

Kristin Weiser-Zurmühlen

Sprachgebrauch in Verschwörungstheorien kritisch reflektieren: Implikationen aus einer empirischen Studie für den Deutschunterricht und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Der Text geht der Forschungsfrage nach, welchen Beitrag die kritische Analyse und Reflexion des Sprachgebrauchs in Verschwörungstheorien für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf eine Thematisierung im Deutschunterricht leisten können. Die Auswertung empirischer Daten zu Gruppendiskussionen mit Studierenden über ein Video zur Klimawandelleugnung zeigt, dass die Tiefe der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung sich auf didaktische Überlegungen auswirken kann.

Schlagwörter: Verschwörungstheorien, Professionalisierung, Sprachdidaktik

How to critically reflect on the language in conspiracy theories: Implications from an empirical study for the German classroom and the professionalisation of prospective teachers

This paper focuses on the research question of how the (linguistic) critical analysis and reflection of language use in conspiracy theories contributes to the professionalisation of prospective German L1 teachers. The analysis of empirical data on group discussions with students about a video on climate change denial shows that the depth of the examination of the linguistic design can have an impact on didactic considerations.

Keywords: conspiracy theories, professionalisation, German L1 education research

1 Einleitung

Die Mitte-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung von 2022/2023 zeigt, dass etwa ein Drittel der Befragten eine Neigung zu Verschwörungstheorien aufweist (vgl. Zick & Küpper 2023, 116), die mit demokratie-, fremden- und menschenfeindlichen Einstellungen sowie erhöhter Gewaltbereitschaft korreliert. Verschwörungstheorien sind somit in der Gesellschaft weit verbreitet, sodass auch Jugendliche wahrscheinlich über persönliche Gespräche oder Social Media damit in Kontakt kommen. Der aktuellen JIM-Studie zufolge wurden bereits 40 % der 12- bis 19-Jährigen über soziale Medien wie TikTok, Instagram oder YouTube mit verschwörungstheoretischen Inhalten konfrontiert (vgl. JIM 2023, 52).

Aufgrund curricularer Vorgaben zur Medien- (vgl. Kultusministerkonferenz 2017) und Demokratiebildung (vgl. Kultusministerkonferenz 2018) rücken solche Phänomene zunehmend auch in den Fokus der Bildungspolitik. Da sich Verschwörungstheorien im digitalen Raum primär sprachlich-diskursiv manifestieren, erfordern sie besondere Aufmerksamkeit aus den sprachlichen Fächern (z.B. durch die neuen Abitur-Vorgaben in NRW für das Fach Deutsch). Bisher gibt es nur vereinzelte didaktische Vorschläge und Ansätze zur Thematisierung von Verschwörungstheorien und Fake News im Deutschunterricht (vgl. Antos & Ballod 2019; Hennig 2022; Philipp 2021; Granzow & von Brand 2021; Leichtfried & Urban 2021; Osterroth 2021). Beide Phänomene sind zwar verwandt, aber nicht bedeutungsgleich¹ (Butter 2022, 16), sodass es sich lohnt, gezielt didaktische Handlungsmöglichkeiten zu Verschwörungstheorien in den Blick zu nehmen. Lehrkräfte fühlen sich jedoch oft nicht ausreichend ausgebildet, um Verschwörungstheorien im Unterricht zu behandeln (u.a. sie curricular zu legitimieren; vgl. Weiser-Zurmühlen, Schildhauer & Gerlach i.R.), und nehmen Herausforderungen aufgrund ihrer institutionellen Rolle und eigener Wissensbestände bzw. Einstellungen zu dem Thema wahr (vgl. Weiser-Zurmühlen et al. 2023), die es im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen (angehender) Deutschlehrkräfte zu adressieren gilt.

Vor diesem Hintergrund wird eine empirische Studie mit Lehramts-Studierenden im Fach Deutsch vorgestellt, die in einer Gruppendiskussion ein YouTube-Video mit verschwörungstheoretischen Inhalten zum Klimawandel analysierten. Die Teilnehmenden erhielten Leitfragen zur Analyse der sprachlichen, argumentativen und medialen Gestaltung und diskutierten die hypothetische didaktische Thematisierung des Videos mit Sekundarstufe-II-Schüler*innen. Mit der Auswertung werden Kompetenzen und Herausforderungen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema identifiziert, um daraus Konsequenzen für Professionalisierungsansätze abzuleiten. Somit wird der Forschungsfrage nachgegangen, welchen Beitrag die eigene (sprach-)kritische Analyse und Reflexion des Sprachgebrauchs in Verschwörungstheorien für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Hinblick auf deren Thematisierung im Deutschunterricht leisten kann.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden typische Merkmale des Sprachgebrauchs in Verschwörungserzählungen beschrieben und anhand des YouTube-Videos zur Klimawandelleugnung erläutert. Anschließend werden die Studienergebnisse präsentiert, indem zwei unterschiedliche analytische Vorgehensweisen der Studierenden kontrastiert werden. Die wiederum sehr unterschiedlichen didaktischen Schwerpunktsetzungen seitens der Teilnehmenden bilden den Ausgangspunkt für die Diskussion professionalisierungsbezogener Konsequenzen.

¹ Fake News sind bewusst verbreitete Falschinformationen, mittels derer nicht zwangsläufig die Existenz einer Verschwörung behauptet wird; oft geht es „nur“ um Diffamierung und Verleumdung. Im Unterschied dazu verbreiten Verschwörungstheoretiker*innen i.d.R. nicht absichtlich falsche Informationen, sondern sind von deren Wahrheitsgehalt überzeugt.

2 (Sprachliche) Merkmale von Verschwörungstheorien

Aus kulturwissenschaftlicher (Butter 2018), psychologischer (Flade 2022), wissenssoziologischer (Anton & Schink 2021) und linguistischer Perspektive (Römer & Stumpf 2022) liegen theoretische und empirische Erkenntnisse zu Verschwörungstheorien vor, die gewinnbringende Anknüpfungspunkte für eine didaktische Aufbereitung im (Deutsch-)Unterricht bzw. der Lehrer*innenbildung bieten können.

In Kenntnis um den nicht unumstrittenen Begriff der Verschwörungstheorie liegt diesem Beitrag eine wissenschaftliche und analytische Verwendung des Begriffs aus wissenssoziologischer Sicht (vgl. u.a. Anton & Schink 2021, 20; Römer & Stumpf 2022, 395; Butter 2022, 18) zugrunde, die sich von einem pejorativen Gebrauch im Alltagsdiskurs unterscheidet. Demnach können Verschwörungstheorien als „Erkläransätze“ definiert werden, die „aktuelle oder historische Zustände oder Ereignisse als Ergebnis einer Verschwörung interpretieren“ (Anton & Schink 2021, 20). Sie gelten als heterodoxe Wissensbestände im Unterschied zu orthodoxen Wissensbeständen (Schetsche 2005, 18), die zudem versprachlicht werden müssen, um diskursiv geteilt werden zu können. Ihre Kernfunktion besteht darin, gesellschaftlichen Konsens in Frage zu stellen und kollektive Wissensbestände umzudeuten.

