

Michael Blume<sup>1</sup> | Florian Hellberg<sup>2</sup> | Ulf Kerber<sup>3</sup>

## »Die Mächte dahinter«

Antisemitische Verschwörungsmythen im *Social Web*

Verschwörungsmythen<sup>4</sup> im Allgemeinen und Antisemitismus im Speziellen sind langlebig und hinsichtlich ihrer Medialität, in welcher sie artikuliert werden, wandlungs- und anpassungsfähig wie ein Chamäleon.<sup>5</sup> In der Gegenwart, unter den Bedingungen der Digitalität, können sich antisemitische Verschwörungsmythen in noch nie dagewesener Geschwindigkeit auf Videoplattformen und in sozialen Medien verbreiten und multiplizieren.<sup>6</sup> Das Internet ist dabei »Katalysator für einen wiedererstarkenden Antisemitismus«<sup>7</sup> einer vermehrt online radikalisierten Gesellschaft. (Empfehlungs-)Algorithmen, die Bildung von Filterblasen und Echokammern sind fruchtbarer Nährboden für die Verbreitung von antisemitischen Verschwörungsmythen unter dem Schutzmantel der Anonymität im *Social Web*.<sup>8</sup> Dabei begegnen antisemitische Sprach- und insbesondere Bildmuster im Internet nicht nur Erwachsenen, sondern auch Schüler\_innen.<sup>9</sup>

Der folgende unterrichtspraktische Beitrag im Schnittfeld von Medienpädagogik, Medien-, und Geschichtsdidaktik zielt nach der sachanalytischen und terminologischen Klärung des Zusammenhangs von Antisemitismus, Verschwörungsmythos und *Social Web* (1) auf die Förderung der geschichtsunterrichtlichen Medienkritikfähigkeit von Schüler\_innen zur Prävention der Wirkung antisemitischer Verschwörungsmythen im *Social Web*. Als Beispiel dient ein *Meme*, das die Klimaaktivistin Greta Thunberg als Marionette einer angeblichen jüdischen Weltverschwörung um den US-amerikanischen Investor George Soros visuell inszeniert.<sup>10</sup> Im Sinne einer emanzipatorisch-kritischen historischen Medienbildung<sup>11</sup> werden die

Schüler\_innen auch dazu befähigt, unter dem Gebrauch von visueller *Counter-Speech* (Gegenrede) effektiv gegen Desinformationen zu argumentieren (2).<sup>12</sup> Darüber hinaus plädiert dieses Unterrichtsmodell für die fachintegrative Förderung historischer Medienkompetenz unter Berücksichtigung sozioinformatischen Denkens am Beispiel der Dekonstruktion visueller Invektiven (Schmähungen und Herabwürdigungen) im *Social Web*.

### 1 Antisemitismus, Verschwörungsmythen und das *Social Web*

In der Aufklärungsarbeit gegen Antisemitismus muss eines grundsätzlich festgestellt werden: Antisemitismus ist keine Sache der Vergangenheit und hat nicht mit dem Ende des Dritten Reichs aufgehört zu existieren. Das Ressentiment und der Hass gegen Jüd\_innen haben sich auch nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute in unserer Gesellschaft und an vielen anderen Orten der Welt erhalten. Antisemitismus ist leider aktuell und erhielt in den letzten Jahren eine neue, mörderische Dimension. Der Anschlag von Halle am 9. Oktober 2019, bei dem ein Attentäter beabsichtigte, einen Massenmord an der feiernden jüdischen Gemeinde der Stadt zu begehen, und dabei zwei Menschen tötete, zeigt uns unmissverständlich, wie brandgefährlich Antisemitismus geblieben ist.

4 Dabei ist grundlegend, zwischen realen Verschwörungen und »Verschwörungsmythen« zu unterscheiden. Als alternative Bezeichnungen finden sich auch »Verschwörungstheorie«, »Verschwörungsglaube«, »Verschwörungserzählung« sowie »Verschwörungsideologie«. Vgl. Lamberty, Pia (2020): Verschwörungserzählungen, Bonn, S. 2f.

5 Vgl. Schwarz-Friesel, Monika (2019): Judenhass 2.0. Das Chamäleon Antisemitismus im digitalen Zeitalter, in: Sznajder, Natan; Heilbronn, Christian; Rabinovici, Doron (Hg.): Neuer Antisemitismus? Fortsetzung einer globalen Debatte, Berlin, S. 385–417.

