder ihrem Gegenteil hat das nichts zu tun; wesentlich mehr mit Medienkonsum und emotionalen Befindlichkeiten – und genau diese beiden Aspekte sind auch in der politischen Bildung sehr ernst zu nehmen. Fritze warnt vor der zunehmenden „Absonderung“ von Wissenschaft in ein „Milieu des Okkulten, des Übernatürlichen, der Pseudowissenschaft“ etc., das „nicht unbedingt ein positiver Teil der westlichen Kultur“ sei. Er spricht in diesem Zusammenhang von „einem Wissensmüll-Milieu“, das sich von empirischen Methoden abwendet

und sich auch weigert dazuzulernen (Fritze 2022, 41 f.) Der vielzitierte Algorithmus im Internet und den Social Media-Kanälen stellt bekanntlich die Menge an Klicks und ihre Wege vor wissenschaftlich fundierte Fakten.

Ob die Vorhersagen auf den Social Media-Plattformen letztendlich eintreffen oder nicht, hat erstaunlich wenig Auswirkung auf den Glauben an sie (Fritze 2022, 302). Wesentlich wichtiger ist, dass es „alternative“ Wahrheiten sind, die nicht schon vielfach gehört wurden. Noch besser wirkt eine Geschichte, wenn sie von unverbrauchten Helden präsentiert wird, etwa wenn auf Youtube eine Zahnärztin über SARS-CoV-Virusvarianten spricht, ein Fußballtrainer über notwendige Änderungen im Ablauf eines Krankenhausalltags oder eine Mentaltrainerin über den verfassungsrechtlichen Zustand gewisser Gesetze. So bringt jede Krise neue Gesichter mit sich. Hatten die Demonstrationen gegen die Anti-Corona-Maßnahmen bald ihre Berühmtheiten, dauerte es nur wenige Tage, bis auch der Ukrainekrieg über die Sozialen Medien unbekannte Personen an die Oberfläche spülte, wobei einige sogar ihr Leben für diese Kurzberühmtheit opferten (z.B. Zemfira Sulejmanowa).

Wie unlogisch ein Narrativ ist, hat ebenso wenig Einfluss auf die Glaubwürdigkeit. So scheint es völlig selbstverständlich, dass westliche Medien Lügen verbreiten, aber jene, die in einer Region ohne Pressefreiheit und unter starker Zensur agieren, wie manch russischer Kanal, die Wahrheit aussprechen. Es wird nicht überlegt, wer bei welcher Verschwörungslegende wie profitieren könnte, solange diese eine bequemere „Wahrheit“ bedeutet (vgl. Nocun/Lamberty 2020). Daran hat auch der russische Angriffskrieg auf die Ukraine seit Februar 2022 nichts geändert. Wieviel muss in unserer Gesellschaft sozial schiefgelaufen sein, wenn es einem Teil der Bevölkerung leichter fällt, den Worten eines Diktators oder einer Gruppe ganz ohne Interesse am Rechtsstaat zu glauben, die die Grund- und Menschenrechte am ersten möglichen Tag verwerfen würde, als jenen, die in freien Wahlen gewählt wurden, an verfassungsrechtlich festgelegte Gesetze gebunden sind und von unabhängigen Kontrollorganen zurückgepfiffen werden, wenn sie diese nicht einhalten?

Der Zweifel an und die Enttäuschung gegenüber Wissenschaft, Politik, Medien und die Enttäuschung der anderen über diese Einstellung spaltet die Ge-

sellschaft und gefährdet nicht nur in Österreich das demokratische Miteinander. Dabei machen Falschnachrichten und Verschwörungstheorien nur einen minimalen Teil des täglichen Nachrichtenflusses aus: Gerade einmal 1,1 Prozent aller Interaktionen seien es, argumentieren Boberg u. a. (2020, 16). Beruhigen kann das dennoch nicht, weil eine Nachricht in den Social Media meist weitere Wege geht, von anderen Kanälen übernommen wird, sich vielfältig verbreitet (siehe Boberg u. a. 2020, 16) und manchmal erst Jahre später ihre Wirkung entfaltet.

Die Social Media werden diesbezüglich zuweilen als Stammtisch des 21. Jahrhunderts gesehen. Wie falsch das ist, zeigt gerade der Zusammenhang mit Fake News. Jeder Stammtisch basiert auf Beziehungen zueinander. Man hat einen festen Platz, eine gewisse Rolle, und die sucht man sich im Gegensatz zu den Social Media nicht selbst aus, sondern sie ergibt sich im Laufe der Zeit und durch die Struktur des Stammtisches. Gerade das macht den Stammtisch so wichtig: Dieses Geflecht an Beziehungen, das es erst erlaubt, sich immer wieder gerne zu treffen, obwohl man auch intensiv streitet. Gerade dieser Umstand hat es so tragisch gemacht, solche Begegnungen während der Pandemie nicht mehr gehabt zu haben. Man hat dadurch das Streiten ohne Folgen und die zum Stammtisch gehörende Versöhnung oder zumindest Rückkehr zum Alltag ein wenig verlernt, was die Wehleidigkeit, wenn jemand anderer Meinung ist, steigen lässt (Ingruber 2022).

Doch welche Verantwortung tragen die Medien? Laut John David Seidler eine ganze Menge, schrieb er doch schon vier Jahre vor Ausbruch der COVID-19-Pandemie und der mit ihr entstandenen „Infodemie“: „In einer Gesellschaft, die das, was sie weiß, in immer stärkeren [sic] Maße durch Medien weiß, muss auch die Rolle von Medien für das ‚alternative Wissen‘ der Verschwörungstheorie thematisiert werden“ (2016, 21). Wenn Wahrheit inzwischen psychisch, sozial, kulturell sowie moralisch urteilend definiert wird, ohne notwendigerweise auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückzugreifen, dann stehen sowohl die Medien als auch die Wissenschaft, die Schule und jede Form politischer Bildung vor einer großen Herausforderung, um die Deutungsmacht zurückzugewinnen. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Umstand, dass die Sozialen Medien in keiner anderen Galaxie agieren als die klassischen Medien, zumal sie Letztere brauchen, um sich an ihnen

reiben zu können (vgl. Boberg u. a. 2020, 2). So bilden sie „einander gegenüberliegende Diskurslager“ (Merkel 2021, 6) aber auch jeweils Erweiterungen und Einflussfaktoren des anderen Lagers.

Die Vorstellung eines unschuldigen Publikums an Mediennutzer:innen ist hingegen falsch, weil sie es sind, die bestimmen, welche Medien besonders häufig genutzt werden, welche Nachrichten boomen und was wie oft und in welchen Zusammenhängen geteilt wird. Die Verantwortung für die Entscheidung über das Teilen von Nachrichten liegt insbesondere bei den User:innen (vgl. Brodnig 2021), was wiederum auf Aufklärung und politische bzw. Medienbildung verweisen lässt, wobei die Idee, dass Bildung allein vor dem Glauben an Verschwörungslegenden schützt, leider ebenso unrichtig ist (Nocun/Lamberty 2020, 32).

Der noch größere, immer wieder verbreitete Irrtum allerdings ist, dass Menschen nichts und an nichts mehr glauben. Umberto Eco zeigt sehr schön auf, dass das Gegenteil zutrifft: Die Mediennutzer:innen glauben an alles, wirklich alles noch so Unwahrscheinliche, nicht an nichts (Eco 2021, 34). Was beim Konsum von Nachrichten, egal ob wahr oder falsch, an Information hängen bleibt, hat wiederum mit dem zu tun, was zum jeweils geglaubten Weltbild passt und was jemand psychisch in der Lage ist, aufzunehmen. Fritze macht in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung von journalistischen Nachrichten, Videos oder sogenannter Dokumentationen auf Video-Plattformen und Informationen ohne Herkunft aufmerksam: „Das macht alles Spaß, solange man sich daran erinnert, dass es sich hierbei nur um Romane, Filme oder Fernsehsendungen handelt. Nicht jeder trifft jedoch diese Unterscheidung“ (Fritze 2022, 21). Gleichermaßen wird nicht immer unterschieden zwischen dem, was man weiß, weil man es aus wissenschaftlichen Quellen hat, oder was man nebenbei irgendwo aufgeschnappt hat. Umberto Eco verweist auf verschiedene Wahrheiten, mit denen wir als Gesellschaft leben und diese miteinander verknüpfen, als wären sie gleichwertig. (Eco 2021, 55). Ein wenig hat das auch mit Nostalgie zu tun.

Freiheit und Gemeinschaft als einende Faktoren

Noch etwas an Pinocchios Geschichte passt wunderbar in diesen Zusammenhang: die ewige Suche danach, dazugehören, geliebt zu werden und doch

frei zu sein. Der Umstand nämlich, dass Menschen gerade in Zeiten ungewollter Veränderungen oder gar systemischer Umwälzungen nach Bestätigung und letztlich nach nichts Geringerem als Anerkennung suchen, wird häufig übersehen. Dabei ist es die simple wie oft korrekte Erklärung, warum Menschen sich neue Narrative und unverbrauchte Vorbilder suchen. Meist steckt kein großer Plan dahinter, sondern das Bedürfnis, dazuzugehören, Geborgenheit zu spüren und dadurch auch genug Kraft zu haben, durch schwierige Zeiten zu gehen.

Das Zauberwort dafür heißt aktuell Resilienz und diese verspricht, dass man etwaige Krisen, gleichgültig, ob diese persönlich seien oder gesellschaftlich, nicht nur überleben, sondern gestärkt aus ihnen herausgehen kann (Ingruber 2022a, 310), wenn man nur – und hier beginnt das Problem – dieses eine Seminar absolviere, dieses eine Buch konsumiere oder regelmäßig eine gewisse Folge von Übungen mache.

Dementsprechend handelt es sich dabei um ein Minderheitenprogramm, das stark hierarchisch funktioniert, weil sich nur eine kleine Gruppe von Bürger:innen diese Resilienzangebote finanziell und/oder zeitlich leisten kann. Zudem bewirkt Resilienz ausschließlich, dass man sich momentan besser fühlt, niemals hingegen, dass sich gesellschaftlich oder politisch irgendetwas ändert (vgl. Graefe in Hausbichler 2021), weshalb sie Krisen nicht kreativ nutzt, sondern den Istzustand prolongiert. Das Aufstehen nämlich gehört nicht zur Resilienz, eher der Rückzug auf das Persönliche, wobei so getan wird, als sei das Private nicht politisch.

Eine Folgewirkung stellt die Zersplitterung der Gesellschaft durch Eigeninteresse dar. Man lernt in Seminaren oder aus der Resilienzliteratur nicht, als Gemeinschaft zu agieren, sondern sich um sich selbst zu kümmern, und erhält damit auch gleich eine Ausrede dafür, sich nicht politisch zu engagieren (vgl. Ingruber 2022a, 311). Dass Menschen Ruhe und Selbstfindung brauchen und das Recht haben, sich zurückzuziehen, steht außer Frage, doch das dahinterliegende Narrativ ist deshalb gefährlich, weil es unterstellt, dass alles, das mir gut tut, auch wahr ebenso wie korrekt ist. Damit öffnet es die Türen für Okkultes und Verschwörungsideologien, denn das Motto lautet ja: Befreiung (oder Freiheit) durch Wohlfühlen, womit man beim zweiten Modewort wäre, dem man viel unterzuordnen bereit ist, insbesondere die Wahrheit, die nur

mehr denn zutreffen soll, wenn sie sich in das eigene Wohlfühlen einordnen lässt. Ansonsten ist das Gegenteil wahr, gleichgültig, ob wissenschaftlich haltbar oder nicht (Arendt 2021a, 29).

Die Befreiung wird besonders dann empfunden, wenn man sich im eigenen Glauben gegen die Mehrheit stellen und damit seine Individualität betonen kann (Nocun/Lamberty 2020, 31; Fritze 2022, 59 ff.). Im Sinne von Fake News oder Verschwörungslegenden trifft das besonders zu, wenn man sie nicht nur konsumiert, sondern selbst verbreitet, denn laut Arendt bedeutet das Sagen der Wahrheit kein aktives Handeln und schon gar nicht Freiheit, im Gegensatz zur Lüge, deren Verbreitung zeige, dass man frei ist zu tun, was man möchte. (Arendt 2021b, 74). Das mag auch ein Hinweis darauf sein, warum die Freiheit oder besser der Kampf um sie gerne als Argument für den Glauben an eine Verschwörung angegeben wird. Mit Fakten ist schwer dagegen anzukommen. Wie schwierig das im Schulunterricht der politischen Bildung ist, zeigen mehrere Artikel in diesem Buch.

Freiheit wird als Mythos erstaunlich häufig missverstanden. Denn dass Freiheit im Sinne der Menschenrechte und im demokratischen Verständnis nicht nur ein Recht bedeutet, sondern auch die Pflicht des Mitdenkens der anderen, so gesehen ein gewisses Maß an Solidarität im Sinne der sozialen Kohärenz miteinschließt, wird gerne übersehen (vgl. Ingruber 2022a, 312 f.). Sabine Seidler schrieb zur Hundertjahrfeier der Bundesverfassung: „Freiheit entbindet den Menschen jedoch nicht von Verantwortung. Im Gegenteil. Gerade wer frei handeln kann, trägt in hohem Maße auch die Verantwortung für das, was er tut oder unterlässt sowie für die sich daraus ergebenden Konsequenzen.“ (2020, 74) Frei ist ein Mensch immer nur in Zusammenhang mit anderen. Der Mensch, der sich alleine auf einer Insel befindet, ist nicht frei, sondern einsam. Denn für tatsächliche Freiheit (und nicht nur einen Hauch von Freiheitsgefühl beim Windsurfen oder Bergsteigen) braucht es die Gemeinschaft. Millionen von Instagram-Bildern, die von Freiheitsmomenten zeugen wollen, damit die eigene Freiheit von anderen bewertet wird, legen Zeugnis davon ab. Auch politische und soziale Freiheit muss man teilen, um sie zu erhalten. Das gilt selbstverständlich auch für den Schutz von Minderheiten durch die Mehrheit, worauf auch Hans Kelsen immer wieder hinwies (vgl. Pabel 2020, 81), bedeutet allerdings nicht, dass sich die Mehrheit der Wut einer Minderheit anpasst, die wissenschaftliche Erkenntnisse generell ablehnt

(im Übrigen aber doch gerne die Bequemlichkeiten des modernen und durch wissenschaftliche Errungenschaften ermöglichten Lebens annimmt).

Die Inszenierung durchschauen

Gegen die Mehrheitsmeinung zu schwimmen und dadurch häufig der Situation ausgeliefert zu sein, dass man kritisiert oder belächelt wird, ist anstrengend und trägt dazu bei, dass sich Menschen wieder von Verschwörungstheorien abwenden, auch wenn dies ein trauriger Grund dafür ist. Mehr noch tun es, wenn die Krise, die sie sorgenvoll beschäftigt hat, zu Ende geht. In Anbetracht dessen, dass sich die Krisen gegenseitig ablösen, gibt das wenig Hoffnung. Zahlreiche Bücher und Websites geben deshalb Empfehlungen, wie man auf Personen, die an Verschwörungslegenden glauben oder auf Fake News hereinfliegen, reagieren kann, ohne in einen sinnlosen Streit zu geraten (vgl. Brodnig 2021). Auch die Medien spielen dabei eine Rolle und diese lautet nicht bloß Aufklärung, obwohl diese sehr wichtig ist. Ruth Wodak stellt dazu fest: „Die Medien tragen heutzutage zur Transformation der Politik durch kontinuierliche Berücksichtigung ‚bühnenreifer Inszenierungen‘ bei“ (Wodak 2020, 33). Sie fordert daher eine Politik mit mehr Dialog, die tatsächlich zum Partizipieren einlädt (Wodak 2020, 267).

So wird es in Zukunft mehr denn je die Aufgabe der politischen Bildung sein, zu zeigen, dass Medienbildung nicht nur bedeutet, dass man sich technisch auskennt, lernt, Nachrichten zu deuten, zwischen den Zeilen zu lesen und aufmerksam wird auf potenzielle Falschmeldungen. Zudem sollte politische Bildung, gleichgültig ob in der Schule oder in der Erwachsenenbildung die Konsequenzen des Teilens ungeprüfter Nachrichten sowie die Auswirkungen von Hass-Nachrichten oder diskriminierenden Videos begreifbar machen.

Es wäre schon einiges getan, wenn das Erkennen des eigenen Wissens und Nicht-Wissens etwas konkreter eingeschätzt und nicht jede Unzufriedenheit gleich als Versagen der Demokratie gewertet würde. Das kann aber nur gelingen, wenn Demokratie von einer politischen Bildung begleitet wird, die es wagt, unbequeme Themen anzufassen, und keine Angst davor hat, sich mit den Alltagsorgen der Bevölkerung zu beschäftigen, genau hinzuhören und vor allem auch das Gefühl des Hinhörens und das Wissen des Mitreden-Kön-

nens vermittelt. Dass damit auch Emotionen ernstgenommen werden müssen, macht es für die Lehrenden und Vermittler:innen von Politischer Bildung nicht einfacher, ist aber notwendig und fügt dem Neutralitätsgebot keinerlei Schaden zu.

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (2021a): Die Lüge in der Politik. in: Arendt, H.: Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. München: Piper Verlag, 6. Aufl., 7–43.
- Arendt, Hannah (1921b): Wahrheit und Politik: in: Arendt, H.: Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays. München: Piper Verlag, 6. Aufl., 44–92.
- Arendt, Hannah (2018): Was heißt persönliche Verantwortung in einer Diktatur? München: Piper Verlag.
- Boberg, Svenja/Quandt, T./Schatto-Eckrodt, T./Frischlich, L. (2020): Pandemic populism: Facebook pages of alternative news media and the corona crisis. A computational content analysis, abrufbar unter: <https://arxiv.org/abs/2004.02566> (10. März 2022).
- Brodnig, Ingrid (2021): Einspruch! Verschwörungsmymen und Fake News kontern – in der Familie, im Freundeskreis und online. Wien.: Christian Brandstätter Verlag.
- Kruger, Justin/Dunning, David (2009): Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. In: *Psychology* 1/2009, 30–46. DOI: 10.1037//0022-3514.77.6.1121.
- Zemeckis, Robert (Produktion) & Del Toro, Guillermo (Regie) (2022): *Pinocchio*. USA: 105 Min.
- Eco, Umberto (2021): *Verschwörungen. Eine Suche nach Mustern*. München: Carl Hanser Verlag.
- Fritze, Ronald. H. (2022): *Hoffnung, Angst und Schrecken. Moderne Mythen, Verschwörungstheorien und Pseudohistorie*. Zürich: Midas Verlag.

-
- Hausbichler, Beate (2021): „Soziologin Graefe: ‚Resilienz ist ein Alternativangebot zur Kritik‘“. In: Der Standard, 6. Januar 2021, abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000122671694/soziologin-graefe-resilienz-ist-ein-alternativangebot-zur-kritik>, (01. Dezember 2021).
- Ingruber, Daniela (2022a): „Soziale Kohäsion in und nach der Pandemie. Es braucht mehr als den Aufruf, resilient zu werden“. In: Dialer, Doris/Hainzl, Christina/Kuske, Hannah: Gesundheitspolitik und Gesellschaft in der COVID-19-Krise. Wien/Berlin: LitVerlag, 303–316.
- Ingruber, Daniela (2022b): Demokratie als Dystopie. Wie politische Bildung dem entgegenwirken kann. In: Magazin erwachsenenbildung.at 46/2022, abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/22-46/02-demokratie-als-dystopie-ingruber.pdf> (02. Mai 2022).
- Ingruber, Daniela (2019): bilder ohne wirklichkeit. kriegsfotographie in zweiten der quantenphysik. Wien/Berlin.
- Jaster, Romy/Lanius, David (2021): Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Verlag, 6. Aufl.
- Merkel, Wolfgang (2021): Neue Krisen. Wissenschaft, Moralisierung und die Demokratie im 21. Jahrhundert, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/zustand-der-demokratie-2021/335433/neue-krisen/> (20. März 2022).
- Nocun, Katharina/Lamberty, Pia (2020): Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen. Köln: Bastei Lübbe AG/Quadriga.
- Pabel, Katharina (2020): Mehrheiten müssen auch Minderheiten achten. In: Hilpold, Peter/Matzka, Manfred/Hämmerle, Walter: 100 Jahre Verfassung. Wien: facultas Verlag, 81–82.
- Seidler, Sabine (2020): Die mahnende Botin. In: Hilpold, Peter/Matzka, Manfred/Hämmerle, Walter: 100 Jahre Verfassung. Wien: facultas Verlag, 74–76.
- Wodak, Ruth (2020): Politik mit der Angst. Die schamlose Normalisierung rechtspopulistischer und rechtsextremer Diskurse. Horn: Edition Konturen.

Schlafschafe und Aluhüte – Verschwörungstheoretische Internet- Memes im Politikunterricht

Elmar Mattle

Was sind Internet-Memes?

Internet-Memes begleiten seit vielen Jahren aktuelle Ereignisse und sind damit fixer Bestandteil der Internetkultur, werden aber nicht nur von Jugendlichen regelmäßig konsumiert, erstellt und geteilt. Trotzdem hat sich bis dato noch keine Definition dieses Phänomens durchgesetzt. „Der Begriff Internet-Meme ist zu einer Sammelbezeichnung für ganz verschiedene Phänomene geworden, die auf Social-Media-Plattformen und sozialen Netzwerken geteilt, adaptiert und verbreitet werden.“ (Bülow/Johann 2019, 16) Limor Shifmans Definition (2014, 180) versucht aufgrund dieser Tatsache bewusst offen zu bleiben:

„Eine Gruppe digitaler Inhaltseinheiten, die gemeinsame Eigenschaften im Inhalt, in der Form und/oder der Haltung aufweisen. [...] Diese Einheiten werden in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Memen erzeugt [...] [und] von vielen Usern über das Internet verbreitet, imitiert und/oder transformiert. Internetmemes sind kreative Ausdrucksformen mit vielen Beteiligten, durch die kulturelle und politische Identitäten kommuniziert und verhandelt werden.“

Bei den im Alltagssprachgebrauch als „Memes“ bezeichneten Bildern handelt es sich meist um Image Macros – also „multimodale Bild-Text-Gefüge“ (Bülow/Johann 2019, 17), die im Wesentlichen aus einem Bild, „das der Popkultur, der Politik oder dem Alltag entstammt und für die Meme-Verwendung rekontextualisiert [wird]“ (Osterroth 2015, 28), und einer (meist weißen) Schrift am oberen und/oder unteren Bildrand bestehen. Mit dem Setup – dem ersten sprachlichen Teil im oberen Bereich – wird ein „semantischer Frame eröffnet“, wohingegen mit der im unteren Bereich des Bildes angesiedelten Punchline „eine Pointe konstruiert wird“ (Bülow/Krieg-Holz 2019, 91). Allerdings kann die „Bedeutungsentfaltung [dieser Sprache-Bild-Texte]

nur durch kollektive (oft hyperbolisierte) Semiose“ stattfinden, „Memewer-
dung ist [...] nur im Kollektiv möglich“ (Osterroth 2015, 33), denn „[d]ie
jeweilige Sinnkonstruktion ist an die im

Produktions- und Rezeptionsprozess beteiligten Individuen geknüpft“ (Jo-
hann/Bülow 2019, 21).



Abbildung 2 – Beispiel für ein typisches Internet-Meme (erstellt vom Autor)

Internet-Memes in der Politik

Meist sind Internet-Memes witzig, harmlos und unpolitisch, weswegen sie
auch tausendfach geteilt, gelikt und selbst erstellt werden. Nichtsdestotrotz
werden sie aber immer häufiger dafür verwendet, um politische Botschaften
– besonders in Sozialen Medien – zu verbreiten. Sie können „als eine Art
Ausbaustufe der politischen Fotografie“ (Bülow/Johann 2019, 21) oder als
„eine moderne Form der politischen Karikatur“ (Osterroth 2015, 41) verstan-
den werden. Internet-Memes wohnt ein hohes persuasives Potenzial inne
(vgl. Bülow/Johann 2019, 21), und sie bieten auch eine relativ einfache Mög-

lichkeit der politischen Partizipation (vgl. Shifman 2014, 114) bzw. „[fungieren] als Mittel des persönlichen (politischen) Ausdrucks und der Beteiligung an öffentlichen Diskussionen“ (Bülow/Johann 2019, 28). Sowohl das Erstellen als auch das Teilen von Internet-Memes auf Social-Media-Kanälen ist recht einfach und ermöglicht damit „einen niederschwellig(er)en Zugang zu politischen Debatten“ (ebd.).

Neben den einzelnen Internet-User:innen verwenden aber zunehmend auch politische Akteur:innen (Parteien, Politiker:innen, NGOs, etc.) Internet-Memes, um ihre Agenda auf den diversen Plattformen zu kommunizieren. In diesem Zusammenhang tritt meist die unterhaltende Grundfunktion zugunsten der meinungsbildenden zurück. Politische Internet-Memes weisen im Wesentlichen zwei primäre Funktionen auf: eine expressive und eine appellative. Es wird damit also nicht nur eine politische Haltung ausgedrückt, sondern sie beinhalten oft auch einen Appell an die intendierten Adressat:innen.

Dabei geht es nicht nur um Persuasion, denn mitunter ist das Ziel (auch) die „Konfirmation vorhandener Einstellungen und Handlungsdispositionen“ (Weidacher 2019, 179) – also die Bestärkung von Menschen, die den dem Internet-Meme zugrundeliegenden politischen Werten und Haltungen ohnehin nahestehen. Leiser (2019) hat in ihrer Studie drei Hauptmotive für die Verwendung von politischen Internet-Memes identifiziert: Unterhaltung, *self-expression* (Selbstdarstellung) und Verbundenheit. Nutzer:innen „fühlen sich in erster Linie zu politischen Internet-Memes hingezogen, wenn sie diese lustig und unterhaltsam finden“ (ebd., 239). „Für sie stellen Internet-Memes ein Instrument für politischen Selbstausdruck dar, durch welches sie ihre persönlichen Überzeugungen verbreiten und sich auf bequeme und einfache Weise Gehör verschaffen können.“ (ebd., 241) Memes „bringen [...] Gleichgesinnte zusammen, fördern Verbundenheit und Zugehörigkeit und wirken – im Kollektiv – auf die öffentliche Meinungsbildung“ (ebd.). Allerdings können Internet-Memes Nutzer:innen auch unbewusst oder ganz bewusst ausgrenzen. Demokratiefindliche oder menschenverachtende Inhalte, Fake News bzw. Desinformation und Verschwörungstheorien können mithilfe von Internet-Memes schnell und einfach verbreitet werden (vgl. Bülow/Johann 2019, 28 und Weidacher 2019). „Ihre leichte Zugänglichkeit und die Art und Weise, wie sie Aufmerksamkeit bündeln, haben Internet-Memes zu einem

äußerst populären Treiber für Propaganda, Abgrenzung und Rassismus gemacht“ (von Gehlen 2020, 50).

Politikdidaktische Verortung

Internet-Memes spielen zweifelsohne in der Lebenswelt der Schüler:innen, die einen Gutteil ihrer Freizeit online verbringen, eine Rolle.¹ Die Jugendlichen der Sekundarstufe I und II nutzen nahezu täglich unterschiedlichste Social-Media-Plattformen² und werden damit – bedingt durch die Algorithmen der Seiten – regelmäßig mit (politischen) Internet-Memes konfrontiert – selbst wenn sie nicht aktiv danach suchen, sie teilen oder erstellen. Es ist deswegen im Sinne des vom Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (BMBF 2016) geforderten Lebensweltbezugs und der Subjektorientierung dringend notwendig, auf diesen Umstand im Rahmen des Politikunterrichts einzugehen und politische Internet-Memes zum Thema des Unterrichts zu machen (vgl. Schmid-Heher 2021, 112; Mörwald 2021, 86 f.). Im Zentrum der Auseinandersetzung muss jedoch immer der fachspezifische Kompetenzerwerb stehen, also sowohl die Anbahnung der „Fähigkeit, Medien für die Informationsgewinnung und politische Meinungsbildung einzusetzen“, als auch der „Fähigkeit, Medien aktiv zur politischen Partizipation, zur eigenen Mitwirkung an der öffentlichen politischen Willensbildung zu nutzen“ (Oberle 2017, 187 f.). Der kritische Umgang mit und das reflektierte Erstellen von politischen Internet-Memes lassen sich im Lehrplan der Sekundarstufe I – konkret in der 8. Schulstufe – verorten. Es geht dabei einerseits darum, „Kommunikationsstrategien und -zielen der Urheberin / des Urhebers der politischen Manifestation nachzugehen“ und „über Kriterien zur Bewertung der Qualität von politischen Informationen zu verfügen und diese zur Anwendung zu bringen“, andererseits um die Fähigkeit, „Medien zu nutzen, um eigene politische Meinungen und Anliegen (oder die anderer) zu verbreiten“ und „die Medienspezifika bei der Darstellung zu berücksichtigen“ (BMBF 2016).

¹ <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Meme-Kultur-ist-im-Internet-weit-verbreitet> (03. Januar 2022).

² <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/> (03. Januar 2022).

Da Internet-Memes nicht per se politisch sind, ist es notwendig, sich im Unterricht dieser Trennlinie – die in einem Graubereich verläuft und nicht immer leicht zu erkennen ist – zu widmen (vgl. dazu Hummer u. a. 2022a). Politische Internet-Memes müssen auch in ihrem politischen Kontext dargestellt werden, dürfen also nicht entpolitisiert werden. Vor allem solche, die demokratie- und/oder menschenfeindliche Inhalte transportieren, Fake News beinhalten oder Verschwörungstheorien verbreiten, müssen im Unterricht besonders behandelt werden und können nicht gleichwertig – im Sinne eines falsch verstandenen Kontroversitätsgebotes – neben anderen Manifestationen stehen (vgl. Hummer u. a. 2022b und Hummer 2021, 66 f.).

Da quasi alle aktuellen Großereignisse (etwa die COVID-19-Pandemie oder der Klimawandel) von zahlreichen (politischen) Internet-Memes begleitet werden, ist es wenig verwunderlich, dass zunehmend auch Verschwörungstheorien mithilfe dieses Mediums ein größeres Publikum erreichen und – vor allem im Zuge der COVID-19-Pandemie – für viele Menschen präsenter und sichtbarer geworden sind (vgl. Butter 2021, 10 f.). Eine aktuelle Studie aus dem Vereinigten Königreich (Jolley u. a. 2021) konnte aber erstmals zeigen, dass bereits bei Elfjährigen der Glaube an Verschwörungen nachzuweisen ist. Es kommt dann in der Pubertät zu einem deutlichen Anstieg mit einem Höhepunkt zwischen 14 und 16 Jahren. Der Glaube an Verschwörungen bleibt bis ins junge Erwachsenenalter überdurchschnittlich hoch. Die Autor:innen vermuten, dass der durch die COVID-19-Pandemie verstärkte Konsum von Sozialen Medien die Verbreitung von Verschwörungstheorien in dieser Altersgruppe begünstigt. Auch psychischer Stress und Angstzustände – etwa bedingt durch Homeschooling und die damit verbundene Isolation – können dazu beitragen (vgl. ebd., 17 f.).

Verschwörungstheorien bieten häufig scheinbar einfache Lösungen für komplexe Probleme an und befriedigen damit das existenzielle Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung, das bei Jugendlichen besonders ausgeprägt ist. Die Folgen einer verstärkten Verbreitung von Verschwörungstheorien können etwa eine Zunahme von Vorurteilen oder ein verringertes Engagement für soziale Fragen – beispielsweise den Klimawandel – sein (vgl. Jolley u. a. 2020, 236). Als mögliche Maßnahmen gegen diese Entwicklung sehen die Studienautor:innen auch für Jugendliche eine Anbahnung bzw. Vertiefung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Verschwörungstheorien

und die Befähigung zum analytischen Denken³ (vgl. dazu auch Kühberger 2019, 24).

Unterrichtsbeispiel

Im Zentrum des folgenden Unterrichtsbeispiels steht der kritische Umgang mit einem verschwörungstheoretischen Internet-Meme. Die gewählte Vorgangsweise entspricht im Wesentlichen der klassischen Bildanalyse bzw. -interpretation aus der Geschichts- und Politikdidaktik (vgl. etwa Kramer/Kühberger 2011). Allerdings soll in einem weiteren Schritt gezeigt werden, wie – von einem analytisch-reflexiven Zugang ausgehend – ein handlungsorientierter und produktiver Unterricht gestaltet werden kann, in dem Schüler:innen eigene Internet-Memes entwerfen.



Abbildung 3 –

www.facebook.com/afdortenaus/photos/a.362116493980459/1010955902429845
(04. Januar 2022).

³ Vgl. www.theconversation.com/conspiracy-theories-start-to-take-hold-at-age-14-study-suggests-156006 (03. Januar 2022).

Das vorliegende Internet-Meme wurde deswegen ausgewählt, weil es einerseits ein sehr weit verbreitetes und bekanntes Internet-Meme-Motiv verwendet, andererseits werden damit zwei sehr gängige Verschwörungstheorien bedient: Politiker:innen, die nicht für, sondern gegen die Menschen arbeiten (*deep state*), und Zweifel am bzw. Ablehnung des vom Menschen verursachten Klimawandels. Besonders die Leugnung des Klimawandels war vor der COVID-19-Pandemie ein zentrales Thema von verschwörungstheoretischen Internet-Memes und wird es wohl auch noch einige Zeit bleiben. Insbesondere gegen Greta Thunberg und ihre Ideen wurde auch mithilfe von Internet-Memes Stimmung erzeugt (vgl. Mattle 2019, 58).

In einem ersten Schritt geht es zunächst um reine Reproduktion (Anforderungsbereich I). Die Schüler:innen beschreiben nur das Foto (ohne Text) möglichst genau und achten besonders auf die Details (Arbeitsauftrag 1). Dabei ist es nicht unbedingt notwendig, dass sie wissen, wer darauf abgebildet ist.⁴ Man sieht acht ältere weiße Männer im Anzug mit Champagnergläsern in der Hand, die sich offensichtlich prächtig amüsieren und herzlich lachen. Sie befinden sich in einem Raum, der nobel eingerichtet zu sein scheint (goldener Bilderrahmen und goldene Lampe, Edelholztüre). Die Vermutungen der Schüler:innen (Arbeitsauftrag 2) gehen aufgrund ihrer Beobachtungen – und natürlich auch aufgrund des weißen Textes – vermutlich stark in Richtung Politiker und/oder Wirtschaftsbosse. Arbeitsauftrag 3 ist dann bereits im Anforderungsbereich II zu verorten, denn hier geht es um selbstständiges Erklären und Analysieren. Die Champagnergläser und die Anzüge stehen für Reichtum, Wohlstand und eine angesehene/wichtige Stellung in der Gesellschaft, können aber auch als Symbole für Dekadenz und Abgehobenheit gesehen werden.

Im nächsten Schritt (Arbeitsauftrag 4) wenden sich die Schüler:innen nun dem Text zu. Das bereitgestellte Arbeitswissen kann für das Verständnis und das Zusammenfassen des Inhalts (Anforderungsbereich I) herangezogen

⁴ Das Foto entstand 1981 im Weißen Haus. Es zeigt den damaligen US-Präsidenten Ronald Reagan (l. v. l.), seinen Vize-Präsidenten Georg Bush sen. (2. v. r.) und einige wichtige Vertreter der amerikanischen Wirtschaft. Die Fotografin Diana Walker arbeitete damals für das US-Nachrichtenmagazin TIME. (vgl. <https://time.com/favorite-photograph-president/>, 3. Januar 2022).

werden: CO₂-Steuern sind nutzlos, werden aber als wichtig dargestellt. Arbeitsauftrag 5 fokussiert dann besonders auf die beiden Begriffe „wir“ und „sie“ (= ihnen). Die Schüler:innen sollen erklären, wer damit gemeint ist und wie sie sich unterscheiden (Anforderungsbereich II). Zu der einen Gruppe gehören die Männer auf dem Foto – also Politiker und Wirtschaftsbosse –, die andere Gruppe ist auf dem Foto nicht sichtbar, besteht aber aus den einfachen Menschen bzw. Bürger:innen und Steuerzahler:innen. Arbeitsauftrag 6 führt nun Bild und Text des Internet-Memes zusammen und fordert die Schüler:innen auf, die zentralen Botschaften des Internet-Memes herauszuarbeiten (Anforderungsbereich II). Eine kleine Elite macht sich über die einfachen Menschen bzw. „dummen“ Steuerzahler:innen lustig, denen man die Einführung der CO₂-Steuern als wichtige Maßnahme gegen den Klimawandel verkauft. Der Klimawandel existiert nicht bzw. nicht in dieser Form, viel eher wird er als Vorwand für die Ausbeutung der Menschen benutzt. Führende Politiker:innen (und mit ihnen verbündete Manager:innen) bereichern sich und arbeiten nicht für, sondern gegen die Menschen. Die zentralen Botschaften entsprechen damit den gängigen Merkmalen von Verschwörungstheorien: Die Welt wird in Gut und Böse eingeteilt. Eine kleine, böse Gruppe von Verschwörer:innen agiert im Geheimen und verfolgt einen Plan, mit dem sie absichtlich unschuldigen Menschen schadet (vgl. Butter 2020, 22–25).