Verschwörungstheorien als Erkläransätze für gesellschaftliche Ereignisse erfüllen aus psychologischer Sicht menschliche Grundbedürfnisse nach Kontrolle, Erkenntnis und Zugehörigkeit (vgl. Douglas, Sutton & Cichocka 2017). Sie liefern (Gegen-)Erzählungen, mit denen es sich gegen gesellschaftlich konsensuale Geschichten argumentieren lässt (vgl. Niehr 2021). Der Begriff der Verschwörungserzählung, den manche Forscher*innen verwenden, betont dabei besonders das narrative Element (vgl. Lamberty & Imhoff 2021; Spiegel et al. 2020). Nach Seidler (2016, 35ff.) gehen Verschwörungstheoretiker*innen von zwei überlagernden Plots aus: dem sichtbaren Plot, der auf kollektiv geteiltes Wissen – i.S. orthodoxer Wissensbestände – verweist, und dem unsichtbaren Plot, der dagegen argumentiert und alternatives Wissen und Wahrheit behauptet (vgl. Seidler 2016, 35ff.). Seidler verweist dabei auf Goffmans Analysen von Rahmen (*frames*) als Interpretationsschemata (Goffman 1974), nach denen der unsichtbare Plot vor allem dadurch entsteht, dass der sichtbare Plot „in den Rahmen ‚Verschwörung‘ gesetzt wird“ (Seidler 2016, 37).

Da der Geltungsanspruch der Verschwörungstheorie gegen den Anspruch des sichtbaren Plots bestehen muss, ergibt sich zwangsläufig die Notwendigkeit zur Argumentation, die jedoch nicht unbedingt in sich konsistent sein muss (vgl. Betsch et al. 2020, 34). Typische, übergreifende Argumentationsmuster beinhalten u.a. den Cui Bono-Topos („Weil eine Institution oder Personen finanziell oder strategisch davon profitieren kann, existiert die Verschwörung“; vgl. Breil, Römer & Stumpf 2018; Schildhauer, Gerlach & Weiser-Zurmühlen 2023). In verschwörungstheoretischen Figurationen besteht zudem die konstruierte Gruppe der Verschwörer*innen, die angeblich einen Nutzen aus der Verschwörung ziehen, aus als ‚Elite‘ markierten Akteur*innen aus Politik, Medien und Wissenschaft.

Auf der sprachlichen Mikro-Ebene lassen sich lexikalische Besonderheiten in Verschwörungstheorien erkennen (für einen Überblick vgl. Römer & Stumpf 2022). Es gibt u.a. eine hohe Frequenz an Negationswörtern und epistemischen Markierungen der Evidenzialität

(vgl. Ebling et al. 2013, 51; Scharloth et al. 2019, 180), die genauso wie ungewöhnliche Komposita (z.B. „Gesundheitsknast“; Römer & Stumpf 2020, 216) der Delegitimierung konsensualen Wissens dienen (vgl. ebd.). Vor allem im Zuge der in diesem Beitrag im Vordergrund stehenden Verschwörungstheorie zur Klimakrise lassen sich konzeptuelle Metaphern identifizieren, die im Bereich des Religiösen verortet sind, wie „Klima-Jünger“, „Dogma“ oder „Glaube“ (Römer & Stumpf 2022, 79).

2.1 Verschwörungstheorien zur Klimakrise

Die Klimakrise ist ein Ereignis von globalem Ausmaß, das sich unserem Erfassen und Begreifen in seinem ganzen Umfang entzieht. Umso plausibler ist es, dass sich Ansätze zur Erklärung entwickelt haben, die es ermöglichen, diese Unsicherheit zu adressieren und im Sinne der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse (Kapitel 2) ein Gefühl von Kontrolle wiederzuerlangen. Manche dieser Theorien lassen sich jedoch nach den oben angeführten Kennzeichen als Verschwörungstheorien identifizieren. So behauptete Donald Trump 2012, die globale Erwärmung sei von Chinesen erfunden worden, um der US-Wirtschaft zu schaden (Römer & Stumpf 2022, 77), und der Hurricane-Experte Bill Gray nannte 2006 die globale Erwärmung einen „hoax“ (Douglas & Sutton 2015, 2).

Nicht nur einflussreiche Personen wie Trump und Gray verbreiten solche Theorien, auch in der Bevölkerung gibt es Skepsis gegenüber orthodoxen Wissensbeständen zur Klimakrise. Studien deuten dabei auf Zusammenhänge zwischen dem Glauben an Verschwörungstheorien und der politischen Einstellung (vgl. Hornsey et al. 2016) hin. Jolley und Douglas (2014) zeigen in ihrer Studie zu Verschwörungstheorien im Kontext der Klimakrise, dass Personen, die einem verschwörungstheoretischen Text zur Klimaforschung ausgesetzt waren, weniger bereit waren, ihren CO₂-Fußabdruck zu reduzieren, als die Kontrollgruppe.

Verschwörungstheorien zur Klimakrise zielen insbesondere darauf ab, wissenschaftlichen Konsens in Frage zu stellen und wissenschaftliche Ergebnisse anzuzweifeln oder zu verzerren (Radtke et al. 2020, 818f.). So manifestieren sich oben skizzierte Topoi primär in Zuschreibungen an Wissenschaftler*innen, denen attestiert wird, ihre Ergebnisse zu fälschen, weil sie davon finanziell oder politisch profitierten (Cui Bono-Topos; für einen Überblick vgl. Douglas & Sutton 2015, 5ff.). Die Verwendung der konzeptuellen Metapher „Klimawandel-Wissen ist Religion“ (Römer & Stumpf 2022, 79) ermöglicht es, diesen Dissens zu versprachlichen und Raum für die verschwörungstheoretische Erklärung zu öffnen (vgl. ebd.). Auch wenn Verschwörungstheorien zur Klimakrise mit ihrer starken Fokussierung auf Wissenschaft(-skepsis) sich von anderen Verschwörungstheorien wie beispielsweise zur Mondlandung oder „Umvolkung“ unterscheiden, gibt es dennoch einige Parallelen, u.a. zu Verschwörungstheorien im Kontext der Covid-19-Pandemie (vgl. Radtke et al. 2020, 816).

2.2 Exemplarische Analyse eines Videos zur Klimakrisenleugnung als Teil des Forschungsdesigns

Das für die Untersuchung verwendete Video trägt den Titel „Atlantis² und die wahre Ursache des Klimawandels“ von Axel Burkhardt, Kanal „Geisteswissenschaft TV“ (Burkhardt 2023), und hat 27.385 Aufrufe, der Kanal zählt 70.400 Abonnent*innen (Stand Oktober 2024). Es wurde als Impuls für die Fokusgruppen ausgewählt, weil Verschwörungstheorien zum Klimawandel zeitlos sind und das Thema junge Menschen biografisch besonders betrifft. Mit seiner Wissenschaftsskepsis erscheint das Video zudem aus (hochschul-)didaktischer Sicht relevant, weil die Teilnehmenden herausgefordert werden, ihre eigene Einstellung und Wissen zur Wissenschaft in die Diskussion einzubeziehen. Für das gewählte Video gilt dies noch einmal in besonderem Maße, da sich der Sprecher – der Betreiber des Kanals – durch verschiedene Mittel als besonders wissenschaftsnah präsentiert:



Abbildung 1: Screenshot aus dem Video „Atlantis und die wahre Ursache des Klimawandels – Geisteswissenschaft TV“