6 Vgl. Becker, Matthias J. (2020): Antisemitismus im Internet, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 26–27, S. 48–52.

7 Ebd. S. 49.

8 Zur Zunahme der Sichtbarkeit von Verschwörungsmythen durch das Internet vgl. Butter, Michael (2017): Verschwörungstheorien im Internet, in: Deutschland & Europa, Bd. 74, S. 36–45, hier S. 38–40.

9 Vgl. Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Befunde – Analysen – Handlungsoptionen, Weinheim.

1 Dr. Michael Blume ist Beauftragter des Landes Baden-Württemberg gegen Antisemitismus.

2 Florian Hellberg ist Oberstudienrat am Max-Planck-Gymnasium Lehr und Lehrbeauftragter am Institut für Politik und Geschichtswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

3 Dr. Ulf Kerber leitet den Arbeitsbereich Medienbildung am Institut für Informatik und Digitale Bildung und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft Geschichte und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

Unterschiedliche Definitionen versuchen das Phänomen verständlich zu machen. Die *International Holocaust Remembrance Alliance* fasst Antisemitismus als eine Wahrnehmung von Jüd\_innen, die sich als Hass gegenüber Jüd\_innen ausdrücken kann und sich in Wort, Bild und Tat gegen jüdische und nicht-jüdische Personen, deren Eigentum, jüdische Gemeinden etc. wenden kann. Der erste Punkt liefert dabei einen Schlüssel zum Verständnis: Antisemitismus ist zunächst eine Art, Jüd\_innen wahrzunehmen. Er beginnt mit einer bestimmte Sichtweise auf diese Personengruppe. Diese besondere Sichtweise wird aber niemandem angeboren, sondern wird durch Erzählungen von Mensch zu Mensch tradiert oder durch Medien weitergegeben.

Geht man in die Vergangenheit, so trifft man auf verschiedene Weisen der Darstellung von Jüd\_innen. In der christlichen Kirchengeschichte gibt es zahlreiche Beispiele für abfällige und ausgrenzende bildnerische Werke, die beispielsweise sogenannte Hostienschändungen zeigen, das Judensau-Motiv<sup>13</sup> wiedergeben oder Jüd\_innen mit Ritualmorden an Kindern in Verbindung bringen. Gegenwärtige antisemitische Darstellungen sind besonders geprägt durch die Bildsprache der Nationalsozialisten. Dort wurden Jüd\_innen häufig als hässliche Männer in traditioneller schwarzer Bekleidung dargestellt. Symbolisch wurden Jüd\_innen als Weltmacht präsentiert, die eine globale Wirkungsmacht besitzt und diese zum Schaden anderer verwendet. Das Bild der nicht ehrbaren Jüd\_innen, die durch Finanzgeschäfte

und Wucher Menschen kontrollieren und die arische Rasse durch Vermischung mit dieser bedrohen würden, sind Bilder, die sich gleichsam ins kollektive Gedächtnis vieler Menschen eingebrannt haben. Viele dieser Bilder wirken bis heute nach oder werden sogar weiterhin verwendet – beispielsweise in Karikaturen, nicht nur gegen den Staat Israel.

Wieso wenden sich Menschen in unterschiedlichen Zeiten bis heute gegen Jüd\_innen? Was macht Antisemitismus so attraktiv? Es ist zu unterscheiden zwischen einer Jüd\_innenfeindschaft, wie sie im Mittelalter und der Frühen Neuzeit herrschte, und dem rassistischen Antisemitismus, der sich ab dem späten 19. Jahrhundert zu bilden begann. Das erste Phänomen war stark religiös geprägt, wobei Christ\_innen sich gegen Jüd\_innen abzugrenzen versuchten und ihnen unter anderem die Schuld für den Tod Christi gaben oder sie beschuldigten, die christliche Gemeinschaft zu zerstören. Der spätere Antisemitismus konstruierte aus einer Religionsgemeinschaft nun eine *semitische Rasse*, die der *arischen Rasse* Schaden zufügen wollen würde.