Die Arbeitsaufträge 7 bis 9 decken den Anforderungsbereich III ab, wo es um Reflexion und Problemlösung geht. Zunächst sollen die Schüler:innen eine kritische Stellungnahme bzw. kurze Antwort auf die zentralen Botschaften des Internet-Memes formulieren. Dafür wird es zunächst nötig sein, das bereitgestellte Arbeitswissen und/oder das Schulbuch zu verwenden. Auch eine angeleitete Internet-Recherche mit vorgegebenen Links kann hilfreich sein. In ihren Antworten sollten sich die Schüler:innen vor allem mit der CO₂-Steuer und der Rolle von Politiker:innen auseinandersetzen: CO₂ ist zweifelsohne ein beschleunigender Faktor für die vom Menschen verursachte Klimaerwärmung. Viele Länder haben deswegen bereits eine CO₂-Steuer eingeführt (z.B. Österreich) oder diskutieren sie zumindest.

Im darauffolgenden Arbeitsauftrag 8 beschäftigen sich die Schüler:innen mit der Frage, welche Auswirkung(en) Internet-Memes wie dieses auf (politische) Maßnahmen zum Klimaschutz und die grundsätzliche Glaubwürdigkeit von Politik bzw. Politiker:innen haben können. Zum einen werden damit

Maßnahmen zum Klimaschutz untergraben und als sinnlos bzw. kontraproduktiv dargestellt, zum anderen wird generelles Misstrauen in Politik bzw. Politiker:innen geschürt. Beide Aspekte sind tatsächliche, nachgewiesene Folgeerscheinungen von Verschwörungstheorien: Anhänger:innen von Verschwörungstheorien gehen beispielsweise seltener wählen, misstrauen den politischen Institutionen und Behörden häufiger, neigen öfter zu rassistischen Vorurteilen und radikalieren sich schneller als andere (vgl. Jolley u. a. 2020, 234 f.). Menschen, die aufgrund einer Verschwörungstheorie der Wissenschaft generell misstrauen, glauben in vielen Fällen auch nicht an den Klimawandel, der ihrer Meinung nach von Politiker:innen und/oder Wissenschaftler:innen erfunden wurde. Folglich verhalten sie sich auch seltener klimafreundlich, indem sie etwa auf ihren CO₂-Fußabdruck achten (vgl. ebd., 236).

Im letzten Arbeitsauftrag setzen sich die Schüler:innen ganz generell mit Vor- und Nachteilen von politischen Internet-Memes auseinander und diskutieren die Frage, warum sie für politische Botschaften verwendet werden. Internet-Memes haben mitunter eine große Reichweite und erzielen dadurch eine höhere Aufmerksamkeit. Sie sind einfach herzustellen und zu teilen, außerdem erreichen sie tendenziell ein jüngeres Zielpublikum. Problematisch kann vor allem die unzulässige Verknappung bzw. Vereinfachung sein, wodurch Missverständnisse entstehen können. Durch die potenzielle Viralität von Internet-Memes können Fake News und andere problematische Inhalte breite Bevölkerungsgruppen erreichen (vgl. Leiser 2019, 242 f.).

Follow up-Aktivitäten

Nach der eingehenden Beschäftigung mit dem vorliegenden Internet-Meme bieten sich nun zwei weitere Schritte an: Einerseits könnten die Herkunft und der Kontext, in dem das Internet-Meme gepostet wurde, näher beleuchtet werden. Dazu rufen die Schüler:innen den Link der Facebook-Seite (AfD Kreisverband Ortenau) auf. Dort finden sie neben dem Bild auch einen geposteten Text und mehrere Kommentare, die kritisch beleuchtet werden könnten. Andererseits ist es – im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts – auch wünschenswert, wenn die Schüler:innen selbst aktiv werden und ein eigenes Internet-Meme erstellen – gewissermaßen eine Antwort auf das zuvor behandelte. Möglicherweise verwenden sie sogar dasselbe Foto. Das Anfertigen von Internet-Memes stellt für die meisten Schüler:innen

keine allzu große technische Herausforderung dar. Es gibt dafür unterschiedliche kostenlose Apps und Internetseiten⁵. Wichtig ist dabei, dass sie die klassischen Merkmale eines Internet-Memes (kurz, prägnant, humorvoll) umsetzen und ihre politische Meinung klar artikulieren. Wenngleich es das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses verbietet, den Schüler:innen eine bestimmte politische Meinung aufzuzwingen, so ist es doch notwendig, auf bestimmte Grenzen – etwa Menschen- und Demokratiefeindlichkeit – hinzuweisen.

Arbeitswissen:

„Die CO₂-Steuer soll für Menschen und Unternehmen einen Anreiz schaffen, auf klimafreundlichere Alternativen umzusteigen – sei es bei der Stromversorgung, beim Heizen oder bei der Mobilität. Heißt: Wer CO₂ produziert, soll im Rahmen dieser Steuer auch dafür bezahlen – und zwar nach einem festgelegten Preis je Tonne erzeugtes Kohlenstoffdioxid. Die CO₂-Steuer würde sowohl für Privatpersonen, kleines Gewerbe (zum Beispiel Bäckereien) und große Industrieunternehmen gelten. Es würde dann einen allgemein gültigen CO₂-Preis auf Benzin, Diesel, Erdgas und Heizöl geben.“⁶

Arbeitsaufträge

1. Beschreibe zunächst das Foto möglichst genau. Achte dabei besonders auf die abgebildeten Personen (Gestik, Mimik, Kleidung, Gegenstände).
2. Stelle eine Vermutung an, welche Berufsgruppe(n) hier abgebildet sein könnte(n).
3. Erkläre, welche Bedeutung den Champagnergläsern und den Anzügen zugeschrieben werden kann. Wofür stehen sie?

⁵ Für das Arbeiten am Computer bieten sich etwa die Seiten www.memegenerator.net oder www.imgflip.com/memegenerator, für das Handy/Tablet etwa die Apps Mematic oder Imgur an (für iOS und Android).

⁶ <https://www.quarks.de/umwelt/klimawandel/kann-eine-co2-steuer-dem-klima-helfen/>, 03. Januar 2022).

4. Fasse zusammen, welche Aussage mit dem Text kommuniziert wird. Verwende dazu auch das bereitgestellte Arbeitswissen.
5. Erkläre, wer mit „wir“ und wer mit „sie“ (= ihnen) in der oberen Zeile gemeint ist.
6. Arbeite die zentralen Botschaften des gesamten Internet-Memes (Bild und Text) zu den Themen „Maßnahmen gegen den Klimawandel“ und „Politiker:innen“ heraus.
7. Entwirf zu diesen Aussagen eine kritische Stellungnahme und formuliere eine kurze Antwort. Verwende dazu das Arbeitswissen und/oder dein Buch bzw. recherchiere gegebenenfalls im Internet.
8. Nimm zu der Frage Stellung, welche Auswirkung(en) Internet-Memes wie dieses auf (politische) Maßnahmen zum Klimaschutz und die Glaubwürdigkeit von Politik bzw. Politiker:innen allgemein haben können.
9. Diskutiere die Frage, warum Internet-Memes für politische Botschaften verwendet werden. Erörtere die Vor- und Nachteile.

Literaturverzeichnis

- BMBF (2016). Lehrplan NMS/AHS-Unterstufe 2016, BGBl. II Nr. 113/2016, Wien, abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/113> (5. Januar 2022).
- Bülow, Lars/Johann, Michael (2019). Politische Internet-Memes: Erschließung eines interdisziplinären Forschungsfeldes, in: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hg.): Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Frank & Timme, 13-40.
- Bülow, Lars/Krieg-Holz, Ulrike (2019). Internet-Memes: Praktik oder Textsorte? in: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hg.): Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Frank & Timme, 89–113.
- Butter, Michael (2018). „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien, Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Butter, Michael (2021). Verschwörungstheorien: Eine Einführung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 35-36/2021, 4–11.
- Hummer, Robert (2021). Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und -leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung, in: Stainer-Hämmerle, Kathrin (Hg.): Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Hummer, Robert/Mattle, Elmar/Mörwald, Simon (2022a). Memes in der Politischen Bildung, in: Hummer, Robert/Mattle, Elmar/Mörwald, Simon (Hg.): Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien. Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht, Salzburg/Wien: Edition Tandem.
- Hummer, Robert/Mattle, Elmar/Mörwald, Simon (2022b). Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens. Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen, in: Hummer, Robert/Mattle, Elmar/Mörwald, Simon (Hg.): Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien. Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht, Salzburg/Wien: Edition Tandem.

- Jolley, Daniel/Douglas, Karen/Skipper, Yvonne/Thomas, Eleanor/Cookson, Darel (2021). Measuring adolescents' beliefs in conspiracy theories: Development and validation of the Adolescent Conspiracy Beliefs Questionnaire (ACBQ), in: *British Journal of Developmental Psychology*, 39 (3), 499-520, abrufbar unter: <https://doi.org/10.1111/bjdp.12368> (29. Dezember 2021).
- Jolley, Daniel/Mari, Silvia/Douglas, Karen (2020). Consequences of conspiracy theories, in: Butter, Michael/Knight, Peter (Hg.): *Routledge handbook of conspiracy theories*. London: Routledge, 231–241.
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph (2011). Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive, in: Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede (Hg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern*, Wien: Edition polis, 12–20.
- Kühberger, Christoph (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen, in: Barsch, Sebastian/Lutter, Andreas/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 21–34.
- Leiser, Anne (2019). Nutzen und Wirkung von politischen Internet-Memes aus Nutzerperspektive, in: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hg.): *Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde*. Berlin: Gran & Timme, 229–248.
- Mattle, Elmar (2019). Hinter uns die Sintflut! Klimaleugung als Thema des Politikunterrichts, in: *Informationen zur Politischen Bildung* 45/2019, 53–63.
- Mörwald, Simon (2021). Grundlagen der Didaktik der Politischen Bildung an österreichischen Schulen, in: Jürs, Jaqueline/Schuh, Roman/Wirtitsch, Manfred (Hg.): *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung*. Wien/Köln: Böhlau Verlag, 77–94.

-
- Oberle, Monika (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung, in: Gapski, Harald/Oberle, Monika/Staufer, Walter (Hg.): Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn, 187–196.
- Osterroth, Andreas (2015). Das Internet-Meme als Bild-Sprache-Text, in: IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft, 22, 26-46, abrufbar unter: <https://doi.org/10.25969/mediarep/16478> (13. Januar 2022).
- Schmid-Heher, Stefan (2021). Schüler:innenorientierung, in: Lauss, Georg/Mitnik, Philipp/Schmid-Heher, Stefan (Hg.): Misch dich ein! Unterrichtbeispiele für Politische Bildung ab der Sekundarstufe I, Wien, 112–113.
- Shifman, Limor (2014). Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter, Berlin.
- Von Gehlen, Dirk (2020). Meme. Muster digitaler Kommunikation, Berlin.
- Weidacher, Georg (2019). Sarkastische Internet-Memes im Flüchtlingsdiskurs, in: Bülow, Lars/Johann, Michael (Hg.): Politische Internet-Memes – Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde. Berlin: Bundeszentrale für Politische Bildung, 167–193.

Kapitel 3

Verschwörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung

Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien

Stefan Schmid-Heher

Einleitung

Verschwörungstheorien sind kein neues Phänomen, aber sie haben in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zum einen vereinfachte das Internet, insbesondere die Möglichkeit seiner interaktiven Nutzung, die Verbreitung von Verschwörungstheorien und die Vernetzung von Verschwörungstheoretiker:innen wesentlich (Butter 2021, 9 f.). Zum anderen veränderte sich ihre Wahrnehmung ebenso wie ihre Politische Relevanz entscheidend. Noch vor zehn Jahren waren Verschwörungstheorien ein Nischenthema (Butter 2019, 207) und wurden vor allem mit Spannung und Unterhaltung, etwa in der Fernsehserie *Akte X* (Löbber 2020), assoziiert. Längst sind sie in politischen Zusammenhängen als Ausdruck einer „demokratiegefährdenden Bewusstseinslage“ (Petrik 2021, 284) unübersehbar geworden. Verschwörungstheorien liefern einfache Erklärungen, schüren Hass auf Feindbilder und delegitimieren Demokratie und Wissenschaft. Sie wirken damit weit über den Kreis fanatischer Verschwörungstheoretiker:innen hinaus. Eine manifeste Verschwörungsmentalität, verstanden als „grundlegende Bereitschaft, hinter gesellschaftlichen und politischen Phänomenen ein intendiertes und geheimes Handeln kleiner mächtiger Gruppen zu vermuten“ (Schließler u. a. 2020, 287), fordert eine auf politische Mündigkeit ausgerichtete Politische Bildung heraus. Die Leipziger Autoritarismus Studie 2020 stellt bei 38,4 Prozent der in Deutschland Befragten (ebd., 202) eine manifeste Verschwörungsmentalität fest, wobei der Vergleich mit den seit 2012 erhobenen hohen Werten zeigt, dass es sich dabei um keine Reaktion auf die COVID-19-Pandemie handelt (ebd., 203). Die deutsche „Mitte“-Studie

(Rees/Lamberty 2019, 221) kommt zu einem vergleichbaren Ergebnis. Spätestens vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie wurde deutlich, dass Verschwörungstheorien ein wichtiges und vielfach notwendiges Thema Politischer Bildung geworden sind. Lehrer:innen sind mit dieser Entwicklung herausgefordert, einen für sie häufig neuen Inhalt und Unterrichtskonzepte zu erschließen. Naheliegend ist dabei der Rückgriff auf online verfügbare Unterrichtsmaterialien zu Verschwörungstheorien, von denen insbesondere infolge der COVID-19-Krise seit 2020 auch einige publiziert wurden.

Der vorliegende Beitrag erörtert zunächst Verschwörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung. Im Hauptteil werden vielfältige Lernwege zur Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien im Schulunterricht dargestellt und in Hinblick auf didaktische Probleme und Potenziale beleuchtet. Grundlegend hierfür ist die Analyse von 21 aktuellen und kostenfrei online verfügbaren Unterrichtsbeispielen. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse über Herangehensweisen zur Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien im Rahmen Politischer Bildung zusammengefasst.

Verschwörungstheorien als Lerngegenstand in der Politischen Bildung

Verschwörungstheorien werden erst durch ihre Betrachtung unter politikdidaktischen Gesichtspunkten zum Lerngegenstand Politischer Bildung. Die für die Politische Bildung maßgeblichen Inhalte können also nicht einfach aus anderen Fachwissenschaften übernommen bzw. „in vereinfachter, „didaktisch reduzierter“ Form aus ihnen „abgeleitet““ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 106) und anschließend vermittelt werden. Ein solches Vorgehen läuft Gefahr, zum einen der normativen Verpflichtung der Politischen Bildung zur Demokratie (Sander 2005, 28) nicht gerecht zu werden. Zum anderen sind für die Politikdidaktik als Wissenschaft vom Politischen Lernen stets die Vorstellungen, Einstellungen und politischen Orientierungen der Lernenden, sogenannte Präkonzepte, von zentraler Bedeutung (Lange 2008). Fachdidaktische Prinzipien der Politischen Bildung bilden ein Gerüst für das Zusammenwirken von normativen Anforderungen, Alltagswissen der Lernenden und fachlichen Aspekte aus anderen Disziplinen (Reinhardt 2012, 35 f.).

Sie schaffen damit die notwendige Grundlage für die methodische Inszenierung der Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien in Hinblick auf die Förderung politischer Mündigkeit. In diesem Kapitel wird zunächst die Relevanz von vier zentralen fachdidaktischen Prinzipien der Politischen Bildung dargestellt. Daran anknüpfend wird ausgehend von fachwissenschaftlichen Diskursen ein dem politischen Lernen angemessenes Begriffsverständnis von Verschwörungstheorie erörtert. Abschließend wird zusammengefasst, welches inhaltliche Verständnis von Verschwörungstheorien aus politikdidaktischer Perspektive notwendig erscheint.

Besonders relevant ist erstens das Prinzip der Schüler:innenorientierung bzw. der Adressat:innen- oder Subjektorientierung (Petric 2014), das auf die zentrale Bedeutung der Bedürfnisse, Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen und Lebensrealitäten der Lernenden abzielt. Die Schüler:innen werden mit großer Wahrscheinlichkeit in sozialen Medien bzw. in ihrem Umfeld immer wieder mit Verschwörungstheorien oder Versatzstücken daraus konfrontiert, wobei diese sowohl durch ihre Unterhaltungsfunktion als auch durch die versprochene Aufklärung (Hurst 2014, 257) attraktiv erscheinen. Unterrichtsaktivitäten sind unter Berücksichtigung dieser Punkte so zu konzipieren, dass sie Schüler:innen ermöglichen, ihre Präkonzepte zu reflektieren und politische bzw. politikbezogene Kompetenzen (Krammer 2008) weiterzuentwickeln. Dabei sind die in jeder Klasse zu erwartenden unterschiedlichen Orientierungen und Vorstellungen einzubeziehen. So können Verschwörungstheorien etwa als abstrus und lächerlich abgewertet oder trotz grundsätzlicher Zweifel als ernstzunehmende, kritische Perspektiven eingeordnet werden. In beiden Fällen können Verschwörungstheorien Unterhaltung und Spannung versprechen. Jedenfalls sind die breite Verankerung einer Verschwörungsmentalität im Zusammenhang mit Feindbildern und autoritären Einstellungen und die durchwegs abwertende Prägung des Begriffs zu bedenken.

Zweitens ist das Prinzip der Problemorientierung (Goll 2014) maßgeblich, denn die Existenz bzw. Verbreitung von Verschwörungstheorien steht im Zusammenhang mit politischen Problemen bzw. werden Verschwörungstheorien selbst als politisches Problem wahrgenommen. Das betrifft zum einen Krisen, autoritäre Einstellungen, fehlende politische Orientierung in der Demokratie bzw. fehlende politische Selbstwirksamkeit als Nährboden für Verschwörungstheorien. Zum anderen sind Sündenböcke und Feindbilder

ebenso wie die Ablehnung demokratischer Prinzipien charakteristische Elemente von Verschwörungstheorien, auf deren Grundlage Orientierung, Zugehörigkeit und Sicherheit geboten werden. Vor diesem Hintergrund muss drittens das Kontroversitätsprinzip (Grammes 2014) reflektiert werden. Verschwörungstheorien sind per se nicht als kontrovers zu betrachten, weil die Anwendung des Kontroversitätsprinzips bezogen auf eine politische Manifestation mit der Anerkennung dieser Position als legitimen Teil eines demokratischen Diskurses einhergeht. Eine im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien nicht erfüllte Grundbedingung dafür ist, dass die jeweilige Aussage oder Position insofern Kontroversität zugänglich ist, als sie nicht Menschen durch deren pauschale Abwertung von vornherein aus einem solchen Diskurs ausschließt (May 2016, 235 f.). Verschwörungstheoretische Behauptungen stehen viertens dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung (Juchler 2014) im Unterricht fundamental entgegen. Aussagen oder Positionen, die wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse und Grundlagen des Zustandekommens von wissenschaftlich abgesichertem Wissen ignorieren, können ebenso wenig als kontrovers dargestellt werden. Dennoch erlaubt auch die größtmögliche fachliche Klarheit keine Lernsituation, in der sich die Erwartung an die Lernenden darauf beschränkt, ein vorgegebenes Urteil nachzuvollziehen (Wehling 2016, 24). Überdies würde ein solches Vorgehen lernhinderliche Abwehrreaktionen hervorrufen. Im Gesamtzusammenhang des Unterrichts erfordert daher auch jede Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien kontroverse Perspektiven. Das ist zum Beispiel der Fall in Bezug auf jene politischen Krisen, für die Verschwörungstheorien ihren Anhänger:innen Sicherheit bieten oder in Hinblick auf die Beurteilung des Verhältnisses von bestimmten politischen Manifestationen und Verschwörungstheorien.

Im Folgenden werden fachliche Verständnisse von Verschwörungstheorien in Hinblick auf die oben skizzierten Anforderungen auf ihre Angemessenheit für Politische Bildung untersucht. Der Begriff Verschwörungstheorien ist mitunter deshalb schwer zu fassen, weil er in der Gegenwart zahlreiche unterschiedliche Phänomene umfasst und im Laufe seiner jüngeren Geschichte einem Bedeutungswandel unterlag (Oberhauser 2021, 58). Während Verschwörungstheorien in der westlichen Welt noch in den 1950er Jahren als anerkanntes Wissen galten, rückten sie im Laufe der zweiten Hälfte des 20.

Jahrhunderts an die „Ränder der Gesellschaft“ (Butter 2021, 7). Diese Marginalisierung widerspiegelt sich in der Position, statt von Verschwörungstheorien von Verschwörungsmynthen, -erzählungen oder -ideologien zu sprechen (Nocun und Lamberty 2020, 12 f.). Damit soll vermieden werden, Verschwörungstheorien zu Theorien aufzuwerten und zugleich deutlich gemacht werden, dass Verschwörungstheorien im wissenschaftlichen Sinn eben keine Theorien sind. Denn ihre Behauptungen sind – zumindest in der Logik der Verschwörungstheorien selbst, aber auch darüber hinaus – in vielen Fällen gar nicht widerlegbar. Die Aussagen, dass bestimmte Menschen eigentlich Reptiloiden sind oder Geheimgesellschaften die ganze Welt steuern, lassen praktisch keinen Gegenbeweis zu. Dass die Erde nicht hohl ist und die Mondlandung tatsächlich stattgefunden hat, ließe sich zwar untersuchen und beweisen. Nur ist das im Unterrichtskontext weder praktisch möglich, noch eine sinnvolle Strategie zum Umgang mit Verschwörungstheorien bzw. ihren Anhänger:innen. Dem Ansinnen, Verschwörungstheorien auch begrifflich von wissenschaftlichen Theorien zu unterscheiden, steht entgegen, dass der Begriff selbst sehr verbreitet ist und dabei ohnehin abwertend verstanden wird. Der Begriff Theorie wird darüber hinaus nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch alltagssprachlich im Sinne von Erklärung häufig gebraucht und hier treffen die Argumente bezüglich der Gütekriterien wissenschaftlicher Theorien nicht zu.

Als problematisch in Hinblick auf die Prinzipien und Zielsetzungen Politischer Bildung erweisen sich mitunter wissenssoziologische (Anton u. a. 2014) oder philosophische (Betzler 2021, 478) Begriffsbestimmungen. Diese unterscheiden zwischen heterodoxen und orthodoxen Verschwörungstheorien. Als heterodox gelten jene Erklärungen, die von der Gesellschaft, den Medien oder anderen Instanzen mit Deutungshoheit nicht anerkannt werden, wohingegen sogenannte orthodoxe Verschwörungstheorien mehrheitlich geteilt werden (Anton u. a. 2014, 14). Verschwörungstheorien werden dieser Logik folgend als *Theorien über Verschwörungen* verstanden, denen – „wie anderen lebensweltlichen Weltdeutungen auch“ (ebd., 16) – kritisch zu begegnen ist, weil sie Unrecht oder Ressentiments legitimieren „können“ (ebd.). In anderen Zusammenhängen, beispielsweise in der historischen Analyse von Verschwörungstheorien, mag ein solch weiter und wertfreier Begriff von Verschwörungstheorien sinnvoll oder gar notwendig sein. Im Kontext

der Politischen Bildung ist er jedoch deshalb zu kritisieren, weil er zumindest potenziell der unkritischen Relativierung von Verschwörungstheorien und den mit ihnen verbunden antidemokratischen Orientierungen Vorschub leistet.

Für eine Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien im Rahmen der Politischen Bildung ist maßgeblich, „was nach unserem alltagssprachlichen Verständnis an Verschwörungstheorien problematisch und damit negativ zu bewerten ist“ (Betzler 2021, 480). Das erfordert eine Unterscheidung zwischen per se antidemokratischen Verschwörungstheorien und prinzipiell legitimen oder gar notwendigen Theorien über Verschwörungen. Die rein empirische Differenzierung (Anton u. a. 2014, 14) zwischen heterodox und orthodox ist hierfür unzulänglich. Schließlich kann eine bestimmte *Verschwörungstheorie* bzw. *Theorie über eine Verschwörung* auch zeitgleich in einem sozialen Kontext als abstrus abgewertet werden („heterodox“), während sie in einem anderen mehrheitlich als legitimer Erklärungsversuch („orthodox“) betrachtet wird. Verschwörungstheorien zeichnen sich jedoch unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Anerkennung durch „selbstabdichtende“ (Betzler 2021, 481) Überzeugungen aus. In diesem Sinne wird alles, was der Theorie widerspricht, in einen Beweis für sie umgedeutet, weil die Überzeugung von einer Verschwörungstheorie impliziert, dass die Verschwörer:innen die Macht und den Willen haben, jene Menschen gezielt in die Irre zu führen, welche die Verschwörung (noch) nicht durchschaut haben (Betzler 2021, 480 f.).

Das Vorhandensein von vielfältigen und zumindest teilweise widersprüchlichen Konzepten von Verschwörungstheorien in fachwissenschaftlichen Diskursen sowie die vielfältigen Begegnungen mit und Wahrnehmungen von Verschwörungstheorien durch die Schüler:innen sind Herausforderungen für das sogenannte „Brückenproblem“. Es bezeichnet die Schwierigkeit, eine „nachhaltige Begegnung zwischen Lernenden und Gegenstand anzubahnen, die an Gesellschaftsbilder, Alltagstheorien und Erfahrungen von Lernenden anknüpft“ (Petrik 2012, 72). Für die Thematisierung von Verschwörungstheorien im Rahmen Politischer Bildung ist in Bezug auf die „fachliche Inhaltlichkeit“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 106) festzuhalten, dass als Verschwörungstheorien jene sogenannten Theorien zu verstehen sind, die

-
- umfassende Erklärungsmodelle auf der Grundlage von Feindbildern, Sündenböcken und übermächtigen Verschwörer:innen darstellen,
 - folglich gegen Demokratie und Menschenwürde gerichtet sind,
 - Prinzipien des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns entgegenstehen,
 - identitätsstiftende politische Orientierung anbieten und dabei
 - strukturell gegen ihre Infragestellung zu immunisieren versuchen.

Analyse von Unterrichtsbeispielen

Die folgende Analyse befasst sich mit 21 Unterrichtsbeispielen, die explizit Verschwörungstheorien thematisieren und als Materialien für die Verwendung durch Lehrer:innen konzipiert sind bzw. geeignet erscheinen. Online-Lernangebote oder umfangreiche Planspiele, die im Schulalltag nicht ohne weiteres durchgeführt werden können, bleiben unberücksichtigt. Alle Materialien sind kostenlos online zugänglich und werden von anerkannten Institutionen der Politischen Bildung in Deutschland und Österreich zur Verfügung gestellt. Die Zusammenstellung beruht auf einer Recherche auf den Websites von relevanten Trägerorganisationen der Politischen Bildung wie zum Beispiel den Mitgliedsorganisationen des Bundesausschusses Politische Bildung e.V., der Bundeszentrale für Politische Bildung und den Landeszentralen für Politische Bildung in Deutschland sowie auf Abfragen mittels Suchmaschinen im Dezember 2021 und Jänner 2022. Ziel war, das Angebot, auf das Lehrer:innen bei einer Onlinesuche nach Unterrichtsmaterialien stoßen können, umfassend einzubeziehen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann nicht gestellt werden.

Die Unterrichtsbeispiele wurden mit einer QDA-Software codiert, um einzelne Sequenzen der didaktischen Umsetzung zu identifizieren und diese anschließend nach größtmöglicher Ähnlichkeit in Hinblick auf die konkreten Unterrichtsaktivitäten zu gruppieren. Die folgende Auswertung beschränkte sich auf die Einstiegsphasen und jene Lernsituationen, in denen die Schüler:innen analysieren, erworbenes Wissen anwenden oder problematisieren bzw. in anderer Form eigenständige Schüler:innenaktivitäten im Mittelpunkt

des Unterrichts stehen. Input-Phasen oder Phasen der Reproduktion wurden nicht weiter berücksichtigt.

Im anschließenden Abschnitt werden also nicht die Unterrichtsbeispiele für sich dargestellt, sondern jeweils einzelne Aktivitäten skizziert. Der Fokus der Analyse liegt auf der Frage, inwiefern die jeweiligen methodischen Inszenierungen bezüglich der im vorhergehenden Kapitel erörterten Anforderungen an den Lerngegenstand Verschwörungstheorien gerecht werden. Die mit den Aufgabenstellungen bzw. Schüler:innenaktivitäten verbundenen Probleme und Potenziale werden vor diesem Hintergrund herausgearbeitet. Bei drei Unterrichtsbeispielen wurde insofern von der beschriebenen Vorgehensweise abgewichen, als diese nicht zergliedert wurden, sondern zum Abschluss des folgenden Abschnitts im Ganzen dargestellt werden. Erstens lassen sich die Ähnlichkeiten bezüglich der methodisch-didaktischen Herangehensweise so am besten aufzeigen. Zweitens stellen sich diese drei Beispiele vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Verschwörungstheorien als besonders geeignet dar und sollen daher auch gesamtheitlich vorgestellt werden.

Die Einstiegsphase

Der Einstieg hat eine wichtige Funktion für den weiteren Verlauf des Unterrichts und wird deshalb auch als „halbe Miete“ (Gudjons 2006, 53) bezeichnet. Erstens bildet eine gelungene Einstiegsphase eine tragfähige, sachbezogene Grundlage für die kommenden Arbeitsschritte. Zweitens motiviert sie die Lernenden zur weiteren Auseinandersetzung, indem sie deren Aufmerksamkeit gewinnt und attraktive Perspektiven zur Beschäftigung mit dem Thema darlegt (Achour u. a. 2020, 43). Um diesen beiden Anforderungen entsprechen zu können, müssen die Vorstellungen, Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden erhoben bzw. berücksichtigt werden. Je konfliktreicher die zu erwartenden Perspektiven der Schüler:innen auf das Thema sind, desto mehr Sensibilität ist bereits beim Unterrichtseinstieg erforderlich, um die bestmögliche Ausgangslage für politisches Lernen zu gestalten. Aufgrund der vielschichtigen Attraktivität von Verschwörungstheorien – Unterhaltung und Spannung, Orientierung in komplexen Zusammenhängen, Legitimation von Feindbildern – ist im Allgemeinen von einer hohen Motivation

zur Auseinandersetzung seitens der Schüler:innen auszugehen. Diese affektiv geprägte Ausgangslage erschwert allerdings die Erarbeitung einer tragfähigen und sachbezogenen Grundlage sowie von Perspektiven für die weitere Auseinandersetzung. In den analysierten Unterrichtsbeispielen wurden drei Vorgehensweisen für den Unterrichtseinstieg identifiziert.

Konfrontation mit Verschwörungstheorien oder verschwörungstheoretischen Versatzstücken

Die direkte Konfrontation mit dem Lerngegenstand in Form von Bildern oder Texten ist ein gängiger Unterrichtseinstieg. In Hinblick auf Verschwörungstheorien stellt sich dieses Vorgehen bei den analysierten Unterrichtsbeispielen aber als durchwegs problematisch dar. Zunächst erscheint es schwierig, auf diesem Weg die tatsächliche Orientierung der Schüler:innen zu erfassen. Jede Verschwörungstheorie führt zu weiteren Beispielen und bringt potenziell unüberschaubar viele Assoziationen, Behauptungen oder Fragen mit sich. Hinzu kommt, dass mit scherzhaften Antworten ebenso wie mit Abwehrreaktionen zu rechnen ist bzw. eine kritische Distanz der Lernenden zu Verschwörungstheorien nicht vorausgesetzt werden kann. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich in der Lerngruppe das gesellschaftlich verbreitete Verschwörungdenken und die damit verbundenen Konflikte höchstwahrscheinlich widerspiegeln.

Bilder des brennenden World Trade Centers, der Pyramide auf der Eindollarnote, die häufig mit Illuminaten oder Freimaurern assoziiert wird (Sächsische Landeszentrale für politische Bildung 2018), oder von Kondensstreifen am Himmel bzw. „Chemtrails“ (Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit 2020), können vor diesem Hintergrund kaum eine gemeinsame, sachbezogene Grundlage für den weiteren Lernprozess schaffen. Wenn zum Beispiel durch die Konfrontation mit einem Bild eines Aluhuts oder einem kabarettistischen Lied über den Aluhut (Landesbildungsserver Baden-Württemberg o. J.) die Belustigung in den Mittelpunkt rückt, erschwert dies politisches Lernen im Zusammenhang mit allen denkbaren Präkonzepten der Schüler:innen. Zu kritisieren sind auch „Experimente“

(Bayerischer Rundfunk/so geht MEDIEN o. J.b)¹, bei denen die Schüler:innen durch das Vorspielen falscher Tatsachen in die Irre geführt werden. Das gilt insbesondere angesichts per se irreführender Verschwörungstheorien, die aber stets implizieren, dass die Kritiker:innen derselben die Irreführten sind.

Die mit der direkten Konfrontation mit Verschwörungstheorien zum Unterrichtseinstieg verbundene Problematik wird zusätzlich verstärkt, wenn antidemokratische Aussagen unkritisch wiedergegeben bzw. zur Diskussion gestellt werden. Ein solcher Text lautet etwa: „Der Große Austausch‘ ist ein geheimer Plan der Regierung, die weiße Bevölkerung durch muslimische Einwander:innen auszutauschen und so auszurotten. Durch die Flüchtlingskrise wird der voranschreitende Austausch getarnt.“ (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2021). Die Schüler:innen ordnen dem verbreiteten rechtsextremen Narrativ – und ähnlichen Beschreibungen zum Beispiel der „Nine-Eleven-Verschwörung“ oder der „Corona-Virus-Verschwörung“ – ein plakatives Bild zu. Abschließend wird diskutiert, „welche der Verschwörungstheorien [...] für am glaubwürdigsten“ gehalten werden. Durch diese Aufgabenstellung wird nachhaltig der Eindruck erzeugt, dass Verschwörungstheorien eben mehr oder weniger glaubwürdig sind. Durch solche Lernsituationen (vgl. auch Scharinger 2019, 2) werden rassistische, verhetzende und autoritäre Behauptung in problematischer Art und Weise als kontrovers inszeniert. Darüber hinaus sind die stets irrationalen und auf Abwertung von Feindbildern aufgebauten Behauptungen jedenfalls in Schulklassen ein ungeeigneter Ausgangspunkt für politisches Lernen.

Erhebung von Schüler:innenvorstellungen

Die offene Frage nach Assoziationen der Schüler:innen zum Lerngegenstand ohne Bilder oder Texte als lenkende Inputs gehört ebenso zum Standardrepertoire von Methoden für die Einstiegsphase. Einstiegsfragen wie „Habt ihr schon mal was von Verschwörungsmmythen gehört?“ (Bayerischer Rundfunk/so geht MEDIEN o. J.a, 2), die Frage nach bekannten Verschwörungstheorien (Bildungsbausteine e.V. 2021; Medien in die Schule o. J.) oder andere freie Assoziationen (Geffken u. a. 2020, 37) sind aus denselben Gründen

¹ Dieses Material wurde zuletzt am 14. Dezember 2021 heruntergeladen. Es wurde danach durch eine andere Version ersetzt.

verfänglich wie die Konfrontation mit Verschwörungstheorien bzw. Elementen aus diesen.