Der Sprecher, im Anzug vor einem Flipchart, hält eine Rede im Stil eines wissenschaftlichen Vortrags. Er schaut in die Kamera, die ihn in einer Halbtotalen statisch einfängt. Oben links ist das Kanal-Logo eingeblendet und der Hintergrund ist mit Anspielungen auf das antike Griechenland dekoriert (vgl. Abbildung 1). Der den Studierenden zur Analyse vorgelegte Ausschnitt (2'55" bis 8'08") beinhaltet die vordergründige Aufforderung an „die Jugend“, nicht nur „die Älteren“ kritisch zu hinterfragen, sondern auch „die Wissenschaft“, der sie nicht „unkritisch folgen solle“. Der Sprecher argumentiert, dass auch „bei 99 % Konsens“ zwischen Wissenschaft, Medien und Politik bezüglich der „anthropogenen Klima-These“ dennoch ein einzelner Wissenschaftler die Wahrheit herausfinden könnte, und vergleicht

² Da der für die Studie gewählte Ausschnitt diesbezüglich nicht relevant ist, sei hier nur kurz die esoterische Ausrichtung des Kanals erwähnt: Mit dem Verweis auf „Atlantis“ im Video-Titel wird die Nähe des Produzenten zur Anthroposophie deutlich (vgl. Rautenberg 2015). Anthroposophische und damit esoterische Weltanschauungen sind weit verbreitet und auch wenn sie auf den ersten Blick ‚harmlos‘ wirken, kann Esoterik dennoch als „Türöffner für den Einstieg in die Welt der Verschwörungserzählungen“ (Lamberty & Nocun 2024, 257) fungieren.

dies mit „Giordano Bruno“, der damals für seine abweichende Meinung verbrannt wurde. Dieser Ausschnitt schließt damit, dass der Sprecher das unkritische Übernehmen von Aussagen mit „Ideologien“ – u.a. „nationalsozialistische“ und „kommunistische Ideologien“ – vergleicht.

Der Sprecher adressiert also den sichtbaren Plot, dass in der Forschung Konsens über den menschengemachten Klimawandel besteht. Wie für Verschwörungstheorien in diesem Kontext durchaus typisch, bietet er zunächst keine alternative Erzählung an, sondern argumentiert dagegen. Die in Verschwörungstheorien oft als Antagonisten markierten Akteur*innen aus Wissenschaft, Politik und Medien werden durch die wiederholte Aufforderung, sie „kritisch zu hinterfragen“, in ihrer Glaubwürdigkeit und Legitimität herabgestuft; hier greift implizit der Cui Bono-Topos. Der Redner positioniert sich als wissenschaftsnah, obwohl seine Argumentation nicht wissenschaftlichen Standards entspricht: Er nennt unbelegte Prozentzahlen und das historische Beispiel von Giordano Bruno enthält zwar teilweise richtige Information, wird aber entkontextualisiert dargestellt, indem er es dafür funktionalisiert, wissenschaftlichen Konsens in Frage zu stellen.

Auch eine Analyse des Sprachgebrauchs gibt Hinweise auf den verschwörungstheoretischen Hintergrund des Videos. Beispielsweise spricht der Sprecher durchgängig von der „anthropogenen Klima-These“ – eine Wortbildung, die so nicht im üblichen Sprachgebrauch existiert. Dieses Kompositum deutet an, dass es sich bei Befunden der Klimaforschung um Behauptungen handele, deren Gültigkeit erst noch überprüft werden müsse. Dazu passt die häufige Verwendung des religiös konnotierten Verbs *glauben* und des Begriffs der *Ideologie* oder auch die Phrase *in die Köpfe hineinprogrammiert werden*. Der Sprachstil ist durch Wiederholungen, rhetorische Fragen und sehr akzentuiertes Sprechen gekennzeichnet. Besonders auffällig ist, dass der Sprecher mit „der Jugend“ und „den Älteren“ zwei soziale Kategorien (Schegloff 2007) konstruiert, die er kontrastiv arrangiert, um die vermeintliche Doppelmoral junger Menschen zu kritisieren.

Insgesamt knüpft der Sprecher also an prototypische Vorstellungen von ‚Wissenschaft‘ an, die er in einen derartigen Rahmen setzt (nach Goffman 1974), dass Zweifel am sichtbaren Plot des menschengemachten Klimawandels geschürt und der diskursive Raum für eine verschwörungstheoretische Erklärung eröffnet wird. Allerdings – und das macht den Videoausschnitt für didaktische Zwecke so interessant – ist für diese Rekonstruktion eine detaillierte Analyse von Sprache, Argumentation und medialer Inszenierung notwendig.

3 Forschungsdesign

Datengrundlage für diesen Beitrag bildet ein Korpus aus bisher zwölf im Februar, Juni und Juli 2024 audiographierten Gruppendiskussionen von je drei bis vier Teilnehmenden (n=41). Die Stichprobe besteht aus Studierenden im Master für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskolleg mit dem Fach Deutsch der Bergischen Universität Wuppertal. Die Studierenden wurden im Rahmen von vier sprachdidaktischen Seminaren rekrutiert und konnten freiwillig an der Studie teilnehmen. Dafür wurde von den jeweiligen Dozierenden eine halbe Seminarsitzung gegen Ende der Vorlesungszeit zur Verfügung gestellt. Demographische oder biographische Informationen wurden nicht erhoben, da sie

möglicherweise eine freiwillige Teilnahme erschwert hätten und das Forschungsinteresse auf die Auswertung des Interaktionsgeschehens fokussiert ist. Im Laufe der Diskussionen thematisierten einzelne Studierende in zwei Gruppen, dass sie zuvor bereits ein einschlägiges sprachwissenschaftliches Seminar besucht hatten, die meisten Teilnehmenden äußerten jedoch, sich bisher nicht vertieft mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben. Die Gespräche wurden per Mikrofon (Zoom H2) aufgezeichnet und dauerten zwischen ca. 15 und 45 Minuten. Die Studierenden führten die Diskussion selbstständig ohne Anwesenheit einer Moderation und entschieden gemeinsam, wann sie das Gespräch beenden. Sie erhielten ein Handout mit QR-Code, Link zum Video und ein Transkript mit Zeitmarken zu dem vorgegebenen Abschnitt sowie folgende Leitfragen zur Strukturierung der Diskussion:

- ▶ Arbeiten Sie die Aussage(n) des Videos heraus. Hat/haben Sie die Aussage(n) überzeugt?
- ▶ Wie überzeugend schätzen Sie die Aussage(n) des Videos ein für a) Ihre Familie und b) generell andere Menschen?
- ▶ Mit welchen medialen Mitteln wird in dem Video versucht, den Eindruck von Glaubwürdigkeit zu vermitteln?
- ▶ Mit welchen argumentativen Mitteln wird in dem Video versucht, den Eindruck von Glaubwürdigkeit zu vermitteln?
- ▶ Mit welchen sprachlichen Mitteln wird in dem Video versucht, den Eindruck von Glaubwürdigkeit zu vermitteln?
- ▶ Sie werden später Deutschlehrkraft. Diskutieren Sie: Welche didaktischen Konsequenzen ziehen Sie aus Ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Video für eine mögliche Thematisierung mit Schüler*innen der Sekundarstufe II?