Doch beiden Phänomenen liegt die Vorstellung zugrunde, dass sich Jüd\_innen gegen andere verschwören würden. So wurden mittelalterliche Seuchen wie die Pest den Jüd\_innen angelastet, die vermeintlich Brunnen vergiftet hätten, um Christ\_innen zu schaden. Der nationalsozialistische Antisemitismus stellte sich Jüd\_innen ebenfalls als Verschwörer vor, die beispielsweise durch wirtschaftliche Tücke das *deutsche Volk* zersetzen würden.

- 10 Vgl. Heidtke, Jennifer (2019): Visueller Antisemitismus. Ein Plädoyer für die Erforschung der visuellen Dimension, in: Informationen, Bd. 90, S. 16-21 sowie zu Verschwörungsmithen im Geschichtsunterricht vgl. Peters, Jelko (2017): Verführerische Kohärenzen jenseits des Faktischen. Über die Notwendigkeit, Verschwörungstheorien im Geschichtsunterricht zu dechiffrieren, in: Fenske, Uta; Groth, Daniel; Weipert, Matthias (Hg.): Grenzgang – Grenzgängerinnen – Grenzgänger. Historische Perspektiven, St. Ingbert, S. 293–301.
- 11 Vgl. Kerber, Ulf (2016): Historische Medienbildung als theoretisches Kompetenz-Strukturmodell für eine Integration der Medienbildung in die Fachdidaktik des Faches Geschichte in Baden-Württemberg, Karlsruhe, S. 182f.

- 12 Hier nach Appel, Markus (2020): Wie lässt sich das Postfaktische eindämmen?, in: Ebd. (Hg.): Die Psychologie des Postfaktischen. Über Fake News, »Lügenpresse«, Clickbait und Co., Berlin, S. 205–209, hier S. 207.
- 13 Vgl. grundlegend zur pejorativen Tiersymbolik in jüdenfeindlichen Diskursfragmenten Urban, Monika (2018): Von Ratten, Schmeißfliegen und Heuschrecken. Judenfeindliche Tiersymbolisierungen und die postfaschistischen Grenzen des Sagbaren, Köln 2018.

Dieser Gedanke zieht sich durch unterschiedliche Formen der Feindschaft gegenüber Jüd\_innen. Erzählungen von böswilligen Verschwörungen sind ein Kernkonzept des heutigen Antisemitismus. In dieser Gedankenwelt werden alle möglichen Katastrophen und Krisen, seien es Kriege, Wirtschaftskrisen oder auch die Naturkatastrophe des Corona-Virus, sämtlich einer bestimmten verschwörerischen Gruppe angedichtet, die verantwortlich für diese Missstände sein soll. In einer komplexen und global stark vernetzten Welt sehen sich viele Menschen nach solchen einfachen Antworten. Die eigene Verunsicherung gegenüber den persönlichen und gesellschaftlichen Problemen wird kaschiert und in einen Verschwörungsglauben kanalisiert, der eine Erklärung für die schwierige Lage der Welt bieten soll. Durch eine Erklärung erleben sich Menschen wieder als fähig und selbstbestimmt und können so mit Problemen umgehen.

Doch dieser Weg in die Welt der Verschwörungsmymen, bei denen Jüd\_innen angeblich die Ursache für alles Schlechte der Welt sind, führt in eine Spirale des fokussierten Hasses. Vor allem im Internet und in den sozialen Medien wie *Twitter*, *Facebook* oder Messengerdiensten wie *WhatsApp* und *Telegram* können verschwörungsgläubige Menschen Gleichgesinnte finden und sich dort stetig über die gleichen Erklärungsmuster austauschen. In dieser abgeschotteten Welt wird so ein Hass gegenüber Jüd\_innen geschürt, aber auch gegen den Staat als Ganzes, gegen Politiker\_innen, Journalist\_innen, Forschende, Mediziner\_innen, etablierte Medien, Demokrat\_innen, Migrant\_innen und andere Gruppen, die als Verschwörer deklariert werden.<sup>14</sup> Verschwörungsmymen richten sich hier gegen die Errungenschaften der modernen Demokratie wie Gewaltenteilung, Rechtsstaatlichkeit, Gleichheit und Emanzipation sowie gegen den offenen, faktenbasierten Diskurs auf wissenschaftlichen Grundlagen.