Potenzial als Unterrichtseinstieg hat hingegen die Erhebung von Schüler:innenvorstellungen mit einem bestimmten Fokus, der noch nicht von vornherein mit Verschwörungstheorien in Verbindung gebracht wird, aber eine relevante Kategorie der Auseinandersetzung darstellt. Darauf kann im weiteren Unterrichtsverlauf Bezug genommen werden. In diesem Sinne können sowohl die Ausgangslage als auch Perspektiven produktiv gestaltet werden. Beispiele hierfür sind die Positionierung der Schüler:innen (stimme zu, stimme nicht zu, weiß nicht, enthalte mich) zu Aussagen wie „Gerade befinden sich ?? Personen in diesem Klassenraum“, „Irgendwo im Weltall gibt es Aliens“ oder „Die erste Mondlandung war in Filmstudios inszeniert“ (DigiBitS/Digitale Bildung trifft Schule o. J.). Die Differenzierung zwischen offenkundigen Wahrheiten, dem Umgang mit Spekulationen und verschwörungstheoretischen Aussagen ermöglicht eine Reflexion über das Zustandekommen der eigenen Positionierung. Eine vergleichbare Intention und Wirkung hat die moderierte Reflexion über „Probleme der Quellenkritik im Internet“ (KIgA e. V.c 2017) oder die Selbstverortung in der Welt anhand von Leitfragen wie zum Beispiel „Wie fühle ich mich in Bezug auf Themen oder Zusammenhänge, die ich nicht verstehe?“ (KIgA e. V. 2017a).

Einstieg mit der Vermittlung von Konzeptwissen

Ein Unterrichtseinstieg durch die Vermittlung von Konzeptwissen (Stiftung Jugend und Bildung 2020) oder Expert:innenwissen (ZEIT für die Schule 2017) ist kein Einstieg im oben beschriebenen Sinn. Eine sachbezogene Grundlage kann jedoch so mitunter besser hergestellt werden, als wenn verschwörungstheoretische Inhalte selbst den Auftakt der Auseinandersetzung dominierten. Problematisch ist hingegen, dass die Präkonzepte der Lernenden keinen Raum finden, sondern vielmehr eine ablehnende oder allenfalls unvoreingenommene Perspektive auf den Lerngegenstand und die weitere Auseinandersetzung vorausgesetzt wird. Daher ist zu befürchten, dass jene Schüler:innen, die mit ihren subjektiven Wahrnehmungen von Verschwörungstheorien nicht an die fachliche Darstellung im Arbeitsmaterial anknüpfen können, auch in weiterer kaum zur (Selbst-)Reflexion angeregt werden. Folglich ist mit Abwehrreaktionen zu rechnen.

Lernsituationen zur Analyse, Anwendung und Problematisierung

Internetrecherche zu Verschwörungstheorien

Einige Unterrichtsaktivitäten haben die Recherche zu einer bestimmten Verschwörungstheorie zum Inhalt. Das bedeutet zunächst, dass sich die Lernenden intensiv mit einer absurden und antidemokratischen Welterklärung befassen, die für zahlreiche Menschen durchaus attraktiv erscheint und deren Verbreitung vielfach mit politischen Problemen verbunden ist. Die Befürchtung, dass die Schüler:innen ausgerechnet in der Unterrichtszeit mit problematischen Ideologien in Berührung kommen, denen sie sonst gar nicht begegnet wären, ist angesichts der Verbreitung von Verschwörungstheorien und ihren Elementen wohl obsolet. Die Annahme, dass die Konfrontation mit verschwörungstheoretischen Manifestationen allein bereits zu deren Ablehnung führt oder sogar darüber hinaus politische Kompetenzen anbahnt, ist jedoch ebenso wenig plausibel. In diesem Fall würde sich schließlich der Unterricht von vornherein erübrigen. Kritisch zu fragen ist demnach, ob im Kontext der Aufgabenstellung die mögliche Anbahnung politischer Kompetenzen in einem angemessenen Verhältnis zu der mit der Verbreitung von Verschwörungstheorien einhergehenden Problematik steht.

Abzulehnen ist jedenfalls, wenn eine freie Recherche für ein „Kurzreferat über eine Verschwörungstheorie“ als „Hausaufgabe“ gegeben wird (ZEIT für die Schule 2017, 13). Eine freie Internetrecherche über eine Verschwörungstheorie führt mit einer nicht geringen Wahrscheinlichkeit zu Quellen mit menschenfeindlichen Inhalten, weil diese gerade in Sozialen Medien häufig in einem entsprechenden weltanschaulichen Rahmen zu finden sind. Die Schüler:innen hier sich selbst oder ihrem Umfeld zu überlassen, ist angesichts der von Verschwörungstheorien oftmals ausgehenden Faszination problematisch.

Auch eine freie Internetrecherche, die in der Unterrichtszeit stattfindet, mit einer differenzierteren Aufgabenstellung strukturiert, als Gruppenarbeit geplant ist und eine zuvor bereits vorgestellte Verschwörungstheorie zum Inhalt hat, kann sich als ungeeignet herausstellen. Wenn beispielsweise die Schü-

ler:innen zu Aussagen wie „Impfen nützt der Gesundheit NICHT!“ (Scharinger 2019, 14) jeweils eine Seite oder ein Video finden sollen, dass diese Ansicht verbreitet bzw. widerlegt und auf dieser Basis „diese Verschwörungstheorie als Lüge entlarven“ (ebd.) sollen, ist das zumindest fraglich. Das gilt im konkreten Fall insbesondere dann, wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin in irgendeiner Weise eine Nähe zu einer sogenannten impfkritischen Haltung aufweist. Die „problematische[n] Effekte“ (Lapp 2011, 384 ff.) eines solchen methodischen Vorgehens können die beabsichtigten Wirkungen überlagern. Daher ist die gezielte Auswahl des Materials gegenüber einer offenen Internetrecherche zu bevorzugen. Kompetenzorientierten Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung von zuvor erarbeiteten Merkmalen von Verschwörungstheorien kommt eine große Bedeutung zu.

Um die zweifellos mit einer Internetrecherche einhergehenden Potenziale zu nutzen, ist die Auswahl von bestimmten Kampagnen oder Initiativen gegen Verschwörungstheorien eine vielversprechende Möglichkeit (KIgA e. V.c 2017). Die Schüler:innen werden dabei mit zahlreichen Verschwörungstheorien konfrontiert, aber finden zugleich den für ihre Einordnung und den Umgang mit ihnen wichtigen Kontext.

Widerlegung von Verschwörungstheorien

Eine Widerlegung von Verschwörungstheorien, die zum Teil auch mit den oben kritisierten Rechercheaufträgen einhergeht, ist aus mehreren Gründen problematisch. Erstens implizieren Verschwörungstheorien, dass Widerlegungen ein Teil der Verschwörung sind. Zweitens sind Verschwörungstheorien selbst oftmals so strukturiert, dass ihre Annahmen und Behauptungen entweder gar nicht oder nicht im Rahmen der Möglichkeiten der Lehrperson oder Lernenden widerlegt werden können. Hier zeigt sich der wesentliche Unterschied zwischen Verschwörungstheorien als Welterklärungen und Fake News über konkrete Ereignisse. Im Umgang mit Letzteren ist ein kriteriengeleiteter Faktencheck ebenso sinnvoll wie die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Medien. Eine undifferenzierte Parallelisierung (Sapere Aude und Zentrum polis 2020) ist aber dem Lerngegenstand Verschwörungstheorien nicht angemessen. Ein Faktencheck zu einzelnen Behauptungen aus dem Kontext einer Verschwörungstheorie mit dem Anspruch, diese zu widerlegen, ist überdies kontraproduktiv. Eine solche methodische Vorgehensweise

lädt alle, die sich nicht als Gegner:innen der Verschwörungstheorie verstehen, zum Widerspruch ein und führt dabei immer wieder auf irrationales Terrain zurück. Das geschieht insbesondere dann, wenn verschwörungstheoretische Versatzstücke Verbreitung und Akzeptanz weit über den Kreis der aktiven Verschwörungstheoretiker:innen hinaus finden. Wenn also Schüler:innen zur Widerlegung einer sogenannten Coronaverschwörung einzelne Behauptungen wie „Virus im Labor ‚gezüchtet‘“ oder „Zwangsimpfung“ (Landesbildungsserver Baden-Württemberg o. J.) einem Faktencheck unterziehen, ist die damit verbundene Reduktion der Komplexität doppelt problematisch. Sie ist nicht nur dem Lerngegenstand Verschwörungstheorien, sondern auch der Realität der Pandemie nicht angemessen. Ob das Virus aus einem Labor stammt, ist Anfang 2022 jedenfalls nicht geklärt und wird vielleicht auch niemals zweifelsfrei zu klären sein. Dem verschwörungstheoretischen Schwarz-Weiß-Denken muss der Umgang mit Unsicherheiten und Ungewissheiten entgegengesetzt werden und nicht einfach eine Korrektur von falschen Behauptungen. In Bezug auf die „Zwangsimpfung“ respektive die Impfpflicht zeigen die politischen Entwicklungen im Laufe des Jahres 2021 die Problematik einer solchen Klärung durch Richtigstellung exemplarisch auf. In den Lösungshinweisen zum Faktencheck zu „Zwangsimpfung“ steht etwa „Impfpflicht gegen Corona war nie vorgesehen“ (ebd.). Im schlimmsten Fall reproduzieren solche unzulässig vereinfachten Richtigstellungen sogar Verschwörungsdenken, das ja selbst Ausdruck einer Sehnsucht nach einer klaren Unterscheidung von richtig und falsch sowie gut und böse ist.

Rollenspiele und vergleichbare Szenarien zum Umgang mit Anhänger:innen von Verschwörungstheorien

Rollenspiele sind eine Methode der simulativen Handlungsorientierung. Sie können durch das Einnehmen von definierten Rollen einen Perspektivenwechsel fördern und bis zu einem gewissen Grad das Erleben von Problem- oder Konfliktsituationen ermöglichen. In diesem Zusammenhang kommt erstens der Reflexion des simulierten Handelns stets eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung politischer bzw. politikbezogener Kompetenzen zu (Reinhardt 2014, 281). Zweitens muss das angenommene Szenario dem Lerngegenstand angemessen sein, zumal es ihn nicht in seiner ganzen Komplexität widerspiegeln kann.

In Hinblick auf die Gegenstandsangemessenheit ist beispielsweise ein „Gedankenexperiment“ gänzlich ungeeignet, in dem sich die Schüler:innen vorstellen sollen, dass „ein riesiger Meteorit [auf das Schulgebäude] gestürzt ist. [...] Eins der Gerüchte ist eine Verschwörungserzählung, die besagt, dass Aliens aus dem All den Meteoriten auf die Schule haben stürzen lassen. Die Aliens haben den geheimen Plan, noch andere Schulen zu zerstören.“ (Digi-BitS/Digitale Bildung trifft Schule o. J.). Die Klasse wird daraufhin in zwei Gruppen geteilt: Naturwissenschaftler:innen und Verschwörungsgläubige. Nach einer getrennten Beratung in den Gruppen sollen nun die folgenden Fragen beantwortet werden: „Wie konnte es passieren, dass der Meteorit auf die Schule gestürzt ist? Wer ist schuld daran? Was muss getan werden, um zu verhindern, dass weitere Schulen durch Meteoriten zerstört werden?“ In diesem Szenario wird erstens angenommen, dass ein – gänzlich unvorhergesehener – Meteoriteneinschlag tatsächlich passiert ist. Das ist nicht nur ausgesprochen unrealistisch, sondern repräsentiert vor allem kein politisches Problem. Zweitens wird lediglich eine – nämlich eine verschwörungstheoretische – Erklärung geliefert. Drittens wird diese Verschwörungstheorie durch die Fragestellungen zum alleinigen Ausgangspunkt der Konfrontation zwischen „Naturwissenschaftler:innen“ und „Verschwörungsgläubigen“. Warum sollte sich sonst in so einer Situation die Frage stellen, wer „schuld“ an einem Meteoriteneinschlag ist und was getan werden muss, um weitere Schulen zu schützen? Die Simulation kann lediglich aufzeigen, dass Naturwissenschaftler:innen und Verschwörungsgläubige „vermutlich nicht zu umsetzbaren Vorschlägen kommen bzw. sich nicht einigen können“. Eine solches Rollenspiel benötigt viel Unterrichtszeit und zieht die Schüler:innen aufgrund der Inszenierung in seinen Bann. Demgegenüber stehen die von vornherein fehlenden Perspektiven auf politisches Lernen und darüber hinaus eine irreführende Annäherung an den Umgang mit Verschwörungstheorien.

Deutlich besser stellt sich das Verhältnis von Unterrichtszeit und potenziellen Lernergebnissen dar, wenn ein Rollenspiel auf der Grundlage einer zuvor erarbeiteten und problematisierten Verschwörungstheorie und einer lebenswelt-nahen Situation gestaltet wird. So stehen sich beispielsweise ein „Reichsbürger“ und ein „Aufklärer“ gegenüber und vertreten jeweils ihre Perspektiven (Sächsische Landeszentrale für politische Bildung 2018). In den Arbeitsma-

terialien wird vorab zum einen der Umgang mit Menschen, die an Verschwörungstheorien glauben, thematisiert, zum anderen werden die „Reichsbürger“ nicht auf Grundlage ihres Selbstbildes vorgestellt, sondern entsprechend dekonstruiert (ebd.). Durch das Rollenspiel und seine Reflexion können Kompetenzen zum Umgang mit Vertreter:innen von Verschwörungstheorien angebahnt werden.

Wenn in einem Rollenspiel primär die immer auf Selbstbestätigung abzielende Struktur von Verschwörungstheorien veranschaulicht werden soll, ist auch die folgende Vorgehensweise angemessen: Eine Kleingruppe von Freiwilligen wird von der Klasse räumlich getrennt und macht sich mit einer „bewusst absurd[en]“ Verschwörungstheorie vertraut: „Der öffentliche Personennahverkehr ist ein geheimes Instrument der Autoindustrie!‘ Verspätungen und Ausfälle werden absichtlich geschaffen, [...] [d]ie künstlich geschaffene Mühsal soll die Menschen zum Kauf und zur Nutzung von Autos animieren.“ (KIgA e. V. 2017a, 48). Die restliche Klasse überlegt sich Strategien zur Begegnung mit Verschwörungstheorien und probiert diese dann aus. Erfahrbar soll dabei „eine manipulative Kommunikationsdynamik und eine Unzugänglichkeit für rationale Gegenargumente“ werden. Die Vorgabe einer bewusst absurden Verschwörungstheorie ist dabei insofern didaktisch wichtig, als tatsächlich im Umlauf befindliche Verschwörungstheorien aufgrund ihrer realen Anknüpfungen an politische Probleme oder Feindbilder auch andere als rein kommunikationsspezifische Bezugsrahmen bräuchten.

Eine Alternative zu einem Rollenspiel, die ebenfalls auf den Umgang mit Vertreter:innen von Verschwörungstheorien in der Lebenswelt der Schüler:innen abzielt, ist die Diskussion vorgegebener Szenarien in Kleingruppen (Geffken u. a. 2020, 45). Hierbei werden keine Rollen eingenommen und daher kann die Kommunikation nicht simulativ erprobt werden. Die vorgegebenen Szenarien schließen an reale politische Probleme und tatsächlich verbreitete Verschwörungstheorien an (Demokratieverdrossenheit, „Judenvergleiche“ bei Coronademonstrationen oder 9/11 als *Inside Job*). Dementsprechend voraussetzungsvoll stellt sich die Auseinandersetzung dar und die Aktivitäten werden ausdrücklich als „Aufbaustunde“ bezeichnet.

Erfinden von Verschwörungstheorien

Das Erfinden von Verschwörungstheorien bzw. das Zusammenstellen aus vorgegebenen Bestandteilen findet sich in mehreren analysierten Unterrichtsbeispielen. Die Aktivität verspricht jedenfalls Spaß und kreative Abwechslung. Kritisch zu betrachten ist dies vor dem Hintergrund der verbreiteten Unterhaltungsfunktion von Verschwörungstheorien. Unterhaltung durch verschwörungstheoretische Szenarien in diversen Medien ist kein politisches Problem und kein Thema Politischer Bildung, wenn sie keinen Einfluss auf politisches Urteilen und Handeln nimmt. Das Erfinden von Verschwörungstheorien kann eine Auseinandersetzung mit ihren Merkmalen und Funktionsweisen vertiefen. Zu befürchten ist, dass anstelle einer kritischen Auseinandersetzung mit Verschwörungsdenken dieses reproduziert wird.

Die damit verbundenen Schwierigkeiten widerspiegeln sich im Umgang mit Antisemitismus. Dieser ist kein beliebiges, austauschbares Element von Verschwörungstheorien, sondern aufgrund seines Charakters als Welterklärung, seiner affektiven Dimension (Salzborn 2010, 334) und seiner historischen Genese ein fester Bestandteil von Verschwörungsdenken. In zahlreichen verschwörungstheoretischen Manifestationen wird Antisemitismus explizit, und in praktisch allen anderen ist er latent vorhanden oder zumindest strukturell angelegt (Salzborn 2021, 42). Antisemitismus und Verschwörungstheorien verbinden darüber hinaus ihre gesellschaftliche Wahrnehmung und Verbreitung: In offener Form sind beide in vielen Bereichen der Gesellschaft tabuisiert. Zugleich sind sie gesellschaftlich verankert und wirken weit über den relativ kleinen Kreis der bekennenden Anhänger:innen hinaus. Beide Themen sind erst in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt geraten, zumal ein starker Anstieg antisemitischer Vorfälle im Zusammenhang mit den sogenannten Coronaprotesten und den diese begleitenden Verschwörungstheorien zu verzeichnen ist (Israelitische Kultusgemeinde Wien 2021). In den Materialien zum Erfinden bzw. Zusammenstellen von Verschwörungstheorien spiegelt sich eine Art der Distanzierung von offenem Antisemitismus wider, die einer antisemitismuskritischen Bildung insofern entgegensteht, als Antisemitismus nicht offen benannt und thematisiert wird und dadurch der Reproduktion antisemitischer Stereotype Vorschub geleistet wird (Schmid-Heher 2022, 205).

Im „Spiel ‚Verschwörungsstar‘“ bauen die Schüler:innen selbst eine Verschwörungstheorie, indem jeweils „potentielle Akteur (Schuldige)“ und „Aktionen/Tätigkeiten“ auf vorbereiteten Kärtchen stehen, die gezogen werden (Medien in die Schule o. J., 38). Die Schüler:innen „erleben dabei, wie völlig beliebig kombinierbar die Akteure und Tätigkeiten sind, um Erklärungen oder Schuldige etc. zu finden. Die Klasse stimmt über die beste Idee ab.“ (ebd.). Unter den vorgedruckten Akteur:innen von Verschwörungstheorien finden sich fünf Begriffe mit Bezugnahme auf Religion: Juden, Christen, Muslime, Buddhisten und Ungläubige. Damit wird irreführenderweise suggeriert, dass Anhänger:innen jeder Religion gleichermaßen Objekt von verschwörungstheoretisch legitimiertem Hass werden könnten. Das krasse Missverhältnis zur antisemitischen Realität von Verschwörungstheorien wird schon im Material selbst deutlich, nämlich in den sieben weiteren angeführten „Akteur:innen“: Das Großkapital, die USA, die BRD GmbH, auserwählte Menschen, die Elite, die da oben, Geheimdienste. Jeder dieser Begriffe hat einen deutlichen Bezug zu antisemitischen Topoi und steht letztlich deshalb auf dieser Liste. In den Erläuterungen zum Material wird formuliert, dass „darauf geachtet werden [muss], dass die im Spiel entwickelten Theorien in ihrer Falschheit oder Verkürzung erkannt werden und keine der genannten Gruppen oder Personen verletzt werden“ (ebd.). Dahingehende Appelle der Lehrperson werden der Dynamik dieses „Spiels“ kaum etwas entgegensetzen können.

In vergleichbarer Weise bleibt Antisemitismus trotz bzw. nicht zuletzt wegen der Bemühungen um Distanzierung unreflektiert, wenn Schüler:innen nach einer „Anleitung zum Basteln von Verschwörungserzählungen“ vorgehen sollen, deren „Tipp 1“ lautet: „Eine geheime Macht erfinden, die hinter allem steht“, wobei „im Zweifelsfalle unkonkret von ‚ihnen‘ oder ‚denen‘“ gesprochen werden soll (Bildungsbausteine e.V. 2021). In den Erläuterungen für die Lehrperson heißt es: „Um kein antisemitisches Verschwörungsdenken zu reproduzieren, sollten die Kleingruppen unbedingt ausschließlich Erzählungen erfinden, die nicht mit Juden* zu tun haben.“ (ebd., 20). Während die methodisch-didaktischen Erläuterungen dazu auffordern, offenen Antisemitismus auszublenden, reproduziert die Aufgabenstellung also latenten Antisemitismus. Hier zeigt sich eine pädagogische Hilflosigkeit im Umgang mit Antise-

mitismus, die exemplarisch für eine „Spannung zwischen einem Sich-verpflichtet-Fühlen, Verpflichtet-Werden und einer mangelnden Einsicht in Zusammenhänge“ (Schäuble 2012, 411) steht.

Der „DIY-Entschwörungsgenerator“ (Amadeu Antonio Stiftung o. J.) bietet die Möglichkeit, online aus vorgegebenen Schlagworten ein *SharePic* zu erstellen. Dabei lassen sich zweigliedrige Akteur:innen (z.B. „Reptiloiden-“ + „Regierung“), die tatsächlich Gegenstand von Verschwörungstheorien sind, über Aktivitäten (z.B. „kontrolliert“) mit lebensweltnahen, teils ironischen Zielbereichen („deine Mutter“, „deine Tageszeitung“) kombinieren. Während „Juden-System“, „Juden-Herrschaft“ oder „Juden-Elite“ problemlos alles Mögliche „manipulieren“, „steuern“ und „zensieren“ können, erscheint bei der Auswahl „Juden-Presse“ die folgende Meldung: „!:: NICHT KOMBINIERBARE EINTRÄGE ::! „Juden-“ ist aus ersichtlichen Gründen nicht mit ‚Presse‘ kombinierbar. Bitte wähle aus Respekt eine andere Kombi.“ Statt einer kritischen Reflexion des Umstands, dass das Erfinden von Verschwörungstheorien immer dazu einlädt, Antisemitismus zu reproduzieren, wird in einer Warnmeldung lediglich „Respekt“ eingefordert. Ein drängendes politisches Problem wird moralisiert und bleibt unreflektiert.

Die Erfindung oder Zusammenstellung von Verschwörungstheorien ist offenkundig nicht nur dazu geeignet, Antisemitismus zu reproduzieren. Auch andere menschenfeindliche, autoritäre oder gegen Wissenschaft gerichteten Elemente werden – beabsichtigt oder nicht – in erfundenen Verschwörungstheorien abgebildet. Dennoch kann die Erfindung von Verschwörungstheorien eine grundsätzlich geeignete Lernaktivität sein. Zum einen muss der politische Kontext, in dem Verschwörungstheorien entstehen, sich verbreiten und wirken, mitberücksichtigt werden. Wenn die Schüler:innen also ausge-rechnet inmitten einer in vielerlei Hinsicht verunsichernden Pandemie einen eigenen Verschwörungsmythos zu COVID-19 entwerfen sollen (Bayerischer Rundfunk/so geht MEDIEN o. J.a), ist das aufgrund der fehlenden Distanz und verbreiteter Orientierungsschwierigkeiten eine denkbar ungünstige Aufgabenstellung. Bewusste Verzerrung und Verfremdung, zum Beispiel durch die Entwicklung einer Verschwörungstheorie über die Österreicher:innen wären hilfreich. Zum anderen muss die Entwicklung einer eigenen Verschwörungstheorie jedenfalls auf der Basis von zuvor erarbeiteten Kriterien bzw. einer Schrittfolge (Sächsische Landeszentrale für politische Bildung

2018) passieren, um politische Kompetenzen überhaupt weiterentwickeln zu können.

Analyse von historischem Antisemitismus

Bei der Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien muss deren strukturelle Nähe zu Antisemitismus stets mitbedacht werden. Es ist kaum vorstellbar, dass Antisemitismus im Laufe des Unterrichts gar nicht thematisiert wird. Mit einer bloßen Distanzierung geht kein politisches Lernen einher. Umso interessanter sind auch solche Lernwege, die Antisemitismus explizit in den Mittelpunkt stellen. Das geschieht zum Beispiel durch die Analyse einer NS-Karikatur, die die jüdische Weltverschwörung darstellt (KIgA e. V.b 2017). In weiterer Folge wird reflektiert, inwiefern sich in dieser Darstellung zuvor erläuterte Merkmale von Verschwörungstheorien wiederfinden. Ebenso kann die Analyse historischer, aber zum Teil bis heute aktueller antisemitischer Verschwörungstheorien die antisemitischen Kontinuitäten im Verschwörungsdenken beleuchten. Im Anschluss an die Karikaturenanalyse erhalten die Schüler:innen erläuternde Texte zur Ritualmordlegende, den Rothschilds und den Protokollen der Weisen von Zion (ebd.). Wesentlich ist, dass die Verschwörungstheorien nicht einfach inhaltlich wiedergegeben werden, sondern im historischen Kontext und in Hinblick auf ihre Funktionen analysiert werden. Auf dieser Grundlage arbeiten die Schüler:innen die Zuschreibungen und Vorwürfe gegenüber Juden und Jüdinnen sowie die dahinterliegenden Motivationen heraus. Abschließend wird die Anpassung antisemitischer Zuschreibungen an aktuelle Ereignisse bzw. den jeweiligen Kontext problematisiert.

Thematisierung von Verschwörungstheorien ausgehend von politischen Realitäten

Drei der analysierten Unterrichtsbeispiele unterscheiden sich von allen anderen, indem sie Verschwörungstheorien ausgehend von ihrer Relevanz in der politischen Realität, also in der Praxis thematisieren. Damit repräsentieren sie einen didaktischen Zugang zur Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien im Unterricht. Diese umfangreichen Unterrichtsentwürfe lassen sich nicht zielführend auf einzelne Sequenzen reduzieren und werden daher in ihrer Gesamtheit skizziert.

Die Erfassung des Lerngegenstands im unmittelbaren Kontext seiner politischen Realität erleichtert das Herstellen einer tragfähigen und sachbezogenen Grundlage. Es wird vermieden, die Verschwörungstheorien immanente Irrationalität sowie ihre antidemokratische Ausrichtung zum Ausgangspunkt politischen Lernens zu machen. Ihre Struktur, ihre Elemente und ihre Funktionen werden nicht ausgehend von verschwörungstheoretischen Manifestationen oder den Vorstellungen und Projektionen der Schüler:innen dazu erschlossen. Stattdessen stehen reale politische Probleme, Fälle oder Konflikte im Mittelpunkt, die entscheidend von verschwörungstheoretischem Denken beeinflusst sind.

In der wissenschaftspropädeutischen Problemstudie „Corona-Verschwörungstheorien im Faktencheck“ (Petrik 2021) werden die Schüler:innen zunächst in die Lage versetzt, „Faktenleugnung‘ als demokratiegefährdendes Problem“ (ebd., 287) zu diagnostizieren. Damit unterscheidet sich der „Faktencheck“ in diesem Kontext wesentlich von anderen so bezeichneten Lernwegen, die Verschwörungstheorien ohne Einbettung in einen demokratiepolitischen Kontext und ohne Anknüpfung an die Präkonzepte der Schüler:innen als bloße Falschinformationen missverstehen. In der als Problemstudie (Reinhardt 2016, 93 ff.) angelegten Unterrichtssequenz werden die Schüler:innen zunächst mit einem Video zur „Coronadiktatur“ konfrontiert, wobei bewusst darauf verzichtet wird, dieses als verschwörungstheoretisch zu bezeichnen und damit abzuwerten. Die Schüler:innen sollen vielmehr darauf hereinfließen können, aber jedenfalls dazu motiviert werden, im weiteren Verlauf mithilfe wissenschaftlicher Arbeitsweisen zwischen legitimer Kritik und falschen Behauptungen zu unterscheiden. Anschließend wird anhand der

Auseinandersetzung mit Studien zu Impfschäden in die Herangehensweise von Wissenschaftler:innen bzw. Wissenschaftsjournalist:innen eingeführt. Auch hier sind die Schüler:innenvorstellungen der Ausgangspunkt, weil vorab diskutiert wird, wie sie Impfschäden erforschen würden. Im nächsten Schritt befassen sich die Lernenden in Kleingruppen anhand umfangreicher Materialien mit vier Hauptakteur:innen, die jeweils unterschiedliche Spektren einer verschwörungsaffinen COVID-19-Maßnahmenkritik repräsentieren. Dabei wenden sie das zuvor erworbene Wissen über wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn an. Erst in dieser Phase wird zu den weiteren Schritten der Problemstudie – der Frage nach Ursachen und der Frage nach Lösungsansätzen – übergeleitet. Die Schüler:innen gehen dementsprechend forschend den Fragen nach, warum Verschwörungsgläubige Fakten leugnen bzw. Zusammenhänge vereinfachen und wie ein Gespräch mit ihnen sinnvoll möglich ist bzw. was Politik zur Lösung beitragen kann. Die methodische Umsetzung erfolgt unter anderem mittels Konferenzsimulationen, Rollenspielen oder gestalteten Lernprodukten. Aufgrund der erforderlichen kognitiven Voraussetzung für die Arbeit mit den zahlreichen Materialien und des insgesamt komplexen Lernarrangements wird die Problemstudie erst ab dem 10. Schuljahr empfohlen.

Das Unterrichtsbeispiel „Verschwörung Flache Erde‘ Harmlose Spinnerei oder Gefahr für die Demokratie?“ (Schmid-Heher 2018) stellt eine reale Begebenheit in den Mittelpunkt und erschließt diese mittels einer Fallanalyse (Reinhardt 2016, 121 ff.): Ein US-Amerikaner möchte sich in einer selbstgebauten Rakete 600 Meter in die Höhe schießen lassen, um die Scheibenform der Erde zu beweisen. Wie die Beweisführung erfolgen soll, bleibt unklar. Zahlreiche internationale Medien berichten und der ausgewählte Artikel ist der meistgelesene des Jahres aus der Rubrik Wissenschaft der Tageszeitung *Der Standard*. Die Schüler:innen erfassen zunächst, was passiert ist und sammeln die Fragen, die sich aus ihrer Sicht zum Geschehen stellen (Außenbetrachtung). In der Innenbetrachtung versetzen sie sich in die Lage des Raketentopiloten, seiner Unterstützer:innen sowie der berichterstattenden Medien und spekulieren über die jeweiligen Beweggründe. Die Urteilsbildung erfolgt anhand von Postings zum Artikel. Im Mittelpunkt steht dabei, inwiefern das Ansinnen, sich mit eigenen Augen von der Form der Erde überzeugen zu

wollen, erstens als berechtigt gelten kann, zweitens überhaupt die tatsächliche Motivation ist und drittens die Vorstellung einer flachen Erde als problematisch betrachtet wird. Die Generalisierung rückt ausgehend von Kommentaren des Raketenpiloten zu seiner Theorie einer Erdscheibe die Auseinandersetzung mit Erkenntnisgewinn und Glaubwürdigkeit in der Lebenswelt der Schüler:innen in den Mittelpunkt. Im nächsten Abschnitt wird die historisch verwurzelte und in den letzten Jahren wieder zunehmend verbreitete Vorstellung einer Erdscheibe vorgestellt. Die Schüler:innen erfahren, dass die sogenannten Flacherdler die Erdkugel für die größte Lüge der Welt halten und sich diese mit einer Verschwörung erklären. Anschließend analysieren Schüler:innen verschwörungstheoretische Memes zur Flachen Erde und reflektieren deren Wirkung in Hinblick auf ein Gespräch mit überzeugten Anhänger:innen der Flachen Erde. In einem letzten Schritt wird der Begriff Verschwörungstheorie erläutert und problematisiert. Die Vorstellung einer flachen Erde wird vor dem Hintergrund der genannten Merkmale analysiert. Die Frage, inwiefern Verschwörungstheorien harmlose Spinnereien oder eine Gefahr für die Demokratie sind, wird diskutiert.

„Verschwörungstheorien. Gefangen in der Filterblase“ (Hoffmann o. J.) unterscheidet sich von den beiden oben angeführten Beispielen darin, dass es sich nicht um eine zusammenhängende Unterrichtssequenz, sondern um eine Materialsammlung handelt. Sie besteht aus vier journalistischen Texten unterschiedlicher Textgattungen und dazugehörigen Aufgabenstellungen. Der erste Text ist eine Reportage, die die zunehmende Verstrickung einer Person in die Verschwörungsszene nachzeichnet. Auch Expert:innen und der Partner der Person kommen zu Wort. Die Betroffene ist mittlerweile ausgestiegen und versucht heute, Verschwörungsgläubige umzustimmen. Mithilfe der Aufgabenstellungen setzen sich die Schüler:innen mit der Perspektive der Betroffenen auseinander, erarbeiten sich Konzeptwissen über Verschwörungstheorien und entwickeln Vorschläge zum Umgang mit Verschwörungsgläubigen im eigenen Bekanntenkreis. Ebenso recherchieren sie zu den im Text genannten Verschwörungstheorien. Aufgrund des unmittelbaren Kontextes läuft diese Aufgabenstellung nicht Gefahr, dass die bloße Faszination von Verschwörungstheorien zur Hürde für das politische Lernen wird. Auch die Frage einer Widerlegung stellt sich im Unterschied zur freien Recherche nach einzelnen Behauptungen nicht. Die folgenden Texte, die in beliebiger

Reihenfolge bearbeitet oder auch weggelassen werden können, rücken weitere relevante Aspekte von Verschwörungstheorien im Kontext von ökonomischen und politischen Interessen in den Mittelpunkt. Im Zusammenhang mit einem Artikel über eine kontroverse Kampagne gegen Verschwörungstheorien wird problematisiert, welchen Beitrag die Schule gegen Verschwörungstheorien leisten kann. An dieser Stelle wird auch angeregt, eine eigene Verschwörungstheorie in einer Gruppenarbeit zu erfinden, wobei die zuvor erworbenen Kenntnisse angewandt werden sollen. Im Unterschied zu anderen ähnlich gelagerten Aufgabenstellungen ist durch die Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien im Kontext mit ihrem Gefahrenpotenzial für die Demokratie wie auch für Einzelne an dieser Stelle bereits klar, dass diese mit Verhetzung und Holocaustleugnung einhergehen können. Die Materialien richten sich an die Schüler:innen von der 10. bis 13. Schulstufe und sind auch für den Deutschunterricht konzipiert.

Unterricht zu Verschwörungstheorien: Probleme und Potenziale

Verschwörungstheorien stellen sich als ein mit Widersprüchlichkeiten belasteter Lerngegenstand dar. Sie beruhen vielfach auf abstrusen Behauptungen, aber eine inhaltlich-argumentative Widerlegung ist kaum hilfreich für den Umgang mit ihnen. Sie sind als Massenphänomen präsent, können jedoch zugleich Zugehörigkeit zu einem kleinen Kreis von Erleuchteten vermitteln. Sie nehmen macht- und gesellschaftskritische Perspektiven in Anspruch, richten sich aber gegen demokratische und wissenschaftliche Prinzipien. Sie werden als unterhaltsam bzw. lächerlich wahrgenommen, können allerdings die Grundfesten der Demokratie bedrohen. Diese Widersprüche resultieren aus einem fachlich-inhaltlich angemessenen Verständnis von Verschwörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung sowie ihrer gesellschaftlichen Relevanz und Verbreitung, die sich auch in der Lebenswelt der Lernenden widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund werden die in der Analyse der Unterrichtsmaterialien deutlich gewordenen Probleme zusammenfassend beschrieben.