Die Leitfragen zielen darauf ab, eine kritische Analyse des Sprachgebrauchs vorzunehmen, um Belege für das *Framing* des Sprechers bezüglich der menschengemachten Klimakrise zu identifizieren sowie die Analyseergebnisse mit (fachdidaktischem) Vorwissen zu verbinden und mögliche Anknüpfungspunkte für den eigenen zukünftigen Unterricht zu diskutieren. Damit soll ein erster Schritt zur Professionalisierung mit Blick auf das Thema Verschwörungstheorien geleistet werden, da eine der Hürden aus Perspektive von Lehrkräften in der Wahrnehmung fehlender curricularer Einbettung in den eigenen Unterricht besteht (vgl. Kapitel 1). Für diesen Beitrag liefert die Auswertung der Diskussion Erkenntnisse darüber, welche professionalisierungsbezogenen Konsequenzen sich aus (hochschul-)didaktischer Sicht ziehen lassen.

Die Daten wurden zunächst orthographisch normal transkribiert, um eine Auswertung in Anlehnung an die Basisform der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker 2024) vorzunehmen. Die Gespräche wurden deduktiv mit den sechs Leitfragen als Orientierung kodiert, es wurden ausgehend von der Analyse des Videos (vgl. Kapitel 2.2) sowie ergänzend induktiv aus den Daten heraus Subkategorien gebildet und im Auswertungsprozess kontinuierlich angepasst. Auf dieser Basis wurden einzelne Sequenzen ausgewählt und nach GAT 2 transkribiert, um anhand von Kontrastfällen bezüglich der Anzahl der von den Studierenden identifizierten sprachlichen Mittel, des analytischen Vorgehens

und der didaktischen Diskussion verschiedener Gruppen zusätzliche Mikroanalysen vornehmen zu können. Die Ergebnisse der Analyse werden in Kapitel 4 mit dem Fokus darauf dargestellt, inwiefern die eigene kritische Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch die didaktische Diskussion beeinflussen kann.

4 Ergebnisse der Datenauswertung

4.1 Didaktische Diskussion zur Aufbereitung von Verschwörungstheorien mit Schüler*innen durch die Studierenden

Auf der Basis der Auswertung lassen sich die studentischen Fokusgruppen in ein Spektrum zwischen zwei Polen einordnen: Auf der einen Seite stehen exemplarisch die Gruppen 5 und 8, die sorgfältig die sprachliche Gestaltung des Videos analysieren, vielfältige Aspekte auch in ihrer Wirkung und Funktion diskutieren und insbesondere das *Framing* des Videos als verschwörungstheoretisch herauspräparieren. In Gruppe 8 befinden sich laut eigener Aussage zwei Studierende, die bereits ein sprachwissenschaftliches Seminar zum Thema „Verschwörungstheorien und Hate Speech“ belegt haben und bisweilen im Verlauf der Diskussion darauf verweisen. Auf der anderen Seite stehen die Gruppen 6 und 9, die lediglich als Kern die „Kritik an der Jugend“ benennen und in ihrer Analyse insgesamt eher oberflächlich bleiben, d.h. kaum die sprachliche Gestaltung in den Blick nehmen und deren Wirkung reflektieren; die anderen Gruppen lassen sich in dieses Spektrum einordnen. So wurde eine Kollektion aus diesen vier (Rand-)Gruppen gebildet, deren Gespräche anhand ausgewählter Sequenzen mikroanalytisch rekonstruiert (Deppermann 2008) und kontrastiert wurden. Entlang der Aspekte, wie die Studierenden mit dem *Framing* des Videos umgehen, wie sie analytisch vorgehen und worauf sie in ihrer didaktischen Diskussion Schwerpunkte legen, werden die Ergebnisse im Folgenden anhand exemplarischer Transkriptauszüge dargestellt.

4.1.1 Umgang mit *Framing*

Die erste Hürde für die eher oberflächlich analysierenden Gruppen besteht bereits in der Beantwortung des ersten Teils der Leitfrage, die Aussage/n des Videos herauszuarbeiten. Zwar stehen beide Gruppen den Äußerungen des Sprechers insgesamt kritisch gegenüber, die Kritik bezieht sich jedoch vorrangig auf die abwertende Positionierung von jungen Menschen und beschränkt sich auf die als nicht schlüssig bzw. nicht wissenschaftlich fundiert eingestufte Argumentation. Den nächsten analytischen Schritt, inwiefern die Argumentation funktionalisiert wird, um den wissenschaftlichen Konsens in Bezug auf die Klimakrise anzuzweifeln, gehen beide Gruppen nicht. Dies verdeutlicht exemplarisch die Analyse des Gesprächsbeginns von Gruppe 9 (Auszug 1):

```
01 S30 so;
02      was sind denn für AUSSagen im video;
03 S27 also eigentlich war es ja größtenteils NUR,
04      dass die: (.) heutige jugend gar nicht mehr
           hinterfragt was für THEsen aufgestellt,
05 S30 ja;
06 S27 werden;=
```


07 =also egal ob von der poliTIK oder von der
 wIssenschaft oder;
 08 (0.5)
 09 S30 eGAL was.
 10 S27 geNAU;
 11 (.) RICHTig,
 12 S28 ja;
 13 S30 ja das hab ich AUCh so als aussage einfach;
 14 [einfach-]
 15 S29 [ja und] dass die jugend einfach alles
 überNIMMT was;
 16 ihnen geSAGT [wird.]
 17 S30 [geNAU;]
 18 S29 genau;
 19 S30 halt nicht mehr NACHdenkt darüber.

Auszug 1, Gr. 9: 1'31" – 1'55"

Auffällig an der Antwort von S27 auf die Frage von S30 (Z.02) sind zum einen der Fokusakzent auf „NUR“, die Modalisierung durch „eigentlich“ in Verbindung mit der Partikel „ja“ (Z.03), mit der sie ihre Äußerung als mit den anderen geteiltes Wissen markiert (vgl. auch Reineke 2016, 82). Dies wird durch die anderen Teilnehmenden interaktiv bestätigt, die ihr zustimmen (Z.09, 12) und ihre Antwort ebenfalls unter Verwendung von Partikeln wie „einfach“ oder „halt“ elaborieren (Z.13-14). Die Häufigkeit der Partikel sowie die interaktiven Bestätigungssequenzen deuten darauf hin, dass die Gruppe die Frage nach den Aussagen als ‚trivial‘ behandelt. Zwar gelingt die Paraphrasierung der Aussage des Sprechers hier als reibungslos verlaufende Ko-Konstruktion, dadurch eröffnen sich die Studierenden jedoch auch keinen Raum für weitere Beobachtungen oder Interpretationen. Während Gruppe 9 also lediglich die oberflächliche Botschaft der Kritik an jungen Menschen herausarbeitet, überspringt Gruppe 6 nach dem Anschauen des Videos den ersten Teil der Frage und geht direkt über zur Diskussion bezüglich der Überzeugungskraft. Auch die Mitglieder von Gruppe 6 sind sich sehr schnell darin einig, dass sie zwar von dem Video nicht überzeugt sind, sie den Appell zum „kritischen Reflektieren“ jedoch für „gut“ befinden und sich somit zumindest in Teilen affiliativ in Relation zu den Aussagen verhalten. Die Studierenden begründen dies mit der eigenen universitären Sozialisation.