Antisemitismus wird so eng verwoben mit Phänomenen wie Rassismus und Misogynie (Frauenfeindlichkeit). Als Beispiel sei hier der Mythos der Umvolkung zu nennen. Dabei wird geglaubt, dass sogenannte *globalistische* und liberale Mächte unter jüdischer Führung verantwortlich seien für die Migrationsströme der letzten Jahre. Dadurch soll die vermeintlich ursprüngliche weiße Bevölkerung nach und nach ausgetauscht und zerstört werden. Mitverantwortlich seien dabei auch Frauen im Allgemeinen, die sich nun nicht mehr weiße Männer als Partner nehmen würden, sondern die neu Hinzugekommenen. Leider ist dieser Mythos der Umvolkung nicht bloß die Spinerei von einigen Wenigen, sondern wird unter anderem von Politiker\_innen der Landes- und Bundespolitik verbreitet. Auch der Attentäter von Halle bekannte sich in seinen Vernehmungen und seinem Manifest zum Glauben an diese Fantasie.

Beispielhaft für einen antisemitisch und verschwörungsmymisch geprägten Frauenhass sind die Angriffe gegen die Klimaaktivistin Greta Thunberg. Thunberg wird von unterschiedlichen rechtspopulistischen Medien, aber auch in vielen Chatgruppen und auf sozialen Medien hart für ihr Engagement gegen die Klimazerstörung angegriffen.<sup>15</sup> Dabei sehen einige Kommentator\_innen Thunberg als Marionette anderer Mächte oder diffamieren sie als Panikmacherin und minderjährige Heilige, die einer Klimareligion vorstehen

Soweit nicht anders ausgewiesen, sind die Zitate des folgenden Passus entnommen aus dem Bildungsplan für Baden-Württemberg des Gymnasiums des Fachs Geschichte aus dem Jahr 2016, online verfügbar unter: [http://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW\\_ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GYM\\_G](http://www.bildungsplaene-bw.de/bildungsplan,Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_G) [Zugriff am 05.12.2020].

14 Vgl. zu den psychologischen Gründen für den Glauben an Verschwörungsmymen Appel, Markus; Mehretab, Sarah: Verschwörungstheorien, in: Appel, Markus (2020), *Psychologie*, S. 117–126.

15 Vgl. Hornuff, Daniel (2019): Die weinerlichen Männer und ihr schwedisches Mädchen, online verfügbar unter: <https://pop-zeitschrift.de/2019/03/19/social-media-maerz-von-daniel-hornuff19-3-2019/> [Zugriff am 05.12.2020].

16

17 Ellerbrock, Dagmar et al. (2017): Invektivität – Perspektiven eines neuen Forschungsprogramms in den Kultur- und Sozialwissenschaften, in: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, Bd. 1, S. 2–24, hier S. 3.

würde. Die berechtigte Sorge um den Klimawandel und das politische Engagement dagegen werden manche Kommentator\_innen als einen Überfall auf etablierte Werte und den eigenen Lebenswandel. Das antisemitische Motiv von vermeintlich weltlenkenden Kräften kann damit auch gegen Personen gerichtet werden, die nicht jüdischen Glaubens sind.

## 2 Historisches Denken in einer Kultur der Digitalität

Gemäß der »Leitgedanken zum Kompetenzerwerb«<sup>16</sup> des Bildungsplanes *Geschichte* für Baden-Württemberg ist das »zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts [...] der Aufbau eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.« Das zu fördernde »Historische Lernen vollzieht sich [dabei] über historisches Denken.«

Insbesondere entsprechen die folgenden Impulse für die unterrichtliche Praxis der im Bildungsplan für alle Klassenstufen gültigen Forderung nach »kritischer Überprüfung von historischen Deutungen und Geschichtsbildern, die [den Schüler\_innen] in der Geschichtskultur begegnen«. Zugleich wird dabei die für alle Schulfächer zu berücksichtigende »Leitperspektive Medienbildung« aufgegriffen, wonach die Schüler\_innen im Geschichtsunterricht für »die zentrale Bedeutung von Medien bei der Konstruktion von Wirklichkeit sensibilisiert und zu einer reflektierten Mediennutzung befähigt« werden sollen.