Erstens gestaltet sich die Herstellung einer gemeinsamen sachbezogenen Grundlage für politisches Lernen zu Verschwörungstheorien vielfach als

problematisch. Besonders deutlich wird das in der Konfrontation mit Verschwörungstheorien und in der Abfrage von Schüler:innenvorstellungen zum Einstieg. In beiden Szenarien wird implizit angenommen, dass die Lernenden Verschwörungstheorien kritisch oder zumindest unvoreingenommen gegenüberstehen. Denn ohne diese unrealistische Voraussetzung drängt sich gleich zu Beginn des Unterrichts eine Diskussion um vermeintlich wahre Ansätze bzw. die grundsätzliche Legitimität von Verschwörungstheorien auf. Damit werden verschwörungstheoretische Behauptungen selbst zum denkbar ungeeigneten Ausgangspunkt für politisches Lernen.

Zweitens spiegelt sich in zahlreichen Lernaktivitäten das Spannungsverhältnis zwischen einer inhaltlich angemessenen Darstellung von Verschwörungstheorien auf der einen und schüler:innenorientierten Lernwegen auf der anderen Seite. Allen voran kommt dieses Spannungsverhältnis in Hinblick auf den Anspruch von Kontroversität als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt 2016, 32) zum Ausdruck. Politische Bildung muss sich normativ gegen Verschwörungstheorien positionieren. Das gilt grundsätzlich unabhängig davon, ob diese in einem konkreten Kontext als heterodox oder orthodox einzuordnen sind. Eine auf politische Mündigkeit ausgerichtete Politische Bildung ist zugleich unvereinbar damit, die Schüler:innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (Wehling 2016, 24). Darüber hinaus muss Politische Bildung stets die Bedingungen ihrer Umsetzung – darunter die Präkonzepte der Lernenden – reflektieren. Vor diesem Hintergrund ist eine Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien jedenfalls dann zu kritisieren, wenn ...

- eine kritische Einstellung der Lernenden gegenüber Verschwörungstheorien vorausgesetzt wird bzw.
- die Vorstellungen von Schüler:innen gar nicht einbezogen werden und daher auch keiner Reflexion zugänglich gemacht werden;
- gegen demokratische Prinzipien und die Menschenwürde gerichtete Positionen nicht als solche problematisiert oder gar als kontrovers inszeniert werden bzw.
- Antisemitismus, Rassismus oder andere Formen von Diskriminierung und Verhetzung überhaupt ausgeklammert werden;

- Verschwörungstheorien auf Falschinformationen reduziert und nicht im Zusammenhang mit ihren Funktionen als Welterklärungsmodelle thematisiert werden;
- der Unterhaltungsfaktor bzw. die Lächerlichkeit von Verschwörungstheorien in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken.

In den Problemen bei der Thematisierung von Verschwörungstheorien im Unterricht liegen zugleich auch die Potenziale für politisches Lernen. Es ist anzunehmen, dass der Lerngegenstand auf hohe Motivation stößt, denn er bietet die Möglichkeit, an die Lebenswelt und die medialen Wahrnehmungsgewohnheiten anzuknüpfen. Die zentrale Bedeutung politischer Mündigkeit für die Demokratie und die damit verbundenen Herausforderungen, etwa der kritische Umgang mit Medien, lassen sich vielschichtig erschließen. Die politischen Orientierungen der Schüler:innen können herausgefordert werden, um Selbstreflexion anzuregen. Die Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien ist für die Politische Bildung nicht nur wichtig und herausfordernd, sondern auch überaus lohnend.

Literaturverzeichnis

- Achour, Sabine/Frech, Siegfried/Massing, Peter/Straßner, Veit (2020): Phasen des Politikunterrichts. In: Sabine Achour, Siegfried Frech, Peter Massing und Veit Straßner (Hg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 43–49.
- Amadeu Antonio Stiftung (o. J.): #glaubnichtalles - Der DIY-Entschwörungsgenerator, abrufbar unter: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/glaubnichtalles/> (14. März 2022).
- Anton, Andreas/Schetsche, Michael/Walter, Michael K. (2014): Wirklichkeitskonstruktion zwischen Orthodoxie und Heterodoxie. Zur Wissenssoziologie von Verschwörungstheorien. In: Andreas Anton, Michael Schetsche und Michael K. Walter (Hg.): Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 9–25.

-
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (Hg.) (2020): Verschwörungstheorien. Zeit für Politik, abrufbar unter: <https://www.blz.bayern.de/zeit-fuer-politik/verschwörungstheorien.html>, (13. März 2022).
- Bayerischer Rundfunk/so geht MEDIEN (o. J.a): So entlarvt man Verschwörungsmymen, abrufbar unter: <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/wilde-theorien/unterrichtsmaterial-un-wahrheiten-wilde-theorien-stundenablauf-download-100~attachment.pdf?>, (13. März 2022).
- Bayerischer Rundfunk/so geht MEDIEN (o. J.b): So entlarvt man Verschwörungstheorien, abrufbar unter: <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/wilde-theorien/unterrichtsmaterial-un-wahrheiten-wilde-theorien-stundenablauf-download-100~attachment.pdf?>, (14. Dezember 2021).
- Betzler, Monika (2021): Verschwörungstheorien in Zeiten der Pandemie. In: arsp (Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie) 107 (4), 475–494. DOI: 10.25162/arsp-2021-0027.
- Bildungsbausteine e.V. (2021): Verschwörungserzählungen selbst basteln. Aktivität zur Funktionsweise von antisemitischen Verschwörungserzählungen. In: Kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. 11 Aktivitäten für die schulische und außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn, 19–23, abrufbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/6057_akt_gh_antisemitismus_arbeitsmappe_auf2_210202_online.pdf, zuletzt geprüft am 13. März 2022.
- Butter, Michael (2019): Verschwörungs(theorie)panik. »Filter Clash« zweier Öffentlichkeiten. In: Heiner Hastedt (Hg.): Deutungsmacht von Zeitdiagnosen, Bd. 189. Bielefeld, Germany: transcript Verlag, 197–211.
- Butter, Michael (2021): Verschwörungstheorien. Eine Einführung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (36/36), 4–11.

-
- DigiBitS/Digitale Bildung trifft Schule (o. J.): Gerüchteküche oder Informationsquelle? Wie sich Verschwörungserzählungen im Internet verbreiten, abrufbar unter: https://www.digibits.de/wp-content/uploads/2021/12/UE-Verschwoerungserzaehlung_Digi-BitS_DsiN_YAEZ_20211203_Web.pdf, (13. März 2022).
- Geffken, Lisa; Ittner, Madeline; Künne, Marie; Winkler, Benjamin (2020): Umgang mit Verschwörungsideologien im Unterricht und in der Schule. Amadeu Antonio Stiftung. Leipzig, abrufbar unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/04/Broschuere_VI_Schule_2021.pdf, (13. März 2022).
- Goll, Thomas (2014): Problemorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 258–265.
- Grammes, Tilman (2014): Kontroversität. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 266–274.
- Gudjons, Herbert (2006): Methodik zum Anfassen. Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hoffmann, Burkhard (o. J.): Verschwörungstheorien. Gefangen in der Filterblase. Frankfurter Allgemeine Zeitung, abrufbar unter: <https://www.faz-schule.net/s/teachingmaterial/a0v1i000009NoLSAAK/versch%C3%B6rungstheorien-gefangen-in-der-filterblase>, (14. März 2022).
- Hurst, Matthias (2014): Verschwörungen und Verschwörungstheorien im Film. In: Andreas Anton, Michael Schetsche und Michael K. Walter (Hg.): Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 239–257.
- Israelitische Kultusgemeinde Wien (2021): Gemeldete antisemitische Vorfälle im 1. Halbjahr 2021. Wien, abrufbar unter: https://www.antisemitismus-meldestelle.at/_files/ugd/0a9e18_1c61db04f6a94e61b59c9dc013ba49e9.pdf, (14. März 2022).

-
- Juchler, Ingo (2014): Wissenschaftsorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 284–292.
- KIgA e. V. (2017a): „Oh what a World“. Zum Einstieg in das Verschwörungsgedenken. In: KIgA e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin, 47–49, abrufbar unter: https://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf, (13. März 2022).
- KIgA e. V. (2017b): Antisemitische Verschwörungsfantasien. In: KIgA e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin, 50–52, abrufbar unter: https://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf, (14. März 2022).
- KIgA e. V. (2017c): Klick! - Kick the Hoax. Auseinandersetzung mit antisemitischen Verschwörungsideologien (2017). In: KIgA e. V. (Hg.): Widerspruchstoleranz 2. Ein Methodenhandbuch zu antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. Berlin, 53–54, abrufbar unter: https://www.kiga-berlin.org/uploads/Widerspruchstoleranz_2_Ansicht.pdf, (13. März 2022).
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Unter Mitarbeit von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer. BMUKK. Wien, abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf, (13. März 2022).
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg (o. J.): Verschwörungstheorien / Faktencheck, abrufbar unter: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/gemeinschaftskunde/materialien-und-medien/medien/verschwörungstheorien/>, (13. März 2022).
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2021): Verschwörungs-"Theorien" ... nicht nur zu Corona. Mach's klar! 42–2020. Stuttgart, abrufbar unter: <https://www.lpb-bw.de/publikation3524>, (13. März 2022).

- Lange, Dirk (2008): Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Georg Weißenbo (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 245–258.
- Lapp, Michaela (2011): Ein Anliegen formulieren: Inhaltlicher Anspruch und Methodenwahl im Politikunterricht. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 377–388.
- Löbber, Raoul (2020): Akte X. In: ZEITMagazin 2020, 10.10.2020 (2), abrufbar unter: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/zeit-mann/2020/02/akte-x-verschwörungstheorien-serie-wahrheit-krimi>, (13. März 2022).
- May, Michael (2016): Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots. In: Benedikt Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 233–241.
- Medien in die Schule (o. J.): Chemtrails und Co. Modul 3, abrufbar unter: https://www.medien-in-die-schule.de/wp-content/uploads/Meinung_im_Netz_gestalten_Modul3.pdf, (13. März 2022).
- Nocun, Katharina/Lamberty, Pia (2020): Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen. Originalausgabe. Köln: Quadriga.
- Oberhauser, Claus (2021): „Verschwörungstheorie“. Genealogie eines problematischen Begriffs. In: Michael C. Bauer und Laura Deinzer (Hg.): Zwischen Wahn und Wahrheit. Wie Verschwörungstheorien und Fake News die Gesellschaft spalten. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 57–79.
- Petrik, Andreas (2012): Der heimliche politikdidaktische Kanon. In: Ingo Juchler (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 71–85.
- Petrik, Andreas (2014): Adressatenorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 241–248.

-
- Petrik, Andreas (2021): Corona-Verschwörungstheorien im Faktencheck. Entwurf einer wissenschaftspropädeutischen Problemstudie. In: GWP 70 (2), 283–295. DOI: 10.3224/gwp.v70i2.15.
- Rees, Jonas H./Lamberty, Pia (2019): Mitreißende Wahrheiten. Verschwörungsmuthe als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt. In: Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Berghan (Hg.): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Bonn: Dietz, 203–222.
- Reinhardt, Sibylle (2012): Fachdidaktische Prinzipien als Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. In: Ingo Juchler (Hg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 35–45.
- Reinhardt, Sibylle (2014): Handlungsorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 275–283.
- Reinhardt, Sibylle (2016): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Sächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2018): Unterrichtsmaterial zu #wtf?! Ausgabe „Kriegen sie uns alle?“ 1/2018, abrufbar unter: <https://wtf.slpb.de/wtf/verschwoerungstheorien/unterrichtsmaterial-6/>.
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Sozialwissenschaftliche Theorien im Vergleich. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Salzborn, Samuel (2021): Verschwörungsmuthe und Antisemitismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (35-36), 41–47.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte - didaktische Konzeptionen - aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 13–47.

- Sapere Aude/Zentrum polis (2020): „Keine Panik!“. Kapitel 3: Krise und Verschwörung, abrufbar unter: <https://login.companyserver.at/media/sapereau/1607429007-anleitung-kapitel-3-krise-und-verschwoerung-pdf.pdf>, (13. März 2022).
- Scharinger, Stefan (2019): Verschwörungstheorien in Geschichte und Gegenwart. Unterrichtsmaterialien, abrufbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/umlsJKJKoONmLJqx4kJK/2019-Unterrichtsmaterialien_Verschwoerungstheorien_pdf, (13. März 2022).
- Schäuble, Barbara (2012): „Anders als wir“. Differenzkonstruktionen und Alltagsantisemitismus unter Jugendlichen. Anregungen für die politische Bildung. Berlin: Metropol.
- Schließler, Clara/Hellweg, Nele/Decker, Oliver (2020): Aberglaube, Esoterik und Verschwörungsmentalität in Zeiten der Pandemie. In: Oliver Decker und Elmar Brähler (Hg.): Autoritäre Dynamiken. Alte Ressentiments - neue Realitäten. Leipziger Autoritarismus Studie 2020. Gießen: Psycho-sozial-Verlag, 283–308.
- Schmid-Heher, Stefan (2018): „Verschwörung Flache Erde“. Harmlose Spinnerei oder Gefahr für die Demokratie? In: Medien und politische Kommunikation. Wien (Informationen zur Politischen Bildung, 43), 64–70, abrufbar unter: <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb43.pdf>, (14. März 2022).
- Schmid-Heher, Stefan (2022): Reflexion statt Distanzierung, Abwehr und Tabuisierung. In: Victoria Kumar, Werner Dreier, Peter Gautschi, Nicole Riedweg, Linda Sauer und Robert Sigel (Hg.): Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 204–214.
- Stiftung Jugend und Bildung (2020): Verschwörungstheorien, abrufbar unter: https://jugend-und-bildung.de/fileadmin/user_upload_jubi/02_PDFs/Frieden___Sicherheit/verschwoerungstheorien-arbeitsblatt.pdf, (13. März 2022).
- Wehling, Hans-Georg (2016): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Benedikt

Widmaier und Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 19–27.

ZEIT für die Schule (2017): Im Netz der Zahlenfälscher und Verschwörer, abrufbar unter: <https://www.zeitfuerdieschule.de/materialien/arbeitsblatt/im-netz-der-zahlenfaelscher-und-verschwoerer/>, (13. März 2022).

Die Schule, die Däumlinge und die Wahrheit

Betrachtungen über die Verhandlung von Verschwörungslegenden im Rahmen von historisch-politischer Bildung

Georg Marschnig

Vorbemerkungen

„Education always involves risk.“ (Biesta 2016, 1) Dieses Risiko bestehe, so der luxemburgische Pädagoge Gert J.J. Biesta, weniger darin, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure – Lehrkräfte, Lernende oder auch deren Erziehungsberechtigte – nicht ausreichend qualifiziert, motiviert oder interessiert an Bildungsprozessen teilnehmen oder die ihnen abverlangten Leistungen nicht zufriedenstellend durchführen würden, sondern vielmehr darin, dass Bildungsprozesse eben immer auch Schauplätze des Aufeinandertreffens von Individuen sind. Wenn im folgenden Beitrag also explizit für die Verhandlung von Verschwörungslegenden im schulischen Kontext argumentiert wird, so geschieht dies immer unter der Prämisse, dass Bildung hier verstanden werden soll als Prozess, der die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven umfasst und immer erst in deren Vermittlung und Verbindung, im intensiven Dialog, gelingen kann: „And a dialogue, unlike a contest, is not about winning and losing, but about ways of relating in which justice can be done to all who take part.“ (ebd., 3)

In diesem Sinne wird im Folgenden erstens danach gefragt werden, wie denn im Zuge schulischer historisch-politischer Bildung mit den zahlreichen, mitunter höchst problematischen Verschwörungslegenden umzugehen ist, denen jugendliche Lernende heute ausgesetzt sind, zweitens wie Lehrkräfte sie dabei begleiten und sich gegenüber so genannten „alternativen Wahrheiten“ positionieren können und drittens, und noch viel wichtiger, welche Kompetenzen denn die Lernenden selbst in politische Bildungsprozesse einbringen können, um mit diesen teils obskuren und oft antisemitischen Perspektiven

und Erzählungen, eben mit Verschwörungslegenden, umzugehen. Dazu wird zunächst knapp ermittelt, welche Aufgabe dabei der (österreichischen) Schule als Lernort, aber auch als Ort der Diskursdisziplinierung zukommt, um anschließend mit dem französischen Philosophen Michel Serres die Fähigkeiten und Praxen zu ermitteln, die jugendliche Lernende selbst in die Verhandlung von Verschwörungslegenden einbringen können. Abschließend soll schließlich danach gefragt werden, wie sich Verschwörungslegenden als „alternative Wahrheiten“ denn im schulischen Rahmen entfalten und wie sie dazu genutzt werden können, um politisches Lernen zu ermöglichen.

Die Schule

Im Rahmen der umfangreichen Lehrplanreformen der 2010er-Jahre wurden die Anforderungen an die österreichische Schule als Ort politischer Bildung neu und unmissverständlich formuliert. Neben dem bereits knapp 40 Jahre alten und 2015 aktualisierten Grundsatzterlass für Politische Bildung, der diese zum Unterrichtsprinzip machte und damit als Querschnittsmaterie in die Zuständigkeit aller Fächer und somit auch aller Lehrkräfte stellte, traten für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in der Mittel- und Oberstufe sehr konkrete Formulierungen als Zielvorgaben für die alltägliche Unterrichtspraxis. Damit konnte – zumindest in legislatischer Hinsicht – den Verwässerungseffekten beigegeben werden, die den Unterrichtsprinzipien und Querschnittsmaterien unweigerlich anhaften. Wenn nämlich *de iure* jede*r zuständig ist, ist *de facto* rasch keine*r zuständig. Bedauerlicherweise blieb der Fächerverbund mit Geschichte, in den die Politische Bildung in der österreichischen Mittelstufe und auch in der gymnasialen Oberstufe eingebettet ist, weiterhin als eine unbefriedigende Hilfskonstruktion bestehen.¹ Allerdings konnten die Anforderungen an dieses Unterrichtsfach durch den Lehrplan 2016 aus politikdidaktischer Perspektive deutlich geschärft werden. Formulierungen wie „Politische Interessen und Meinungen ausdrücken; Bewusste und reflektierte politische Entscheidungen treffen“ oder „Führen von politischen Diskussionen“, methoden-orientierte Festlegungen wie „Erstellen von politischen Manifestationen (Informationsgewinnung/-darstellung)

¹ vgl. hierzu auch das Positionspapier der IGPB vom März 2022, https://igpb.at/wp-content/uploads/IGPB-Positionspapier_Unterrichtsfach-PolBil_2022.pdf [15.Mai 2022]

in unterschiedlichen Medien“ sowie auch klar definierte inhaltliche Eingrenzungen (BGBI II 113/2016) sollten die Unterrichtspraxis eindeutig im Geist einer kompetenzorientierten und kritischen Politischen Bildung beeinflussen. Derart klare Konkretisierungen stellen zweifelsohne auch für Lehrkräfte eine weitaus griffigere Orientierungshilfe dar, als der viel(en) zu abstrakte „Beutelsbacher Konsens“ (Lösch 2020, 385), der sich – trotz seiner Wissensschafftsferne und seines stark normativen Charakters beständig als Minimalkompromiss in den einschlägigen Leitfäden hält.

Freilich geben Formulierungen im Lehrplan wenig Auskunft darüber, was tatsächlich in den Klassenzimmern geschieht, dennoch sind sie maßgeblich dafür verantwortlich, wie die approbierten Schulbücher gestaltet werden müssen, die letztlich in den Unterricht zurückstrahlen. Die normativen Festlegungen der Lehrplanautor:innen umreißen jedenfalls deutlich, wie Politische Bildung in der Schule verstanden werden will: Es geht um die Entwicklung eines reflektierten und (selbst)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins, was auch explizit im Abschnitt zur „Bildungs- und Lehraufgabe“ umrissen wird: „Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.“ (BGBI II 113/2016)

Inhaltliche Festlegungen lassen sich in den Passagen zur Politischen Bildung kaum finden, was den Lehrkräften weitreichende Möglichkeiten in die Hand gibt, die thematische Ausgestaltung selbst festzulegen. Allerdings wird kein Zweifel daran gelassen, unter welchen didaktischen Prämissen deren Verhandlung zu erfolgen hat: ein „Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten“ (BGBI II 113/2016) soll entwickelt, die „Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“ (BGBI II 113/2016) verfolgt und die „Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins“ angestrebt werden. Wenngleich sich also kaum thematische Konkretisierung finden lässt, ist der gemeinsame Fluchtpunkt aller schulischen politi-

schen Bildungsarbeit dennoch bereits in den Anfangsbestimmungen des Curriculums explizit festgehalten, wenn vorgegeben wird, dass im Rahmen des Unterrichts die „Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte“ erreicht werden soll.²

Die diskursive Ordnung ist damit klar umrissen. In der schulischen Praxis ist die Schule als staatliche Institution natürlich Teil des Diskursregimes, das diese Ordnung gleichzeitig hervorbringt und festigt. (Foucault 2007, 10 f.) Dissenz, Widerspruch oder gar Ablehnung bedrohen diese Ordnung, weshalb nicht wenige Lehrkräfte dazu tendieren, diesen entweder durch Nicht-Positionierung auszuweichen oder radikal zu sanktionieren. So tendiert die Schule als „Höllmaschine“ (Eribon 2017, 113) tatsächlich und alltäglich dazu, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu stabilisieren und diese dadurch zu legitimieren. Zwar kann sie Aufstiegsgeschichten ermöglichen, gleichzeitig – oder gerade deshalb – verschließt sie aber die Augen vor den gesellschaftlich Benachteiligten, also vor jenen, die sie, folgt man den Bestimmungen der Curricula, eigentlich zu beteiligen sucht. Diese werden nicht wahrgenommen, ihre Perspektiven zu wenig be- und geachtet. So beschreibt Christian Heuer Schule als „ein[en] Ort, an dem Komplexität reduziert wird, gerade indem von individuellen Merkmalen abstrahiert wird und so die beschulten Individuen als Angehörige sozialer Gruppen unterschiedlich behandelt werden.“ (Heuer 2019, 147)

Zweifelsohne kann der aktuelle österreichische Mittelstufen-Lehrplan als Versuch beschrieben werden, eben diese Perspektiven aufzunehmen. Formulierungen wie, „Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz, Begründung und Auswirkung beurteilen“ oder „[e]igene politische Urteile fällen und formulieren“ (BGBl II 113/2016) können als Aufforderung dazu verstanden werden, die Schule und das Lernen aus Sicht derer zu gestalten, die sie hauptsächlich besuchen, nämlich aus jener der Lernenden (siehe Abschnitt 3), müsste zum Ausgangspunkt jeglichen politischen Lernens werden. Entscheidend dabei erscheint allerdings, ihre Positionen, Perspektiven und Erzählungen eben nicht a priori als defizitär, problematisch oder undifferenziert vom Diskurs auszuschließen. Denn oft handelt es sich dabei „lediglich

² vgl. hierzu auch den Beitrag von Mitnik in diesem Band.

[um] differente Wissensformen, die jedoch aufgrund ihrer Differenz zum bildungsbürgerlich-geschichtsdidaktischen Habitus unterschiedlich anschlussfähig an den expliziten und impliziten Lehrplan [erscheinen]“ (Heuer 2019, 152). Sie aufgrund einer vermeintlichen Unangemessenheit in Form, Inhalt oder Performanz auszuschließen, wäre das offensichtliche Gegenteil dessen, was die aktuellen Lehrpläne fordern. Vielmehr müssten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, selbst zu Akteur:innen des Diskursgeschehens zu werden, und sich an dessen Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung in kritischer Haltung zu beteiligen.

Die Däumlinge

Diesen Akteur:innen der Politischen Bildung, also den politisch Lernenden, soll nun mit dem französischen Philosophen Michel Serres nachgespürt werden, der in seiner 2013 erschienenen „Liebeserklärung an die vernetzte Generation“ (Serres 2019) mit beeindruckender Aufmerksamkeit die Generation seiner Enkel beschreibt. In liebevoller Übernahme von Andersons Märchengestalt und in Anspielung an die Verwendung des Daumens für die Bedienung des Smartphones präsentiert Serres diese Generation der „Däumlinge“ als „neue Menschen“, die „nicht länger Bewohner derselben [nämlich unserer, Anm. GM] Zeit“ (ebd., 13) sind. Sie haben „nicht mehr den gleichen Körper und nicht mehr den gleichen Lebenswandel“ (ebd., 10), „wohnen nicht mehr im selben Raum“ (ebd., 15) und haben „nicht mehr die gleiche Genealogie“ (ebd., 11) wie wir, da die Umstände ihrer Geburt völlig neuen gesellschaftlichen Bezügen unterliegen. Sie wachsen in einer von Medien und Werbung geprägten Welt auf, „die ihr Aufmerksamkeitsvermögen gründlich zerstört haben“ (ebd., 13), ihnen aber Fähigkeiten verliehen haben, um die sie Serres aufrichtig zu beneiden scheint: „Sie können mehrere Informationen zugleich aufnehmen. Sie erkennen, verarbeiten, synthetisieren sie anders als wir, ihre Vorgänger. Sie haben nicht mehr den gleichen Kopf.“ (ebd., 14.)

Serres‘ – zugeben sehr positive – Darstellung der Däumlinge wirft ein neues Licht auf die rezenten Debatten rund um Subjektorientierung im historisch-politischen Lernen (Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015; Hellmuth/Ottner-Diesenberger/Preisinger 2021). Diese stellt den/die Lernende/n, die Kühber-

ger in der „Tradition der Aufklärung [...] als individuelle/n Akteur/in ansieht“ (Kühberger 2015, 13), ins Zentrum des Lernprozesses: „Persönliche, also biografische und identitätskonkrete, sowie lebensweltliche Bedeutsamkeiten werden demnach als initiiierende Momente und motivationale Beförderer eines eigenständigen historischen Denkens gelesen und genutzt.“ (Kühberger 2014) Bei allen Vorbehalten, die aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive an den Subjekt-Begriff geknüpft sind und die etwa auch von Bärbel Völkel (2015) treffend unter dem Titel „Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff“ adressiert wurden, erscheint die Idee der Subjektorientierung, die „historisches [sowie auch politisches] Lernen als individuellen Prozess [versteht], in dem die Lernenden (Subjekte) und ihre je personalen Aneignungsprozesse [...] in den Mittelpunkt gestellt werden“ (Ammerer/ Hellmuth/ Kühberger 2015, 7), gerade in einer von Krisen und Mobilität(en) geprägten Zeit, die „uns alle heimatlos, mindestens zu strukturellen, immer öfter und selbstverständlicher sogar tatsächlichen Migranten [macht]“ (Barriochelli 2013, 111), als besonders anschlussfähig für eine zeitgemäße, kritische Bildung.

Wenn nun also „individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie bereits vollzogene Denkkakte und Vorstellungen der Lernenden als lernförderliche Momente betrachtet und als günstige Anschlussstellen berücksichtigt [werden]“ (Kühberger/ Schneider-Reisinger 2019, 27), dann kommen Lehrpersonen gar nicht umhin, sich verstärkt mit eben jenen Lernenden, mit Serres‘ Däumlingen und deren Lebenswelten auseinanderzusetzen beziehungsweise diese ins Zentrum des Unterrichts zu stellen: „Besonders wichtig ist es, einen Lebensweltbezug herzustellen. Politische Bildung soll das Individuum und nicht das staatliche System im Gesamten als Ausgangspunkt haben.“ (Mittnik/Lauss/Schmid-Heher 2018, 19) Dass der Fokus auf die Lebenswelten der Jugendlichen genaues Hinsehen und -hören verlangt, Empathiefähigkeit voraussetzt und nicht immer ein pädagogischer Triumphzug sein kann, liegt auf der Hand: Serres‘ Text – man liest ihn (ausgestattet mit einigen Jahren an schulischer Berufserfahrung) aufgrund der präzisen Akkuratessse der Beschreibung, fast atemlos, mit offenem Mund – präsentiert uns einen neuen Menschen, der sich – aufgrund der Bedingungen seines Aufwachsens, radikal von denjenigen unterscheidet, die ihn tagtäglich unterrichten sollen: „Mit

einem anderen Kopf ausgestattet, erkennen sie anders, als ihre Eltern es noch taten.“ (Serres 2019, 15)

Diesem neuen Menschen traut Serres alles zu. Däumelinchen (im französischen Original wählt der Autor bewusst die weibliche Form) wird das durch Mediatisierung, Technologisierung und Digitalisierung ausgelöste Chaos ordnen, wird überalterte Strukturen hinter sich lassen und neue erschaffen. Diese beschreibt er als „etwas ganz anderes, das erst noch entdeckt werden will.“ (ebd., 31).

In Anbetracht dieser ebenso zutreffenden wie optimistischen Beobachtungen fragt man sich (wieder einmal): Müssten wir nicht noch viel genauer hinhören? Sollte nicht noch viel radikaler nach den Vorstellungen, Ideen, Haltungen und Fähigkeiten gefragt werden, die Lernende in die „Höllmaschine“ mitbringen? Und geht nicht mit dieser Aufmerksamkeit die Verpflichtung einher, sich noch eingehender mit jenen auch noch so kruden Ansichten zu befassen, selbst wenn sie uns als offensichtlich „alternative Wahrheiten“ oder, zuletzt besonders seit Beginn der Coronapandemie häufiger, als „Verschwörungstheorien“ herausfordern? Im Grund erscheint es vor dem beschriebenen Hintergrund doch sogar als Voraussetzung eines politisch bildenden Unterrichts, diese Geschichten zu thematisieren, weil sie eben Teil der Weltwahrnehmung sind, die von den lernenden Subjekten, von Serres' Däumlingen, mit in den Unterricht gebracht werden.

Die Wahrheit

Diese alternativen Inhalte bereiten offensichtlich Unbehagen. Nicht nur die Politikdidaktik tut sich schwer damit, einen Umgang mit Verschwörungsliegenden zu finden, ja selbst ihre Denomination fällt schwer – das zeigen auch die versammelten Beiträge im vorliegenden Band: Sprechen wir nun von Verschwörungsmysmen, -legenden, -theorien, -denken, -glauben oder -erzählungen?³ Dieses Unbehagen äußert sich auch darin, wenn die Beschäftigung mit „Verschwörungdenken“ mit dem Öffnen der „Büchse der Pandora“ verglichen wird und immer wieder, explizit oder implizit argumentativ begrün-

³ vgl. die Beiträge von Hummer und Schmid-Heher in diesem Band.

det werden muss, warum man sich denn überhaupt mit derlei Inhalten beschäftigen will – im schulischen Kontext! In einer staatlichen Institution! Dabei ist die Antwort doch ganz simpel: Weil sie da sind.

Und das nicht etwa seit mit Donald Trump das „postfaktische“ Zeitalter eingeläutet wurde oder seitdem mit Beginn der COVID-19-Pandemie der öffentliche Diskurs von allerlei obskuren Weltdeuter:innen herausgefordert wird. Verschwörungslegenden – verstanden mit Michael Butter als Setzungen, die davon ausgehen, „dass Menschen den Verlauf der Geschichte ihren Intentionen entsprechend lenken können, dass Geschichte also planbar ist“ (Butter 2018, 40) – sind so alt wie der rational-wissenschaftliche Diskurs selbst (Oberhauser 2018, 17). Bereits im 18. Jahrhundert lassen sich beispielsweise verschwörungstheoretische Grundmotive der Impfgegnerschaft nachweisen, als von staatlicher Seite damit begonnen wurde, die Pockenimpfung zu propagieren (Baumgartner 2021). Freilich erleben wir seit dem Anheben der jüngsten Pandemie mit Jahresbeginn 2020 eine nicht nachlassende Flut an immer neuen verschwörungstheoretischen Inhalten, die versuchen das pandemische Geschehen, die Entstehung des Virus, die Entwicklung der Impfung, die staatlichen Maßnahmen etc. anhand typischer Muster neu zu erzählen und (ungesagt) für eine bestimmte – meist rechtsradikale, illiberale, antikapitalistische und häufig auch antisemitische – Agenda zu verwenden. Diese Erzählungen folgen dabei Butter (2021) zufolge der immergleichen Hauptstrategie: „Verschwörungstheorien behaupten, dass mächtige Akteure hinter den Kulissen einen perfiden Plan verfolgen und deshalb die Geschehnisse manipulieren.“ Sofort schlagen dabei die Namen Gates, Soros oder Rothschild auf, die – Hand in Hand mit antisemitischen Anschuldigungen – stets von Verschwörungsgläubigen verleumdet werden, zu diesen angeblichen Akteuren im Hintergrund zu zählen und, den Augen der Öffentlichkeit entzogen, die Welt im Geheimen zu lenken. Im Verborgenen würden Verschwörungen geschmiedet, das Sichtbare nicht entscheidend. Wie im Titel von Butters Standardwerk (2018) über Verschwörungslegenden trefflich formuliert, ist für diejenigen, die an derartige Legenden glauben, nichts, wie es scheint.

Um zu zeigen, wie tief derartige Ideen bereits in staatliche Institutionen eingesickert sind, muss man gar nicht die Regierungsbeteiligung der FPÖ von 2017 bis 2019 ins Treffen führen, die Verschwörungslegenden zuneigende

Männer in hohe Regierungsämter brachte.⁴ Die zunehmende „Normalisierung“ von Verschwörungslegenden sei an dieser Stelle zusätzlich mittels folgender Episode demonstriert, die sich während einer im Mai 2022 durchgeführten Unterrichtshospitation⁵ zugetragen hat: Da zum vereinbarten Termin aufgrund des islamischen Fastenbrechen-Festes kaum Schüler:innen in der besuchten Klasse einer Polytechnischen Schule in Graz anwesend waren, entwickelte sich statt des vorgesehenen Unterrichts ein angeregtes Gespräch zwischen den zwei(!) anwesenden Schüler:innen, den drei Hospitanten und den beiden Lehrern, die in der betreffenden Klasse gemeinsam das Fach „Politische Bildung, Wirtschaft und Ökologie“ unterrichteten. Befragt nach seinen Zielen beziehungsweise seiner Idee von Politischer Bildung, antwortete einer der beiden Lehrer, der in der Klasse als Inklusionspädagoge eingesetzt wurde, ihm sei es besonders wichtig, seinen Schüler:innen Kritikfähigkeit zu vermitteln. Sie sollten nicht alles glauben, „was ihnen so vorgesetzt wird“ von den „Mainstream-Medien“, sollten selbst recherchieren und hinterfragen lernen. Beispielsweise erzähle er seinen Schüler:innen öfters von seinen Besuchen bei Demonstrationen für „Frieden, Freiheit und Demokratie“⁶, wo gegen die seiner Ansicht nach „unverständlichen Zwangsmaßnahmen“ der Regierung demonstriert werde. Damit wolle er seine Schüler:innen dazu motivieren, „auch einmal hinter die Kulissen zu blicken.“ An dieser Stelle schaltete sich rasch sein Kollege ein – sichtlich bemüht, von der Thematik abzulenken, was er mit dem Verweis auf die im Unterricht wichtige Kontroversität, die sich auch in den unterschiedlichen Sichtweisen der beiden Lehrer manifestierte, moderierte.

Kinder und Jugendliche, Lernende, kommen permanent mit Verschwörungslegenden in Berührung und zwar, unabhängig davon, ob das von ihren Lehrer:innen gewollt oder nicht gewollt wird. Manchmal, wie in dem berichteten Beispiel zwar gerade (noch) nicht, sind es scheinbar sogar ihre Lehrer:innen selbst, die sie mit derlei Geschichten vertraut machen oder diese subtil ver-

⁴ vgl. den Beitrag von Mitnik in diesem Band.

⁵ Die Hospitation wurde von mir gemeinsam mit japanischen Politikdidaktikern der Universität Hiroshima an der Polytechnischen Schule Graz am 2. Mai 2022 durchgeführt.