Im Kontrast dazu thematisiert Gruppe 5 direkt zu Beginn das *Framing* des Videos, indem eine Teilnehmerin ihr Unverständnis darüber artikuliert, dass es „sehr schnell zu einer abrupten Wendung“ von der Kritik an der Jugend zu „Klimawandel wird nicht von Menschen gemacht“ käme, was die Basis für die weitere Diskussion bildet. Auch Gruppe 8 arbeitet diese Aussage zu einem relativ frühen Zeitpunkt heraus (Auszug 2):

01 S25 er SAGT halt auch nicht direkt;
 02 (.) die klimakrise GIBT_s nicht;=ne,
 03 (-) und die KLImathese-
 04 these ist (.) FALSCH;
 05 SAGT er gar nicht [direkt;]
 06 S24 [er sagt-]
 07 ja geNAU;=
 08 =er sagt das so INdirekt [quasi;]

09 S25 [ja ja] geNAU;
 10 S24 indem er sagt naJA,
 11 aber die können halt alle FALSCH liegen;
 12 S25 ja ja geNAU;

Auszug 2, Gr. 8: 05'03" – 05'32"

Die Studierenden ringen um Formulierungen, um die Indirektheit der Zweifel am menschengemachten Klimawandel zu explizieren (Z.01-08). Die gemeinsame Strategie der Teilnehmenden besteht hier darin, animierte Rede (vgl. Günthner 2002) zu nutzen, die (überspitzt) zwei Positionen des Sprechers miteinander kontrastiert (Z.01-04 bzw. 10-11). Mit der animierten Rede bzw. Redewiedergabe in Alltagsinteraktionen ist ein Veranschaulichungsverfahren gemeint, mittels dessen interagierende Gesprächssequenzen rekontextualisieren und für die Rezipient*innen inszenieren (vgl. Günthner 2002, 60). Diese Strategie hilft den Studierenden im Verlauf der Interaktion dabei, zu erkennen, wie das verschwörungstheoretische *Framing* des Videos zustande kommt, und sie erweist sich als besonders hilfreich für eine detaillierte und vielseitige Analyse der sprachlichen und argumentativen Gestaltung.

4.1.2 Analytisches Vorgehen

In ihren Analysen weisen die Gruppen, die eher oberflächlich analysieren und den verschwörungstheoretischen Rahmen des Videos nicht herausarbeiten, wiederholt mittels Evidenzmarker darauf hin, dass der Sprecher „gar keine Argumente“ (Gr. 9) nutze bzw. nur „schwammige Argumente“ nenne, „die man nicht greifen“ (Gr. 6) könne. Beide konzentrieren sich bei der Identifikation sprachlicher Mittel auf das offensichtliche Stilmittel der Wiederholung und den historischen Vergleich. Während Gruppe 6 diese Beleg-Erzählung des Sprechers als „null wissenschaftlich“ bewertet und in seiner Vergleichbarkeit mit der heutigen Zeit zurückweist, würdigt Gruppe 9 die Funktion der Erzählung (Auszug 3):

01 S27 das einzige !WAS! ähm,
 02 (.) für mich jetzt (.) n bisschen überZEUgend war;
 03 war dass der halt das BEIspiel genannt hat dass ähm;
 04 (.) früher die:: (.) diejenigen mEnschen die sich
 halt gegen die öffentliche MEInung,
 05 oder gegen die MEHRheitliche meinung gestellt haben,=
 06 =dass DIE eben;
 07 ähm (.) ja (.) aus der gesellschaft so verBANNT wurden
 oder halt auch;
 08 also sogar verBRANNT,
 09 S29 mHM;
 10 S27 und-
 11 S28 ja mit dem BEIspiel vom SONnensystem;=ne,
 12 S27 ja geNAU;

Auszug 3, Gr. 9: 2'02" – 2'26"

Sowohl mit dem Shift des Fokusakzents von „MEInung“ zu „MEHRheitliche Meinung“ (Z.04-05) als auch mit der Selbstreparatur von „verBANNT“ zu „sogar verBRANNT“ (Z.07-08) zitiert S27 aus dem Video und deutet damit an, der Argumentation des Sprechers zu folgen.

S29 signalisiert ihre Zustimmung (Z.09) und auch S28 bekräftigt und elaboriert die Ausführungen von S27 (Z.11). Zwar thematisiert die Gruppe damit die Funktion des Vergleichs, reflektiert aber nicht dessen übergeordneten Zweck und Wirkung im Kontext.

Die intensiv analysierenden Gruppen arbeiten dagegen viele Aspekte heraus, insbesondere die Kategorienbildung zwischen den zwei Generationen, Widersprüche in der Argumentation, mangelnde wissenschaftliche Belege und Erklärungen, und ordnen den historischen Vergleich als unangemessen kontextualisiert ein. Was beide Gruppen eint, ist eine Bewertung der Sprache des Sprechers als „krass“ (Gr. 8) bzw. „ultramanipulativ“ (Gr. 5). Zudem diskutieren sie sehr intensiv über einzelne Lexeme, die sie kritisch beleuchten: *Wahrheit*, *Klima-These* oder *Ideologie* (Auszug 4):

```
01 S15 ich mein wenn Ich das wort ideoloGIE hör,
02     denk ich IMmer an nationAlsoz-
03     [soziaLIS]mus als erstes;
04 S14 [mHM; ]
05 S15 und ich FINde,
06     dass das nicht im kontext KLImawandel-
07     (.) so gut AUFgehoben ist;
08     also das bedeutet ja was komplett ANderes,
09     als WISSenschaft.
10 S14 ja;
```

Auszug 4, Gr. 5: 13'27" – 13'41"

S15 initiiert hier eine Diskussion über die Konnotation des Lexems *Ideologie* (Z.01-03), das sie – unterstützt durch den Fokusakzent der Äußerung (Z.02) – „IMmer“ mit dem Nationalsozialismus verbinde. Die überlappende Zustimmung von S14 nach der Selbstreparatur (Z.04) zeigt, dass sie hier offenbar auf geteilte Annahmen mit ihrer Gruppe trifft. Daraus resultiert eine kritische Betrachtung des Wortgebrauchs *Ideologie* im Kontext mit *Klimawandel* und *Wissenschaft* (Z.05-09), die anschließend ratifiziert wird (Z.10). Vergleichbar widmet sich Gruppe 8 dem Kompositum *Klima-These*. Diesbezüglich unterstellt ein Teilnehmer dem Sprecher mangelndes Verständnis bezüglich des Unterschieds zwischen einer wissenschaftlichen Theorie und einer These. Später paraphrasieren die Studierenden kokonstruktiv, dass es sich bei der Klimaforschung nicht um „Behauptungen“ handle, die „einfach irgendjemand“ in den Raum gestellt habe, was mit der Wortbildung *Klima-These* jedoch insinuiert würde.