Verbale, textuelle und visuelle Schmähungen sowie Herabwürdigungen sind »epochen- und kulturübergreifende Arten von Kommunikation«<sup>17</sup>,

die sowohl das Potenzial besitzen, identitäre und kulturelle Gemeinschaften zu bilden, aber ebenso auch zu verändern und zu zerstören. Dem hier zugrunde gelegten Konzept der Invektivität liegt die Annahme zugrunde, dass visuelle antisemitische Invektiven Teil einer diskriminierenden, herabsetzenden und somit exkludierenden Kommunikation sind, die sich im Kraftfeld von Akteur, Kontext und Anschlusskommunikation bestimmt.<sup>18</sup> Die damit einhergehenden »verfestigte[n] Vorstellungen vom ›Eigenen‹ und von ›den Anderen‹ und ihrer Bewertung werden durch die Herstellung materieller Bilder und die bildmediale Kommunikationspraxis geschaffen, verkauft, verhandelt, popularisiert, aktualisiert, verfestigt, mit neuen Emotionen aufgeladen und/oder modifiziert.«<sup>19</sup>

Ein gerade diesbezüglich um Ansätze der Sozioinformatik erweiterter Geschichtsunterricht nimmt historisch gewordene kulturelle Konzepte – wie die Konstruktion von Selbst- und Fremdbildern – aus medienspsychologischer Perspektive in den Blick. Sozioinformatische Mustererkennung nimmt dabei seinen Ausgang von gegenwärtigen Fragen- und Problemstellungen in einer »Kultur der Digitalität«<sup>20</sup>, fördert in besonderer Weise die Orientierungskompetenz und verknüpft bereits vorhandene Ansätze der Medienpädagogik und -didaktik mit domänenspezifischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen des Geschichtsunterrichts.<sup>21</sup> Sozioinformatisch erweiterter Geschichtsunterricht erschöpft sich dabei nicht in der reinen Benennung etwaiger Muster, sondern entfaltet erst im Vergleich und insbesondere der Reflexion von visuellen Anthropologien sein kognitiv aktivierendes Potenzial.<sup>22</sup>

18 Vgl. Schwerhoff, Gerd (2020): Invektivität und Geschichtswissenschaft. Konstellationen der Herabsetzung in historischer Perspektive – ein Forschungskonzept, in: *Historische Zeitschrift*, Bd. 311, S. 1–36, hier S. 11f. und S. 36.

19 Jung-Diestelmeier, Maren (2017): »Das verkehrte England«. Visuelle Stereotype auf Postkarten und deutsche Selbstbilder 1899–1918. Textband, Göttingen, S. 31.

20 Nach Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin.

21 In diesem Sinne plädierte Michael Staiger bereits 2007 für die Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Vgl. Staiger, Michael (2007): *Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte*, Baltmannsweiler.

22 Domänenspezifisch für den Geschichtsunterricht vgl. Gawatz, Andreas; Zodel, Andreas (2019): *Problemorientierte Unterrichtsplanung – eine Garantie für wirksamen Geschichtsunterricht*, in: Gawatz, Andreas; Stürmer, Kathleen (Hg.): *Kognitive Aktivierung im Unterricht*, Braunschweig, S. 104–121.



M1

Dass die Schüler\_innen anhand der sich anschließenden vier unterrichtlichen Bausteine »erfahren, wie wichtig die kritische Auseinandersetzung mit Medien für die Weiterentwicklung eines demokratischen Gemeinwesens« ist, entspricht nicht nur in besonderem Maße der Leitperspektive Medienbildung sowie dem Leitfaden Demokratiebildung<sup>23</sup>, sondern ermächtigt (*Empowerment*) die Schüler\_innen im Sinne eines transdisziplinären Unterrichtsmodells zum kritischen Umgang mit Verschwörungsmymen und Antisemitismus in der Schule.<sup>24</sup>

### 1. Baustein:

#### *Die Mächte dahinter?*

Der erste Baustein beinhaltet die systematische Beschreibung eines erstmals im Jahr 2019 in den sozialen Medien (auf *Twitter* und *Facebook*) publizierten Memes (**M 1**, siehe Abbildung oben), das die Klimaaktivistin Greta Thunberg als Marionette von *Mächten dahinter* um den US-amerikanischen Investor George Soros unter Verwendung digitaler Bildbearbeitung visuell inszeniert.

<sup>23</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2019): Leitfaden Demokratiebildung, Stuttgart.