⁶ Unter diesem Titel fanden 2021 und 2022 dutzende Demonstrationen gegen die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie statt.

mitteln. Anhand des Beispiels lässt sich gut nachvollziehen, dass Politikunterricht sich keineswegs ausschließlich zwischen den beiden oft beschriebenen Polen „schlichte Institutionenkunde“ und „kompetenzorientiertem politischen Lernen“ bewegt, sondern eben auch sehr stark durch persönliche Haltungen und Ideen von Lehrkräften geprägt wird. Das offensichtliche Unbehagen des jüngeren Lehrers zeigt aber auch ganz deutlich, dass man es als politische:r Bildner:in zumeist gar nicht in der Hand hat, ob und wie der Kontakt mit Verschwörungsdenken stattfindet. Wie Serres so griffig beschreibt, sind die Jugendlichen längst entkoppelt von den Diskurswächter:innen, sind der schulischen wie auch der gesellschaftlichen Kontrolle entzogen. Wann, wo und in welchem Medium dieser Kontakt stattfindet, können politische Bildner:innen keineswegs mitbestimmen. Allerdings können sie im stetigen, offenen und verbindlichen Dialog, um wieder auf die eingangs zitierte These Biestas zurückzukommen, daran mitwirken, wie dieser Kontakt gestaltet sein kann und welche Fähigkeiten die Kinder und Jugendlichen dafür mitbringen.

Fazit: Methodenkompetenz als Mutter des politischen Lernens

Verschwörungslegenden lassen sich nicht einfach auslöschen, sondern scheinen das notwendige Andere in einer von Rationalität und (Selbst-)Optimierung geprägten Gesellschaft zu sein. Da im Netz alles nebeneinander steht, Legende neben Fakt, Mythos neben Geschichte und es ohnehin unkontrollierbar ist, mit welchen Inhalten sich jugendliche Lernende außerhalb der Schule befassen, kann die Antwort auf Verschwörungslegenden und „alternative Wahrheiten“ nur sein, sie als einen integralen Bestandteil der politischen Bildung zu verstehen. Verschwörungslegenden sind da, sie sind ständig verfügbar und wirken prägend auf die Vorstellungswelten von Schüler:innen ein. Daher sind Wege zu finden, wie sie gewinnbringend für das politische Lernen nutzbar gemacht werden und jugendliche Lernende – unter Berücksichtigung ihrer ohnehin vorhandenen Fertigkeiten (Stichwort: neue Menschen) – bestmöglich im Kontakt mit ihnen begleitet werden können.

Ein radikaler Fokus auf den Aufbau und die Vertiefung politischer Methodenkompetenz erscheint dabei als Königsweg, umfasst diese doch nach

Krammer (2008) „die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen (in unterschiedlichen Medien, in unterschiedlichen Textsorten, für unterschiedliche AdressatInnen...). Damit sollen die Lernenden über Verfahrensweisen verfügen lernen, die es ihnen ermöglichen, in einen Diskurs mit anderen zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren.“ Ein kritisches Medienverständnis ist dafür eine Voraussetzung: „The medium is the message“ (McLuhan 1964, 12) – wer diesen Grundsatz verinnerlicht hat, blickt nicht nur anders auf die auf uns permanent eindringenden Informationslawinen, sondern letztlich auch völlig anders auf die Welt. Die Eigenmächtigkeit medialer Information zu begreifen und diese zu verinnerlichen, stellt eine zentrale demokratiepolitische Grundkompetenz dar, die den unvermeidbaren Kontakt mit Verschwörungslegenden abzufedern vermag.

Das Vermitteln, Verstärken und Vertiefen einer kritisch-reflektierten Haltung gegenüber medial vermittelten politischen Manifestationen muss angesichts der medialen Umgebung, in der jugendliche Lernende heute aufwachsen, zum zentralen Anliegen einer kritischen Politischen Bildung werden, die jene von Serres‘ modellierten Jugendlichen im Blick hat. Diese Jugendlichen bringen bereits viele Fähigkeiten ins Klassenzimmer mit und können damit dazu beitragen, hasserfüllten Verschwörungstheoretiker:innen den Wind aus den Segeln zu nehmen: „Die Kleinen Däumlinge helfen uns dabei.“ (Serres 2019, 31)

Literatur

- Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger, Christoph (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau.
- Ammerer, Heinrich/ Hellmuth, Thomas/ Kühberger Christoph (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Einleitung, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, 5–12.
- Barrichelli, Michele (2013): Collected memories statt kollektives Gedächtnis. Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft. In: Markus Furrer/ Kurt Messmer (Hrsg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, 89–118.

- Bärbel, Völkel (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammerer Heinrich; Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (Hrsg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, 73–91
- Baumgartner, Erwin (2021): Impfen als Bürgerpflicht. In: Wiener Zeitung, abrufbar unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/mehrkultur/2128540-Impfen-als-Buergerpflicht.html> (28. Oktober 2022)
- Biesta, Gert J. J. (2014): *The beautiful Risk of Education*. London.
- Butter, Michael (2018). „Nichts ist wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Butter, Michael (2021). Verschwörungstheorien: Eine Einführung, in: APuZ, 35–36/2021, 4–11.
- Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1970): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/ Main: Fischer.
- Hellmuth, Thomas/ Ottner-Diesinger, Christine/ Preisinger, Alexander (2021): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Bd. 1) Frankfurt/Main: Wochenschau.
- Heuer, Christian (2019): Gute Aufgaben?! Plädoyer für einen geschichtsdidaktischen Perspektivenwechsel. In: C. Kühberger/R. Bernhardt & C. Bramann (Hrsg.): *Das Geschichtsschulbuch. Lernen – Lehren – Forschen*. Münster, New York, Waxmann, 2019, 147–160.
- Krammer, Reinhard (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung, abrufbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoM-NkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf (28. Oktober 2022)
- Kühberger, Christoph: Subjektorientierung: Can subaltern pupil think historically? In: *Public History Weekly* 2 (2014) 16, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2014-1823.

-
- Kühberger, Christoph/ Schneider-Reisinger, Robert (2020): Subjektorientierung. In: Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Hg. v. S. Brasch/B. Degner/ Ch. Kühberger/ M. Lücke. Frankfurt/ Main: Wochenschau, 27–36.
- Lösch, Bettina (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, C., Herbst, JH. (eds) Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21
- McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
- Mittnik, Philipp/Lauß, Georg/Schmid-Heher, Stephan (2018): Was darf politische Bildung. Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung.
- Oberhauser, Claus (2018): Geschichtsdidaktik in postfaktischen Zeiten? Populismus und Verschwörungstheorien. In: *Historische Sozialkunde* 4, 17–23.
- Serres, Michel (2013): *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Suhrkamp.
- Serres, Michel (2019): *Was genau war früher besser? Ein optimistischer Wutanfall*. Berlin: Suhrkamp.

Die Büchse der Pandora

Zum Umgang mit Verschwörungsdenken in der Politischen Bildung

Robert Hummer

Der vorliegende Text folgt einer zweigliedrigen Struktur: Im ersten Teil wird den Fragen nachgegangen, wie sich Verschwörungsdenken zu grundlegenden Zielen politischen Lernens verhält und unter welchen Voraussetzungen dieses zum Gegenstand politischer Lehr-Lernprozesse werden kann. Die Klärung dieser Fragen ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, da es sich bei Verschwörungserzählungen nicht um ein Unterrichtsthema wie jedes andere handelt und guter Grund zur Annahme besteht, dass verschwörungstheoretische Sichtweisen außerhalb des Kontroversitätsgebots stehen und deshalb keinesfalls als legitime politische Positionen im Unterricht behandelt werden können (siehe dazu zuletzt u.a. Mörwald 2021, 81). Im zweiten Teil richtet sich der Blick auf die Frage, wie ein angemessener Umgang mit Verschwörungsdenken im Politikunterricht prinzipiell aussehen kann. Ziel dieses Unterfangens ist es, unter Bezugnahme auf einschlägige politikdidaktische Standards als relevant zu erachtende Orientierungspunkte für das Unterrichtshandeln herauszuarbeiten und entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu skizzieren, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, allgemeingültige Handlungsrezepte zur Hand geben zu können.

Verbreitung und Funktion von Verschwörungsdenken

Eine erste Annäherung an das Phänomen Verschwörungsdenken lässt sich sowohl aus Sicht des Gegenstands Politik als auch aus Sicht der Lernenden vornehmen. Beginnen wir mit dem Gegenstand: Verschwörungsdenken ist aktuell ein Bestandteil des gesellschaftlichen und politischen Diskurses (Drerup 2021, 130) und hat als solcher Einfluss auf die politische Meinungsbildung. Historisch stellt Verschwörungsdenken kein Novum dar, sondern ist „so alt wie die Welt“ (Eco 2021, 11). Die davon ausgehende Faszination

weist jedenfalls eine durchaus bemerkenswerte Kontinuität auf. Erinnerung sei an dieser Stelle nur beispielhaft an den 11. September 2001 und jene kruden, teils offen antisemitischen Erklärungs- und Deutungsversuche, welche die Terroranschläge als jüdischen Komplott imaginierten. In Österreich halten sich hartnäckig Erzählungen, die den tödlichen Verkehrsunfall des rechtspopulistischen Politikers Jörg Haider (2008) als vermeintliches Rachekomplott des israelischen Geheimdienstes darstellen. Aktuell begegnet uns Verschwörungsdanken allen voran im Kontext der COVID-19-Pandemie. Erzählungen über die künstliche Herstellung und gezielte Verbreitung der SARS-CoV-2-Viren durch bestimmte Staaten (China), Interessengruppen (Pharmaindustrie) oder Einzelpersonen (Bill Gates) haben seit Frühjahr 2020 sichtlich Konjunktur (Nocun/Lamberty 2020, 252 ff.).

Versucht man die von Eco festgestellte Kontinuität verschwörungstheoretischen Denkens aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht zu erklären, so muss allen voran auf dessen Anschlussfähigkeit an die Kommunikationslogik digitaler Social-Media-Plattformen hingewiesen werden. Im Rahmen von hybriden Mediensystemen (Chadwick 2017, 69) haben digitale Teilöffentlichkeiten, die im Vergleich mit traditionellen Medien einem deutlich niedrigeren Regulierungsgrad unterliegen und neue Formen der politischen Kommunikation etabliert haben, an Einfluss gewonnen. Speziell in den Echokammern und Filterblasen neuerer digitaler Plattformen finden Verschwörungstheorien günstige Bedingungen vor, gleichwohl hat sich dadurch auch ihre Erscheinungsform verändert (Butter 2018, 179 ff.). Wird die Kontinuität verschwörungstheoretischen Denkens aus politikwissenschaftlicher Sicht in den Blick genommen, springt nicht zuletzt dessen Nähe zu häufig verwendeten Deutungsrahmen rechtspopulistischer Akteur:innen ins Auge (Hammel 2017, 38 f.). Der deklarierte Anspruch des Rechtspopulismus, als einzige politische Kraft ein angeblich homogenes Interesse eines „wahren Volkes“ gegenüber den Ansprüchen einer angeblich parasitären „Elite“ zu verteidigen (Müller 2017, 42 ff.), stellt ein verbindendes Element zwischen rechtspopulistischer Ideologie und Verschwörungsdanken dar. Rechtspopulist:innen von Trump bis Kaczyński rekurrieren in ihrer politischen Kommunikation regelmäßig auf Verschwörungserzählungen und tragen dadurch maßgeblich zu ihrer Verbreitung bei (Nocun/Lamberty 2020, 64 ff.). Ähnliches lässt sich

im österreichischen Kontext am Beispiel der FPÖ beobachten (Demokratiezentrum Wien u. a. 2019).

Der Verbreitungsgrad verschwörungstheoretischen Denkens spiegelt sich in der empirischen Befundlage wider. Beispielhaft sei an dieser Stelle auf die vergleichsweise groß angelegten „Mitte“-Studien verwiesen, mit denen autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Gesellschaft erforscht werden. Die Erhebung der Jahre 2018/19, die Verschwörungsdanken besondere Aufmerksamkeit einräumte (siehe dazu ausführlich Rees/Lamberty 2019, 203 ff.), stellte eine relativ weit verbreitete Anfälligkeit in sämtlichen Segmenten der Bevölkerung fest. Diese umfasst neben dem Glauben an eine einflussreiche Geheimorganisation noch andere Aspekte wie etwa den Glauben an eine Verschwörung durch Medien oder die Wissenschaften. Auch wenn der Grad an Zustimmung zu den unterschiedlichsten Facetten verschwörungstheoretischen Denkens variiert, sollte ein durchschnittlicher Zustimmungswert zu sämtlichen abgefragten Facetten von 38,5 Prozent zu denken geben. Denkmuster, die auf der Vorstellung allmächtiger, für unterschiedlichste Problemlagen verantwortlicher „Strippenzieher“ beruhen, sind Ausdruck von politischer Entfremdung. Wenngleich sie auch Aspekte legitimer Kritik an den politischen Verhältnissen beinhalten können, weisen sie eine hohe Anschlussfähigkeit für autoritär-antipluralistisches Denken auf, unterminieren demokratische Diskurse und können in letzter Konsequenz zu politischen Gewalttaten anstiften (Butter 2017, 13). Sie stellen zweifelsohne eine Gefahr für den Zusammenhalt demokratisch verfasster Gesellschaften dar.

Vergleicht man die Ergebnisse der „Mitte“-Studien mit jenen der Demokratieradar-Erhebungen des Austrian Democracy Labs (Perlot u. a. 2021), so offenbart sich in wesentlichen Bereichen ein ähnliches Bild. Demnach vertreten sowohl in Deutschland als auch in Österreich knapp die Hälfte der Befragten die Auffassung, eine geheime Organisation bzw. im Hintergrund agierende Mächte würde(n) großen Einfluss auf die Regelung der gesellschaftlichen Angelegenheiten nehmen. Analog zu den deutschen Befunden (Rees/Lamberty 2019, 212 ff.) divergieren die Zustimmungswerte auch in Österreich nur geringfügig nach Alter, Bildung und Geschlecht (mit einer etwas höheren Anfälligkeit bei Männern, Menschen mittleren und höheren Alters sowie niedrigerer formaler Bildung). Deutlichere Abweichungen zeigen sich nach

politischer Orientierung. So stimmen knapp 75 Prozent der Sympathisant:innen der rechtspopulistischen FPÖ der Aussage, im Verborgenen agierende Mächte würden die wichtigen wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen treffen, voll oder zumindest überwiegend zu. Bei Sympathisant:innen der übrigen Parteien, die zum Zeitpunkt der Befragung (März bis Mai 2021) im österreichischen Nationalrat vertreten waren, beträgt dieser Wert zwischen 30 und knapp 50 Prozent (Perlot u. a. 2021). Die in diesem Befund erkennbare Nähe zwischen Verschwörungsdenken und rechtspopulistischer Orientierung sollte allerdings nicht zur Fehlannahme verleiten, Verschwörungsdenken könne auf eine einzige Gruppe reduziert werden.

Die Gründe für die breite Anfälligkeit für Verschwörungsdenken sind prinzipiell vielfältig. Betroffene haben – aus subjektiver Sicht – oft gute Gründe, an eine Verschwörungserzählung zu glauben, obwohl – oder gerade weil – damit keine verifizierbaren oder falsifizierbaren Aussagen über den jeweils zugrunde liegenden Sachverhalt verbunden sind. Trotz ihres Mankos, als nicht sachgerechtes Wissen den „nicht qualifizierten, ja geradezu disqualifizierten Wissensarten“ (Foucault 1978, 60) anzugehören, handelt es sich bei ihnen dennoch um ein Angebot zur Wirklichkeitsdeutung, das von einem nicht gerade kleinen Teil der Bevölkerung herangezogen wird, um „bestimmte Ereignisse oder Prozesse, die sich ansonsten nur schwer einordnen ließen, sinnhaft zu deuten, [...]“ (Anton u. a. 2014, 14). Interessant ist in Anbetracht dessen nicht allein ihr ohnehin offensichtlicher Mangel an Triftigkeit und Plausibilität, sondern ebenso die Frage, was Menschen dazu bewegt, sich von solchen epistemisch fragwürdigen Deutungsangeboten ansprechen zu lassen und diesen Glauben zu schenken (Cheema 2021, 51). Arendt hat im Rahmen ihrer Überlegungen zu den „Protokollen der Weisen von Zion“ bereits in den frühen 1950er-Jahren dazu angeregt, den Blick davor nicht zu verschließen (2008, 36).

Die vorliegenden Befunde machen jedenfalls deutlich, dass Verschwörungsdenken häufig mit Kontrollverlusten bzw. Ohnmachtsgefühlen einhergeht (Rees/Lamberty 2019, 207 f.). Verschwörungsdenken lässt sich – nach dieser Lesart – als Versuch verstehen, gefühlte oder tatsächliche Ohnmacht zu kompensieren und in einer unübersichtlich gewordenen Welt verlorene bzw. verloren geglaubte Kontrolle zurückzuerlangen. Lamberty (2020, 7) weist auf diesen Mechanismus explizit hin: „Wenn Menschen also objektiv keine

Kontrolle herstellen können, versuchen sie es auf psychologischem Wege und verbinden zufällige Punkte zu Mustern. [...] Es werden Punkte verbunden, die nicht immer zusammengehören.“ Ein so konstruiertes Muster bedient sich in aller Regel „zufälliger Koinzidenzen, die mit Bedeutung aufgeladen werden, und kombiniert Fakten, die nichts miteinander zu tun haben“ (Eco 2021, 22). Ein Erklärungsansatz, der komplementär zur dargelegten Kompensationshypothese gelesen werden kann, verortet Verschwörungsdenken im Kontext spätmoderner Individualisierungsprozesse und einer „Politik des Besonderen“ (Reckwitz 2020, 372), in deren Rahmen politische Positionen allen voran durch die Betonung von Differenz begründet werden. Verschwörungstheorien verheißen in diesem Zusammenhang eine Form von besonderem, exklusivem Wissen. Sie zu vertreten, suggeriert Einzigartigkeit und kann helfen, sich von anderen Individuen oder Gruppen zu distinguieren, die in verschwörungstheoretischen Texten häufig als „Sklaven“, „Schlafende“, „Blinde“ oder – in Kombination solcher Begriffe – „Schlafschafe“ abgewertet werden (Butter 2018, 96 f.).

Verschwörungsdenken aus Sicht der Lernenden

Wenden wir uns dem Problem aus Subjektperspektive zu. Nachdem – empirisch gesehen – die Zustimmungswerte zu verschwörungstheoretischen Aussagen nach Altersgruppen kaum bzw. nur geringfügig variieren, ist anzunehmen, dass sich die Anfälligkeit von Schüler:innen einigermaßen proportional zur Gesamtbevölkerung verhält. Prinzipiell gilt: „So gut wie jeder Mensch bringt die Veranlagung dafür mit, an Verschwörungserzählungen zu glauben.“ (Nocun/Lamberty 2020, 14) Kein Zweifel besteht jedenfalls daran, dass Jugendliche in ihren jeweiligen Lebenswelten häufig mit Verschwörungsdenken in Kontakt kommen, was auch daran liegen mag, dass diese Lebenswelten zu einem erheblichen Maß digital geprägt sind. Die jüngste deutsche SINUS-Jugendstudie liefert eindeutige Belege für die frühen Begegnungen von 14- bis 17-Jährigen mit Verschwörungsdenken, beispielsweise im Kontext der Behauptung, das SARS-CoV-2-Virus würde von fremden Staaten als Mittel der Kriegsführung eingesetzt, oder jener, Bill Gates würde hinter dem Virus stecken. Narrative dieser Art sind – unabhängig vom lebensweltlichen Milieu – allgemein bekannt, was nicht bedeutet, dass ihnen uneingeschränkt

Glauben geschenkt wird. Mehrheitlich ist das nicht der Fall, aber „in Einzelfällen zeigen sich die Jugendlichen – offenkundig auch durch ihre Eltern beeinflusst – anfällig für die Aneignung dieser Mythen“, so die Studienautor:innen (Calmbach u. a. 2020, 605).

Aus Subjektperspektive stellt die Anfälligkeit für Verschwörungsdanken insofern ein Problem dar, als vermeintliche „Denkhilfen“ dieser Art Lernenden kaum dabei helfen können, jene grundlegenden Denk- und Handlungsanforderungen, denen sie im Politischen gegenüberstehen, erfolgreich zu bewältigen. Das Gegenteil ist der Fall: Verschwörungsdanken stellt ein Hindernis für ihre politische Mündigkeitsentwicklung dar. Politische Mündigkeit beruht schließlich auf der Fähigkeit und dem Willen zum eigenständigen politischen Denken und Handeln – und zwar „ohne Anleitung durch Dritte“ (Krammer u. a. 2008, 10), wie es im österreichischen Kompetenzmodell in Anlehnung an Kant heißt (siehe auch Kühberger 2015, 128 f.). Verschwörungsdanken steht in einem Gegensatz zu diesem Anspruch, zumal die damit verbundenen Erklärungs- und Deutungsmuster als vorgefertigte, „relativ einfach strukturierte [...] Welt- und Selbstdeutungsschablonen“ (Drerup 2021, 130) einer solchen „Anleitung durch Dritte“ gleichkommen. Demgegenüber ist es der Anspruch von Politischer Bildung, mittels Befähigung und Anstiftung zum politischen Selbstdenken dazu beizutragen, dass Menschen als politisch Mündige ohne derartige „Anleitungen“ auskommen und diesen mit der erforderlichen Skepsis begegnen.

Dem ließe sich mit Blick auf Lernende noch hinzufügen, dass Verschwörungsdanken nicht nur der Mündigkeitsentwicklung im Wege steht, sondern ebenso dazu beiträgt, verzerrte Vorstellungen von Politik zu verbreiten. Beispiele hierfür wären etwa die häufig anzutreffende Vorstellung, dass die gesamte Bevölkerung homogene politische Interessen hätte (Petrik 2013, 225 f.) oder auch jene, dass die Regierenden gegenüber einem vermeintlich ohnmächtigen Volk mit grenzenloser Macht ausgestattet wären (Heidemeyer/Lange 2010, 236). Fachlich problematische Darstellungsmodi dieser Art können durch Verschwörungsdanken befeuert bzw. verhärtet werden. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass sich Lernende, deren politisches Denken in der selbstreferenziellen Welt der Verschwörungserzählungen verhaftet bleibt, erfahrungsgemäß schwer tun, sich rational davon überzeugen zu lassen, dass sie letztlich einem Zerrbild aufsitzen (Behrens u. a. 2021, 84).

Verschwörungsdanken als epistemisches und politisches Problem

Verschwörungserzählungen operieren mit einem „Strickmuster“, dem in aller Regel die Vorstellung zugrunde liegt, eine als mächtig imaginierte Einzelperson oder Gruppe würde im Verborgenen mit der Absicht handeln, der Allgemeinheit Schaden zuzufügen. Teils bildet diese Gruppe eine konspirative Elite, die über das Informationsmonopol verfügt und Prozesse der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung beliebig zu manipulieren weiß (siehe dazu umfassend u. a. Butter 2018, 22 ff.). Dass solche vorgefertigten Wahrnehmungs- und Deutungsschablonen aus Sicht der Politischen Bildung als problematisch zu erachten sind, wurde bereits dargelegt. Nun gilt es, die damit verbundene Problematik näher zu spezifizieren. Dem ist vorzuschicken, dass mündigkeitsorientierte Politische Bildung grundsätzlich zum Ziel hat, Lernende in die Lage zu versetzen, im Rahmen einer „vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik“ (Sander 2013, 35) eigenständig politisch zu denken und zu handeln. Vor diesem Hintergrund wird unmissverständlich klar, dass das Problem mit Verschwörungserzählungen ein zweidimensionales ist. Denn diese zielen weder auf eine ergebnisoffene Auseinandersetzung mit Politik ab noch bewegen sie sich im Leitmodus der Rationalität.

Dass Verschwörungsdanken ein epistemisches Problem darstellt, ist kaum von der Hand zu weisen. Verschwörungserzählungen beruhen schließlich auf hochspekulativen Annahmen und sind als geschlossene Erzählsysteme schwer zu entkräften (Behrens u. a. 2021, 85). Sie entziehen sich damit der Nachprüfbarkeit, weshalb sie kaum als Theorien im wissenschaftlichen Sinn erachtet werden können (Nocun/Lamberty 2020, 21). Ebenso untergraben sie das politische Grundrecht auf Meinungsfreiheit, zumal dieses auf der Voraussetzung gesicherter Tatsacheninformationen basiert (Arendt 2019, 23). Verschwörungserzählungen stehen deutlich außerhalb einer vom Leitmodus der Rationalität geprägten Auseinandersetzung mit Politik und verstoßen damit gegen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung (Detjen 2013, 338 f.). Dieses fordert ein, bei der Aufbereitung von Lerngegenständen den wissen-

schaftlichen Erkenntnisstand als Maßstab heranzuziehen und politische Ansichten, die davon nicht gedeckt sind oder diesem widersprechen, zumindest als problematisch zu markieren (siehe auch Hummer 2021, 66).

Allerdings stellt Verschwörungdenken nicht nur ein epistemisches, sondern ebenso ein politisches Problem dar. Wird Politik als verbindliches Regelungsverfahren gemeinschaftlicher Probleme verstanden, so ist klar, dass in einer pluralistisch strukturierten Demokratie mit ihrer gegebenen „Pluralität von Meinungen, Wahrheitsansprüchen, Werteauffassungen, Identitäten sowie politischen Interpretationen der Vergangenheit und der Gegenwart“ (Detjen 2020, 17) die Wahrnehmung und Interpretation solcher Probleme unterschiedlich ausfallen muss. Ebenso klar ist, dass die politische Lösung dieser Probleme in aller Regel kontrovers diskutiert wird und zu Konflikten führt (Massing 2017, 154). All das ist in einer pluralistischen Demokratie insofern normal, als dort das Gemeinwohl niemals a priori vordefiniert werden kann, sondern aufgrund von divergierenden Partikularinteressen und der prinzipiellen Autonomie politischer Willensbildungsprozesse immer erst a posteriori entsteht (Fraenkel 2011, 317 f.).

Demgegenüber suggerieren Verschwörungserzählungen, dass eine kleine Personengruppe durch geheime Handlungen den politischen Prozess zu ihren Gunsten manipuliert. Das Gemeinwohl ist aus dieser Sicht nicht das Ergebnis konfliktreicher demokratischer Aushandlungsprozesse, das a posteriori entsteht. Im Gegenteil: Aus Sicht von Verschwörungserzählungen stünde dieses dank der Allmacht der manipulierenden Gruppe ohnehin schon a priori fest. Diese Art von Denken negiert nicht nur die Komplexität politischer Wirklichkeiten, sondern auch den kontroversen Charakter von Politik an sich. Für Verschwörungsgläubige reduziert sich die Konflikthaftigkeit des Politischen auf den (imaginierten) Konflikt zwischen vermeintlich Manipulierenden und vermeintlich Manipulierten. Verschwörungdenken entledigt die Politik ihrer Ambivalenzen und Widersprüche. Politik wird trivialisiert und entpolitisiert.

Verschwörungdenken hat für seine Proponent:innen in dieser Hinsicht eine entlastende Funktion (Eco 2021, 21 f.). Für eine Person, die in einem absoluten Sinne zu wissen glaubt, wie politische Probleme zu interpretieren und zu lösen sind, gibt es kaum einen Grund, sich ernsthaft mit alternativen Denkop-

tionen zu befassen. Selbstzuschreibungen von hartgesottenen Verschwörungsgläubigen wie „Wahrheitssucher“ oder „Infokrieger“ (Hammel 2017, 33) bringen diese Problematik sprachlich zum Ausdruck. Wenn Andersdenkende dann auch noch als vermeintlich naiv-verblendete „Schlafschafe“ abgewertet werden, ist die Gefahr groß, dass diese dadurch nicht mehr als politische Gegner:innen, die es zu respektieren gilt, sondern als Feinde, die bekämpft werden müssen, wahrgenommen werden (siehe in einem anderen Zusammenhang dazu Mouffe 2015, 29 f.). Zentrale Zielsetzungen von Politischer Bildung, wie die Grundlegung von Fähigkeiten und Bereitschaften zur Akzeptanz politisch Andersdenkender, zum Nachvollzug ihrer Sichtweisen sowie zum kritischen Hinterfragen eigener Standpunkte (Sander 2013, 54), bilden dazu jedenfalls einen kaum zu übersehenden Gegensatz.

Verschwörungsdenken im Politikunterricht

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen kann Politische Bildung, die in Österreich den verfassungsrechtlich festgeschriebenen Grundwerten der Schule wie Demokratie, Humanität, Offenheit und Toleranz (siehe B-VG Art. 14/5a) verpflichtet ist und zu Bestand und Weiterentwicklung der demokratischen Ordnung beizutragen hat (BMBF 2015, 1), Verschwörungsdenken nicht „neutral“ gegenüberstehen. Eine derartige Auslegung käme einem Tappen in die „Indifferenzfalle“ (Besand 2020, 8) gleich und würde nicht zuletzt den Prinzipien des „Beutelsbacher Konsenses“, die in Österreich im Grundsatzerlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung verankert sind (BMBF 2015, 4), deutlich widersprechen (siehe dazu grundlegend Mittnik u. a. 2018, 22 ff.). Damit sind aber noch keineswegs alle aufgeworfenen Fragen beantwortet. So beinhaltet der „Beutelsbacher Konsens“ zwar das Gebot, politisch Kontroverses in der Unterrichtssituation kontrovers zu behandeln, die Grenzen des Kontroversitätsgebots unterliegen allerdings Unschärfen, was in der Praxis teils zu Missverständnissen und zu Verunsicherung führt.

Für Deutschland haben Oberle, Ivens und Leunig (2018, 59 f.) zeigen können, dass ein Teil der Lehrer:innenschaft der Auffassung ist, dem Kontroversitätsgebots gegenüber extremistischen Positionen keine Grenzen gesetzt. Eine derartig relativistische und dementsprechend problematische Auslegung des Kontroversitätsgebots sollte auch in Hinblick auf den Umgang

mit Verschwörungsdenken zu denken geben. Demgegenüber soll an dieser Stelle nochmals ausdrücklich betont werden, dass es für Lehrpersonen gegenüber Positionen, die Grund- und Menschenrechten widersprechen, die Spielregeln demokratischer Prozesse negieren oder gegen wesentliche Standards demokratischer Debattenkultur verstoßen (allesamt Elemente, die in ihrer Gesamtheit dem nicht-kontroversen Sektor einer Demokratie zugerechnet werden können, siehe dazu auch Fraenkel 2011, 245 f.), keine falsch verstandene Toleranz geben sollte (Oberle 2016, 255). Verschwörungstheoretische Positionen laufen in letzter Konsequenz nicht nur auf eine Unterminierung von Grund- und Menschenrechten hinaus, sie stehen auch in einem Gegensatz zu Standards demokratischer Debattenkultur wie dem Gebot zur sachlich-rationalen Argumentation, dem Respekt vor Andersdenkenden sowie der Bereitschaft zur konstruktiven Problemlösung (siehe dazu u. a. Wolf 2017, 8 ff.). Aus diesen Gründen sind sie vom Kontroversitätsgebot keinesfalls abgedeckt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind Politiklehrkräfte im Kontext von Verschwörungsdenken – auf Begrifflichkeiten von May (2016, 239 f.) zurückgreifend – zu „politischer Gegnerschaft“ angehalten, sind gleichwohl als Vertreter:innen der staatlich verantworteten Bildungseinrichtung Schule aber ebenso zu „pädagogischer Partnerschaft“ verpflichtet, die sich aus den Bildungsansprüchen Lernender ableiten lässt. Dieses Spannungsfeld lässt sich weder harmonisieren noch auflösen. Zwischen diesen beiden Polen gilt es stets eine Balance zu finden, was keineswegs immer einfach ist. So notwendig es ist, als Lehrperson im Unterricht eine verschwörungstheoretische Position als solche sichtbar zu machen und die damit verbundene Problematik aktiv anzusprechen (Behrens u. a. 2021, 85), so wichtig ist es, sich dabei ins Bewusstsein zu rufen, dass sich all das in einer pädagogischen Situation zuträgt und Schule einer anderen Logik unterliegt als ein Online-Forum oder ein Stammtisch. Schüler:innen sind in diesem Kontext prinzipiell „Adressaten von Lernangeboten und keine politischen Gegner“ (Sander 2013, 55). In Hinblick auf Verschwörungsdenken heißt das, sich im Klaren darüber zu sein, dass die didaktischen Prinzipien der Wissenschafts- und Schüler:innenorientierung stets ein Spannungsfeld bilden und die Orientierung am Prinzip der Rationalität keinesfalls bedeuten kann, Nichtrationales gänzlich aus dem Unterricht zu verbannen (Detjen 2013, 322).

Können Verschwörungserzählungen nun Gegenstand des schulischen Politikunterrichts sein? Die Frage lässt sich auf Grundlage der bisherigen Überlegungen relativ eindeutig beantworten: Verschwörungsdenken sollte behandelt werden, wenn innerhalb einer Lerngruppe subjektive Vorstellungen und Rezeptionsweisen von Politik davon beeinflusst werden. In diesem Fall scheint es angebracht, analog zur Anfälligkeit für Antisemitismus zwischen unterschiedlichen Graden der individuellen Involviertheit zu unterscheiden (Cheesma 2021, 52), zumal sich daraus unterschiedliche didaktische Implikationen ergeben. So macht es einen Unterschied, ob jemand vehement eine Verschwörungserzählung vertritt und diese in eine geschlossene Weltanschauung einbettet oder ob jemand nur fragmentarische Elemente einer solchen Erzählung reproduziert und noch unsicher ist, ob man diesen überhaupt Glauben schenken könne. Während es im ersten Fall eher ratsam scheint, als Lehrperson die entsprechenden Schüler:innenaussagen klar und unmissverständlich zurückzuweisen, um dem Rest der Lerngruppe Orientierung zu bieten (Behrens u. a. 2021, 85), würde sich im zweiten Fall eher anbieten, die „Büchse der Pandora“ einen Spalt zu öffnen und die in den Unterricht eingebrachte Verschwörungserzählung zum Gegenstand einer notwendigerweise kritischen, auf Dekonstruktion und Aufklärung hinauslaufenden Auseinandersetzung zu machen.

Verschwörungsdenken kann im Politikunterricht unter Umständen aber auch dann behandelt werden, wenn kein akuter Anlassfall vorliegt – etwa, um Schüler:innen für die Fallstricke schablonenhaften politischen Denkens zu sensibilisieren oder ihren Blick darauf zu lenken, mit welchen Narrativen unterschiedliche Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit operieren, um sich zu legitimieren. In diesen Fällen ginge es weniger um ein Lernen mit Verschwörungserzählungen, sondern eher um ein Lernen über solche Narrative (Drerup 2021, 133 f.). Anbieten würde sich hier etwa, Lehr-Lernprozesse auf die analytische Dekonstruktion von Verschwörungslegenden, die Herausarbeitung ihres epistemischen wie politischen Problemgehalts, die Reflexion der damit verbundenen Problematik sowie die Erarbeitung adäquater Umgangsstrategien abzustimmen. Lehrpersonen, welche hier die „Büchse der Pandora“ öffnen, sind stets gut beraten, ihr Handeln danach auszurichten, dass in diesem eine „klare demokratisch-menschenrechtsorientierte Haltung“ (Besand 2020, 8) für alle Beteiligten deutlich erkennbar ist (siehe auch Wolf

2021, 256). Auf keinen Fall darf dabei der Eindruck entstehen, dass verschwörungstheoretische Positionen gleichberechtigt neben anderen stehen können.

Ausblick

Kein Zweifel besteht daran, dass im Kontext von Verschwörungsdanken das Öffnen der „Büchse der Pandora“ erhebliche Risiken birgt und Lehrpersonen in fachlicher wie fachdidaktischer Hinsicht einen hohen Professionalitätslevel abverlangt. Die „Büchse“ beharrlich geschlossen zu halten, kann in Anbetracht der – empirisch gesehen – relativ verbreiteten Anfälligkeit für Verschwörungsdanken allerdings nicht die Lösung sein. Dies würde darauf hinauslaufen, jene Schüler:innen, die mit Verschwörungsdanken in Kontakt kommen, mit diesen Erfahrungen allein zu lassen und in Kauf zu nehmen, dass problematische fachliche Vorstellungen unbearbeitet bleiben. Dieses Szenario ist in Anbetracht von Befunden aus der Unterrichtsforschung leider nicht ganz unrealistisch. Diese deuten auf die weite Verbreitung eines „unpolitischen Politikunterrichts“ hin (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 92), bei dem Lernende als Empfänger:innen eines vordefinierten „Stoffes“ verstanden werden und neben der prozeduralen auch die persönliche Dimension des Politischen ausgeblendet bleibt (u. a. Petrik 2013, 14). Die dünne Befundlage zu Verschwörungserzählungen im Politikunterricht deutet jedenfalls an, dass diese weitestgehend unberücksichtigt bleiben – teils aus Zeitgründen, teils aufgrund von fachlichen Unsicherheiten, teils aus Angst vor der thematischen Brisanz (Stahn 2017, 72 f.).