4.1.3 Didaktische Diskussion

Die eher oberflächlich bleibenden Analysen haben offenbar Auswirkungen auf die didaktische Diskussion, denn diese Gruppen legen einen Schwerpunkt auf die Frage, ob sich das Video dazu eigne, mit Schüler*innen Argumentieren einzuüben. Gruppe 6 ist sich zwar zunächst darin einig, dass ein Aufruf an Schüler*innen zum kritischen Hinterfragen sinnvoll sei, weitere didaktische Überlegungen fallen ihnen jedoch schwer. Sie führen dies auf ihre eigenen Schwierigkeiten mit der sprachlichen und argumentativen Analyse zurück, sodass sie ein entsprechendes Vorgehen mit Schüler*innen ebenfalls als zu anspruchsvoll und überfordernd zurückweisen. Kurz darauf unterbreitet S18 der Gruppe folgenden Vorschlag (Auszug 5):

01 S18 ja aber daran könnte man ja ANknüpfen;
 02 man könnte ja SAgen,
 03 wie könnte man es argumentativ BESSer machen;
 04 zum BEIspiel.
 05 also so wenn man SAGT,
 06 man hat irgendwie im unterricht thema argumentaTION
 oder so?
 07 (.) dass man dann (.) DAS quasi nimmt und sagt;=
 08 =alles klar welche argumente HAT der denn,
 09 und WIE kann man_s argun-
 10 argumentativ BESSer machen dass es auch;
 11 (-) !GLAUB!würdiger ist.
 12 (---) [ir]gendwie;
 13 S20 [ja;]
 14 S18 Oder?
 15 S17 ja;
 16 S18 so diDAktisch;
 17 S17 ja;
 18 S19 mM,

Auszug 5, Gr. 6: 19'20'' – 19'49''

S18 greift die zuvor geäußerte Unsicherheit der Gruppe in didaktischen Fragen auf und bringt als „BEIspiel“ in den diskursiven Raum ein, im Rahmen des Unterrichtsthemas „argumentaTION“ mit Schüler*innen zu thematisieren, wie man das „argumentativ BESSer machen“ könne, um „glaubwürdiger“ zu wirken (Z.04-11). Der von den anderen ratifizierte (Z.17-18), indexikalisch jedoch vage bleibende und von Pausen durchzogene Nachschub von S18 „irgendwie so diDAktisch“ (Z.12, 16) deutet an, dass hier ebenfalls fragmentarische fachdidaktische Wissensbestände aktiviert werden, die einer spezifischen Zielsetzung (hier: Schulung rhetorischer Fähigkeiten) dienen. Den Vorschlag von S18 verwerfen sie später wieder, weil sie den Schüler*innen attestieren, über kein ausreichendes Vorwissen zum Klimawandel zu verfügen. Sie würden stattdessen ein anderes, „glaubwürdigeres“ Video recherchieren, um daran mit Schüler*innen Argumentieren üben zu können. Auch die andere eher oberflächlich analysierende Gruppe 9 würde mit Schüler*innen herausarbeiten, dass das Video weder Argumente enthält noch eine Struktur aufweist. Dabei verstehen sie den Auftrag der Leitfrage offenbar so, dass sie selbst ein vergleichbares Video für Schüler*innen gestalten sollten, dabei aber „anschaulicher“ und ebenfalls „glaubwürdiger“ vorgehen müssten.

Aufschlussreich ist es nun, dass sich die differenziert analysierenden Gruppen hinsichtlich der didaktischen Diskussion unterscheiden: Die Mitglieder aus Gruppe 8 identifizieren ausgehend von eigenem universitärem Wissen vielfältige Lernanlässe, indem sie u.a. auf das Potenzial zur Entwicklung von Medienkompetenz hinweisen (Auszug 6):

01 S26 woher (.) beZIEH ich überhaupt informaTIONen?
 02 S25 ja;
 03 S26 was sind seriÖse quellen,=
 04 [=was sind UN]seriÖse quellen;
 05 S24 [geNAU;]
 genau QUEllen [sind WIChtig;]

06 S26 [äh::-]
 07 S25 die gucken sich n TIKTok video an,
 08 und denken sich Ey das ist doch die WAHRheit.
 09 S24 ja;
 10 S25 und das müssen die halt verSTEHen das kann-
 11 !MUSS! nicht die wahrheit sein;=
 [...]
 12 S24 aber das kann man mit denen halt beSPRECHen;
 13 [im] UNterricht;=ne,
 14 S25 [ja;]
 15 geNAU find ich AUCh;
 16 und das ist aber ein proZESS.
 17 S24 ja;
 18 S25 die LERNen das halt,
 19 (.) indEm die halt vielleicht mal REINfallen oder so.
 20 oder sich denken ey schEIße das war ja DOCH falsch;
 21 (-) das kann ich mir AUCh gut vorstellen;

Auszug 6, Gr. 8: 45'50" – 46'21"

Gruppe 8 deutet auf Anknüpfungspunkte an Lebensrealitäten von Jugendlichen hin, die sich überwiegend auf YouTube und TikTok informierten (Z.01-11) und ist sich darin einig, dass Lehrkräfte die Aufgabe hätten, auch Quellenkritik anhand sozialer Medien einzuüben (Z.12-13). Dabei gehen die Teilnehmenden abwägend an ihre Diskussion heran, indem z.B. S25 darauf hinweist, dass Schüler*innen in ihrem Lernprozess auch mal „REINfallen“ könnten (Z.18-21). Auch hierfür inszeniert die Gruppe hypothetische Redewiedergabe der Schüler*innen zur Veranschaulichung (Z.08, 20). Später kommen sie zu dem Schluss, dass es Aufgabe der Lehrkraft sei, die Schüler*innen mit möglichst viel Fachwissen zu begleiten und entsprechend präventive und adaptive Unterrichtsplanung vorzunehmen. Im Gegensatz dazu ist Gruppe 5 zunächst skeptisch bezüglich eines unterrichtlichen Einsatzes und stuft das Video als „zu krass brainwashing“ für Schüler*innen ein. Im Verlauf der Diskussion einigen sie sich jedoch darauf, dass eine „gute Lerngruppe“ aus dem Video „genauso viel herausholen“ könne wie sie. Sie weisen aber darauf hin, dass es als Lehrkraft wichtig sei, sich vorher inhaltlich damit auseinanderzusetzen. Die Vielfalt, der durch die Teilnehmenden identifizierten sprachlichen bzw. argumentativen Mittel vermittelt ihnen offenbar eher den Eindruck, dass eine vergleichbare Aufgabe zu überfordernd für Schüler*innen sein könnte. Dennoch gelangen beide Gruppen abschließend zu reflektierten und differenzierten Überlegungen, die sich vor allem auf den Lehr-Lern-Prozess und die eigene Rolle als Lehrkraft beziehen.

4.2 Diskussion der Ergebnisse

Die mikroanalytische Rekonstruktion des sehr unterschiedlichen Vorgehens der Gruppen deutet darauf hin, dass sowohl der Gesprächseinstieg als auch die Tiefe der Auseinandersetzung mit der sprachlichen und argumentativen Gestaltung des Videos einen Einfluss auf die Qualität der didaktischen Diskussion haben kann. Die beiden Gruppen, die die Frage nach dem Herausarbeiten der Aussagen sehr schnell bearbeiten oder gar überspringen,

kommen zu einer weniger reichhaltigen Analyse als diejenigen, bei denen ein Gruppenmitglied möglichst zu einem frühen Zeitpunkt des Gesprächs die Klimawandelskepsis thematisiert. Auch die dann anschließenden Aushandlungsprozesse und Zweifel erscheinen hilfreich, um interaktiv das verschwörungstheoretische *Framing* des Videos herauszuarbeiten. Als zielführend scheint sich insbesondere das Veranschaulichungsverfahren der animierten Rede zu erweisen, das dazu funktionalisiert werden kann, die Aussagen des Sprechers zu überspitzen und so in ihrer Quintessenz zu greifen.