<sup>24</sup> Ebd. et al. (2019): Wahrnehmen – Benennen – Handeln. Handreichung zum Umgang mit Antisemitismus an Schulen, Stuttgart.

**Leitende Intention:**

Die Schüler\_innen können erste Vermutungen und Hypothesen aufstellen (Förderung der Fragekompetenz), mit welchen Absichten und Strategien das *Meme* versucht, die Rezipient\_innen zu emotionalisieren und Greta Thunberg zu diskreditieren.

**2. Baustein:****Jüdische Weltverschwörung dekonstruieren**

Nach der systematischen Beschreibung und dem Aufstellen von Hypothesen und Fragen zielt der zweite Baustein auf die Analyse des im *Meme* konstruierten antisemitischen Invektivs.

Hierbei sind vorab im Rahmen einer Internetrecherche folgende Begriffe zu erläutern: Greta Thunberg, George Soros, Our Manifesto, Ernman Produktion AB, Northern Grace (Förderung der Sachkompetenz).

Im Anschluss daran soll das visuelle Konstrukt dekonstruiert werden. Folgende Fragen können hierbei die unterrichtliche Arbeit stützen:

- Wie werden die einzelnen Bildteile miteinander in Beziehung gesetzt?
- Welche Beziehung zwischen Greta Thunberg und George Soros unterstellt die Bildüberschrift?
- Welche Wirkung beabsichtigt die Verwendung des glühenden Augenpaares?
- Welche Gesamtaussage lässt sich formulieren?

Als Zwischenergebnis kann das *Meme* als invektives antisemitisches visuelles Konstrukt mit appellativer Funktion in scheinbar aufklärerischer Absicht entlarvt werden.<sup>25</sup>



Greta Thunberg  
bei der *FridaysForFuture*-Kundgebung  
im Invalidenpark Berlin, 19. Juli 2019.

**Leitende Intention:**

Die Schüler\_innen machen sich mit den faktenbezogenen Hintergründen zum *Meme* vertraut und unterziehen die einzelnen, grafischen Elemente des *Memes* einer Konstruktions- und Wirkungsanalyse.

**3. Baustein:****Konzeptionelle Mustererkennung bei visuellem Antisemitismus**

Die Schmähungen gegen Greta Thunberg im Internet beschränken sich jedoch nicht nur auf eine unterstellte Verbindung zu einem vermeintlichen internationalen Finanzjudentum. Eine Viel-

<sup>25</sup> Die Progression für die Sekundarstufe II besteht in der narrativen Triftigkeitsprüfung sowie als Erweiterung in der Dekonstruktion der alternativfaktisch kritisch-traditionalen Erzählung. Hierzu Yildirim, Lale (2018): (Un-)Ehrliche Geschichte? Alternativfaktische kritisch-traditionale Erzählung als Instrument rechtspopulistischer Um-Deutung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 17, S. 57–71.

QR-Code zu M<sub>2</sub>.

<https://cloud.ph-karlsruhe.de/index.php/s/EWGy7NEctQEjRZs>: <https://t1p.de/kldj>

QR-Code zu M<sub>3</sub>.

<https://mega.nz/file/zDYoTBz5#ADwwkYNANByaODhhOLYcOHps6tJfe3nq3-Mh8jZYz9s>:  
<https://bit.ly/2KDsvoz>

zahl von Schmähungen und Herabwürdigungen werden ins Feld geführt, die ihrerseits eine lange Tradition in antisemitischer Hasspropaganda aufweisen. Daher sollen sich die Schüler\_innen mittels des Materials aus **M<sub>2</sub>** und **M<sub>3</sub>** auch mit weiteren Kategorien auseinandersetzen und deren Konstruiertheit vertraut machen.

Den verschiedenen Invektiven gegen Thunberg werden im Material historische Feindbild-Inszenierungen gegenübergestellt, die darauf untersucht werden sollen, inwieweit sie heute als Mustervorlagen für die aktuellen Hetzkampagnen genutzt werden (siehe **M<sub>3</sub>**: *Collage unterschiedlicher Invektiven gegen Greta Thunberg*).