Um im gegebenen Zusammenhang die persönliche Dimension des Politischen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, wird es notwendig sein, die subjektiven fachlichen Vorstellungsmodi von Lernenden mittels diagnostischer Tools wie z.B. *Concept Cartoons*¹ in den Blick zu nehmen und politische Lehr-Lernprozesse darauf abzustimmen (Buchberger u. a. 2020, 14 f.).

¹ *Concept Cartoons* verstehen sich als Impulse, um im Unterricht über subjektive fachliche Vorstellungen ins Gespräch zu kommen. Sie sind mit einer offenen Leitfrage überschrieben (z.B. „Warum denken Menschen eigentlich so unterschiedlich über eine politische Frage?“), die auf ein fachliches Problem anspielt (in diesem Fall: die kontroverse Grundstruktur von Politik). Analog zu Comics treten in *Concept Cartoons* verschiedene Personen auf, die in Sprechblasen die Leitfrage unterschiedlich beantworten. Unter den Antworten findet sich zumindest

Von Verschwörungsdenken befeuerte oder mitgenährte Fehlkonzepte wie die angesprochenen Homogenitäts- und Omnipotenzillusionen können dadurch erst sichtbar werden und eine „Chance auf Verhandlung“ (Reinhardt 2020, 208) erhalten. Inwiefern diese Chance genützt werden kann, hängt nicht zuletzt vom individuellen Grad an Involviertheit in Verschwörungsdenken ab. Gerade dort, wo dieser Grad weniger stark ausgeprägt ist und Lehrpersonen mittels Diagnostik früh die Problemlage erkennen, kann durch passgenaue Follow-Up-Aktivitäten ein Umdenken bewirkt werden. Bei einem hohen Grad an Involviertheit dürfte dies hingegen eher illusorisch sein (Behrens u. a. 2021, 84 f.).

Insgesamt lässt sich ein angemessener Umgang mit Verschwörungsdenken in der Unterrichtssituation nicht auf ein allseits gültiges Handlungsrezept reduzieren. Etwa bei Schüler:innenaussagen, die auf einen hohen Grad an Involviertheit schließen lassen und Verschwörungsdenken mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verknüpfen, scheint eine knappe, unmissverständlich deutliche Entgegnung ein angemessener Weg, um der restlichen Lerngruppe zu signalisieren, wo in diesem Fall die Grenzen des demokratisch Sagbaren liegen, und offenzulegen, warum diese Grenzen im gegebenen Fall überschritten wurden. Umgekehrt scheinen bei einem niedrigeren Grad an Involviertheit Strategien angemessen, die darauf abzielen, die vorgebrachten Annahmen in Hinblick auf ihre Quellenbasis oder Plausibilität zu überprüfen bzw. argumentativ zu widerlegen, um den Blick auf die Mängel solcher vorgefertigter Deutungsschablonen zu öffnen. Da wie dort stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, eine situationsangemessene Balance zwischen „Zuwendung zur Person und Zurückweisung der Position durch Kritik (durch die anderen, durch die Lehrkraft oder durch die inszenierte Selbstbeschäftigung“ (Reinhardt 2020, 210) zu finden (siehe auch Schiele 2017, 43).

Dass es nicht Aufgabe von schulischer Politischer Bildung sein kann, gesellschaftlich-politische Problemlagen allein zu lösen, steht prinzipiell außer

eine, die als wissenschaftlich akzeptabel erachtet werden kann, während sich in anderen Antworten gängige fachliche Fehlvorstellungen oder alltagsweltliche Vorstellungsmuster widerspiegeln. Die Schüler:innen sind dabei aufgefordert, sich zu den Aussagen zu positionieren und Überlegungen zu ihrer Positionierung anzustellen. Subjektive Politik-Vorstellungen treten dadurch offen hervor, wodurch eine Anschlussfähigkeit für eine weiterführende Bearbeitung im Rahmen fachlich-konzeptioneller Lernprozesse geschaffen wird. Siehe dazu ausführlicher Buchberger u. a. 2020, 6 f.

Frage. Ihr vorrangiges Wirkungspotenzial erstreckt sich auf die Prävention solcher Problemlagen – und weniger auf ihre unmittelbare Lösung. Vor diesem Hintergrund wird abschließend nochmals deutlich, an welcher Zielsetzung sich ein angemessener Umgang mit Verschwörungsdenken im Politikunterricht orientieren könnte. Wenn nämlich Lernende durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden sollen, ohne Anleitung durch Dritte politisch zu denken und zu handeln, dann müsste es ganz wesentlich darum gehen, Verschwörungsdenken als vorgefertigte Deutungsschablone zu erkennen und als solche zurückzuweisen. Damit das gelingen kann, bedarf es der Anbahnung und Ausbildung fachspezifischer Kompetenzen, allen voran – im österreichischen Kompetenzmodell gesprochen – der politikbezogenen Methoden- und politischen Urteilskompetenz (siehe Krammer u. a. 2008, 6 ff.). Als Hilfsmittel für die Analyse entsprechender Manifestationen bietet sich die Heranziehung von sowohl epistemischen als auch politischen Kriterien an, die prinzipiell auf andere Sachverhalte übertragbar sind.

Mit Drerup (2021, 70) ließe sich durch Koppelung dieser beiden Kriterien – über den Weg der Bildung – eine doppelt akzentuierte Zivilisierung von politischen Debatten anstoßen: einerseits in epistemischer Hinsicht, „um einer politisch motivierten Ausblendung der Realität [...] entgegenzuwirken“, gleichwohl aber auch in politischer Hinsicht, und zwar „durch Klärung und Durchsetzung der Grenzen der Toleranz und des Pluralismus in einer liberalen Demokratie“. Dieser Ansatz könnte sich als probates Mittel herausstellen, um sich in der Politischen Bildung nicht auf Nebenschauplätzen zu verlieren und den Blick auf jene politischen Probleme zu lenken, über die es sich in einer Demokratie tatsächlich zu streiten lohnt. Schüler:innen dazu in die Lage zu versetzen, sich daran als politisch mündige junge Menschen selbstbestimmt zu beteiligen, wäre die ureigene Aufgabe von Politischer Bildung. Auf dem Weg dorthin sollte allerdings nicht auf die Lernenden vergessen werden. Schließlich sollten gerade auch sie zu erkennen lernen, was politisch legitime und epistemisch fundierte Deutungsangebote von solchen unterscheidet, die diesen Kriterien nicht entsprechen. Damit das gelingen kann, gilt es wohl oder übel, die „Büchse der Pandora“ zu öffnen – zumindest ein Stück weit.

Literaturverzeichnis

- Anton, Andreas/Schetsche, Michael/Walter, Michael (Hg.) (2014). *Konspiration. Soziologie des Verschwörungsdenkens*, Wiesbaden: Springer VS.
- Arendt, Hannah (2008). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. München/Berlin: Piper.
- Arendt, Hannah (2019). *Wahrheit und Lüge in der Politik. Zwei Essays*. München/Berlin: Piper.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017). *Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Behrens, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Besand, Anja (2020). *Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule*. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70 (14–15), 4–9.
- BMBF (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015*. Wien: o.V.
- Buchberger, Wolfgang/Eigler, Nikolaus/Kühberger, Christoph (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.
- Butter, Michael (2017). *Dunkle Komplotte. Zur Geschichte und Funktion von Verschwörungstheorien*. *Politikum*, 3(3), 4–14.
- Butter, Michael (2018). *„Nichts ist wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide, Borchard, Inga/Schleer, Christoph (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14*

- bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Chadwick, Andrew (2017). *The Hybrid Media System: Politics and Power*. New York: Oxford University Press.
- Cheema, Saba-Nur (2021). Verschwörungserzählungen und Politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 71(35–36), 48–53.
- Demokratiezentrum Wien (2019). *Targeting Extremism and Conspiracy Theories. Relevant Conspiracy Theories in Austria*. Abgerufen am 27.5.2022 von https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2022/01/TEACH_National_Report_Austria.pdf.
- Detjen, Joachim (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim (2020). Streit und Konflikte in der Demokratie. In *Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. (Hg.), Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der Politischen Bildung*. Berlin: o.V., 13–39.
- Drerup, Johannes (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Stuttgart: Reclam.
- Eco, Umberto (2013). *Verschwörungen. Eine Suche nach Mustern*. München: Hanser.
- Foucault, Michel (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Fraenkel, Ernst (2019). *Deutschland und die westlichen Demokratien*. Baden-Baden: Nomos.
- Hammel, Laura Luise (2017). Verschwörungsglaube, Populismus und Protest. *Politikum*, 3(3), 32–40.
- Heidemeyer, Sven/Lange, Dirk (2010). Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen. Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbe-

-
- wusstsein. In Dirk Lange & Gerhard Himmelmann (Hg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 221–240.
- Hummer, Robert (2021). *Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und –leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung in Österreich*. In Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.), *Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 60–72.
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Langfassung)*. Wien: o.V.
- Kühberger, Christoph (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Lamberty, Pia (2020). *Verschwörungsmythen als Radikalisierungsbeschleuniger: Eine psychologische Betrachtung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Massing, Peter (2017). *Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz*. In S. Frech & D. Richter (Hg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 146–161.
- May, Michael (2016). *Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots*. In Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 233–241.
- Mittnik, Philipp/Lauss, Georg/Schmid-Heher, Stefan (2018): *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. Wien: o.V.
- Mörwald, Simon (2021). *Grundlagen der Didaktik der Politischen Bildung an österreichischen Schulen*. In Jaqueline Jürs, Roman Schuh & Manfred Wirtisch (Hg.), *In Verteidigung der Demokratie. Bildungspolitische*

- Auseinandersetzungen mit dem Konzept der Geistigen Landesverteidigung. Wien: Böhlau, 77–94.
- Mouffe, Chantal (2015). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Berlin: Suhrkamp.
- Müller, Jan-Werner (2017). *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin: Suhrkamp.
- Nocun, Katharina/Lamberty, Pia (2020). *Fake Facts. Wie Verschwörungstheorien unser Denken bestimmen*. Köln: Quadriga.
- Oberle, Monika (2016). *Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung*. In Benedikt Widmaier & Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 251–259.
- Oberle, Monika/Ivens, Sven/Leunig, Johanna (2018). *Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht*. In Laura Möllers & Sabine Manzel (Hg.): *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 53–61.
- Perlot, Flooh/Grimm, Marc/Hainzl, Christina/Ingruber, Daniel/ Juen, Isabella/Nutz, Viktoria/Oberluggauer, Patricia (2021). *Demokratieradar, Welle 7 – Autoritarismus und Corona*. Krems/Graz: Austrian Democracy Lab, abrufbar unter: von <https://www.austriandemocracylab.at/forschung-de/?radar>. (10. Dezember 2021)
- Petrik, Andreas (2013). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Opladen u.a.: Budrich.
- Rees, Jonas/Lamberty, Pia (2019). *Mitreißende Wahrheiten: Verschwörungsmymen als Gefahr für den gesellschaftlichen Zusammenhalt*. In Andreas Zick, Beate Küpper & Wilhelm Berghan (Hg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: Dietz, 203–222.
- Reckwitz, Andreas (2020). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

-
- Reinhardt, Sibylle (2020). Politische Bildung für die Demokratie. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 69(2), 203–214.
- Sander, Wolfgang (2013). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schiele, Siegfried (2017). Populismus, Extremismus und der Beutelsbacher Konsens – Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung. In: Gertaud Diendorfer, Günther Sandner & Elisabeth Turek (Hg.), Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 40–47.
- Stahn, Steven (2017). „Deutschland hat keine Verfassung“. Erfahrungen von Politiklehrer/innen mit Verschwörungstheorien, abrufbar unter: <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A30585/attachment/ATT-0/> (23. März 2022)
- Wolf, Christoph (2021). Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen. Springer VS.
- Wolf, Reinhard (2017). Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. Plädoyer für mehr Lernbereitschaft in der Demokratie. Aus Politik und Zeitgeschichte, 67(44–45), 4–10.

Antisemitische Verschwörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung

Philipp Mittnik

Einleitung

„Es gibt sowohl in den USA als auch in Europa Beobachtungen, denen zu Folge sowohl durch zivile als auch durch militärische Flugzeuge bereits derartige Chemikalien in der Atmosphäre freigesetzt wurden. Die dadurch sichtbaren Chemiestreifen, die ähnlich aussehen, wie gewöhnliche Kondensstreifen, werden auch als „Chemtrails“ bezeichnet. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, ist das in höchstem Maße alarmierend, da die Freisetzung dieser Chemikalien nicht abschätzbare Folgen auf die Gesundheit von Menschen und Tieren haben kann. Außerdem könnten so letztlich finanzstarke Staaten – wie vor allem die USA – und Großkonzerne das Klima beeinflussen und zu ihren Zwecken zum Nachteil der Weltbevölkerung gezielt verändern.“ (Parlamentarische Anfrage des Abgeordneten Norbert Hofer (FPÖ) vom 22. März 2007) (Hofer 2007)

Dieser Text stammt aus einer parlamentarischen Anfrage des späteren Kandidaten für die österreichische Bundespräsidentschaft, Norbert Hofer, von der FPÖ. Sie dokumentiert, dass sich die FPÖ bereits seit längerer Zeit mit Verschwörungstheorien beschäftigt. Neben der Verschwörungstheorie um Chemtrails trat die FPÖ in der Vergangenheit auch immer wieder im Bereich der Klimawandelleugner:innen auf. Es geht hier vor allem darum, den „gesunden Menschenverstand“ über evidenzbasierte Erkenntnisse der Wissenschaft zu stellen. Die „Elite“ steht, laut FPÖ, mit ihren Einstellungen im Gegensatz zum „wahren Volk“ (Mudde 2017).

Verschwörungstheorien zeichnen sich laut Barkun immer durch drei Grundannahmen aus. Erstens, nichts geschieht durch Zufall, sondern alles ist geplant. Zweitens, nichts ist wie es scheint, daher braucht es immer den Blick hinter die Kulissen. Drittens, alles steht in einer Verbindung zueinander, die man nur erkennen kann, wenn man von einer großen Verschwörung ausgeht

(Barkun 2003, 3 f.). Menschen, die an Verschwörungstheorien glauben, suchen immer zuerst einen „Schuldigen“ und stellen sich die Frage: „Wem nützt das?“ (Butter 2021, 5). Diese „Schuldigen“ sind für Menschen, die an Verschwörungstheorien glauben, häufig Jüdinnen und Juden.

Verschwörungstheorien und Antisemitismus stehen seit jeher in einem engen Zusammenhang. Wie den präsentierten antisemitischen Aussagen von FPÖ-Politiker:innen, die in Abschnitt 2 dargestellt werden, im Unterricht begegnet werden könnte, wird in Abschnitt 3 gezeigt.

Aus politikdidaktischer Perspektive vertritt die Mehrheit der Fachcommunity die Meinung, dass Aussagen, die nicht faktenorientiert belegt werden können, als Falschaussagen zurückzuweisen sind (Besand 2020, 9). Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977) meint jedenfalls nicht, dass jede politische Aussage auch als gleichberechtigtes Argument anerkannt werden sollte. Antisemitische oder auch rassistische Positionen können daher nie als gleichberechtigter Standpunkt angesehen werden, weil sie nicht faktenbasiert begründet werden können und sie jedenfalls den Verfassungsprinzipien widersprechen.

Der Umgang mit verschwörungstheoretischen Inhalten in der Schule dürfte sich meist auf ein Aufzeigen von verschiedenen „Verschwörungstheorien“ beschränken. Eine ablehnende Bewertung von Lehrkräften, mitsamt einer dazu passenden Erklärung dürfte vor allem dann eine Ausnahme sein, wenn Parteien wie die FPÖ darin verwickelt sind. Neben xenophoben, antisemitischen und rassistischen Positionen der FPÖ dürften auch verschwörungstheoretische Inhalte aber bereits im Mainstream der politischen Meinungen angekommen sein. Die Strategie, diese Ansichten „totzuschweigen“ und im Unterricht neutral zu behandeln, kann als gescheitert angesehen werden. Daher sollen demokratie- und wissenschaftsfeindliche Positionen als solche im Unterricht beschrieben, erläutert und in letzter Instanz zurückgewiesen werden.

Der Glaube an Verschwörungstheorien und Antisemitismus in der FPÖ

Antisemitismus hat in der FPÖ eine lange Tradition. Bereits für die Vorläuferorganisation, den Verband der Unabhängigen (VdU), hat Margit Reiter

nachgewiesen, dass der offene und rassistisch motivierte Antisemitismus nicht mehr gesellschaftsfähig war, die antisemitischen Stereotype aber weiterhin verbreitet wurden (Reiter 2019, 289). Die Geschichte des Antisemitismus in Österreich nach 1945 – hier stimmen Bernadette Edtmaier und Andreas Peham überein – ist maßgeblich von der FPÖ und deren Funktionär:innen geprägt (Edtmaier 2020; Schiedel 2017).

Die FPÖ ist nicht die einzige Instanz, durch die Verschwörungstheorien verbreitet werden. Sie ist jedoch die einzige im Nationalrat vertretene Partei, die sich solcher Konzepte bedient. Darauf aufbauend kann sie als Motor für verschwörungstheoretische Bewegungen, aber auch als Unterstützerin für die organisatorische Umsetzung und Verbreitung angesehen werden. Demokratiepoltisch bedenklich wird eine Verschwörungstheorie dann, wenn sie nur einen kritischen Anschein erwecken soll, um der Durchsetzung der eigenen Machtinteressen zu dienen (Zoll 2015, 127). Die „Aufklärung“ vor Unwahrheiten, oder vor „Machtmissbrauch der Eliten“ sind dann vielmehr ein Mittel zum Zweck, um Einfluss zu erlangen, Verwirrung zu stiften, politische Gegner:innen zu diskreditieren oder schlichtweg die eigene Macht zu sichern (Götz-Votteler/Hespers 2019, 42).

Die Rolle der FPÖ bei den Coronademonstrationen in den Jahren 2020 bis 2022 wird noch lange in Erinnerung bleiben. Anstatt wissenschaftliche Erkenntnisse anzuerkennen, wurde offensiv für die Einnahme eines Entwurmungsmittels für Pferde geworben und Österreich aufgrund der Impfpflicht als Diktatur bezeichnet (Bauer 2021). Abgesehen von der an sich schon bedenklichen Wissenschaftsfeindlichkeit waren auf diesen Demonstrationen vermehrt antisemitische Plakate und Aussagen zu sehen bzw. zu hören. Die FPÖ-Führung, allen voran Bundesparteiobmann Herbert Kickl, sieht darin aber kein Problem und er bedankt sich im Zuge der zahlreichen Demonstrationen immer wieder bei den „freiheitsliebenden“ und „friedlichen“ Menschen für die Teilnahme an den Protesten (FPÖ TV 2022). Die Verwendung von umfunktionierten „Judensternen“ mit der Aufschrift „Ungeimpft“ oder die Plakatierung des Slogans „Impfen macht frei“ schätze er als Stellungnahme gegen den Nationalsozialismus ein (o. A. 2021).

Es ist wichtig anzuführen, dass Verschwörungstheorien nicht ident mit dem Aufkommen von Antisemitismus sind. Aufgrund der steigenden Tendenz an

antisemitischen Straftaten und Vorfällen (Bundeskanzleramt 2022) soll in diesem Artikel jedoch insbesondere dieser Aspekt von Verschwörungstheorien beachtet werden.

Im schulischen Unterricht ist darauf hinzuweisen, dass zahlreiche Verschwörungstheorien auch antisemitische Stereotype bedienen. Die im Folgenden gezeigte Verbindung zwischen antisemitischen Aussagen von FPÖ-Politiker:innen und der Unterstützung von Verschwörungstheorien ist kein Zufall, sondern typisch für diese Form der politischen Kommunikation. Verschwörungstheorien sind in ihrer historischen Genese und weltanschaulichen Struktur eng mit Antisemitismus verbunden, „faktisch laufen Verschwörungserzählungen so gut wie immer auf Antisemitismus hinaus“ (Salzborn 2021, 42). Zentral für antisemitische Verschwörungstheorien sind die „Täter-Opfer-Umkehr“ und der Glaube, dass eine höhere Macht (ohne dabei einen direkten Bezug zu Jüdinnen und Juden herzustellen), die Geschicke der Weltpolitik leite. Das Motiv der „jüdischen Weltverschwörung“ kommt hier fast immer zu Geltung. Die wiederkehrende rechtsextreme und antisemitische Rhetorik der FPÖ hat dazu beigetragen, dass diese radikalen Positionen bereits in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind und dort auch zum Teil geglaubt werden. Es ist diesbezüglich zu einer signifikanten Verschiebung der Grenzen des Sagbaren in der österreichischen Gesellschaft gekommen, die eben zur „Normalisierung“ von ehemals tabuisierten Begriffen und Inhalten geführt hat (Wodak 2019, 12). Die klassische Mitte der Gesellschaft kann als „fragil“ (Zick u. a. 2014) beschrieben werden und die „Themen der (extremen) Rechten“, werden zusehends die „Themen der Mitte“ (Butterwegge u. a. 2002). Dies trifft auch auf die Merkmale von (sekundärem) Antisemitismus zu.

Der Antisemitismus in der FPÖ hat insbesondere zwei Grundlagen: Erstens werden antisemitische Stereotype, Codes und Chiffren bedient, um gegen die „Mächtigen da oben“ zu wettern. Zweitens wird sekundärer Antisemitismus verbreitet, indem die Verbrechen des Holocausts relativiert oder verharmlost werden. Zu erstens wurden in der jüngeren Vergangenheit zahlreiche antisemitische Aussagen durch FPÖ-Funktionär:innen getätigt. Exemplarisch sollen vier antisemitische Aussagen von FPÖ-Politiker:innen angeführt werden.

Kurzbezeichnung	Erläuterung	Datum
Silberstein-Methoden	Um politische Gegner und deren politische Aktionen zu diskreditieren, wurde mehrfach dieses antisemitische Synonym verwendet. So führt z.B. Hafenecker (FPÖ 2019a) an, dass es sich um „bekannte, schmutzige Silberstein-Methoden“ handle. Diesen Bezug stellte etwa auch der damalige Vizekanzler Strache her (FPÖ 2019b).	17.05.2019, 25.04.2019
Soros-Legende	Soros wird als Vertreter einer mächtigen jüdischen Lobby gesehen, der „Massenmigration nach Europa steuere“, die politischen Gegner und Staaten schaden will. Gudenus kannte dafür „stichhaltige Gerüchte“ (Glösl 2018).	20.04.2018
Strache-Karikatur	FPÖ-Obmann Strache verlinkt auf seiner Facebook-Pinnwand eine klar erkennbare antisemitische Karikatur, die davor noch bearbeitet wurde (Enzenbach 2012).	19.08.2012
Ostküste	„Ostküste“ ist einer der bekanntesten antisemitischen Codes zum „jüdischen Großkapital“. So spricht Vilimsky beim FPÖ-Neujahrstreffen im Jahr 2011 von den „Zockern der Ostküste“, die für die globalen Finanzkrisen verantwortlich seien (Weißensteiner 2017).	Jänner 2011

Tabelle 1 – Das Bedienen von antisemitischen Stereotypen durch FPÖ-Funktionäre.

Diese Ausführungen legen keinen Wert auf Vollständigkeit, sondern sollen nur darlegen, wie offensichtlich antisemitisch Teile der FPÖ ausgerichtet sind. Neben dem Bedienen antisemitischer Ausdrücke, Codes und Chiffren kann bei der politischen Ausrichtung der FPÖ auch sekundärer Antisemitismus festgestellt werden. Dabei handelt es sich um keinen offenen, rassistisch geprägten Antisemitismus, sondern um einen Versuch, den Holocaust als eine Störung der nationalen Erinnerungskompetenz zu definieren (Salzborn 2014, 44). Zusätzlich dazu werden Relativierungen oder Verharmlosungen des Holocausts vorgenommen. Damit verbunden ist auch die sogenannte „Schlussstrich-Debatte“, die besagt, dass die Vergangenheit einmal ruhen sollte, um sich explizit auf die Zukunft konzentrieren zu können. Rathkolb widerspricht dieser Forderung und führt an, dass die NS-Zeit und die Zugänge dazu alle zehn Jahre neu diskutiert werden müssen, da vor allem die junge Bevölkerung diesem Schlussstrich zu einem bemerkenswerten Anteil zustimmt (Goertz 2013; SORA 2017).

Unzulässige Vergleiche mit dem Holocaust haben in der FPÖ ebenfalls eine lange Tradition. Die gesellschaftliche Ächtung des sekundären Antisemitismus scheint durch die laufenden Skandale in der FPÖ immer kleiner geworden zu sein. Teilweise werden solche Aussagen als „normal“ (Link 1997) oder als gesellschaftlich akzeptiert wahrgenommen. Auch hier kann nur eine exemplarische Auflistung angeführt werden, die in der folgenden Tabelle zu sehen ist.

Kurzbezeichnung	Erläuterung	Datum
Vergleich NS-Verbrechen/Ungeimpfte	In einem ZiB2-Interview verglich FPÖ-Obmann Kickl die Ausgrenzung von Jüdinnen und Juden mit den gesellschaftlichen Ausgrenzungen gegen COVID-19-Ungeimpfte. Zusätzlich führte er an, dass das Hochhalten von Schildern mit dem Text „Impfen macht frei“, oder das Tragen von „Judensternen“ mit der Aufschrift „Ungeimpft“ als Kritik	29.12.2021

	des Nationalsozialismus zu verstehen sei (o. A. 2021).	
„Kristallnacht 2014“	In der FPÖ-nahen Wochenzeitschrift <i>Zur Zeit</i> , die vom damaligen Abgeordneten zum EU-Parlament Mölzer herausgegeben wurde, fand sich eine Karikatur, in der die Proteste gegen den WKR-Ball in der Hofburg mit dem Novemberpogrom von 1938 verglichen wurden. Die Karikatur trug die Überschrift: „Kristallnacht 2014“ (o.A. 2014).	Februar 2014
„Wir sind die neuen Juden“	FPÖ-Obmann Strache verglich die Proteste gegen den WKR-Ball in der Hofburg mit der „Reichskristallnacht“ (Zitat Strache) und der Ermordung von 6 Millionen europäischen Jüdinnen und Juden durch den Holocaust (Müller 2012) mit der Aussage „Wir [(Anm. Die Burschenschafter)] sind die neuen Juden.“	29.01.2012

Tabelle 2 – Aussagen von FPÖ-Funktionären, die dem sekundären Antisemitismus zuzuordnen sind (Exemplarische Auflistung).

In diesem exemplarisch gestalteten Überblick konnte gezeigt werden, dass zahlreiche Vertreter:innen der FPÖ wiederholt antisemitische Stereotype beidient haben, und dass Verschwörungstheorien, wie jene bei den Coronademonstrationen, diesen Antisemitismus noch zusätzlich befeuern. In einem schulischen Kontext stellt sich damit die Frage, wie mit solchen Aussagen und Behauptungen umgegangen werden sollte.

Umgang mit antisemitischen und verschwörungstheoretischen Inhalten im schulischen Unterricht

An dieser Stelle wird nun der Umgang mit antisemitischen Verschwörungstheorien und anderen extremistischen¹ Aussagen durch Schüler:innen im Unterricht fokussiert. In der Politikdidaktik steht dies in einem engen Zusammenhang mit dem Prinzip der Kontroversität. Dieses geht wiederum auf den Beutelsbacher Konsens zurück, der als grundlegende Schrift der Politischen Bildung betrachtet wird. Der Konsens ist trotz seiner hohen Bedeutung jedoch kein wissenschaftlich gefertigtes Positionspapier, sondern es wurden „Allgemeinplätze“ (Schiele 1977, 2) zusammengetragen, die als „Handlungsanweisungen“ (Gagel 1983, 23) für Lehrer:innen gedacht waren. Lange Zeit kam es zu einer „Überhöhung“ zum Grundlagendokument der Politischen Bildung (Ahlheim 2019, 28). So soll nach der Auslegung einiger Wissenschaftler:innen immer die Kontroversität berücksichtigt werden, selbst wenn es sich um extremistische, fundamentalistische oder Positionen der „obskuren Heilslehren“ handelt (Sander 2009, 247). Andere würden eine Diskursverweigerung als „Feigheit vor dem Feind sehen“ (Patzelt 2016). In dieser Vorstellung könnten demokratie- und menschenfeindliche Ansichten gleichberechtigt neben anderen Argumenten behandelt werden.

Im Beutelsbacher Konsens wird ein Neutralitätsgebot nicht angeführt. Dieses könnte die Vorstellung zur Folge haben, dass sich Lehrer:innen aus dem politischen Diskurs „heraushalten“ und den Schüler:innen das politische Urteilen überlassen sollten. Lehrer:innen könnten zusätzlich bei politischen Diskussionen einen Kontrollverlust befürchten und es könnten unangenehme Situationen eintreten (Winckler 2019, 104), die vielleicht für einige Lehrer:innen nicht bewältigbar scheinen. In zahlreichen Lehrer:innen-Fortbildungsveranstaltungen wird die „Neutralität“ von Seiten der Lehrer:innen als sehr wichtig angesehen. Für die Politische Bildung ist dies jedoch als schädlich zu

¹ Während es zu Definitionsfragen von extremistisch und Extremismus in Österreich keinen ernsthaften Diskurs gibt, wird hier auf die in Deutschland übliche Definition zurückgegriffen. Seit 1973 werden politische Bestrebungen und Einstellungen als extremistisch bezeichnet, wenn sie den Verfassungsstaat als Ganzen oder Teile davon ablehnen. Extremismus kann daher an den Rändern des politischen Spektrums, jenseits der freiheitlich demokratischen Grundordnung angesiedelt werden (Kailitz 2004, 15–30; Pfahl-Traugher 2001).

betrachten, denn wenn politisches Urteilen von Schüler:innenseite eingefordert wird, kann sich die Lehrkraft nicht gegenteilig dazu verhalten. Die Rolle der Lehrenden als Moderator:innen in politischen Diskussionen, ohne selbst Stellung zu beziehen, hält Besand für weit schädlicher als Lehrer:innen mit einer indifferenten Haltung (Besand 2019, 271 f.). Die Neutralität der Lehrenden behindere demnach die Urteilskompetenz der Lernenden, da sie sehen, dass Personen, in dem Fall die/der Lehrende, auch ohne ein politisches Urteil zu fällen, argumentieren können. Standpunkte, die nicht dem demokratischen Grundkonsens entsprechen, können und sollen nicht als gleichberechtigt angesehen werden. Manchmal scheint die Nicht-Thematisierung von extremistischen, antisemitischen und verschwörungstheoretischen Positionen im Unterricht der einzig gangbare Weg in der Politischen Bildung, selbst wenn dieser nicht vollständig befriedigend ist (Mittnik 2022, 55). Wenn diese Positionen bereits mehrfach im Unterricht besprochen wurden und es keine Einsicht gegeben hat, ist der Ausschluss dieser Aussagen notwendig, da dieselben Inhalte nicht immer und immer wieder wiederholt werden sollten.

„Die Ausgrenzung rechter Parolen ist Demokratieschutz“, formulierte Salzborn seinen Zugang (Salzborn 2016). Diese Aussage sollte auf alle demokratie- und menschenfeindlichen Behauptungen angewendet werden. Die Schulgesetzgebung gibt vor, dass Lehrer:innen in diesen Fragen nicht neutral sein dürfen, sondern dass sie sich für die Einhaltung der demokratischen Prinzipien einsetzen müssen (Koschmieder/Koschmieder 2019, 100). Zusammenfassend könnte festgehalten werden, dass Aussagen, die der demokratischen Grundordnung widersprechen, vom Kontroversitätsgebot auszunehmen sind und keinesfalls als gleichberechtigte Position bei Diskussionen in der Schule zugelassen werden sollten (Pohl 2015; Grammes 2014; Reinhardt 2017). Es sollte daher ein „Plädoyer für nicht-neutrale Lehrpersonen“ (Hoffmann 2016, 197) ausgesprochen werden. Vielmehr braucht es eine „demokratische Parteilichkeit“ (Edler 2018), die extremistische Aussagen ausschließt und die Vorteile von demokratischen Positionen und Grundlagen betont.

Daher könnte ein mögliches Procedere für einen Vorfall in einer Schulklasse anhand der präsentierten wissenschaftlichen Erkenntnisse wie folgt aussehen:

-
- Ein Schüler oder eine Schülerin bedient sich antisemitischer Inhalte beim Verbreiten von Verschwörungstheorien im Unterricht.
 - Die Lehrkraft versucht durch Rückfragen herauszufinden, ob diese Aussage als Provokation gemeint war, oder ob sie ernsthaft vertreten wird.
 - Bei Provokationen sollte von Seiten der Lehrkraft darauf hingewiesen werden, dass dies nicht akzeptiert wird, dass diese Ansichten Menschen verletzen können und außerdem dem demokratischen Grundkonsens widersprechen.
 - Bei einsichtigen Schüler:innen könnte dieses Gespräch hier ein Ende finden.
 - Wenn diese Aussagen ernsthaft vertreten werden, dann sollte nicht wie mehrfach diskutiert den Schüler:innen der Raum geboten werden, ihre faktenbefreiten und antisemitischen Aussagen weiter ausführen zu können. Hier geht es vor allem darum, die nicht bereits radikalisierten Schüler:innen davor zu bewahren diese Positionen zu übernehmen und/oder diese näher kennen zu lernen.
 - Diese Aussagen sollten von Seiten der Lehrkraft zurückgewiesen werden. Gleichzeitig soll die Lehrperson aber auch erklären und erläutern, warum diese Aussagen aus dem Unterricht verbannt werden, beziehungsweise warum diese auch strafrechtlich relevant sein könnten.

Um diesen Prozess auf den vorliegenden Beitrag anzuwenden, würde dies bedeuten, dass die Aussagen von FPÖ-Politiker:innen als falsch, den Verfassungsprinzipien widersprechend, nicht evidenzbasiert und antisemitisch zurückzuweisen sind. Die Erklärungen und Erläuterungen der Lehrkraft sollten daher vor allem jene Schüler:innen erreichen, die noch über keine extremistischen Einstellungen verfügen und sollten nicht als Widerspruch an eine Person gerichtet sein.

Um solche Diskurse in den Schulklassen führen zu können, braucht es eine Stärkung der Lehrer:innenschaft. Diese müsste einerseits inhaltlich gesche-

hen, damit Lehrkräfte auch fakten- und wissenschaftsorientiert argumentieren können, warum solche Aussagen nicht als gleichberechtigte Argumente angesehen werden können. Andererseits müssten Lehrer:innen die didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten erlernen, mit solchen Situationen, die auch als unangenehm empfunden werden können, umzugehen. Das Kontroversitätsgebot als falsch verstandenes Neutralitätsgebot auszulegen, könnte vor allem dann an Bedeutung zunehmen, wenn es darum geht, dass einzelne Politiker:innen der FPÖ antisemitische Äußerungen von sich geben und Lehrer:innen dann befürchten, dass ihnen eine Kritik an einzelnen Parteien oder Personen in einem politischen Kontext nicht zusteht.

Um Lehrer:innen bei solchen Prozessen unterstützen zu können, entwickelte das Zentrum für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien eine kostenfreie Handreichung² für Lehrer:innen (Mittnik u. a. 2018). Diese ist mit Unterstützung und einem eigenen Beitrag der Schulverwaltung entstanden, um auch eine (schul)rechtliche Sicherheit für Lehrer:innen zu gewährleisten. Zur vermeintlichen Neutralität von Lehrpersonen wird dort angeführt, warum „neutrale“ oder „objektive“ Lehrer/innen aus der Perspektive der Politischen Bildung nicht wünschenswert sind:

„Ein Selbstverständnis als politisch neutral oder objektiv:

- setzt eine unsachgemäße Vorstellung des Politischen voraus (z. B. auf ein Engagement in einer Partei beschränkt).
- verunmöglicht bzw. erschwert die Interessensorientierung im Sinne des Beutelsbacher Konsens.
- begünstigt die (unbewusste) Indoktrination der SchülerInnen“ (ebd., 23).