Wenn die Gruppen initial daran arbeiten, dass der Sprecher seine Aussagen in einen spezifischen Rahmen setzt, um diskursiven Raum für eine verschwörungstheoretische Deutung zur Klimaforschung zu etablieren, fällt es ihnen auch leichter, sprachliche und argumentative Mittel zu identifizieren und in ihrer Wirkung zu reflektieren. Insbesondere scheint es nützlich zu sein, einzelne Lexeme – wie *Ideologie* oder *Klima-These* – in ihrer kontextuellen Verwendung kritisch zu reflektieren. Im Unterschied dazu bleiben die oberflächlich analysierenden Gruppen sehr eng bei einer subjektiven Einschätzung dessen, ob die Argumentation des Sprechers überzeugend oder glaubwürdig sei.

Der Fokus für didaktische Überlegungen beschränkt sich bei den oberflächlich analysierenden Gruppen auf die Förderung von Argumentationskompetenz, die sich darin erschöpft, wie man mit Schüler*innen – salopp gesagt – ‚glaubwürdiger schwurbeln‘ könnte. Aus Professionalisierungssicht ist dies als nicht zielführend einzustufen. Stattdessen ist es zwar durchaus sinnvoll, an bestehende fachdidaktische Wissensbestände z.B. zur Förderung von Argumentationskompetenz anzuknüpfen, dann jedoch differenziertere didaktische Überlegungen vorzunehmen und die kontextuelle Einbettung und Funktion des argumentativen Sprachgebrauchs zu reflektieren. Auch die weiterführenden Überlegungen der intensiv analysierenden Gruppen erscheinen hilfreich, wie zum Beispiel den Prozess der Schüler*innen bei der Analyse fachkundig zu begleiten und die eigene Rolle als Lehrkraft zu reflektieren.

Limitationen der Studie liegen darin, dass aufgrund des qualitativen Zugriffs keine generalisierenden Aussagen über Korrelationen getroffen werden können und das Erhebungssetting – wie der universitäre Kontext und das didaktische Forschungsinteresse – Einfluss auf die Interaktion der Studierenden haben könnte. Weiterhin wurden keine Hintergrundvariablen der Proband*innen erfasst, sodass die Ergebnisse der qualitativen Auswertung nicht dazu in Beziehung gesetzt werden können.

5 Fazit: (Hochschul-)didaktische Konsequenzen

Aus der Analyse ergeben sich verschiedene Implikationen zur Professionalisierung von Lehrkräften. Manche der Studienteilnehmenden bewerten das Thema als zu überfordernd für Schüler*innen, weshalb sie es – genau wie erfahrene Lehrkräfte (Weiser-Zurmühlen et al. i.R.) – eher meiden. Aus- und Weiterbildungskonzepte für Deutschlehrkräfte sollten daher folgende Aspekte berücksichtigen:

Fachwissen über Verschwörungstheorien hat sich in den Daten als zielführend für eine differenzierte Herangehensweise erwiesen. Studierende wie in Gruppe 8, die bereits ein

sprachwissenschaftliches Seminar dazu belegt haben, wiesen das Thema nicht als zu überfordernd zurück, sondern trauten sich zu, Merkmale aus dem Video-Impuls mit Schüler*innen herauszuarbeiten. Eine erste Sensibilisierung für narrative Strategien (vgl. u.a. das Modell von Hennig 2022), Topoi, typische lexikalische Mittel und insbesondere eine Einführung in die Analyse von *Framing* nach Goffman (1974) stellen hierfür sicherlich hilfreiche Bausteine dar. Weiterhin hat sich in den Analysen gezeigt, dass Gruppen, die sprachkritisch die kontextuelle Verwendung und Funktion einzelner Lexeme analysieren, zu differenzierteren Schlussfolgerungen kommen. Daher bietet sich eine explizite Anleitung und Übung sprachkritischer Betrachtungen (vgl. auch z.B. Osterroth 2021) an.

Die Studierenden greifen immer wieder auf den institutionellen Rahmen der Erhebung zurück und kategorisieren sich selbst als kompetente Mitglieder der wissenschaftlichen Community. Das Explizit-Machen eigener Vorstellungen und Normen wissenschaftlichen Arbeitens kann zum reflexiven Abgleich mit verschwörungstheoretischen Akteur*innen genutzt werden, die sich scheinbar wissenschaftlicher Mittel und Sprache bedienen. Auf diskursiver Ebene kann die animierte Rede als Veranschaulichungsverfahren dabei unterstützen, den oft implizit bleibenden Unterschied greif- und sagbarer zu machen. Weiterhin sind dafür Quellenkritik, die Lesefähigkeit multipler Dokumente (Philipp 2021) und Recherchekompetenz zentral, um die informationelle Verlässlichkeit (Antos & Ballod 2019) digital vermittelter Informationen einschätzen zu können.

Schließlich sollten angehende Lehrkräfte – genau wie später ihre Schüler*innen – dazu befähigt werden, verschwörungstheoretische Narrative nicht nur kritisch analysieren und reflektieren zu können, sondern sich auch aktiv an gesellschaftlichen Diskursen und der Verbreitung von Gegenerzählungen beteiligen zu können. Didaktische Vorschläge, die darauf abzielen, selbst Verschwörungstheorien zu erfinden (Teach Konsortium 2022, 175ff.) oder den Glauben daran zu verstärken (Klicksafe 2021), sind jedoch kritisch zu betrachten (vgl. auch für Fake News Leichtfried & Urban 2021, 79); zielen sie doch ähnlich wie die oberflächlich analysierenden Gruppen mit ihrem didaktischen Schwerpunkt auf der Argumentationskompetenz lediglich darauf ab, fragwürdige Inhalte zu perpetuieren und damit zu legitimieren. Das Thema Verschwörungstheorien kann und sollte folglich sinnvoll in den Unterricht integriert werden. Auch Deutschlehrkräften kommt hierbei didaktische Verantwortung zu (vgl. Kultusministerkonferenz 2018).

6 Literatur

- Anton, A. & Schink, A. (2021). *Der Kampf um die Wahrheit: Verschwörungstheorien zwischen Fake, Fiktion und Fakten*. Komplett-Media.
- Antos, G. & Ballod, M. (2019). Web und Wahrheit: Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit. In M. Beißwenger & M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven* (S. 23–57). Peter Lang.
- Betsch, C., Wieler, L., Bosnjak, M., Ramharter, M., Stollorz, V., Omer, S., Korn, L., Sprengholz, P., Felgendreff, L., Eitze, S. & Schmid, P. (2020). Germany COVID-19 Snapshot MOonitoring (COSMO Germany): Monitoring knowledge, risk perceptions, preventive behaviours, and public trust in the current coronavirus outbreak in Germany. *PsychArchives*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.2776>
- Breil, L., Römer, D. & Stumpf, S. (2018). "Das weltweite Wetter-Projekt Chemtrails ist, und darüber herrschen wohl kaum Zweifel, ein Multimilliarden-Dollar-Unternehmen". Argumentationsmuster innerhalb der Chemtrail-Verschwörungstheorie. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 14 (3), 239–258.