Die einzelnen Feindbild-Kategorien liefern zeitliche Querschnitte und Varianten des gleichen Sachverhalts, die – trotz unterschiedlicher Darstellung und Inszenierung – die immer gleichen und unveränderlichen Viseotype adressieren und somit als Konstruktionsmuster ausles- und ausdeutbar werden. Die einzelnen Feindbilder sind zwar in

einem chronologischen Nacheinander oder kulturellen Nebeneinander entstanden, aber sie zeigen keinen zeitlichen Ablauf. Das Viseotyp offenbart dadurch seine prototypische Unveränderlichkeit, die den Rezipienten bereits bekannt sind und immer wieder begegnen. Dadurch offenbaren sie ihre statische Konstruktion und zeigen daher auf, weshalb sie auf immer neue angebliche Feinde angewendet werden können.<sup>26</sup>

Die Bausteine **M<sub>1</sub>** bis **M<sub>3</sub>** werden anschließend mittels einer Reflexionsphase zusammengeführt und im Hinblick auf die aufgestellten Thesen zu **M<sub>1</sub>** überprüft. Als Erwartungshorizont kann das folgende Zitat herangezogen werden:

»Ganz offenkundig dient Soros dabei als Urtyp des ewigen Juden, als Strippenzieher des Kapitals, der nationale Souveränität unterwandern will, um sein Weltjudentums in Machtapparaten zu installieren. Thunberg, von vielen Rechten als notorisch ›behindert‹ deklariert, wird als dessen Opfer präsentiert.«<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Vgl. Rickert, Tim (2019): Analyse von antisemitischen Bildern und Stereotypen im Unterricht, in: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg et al. (2019): Antisemitismus an Schulen, S. 96–98, hier S. 98.

<sup>27</sup> Hornuff, Daniel (2019): Wie rechte Hetze designt wird, in: Zeit Online, online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2019-04/hass-im-netz-rechte-hetze-soziale-medien/komplettansicht> [Zugriff am 05.12.2020].

**Leitende Intention:**

Zur Dekonstruktion verschiedener Kategorien historischer und gegenwärtiger, antisemitischer Invektive analysieren die Schüler\_innen ein Material-Dossier und deuten dabei die unterschiedlichen Ausformungen von Feindbildkonstruktionen. Sie reflektieren diese in Bezug zu ihren Thesen und formulieren selbstständig ein Werturteil (Förderung der Methoden-, Reflexions- und Orientierungskompetenz).

#### 4. Baustein: Gegenbilder

Der vierte Baustein regt zur Produktion von Gegenbildern an, um dabei die Schüler\_innen zu befähigen, effektiv gegen antisemitische visuelle Invektiven und somit gegen Desinformation zu

argumentieren. Um beispielsweise visuell gegen das antisemitische Invektiv der *jüdisch-internationalen Hochfinanz* zu argumentieren, widerlegen die Schüler\_innen in einem ersten Schritt die Desinformation, in dem sie die Fakten betonen, zweitens relevante Gegenargumente sammeln, die die Falschinformation entkräften und abschließend eine Grafik der effektiven Gegenaufklärung erstellen.<sup>28</sup>

Um die Transformation des eingangs erwähnten Chamäleons, bestehend aus Verschwörungsmithen und Antisemitismus, zu einer unbezwingbaren Hydra zu stoppen, bedarf es herkulischer Medienkritikfähigkeit. Diese zu fördern, ist Teil eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts.

Plakat der ökumenisch verantworteten  
Kampagne »#beziehungsweise –  
jüdisch und christlich: näher als du denkst«

**Umkehren zum Leben**

**Umkehren zum Leben** **beziehungsweise** **Antisemitismus ist Sünde**

Die Passions- und Osterzeit war jahrhundertlang Pogromzeit. Jüdinnen und Juden wurden fälschlich für den Tod Jesu verantwortlich gemacht, gequält und ermordet. Christinnen und Christen müssen den Anfeindungen gegen Jüdinnen und Juden widerstehen. Als Geschwister die Treue Gottes bezeugen!

**#beziehungsweise: jüdisch und christlich - näher als du denkst**

EKKO Evangelische Kirche in Deutschland  
DEUTSCHE RECHTSCHUTZFÖRDERUNG  
2021  
Logo des Bundesministeriums für Inneres

<sup>28</sup> Empfehlungen zum effektiven Argumentieren gegen Falschinformationen als visuelle Counter-Speech finden sich bei Appel (2020), Postfaktische, hier S. 207f.