Aus einer schulischen Perspektive ist außerdem die 2021 neu erstellte „Nationale Strategie gegen Antisemitismus“ (Republik Österreich 2021) zu erwähnen, da diese auch explizit den Umgang mit Antisemitismus in der Schule anführt. So sollte Antisemitismus in der Lehramtsausbildung einen

² In Zusammenarbeit mit dem LI Hamburg wurde in einem gemeinsamen Projekt diese Handreichung auf die Schulsituation in Hamburg unter dem Namen „Positioniert Euch! Was politische Bildung darf“ umgearbeitet und steht auch dort Lehrer:innen kostenfrei zu Verfügung (Lauß u.a. 2020).

höheren Stellenwert erlangen, es soll mehr Fortbildungen aus dem Bereich Antisemitismus geben, Unterrichtsmaterial soll ausgearbeitet und die Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung verbessert werden.

Zusammenfassung

Die Sympathie vieler FPÖ-Vertreter:innen für verschwörungstheoretische und/oder antisemitische Inhalte dürfte seit der Gründung der Partei bestehen. In der Zeit der sogenannten „Coronademos“ trat dieses Phänomen aber deutlicher zu Tage als früher, was vor allem an der Verbreitung durch die Sozialen Medien liegen dürfte. Es konnte exemplarisch gezeigt werden, dass der Antisemitismus in der FPÖ manifest ist. Die Verbindung von Antisemitismus zu Verschwörungstheorien ist im wissenschaftlichen Feld unumstritten. Man kämpft gegen „die da oben“, gegen „die Eliten“, man bezweifelt Fakten, stellt wissenschaftliche Erkenntnisse in Frage und bedient sich einer extremistischen Ausdrucksweise. Wie soll aber damit im schulischen Unterricht umgegangen werden? Es wurde versucht zu zeigen, dass eine neutrale Position von Lehrpersonen weder realistisch noch wünschenswert ist. Eine vermeintliche Neutralität führt höchstens dazu, dass emotionalisierende Diskussionen vermieden werden und Schüler:innen nicht lernen, politische Urteile zu fassen. Das „Heraushalten“ von Lehrpersonen bei schulischen politischen Diskussionen könnte für Schüler:innen, wie gezeigt werden konnte, eher abschreckend wirken, weil sie sich selbst nicht positionieren werden, wenn dies die Lehrpersonen ebenfalls nicht tun.

Die „demokratische Parteilichkeit“ (Edler 2018) erscheint alternativlos. Es wurde versucht einen Prozess zu skizzieren, wie der Umgang mit antisemitischen aber auch anderen menschen- und demokratiefeindlichen Positionen im Unterricht gelingen könnte. Denn eines gilt es festzuhalten: Die Strategie, extremistische Schüler:innen die Standpunkte ihrer gruppenbezogenen Menschfeindlichkeit vertreten zu lassen, kann als gescheitert angesehen werden. In kaum einem anderen EU-Mitgliedstaat sind extremistische Parteien wie die FPÖ immer wieder in Regierungen zu finden. Die Akzeptanz radikalisierten Ansätze scheint bereits so im Mainstream angekommen zu sein, dass ein Kurswechsel im Umgang mit extremistischen Positionen unausweichlich erscheint.

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, Klaus (2019). Beutelsbacher Konsens? Politische Bildung in Zeiten von AfD und Co, Ulm.
- Barkun, Michael (2003). A culture of conspiracy. Apocalyptic visions in contemporary America (Comparative studies in religion and society, Bd. 15), Berkeley, Calif.
- Bauer, Gernot (2021). Ist Österreich tatsächlich eine ... Diktatur? Eine Erkundung, in: Profil v. 27. November 2021.
- Besand, Anja (2019). Was ist gute politische Bildung in der Schule?, in: Bildung und Erziehung, 2019.
- Besand, Anja (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule, in: APuZ, 14–15/2020, 4–9.
- Bundeskanzleramt (2022). Umsetzungsbericht 2021. Nationale Strategie gegen Antisemitismus, Wien, abrufbar unter: file:///C:/Users/philipp.mittnik/Downloads/1_bericht_antisemitismusstrategie_2021.pdf (31. Jänner 2022).
- Butter, Michael (2021). Verschwörungstheorien: Eine Einführung, in: APuZ, 35–36/2021, 4–11.
- Edler, Klaus (2018). Lehrer dürfen nicht neutral sein, in: taz v. 2. Oktober 2018.
- Enzenbach, Isabel (2012). An der Nase herumgeführt, Berlin, abrufbar unter: <https://www.erinnern.at/media/72cfa37211c25047879d02c395e71e7e/An%20der%20Nase%20herumgefuehrt.pdf> (20. Jänner 2022).
- FPÖ (2019a). FPÖ-Hafenecker: Stellungnahme zu Video, Wien, abrufbar unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190517_OT0218/fpoehafeneckerstellungnahmezuvideo (20. Jänner 2022).

- FPÖ (2019b). Vizekanzler Strache: "Gelebte Demokratie, Menschenrechte, Anstand und Respekt". Wien, abrufbar unter: https://www.ots.at/presse-aussendung/OTS_20190425_OTSO218/vizekanzler-strache-gelebte-demokratie-menschenrechte-anstand-und-respekt (20. Jänner 2022).
- FPÖ TV (2022). Demo für die Freiheit: Die Rede von Herbert Kickl!
- Gagel, Walter (1983). Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Studienbuch politische Didaktik I, Wiesbaden.
- Glösl, Kathrin (2018). Warum uns Gudenus & die FPÖ über George Soros belügen?, abrufbar unter: <https://kontrast.at/gudenus-fpoe-soros/> (22. Jänner 2022).
- Goertz, Birgit (2013). "Alle zehn Jahre muss die NS-Zeit neu diskutiert werden", abrufbar unter: <https://www.dw.com/de/alle-zehn-jahre-muss-die-ns-zeit-neu-diskutiert-werden/a-16665331> (20. Jänner 2022).
- Götz-Votteler, Katrin/Hespers, Simone (2019). Alternative Wirklichkeiten? Wie Fake News und Verschwörungstheorien funktionieren und warum sie Aktualität haben (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft), Bielefeld.
- Grammes, Tilman (2014). Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung (Reihe Politik und Bildung; Band 69), Schwalbach/Ts., 126–145.
- Hofer, Norbert (2007). Anfrage betreffend Freisetzung von Chemikalien in der Atmosphäre zur Beeinflussung des Klimas. Parlamentarische Anfrage, 551/J XXIII. GP/2007 v. 22.3., abrufbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/J/J_00551/fnameorig_074612.html (20. Jänner 2022).
- Hoffmann, Astrid (2016). Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns: „Heppenheimer Intervention“, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für Politische Bildung; Band 1793), Bonn, 197–206.

-
- Kailitz, Steffen (2004). *Politischer Extremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung*, Wiesbaden.
- Koschmieder, Carsten/Koschmieder, Julia (2019). Wider das Märchen von der Neutralität. Wie Schule mit der AfD umgehen sollte, in: Schedler, Jan/Achour, Sabine/Elverich, Gabi/Jordan, Annemarie (Hg.): *Rechtsextremismus in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung (Edition Rechts-extremismus)*, Wiesbaden, 99–109.
- Lauß, Georg/Mittnik, Philipp/Schmid-Heher, Stephan (2020). *Positioniert Euch! Was Politische Bildung darf. Eine Handreichung für Schule und Unterricht*, Hamburg.
- Link, Jürgen (1997). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird (Historische Diskursanalyse der Literatur)*, Opladen.
- Mittnik, Philipp (2022). Zum Neutralitätsdiskurs in der Politischen Bildung? Eine österreichische Perspektive, in: Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.): *Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot (Schriftenreihe der DVPB)*, Frankfurt am Main, 49–60.
- Mittnik, Philipp/Lauß, Georg/Schmid-Heher, Stephan (2018). *Was darf politische Bildung. Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*.
- Mudde, Cas (2017). *The populist radical right (Routledge studies in extremism and democracy)*, Abingdon, Oxon.
- Müller, Tobias (2012). Der letzte Tanz der "neuen Juden" in der Hofburg, in: *Der Standard* v. 29. Jänner 2012.
- o.A. (2014). *Magazin von FPÖ-Kandidat Mölzer mit NS-Verharmlosung* v. 4. Feber 2014.
- o.A. (2018). *Liederbuch-Skandal in Österreich: FPÖ-Politiker kehrt in den Landtag zurück*, in: *Zeit Online* v. 29. August 2018, abrufbar unter: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2018-08/liederbuch-skandal-oesterreich-landbauer-fpoe-antisemitismus> (31. Jänner 2022).

-
- o.A. (2021). Anzeige gegen Kickl nach ZIB2-Interview, Wien, abrufbar unter: <https://orf.at/stories/3242335/> (20. Jänner 2022).
- Patzelt, Werner (2016). Kein Kneifen vor Populisten, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/dialog/235730/kein-kneifen-vor-populisten> (19. September 2019).
- Pfahl-Traughber, Armin (2001). Der organisierte Rechtsextremismus in Deutschland nach 1945, in: Schubarth, Wilfried/Stöss, Richard (Hg.): Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bilanz, Op-laden, 71–100.
- Pohl, Kerstin (2015). Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, Bonn, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet> (22. Jänner 2022).
- Reinhardt, Sybille (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein?, in: Achour, Sabine/Gill, Thomas (Hg.): Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung (Wochenschau Studium), Schwalbach/Ts., 105–114.
- Republik Österreich (2021). Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus, Wien, abrufbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:8bd2975f-0483-4e74-abd9-d66446195d7c/antisemitismusstrategie.pdf> (28. Jänner 2022).
- Salzborn, Samuel (2014). Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie (Interdisziplinäre Antisemitismusforschung; Bd. 1), Baden-Baden.
- Salzborn, Samuel (2016). Ausgrenzung rechter Parolen ist Demokratieschutz, abrufbar unter: <https://www.bpb.de/dialog/235734/ausgrenzung-rechter-parolen-ist-demokratieschutz> (25. Jänner 2022).
- Sander, Wolfgang (2009). Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft, in: EWE, 2/2009, 239–246.

-
- Schiele, Siegfried (Hg.) (1977). Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; Bd. 17), Stuttgart.
- SORA (2017). NS-Geschichtsbewusstsein und autoritäre Einstellungen in Österreich, Wien.
- Wehling, Hans Georg (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung; Bd. 17), Stuttgart, 173–184.
- Weißensteiner, Nina (2017). Warum Van der Bellen wohl Gudenus und Vilimsky ablehnen würde, in: Der Standard v. 16. November 2017.
- Winckler, Marie (2019). Zwischen Kontroversität und Komplexität. Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Vereinfachungen, in: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): Orientierungen politischer Bildung im "postfaktischen Zeitalter" (Politische Bildung), Wiesbaden, 101–114.
- Zoll, Patrick (2015). Verschwörungstheoretische Medienkritik, in: *Communicatio Socialis*, 2/2015, 126–137.

Verschwörungstheorien fordern die Politische Bildung

Erfahrungen aus Schule und Pädagog:innenbildung

Thomas Stornig

Einleitung

Gegenwärtig sind Debatten um Verschwörungstheorien in aller Munde. Angesichts des dringenden Handlungsbedarfs zur Eindämmung der Pandemie war das Thema omnipräsent, da Verschwörungstheorien die wirksame Umsetzung von COVID-19-Maßnahmen untergraben. Ein großer Teil der in der Gesellschaft vorhandenen Unzufriedenheit ist nicht als gefestigter Verschwörungsglauben einzustufen, sondern als Aufbegehren gegenüber der COVID-19-Politik und als Ventil für andere Probleme in einer durch Unsicherheiten gekennzeichneten Zeit. Verschwörungstheorien können jedoch eine Radikalisierung dieser Haltungen und ein schrittweises Abdriften in Parallelwelten begünstigen, vor allem wenn politische Eindämmungsmaßnahmen die vorliegende Unzufriedenheit erhöhen (z.B. Lockdowns, Impfpflicht). Entsprechende Entwicklungen werden dann zu einer Herausforderung für die Demokratie, wenn Kritik an politischen Regelungen zur fundamentalen Ablehnung demokratischer Prozesse führt.

Der vorliegende Beitrag fragt nach den Auswirkungen pandemiebedingter Verschwörungstheorien in der Schule und thematisiert Handlungsmöglichkeiten der Politischen Bildung. Nach einer Einführung in die Problematik folgt ein Einblick in exemplarische über qualitative Interviews erhobene Sichtweisen von Politiklehrpersonen, die konkrete Herausforderungen sichtbar machen. Da es ein sehr schwieriges, oft aussichtsloses Unterfangen ist, gefestigte Anhänger:innen von Verschwörungstheorien abzubringen (Butter 2018, 231 ff.), wird diesbezüglich die Aufgabe schulischer Politischer Bildung vor allem in der Prävention verortet. Der Beitrag plädiert dafür, dass die Förderung eines kritischen Demokratiebewusstseins als wichtige Basis für

die Resistenz gegenüber Verschwörungsglauben und autoritären Versuchungen zu sehen ist. Dies mündet in einen Vorschlag zur Arbeit mit Demokratieverständnissen im Unterricht, der auf der Basis eigener Lehrerfahrungen formuliert wird.

Verschwörungstheorien als Herausforderung für Demokratie und Politische Bildung

Aktuelle Befunde zeigen, dass die COVID-19-Krise das Vertrauen in das österreichische politische System stark erschüttert hat (vgl. Zandonella 2021). Die Teilnehmer:innen an Coronaprotesten sind wie auch andernorts sehr heterogen. Fernsehbilder zeigen eine seltsam anmutende Mischung aus Durchschnittsbürger:innen, Esoteriker:innen, Menschen in skurrilen Kostümen, daneben aber auch Hooligans und Rechtsextreme. Auf Transparenten protestieren sie gegen Impfpflicht und „Coronadiktatur“, fordern stattdessen Freiheit und Demokratie. Neben Nationalfahnen, Friedenszeichen, Jesus-Kreuzen werden auch bedenkliche Analogien zur Judenverfolgung, rechtsextreme Banner und Symbole mit verschwörerischem Hintergrund (z.B. QAnon-Fahnen) zur Schau gestellt.

Besorgniserregend ist in diesem Zusammenhang insbesondere die fehlende Distanzierung von Rechtsextremen. Letztere vereinnahmen gezielt die Proteste und sprechen teils offen von der Strategie, die politisch Unzufriedenen für ihre Ideen zu gewinnen (vgl. Sulzbacher 2021). Die Verschärfung der COVID-19-Maßnahmen – vor allem die allgemeine Impfpflicht – könnte tatsächlich zu einer Radikalisierung der genannten Milieus führen und Extremist:innen in die Hände spielen.

Warum die COVID-19-Schutzimpfung hierzulande von so vielen Menschen abgelehnt wird, zugleich Fake News und Verschwörungstheorien auf fruchtbaren Boden fallen, wird mehrdimensional begründet: mit unzureichenden Aufklärungskampagnen, der Rolle der FPÖ, die als Oppositionspartei in den COVID-19-Maßnahmen ein neues Hauptthema gefunden hat, und einem in Österreich vergleichsweise verbreitetem Wissenschaftsskeptizismus. Eberl und Kolleg:innen (2021, 1) vom Austrian Corona Panel stellen hierzu fest: „In Österreich gibt es ein Grundpotential für wissenschaftsbezogenen Populismus – d.h. für die Ansicht, dass das Erfahrungswissen und Bauchgefühl

„gewöhnlicher Leute“ zuverlässiger sei [sic] als das Wissen einer vermeintlich abgehobenen akademischen Elite.“

In übersteigter Form können solche Ansichten durchaus in Verschwörungsdanken münden. Nach Michael Butter (2018, 21) sind Verschwörungstheorien durch die Überzeugung charakterisiert, „dass eine im Geheimen operierende Gruppe, nämlich die Verschwörer, aus niedrigen Beweggründen versucht, eine Institution, ein Land oder gar die ganze Welt zu kontrollieren oder zu zerstören“. Michael Barkun (2013, 1–14) zufolge beruhen Verschwörungstheorien auf den Grundannahmen, dass nichts so ist, wie es scheint, es keine Zufälle gibt und alles miteinander verbunden ist. Verschwörungstheorien bieten damit alternative Erklärungen für komplexe Phänomene und dramatische Ereignisse.¹ Problematisch daran ist, dass sie Radikalisierungsprozesse fördern können. Benjamin Lee (2020, 344) erklärt dies wie folgt: 1.) Verschwörungstheorien liefern eindeutige Narrative, trennen die Welt in Eigen- und Fremdgruppen, können dabei das Gefühl der Besonderheit stärken, das sich aus dem Zugang zu Insiderwissen ergibt, und die Attraktivität extremistischer Narrative steigern; 2.) Verschwörungstheorien und Radikalisierung lassen sich teils mit gemeinsamen psychologischen Faktoren erklären; 3.) Verschwörungstheorien können die Bindung in der Gruppe erhöhen und die Isolation nach außen steigern.

Auch rechtsextreme Attentäter wie Timothy McVeigh oder Anders Breivik hingen Verschwörungstheorien an (Butter, 2018, 219 f.); regelmäßige Waffenfunde auch in Österreich verwiesen auf ein bestehendes Gefahrenpotenzial, das von antisemitischen und rassistischen Verschwörungstheorien genährt wird (z.B. die Theorie eines *großen Austauschs*). Während derart extreme Auswüchse die Ausnahme bleiben, besteht eine Herausforderung mit Breitenwirkung darin, dass Verschwörungstheorien erfolgreich an Politikverdrossenheit anknüpfen und damit zu politischer Apathie beitragen. Davon profitieren populistische, antipluralistische Bewegungen, die solche Denkmuster gezielt absorbieren (ebd. 226 f.).

Aufgrund ihres Schadenspotenzials für die Demokratie stellen Verschwörungstheorien auch die Politische Bildung vor Herausforderungen. Politische

¹ Eine detaillierte Analyse der Merkmale und Funktion von Verschwörungstheorien bietet der Beitrag von Claus Oberhauser in diesem Band.

Bildung zielt auf vernunftgeleitetes politisches Denken und Handeln ab, auf ein differenziertes Verständnis politisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge und der eigenen Identität. Dies wird als Basis für individuelle Entfaltung und ein kooperatives Zusammenleben mit anderen betrachtet. Bei Verschwörungstheorien handelt es sich hingegen um Weltdeutungen, die die so zentrale differenzierte Betrachtung komplexer politischer Verhältnisse und Prozesse durch einseitige, irrationale Erklärungen ersetzen (vgl. Deichmann 2019, 86).

Auf die Frage, wie die Politische Bildung auf die gestiegene Anzahl vor allem online verbreiteter Fake News und Verschwörungstheorien reagieren kann, antwortet die Politikdidaktik zunächst mit einer Forderung nach einer verstärkten Medienbildung, die allerdings spezifische politikbezogene Aspekte zu umfassen hat. Wolfgang Sander (2017) verweist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit zur kritischen Reflexion der politischen Wirkungen digitaler Medien. Tonio Oeftering (2019) plädiert für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Emotionen, wodurch auch die hermeneutische Kompetenz zur Prüfung des Wahrheitsgehalts medialer Informationen gefördert werde. Benno Hafener (2017) rückt eine kritische Beschäftigung mit subjektiven und kollektiven Mythen, Legenden und Narrativen ins Zentrum, welchen es das Narrativ der Demokratie, ihrer Spielregeln und einer offenen Gesellschaft entgegenzuhalten gelte.

Wenn Schüler:innen im Unterricht verschwörerische oder extremistische Botschaften äußern, ist professionelles, situationsadäquates Lehrer:innenhandeln gefragt. Die von Andreas Petrik und David Jahr (2019) vorgestellten „sokratischen Lernstrategien gegen rechtspopulistische Schüleräußerungen“ können möglicherweise hilfreich im Umgang mit verschwörerischen Äußerungen sein. Diese Strategien reichen vom „Einfordern von Begründungen“, der „Ermutigung der zurückhaltenden Jugendlichen“, über die „Meta-Kommunikation in Krisenphasen“ bis hin zu „Gezieltem Ignorieren oder Abwürgen menschenverachtender Aussagen“. Wie im Umgang mit extremistischen Aussagen treten auch in der Diskussion um Verschwörungstheorien Fragen zur Anwendung des Beutelsbacher Konsenses auf. Nach Michael May (2016, 240) besteht „die professionelle Aufgabe [...] darin, ‚politische Gegnerschaft‘, die sich aus der Orientierung auf Demokratie und Menschenrechte

speist, und ‚pädagogische Partnerschaft‘, die die Orientierungen der Jugendlichen als pädagogische Herausforderung ernst nimmt, zu balancieren.“ Sybille Reinhardt (2020, 210) verweist auf eine Balance zwischen Zuwendung zur Person und Zurückweisung der Position durch (inhaltliche) Kritik. Trotz aller Uneinigkeit in Wertefragen müsse die „Solidarität der Lehrenden zu ihren Lernenden“ Bestand haben; diese verlange von Pädagog:innen „ruhiges Blut“ (ebd. 2017, 283).² Es zeigt sich, dass die Beziehungsebene in der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen, die bereits einen Hang zu Verschwörungsglauben haben, besonders wichtig ist (vgl. Cheema 2021; Hufer 2011). Ziel muss sein, im Gespräch zu bleiben, weshalb pädagogische „Anerkennungsverhältnisse“ als Voraussetzung für die inhaltliche Auseinandersetzung gelten (vgl. Henkenborg 2016, 193).

Perspektiven von Lehrpersonen

Am Beispiel zweier qualitativer Studien mit Tiroler Politiklehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen wird sichtbar, dass diese Fake News und Verschwörungstheorien als große Herausforderungen betrachten. Einmal wurden 19 Lehrpersonen zwischen Mai 2015 und März 2017 interviewt, beim anderen Mal waren es 14 Lehrpersonen zwischen Oktober 2020 und Januar 2021. Die Datenerhebung erfolgte mittels semistrukturierter Interviews, die Auswertung der transkribierten Inhalte mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016).³ Von Bedeutung ist der spezifische zeitlich-politische Kontext der beiden Studien. Einmal war dies die gesellschaftliche Debatte um verstärkte Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015. Das andere Mal beherrschte die COVID-19-Krise bereits das tagespolitische Geschehen. Die Aussagen der Lehrpersonen stehen jeweils im Zusammenhang mit diesen Ereignissen, so nahmen Befragte in ersterem Fall bei ihren Schüler:innen einerseits steigende Solidarität, andererseits auch Abneigung gegenüber Geflüchteten wahr. Im zweiten Fall schildern Lehrer:innen eine verstärkte Empfänglichkeit von Schüler:innen für coronaskeptische Positionen. Beide Ereignisse

² Eine nähere detaillierte Betrachtung zur Anwendung des Beutelsbacher Konsenses auf Verschwörungstheorien bieten die Beiträge von Robert Hummer und Philipp Mittnik in diesem Band.

³ Nähere Informationen zu Methodik und Ergebnissen der ersten Studie finden sich bei Stornig (2021). Die Daten zur zweiten Studie stammen aus der Befragung von Absolvent:innen eines Hochschullehrgangs und wurden bislang nicht publiziert.

fürten bekanntlich zu einem Anstieg an im Internet verbreiteten Falschmeldungen und Verschwörungstheorien. Zum Leidwesen der Befragten trafen diese bei manchen Schüler:innen auch auf Resonanz. Vor dem Hintergrund dieser spezifischen gesellschaftlichen Ereignisse äußern sich Lehrpersonen besorgt, dass Schüler:innen von solchen, meist über Soziale Medien vermittelten Botschaften in ihren politischen Denkweisen beeinflusst werden.

Aus der folgenden Interviewpassage mit einem sehr erfahrenen Gymnasiallehrer geht hervor, dass er im Unterricht wiederholt mit verschwörerischen Inhalten konfrontiert ist. Im Interview vom Februar 2017 geht er auch auf die Problematik ein, dass sich solche Botschaften in den Filterblasen des Internets verstärken. Seiner Erfahrung nach sind Schüler:innen oft empfänglich für Verschwörungstheorien zum Einsturz des *World Trade Centers*. Intelligenz allein bedeute keine Immunität gegenüber Verschwörungsglauben.

I: Diese Unterscheidung zwischen seriösen Informationen oder Quellen und weniger seriösen oder jetzt das Thema Fake News. Spielt das irgendeine Rolle im Unterricht?

L(AHS): Ja. Das spielt eine Rolle im Unterricht, wobei ich eher denke – das ist eine Vermutung, tendenziell vermuten würde – dass das ein Riesenproblem wird. Obwohl unsere [Schüler:innen] jetzt, wenn ich sie mit Gleichaltrigen betrachte, jetzt sicher besser informiert sind und vom Hintergrund her jetzt wahrscheinlich auch einen besseren haben, hat mit dem Elternhaus zu tun, ich denke, wenn dort gelesen wird, sich unterhalten wird, ist einfach eine bessere Ausgangsbasis da, aber ich habe schon den Eindruck, dass wenn da Informationen aufgeschnappt werden und erstmal an sie geglaubt haben, ist das kaum mehr aus der Welt zu schaffen. Also, das... da waren durchaus intelligente Schüler da, also was da für Absurditäten da durchaus schon vertreten wurden, gerade im Zusammenhang mit dem World Trade Center da, unglaublich. Das Problem ist sicher, das ernst zu nehmen, weil ich denke, vor allem Extreme, vor allem Rechte, dort die Likes bekommen, die sich wechselseitig bestätigen, also da kommen gewaltige Herausforderungen, denke ich, auf uns zu. Die leben dann regelrecht in einer Filterblase drin, nehmen andere Informationen nicht wahr. Ich denke auch, bei der AfD in Deutschland, die ich genau beobachte, die arbeiten mit Begriffen wie „Systemmedien“ und „Lügenmedien“ und „Lügenpresse“ und untereinander liken sie und teilen Links, beziehungsweise schicken einander Videobeiträge zu. Also, da glaube ich, kommen riesige Probleme auf uns zu, ja.

Eine Gefahr sehen Befragte insbesondere darin, dass extremistische Gruppierungen sich Verschwörungstheorien zunutze machen und junge Menschen auf Abwege führen. Lehrpersonen fühlen sich selbst jedoch für eine wirkungsvolle Auseinandersetzung im Unterricht nur beschränkt handlungsfähig. Dies hat unterschiedliche Gründe. Zunächst sind dies die Rahmenbedingungen von Unterricht (Gruppengröße, geringe zeitliche Ressourcen), die ein Eingehen auf individuelle Belange sehr stark einschränken. Lehrpersonen verweisen aber auch auf fehlende pädagogische Konzepte und noch nicht vorhandene eigene Erfahrungswerte zur Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien. Sie sehen diese eher als ein neues Phänomen und bemerken eine gestiegene Notwendigkeit, da Verschwörungstheorien gesellschaftliche Krisen verschärfen.

Lehrpersonen nehmen unter jungen Leuten teils eine hohe Politikverdrossenheit wahr (das gilt stärker für berufsbildende Schulen), die aus ihrer Sicht anfällig für verschwörerische und radikale Botschaften machen kann. Als wesentliches Ziel ihres Unterrichtshandelns nennen Lehrpersonen daher die Förderung von Medienkompetenz, die sie als Voraussetzung für rationales politisches Urteilen begreifen.

Die im Folgenden zitierte Berufsschullehrerin macht im Interview vom Oktober 2020 deutlich, dass Verschwörungstheorien unter ihren Schüler:innen viel Aufmerksamkeit erhalten und dass sie darauf mit unterschiedlichen Interventionen reagiert. Auf die Frage, welche Inhalte man in der Lehrer:innenfort- und Weiterbildung stärker bedienen sollte, antwortet sie wie folgt:

L(BS): Also politischer Extremismus finde ich extrem wichtig. Medien und politische Kommunikation halte ich für besonders wichtig. Ja, ich würde sagen, das sind so die Hauptsachen, die mir am wichtigsten sind.

I: Und das mit Extremismus, das kann ich gut nachvollziehen, weil du schon gesagt hast, dass manche eher radikal ...

L(BS): Radikale Ansichten haben.

I: Ohne dass wir das jetzt gleich als Extremismus bezeichnen. Und Medien und Kommunikation, das wäre so ... meinst du damit ...

L(BS): Ich würde sagen: Wie Medien arbeiten. Also das ist ja, ich merke das jetzt momentan in der Situation ganz stark. Überhaupt mit diesen Verschwörungstheorien, die jetzt da so aufkommen. Also das ist ein Thema, das Schüler

und Schülerinnen ganz massiv beschäftigt. Wie man damit umgeht. Einer mehr, die anderen weniger, ja. Das ist auf jeden Fall etwas. Dass man da einen Fokus drauflegt.

An einer anderen Stelle im Interview wird sie nach besonders fordernden Unterrichtsinhalten gefragt. In dieser Passage wird sichtbar, wie schwierig es sein kann, in Unterrichtssituationen adäquat zu reagieren. Unterricht ist ein sozialer Prozess, in dem Lehrpersonen laufend Entscheidungen treffen, die Auswirkungen auf die Lernenden haben. Nach der betreffenden Lehrerin ist es wichtig, vor allem die Unentschlossenen oder Gefährdeten im Blick zu behalten, wobei sie dennoch nach Mitteln sucht, jene zu erreichen, die sie bereits aufgrund eines verhärteten Verschwörungsglaubens für ein Stück weit „verloren“ hält.

L(BS): Ja, das ist vielleicht auch gerade diese Sache mit diesen Verschwörungsideologien und das ist vielleicht eine Sache, das habe ich gemerkt. Ich habe im letzten Lehrgang einen Schüler gehabt, der da schon sehr tief drinnen gesteckt ist, und da habe ich gemerkt, den habe ich da auch nicht so gut erreichen können. Also da bin ich jetzt dran, dass ich sage: Wie arbeite ich mit Schülern, die vielleicht schon so abgedriftet sind, vielleicht in manchen Ideologien, und was kann ich da noch erreichen? Was kann ich für eine Hilfestellung leisten? Ich meine, ich weiß zwar grundsätzlich, dass ich mehr auf die schauen muss. Diese große Mehrheit, die einfach schweigend daneben steht und zuhört. Die kann man erreichen, die so schwanken zwischen den Richtungen. Gehe ich in diese Richtung oder gehe ich in diese Richtung? Aber trotzdem wäre es mir auch noch irgendwie wichtig: Wie erreiche ich die, die vielleicht schon verloren gehen, ein bisschen.

I: Und – bei den Verschwörungsideologien oder -theorien – was waren das für Themen? Mit Ufos oder irgendwas mit Antisemitismus oder ...

L(BS): Nein, die mit Gates ...

I: Bill Gates?

L(BS): Ja, genau. Diese Bill Gates-Geschichte und es gibt eine Elite, die uns da jetzt überwachen will und impfen will und chippen will un d... Ja, in diese Richtung ist es gegangen.

Das Engagement der Interviewten zeigt sich daran, dass sie sich selbst intensiv auf die Auseinandersetzung mit spezifischen Verschwörungstheorien

vorbereitet. Zu diesem Zweck informiert sie sich über einschlägige Internetseiten zur Aufklärung von Falschmeldungen und hat zudem einen Science-Fiction-Roman gelesen, auf den Verschwörungstheorien Bezug nehmen.⁴

L(BS): Denke ich mir okay (.) und dann bin ich dem Ganzen nachgegangen und dann habe ich ihn aufgeklärt und ihm erklärt, dass das Buch ja eigentlich einen anderen Ursprung gehabt hat, dass die Stadt ja damals in Russland war usw. und dass der Autor das umgeschrieben hat, weil mit dem Kalten Krieg hat das zu tun gehabt, aber der war da auch sehr drinnen, hat gesagt: ‚Doch, das steht da drinnen und der hat das schon gewusst, dass das da ausbrechen wird.‘ Also ständig kommen da so Sachen auf. Also, man muss da sehr auf dem Laufenden sein: Was sind jetzt gerade für Geschichten aktuell. Deswegen beschäftige ich mich eigentlich viel mit diesem – schaue ich immer nach auf dieser Mimikama-Seite und auf correctiv.org, was jetzt gerade für Geschichten herum sind. Damit ich da im Unterricht ein bisschen darauf reagieren kann und ein bisschen vorbereitet bin.

Eine wesentliche Erkenntnis aus den Interviews mit Lehrpersonen ist, dass diese, wenn es um Verschwörungstheorien oder extremistische Positionen geht, immer wieder die Bedeutung der Beziehungsarbeit für die pädagogische Auseinandersetzung betonen. Die eben zitierte befindet, dass „eigentlich die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung ist das Wichtigste [ist], dass man überhaupt über solche Themen reden kann.“ Und weiter hebt sie hervor: „Wenn das passt, kann man über alles reden.“

Vergleichbare Aussagen fallen in einigen Interviews. Oftmals unterrichten Politiklehrpersonen zwar nicht auf dem neuesten Stand der Fachwissenschaft und -didaktik, haben selbst jedoch eine demokratische Vorbildwirkung, weil sie Meinungsvielfalt und Kontroversität in der Klasse aktiv fördern (vgl. Stornig 2021). Dies passiert auch dadurch, dass sie Schüler:innen, wie etwa bei Henkenborg (2016) gefordert, Zuneigung, Respekt der persönlichen Identität und von individuellen Rechten gewähren. Lehrpersonen verweisen oft auch darauf, dass der Unterricht die Orientierungsbedürfnisse der lernenden Subjekte anzuerkennen hat. In diesem Zusammenhang zeigen sich viele bereit, Lehrplanvorgaben zurückzustellen, wenn es die Situation erfordert.

⁴ Hierbei handelt es sich höchstwahrscheinlich um „The Eyes of Darkness“, einen von Dean R. Koontz 1981 unter dem Pseudonym Leigh Nichols veröffentlichten Roman aus der Gattung Psychothriller (vgl. Koontz 2016).

Zur Bedeutung eines kritischen Demokratiebewusstseins

Die Verfestigung verschwörungstheoretischer Ansichten und ein Abgleiten in Parallelwelten müssen als stufenweise Entwicklung gedacht werden. Die strukturellen Bedingungen von Politikunterricht ermöglichen ein Eingehen auf individuelle Bedürfnisse nur sehr beschränkt. Abseits der bereits genannten Handlungsfelder (v.a. umfassende politische Medienbildung) ist, wie im Folgenden argumentiert wird, auch die gezielte Förderung eines kritischen Demokratiebewusstseins als Prävention von Verschwörungsdenken zu verstehen.