- Burkhardt, A. (2023). *Atlantis und die wahre Ursache des Klimawandels – Geisteswissenschaft TV*. https://www.youtube.com/watch?v=UwtL_citNMM [letzter Aufruf: 22.10.2024].
- Butter, M. (2018). „Nichts ist, wie es scheint“: Über Verschwörungstheorien. Suhrkamp.
- Butter, M. (2022). Verschwörungstheorien: Eine Einführung. In K. Müller, & C. Kirchberg (Hrsg.), *Verschwörungstheorien* (S. 13–27). Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Douglas, K. M. & Sutton, R. M. (2015). Climate change: Why the conspiracy theories are dangerous. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 71 (2), 98–106.
- Douglas, K. M., Sutton, R. M. & Cichocka, A. (2017). The Psychology of Conspiracy Theories. *Current Directions in Psychological Science*, 26 (6), 538–542.
- Ebling, S., Scharloth, J., Dussa, T. & Bubenhofer, N. (2013). Gibt es eine Sprache des politischen Extremismus? In F. Liedtke (Hrsg.), *Die da oben: Texte, Medien, Partizipation* (S. 43–69). Hempen.
- Flade, F. (2022). Wenn Macht Angst macht: Zur Psychologie des Verschwörungsglaubens. In K. Müller & C. Kirchberg (Hrsg.), *Verschwörungstheorien* (S. 42–59). Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Northeastern Univ. Press.
- Granzow, S. & Von Brand, T. (2021). YouTube im inklusiven Deutschunterricht – Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 3 (1), 1–13.
- Günthner, S. (2002). Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 3, 59–80.
- Hennig, M. (2022). Von Storytelling bis Verschwörungserzählungen: Förderung narrativer Kompetenz im Deutschunterricht am Beispiel medialer Krisenkommunikation. *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, 4 (1), 1-19.
- Hornsey, M. J., Harris, E. A., Bain, P. G. & Fielding, K. S. (2016). Meta-analyses of the determinants and outcomes of belief in climate change. *Nature Climate Change* 6 (6), 622–626.
- JiM 2023 = Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2023). *JiM 2023: Jugend, Information, (Multi-) Media*. https://www.mfps.de/fileadmin/files/Studien/JiM/2022/JiM_2023_web_final_kor.pdf.
- Jolley, D. & Douglas, K. M. (2014). The social consequences of conspiracism: Exposure to conspiracy theories decreases intentions to engage in politics and to reduce one's carbon footprint. *British Journal of Psychology*, 105 (1), 35–56.
- Klicksafe. (2021). *Wiebkes wirre Welt – Online-Spiel zum Thema Verschwörungstheorien*. <https://www.klicksafe.de/news/wiebkes-wirre-welt-online-spiel-zum-thema-verschwörungstheorien> [letzter Aufruf: 12.07.2024]
- Kultusministerkonferenz. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [letzter Aufruf: 11.07.2024].
- Kultusministerkonferenz. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. D. F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [letzter Aufruf: 11.07.2024].
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. 6. Aufl. Juventa Verlag.
- Lamberty, P. & Imhoff, R. (2021). Verschwörungserzählungen im Kontext der Coronapandemie. *Psychotherapeut*, 66 (3), 203–208.
- Lamberty, P. & Nocun, K. (2024). *Gefährlicher Glaube die Gedankenwelt der radikalen Esoterik*. Quadriga.
- Leichtfried, M. & Urban, J. (2021). Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts. In S. Krammer, M. Leichtfried & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 67–83). Studien Verlag.
- Niehr, T. (2021). Argumentation und Narration in verschwörungstheoretischen Youtube-Videos. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00203-5>
- Osterroth, A. (2021). Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und Immunisierung gegen sprachliche Manipulationen. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter & M. Busch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 27–41). Wochenschau Verlag,
- Philipp, M. (2021). Fakt oder Fake? Zu Produkten, Prozessen und Anforderungen des verstehenden Lesens multipler, konfigrierender (Online-)Dokumente. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter & M. Busch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 70–84). Wochenschau Verlag.
- Radtko, J., Drewing, E., Zorn, J. & Schreurs, M. (2020). Doubt every crisis! Klimawandelleugnung in Zeiten der Pandemie. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33 (4), 815–828.

- Rautenberg, O. (2015). *Atlantis: Höhere Wesenheiten*. <https://anthroposophie.blog/2015/10/09/atlantis-hoehere-wesenheiten/> [letzter Aufruf: 11.07.2024].
- Reineke, S. (2018). Interaktionale Analysen kognitiver Phänomene: Wissenszuschreibungen mit der Modalpartikel „ja“. In K. Marx & S. Meier (Hrsg.), *Sprachliches Handeln und Kognition: Theoretische Grundlagen und empirische Analysen* (183–204). De Gruyter.
- Römer, D. & Stumpf, S. (2020). „Yes we Ken“—Corona-Verschörungstheorien unter mainstream-linguistischer Lupe. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 16 (02/03), 212–219.
- Römer, D. & Stumpf, S. (2022). Verschwörungstheorien – und wie sie sprachlich glaubhaft gemacht werden. In K. Müller & C. Kirchberg (Hrsg.), *Verschörungstheorien* (S. 61–89). Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V.
- Scharloth, J., Obert, J. & Keilholz, F. (2019). Epistemische Positionierung in verschwörungstheoretischen Texten: Korpuspragmatische Untersuchung von epistemischer Modalität und Evidentialität am Beispiel der Holocaustleugnung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4, 159–198.
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 462–482.
- Schetsche, M. (2005). Die ergoogelte Wirklichkeit. Verschwörungstheorien und das Internet. In K. Lehmann & M. Schetsche (Hrsg.), *Die Google-Gesellschaft: Vom digitalen Wandel des Wissens* (S. 113–120). Transcript.
- Schildhauer, P., Gerlach, D. & Weiser-Zurmühlen, K. (2023). Considerations on Artifacts of Digital Culture in English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung. Zeitschrift für Schul- und Entwicklungsforschung*, 5 (3), 242-257.
- Seidler, J. D. (2016). *Die Verschwörung der Massenmedien: Eine Kulturgeschichte vom Buchhändler-Komplott bis zur Lügenpresse*. transcript.
- Spiegel, S., Anton, A., Amlinger, C., Pause, J. & Nitzke, S. (2020). Verschwörungstheorien als narratives Phänomen. *Zeitschrift für Fantastikforschung*, 8 (1).
- Teach Konsortium. (2022). *Verschörungstheorien begegnen. Materialien für Erwachsenenbildner*innen*. Institut für Didaktik der Demokratie, Leibniz Universität Hannover. https://www.idd.uni-hannover.de/fileadmin/idd/Projekte/TEACH/Verschwoerungstheorien_begegnen_DE.pdf [letzter Aufruf: 12.07.2024].
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P. & Gerlach, D. (2023). „do you really beLIEVE that.“ – Positionierungen von Lehrkräften zu Verschwörungstheorien im Spannungsfeld von Epistemik, Vertextungsform und Institution. *Zeitschrift Für Angewandte Linguistik*, 2023 (79), 1–31.
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P. & Gerlach, D. (im Review): Die Genese und Verbreitung von Verschwörungstheorien als digitale Praktik. Herausforderungen und Perspektiven für den Sprachunterricht aus Sicht von Lehrkräften. In M. Beißwenger & Schildhauer, P. (Hrsg.): *Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik: Konzepte und Perspektiven für die ‚Bildung in der digitalen Welt‘*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum.
- Zick, A. & Küpper, B. (Hrsg.). (2023). *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23*. Dietz.

Korrespondenzangaben

Dr. Kristin Weiser-Zurmühlen, Bergische Universität Wuppertal, Germanistik (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur)

Korrespondenz an: weiser-zurmuehlen@uni-wuppertal.de