Demokratiebewusstsein als Grundlage demokratischer Auseinandersetzungen

Demokratische Gesellschaftsordnungen sind darauf angewiesen, dass Bürger:innen Einsichten und Handlungsweisen teilen, die auf allgemeinsten Ebene als „verlässliche[r] demokratische[r] Loyalität und die Ablehnung von Gewalt“ (Edelstein/Fauser 2001, 20) beschrieben werden können. Diese gelten als Voraussetzung, dass politische Konflikte zwischen Bürger:innen mit gegensätzlichen Interessen und Weltanschauungen auf friedliche Weise und in geregelten Bahnen ausgetragen werden. Chantal Mouffe (2018, 104) hat hierfür in ihrer Demokratietheorie den Begriff *Agonismus* geprägt. Im Unterschied zu einem Antagonismus ist es nicht das Ziel das Gegenüber zu vernichten, vielmehr besteht trotz eindeutig deklarerter Gegnerschaft beiderseitiges Einvernehmen über eine gewaltfreie Konfliktlösung. Nach Mouffe werden Konflikte gezähmt und damit auch das demokratische Gemeinwesen nicht existenziell gefährdet, weil beide Seiten davon ausgehen, dass das Gegenüber auch die Bezugswerte Freiheit und Gleichheit teilt. „Eine pluralistische Demokratie“ verlange immer „ein bestimmtes Maß an Konsens [...] und Loyalität gegenüber den Werten, die ihre ‚ethisch-politischen Prinzipien‘ bilden“ (ebd. 2018, 105). Wenn sie politisch auch Welten trennen, zeigen sich Autor:innen unterschiedlicher Denktraditionen und mit unterschiedlichem weltanschaulichem Hintergrund von der Bedeutung eines entsprechenden Demokratiebewusstseins überzeugt (vgl. Negt 2010; Patzelt 2010). Gegebenenfalls kann diese Übereinstimmung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner für die Austragung demokratischer Konflikte reduziert sein (Respekt vor

den Regeln friedlicher Konfliktlösung). In der Auseinandersetzung mit extremistischen oder auf Verschwörungstheorien beruhenden Positionen fehlt jedoch dieser Minimalkonsens für einen demokratischen Diskurs. Verschwörungstheoretiker:innen sprechen zudem der Gegenseite ab, zu einer wahrheitsgetreuen Weltwahrnehmung befähigt zu sein. Wie erwähnt weisen Verschwörungsglauben und Extremismen viele Überschneidungen auf – wie vor allem ein stark antipluralistisches Moment, das sich in einem ausgeprägten Freund-Feind-Denken zeigt, an der Verdrängung jeglicher Ambivalenz und dem ausschließlichen Anspruch auf Rechtmäßigkeit oder Erwähltheit (vgl. Butter 2018, 117–121; Lamberty/Nocun 2021). Gefestigter Extremismus und überzeugter Verschwörungsglauben stehen am Ende einer fortschreitenden Entfremdungsbewegung. Politische Bildung kann hier präventiv wirken, da sie zum Aufbau von Demokratiebewusstsein beiträgt und speziell diesem antipluralistischen Denken, das keine Widersprüche und Grautöne aushält, damit Verschwörungsglauben nährt, vorbeugt.

Demokratiebewusstsein durch Politische Bildung

Was Ingolfur Blühdorn (2013) für den Rechtspopulismus beobachtet hat, lässt sich auch auf die Coronaproteste umlegen. Zahlreiche Protestteilnehmer:innen haben das Gefühl, von demokratischer Mitbestimmung ausgeschlossen zu sein, legen dabei selbst ein sehr exklusives oder auch irregeleitetes Demokratieverständnis offen. Wie Carl Deichmann (2019, 86) argumentiert, setzen „viele Bürger die eigenen Interessen wiederum mit dem allgemeinen Volkswillen gleich und es besteht [...] die Meinung [...], dass die Interessen der Menschen nicht mehr wirksam vertreten werden und die Herrschenden gegen die Interessen der eigenen Bevölkerung handeln.“ Augenscheinlich hat der Begriff der Demokratie für die meisten Menschen einen hohen Wert und ist emotional stark positiv besetzt; gleichzeitig bestehen in der Gesellschaft teils sehr einseitige und offensichtlich defizitäre Vorstellungen hinsichtlich der tatsächlichen Beschaffenheit und Komplexität demokratischer Ideen, Prozesse und Strukturen. Aus Sicht der Politischen Bildung benötigt es gerade deshalb differenzierte, faktenbasierte Gesellschafts- und Demokratiediagnosen, damit eben nicht Eliten, Minderheiten oder gar Verschwörungen für reale Probleme oder Ängste (z.B. Exklusion, sozialer Abstieg) verantwortlich gemacht werden. Politische Bildung kann daher ein kri-

tisches Demokratiebewusstsein fördern, das sowohl auf Loyalität zur Demokratie als auch auf sachlich fundierter Kritik an Problemen der realen Demokratie basiert (vgl. May 2016, 240).

Die explizite Beifügung „kritisch“ an das Bildungsziel Demokratiebewusstsein erfolgt in Abgrenzung zu jenen Formen der Demokratiebildung, die entweder zu stark affirmativ ausgerichtet oder insgesamt zu wenig politisch sind. Angenommen wird, dass weder eine belehrende Demokratievermittlung, die oft in staatlichen Konzepten zur Extremismusprävention dominiert, noch ein rein auf Sozial- und Selbstkompetenzen abzielendes Demokratielernen geeignet sind, um dieses Demokratiebewusstsein zu fördern (vgl. Pohl 2009, 108). Politische Bildung hat den Anspruch nach einer Ausrichtung an „Wahrheit und Wahrhaftigkeit“ (Oeftering 2019, 37) und zielt auf die Förderung von Rationalität, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit, und will damit zur Übernahme politischer Verantwortung in einer pluralistischen Gesellschaft befähigen.

In Sibylle Reinhardts (2020, 205 ff.) didaktischer Konzeption nimmt der Umgang mit Pluralismus einen zentralen Stellenwert ein, weil dieser für demokratische Prozesse konstitutiv ist. Während diese pluralistische Ausrichtung von Politikunterricht durch das Kontroversitätsprinzip allgemeine Anerkennung findet, spricht Reinhardt diesbezüglich von einem „Ankerprinzip“, das allen weiteren politikdidaktischen Prinzipien vorgelagert ist. Um die politische Identitätsbildung zu fördern, müssen Lernsituationen immer so strukturiert sein, dass sie auf das Verständnis der Konflikthaftigkeit demokratischer Politik und Teilhabe gerichtet sind.

Zusammenfassend ist in einer demokratischen Gesellschaft die Förderung eines kritischen Demokratiebewusstseins, das sowohl Reflexion als auch Selbstreflexion einschließt, als wesentlicher Aspekt schulischer Sozialisation, und als Entwicklung eines Mindsets, zu denken, das schlussendlich weniger anfällig für autoritäre Versuchungen und Verschwörungsdenken ist. Wer in frühen Lebensjahren Einsichten in die Vielfalt von Bedürfnissen und Interessen in sozialen Gemeinschaften gewinnt, argumentative Fähigkeiten und kritisches Denken in demokratisch verfassten Debatten entwickelt und dabei selbst Anerkennungsverhältnisse erlebt, ist stabiler in der eigenen Identität und im Umgang mit anderen.

Ein Vorschlag zur Arbeit mit Demokratieverständnissen

Wenn Schüler:innen im Klassenzimmer wiederholt vermeintliche Diagnosen einer „Coronadiktatur“ äußern, unterstreicht dies die Notwendigkeit zur Arbeit mit Demokratieverständnissen. Aufbauend auf eigenen Lehrerfahrungen in Schule und Pädagog:innenbildung empfiehlt sich eine stufenweise Auseinandersetzung, die folgende Schritte umfassen kann:

- Die Einstiegsfrage nach elementaren Aspekten eines demokratischen Systems (z.B. Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, freie Medien) führt zum Visualisieren, Offenlegen, Vergleichen und Reflektieren individueller Demokratieverständnisse.
- Der Abgleich mit verschiedenen fachwissenschaftlichen Demokratieverständnissen macht Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen und eigenen Konzepten sichtbar. Ferner wird deutlich, dass Demokratie mehr als ein Prozess ist (z.B. Wahlen) und auch einen normativ-inhaltlichen Gehalt hat (z.B. Menschenrechte). An dieser Stelle ist zudem ein grundlegender Vergleich zwischen Demokratie und Diktatur förderlich (z.B. Anerkennung des Pluralismus).
- Die Analyse internationaler Beispiele zum Abbau von Demokratie macht die Fragilität demokratischer Systeme sichtbar. An dieser Stelle bietet sich die Anwendung von Indikatoren an, die auf eine (anti)demokratische Transformation hinweisen (vgl. Levitsky/Ziblatt 2018, 32 ff.).
- Die kritische Prüfung der eigenen (z.B. österreichischen) Demokratie auf Stärken und Schwächen macht auch Defizite in stabilen Demokratien reicher Länder (z.B. politische Ungleichheit, Korruption) bzw. Abweichungen zwischen Verfassungsnorm und -wirklichkeit sicht- und diskutierbar. Die problemorientierte Kritik der Demokratie verhindert eine einseitige, rein affirmative Behandlung von Demokratie, die zu überhöhten Ansprüchen und schlussendlich zu Politikverdrossenheit führen kann.

- Die Betrachtung von Demokratierankings (z.B. Freedom House) ermöglicht eine systematische Betrachtung globaler Demokratie. Die detaillierte Auseinandersetzung mit Messkriterien (z.B. Pluralismus, politische Kultur) stärkt das Bewusstsein für Merkmale von Demokratiequalität.
- Die Beschäftigung mit den geistesgeschichtlichen Wurzeln der Demokratie zeigt die Spannungen zwischen demokratischem und liberalem Prinzip sowie verschiedenen Interpretationen demokratischer Werte auf. Es wird bewusst, dass Vorstellungen von Demokratie selbst Produkte gesellschaftlicher Diskurse sind.
- Das Kennenlernen und die Anwendung von verschiedenen Demokratiemodellen (z.B. Eliten-, Medien-, Post-, Partizipative, Soziale Demokratie) fördert analytisches sozialwissenschaftliches Denken.
- Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen für die Demokratie (z.B. deregulierter Kapitalismus, Nicht-Nachhaltigkeit, Radikalisierung, Verschwörungstheorien) trägt zum Problembewusstsein über Ursachen und Wirkungen gesellschaftlicher Entwicklungen bei.
- Die Erarbeitung und Diskussion von Vorschlägen zur Verbesserung der (österreichischen) Demokratie eröffnet einen Blick auf demokratische Zukunftsperspektiven (z.B. mehr Transparenz, Inklusion).

Dieser kurz umrissene Vorschlag für eine systematische Arbeit mit Demokratieverständnissen hat anerkannten politikdidaktischen Prinzipien zu folgen und Wege für eine subjektorientierte, kontroverse Auseinandersetzung mit dem Ziel eigenständiger politischer Urteilsbildung zu ermöglichen. In Bezug auf die Prävention von Verschwörungsglauben und Extremismen müssen gerade bei jungen Menschen pädagogische Anerkennungsverhältnisse, die zum Aufbau von Selbst- und Fremdvertrauen beitragen, als höchst bedeutsam angenommen werden.

Fazit

Die Auseinandersetzung mit populistischer Politik und mit Verschwörungstheorien wird die Politische Bildung in einer durch stete technische Innovati-

onen und steigende Fragmentierung geprägten Medienwelt zunehmend beschäftigen. Einblicke in die Praxis von Politiklehrpersonen machen diese Problematik nicht nur sichtbar, sondern verweisen darüber hinaus sowohl auf die Notwendigkeit fachdidaktischer und pädagogischer Strategien als auch auf die Grenzen schulischer Interventionsmöglichkeiten. Politische Bildung muss Wissen über das Wesen von Verschwörungstheorien vermitteln, mögliche Folgen für demokratische Prozesse erörtern und die Fähigkeit zu einer umfassenden Medienkritik stärken. Dabei sollte auch die Förderung von Demokratiebewusstsein als wichtige Basis zur Prävention antipluralistischer und verschwörerischer Ideen betrachtet werden. Eine sozialwissenschaftlich fundierte, an Vernunft und Wahrheit orientierte kritisch-analytische Demokratiebildung hilft beim Umgang mit Vielfalt, Komplexität und Ambiguität. Wenn Lehrpersonen zudem eine demokratische Haltung vorleben, die Anerkennung und persönliche Wertschätzung trotz auftretendem Dissens im Klassenzimmer erfahrbar macht, dann sollte dies begünstigen, dass sich Lernende gesellschaftlichen Debatten stellen, anstatt sich daraus zurückzuziehen.

Literaturverzeichnis

- Barkun, Michael (2013). *A Culture of Conspiracy. Apocalyptic Visions in Contemporary America*, 2. Auflage. Berkeley: University of California Press.
- Blühdorn, Ingo (2013). *Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin: Suhrkamp.
- Butter, Michael (2018). *Nichts ist, wie es scheint. Über Verschwörungstheorien*. Berlin: Suhrkamp.
- Cheema, Saba-Nur (2021). *Verschwörungserzählungen und politische Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 35–36/2021, 48–53.
- Deichmann, Carl (2019). *Neue Herausforderungen für die politische Bildung durch Populismus und Extremismus im ‚postfaktischen Zeitalter‘*, in: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): *Orientierungen politischer Bildung im ‚postfaktischen Zeitalter‘*. Wiesbaden, Springer VS, 83–100.

-
- Eberl, Jakob-Moritz/Greussing, Esther/Hube Robert A./Mede, Niels G. (2021). Wissenschaftsbezogener Populismus: Eine österreichische Bestandsaufnahme, Austrian Corona Panel Project (ACPP), Corona-Blog 124, 9. Juli 2021, abrufbar unter: https://viecer.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_viecer/Blog_124_-_Wissenschaftsbezogener_Populismus__Eine_oesterreichische_Bestandsaufnahme.pdf (17. Dezember 2021).
- Edelstein, Wolfgang/Peter Fauser (2001). Demokratie lernen und leben: Gutachten zum Programm, Heft 96. Bonn: BLK.
- Hafenegger, Bruno (2017). Aufklärung, Wissen und Reflexion vs. Fake News, Mythen und Legenden Herausforderung für die politische Bildung, in: Journal Politische Bildung, 4, 48–52.
- Henkenborg, Peter (2016). Eine Kultur des Dissenses. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter: Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 187–95.
- Hufer, Klaus-Peter (2011). Bildung gegen Rechtsextremismus, in: Hentges, Gudrun/Lösch, Bettina: Die Vermessung der sozialen Welt: Neoliberalismus – Extreme Rechte – Migration im Fokus der Debatte. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 175–86.
- Koontz, Dean (2016). The Eyes of Darkness. London: Headline.
- Lamberty, Pia/Katharina Nocun (2021). Ein Brandbeschleuniger für Radikalisierung? Verschwörungserzählungen während der Covid-19-Pandemie, in: Kleffner, Heike/Meisner, Matthias Fehlender Mindestabstand. Die Coronakrise und die Netzwerke der Demokratiefeinde. Freiburg im Breisgau, Herder, 117–125.
- Lee, Benjamin (2020). Radicalisation and conspiracy theories, in: Butter, Michael/Knight, Peter (Hg.): Routledge Handbook of Conspiracy Theories. London, Routledge, 344–56.

-
- Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel (2018). *Wie Demokratien sterben. Und was wir dagegen tun können*, 6. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- May, Michael (2016). Die unscharfen Grenzen des Kontroversitätsgebots und des Überwältigungsverbots, in: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter: *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 233–41.
- Mouffe, Chantal (2018). *Das demokratische Paradox*. Reprint. Wien: Turia + Kant.
- Negt, Oskar (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Oeffering, Tonio (2019). Hannah Arendts ‚Wahrheit und Politik‘ – eine fachdidaktische Lektüre vor dem Hintergrund des aufziehenden Zeitalters der ‚postfaktischen Politik‘, in: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): *Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“*. Wiesbaden, Springer VS, 29–38.
- Patzelt, Werner J. (2010). Soziomoralische Grundlagen und politisches Wissen in einer Demokratie, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 43–54.
- Pohl, Kerstin (2009). Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen?, in: *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, 6/2009, 102–15.
- Reinhardt, Sibylle (2020). Politische Bildung für die Demokratie, in: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 2/2020, 203–214.
- Reinhardt, Sibylle (2017). Unterricht mit rechts orientierten Schülern und mit Empörten – Probleme und Ideen, in: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 2/2017, 281–92.
- Sander, Wolfgang (2017). *Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der*

politischen Bildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn, in: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Baden-Baden, Nomos, 129–48.

Stornig, Thomas (2021). Politische Bildung im Kontext von Wahlen mit 16. Zur Praxis schulischer Demokratiebildung. Wiesbaden: Springer VS.

Sulzbacher, Markus (2021) ‚Sterben gehört nun mal zum Leben dazu‘ - Wie Corona Rechtsextremisten und Impfgegnerinnen in Österreich vereint, in: Kleffner, Heike/Messner, Matthias (Hg.): Fehlender Mindestabstand. Die Coronakrise und die Netzwerke der Demokratiefeinde. Freiburg im Breisgau, Herder, 72–80.

Zandonella, Martina (2021). Vertrauen im Keller – Demokratie unter Druck. Erste Ergebnisse Österreichischer Demokratie Monitor 2021, abrufbar unter: https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2021/12/2021_SORA_Presseunterlage_OeDM21.pdf (17. Dezember 2021).

Abstracts

Geschichte, Merkmale und Varianten von rechten „Verschwörungstheorien“. Ein Essay

Claus Oberhauser

Im Essay wird der Frage nachgespürt, warum in den letzten Jahren rechte „Verschwörungstheorien“ vom Rand in die Mitte der Gesellschaft vordringen. Nach der Definition des Begriffs wird aufgezeigt, wie das Verschwörungsd Denken nach 1945 in den USA und in Mitteleuropa den Status der Stigmatisierung abstreifte und sich infolgedessen eigene Milieus herausbildeten. Hervorgehoben werden hierbei antisemitische Verschwörungstheorien sowie die Rolle des Rechtsextremismus. Anhand der Vorkommnisse in Charlottesville 2017 wird beschrieben, wie im sogenannten postfaktischen Zeitalter Grenzen überschritten wurden und werden. Am Ende des Essays werden Herausforderungen für die Politische Bildung aufgrund des Aufkommens der zuvor beschriebenen Phänomene angeführt.

COVID-19-Krise als Nährboden für rechte Verschwörungserzählungen?

Janine Heinz

Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, welche gesellschaftlichen Faktoren zur Verbreitung rechter Verschwörungserzählungen in der COVID-19-Krise beigetragen haben. Dabei begreift er die Proteste gegen die COVID-19-Maßnahmen als Ausdruck einer Legitimationskrise der spätmodernen Gesellschaft, in der von den Einzelnen Selbststeuerung und -Kontrolle im Dienst des Allgemeinwohls verlangt werden, während soziale Sicherheiten instabiler werden. Die Pandemie hat die Fragilität dieses Konstrukts offenlegt. Dies verstärkt Abstiegsängste und Ohnmachtsgefühle, wodurch eine Dissidenz entsteht. Diese Dissidenz führt zu einem Vertrauensverlust in das

politische System und wird versucht zu schließen, indem eigene Deutungsmuster gebildet werden. Dieses Momentum nutzen nationalradikale Bewegungen und Parteien gezielt für sich, um rechte Verschwörungserzählungen zu verbreiten.

COVID-19 als Strafe Gottes? Was Verschwörungsmmythen mit Gender, Antifeminismus und LGBTIQ+-Feindlichkeit zu tun haben

Judith Goetz

Ausgehend von der Feststellung, dass mit der Ausweitung des SARS-CoV-2-Virus auch die Affinität zu Verschwörungdenken stieg, soll im Beitrag die dringliche Notwendigkeit aufgezeigt werden, in entsprechenden Analysen sowie politischen Bildungsangeboten geschlechterreflektierte Perspektiven einzubeziehen. Anhand von vier Ebenen – geschlechtsspezifische Auswertungen von Studien zum Verschwörungsglauben und COVID-19-Maßnahmen-Protesten, Gründe für Verschwörungsglauben, genderrelevante Themen in Verschwörungsmmythen und Überschneidungen zwischen Antifeminismus und Verschwörungsmmythen – wird die Bedeutung eines geschlechterreflektierten Blicks auf Verschwörungsmmythen veranschaulicht.

Jenseits von Fakten. Ein Plädoyer für post-kritische Einsätze in der Politischen Bildung

Britta Breser

Mit dem Begriff Fake News werden auch Journalist:innen für deren (kritische) Berichterstattung diskreditiert, mit Verschwörungserzählungen in Verbindung gebracht und als Verbreiter:innen von Fake News verächtlich gemacht. Diese Entwicklung weist sowohl auf die Kontroversität und Polarisierung der Produktion und Berichterstattung von Nachrichten hin als auch auf

die Politisierung von Journalismus als öffentliches Gut – mit dem Ziel, dessen Glaubwürdigkeit sowie Deutungshoheit zu entziehen. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Verschwörungserzählungen ist in politischen Bildungsprozessen daher auch die Frage nach dem Umgang mit jenen für die demokratische Entwicklung von Gesellschaften relevanten Kommunikationsakteur:innen zu stellen, welche zunehmend mit dem Fake News-Etikett als „Lügenpresse“ oder „Systemmedien“ geschmäht werden. Der vorliegende Beitrag sucht dafür nach Denkanregungen bei post-kritischen Überlegungen, die auf neue Erfahrungen mit politischen Kommunikationshandlungen hinwirken.

Eine kleine Holzpuppe und die Verschiebung von Wahrheit und Lüge im 21. Jahrhundert

Daniela Ingruber

Ausgehend von der literarischen Figur Pinocchio, der heute wahrscheinlich ein Anhänger von Fake News und nichtwissenschaftlichen Narrativen wäre, wenn er damit Sympathien erheischen könnte, wird in diesem Text der Frage nachgegangen, wie es mit dem Verhältnis zwischen Wahrheit und Lüge aussieht, wie dies mit der Vorstellung von Freiheit und Demokratie verbunden ist, und welche Auswirkungen Verschiebungen in der Wahrnehmung auf das Miteinander haben. Ist Resilienz diesbezüglich wirklich das Heilmittel in Krisenzeiten? Oder lenkt sie nur mit vermeintlicher Selbstfindung von dem ab, was dringend Veränderung bräuchte?

Fake News, Bots und algorithmische Meinungsmache. Politik und Medien im Zeitalter der digitalen Desinformation

Martin Wassermair

Coronaleugnung, TikTok-Kriegsführung, postfaktische Machtausübung – mit einer zunehmenden Verseuchung der medialen Sphäre befindet sich die Welt auf dem Weg in ein Zeitalter der Desinformation. Politische Bildung steht vor der Herausforderung, die Ansätze einer redaktionellen Gesellschaft als vielversprechende Instrumentarien gegen Politikverdruss und Perspektivlosigkeit zu verstehen, um die audio-visuelle Bedeutungsproduktion zu demokratisieren und die Teilhabe an diskursiven Öffentlichkeiten nachhaltig zu fördern.

Schlafschafe und Aluhüte – Verschwörungstheoretische Internet-Memes im Politikunterricht

Elmar Mattle

Einleitend werden in diesem Beitrag zunächst typische Merkmale und die Funktionsweise von Internet-Memes allgemein dargestellt. Anschließend wird speziell auf die Einsatzmöglichkeiten von Internet-Memes in der Politik eingegangen. Auch Verschwörungstheorien werden mithilfe dieses sehr jungen Mediums im Internet verbreitet. Das präsentierte kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiel soll eine Möglichkeit aufzeigen, wie im modernen Politikunterricht damit gearbeitet werden kann. Im Zentrum stehen dabei nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit einem Internet-Meme, sondern auch ein produktiver Zugang, der Schüler:innen dazu animieren und befähigen soll, ihre eigene politische Meinung zu artikulieren.

Verschörungstheorien als Lerngegenstand der Politischen Bildung.

Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien

Stefan Schmid-Heher

Mit der gestiegenen Sichtbarkeit von Verschwörungstheorien in den letzten Jahren sind diese zunehmend zur Herausforderung für die Politische Bildung geworden. Während bestimmte verschwörungstheoretische Manifestationen gemeinhin als abstruse Spinnereien abgetan werden, ist gleichzeitig Verschwörungsdenken weit verbreitet und wirkmächtig. Politische Bildung muss Verschwörungstheorien fachlich angemessen darstellen und zugleich schüler:innenorientierte Lernwege gestalten. Im Beitrag werden Unterrichtsaktivitäten aus 21 online verfügbaren Materialien analysiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern die jeweiligen methodischen Inszenierungen dem Lerngegenstand Verschwörungstheorien gerecht werden.

Die Schule, die Däumlinge und die Wahrheit. Betrachtungen über die Verhandlung von Verschwörungslegenden im Rahmen von historisch-politischer Bildung

Georg Marschnig

Der Beitrag eröffnet einen kulturwissenschaftlich geprägten Blick auf den Umgang mit Verschwörungslegenden in der schulischen Politischen Bildung. Diesem Unterfangen wird in drei Etappen nachgegangen. Zunächst wird basierend auf den aktuellen Lehrplänen analysiert, was denn in der „Höllmaschine“ (Eribon 2017) Schule hinsichtlich der Entwicklung politischer Kompetenzen geleistet werden soll. Danach wird mit Michel Serres die derzeit in den Schulen lernende Generation der „Däumlinge“ beschrieben und diese schließlich nach ihrem Verhältnis zur „Wahrheit“ befragt. Abschließend wird der Aufbau und die Vertiefung von Methodenkompetenz als zentrale Fähigkeit im historisch-politischen Lernen diskutiert.

Die Büchse der Pandora. Zum Umgang mit Verschwörungsdanken in der Politischen Bildung

Robert Hummer

Der vorliegende Text folgt einer zweigliedrigen Struktur: Im ersten Teil wird den Fragen nachgegangen, wie sich Verschwörungsdanken zu grundlegenden Zielen politischen Lernens verhält und unter welchen Voraussetzungen dieses zum Gegenstand politischer Lehr-Lernprozesse werden kann. Die Klärung dieser Fragen ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, da es sich bei Verschwörungserzählungen nicht um ein Unterrichtsthema wie jedes andere handelt und guter Grund zur Annahme besteht, dass verschwörungstheoretische Sichtweisen außerhalb des Kontroversitätsgebots stehen und deshalb keinesfalls als legitime politische Positionen im Unterricht behandelt werden können (siehe dazu zuletzt z.B. Mörwald 2021, 81). Im zweiten Teil richtet sich der Blick auf die Frage, wie ein angemessener Umgang mit Verschwörungsdanken im Politikunterricht prinzipiell aussehen kann. Ziel dieses Unterfangens ist es, unter Bezugnahme auf einschlägige politikdidaktische Standards als relevant zu erachtende Orientierungspunkte für das Unterrichtshandeln herauszuarbeiten und entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu skizzieren, ohne allerdings den Anspruch zu erheben, allgemeingültige Handlungsrezepte zur Hand geben zu können.

Antisemitische Verschwörungstheorien in der FPÖ. Die Ablehnung des „Neutralitätsgebotes“ in der schulischen politischen Bildung

Philipp Mittnik

Die FPÖ vertritt bereits lange verschwörungstheoretische Inhalte. In diesem Aufsatz soll auf antisemitische Tendenzen bei Verschwörungstheorien eingegangen werden. Ausgewählte antisemitische Aussagen von FPÖ-Politiker*innen werden präsentiert, um sich damit auseinanderzusetzen, wie damit

im Unterricht umgegangen werden sollte. Das nicht vorhandene, aber dennoch häufig verwendete „Neutralitätsgebot“ der Politischen Bildung wird abgelehnt. Lehrkräfte sollen Schüler*innen in der Politischen Bildung dazu befähigen, politische Urteile zu fällen, aber auch extremistische und demokratiefeindliche Standpunkte zu erkennen. Aus den Erkenntnissen der wissenschaftlichen Literatur wird ein Prozess als Diskussionsgrundlage entwickelt und vorgestellt. Dieser beschreibt, wie mit antisemitischen Aussagen im Unterricht umgegangen werden sollte und welche Konsequenz dies für den Unterricht haben könnte.

Verschwörungstheorien fordern die Politische Bildung – Erfahrungen aus Schule und Pädagog:innenbildung

Thomas Stornig

Verschwörungstheorien untergraben das Vertrauen in die Demokratie und stellen die Politische Bildung vor Herausforderungen. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage nach allfälligen Konsequenzen für die Schule und nach Handlungsmöglichkeiten für die Politische Bildung. Erkenntnisse aus qualitativen Befragungen zeigen, dass Politiklehrpersonen im Unterricht vermehrt mit Verschwörungstheorien konfrontiert sind und nach Möglichkeiten einer Bearbeitung suchen. Der Beitrag plädiert diesbezüglich für die Förderung eines kritischen Demokratiebewusstseins und formuliert darauf aufbauend einen Vorschlag zur Arbeit mit Demokratieverständnissen.

Autor:innen

Britta Breser ist als Lecturer an der Karl-Franzens-Universität und als Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum in Graz im Bereich Lehre und Forschung zur Politischen Bildung und Politikdidaktik tätig.

Judith Goetz ist Literatur- und Politikwissenschaftlerin, Gender-Forscherin und Rechtsextremismus-Expertin an der Universität Wien, Mitglied der Forschungsgruppe Ideologien und Politiken der Ungleichheit (FIPU) sowie der Europäischen feministischen Plattform. Sie ist Mitarbeiterin im Fachbereich Ungleichheit und Soziale Bildung an der Universität Innsbruck sowie Lehrbeauftragte an unterschiedlichen österreichischen Universitäten.

Janine Heinz ist Soziologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin beim SORA-Institut in Wien. Dort forscht sie zu politischer Kultur, Gleichstellung und Lebensqualität. Sie ist Mit-Autorin der Salzburger Autoritarismus-Studien, die seit 2017 alle zwei Jahre durchgeführt werden. Inhaltlich liegt ihr Schwerpunkt auf autoritären und rechtsextremen Einstellungen sowie in der Frage, wie regionale Infrastruktur Gleichstellung stärken kann.

Robert Hummer ist Politik- und Geschichtsdidaktiker an der PH Salzburg Stefan Zweig sowie am dortigen NCoC für Gesellschaftliches Lernen und Vorstandsmitglied der IGPB. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien, Kontroversität in der Politischen Bildung aus theoretischer und empirischer Sicht.

Daniela Ingruber arbeitet als Demokratie- und Kriegsforscherin an der Universität für Weiterbildung Krens. Themenschwerpunkte sind Konflikttransformation, Medienethik sowie dystopische Demokratie. Zudem ist sie für Filmfestivals und Filmproduktionen tätig.

Georg Marschnig ist Universitätsprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der Universität Wien. Davor arbeitete er an der Universität Graz sowie bis 2018 als Gymnasiallehrer. Zu seinen Forschungsfeldern zählen die Orte, Praxen und Medien der Geschichtskultur, Sprachsensibilität im historisch-politischen Lernen, Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts sowie die Verbindung von Zeitgeschichte und Politischer Bildung.

Elmar Mattle unterrichtet gegenwärtig Deutsch und Geschichte sowie Sozialkunde/Politische Bildung am Kollegium Aloisianum (Linz). Er ist außerdem an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz im Bereich der Lehrer:innen-Ausbildung (GSPB) tätig und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Philipp Mittnik ist Professor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien. Dort leitet er das Zentrum für Politische Bildung. Seit Oktober 2021 ist er Obmann der IGPB.

Claus Oberhauser ist Hochschulprofessor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung sowie Institutsleiter an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Er beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Verschwörungsdenkens auf die Gesellschaft aus einer geschichtsdidaktischen sowie politisch bildenden Perspektive.

Stefan Schmid-Heher ist Hochschullehrer an der PH Wien und dort am Zentrum für Politische Bildung tätig. Davor arbeitete er als Berufsschullehrer

und in der außerschulischen historisch-politischen Bildungsarbeit. Er studierte Geschichte und Lehramt für Berufsschulen.

Thomas Stornig ist Politikwissenschaftler und Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Tirol, forscht zur Theorie und Praxis der Politischen Bildung und unterrichtet an der Praxismittelschule sowie an der Universität Innsbruck.

Martin Wassermair ist Historiker, Politikwissenschaftler und Publizist. Er hat zahlreiche Lehraufträge und Veröffentlichungen in den Bereichen Kunst, Kultur, Politik, Medien, Informationsgesellschaft, Erinnerungskultur und Politische Bildung verfasst. Aktuell ist er als Leiter der Politikredaktion von DORFTV tätig.



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Schriftenreihe der GPJE

Alle Titel
auch als
eBook

Die Schriftenreihe der GPJE: „Futter“ für den wissenschaftlichen Diskurs zur schulischen und außerschulischen politischen Bildung.



ISBN 978-3-7344-1579-1,
224 S., € 28,90



ISBN 978-3-7344-1578-4,
270 S., € 34,90



ISBN 978-3-7344-1529-6,
216 S., € 21,90



ISBN 978-3-7344-0827-4,
248 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0680-5,
200 S., € 22,90



ISBN 978-3-7344-0486-3,
184 S., € 22,90



ISBN 978-3-89974975-5,
224 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974904-5,
224 S., € 26,80



ISBN 978-3-89974746-1,
208 S., € 22,80



ISBN 978-3-7344-0121-3,
256 S., € 29,80



ISBN 978-3-7344-0198-5,
184 S., € 22,80



ISBN 978-3-89974724-9,
160 S., € 19,80



ISBN 978-3-89974499-6,
106 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974453-8,
256 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974412-5,
154 S., € 16,80



ISBN 978-3-89974172-8,
92 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974126-1,
144 S., € 13,80





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Schriftenreihe der DVPB

Ilka Maria Hameister, Nikolaj Schulte-Wörmann,
Tonio Oeffering (Hg.)

Angegriffene Demokratie(n)

Perspektiven der Politischen Bildung

Welche Anforderungen, Aufforderungen und Gültigkeit bringt die Diagnose der „angegriffenen Demokratie(n)“ für die Politische Bildung mit sich? Diese Frage bearbeitet der Band anhand von normativen, empirischen und konzeptionellen Beiträgen.



ISBN 978-3-7344-1555-5, 104 S., € 16,90
PDF ISBN 978-3-7566-1555-1, € 15,99



Steve Kenner, Tonio Oeffering (Hg.)
Standortbestimmung
Politische Bildung
ISBN 978-3-7344-1352-0,
224 S., € 29,90
PDF ISBN 978-3-7344-1353-7,
€ 28,99



Lothar Harles, Dirk Lange (Hg.)
Zeitalter der Partizipation
ISBN 978-3-89974833-8,
272 S., € 26,80
PDF ISBN 978-3-7344-1289-9,
€ 25,99



Dirk Lange (Hg.)
Entgrenzungen
ISBN 978-3-89974653-2,
410 S., € 39,80





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Schriftenreihe der IGPB

Kathrin Stainer-Hämmerle (Hg.)

Glaube – Klima – Hoffnung

Der sechste Band der Schriftenreihe der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) dokumentiert zwei Jahrestagungen der IGPB. Die Beiträge behandeln die Themen „Klimawandel“ und „Religion“ aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen sowie der Politikdidaktik immer mit Blick auf die politische Bildung und ihre zahlreichen Anwendungsfelder von Schule bis Museum, von Erwachsenenbildung bis zum Protest auf der Straße. Politische Bildung hat die Aufgabe, sich an der Lebenswelt der Jugendlichen sowie anderer Zielgruppen zu orientieren. Dieser Band soll politische BildnerInnen dabei unterstützen sowie Hoffnung für einen Wandel der Gesellschaft im Sinne einer lebendigen Demokratie machen.



ISBN 978-3-7344-1284-4,
176 S., € 19,90

PDF ISBN 978-3-7344-1285-1,
€ 18,99



ISBN
978-3-7344-0103-9



ISBN
978-3-89974990-8



ISBN 978-3-7344-0845-8



ISBN
978-3-7344-0457-3



ISBN
978-3-89974683-9

Alle Bände auch
als E-Book



Inhalt

Mythen über vermeintliche Verschwörungen sind nicht neu, doch haben sie es im digitalen Medienzeitalter wesentlich leichter, sich nahezu unbegrenzt zu verbreiten, Meinungen zu prägen und damit das demokratische Miteinander zu beeinflussen. Gerade Social Media bieten viel Raum für un- oder halbwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Politische Bildung steht somit vor der Herausforderung, Verschwörungstheorien anzusprechen, aber deutlich von Wissenschaft zu unterscheiden. Pädagogisch wie didaktisch sind damit viele Fragen verknüpft, die in diesem Band diskutiert werden. Welche Möglichkeiten für Aufklärung bieten sich der Politischen Bildung im Unterricht aber auch am Stammtisch?

Die Herausgeber*innen

Kathrin Stainer-Hämmerle ist Politik- und Rechtswissenschaftlerin und leitet die Studiengänge für Public Management an der Fachhochschule Kärnten sowie die Forschungsgruppe Trans_Space für gesellschaftlichen Wandel.

Daniela Ingruber arbeitet als Demokratie- und Kriegsforscherin an der Universität für Weiterbildung Krems. Neben Lehre und ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit arbeitet sie als Autorin und Beraterin für Filmfestivals und Filmproduktionen.

Georg Marschnig ist Professor für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung an der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen die Orte, Praxen und Medien der Geschichtskultur sowie Sprachsensibilität im historisch-politischen Lernen. Außerdem ist er Herausgeber der Schulbuchreihe „Denkmal“.

ISBN 978-3-7344-1586-9



 **WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT